

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 25
ISSUE 25**

**Дрогобич, 2019
Drohobych, 2019**

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 9 від 19 вересня 2019 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомя]. – Дрогобич: Видавничий дім "Гельветика", 2019. – Вип. 25. – 294 с.

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

Редакційна колегія:

Пантюк М.П. – головний редактор, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Душний А.І.** – співредактор, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка), член-кореспондент (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Дмитрів І.І.** – відповідальний секретар, кандидат філологічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Андрєєв В.М.** – доктор історичних наук, професор, (Київський університет імені Бориса Грінченка); **Бермес І.Л.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – кандидат педагогічних наук, доцент, (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габілітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриценко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Засць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомя І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Квас О.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (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); **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.** – кандидат 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.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»)

Рецензенти:

Астаф'єв О.Г. – д.філол.н., проф. каф. теорії літ., компаратив. і літ. тв. ІФ КНУ ім. Т. Шевченка; **Падалка Г.М.** – д.пед.н., проф. каф. ф-но вик. та худ. культ. ІМ НПУ ім. М. Драгоманова; **Патриляк І.К.** – д.і.н., проф. каф. новіт. іст. України, декан іст. фак. КНУ ім. Т. Шевченка; **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.

Статті збірника прирівнюються до публікацій у виданнях України, які включені до міжнародних науково-метричних баз відповідно до вимог наказу МОН України від 17 жовтня 2012 р. № 1112 (зі змінами, внесеними наказом МОН України від 03.12.2012 р. № 1380).

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., Зимомя І.М.

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

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2019
© Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомя І.М., 2019

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 9 from 19.09.2019)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2019. – Issue 25. – 294 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 Pedagogical University); **M. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of History, Associate Professor, Head of the Chair (Bogdan Khmelnytskyi State Pedagogical University); **I. 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. Stashevskiy** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Informatization); **Y. Stetsyk** – Candidate 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; **I. Patryljak** – Doctor of History, Professor of Ukraine Modern History Department, the Dean of History Faculty of Kyiv National Taras Shevchenko University; **N. Skotna** – Doctor of Philosophy, 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.

The articles are equaled to publications in Ukrainian journals included in international scientific metric databases in accordance with the MES of Ukraine order dd. 17 november 2012 p. No 1112 (amended by the MES of Ukraine order dd. 03.12.2012 No 1380).

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, 2019
© V. Ilnytskyi, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2019

ІСТОРІЯ

УДК 94(477),1918/1921”

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178929>**Володимир БАРОВ,**

orsid.org/0000-0001-7530-0620

аспірант кафедри історії України

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(Ніжин, Україна) v_barov@ukr.net

РІЧКОВИЙ ФЛОТ У БОЙОВИХ ДІЯХ НА ДНІПРІ 1918–1921 РР.

Стаття присвячена розгляду питання про використання річкового транспорту у бойових діях на Дніпрі у 1918–1921 рр. як складової частини української військової історії початку ХХ ст. та вітчизняної історії доби Української революції 1917–1921 рр.

Військові флотилії різних протиборчих сторін подекуди створювалися на базі цивільного річкового транспорту, не призначеного для військових цілей. Захист та озброєння переобладнаних пароплавів багато в чому мало імпровізований та аматорський характер. Червона армія, Добровольча армія генерала Денікіна, Військо Польське й окремі українські отамани мали у своєму розпорядженні власний річковий флот. Цей флот був одним із факторів, що дозволяв їм проводити більш маневрені військові дії у Подніпров'ї та бути менш вразливими за несприятливих умов. Навіть повна або часткова втрата флотилії тими чи іншими військовими таборами не призводила до припинення ними річкової війни – бойових дій на Дніпрі у 1918–1921 рр., що вказує на тактичне значення річкового транспорту й обізнаність протилежних сторін про водні шляхи як стратегічний військовий чинник.

Автор намагається з'ясувати, яку роль відігравав дніпровський річковий флот у тактиці різних протиборчих сторін. Він також досліджує, як саме вони використовували річковий транспорт у військових цілях і яке значення він мав для бойових дій на Дніпрі під час Української революції 1917–1921 рр. Спираючись на ці відомості, автор намагається виокремити спільне та відмінне для протиборчих сторін під час бойових дій на Дніпрі у 1918–1921 рр.

Ключові слова: Українська революція 1917–1921, річкові флотилії, Дніпровська флотилія, Середньодніпровська флотилія, Пінська флотилія, повстанський рух.

Volodymyr BAROV,

orsid.org/0000-0001-7530-0620

Postgraduate Student of the Department of History of Ukraine

of Nizhyn Gogol State University

(Nizhyn, Ukraine) v_barov@ukr.net

RIVER FLEET IN THE MILITARY ACTIONS ON THE DNIPRO 1918–1921

The article is devoted to the use of river transport in combat operations on the Dnipro in 1918–1921 as an integral part of the Ukrainian military history and, on the whole, history of Ukraine during the period of the Ukrainian Revolution of 1917–1921.

Flotillas were a significant factor in the tactics and sometimes in the strategies of the opposing sides. River fleets became one of the means of control over water communications.

Flotillas of various opposing sides were sometimes created on the basis of civilian ships not intended for military purposes. The protection and equipment of the converted steam boats has an improvised character in many respects. The Red Army, General Denikin's Volunteer Army, the Polish Army and some Ukrainian atamans had their own river fleet during that period. The fleet was one of the factors that allowed them to conduct more maneuverable military actions and to be less vulnerable under adverse conditions. In fact, even a total or a partial loss of the flotillas did not result in the termination of the river war – hostilities on the Dnipro, which testifies to the importance and the awareness of the opposing sides about the waterways as the military factor.

The author explains about the role the river fleet played in the tactics of various military formations. He also investigates how exactly they used the river transport for military purposes and what significance it had for the hostilities on the Dnipro during the Ukrainian Revolution. Based on this data, the author tries to compare what was common and what was different for the opposing sides during the fighting on the Dnipro in 1918–1921.

Key words: Ukrainian revolution 1917–1921, river flotillas, Dnipro flotilla, Middle Dnipro flotilla, Pinsk Flotilla, insurgency.

Постановка проблеми. Військові конфлікти доби Української революції, які охопили терени України у 1918–1921 рр., позначилися широким застосуванням різноманітних інновацій. Досвід позиційної війни, радикальні зміни тактики та стратегії, а також брак ресурсів підштовхували військову думку недавніх учасників Першої світової війни до експериментів. Широкого використання на полях війн доби Української революції набула військова техніка – авіація, панцерники, бронепотяги. Не став винятком і річковий транспорт. Проте чимало аспектів тогочасної діяльності річкового флоту та бойових дій за Дніпро ще не були висвітлені.

Аналіз досліджень. Питання використання річкового флоту у бойових діях на Дніпрі у 1918–1921 рр. відображені у працях багатьох дослідників. Значний фактологічний матеріал міститься у працях радянських військових істориків, написаних ще у 1920-х рр. на основі бойового досвіду авторів. До цих робіт належить праця Олександра Саковича «Речные и озерне флотилии» та колективна праця «Гражданская война. Боевые действия на морях, речных и озерных системах». Відповідний розділ роботи, присвячений Дніпровській флотилії, був написаний її другим командиром Петром Смирновим. Сьогодні ці дослідження певною мірою стали джерелами. Окремі аспекти участі річкового флоту у бойових діях 1918–1921 рр. висвітлені у роботах, що досліджують розвиток військово-морського флоту цієї доби. Серед них можна відзначити праці Я. Ю. Тинченка та І. В. Гриценка, присвячені українському військово-морському флоту. Бойові дії на Дніпрі у 1918–1921 рр. були розглянуті у праці російського дослідника О. Б. Широкограда «Великая речная война. 1918–1920 годы», яка ґрунтується на доробку ранньої радянської історіографії 1920-х рр.

Мета статті полягає в узагальненні ролі та сфер застосування річкового флоту, що є об'єктом запропонованої розвідки, у бойових діях на Дніпрі 1918–1921 рр., які є предметом нашого дослідження. Стаття охоплює роки, коли Дніпро виступав у ролі стратегічної комунікації, за яку точилися бої між різними військово-політичними таборами збройних конфліктів доби Української революції.

Виклад основного матеріалу. Перетворення Дніпра на арену бойових дій припадає на завершальний етап Першої світової війни та початок Української революції – 1918 р. Саме тоді Центральні держави звертають увагу на Дніпро як стратегічну водну артерію України. Готуючись до можливого

продовження військових дій, Австро-Угорщина та Німеччина прагнули максимально ефективно використати місцеві комунікації для транспортування та постачання власних військ. На початку квітня 1918 р. загін австро-угорської Дунайської флотилії у складі 4 моніторів, 2 сторожових катерів і буксира перейшов вздовж Чорноморського узбережжя для забезпечення річкових шляхів Дніпра та Бугу (Вульф, 2004: 100). У травні австро-угорські пароплави піднялися Дніпром до Нікополя й Олександрівська. Згодом відбулася спроба перейти через пороги до Катеринослава на катері «Barsch», що стала невдалою через складні умови (Вульф, 2004: 104–106). Метою рейдів було вивчення специфіки навігації на Дніпрі. Пізніше доступні ділянки Дніпра та Південного Бугу використовувалися для підтримки австро-угорських військ.

Німецьке командування також звертає увагу на водні шляхи. Маючи потребу у контролі над районами, де періодично спалахують селянські повстання, як, наприклад, Південною Київщиною влітку 1918 р., німці почали створювати власну річкову флотилію. До осені їм вдалося перевезти до Києва з Риги та Мозиря 5 трофейних катерів виробництва фірми «Муллінс і Ко» (Широкоград, 2006: 238). Один із них взяв участь у бою з повстанцями Зеленого 27 листопада 1918 р., звільняючи 13 пароплавів із вугіллям, затриманих між Трипіллям та Обуховом. Після короткого бою пароплави вирушили до Києва (Гриценко, 2018: 136–137).

Із цих прикладів можна побачити, що вже у 1918 р. річковий флот набуває важливого військового та транспортного значення. Дніпро стає вагомим чинником у тактиці сторін. Виникають перші річкові військові флотилії. І хоча австро-німецькі війська полишають Україну, їхні ідеї щодо флотилії на Дніпрі підхоплюють російські більшовики.

Тоді більшовики вже мали досвід військових дій на Волзі у 1918 р., що продемонстрували дієвість річкових флотилій. Попри неоднозначні та сумнівні бойові здобутки, Волзька флотилія стала ефективним засобом у придушенні селянського опору в регіоні (Соболев, 1924: 24–33). Тож одним із засобів контролю над Подніпров'ям більшовики бачили власну річкову флотилію. Вона мала охороняти мости, переправи, транспорт і сполучення між містами на Дніпрі (Гражданская война, 1925: 130). Початок флотилії покладали катери, привезені німцями, що дісталися червоним. Наприкінці 1918 р. чотири з них перебували у Києві, а ще один – у Черкасах (Тинченко, 2012: 73).

Згодом Дніпровська флотилія розширюється за рахунок реквізованого річкового транспорту, який на 1907–1908 рр. нараховував 382 парові та 2 218 непарових суден (Гражданская война, 1925: 123). Саме переобладнані річкові пароплави стають основним типом суден. Натомість спеціально збудовані судна, як згадані катери, були винятками. Як більшовики, так і інші сторони боїв за Дніпро у 1919–1921 рр. використовували наявний і невибагливий водний транспорт. Часом протягом року один і той самий пароплав міг кілька разів перейти з рук у руки, змінивши свою назву, що могла мати ідеологічне забарвлення.

Навесні 1919 р. інтерес до Дніпра виникає і в українських отаманів – Струка, Зеленого та Махна. З'являється потреба у річковому флоті. Здійснення окремих операцій стає неможливим без нього. Селяни-повстанці також періодично блокують Дніпро як один зі шляхів комунікацій і постачання більшовиків. Пароплави використовують для перевезення військ, зброї, віддалених рейдів, відступу (ЩАВОВУ України: 36–77 зв.). Відомо, що під час Куренівського повстання й окремих акцій загонів Струка та Зеленого навесні – влітку 1919 р. повстанці користувалися захопленими пароплавами, інколи намагаючись утворити з них власні «аматорські» флотилії (ЩАВОВУ України: 64, 70, 220).

За цих умов більшовики активно використовують Дніпровську флотилію для придушення повстанського руху у Подніпров'ї. Де-факто від березня аж до липня 1919 р. її єдиним реальним супротивником на Дніпрі були тільки повстанці, небезпека котрих полягала у створенні ситуації «загального повстання», яке могло блокувати більшовиків у містах і відрізати від підтримки ззовні. Шляхи сполучення та зв'язок між містами набувають стратегічного значення.

Воєк армії УНР Никифор Авраменко, що мешкав у Каневі в 1919 р, так описував пароплави червоних: «Спереду і на кормі – 3 польові гармати та кілька кулеметів на кожному. Ходили по 2–3 вниз і вгору ріки. З ними броніровані скороходні катери з кулеметом або малокалібровою гарматкою» (Авраменко, 2007: 279). За оцінкою військового, ці пароплави були вразливими в разі раптового обстрілу зі звичайної гармати. Лише як транспорт для десанту вони могли бути більш ефективними (Авраменко, 2007: 279).

Тоді у діяльності створеної більшовиками флотилії виникає кілька нових аспектів. Окрім типових військових і транспортних завдань, вона починає виконувати також завдання, пов'язані з пошуком ресурсів та участю у політиці червоного терору. На практиці ці завдання тісно перепліталися. Так, боротьба з селянами-повстанцями

поєднувалася з допомогою у зборі та перевезенні продрозкладки. Зокрема, наприкінці літа 1919 р., придушивши повстале Трипілля, один із пароплавів червоних мав доправити зібране зерно до Києва (ЩАВОВУ України: 5–6). Також матроси флотилії були залучені до мобілізації чоловіків Трипілля віком від 18 до 40 років до Червоної армії. Мобілізація мала позбавити повстанців потенційного поповнення, адже мобілізованих планувалося використати на інших фронтах, поза Україною.

Бойові дії флотилії та участь у червоному терорі були ще більш тісно пов'язаними. Наприклад, тактика походів проти Зеленого від березня до липня 1919 р. полягала у відправці групи пароплавів, що мали обстріляти Трипілля, а згодом із вогневою підтримкою висадити десант (ЩАВОВУ України: 121–122, 178–179, 227). Звісно, жертви серед мирного населення за такої тактики мали бути неминучими. Проте саме на це і робили ставку більшовики, прагнучи залякати місцеве населення та відштовхнути його від підтримки повстання. Аналогічної тактики флотилія дотримувалася і в інших місцях за принципом колективної відповідальності місцевого населення за опір. Так, 3 червня 1919 р. для операції проти Ржищева було відправлено два пароплави № 8 і № 11, які відкрили вогонь по кручах, із яких напередодні обстріляли пароплав № 8. Внаслідок обстрілу загинули 120 місцевих мешканців. Не отримавши відсічі, пароплави підійшли до Ржищева та зайняли його вранці. Через годину пароплави знялися з якоря в напрямку Києва, втрапивши по дорозі у засідку поблизу Халеп'я. За визнанням командування Дніпровської флотилії, Халеп'я було ними спалено (ЩАВОВУ України: 121–122). Крім того, Н. Авраменко у своїх спогадах наводить свідчення про використання Канівською ЧК «бойового пароплава» як місця утримання в'язнів. Часом матроси брали участь у розправах із ними. Тіла жертв кидали у Дніпро (Авраменко, 2007: 287; 292–295).

Лише наприкінці літа 1919 р. Дніпровська флотилія вступає у бої з Добровольчою армією Денікіна. Вдалих наступ білих військ підтримувала створена ними Середньодніпровська флотилія. Початок її існуванню поклато розформування Донської флотилії за наказом А. Денікіна 27 липня 1919 р. Особовий склад, артилерію та частково транспорт колишньої флотилії переводили на нові арени військових дій – Волгу, Чорне море та Дніпро. Командиром флотилії було призначено капітана 2 рангу Сергія Лукомського (Гражданская война, 1925: 146).

Із захопленням Катеринослава флотилія денікінців отримала ресурси для розгортання. Напри-

кінці липня – початку серпня 1919 р. вона вийшла у похід вгору по Дніпру в напрямку Кременчука, Черкас, Канева. Спроби більшовиків втримати білих виявилися марними. Щоб уникнути знищення, Дніпровську флотилію відвели до Гомеля, де почалася її реорганізація. Враховуючи, що 25% особового складу загальною чисельністю 2,3 тис. осіб не прибули до Гомеля, а решта була замінена на 60–75%, флотилія формувалася заново. Вводиться її підпорядкування Морському штабу РСФФР. Замість колишнього матроса Андрія Полупанова новим командиром стає Петро Смирнов, який вже мав досвід командування на Волзькій і Камській річкових флотиліях (Сакович, 1927: 74).

Зайнявши Київ, Добровольча армія розширила склад своєї флотилії на 4 пароплави (Широкоград, 2006: 248). Середньодніпровська флотилія бере участь у боях проти червоних на півночі та Правобережжі. 2 жовтня 1919 р. була здійснена спроба висадити десант поблизу с. Пічки до тилу 58-ї дивізії Червоної армії. Відсіч білим дала реорганізована Дніпровська флотилія. Завдяки маскуванню й умовам місцевості червоні підійшли непомітно. Пароплави денікінців отримали значні пошкодження, що змусило їх відступити. Один із них, «Доброволец», сів на міліну, діставшись більшовиком (Гражданская война, 1925: 148–149).

Плануючи продовжити наступ, Добровольча армія прагнула розширювати свою флотилію надалі. Саме вона мала перешкодити Дніпровській флотилії розірвати частини Добровольчої армії на правому та лівому берегах Дніпра. Для захоплення пароплавів білі війська спеціально зайняли Чернігів 11 жовтня 1919 р. З погляду стратегії, ця військова операція не мала особливої потреби. Ціллю було вивести звідти евакуйований із Києва та розміщений на р. Десна транспорт. Захопивши Чернігів нальотом кавалерії за підтримки піхоти та панцерників, денікінці отримали 9 пароплавів, які вони повернули до Києва. Через деякий час Чернігів майже без спротиву був ними залишений (Гражданская война, 1925: 147; 149). Водночас частина денікінської флотилії була відправлена на південь для боротьби з повстанським рухом, котрий активізувався в тилу Добровольчої армії, що потребувало переведення для боротьби з ним частин із фронту (Гражданская война, 1925: 149).

Посилена Середньодніпровська флотилія могла створити значну загрозу більшовицьким військам, однак її дії зійшли нанівець через ранній льодостав у листопаді 1919 р. Частина пароплавів залишилася у Києві. Решта вирушила до Катеринослава (Широкоград, 2006: 255). Залишені в Києві кораблі брали участь у боях як стаціонарні вогневі позиції. Під час відступу екіпажі кораблів були переведені до команд бронепотягів. Згодом

рештки флотилії у Києві та Катеринославі були захоплені червоними у грудні 1919 р., що поклало край існуванню Середньодніпровської флотилії.

Аналіз дій флотилії білих показує виразний прояв військового та транспортного аспекту в її діяльності. Офіцери флотилії, котрі мали значний досвід служби на російському флоті, тяжіли до перенесення флотської організації й тактики на річкову формацію. Водночас існування флотилії підпорядковувалося стратегічним планам Добровольчої армії. Пароплави мали підтримувати наступ денікінців, захищати їхні комунікації, боротися із флотилією більшовиків. Тож провал наступу наприкінці 1919 р. перекреслював сенс існування флотилії.

Натомість Дніпровська флотилія, що вийшла переможцем у протистоянні з флотилією білих, набуває більш професійної організації. Станом на 1920 р. вона складалася з двох дивізіонів («М» і «Г»), кожен із яких включав у себе дві групи (легку та важку) – по 4 канонерські човни. Крім них, була ще створена сторожова група (6 кораблів), мінний дивізіон (4 тральщика), гідрозагін (передислокований на Чорне море), десантний загін (залишався несформованим) (Гражданская война, 1925: 142–146). У такому вигляді флотилія взяла участь у радянсько-польській війні.

Ведучи наступ на Київ наприкінці квітня 1920 р., поляки врахували необхідність взяти під контроль Прип'ять і Дніпро. Дії військ підтримувала польська Пінська флотилія, яка вже мала досвід боїв проти більшовиків на Прип'яті у 1919 р. Внаслідок бою біля Чорнобиля 27 квітня 1919 р. поляки завдали втрат Дніпровській флотилії, розчистивши шлях до Києва військам генерала Сікорського. Флотилія більшовиків виявилася поділеною на північну та південну групи. Північна група розмістилася на р. Сож і р. Березина з базою у Гомелі. Південна група складалася із загону на Середньому Подніпров'ї з базою у Катеринославі (Широкоград, 2006: 258–260).

Пінська флотилія тоді складалася з канонерського човна, 4 озброєних катерів, 2 розвідувальних катерів і транспортного загону. Крім того, флотилія поповнювалася за рахунок трофейних суден, які потребували ремонту. Цікаво, що кількість захопленого транспорту у Києві підштовхнула польське й українське командування до спроби організації власних Дніпровських флотилій. Так, Головна Команда Війська УНР видала наказ № 34 від 21 травня 1920 р. про відновлення флотилії на Дніпрі з метою охорони мостів і переправ у районі Києва (Руккас, 2015: 388). Брак озброєння та навченого особового складу завадили цьому проєкту. Остаточного його перекреслив наступ радянської 12-ї армії на Київ, що почався 26 травня 1920 р.

Успішному наступу сприяла Дніпровська флотилія. Її прорив під Лоевом, допомога у переправі військ біля с. Пічки на початку червня ускладнили становище польських військ. Прорив фронту 3-ї польської армії поставив під загрозу оточення Київ, призвівши до загального відступу польсько-українських військ. Відрізані від основних сил, моряки Пінської флотилії були змушені затопити свої судна, аби ті не дісталися супротивнику.

Бої 1920 р. між Пінською і Дніпровською флотиліями цілком відповідали практиці дій військового річкового флоту. Річкові баталії, захист або прорив комунікацій, охорона стратегічних об'єктів – приклади подібних операцій можна знайти в діяльності обох флотилій. Важливо, що рештки Дніпровської флотилії відіграли важливу роль у радянському наступі влітку 1920 р.

У 1921 р. бойові дії на Дніпрі знову відбуваються між більшовиками та повстанцями. Зокрема, отаман Струк у квітні – червні 1921 р. захопив на Дніпрі понад 20 пароплавів і барж (ЩАГО України: 2; ЦДАВОВУ України: 63–64 зв.). Повстанці

використовують тактику річкового піратства. Більшовики знов повертаються до звичної тактики придушення повстанського руху за допомогою терору та виснаження ресурсів. Врешті-решт, загальна криза повстанства зводить нанівець подальші дії на Дніпрі.

Висновки. Отже, аналіз бойових дій на Дніпрі у 1918–1921 рр. свідчить про значну роль річкового транспорту. Використання річкових флотилій різними протиборчими сторонами було зумовлено необхідністю контролю над Дніпром. У діяльності флотилій можна виразно виділити 4 аспекти: військовий, транспортний, ресурсний і каральний. Найбільш виразно ці аспекти простежуються на прикладі Дніпровської флотилії більшовиків. Попри імпровізований характер, зумовлений формуванням на основі річкового транспорту, флотилії стали ефективним засобом змагання за контроль над водними шляхами. Вони розширювали оперативні можливості, захищали комунікації та фланги сторін, що робило ці флотилії важливим тактичним чинником, який впливав на хід воєнних дій у Подніпров'ї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко Н. Споми́ни запорожця. Київ : Темпора, 2007. 456 с.
2. Вульф О. Р. Австро-Венгерская Дунайская флотилия в Мировую войну 1914–1918 годов. Санкт-Петербург, 2004. 144 с.
3. Гражданская война. Боевые действия на морях, речных и озерных системах. Т. 3. Юго-Запад. Ленинград : Типография морского ведомства, 1925. 360 с.
4. Грищенко І. В. Український Державний Флот в 1917–1919 рр.: історія його становлення, військово-політичної боротьби та занепаду. Видавець Олег Філюк, 2018. 228 с.
5. Руккас А. О. «Разом з польським військом»: Армія Української Народної Республіки 1920 р. Київ : Видавець Олег Філюк, 2015. 480 с.
6. Сакович А. Речные и озерные флотилии. Москва – Ленинград : Гос. изд-во Отдел военной литературы, 1927. 134 с.
7. Соболев А. Красный флот в Гражданской войне 1918–1920 гг. Ленинград : Типография морского ведомства, 1924. 102 с.
8. Тинченко Я. Ю. Військово-морські сили України 1917–1921. Київ : Темпора, 2012. 116 с.
9. ЦДАВОВУ України: а) ф. 1122, оп. 2, спр. 3; б) ф. 3504, оп. 1, спр. 2.
10. ЦДАГО України: а) ф. 5, оп. 1, спр. 263; б) ф. 59, оп. 1, спр. 367; в) ф. 5, оп. 1, спр. 263; г) ф. 5, оп. 1, спр. 268; д) ф. 5, оп. 1, спр. 268.
11. Широко́рад А. В. Великая речная война. 1918–1920 годы. Москва : Вече, 2006. 416 с.

REFERENCES

1. Avramenko N. Spomyny zaporozhtsia. Kyiv : Tempora, 2007. 456 s. [in Ukrainian].
2. Vulf O. R. Avstro-Vengerskaya Dunayskaya flotiliya v Mirovuyu voynu 1914–1918 godov. Sankt-Peterburg, 2004. 144 s. [in Russian].
3. Grajdanskaya voyna. Boevyye deystviya na moryah, rechnyih i ozernyih sistemah. T. 3. Yugo-Zapad. Leningrad : Tipografiya morskogo vedomstva [Printing House of Maritime Office], 1925. 360 s. [in Russian].
4. Hrytsenko I. V. Ukrainyskyi Derzhavnyi Flot v 1917–1919 rr.: istoriia yoho stanovlennia, viiskovo-politychnoi borotby ta zanepadu. Vydavets Oleh Filiuk, 2018. 228 s. [in Ukrainian].
5. Rukkas A. O. “Razom z polskym viiskom”: Armiia Ukrainskoi Narodnoi Respubliki 1920 r. Kyiv : Vydavets Oleh Filiuk, 2015. 480 s. [in Ukrainian].
6. Sakovich A. Rechnye i ozernye flotilii. Moskva – Leningrad : Gos. izd-vo Otdel voennoy literatury [State Publishing House Department of Military Literature], 1927. 134 s. [in Russian].
7. Sobolev A. Krasnyi flot v Grajdanskoy voyne 1918–1920 gg. Leningrad : Tipografiya morskogo vedomstva [Printing House of Maritime Office], 1924. 102 s. [in Russian].
8. Tynchenko Ya. Iu. Viiskovo-morski syly Ukrainy 1917–1921. Kyiv : Tempora, 2012. 116 s. [in Ukrainian].
9. TsDAVOVU Ukrainy: a) f. 1122, op. 2, spr. 3; b) f. 3504, op. 1, spr. 2. [in Ukrainian].
10. TsDAHO Ukrainy: a) f. 5, op. 1, spr. 263; b) f. 59, op. 1, spr. 367; c) f. 5, op. 1, spr. 263; d) f. 5, op. 1, spr. 268; e) f. 5, op. 1, spr. 268. [in Ukrainian].
11. Shirokorad A. V. Velikaya rechnaya voyna. 1918–1920 gody. Moskva : Veche, 2006. 416 s. [in Russian].

Olha DUNAIEVSKA,

orcid.org/0000-0002-0915-428X

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor Department of Foreign Languages
of Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) o.dunayevska@gmail.com*

Inna SAVCHUK,

orcid.org/0000-0003-4122-9517

*Teaching methodology expert, Teacher
of Volyn College of National University of Food Technology
(Lutsk, Ukraine) inna_savchuk@i.ua*

ANGLICAN BAPTISM AS CULTURAL PHENOMENON: HISTORICAL AND THEOLOGICAL ASPECT

The paper addresses the issue of Anglican Church. In the main focus of investigation is the religious ritual of baptism. Furthermore, the article includes the description of the theological and historical grounds for Anglican baptism as the entrance ritual to Anglican Church. The aspects of historical and theological development and structure of Anglican Church are highlighted and its modern position in British society is discussed. Church of England is studied in respect to its occurrence, developmental conditions and modern functioning. The establishment of Church of England is given the great importance hence its historically preconditioned democratic treatment of the members of two religious branches: Protestantism and Catholicism. The article offers cross-disciplinary treatment of the ritual of baptism in Anglican Church. The aspect of worldview formation is presented as one of the most significant while deciding for baptism. Moreover, the ritual is analysed through its religious and secular components. Religious aspect of baptism ritual in Anglican Church is described via sequential steps taken and procedures followed during performance of the ritual. Also, the work offers the structuring elements of the ritual and explains their incorporation into culture. The secular aspect is researched via social and cultural events connected with baptism such as preparing for the ritual and post-ritual celebration. The latter includes the description of the participants of the ritual: parents, priest, godparents, sponsors, guests, the roles and function performed by them. The phenomenon of baptism is elicited as a life-long process not limited by the ritual and as one leaving the definite reflection in the culture of Anglicans.

Key words: *Anglican Church, baptism, godparents, worldview, ritual.*

Ольга ДУНАЄВСЬКА,

orcid.org/0000-0002-0915-428X,

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов*

*Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) o.dunayevska@gmail.com*

Інна САВЧУК,

orcid.org/0000-0003-4122-9517

*методист, викладач
Волинського коледжу національного університету харчових технологій
(Луцьк, Україна) inna_savchuk@i.ua*

ХРЕЩЕННЯ ДИТИНИ ЯК КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН: ІСТОРИЧНО-ТЕОЛОГІЙНИЙ АСПЕКТ

Робота охоплює поняття, пов'язані з Англіканською церквою. Окрім того, стаття вміщує опис теологічних та історичних засад хрещення в англіканстві як «вхідного» ритуалу до Англіканської церкви. У роботі висвітлені та обговорені аспекти історико-теологічного розвитку та структури Англіканської церкви, її сучасної позиції у Британському суспільстві. Англіканська церква описується зважаючи на її заснування, умови розвитку і сучасного функціонування. Становленню Англіканської церкви надане важливе значення з огляду на її історично-зумовлене демократичне ставлення до членів двох релігійних гілок: протестантизму та католицизму. У статті

запропоновано міждисциплінарний підхід до вивчення ритуалу хрещення в Англiканській церкві. Аспект формування картини світу постає одним із найважливіших чинників прийняття рішення стосовно хрещення. Окрім того, ритуал проаналізовано за допомогою його релігійного та світського складників. Релігійний аспект ритуалу хрещення в Англiканській церкві описано шляхом почергових дій та процедур, звершених під час проведення ритуалу. Також у роботі зазначено структурні елементи та можливості для їх подальших крос-дисциплінарних досліджень. Світський аспект розкрито шляхом залучення соціальних та культурних подій, пов'язаних із хрещенням, а саме підготовки до ритуалу та післяритуального святкування. Останні включають опис учасників хрещення: батьків, священика, хрещених батьків, спонсорів, гостей, їхньої ролі та ними виконаних функцій. Феномен хрещення трактується як подія, яка триває протягом усього життя, не обмежується ритуалом хрещення і залишає чітке відображення в культурі кожного британця англiканської конфесії.

Ключові слова: Англiканська церква, хрещення, хрещені батьки, картина світу, ритуал.

Historically the development of humanity has always been greatly influenced by cultural and religious factors. As the result cultural and social components are incorporated into worldview of a society member and thus are reflected through following the traditions, abiding the laws, performing the rites / rituals, listening to sermons, repeating celebrations. All of these actions are historically preconditioned, embodied in the definite situations and objectivized through verbal and non-verbal media. Anglican baptism holds the title of a English “national” phenomenon being one of the obligatory measures taken to represent the true member of English Community, where Church of England possesses great significance in the life of the whole English society since: all Royal Family Members compulsory belong to Anglican Confession and church bishops participate in lawmaking processes due to the fact that 26 of them make part in House of Lords – “Lords Spiritual” and sit in British parliament. This tradition tells about Church of England as one participating in political agenda and influencing the formation, development and well-being of the whole state. The research on Anglican Church phenomenon can be described as rather scarce and poorly represented in Ukraine. Among such researches are works of O. Ya. Vinnichenko that preferaly give a broad interpretation of Anglican church in general outlining Anglicanism through its history and contemporary transformations comparing traditional and modern paradigms of its interpretation (Vinnichenko, 2010) leaving the vast scope open for cross-disciplinary researches. The paper addresses the mixture of historical, theological, cultural loads of an introductory process to Anglican Church – baptism. The **main** aim of the research is to outline the cross-disciplinarian status and significance of Anglican baptism. To reach the latter the following **objectives** have to be fulfilled: 1) to review the historical and theological grounds of Anglican Church phenomenon; 2) to research the cultural aspect of Anglican baptism as the introductory issue to becoming a member of congregation; 3) to analyse the implicit loads of Anglican baptism.

Anglicanism stems from XVI century since Henry VIII (1509–1547) proclaimed himself the head of newly established Anglican Church (Elbakian, 2007: 27). The latter belongs to Anglican Communion and unites thirty seven churches worldwide among which are the ones of Wales, the USA, Canada, Australia, Western India, Uganda, Sudan etc. Anglicanism embraces catholic teaching of saving mission of the church and protestant doctrine of saving with one’s own faith (Kolodny, 1996: 20; Duffy, 1992). Thus, Anglicanism can be characterised as a compromised entity creating the environment for coexistence of elements of Catholicism and Protestantism regarding the situation of primarily catholic state slipping the Rome supremacy and choosing for religious independency. Catholic issues enclose sacral character of the church, apostolic succession, presence of church hierarchy, confession of baptism and Eucharist. Protestant component includes preaching of Salvation by Faith, accepting the Bible as the sole source of Faith, Calvinists treatment of a sin, denial of: veneration of Saints, iconolatry, statues, rejection of monastic orders and pilgrimage. Owing to the fact that the period of Anglicanism was accompanied by flourishing of monarchy and golden times for religious democracy (Palmer, 1846: 458), the importance of the church for the state and vice versa was undoubtedly obvious and must be taken into account when doing a research concerning worldview of an Anglican. The Church concerns coexistence of three ceremonial and dogmatic branches: High Church, Low Church, Broad Church. High Church (Anglo-Catholics) oriented towards pro-catholic items (such as Roman theology, ritual, mass, veneration of The Virgin and Saints) to be incorporated into the ceremony (Roegen 1998). Whereas Low Church, a protestant wing or “evangelical” branch awards little or no importance to sacraments, rituals / rites and clergy. Finally, the term “Broad Church” encompasses modernized character of Anglican Church democratically lending elements of both previously mentioned entities (Duffy, 1992). The administration of Anglican Church is executed

by General Synod (Tretiakov, 1992: 330); includes episcopate, priests (from 1998 of both genders); has provinces of York and Canterbury (Roegen, 1998). The absolute supremacy of the Crown accepted by Anglican Church makes it “national and personal” simultaneously. Both monarchs and commoners share the same values, laws, rites and enter the congregation through the same ritual of baptism, thus are equal in face of God. Consequently, Anglican baptism commemorates the ritual performed regardless of the social status of an individual and all the events connected to those undergoing the rite remain the part of a private and national history, that makes the phenomenon a unique “container” of values, tradition, and culture incorporated in worldview of a member of Anglican Church. As the result Anglican Church in respect to its historical and theological tradition is a unique “reservoir” created by the democratic environment of tolerance and equal respect towards protestant and catholic wings of British society secured by Royal Power for centuries. Firstly, the existence of three wings in Anglican Church tends to unite those remaining in sympathy with ideas of Protestantism, Catholicism, and modern perception of religion. In this way the church meets the requirements of on one hand custom-bound, and on the other hand, ever changing society and enables the church to address the needs and interests of every member of congregation. Secondly, its historically preconditioned supremacy of the Crown and participation of the church in the lawmaking processes uncovers the fact of its national, political, state, and thus cultural significance. As the result religious rituals performed in Church provide the valuable data on the worldview and culture the British share.

The culture formation is influenced by different factors and religion is among the strongest since religious ritual is considered to be one of three core elements of worldview of an individual (Bell, 1992). Thus ritual genetically predetermines the perception of the outer world, the religious ritual as one of its oldest versions contains the understanding of spiritual issues (McCauley, Lawson, 2007) shared by all the members of congregation. In respect to this the phenomenon Anglican Church, as the translator of Anglicanism professed by British society, gains quite a unique cultural importance and the ritual of baptism being one of the two rituals accepted by the church (the second one is Eucharist) provides the platform for cultural issues research. Judging by the fact of national, state, cultural, and political significance Church of England gains in British society, the ritual of Anglican baptism enjoys the status of an important event. The latter develops through

sequential stages and is predetermined by the following parameters:

PLACE & TIME: baptism ritual is traditionally performed on Sunday morning in the church, when all members of congregation are present at the service (Christian Initiation: 100–101). Hence the fact that the ritual symbolizes official joining the Anglican communion baptism must take place in front of it (Tretiakov 199: 318–323). Only scarce cases allow the priest or deacon to perform the ritual in the house of a candidate for baptism or in other places. The participation of the community allows the congregation to come through the most important moment of spiritual life together as one family.

SIMBOLIZATION & SIGNIFICATION: baptism in Church of England symbolizes entrance to the congregation, beginning of new life and spiritual purification (Rayner, 1962: 3–20). The main symbols of baptism are: the cross (commemorates the sign of Christ’s road and His crucifixion), water – a symbol of new life, white gown – a symbol of purification in front of God, chrism – a symbol of Wholly Spirit (Christian Initiation: 100). The significance of baptism in Anglican Church lays in the fact that the ritual encloses the moment of death of baptism candidate for sin and all evil, the birth of newly baptized for God and light. Also the ritual gains its importance as the moment of a counteraction between the members of the church, candidate for baptism, a priest, and Wholly Trinity (The Father, The Son and The Wholly Spirit).

PARTICIPANTS: The presence of the godparents (of both genders) and one or two sponsors (a person who aids the preparation for the ritual preferably in cases with adult candidates) is compulsory during the ritual of baptism, because of their prime role during a ritual (Christian Initiation: 60–61). The godparents and sponsors speak on behalf of the candidate for baptism during baptism ritual and make promises to support and raise the newly baptized godchild in strong faith and love (Palmer, 1986: 29–33). Another participants are members of congregation who support the decision of candidate for baptism to die for evil / sin and witness the ritual. In terms of culture the religious unity compiled during the ritual of baptism accompanies each newly baptized member of congregation as “one of” Christian family, where its members are supporting the newly baptized through all their life-long journey.

Referring the other cultural components there exists the definite sequence of events connected to baptism that make pre-, during-, and post-ritual stages. The research of each of them offers the implicit cultural side of the phenomenon.

Due to its significance baptism gets thoroughly planned, prepared, and articulated by different participants of the events, who in their turn play various roles in it. In terms of hidden cultural issues all events connected with baptism can be divided into religious and secular ones. Religious events concern the performance of the ritual itself and the secular part of baptism presupposes the preparation and post-ritual celebration. In their turn religious part is further subdivided into The Collect (special prayer before baptism), Presentation of the Candidate, The Decision, Prayer over Water, Process of Baptism, and Signing with the Cross (Book of Common Prayer: 300–311). Every previously mentioned issue has its own significance in chain of baptism ritual that impose the subject for deeper cross-disciplinary studies. Secular component splits into preparation and post-ritual celebration. The preparation determines the cultural components PARENTS here belong: selection of the godparents (the members of the same confession who provide the true examples of Christian life), selection of the guests, and arrangements (choosing the time and place for the celebration); GODPARENTS who have to make the decision to become a godparent, take responsibility to assist their godchildren, teach them in faith, and prepare the first present for a newly baptized; GUESTS: these are the family members and close friends, who prepare presents, speeches, and greetings for the newly baptized, their parents, and godparents. Anglican baptism signifies the end-

less continuation of events connected to it mounting the industry of popular things for presenting during baptism, postcards for greeting godchildren and godparents, booklets for godparents etc. Moreover baptism is not limited by the ritual under the same name and presupposes a rather long counteraction of its participants in form of Christian teaching, mentorship, assistance, and support of godparents, parents, and other members of congregation.

Conclusions. To sum it up hence the fact that Church of England plays an important role in political, national, legal, spiritual and other aspects of British society it is a unique formation which aims to address the needs of every Anglican. The phenomenon of baptism in Church of England is of vital importance because it signifies joining the Anglican congregation and becoming equal member of the society. It embraces the range of sequentially connected explicit and implicit issues with religious and secular features. As the cultural phenomenon baptism creates the network of events, participants, actions, symbols, signs where each item has its special cultural load and significance. In this way the ritual encompasses cross-disciplinary status. The religious aspect of baptism serves the subject for theological research; the social aspect can be viewed from the prospective of becoming the society member and be analysed in terms of sociology; cultural aspect refers to the network of events, participants, their roles and functions which gain special significance and sacral policy in Anglican society.

REFERENCES

1. Bell, C. M. (2009). *Ritual Theory, Ritual Practice*. New York : Oxford.
2. Book of Common Prayer. P. 299–311. URL : <http://bcponline.org>.
3. Christian Initiation. URL: <http://www.churchofengland.org/media/1190836/holy%20baptism.pdf>.
4. Duffy, E. (1992). *The Stripping of the Altars: Traditional Religion in England, 1400–1580*. Yale University Press.
5. Elbakian, Ie. S. (2007). *Religii Rosii. Slovar' spravochnik* [Religions of the World. Dsctionary-mannual]. Moscow : Encyclopedia [in Russian].
6. Kolodny, A. & Lobovyk, B. *Religiieznavchy slovnyk* [Dictionary of Religious Studies] (1996). Kyiv : Chetverta Hvylya [in Ukrainian].
7. McCauley, R. N. & Lawson, E. Th. (2007). *Cognition, religious ritual and archeology*. Institute for Cognition and Culture. Queen's University: Los Angeles, Belfast. URL : <https://pdfs.semanticscholar.org/5cc2/62190d04347422589ecb3aa73e052452cafc.pdf>.
8. Palmer, W. A. (1846). *Harmony of the Anglican doctrine with the doctrine of the Catholic and Apostolic Church of the East*. Edinburgh.
9. Ploeger, M. (1998). *High Church Varieties. Continuity and Discontinuity in Anglican Catholic Thought*. Cambridge: Westcott House. URL : http://anglicanhistory.org/academic/ploeger_varieties.pdf.
10. Rayner, K. (1962). *The History of the Church of England in Queensland*. Queensland. URL : http://anglicanhistory.org/academic/rayner_queensland1962.pdf.
11. Tretiakov, A. (1999). *Sovremennoie polozheniie i sostoianiiie Anglikanskoy Tserkvi* [Modern Position and the State of Anglican Church]. PSTBI, *Bogoslovskiy sbornik*, 4, 318–332 [in Russian].
12. URL : <https://www.history.com/topics/british-history/church-of-england>.
13. *Baptism leaflet*. National Society & Church House Publishing, 1998. P. 2–22.
14. *Whitehouse N. Baptism Matters* / N. Whitehouse, H. Whitehouse. National Society & Church House Publishing, London : 1998. 118 p.
15. *Becoming a Godparent leaflet*. – National Society & Church House Publishing, 1998, available at: www.churchofengland.org/ (accessed 20 June 2019).

УДК 94:82.091:069.7(477.41-21) Шевченко
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178931>

Світлана КОРКАЧ,
orcid.org/0000-0002-0518-9792
молодший науковий співробітник науково-дослідного відділу
«Музей «Заповіту» Т. Г. Шевченка»
Національного історико-етнографічного заповідника «Переяслав»
(Переяслав-Хмельницький, Київська область, Україна) *sveta_adm@ukr.net*

ІСТОРИКО-КРАЄЗНАВЧІ АСПЕКТИ ПЕРЕЯСЛАВСЬКОЇ ШЕВЧЕНКІАНИ В ДОСЛІДЖЕННЯХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

У статті розглядаються наукові праці, історико-краєзнавчі дослідження, а також праці в межах суміжних дисциплін, в яких висвітлюється тема переяславського періоду творчості Т. Шевченка, опублікованих у другій половині ХХ ст.

Переяслав і Переяславицина займали визначне місце в житті і творчості геніального поета України Т. Г. Шевченка. Чотири рази приїздив Шевченко на Переяславицину: двічі у 1845 р. (серпень, жовтень-грудень) та двічі у 1859 р. (червень, серпень). Восени 1845 р. Т. Шевченко на Переяславицині переживає надзвичайне творче піднесення.

Низка моментів, пов'язаних із перебуванням Кобзаря у Переяславі, дає підставу говорити про Шевченка як дослідника.

Нині існує велика кількість наукових праць історичного, археологічного, краєзнавчого, літературно-мистецького характеру де висвітлюється життя і творчість Т. Шевченка під час його перебування в Переяславі, але потрібно зазначити, що на сьогодні стан дослідження проблеми переяславської шевченкіани залишається недостатньо вивченим.

Тема статті зумовлена недостатньою комплексною розробкою проблеми історіографії переяславської шевченкіани.

У зв'язку з цим варто ознайомитися з публікаціями, що розкривають значення цієї геніальної особистості для сучасності, увиразнюють постать Т. Г. Шевченка – митця і мислителя – в історичній перспективі та з позицій сьогодення, висвітлюючи його зв'язок із Переяславициною.

Для вирішення поставленої проблеми розглянуто праці дослідників життя і творчості Т. Шевченка, в яких наявні відомості про життя і творчість поета, пов'язаних із Переяславициною, зокрема історико-біографічна проза С. Кирилюка «Т. Г. Шевченко. Біографія», праці П. Зайцева, П. Жура та інші. На основі матеріалів цих досліджень розкрито краєзнавчі аспекти творчості Т. Г. Шевченка переяславського періоду.

Наукова новизна дослідження визначається тим, що на основі джерел і публікацій виокремлюється історіографія переяславської шевченкіани та вводиться до наукового обігу опрацьований матеріал.

Фактичний матеріал дослідження може бути використаний у подальших наукових дослідженнях життя і творчості Т. Г. Шевченка, зокрема при розробці лекційних курсів, при підготовці посібників, біографічних довідників, краєзнавчих нарисів, наукових статей.

Ключові слова: Т. Шевченко, Переяслав, Переяславицина, творча спадщина, публікації.

Svitlana KORKACH,
orcid.org/0000-0002-0518-9792
Junior Research Fellow of
“Museum of ‘Zapovit’ by Taras Shevchenko”
Research Department
National Historic-Ethnographic Reserve “Pereyaslav”
(Pereyaslav-Khmelnytsky, Kyiv region, Ukraine) *sveta_adm@ukr.net*

PEREYASLAV PERIOD IN T. SHEVCHENKO WORKS IN STUDIES OF THE SECOND HALF OF THE XIXTH CENTURY

The article deals with scientific works, historical and local studies, as well as works within the related disciplines, which describe T. Shevchenko's Pereyaslav period, published in the second half of XX century.

Pereyaslav and Pereyaslavshchina occupied a prominent place in the life and work of the brilliant poet of Ukraine T. Shevchenko. Shevchenko came to Pereyaslav Region four times: twice in 1845 (august, october-december) and twice in 1859 (june, august). In the autumn of 1845, T. Shevchenko in Pereyaslav Region is experiencing an extraordinary creative uplift.

A number of points related to Kobzar's stay in Pereyaslav give reason to speak of Shevchenko as a researcher.

Now there are a large number of scientific papers historical, archaeological, local history, literary and artistic nature, highlighting the life and work of Taras Shevchenko during his stay in Pereyaslav, but it should be noted that today the state of research problems of Pereyaslav Shevchenko remains understudied.

The topic of the article is due to the lack of comprehensive development of historiography of the Pereyaslav period in T. Shevchenko life.

Thus, there is the necessity to research the publications, which highlight the significance of this brilliant personality for the present make clear the figure of Taras Shevchenko – the artist and thinker – in the historical perspective and from the point of view of the present, covering his connection with Pereyaslav.

To solve this problem, the article presents some researchers and their works about T. Shevchenko life and work in which there are information about his period that is associated with Pereyaslav, in particular, historical and biographical prose of E. Kyrylluk "T. G. Shevchenko. Biography", works by P. Zaitsev, P. Zhura and others. On the basis of these studies, the article reveals the local lore aspects of Taras Shevchenko creative work period in Pereyaslav.

Scientific novelty of the research is determined by the fact that on the basis of sources and publications the historiography of the Pereyaslav period is distinguished and the processed material is introduced into the scientific circulation.

The actual research material is made on the basis of generalization and its theoretical conclusions, can be used in further scholar studies of T. Shevchenko's life and works, in particular, in the development of lecture courses, teaching manuals, biographical reference books, local essays, scientific articles.

Key words: T. Shevchenko, Pereyaslav, Pereyaslav period, T. Shevchenko's life and work, publications.

Постановка проблеми. В Україні немає іншого поета, крім Шевченка, про якого написано стільки книг, статей, рефератів, наукових праць. Його твори всебічно проаналізовані поколіннями дослідників, архівні матеріали досконало вивчені і хоч Шевченкіана багатопланова і невичерпна, але потрібно зазначити, що на сьогодні стан дослідження проблеми переяславської шевченкіани залишається недостатньо вивченим.

У зв'язку з цим варто ознайомитися з публікаціями, що розкривають значення цієї геніальної особистості для сучасності, увиразнюють постать Т. Шевченка – митця і мислителя – в історичній перспективі та з позицій сьогодення, висвітлюючи його зв'язок з Переяславщиною.

Аналіз досліджень. Автор для вирішення поставленої проблеми використала опубліковані в другій половині ХХ ст. праці дослідників життя і творчості Т. Шевченка, в яких наявні відомості про життя і творчість поета, пов'язаних із Переяславщиною.

Важливим джерелом дослідження є історико-біографічна проза про життя та творчість Т. Шевченка. У статі розглянуто зразки історико-біографічної прози, зокрема, праці Є. Кирилюка «Т. Г. Шевченко. Біографія», П. Зайцева «Життя Тараса Шевченка», П. Жура «Дума про Огонь. З хроніки життя і творчості Тараса Шевченка», П. Жура «Третя зустріч. Хроніка останньої мандрівки Т. Шевченка на Україну», П. Жура «Труди і дні Кобзаря: Літопис життя і творчості Т. Г. Шевченка».

Загалом, наявна джерельна база має досить широкий спектр тематичного наповнення й демонструє направленість та результативність вивчення життя і творчості Т. Шевченка, пов'язаних із Переяславом. Тому її всебічний аналіз дозво-

ляє реалізувати поставлену мету та відповідні завдання, а також розглянути різні аспекти теми дослідження.

Метою роботи є систематизація, узагальнення і популяризація наукових досліджень життя та творчості Т. Шевченка, пов'язаних із Переяславщиною.

Виклад основного матеріалу. Досягненням шевченкознавства у 50-ті роки ХХ ст. слід вважати монографію Є. Кирилюка «Т. Г. Шевченко. Життя і творчість», що вийшла 1959 р. У праці докладно висвітлюються особиста доля, творча діяльність Тараса Шевченка, в тому числі й дослідницька діяльність у Переяславі, а також знайомство і дружба з А. Козачковським.

З праці дізнаємося про приїзд Т. Шевченка до Переяслава влітку 1845 р.: «З Полтави у серпні Шевченко виїхав до Переяслава (тепер Переяслав-Хмельницький), де жив лікар А. Козачковський..., їхнє знайомство відбулося ще восени 1841 р., коли останній навчався в петербурзькій Медико-хірургічній академії. Вони давно не бачились, бо по закінченні академії Козачковський працював лікарем у Курську й тільки в січні 1844 р. переїхав до Переяслава, де був міським лікарем і викладачем у семінарії...» (Кирилюк, 1964: 133).

Про історико-красознавчу та археологічну діяльність Тараса Шевченка під час першого приїзду до Переяслава та повіту Є. Кирилюк пише: «У цьому місті виконано кілька малюнків, можливо, за завданням Археографічної комісії: «Михайлівська церква», заснована в кінці XI ст., зруйнована під час ординської навали 1237 р. і відбудована 1749 р.; «Вознесенський собор», про який сказано в повісті «Близнець»: «Это соборный храм прекрасной, грациозной, полурукоко, полувизантийской архитектуры, воздвигнутый знаменитым анафемой Иваном Мазепой в 1690 году»; «Церква

Покрова», збудовано 1704 р. переяславським полковником Мировичем, про яку також згадано в повісті «Близнець»; «Кам'яний хрест св. Бориса». Як пам'ятку старовини Шевченко оглянув і Успенську церкву. В своїх археологічних нотатках він називає також церкву в цитаделі давньої фортеці: «Та самая, в которой присягал Богдан Хмельницкий на верность московскому царю». Ця визначна історична пам'ятка згоріла, а на місці її 1760 р. збудували нову, відновлену в 1825 р.

У нотатках поет пояснив, чому він не міг її змалювати: «...внутренность осталась в прежнем виде, а наружность, к сожалению, до варварства искажена. Невозможно смотреть на нее, а не только рисовать». Про церкву йдеться і в повісті «Близнець»: «Это Успенская церковь, прославленная в 1654 году принятием присяги на верность московскому царю Алексею Михайловичу гетманом Зиновием Богданом Хмельницким со старшинами и с депутатами всех сословий народа украинского». Характер згадки свідчить про глибоку пошану автора до самого факту воз'єднання, але як вимогливий художник він не сприймав антихудожньої реставрації церкви.

З нотаток видно, що Тарас Григорович був знайомий з описом історичних коштовностей в Успенській церкві, з яких збереглися лише три речі: лампада з грецьким написом, образ і срібна чаша. Розповідь про Переяслав закінчувалася словами: «Переяслов и окрестности его были б чрезвычайно интересны своими укреплениями и курганами, но о них сохранились только названия и почти никаких преданий в народе». Отже, поет провадив справжню археографічну дослідницьку роботу...» (Кирилук, 1964: 135)

Переяслав і Переяславщина займали визначне місце в житті і творчості Т. Шевченка. Поет дуже любив наш прадавній край, багатий природою, історією, пам'ятками, щирими, гостинними людьми. Тому відрадно читати у праці, що поет зберіг немало добрих спогадів про старий Переяслав: «...У листі із заслання (16 липня 1852 р.) поет з приємністю згадав спільну поїздку в с. Андруші на Дніпрі (тепер у складі Переяслава-Хмельницького): «Помните ли нашу с вами прогулку в Андруши и за Днепр в Монастырище на гору. Вспомните тот чудный вечер, ту широкую панораму, и посередине ее длинную, широкую фиолетовую ленту, а за лентой фиолетовой блестит, как из золота кованный, Переяславский собор. Какая-то чудная, торжественная тишина. Помните, мы долго не могли промолвить слова, пока, наконец, белое, едва заметное пятнышко не запело: Та яром, яром за товаром. Чудный вечер! Чудный край и песни дивные! Много добрых воспоминаний сохранил

я о старом Переяславе и о тебе, мой искренний друже!» (Кирилук, 1964: 133).

У монографії П. Зайцева «Життя Тараса Шевченка», яка втілила багатство всього вільного дослідження біографії Тараса Шевченка, всебічно простежується життя Т. Шевченка, розкрито цікавий повноцінний образ поета.

Дані про знайомство Т. Шевченка з А. Козачковським та перебування в Переяславі є цінними, тому є необхідність у повному їх цитуванні: «Середину серпня провів у свого знайомого лікаря А. О. Козачковського в Переяславі. Козачковський познайомився з Шевченком іще на початку 1842 р. в Петербурзі, повернувшись із подорожі навколо світу. Покинувши тоді посаду лікаря російської флоти, він від 1844 р. був міським лікарем у Переяславі. Був людиною високих моральних прикмет, українським патріотом і дуже цікавився народною поезією. Вивчаючи в Переяславі українську старовину, Шевченко зблизився з Козачковським. Обидва приятелі чекали приїзду проф. О. Бодяньського, з яким Шевченко ще весною умовився з'їхатися у Козачковського всередині серпня, але Бодяньський не приїхав, чим дуже засмутив своїх друзів».

Одним із найяскравіших вражень поета із тодішнього перебування на Переяславщині був день, проведений ним на хуторі Козачковського – Гірському, звідки товариство ходило на берег Дніпра. Шевченко милувався і краєвидом Переяслава, і видом Трахтемирова та Монастирища на правому гористому березі Дніпра, і видом із задніпряньських гір на Лівобережжя. Ця чудесна «панорама» дала потім поетові матеріал для повного туги за Україною «Сну», написаного вже на заслання («Гори мої високі...»).

19 серпня Козачковський влаштував прийом, на якому було багато гостей, особливо молоді. «Шевченко був у веселому, піднесеному настрої, декламував свої поезії, зачарував усіх цікавими розмовами й здивував своєю широкою освітою. Прогостював Шевченко в Переяславі 9 днів. Виїжджаючи, казав Козачковському, що буде восени в Харкові, а вертаючись звідти в кінці осені або на початку зими до Києва, де збирався зимувати, заїде ще раз до свого переяславського приятеля». (Зайцев, 1955: 139).

У листопаді – грудні 1845 р. Т. Шевченко на Переяславщині пережив творчий злет, написавши велику частину своїх суспільно-політичних творів, підтвердження знаходимо у праці: «У листопаді, як обіцяв, поїхав знову до Козачковського у Переяслав. У славному Миргорода не було ні аптеки, ні лікаря, і може це було теж причиною поетового переїзду до Переяслава, бо він усе тяжко хворів. Козачковський лікував його. Творчий настрої

його не покидав і тут. Писав тепер усе великі речі. У Переяславі протягом кількох днів народилася «Наймичка», також посланіє Шафарикові й повна прометейської революційности ода «Кавказ», у якій під враженням смерти друга, що йому «не за Україну, а за її ката довелось пролити кров добру, не чорну», вилив Шевченко всю свою ненависть до Росії, а гнобленим нею народам кинув клич: «Борітеся – поберете!» Козачковський був свідком того, що Шевченко писав ці речі з надзвичайною легкістю – наче жартома: не тільки слухав при цьому розмови присутніх, а й сам брав у них участь.

У грудні переїхав до близьких од Переяслава В'юниць – хутора, що належав поміщикам Самойловим. Мабуть, іще в вересні, коли бував в Андрушах та на хуторі Козачковського, пізнав і цих його сусідів-хуторян. У В'юницях 14 грудня написав він своє геніяльне «Дружнє посланіє і мертвим, і живим, і ненародженим землякам», потім – «Холодний Яр», переспіви десятих Давидових псалмів та поезії «Маленькій Мар'яні», «Минають дні...» і «Три літа». Ще 22 грудня був тут, але Різдво зустрів у Переяславі, вже тяжко хворий: 25 грудня написав там свій «Заповіт» (Зайцев, 1955: 142-143).

Відомий літературознавець Петро Жур у науковій праці «Дума про Огонь. З хроніки життя і творчості Тараса Шевченка», що вийшла друком у 1985 р., розповідає про другу подорож Тараса Шевченка на Україну в 1845 р. після закінчення Академії мистецтв у Петербурзі: про його спілкування з селянами-кріпаками, прогресивними діячами, участь у таємній політичній організації – Кирило-Мефодіївському товаристві.

Петро Жур у своїй праці згадує: «у Переяславі поета давно вже чекав його друг, міський лікар А. О. Козачковський. І, очевидно, поет їхав у Переяслав прямо до Козачковського не без підказування О. М. Боденського і на запрошення самого Козачковського» (Жур, 1985: 113).

Приїзд Т. Шевченка буквально осяяв сіре одноманітне життя міського лікаря, котрий мав поетичну душу, жваво цікавився літературою, та й сам іншим разом брався за віршування. В листопаді 1843 р. А. Козачковський писав з Курська О. Бодянському: «Тижні два, либонь, тому я взявся за кобзу – з нудьги та з горя, братику мій. Посилаю к тобі чотири мої думки. Будь ласков, подивись на їх чужими очима, пошануй, як мачухи, і коли побачиш, що хоть трохи вони путящі, то хоть і видрюкуй, може, у вас набереться який-небудь Альманах... У мене ще зосталось думок, мабуть, з шість, коли не більше. Коли найдеш що добре з перших, то останні пришлю; а коли ні, то не тайся, скажи щирю правду, далєбі я не чванний» (Жур, 1985: 115].

У перший приїзд до Переяслава та повіту Т. Шевченко досліджує археологічні пам'ятки, замальовує пам'ятки архітектури, вивчає культові раритети. Разом із А. Козачковським виїздить на прогулянки до Андрушів, Трахтемирова, Монастирка.

Наприкінці жовтня 1845 р. Т. Шевченко, подорожуючи Україною, приїхав вдруге у Переяслав до А. Козачковського, який залишив унікальні акценти тодішнього перебування поета: «В октябрі того же года Шевченко приехал ко мне опять, больной, и прожил у меня около двух месяцев. Утром он обыкновенно писал, не нуждался нисколько в уединении. Он писал как бы шутя. По делам, которые я тогда имел с евреями, иногда наполнялась ими гостиная моя, в которой Шевченко обыкновенно занимался; но этот шумный кагал не только не мешал ему (хотя бы он мог удалиться в кабинет), напротив, продолжая писать, он вслушивался в разговоры евреев, вмешивался в них и, рассмешился чем-нибудь кагал, сам хохотал, продолжая быстро и безостановочно свое дело, без всяких поправок. Вечер проходил в разговоре, продолжавшемся обыкновенно часов до двух. Соображая его очень недавний выход из состояния простого работника, я удивлялся его развитию и многосторонности его знаний, дававших каждый вечер новую пищу для разговора. Иногда он занимался чтением Библии, отмечая места, поражающие особенным величием мысли...» (Бородіна, Павлюк, 1982: 77).

А. Козачковський мимохідь, але цікаво й точно, розповів про стиль творчої роботи поета, наголосив на дружніх стосунках з євреями, що ще раз підтверджує: неприйняття Шевченковими гайдамаками євреїв-лихварів і корчмарів чи його власні поетичні стріли на їх адресу не мають нічого спільного зі ставленням поета до євреїв узагалі. Нарешті, А. Козачковський засвідчив високу ерудованість Т. Шевченка, зокрема його глибоку зацікавленість Біблією.

У Петра Жура знаходимо унікальний епізод одного з переяславських вечорів, записаний згодом з розповіді переяславського священика І. Б. Виявляється, Т. Шевченко у розмові на теми історії й географічних умов України висловився: «Та й набридли ви мені з вашою історією і географією... Подивіться, на що схожа ваша історія, що в ній написано: «Був такий-то цар, поправив державу, фінанси, адміністрацію і помер, заповівши державу своєму наслідникові. Новий цар застав державу в аж надто розладнаному становищі, але старанням і безустанними турботами виправив справи держави, збагатив казну, запровадив суд правий і помер, обожнюваний народом... Новий цар застав державу в аж надто тяжкому становищі» (Жур, 1985: 119).

Той же І. Б. розповідав про душевну чуйність поета до чужого горя. «Одного разу прийшов до Козачковського селянин-кріпак і, плачучи, розказав, що у нього вкрадено пару волів. Козачковський тільки поспівчував, а Шевченко вийшов назустріч кріпакові так, що його ніхто не бачив, ще раз розпитав про все і дав йому 50 карбованців у позичку, мовляв, «віддаси коли-небудь, як розбагатієш».

– Як же я віддам вам, коли я вас не знаю! – відповів здивований мужик.

– Все одно, визнаєш» (Жур, 1985: 120).

Петро Жур у своїй праці також згадує про те, що Т. Шевченко зберіг немало добрих спогадів про старий Переяслав.

Особливої уваги заслуговують матеріали Журі «Труди і дні Кобзаря: Літопис життя і творчості Т. Г. Шевченка», де документально вивірені автором маршрути пересування Шевченка Україною.

За словами Петра Жура, 10–12 серпня Т. Шевченко, вже виконуючи завдання Київської археографічної комісії, нарешті заїхав до А. Козачковського в Переяслав, (Жур, 2003: 120). До цього часу існують розбіжності в строках перебування Т. Шевченка у А. Козачковського під час першого приїзду.

Зі спогадів А. Козачковського дізнаємося: «...расставаясь со мною в мае 42 года, Шевченко предупредил меня, что он чрезвычайно ленив писать письма, поэтому я ничего не знал о нем до 45 года. В августе этого года он неожиданно посетил меня в Переяславе, прожив у меня две недели...» (Бородіна, Павлюк, 1982: 76-77). У листі до О. Бодяньського А. Козачковський пише: «...Прилинув мій сизий голуб Шевченко. 9 днів, що він прожив у мене, як не були...» (Мельниченко, 2013: 60).

Збагатив Петро Жур і наші уявлення про коло Шевченкових знайомств по всій Україні. Це і зустрічі на Іллінському ярмарку в Ромні, де відбувалися вистави Харківського театру за участю славетного актора К. Соленика, і знайомство з полтавськими поміщиками Оболонськими (чий син згодом публікував у своєму петербурзькому журналі «Народное чтение» вірші Шевченка та його автобіографію), і перебування в Переяславі у лікаря А. Козачковського, у с. Потоках у В. Тарновського та в Седневі у братів Лизогубів чи у В'юнищі у С. Самойлова.

У книзі «Третя зустріч. Хроніка останньої мандрівки Т. Шевченка на Україну» Петро Жур на основі широко вивченого, а часто невідомого архівного, мемуарного та епістолярного матеріалу переконливо розповідає про останнє перебування Т. Шевченка на Україні (1859 р.), про зустрічі поета з близькими йому людьми, про твори, написані в цей час поетом.

У праці зазначається, що: «з Пирятина до Переяслава Т. Шевченко проїхав стоверстий шлях через Яготин» (Жур, 1970: 56).

Третій приїзд Т. Шевченка до А. Козачковського припадає на 12 червня 1859 р. Про цей приїзд А. Козачковський згадував: «В июне 59 года, утром, на двор квартиры моей въехала почтовая телега. Сидевший в ней показался мне похожим на Шевченка. Я не ошибся; молча мы поздоровались, молча он приветствовал мою семью, молча несколько раз с заметным волнением прошел по комнате, потом посмотрел в окно на ярмарочное движение и высказал желание посмотреть ярмарку; мы отправились. Дорогой он объяснил, что вошел ко мне как угорелый, потому что по пути из Петербурга до моей квартиры почти не вставал с телеги: с таким нетерпением он летел в свою родную старину... Грустное впечатление производил на него взгляд мой. Возвратившись с ярмарки, он рассеялся, разговорился, вспомнил о грустном пребывании его в Новопетровске, хотя ему там было легче, нежели в Орской крепости. Зашла речь о Гоголе. Он не сочувствовал ему: по его словам, неудавшиеся честолюбивые мечты стали причиной умственного его расстройства. Я напомнил Шевченку несколько коротких его произведений, забытых им, он записал их. Вообще из разговора оказалось, что из написанных до 46 года его произведений многие потеряны безвозвратно...» (Бородіна, Павлюк, 1982: 79).

Відбулася тоді між Т. Шевченком і А. Козачковським розмова на болючу тему скасування кріпацтва, про яку Андрій Осипович згадував: «Зашла речь об ожидаемой тогда воле. В то время у нас уже совершалось по требованию правительства обсуждение об улучшении быта крестьян, в котором я принимал письменно деятельное участие. Не стесняясь его (Шевченка) симпатиями, я откровенно высказал свой взгляд на ожидаемую реформу, указывая на некоторые, по моему мнению, практические неудобства и затруднения. Грустное впечатление производил на него мой взгляд» (Бородіна, Павлюк, 1982: 80).

Суперечки Т. Шевченка з А. Козачковським про реформу відбилися в пам'яті народу. Підтвердження знаходимо у праці Петра Жура: «Цікаві перекази, записані від мешканців села Єрківців. П. Литвиненко (82 р.) з хутора Чирського розповів, що одного разу під час сніданку в квартирі А. Козачковського Т. Шевченко пив чай. Взнявши в тарілку лимон, він почав стискати. «Ось, – каже, – як сік з лимона виходить, так і люди з-під панів вийдуть», а А. Козачковський ніби заперечив йому: «Швидше на моїй долоні волосся виросте, ніж це буде». – «Ні, – каже Тарас, – це буде і скоро

буде». Того вечора, закінчивши прогулянку вечерею з наваристою юшки, Т. Шевченко і його друзі попрямували ночувати в Козинці» (Жур, 1970: 60).

Збереглися й дійшли до нас розповіді людей, які пишались тим, що їх родичі в далекому 1859 р. відвезли Т. Шевченка з Козинців у Прохорівку до старого М. Максимовича на Михайлову гору. Петро Жур писав: «Ще в кінці 30-х років колгоспник Єлисей Бичок розповідав дослідникам про те, що його батько Яків Никифорович, дядько Федір Никифорович і Степан Науменко відвезли Т. Шевченка дубівкою – чотиривесельним, дванадцятиаршинним човном, видовбаним із дуба. Колгоспник А. Вересоцький додає, що йому тесть (той же Єлисей Бичок) розповідав, як до його батька в село зайшов Т. Шевченко і попросив відвезти в Прохорівку. І коли вони прибули туди, Т. Шевченко дав Я. Бичку 3 карбованці і сказав: «Це на щастя твоєї дитині. Нехай вона росте весела і щаслива» (Жур, 1970: 61).

На правому березі Дніпра Т. Шевченко шукав собі містечко, щоб купити клаптик рідної землі, поставити хатку й доживати віку в Україні. Але цьому задуму не вдалося здійснитися.

У липні 1859 р. на нього поступив донос у губернську жандармерію. Його заарештовують і відправляють до Києва. Т. Шевченку було наказано негайно покинути Україну і виїхати до Петербурга й там безвиїзно жити під наглядом столичної жандармерії.

Востаннє Т. Шевченко побував у Переяславі в середині серпня 1859 р, коли їхав до Санкт-Петербурга, назавжди покидаючи Україну.

Не порвалися дружні зв'язки Т. Шевченка з А. Козачковським і в найтяжчі для поета роки заслання, коли багато з тих, кого він вважав своїми друзями, його відцурались. Вони листувалися, Козачковський давав хворому поетові лікарські поради. Поет присвятив йому зворушливий вірш, у якому висловив надію на зустріч із другом у ріднім краї (Жур, 1970: 57).

Висновок. Шевченківська тема – невичерпна. Автори книг, представляючи всю Україну, склали своєрідний краєзнавчий літопис української шевченкіани.

Шевченкіана багатопланова і невичерпна та постійно оновлюється, а постать і творчість Кобзаря і надалі залишаються актуальними для сучасників.

Дослідники зазначають, що життя Т. Шевченка було тісно пов'язане з Переяславом. Поет бував тут неодноразово, довго мешкав як у самому місті, так і в навколишніх селах. Тут він написав славетні свої твори. В своїх повістях і віршах Т. Шевченко раз у раз згадує Переяславщину, подає чудові описи Переяслава і його околиць.

Вищезгадані праці мали важливе значення для вивчення життя і творчості Т. Шевченка не лише як поета та художника, а й дослідника (період перебування у Київській археографічній комісії).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кирилук Є. П., Є. С. Шабліовський, В. Є. Шубравський. Т. Г. Шевченко. Біографія. Київ : Наук. думка, 1964. 635 с.
2. Зайцев П. Життя Тараса Шевченка. Наукове товариство ім. Шевченка. Нью-Йорк; Париж; Мюнхен, 1955. 400 с.
3. Жур П. В. Дума про Огонь. З хроніки життя і творчості Тараса Шевченка. Київ : Дніпро, 1985. 434 с.
4. Жур П. В. Третя зустріч. Хроніка останньої мандрівки Т. Шевченка на Україну. Київ : Дніпро, 1970. 307 с.
5. Жур П. В. Труді і дні Кобзаря: Літопис життя і творчості Т. Г. Шевченка. вст. ст. М. М. Павлюка. Київ : Дніпро, 2003. 520 с.
6. Спогади про Тараса Шевченка. Упоряд. і приміт. В. Бородіна і М. Павлюка; передм. В. Шубравського. Київ : Дніпро, 1982. 547 с.
7. Мельниченко В. Тарас Шевченко: «Друзі мої єдині» (десять постатей у поетовому житті). Москва, 2013. 708 с.

REFERENCES

1. Kyryliuk Ye. P., Ye. S. Shabliovskiy, V. Ye. Shubravskiy. T. H. Shevchenko. Biohrafia. [T. G. Shevchenko. Biography.]. Kyiv : Nauk. dumka, 1964. 635 s. [in Ukrainian].
2. Zaitsev P. Zhyttia Tarasa Shevchenka. [The life of Taras Shevchenko] Naukove tovarystvo im. Shevchenka. Niu-York; Paryzh; Miunkhen, 1955. 400 s.
3. Zhur P. V. Duma pro Ohon. Z khroniky zhyttia i tvorchosti Tarasa Shevchenka. [Thoughts on Fire. From the Chronicle of Taras Life and Creativity] / Kyiv : Dnipro, 1985. 434 s. [in Ukrainian].
4. Zhur P. V. Tretia zustrich. Khronika ostannoï mandrivky T. Shevchenka na Ukrainu. [Chronicle of T. Shevchenko's last trip to Ukraine] / Kyiv : Dnipro, 1970. 307 s. [in Ukrainian].
5. Zhur P. V. Trudy i dni Kobzaria: Litopys zhyttia i tvorchosti T. H. Shevchenka. vst. st. M. M. Pavliuka. [Kobzar's Works and Days: Chronicle of T. G. Shevchenko's Life and Works]. Kyiv : Dnipro, 2003. 520 s. [in Ukrainian].
6. Spohady pro Tarasa Shevchenka. Uporiad. i prymit. V. Borodina i M. Pavliuka; peredm. V. Shubravskoho. [Memories of Taras Shevchenko] / Kyiv : Dnipro, 1982. 547 s. [in Ukrainian].
7. Melnychenko V. Taras Shevchenko: "Druzi moi yedyni" (desiat postatei u poetovomu zhytti). [Taras Shevchenko: "My friends are one" (ten figures in the poet's life)]. Moskva, 2013. 708 s. [in Russian].

УДК 94 (477) «196/198»: 316.343.652
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178932>

Дмитро МАЛЕЖИК,
orcid.org/0000-0002-1242-2134
кандидат історичних наук,
докторант кафедри історії та філософії історії
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна) demetrias@i.ua

ХУДОЖНЯ НОНКОНФОРМІСТСЬКА ІНТЕЛІГЕНЦІЯ УРСР У 1960–1980-Х РР.: ОГЛЯД НОВІТНЬОЇ ІСТОРІОГРАФІЇ

У статті проводиться комплексний аналіз історичних досліджень, присвячених різним аспектам життя та діяльності творчої нонконформістської інтелігенції УРСР в 60 – 80-ті рр. ХХ ст.

Метою статті є аналіз історичних праць, присвячених історії нонконформістської творчої інтелігенції в УРСР в роки загострення кризи радянського ладу. Охарактеризовано ступінь вивчення проблеми, визначено основні напрямки гуманітарних досліджень, присвячених митцям нонконформістської течії. Наголошується, що саме скасування політичної цензури в галузі історичної науки після розпаду СРСР сприяло її відродженню та розвитку і дало можливість об'єктивному дослідженню питання історії нонконформістської інтелігенції України.

Усі публікації з історії творчої нонконформістської інтелігенції поділено на дві тематичні групи. До першої належить загальні історичні праці, публікації з історії культурно-мистецького життя періоду 1960–1980-х років, історії опозиційного руху в УРСР. До другої групи включено роботи, предметом яких є безпосередня характеристика явища мистецького супротиву, проблеми творчої нонконформістської інтелігенції, основні напрямки її діяльності та відносини з радянською владою. Особливу увагу приділено працям, присвячених культурній та суспільній діяльності митців-нонконформістів. Окремо охарактеризовано наукові дослідження, присвячені окремим персоналіям мистецького нонконформізму.

Проаналізовано роботи, які фокусують увагу на вивченні регіональних особливостей мистецького нонконформізму. Встановлено, що в сучасній історіографії відсутнє комплексне дослідження з поставленої проблеми. Перспективним напрямком дослідження є вивчення рівня та якості життя мистецького середовища, аналіз його соціально-демографічних показників і стратифікаційного поділу, неупереджене вивчення творчої спадщини.

Ключові слова: історіографія, творча інтелігенція, нонконформізм, культурна політика, опозиційний рух.

Dmytro MALEZHYK,
Candidate of Historical Sciences,
Postdoctoral Student at the Department of History and Philosophy of History
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine) demetrias@i.ua

ARTISTIC NONCONFORMIST INTELLIGENTSIA OF THE UKRAINIAN SSR IN 1960–1980S: A SURVEY OF MODERN HISTORIOGRAPHY

The article is devoted to the analysis of modern domestic scientific works on the history of Ukrainian nonconformists during Stagnation period. The main tendencies of modern historical works have been revealed.

All scientific works are divided into two groups. The first group includes published works where general characteristic of Stagnation period is given. Special attention has been given to the works which are devoted to the culture and art development, to the problem of dissent movement in Ukraine during Stagnation.

The second group includes published works, which are devoted to the history of nonconformist intelligentsia, its principles and system of values, relations with authorities. The special note has been given to the researches which are devoted to the social role of nonconformist artistic intelligentsia and its cultural and public activity.

The Ukrainian nonconformists actively showed opposition to the then established social order, the Soviet norms, values, traditions, and defended the independence and focus on their own solutions, expressed the desire to have a personal opinion. According to this statement special attention has been given to the researches of the worldview and philosophical foundations of the nonconformists, its artistic and aesthetic views, the development of the art tendencies and its influence on the adherents, and also it points to the chronological and territorial borders of this phenomenon.

The scientific works which deals with the features of informal Ukrainian cultural and artistic space has been analyzed as well. The problem of the policy of the Soviet totalitarian state and its ideological context also are studied in modern historiography.

It is pointed out, that there is no complex and systematic research on the history of Ukrainian artistic intelligentsia in 1960 – 1980s.

Key words: historiography, artistic intelligentsia, nonconformism, cultural policy, opposition movement.

Постановка проблеми. Мистецтво спротиву, що набирало нової сили в роки правління Л. Брежнєва, являє собою яскраву сторінку вітчизняної історії. Всупереч ідеологічним догмам його представники утверджували високі художні стандарти творчості, розкриваючи внутрішній світ митців. Про зростання наукового інтересу до цього явища свідчить поява все більшої кількості праць, присвячених мистецтву загалом або його окремим представникам. З огляду на це постає необхідність ретельного аналізу публікацій, присвячених історії творчої нонконформістської інтелігенції в другій половині 1960-х – першій половині 1980-х рр.

Аналіз досліджень. Історіографічний аналіз діяльності нонконформістської інтелігенції УРСР частково репрезентований у наукових розвідках О. Бажана (Бажан, 2001), Л. Ведмідь (Ведмідь, 2005), Ю. Каганова (Каганов, 2009), Л. Медведєвої (Медведєва, 2002). Проте, цілісне дослідження, присвячене огляду наукових праць з історії художньої нонконформістської інтелігенції доби «застою», відсутнє, що посилює актуальність поставленої проблеми.

Метою статті є аналіз сучасних праць українських науковців, присвячених дослідженню історії нонконформістської творчої інтелігенції УРСР у роки загострення кризи радянського ладу, вивчення й систематизація історіографічної бази новітнього періоду, залучення ряду праць із суміжних гуманітарних наук, присвячених діячам нонконформістського мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Докорінні зміни, які відбулися в Україні в усіх сферах життя з утвердженням її незалежності, позначилися й на сучасному етапі розвитку вітчизняної історичної науки. Скасування політичної цензури в галузі історичної науки сприяло її відродженню та розвитку. Відкриття доступу до закритих архівних документів і матеріалів, можливість залучення джерельного та наукового доробку зарубіжної україніки позитивно позначилось на вивченні численних аспектів вітчизняної історії, зокрема і явища мистецького спротиву другої половини 1960-х – початку 1980-х років.

Історіографія проблеми представлена монографіями, статтями, брошурами вітчизняних істориків, філософів, соціологів, культурологів і мистецтвознавців.

Аналізуючи широкий масив праць 1990-х – 2000-х років, у яких досліджуються проблеми творчої нонконформістської інтелігенції УРСР, вважаємо за доцільне поділити їх на загальні та спеціальні. Перші характеризуються зверненням уваги на висвітлення суспільного життя

періоду «застою», розвитку української культури в цілому та мистецтва зокрема, формуванню опозиційного руху в УРСР. Другі присвячені безпосередньо характеристиці явища мистецького спротиву, проблемам творчої нонконформістської інтелігенції, основним напрямкам її діяльності, їх ролі в суспільстві та взаєминам з владою.

Із загальноісторичних праць варто виділити насамперед дослідження В. Барана та В. Литвина. Розглядаючи процеси, що відбувалися в різних сферах життя радянського суспільства, В. К. Баран висвітлює проблему становища української творчої інтелігенції та її взаємини з владою. Автор також приділяє окрему увагу репресивній політиці проти діячів нонконформістського мистецтва (Баран, 2003: 254–278). У роботі В. Литвина проаналізовано основні передумови виникнення руху незгодних в УРСР (Литвин, 2004: 189–190).

З-поміж праць, предметом яких є науковий аналіз опозиційного руху в УРСР в роки «застою», вирізняються роботи О. Бажана та Ю. Данилюка (Бажан, 2000), Б. Захарова (Захаров, 2003), Г. Касьянова (Касьянов, 1995), А. Русначенка (Русначенко, 1998).

Слід відзначити важливий внесок у дослідження поставленої проблеми Г. Касьянова. На думку автора, формуванням руху опору варто розглядати в контексті поступового занепаду радянської тоталітарної системи, її часткової еволюції до авторитаризму (Касьянов, 1995: 5). Натомість велику увагу дослідник звертає на каральні дії влади щодо українських митців і літераторів та процесі «одержавлення» інтелігенції (Касьянов, 1995: 64–88).

Історики Ю. З. Данилюк та О. Г. Бажан висвітлюють роль української інтелігенції в національно-визвольному русі в Україні 60–80-х рр. ХХ ст. Вони вважають, що саме українська інтелігенція однією з перших висловила своє невдоволення режимом, виступаючи хранителем національного генофонду, багатовікових традицій великого і талановитого народу, за що зазнала переслідувань і репресій (Бажан, 2000: 27).

Історик А. Русначенко в монографічному дослідженні «Національно-визвольний рух в Україні: середина 1950-х – початок 1990-х років» не лише визначає особливості опозиційного руху в УРСР, але й здійснює спробу порівняльного аналізу українського опозиційного руху з аналогічними процесами в республіках колишнього СРСР та країнах Центрально-Східної Європи. Окремі сюжети монографії присвячені й діячам мистецького спротиву (Русначенко, 1998: 453–470).

Значний інтерес становлять роботи з історії мистецтва досліджуваного періоду. Наукові праці

В. Сидоренка та Г. Складенко присвячені розвитку образотворчого мистецтва України досліджуваного періоду та дозволяють визначити місце творчості нонконформістів в художньому процесі та охарактеризувати основні періоди його розвитку (Сидоренко, 2008; Складенко, 2003).

Отже, праці першої групи, а саме узагальнені історичні та мистецькі роботи та праці з історії опозиційного руху дозволяють визначити причини формування руху незгодних, виявити основні форми та методи опору, простежити механізми протидії дисидентам з боку радянської влади.

З-поміж спеціальних праць, які складають другу групу історіографії, варто виділити роботи О. Петрової (Петрова, 2004), О. Роготченка (Роготченко, 2015), О. Федорука (Федорук, 2006). Дослідники охарактеризували явище в його головних рисах, окреслили творчість його типових представників, визначили центри та осередки нонконформізму в Україні, окреслили проблему становлення «нового мистецтва», проте багатогранність мистецького супротиву і його складової частини — нонконформізму — залишилась поза їхньою увагою.

Феномен мистецького супротиву в історії української культури став предметом філософського аналізу (Пахльовська, 2000; Тарнашинська, 2005).

Широкий інтерес становлять праці Н. Кіндрачук, Н. Крупник, Л. Медвідь, присвячені мистецьким поглядам та діяльності діячів українського мистецького спротиву.

У розвідці Н. Кіндрачук йдеться, що основними напрямками діяльності митців-нонконформістів були протидія радянській русифікаторській політиці, відродження національних традицій, пошук шляхів взаємодії з європейським культурним простором (Кіндрачук, 2016: 129). Утім, матеріал статті обмежується переважно подіями 1960-х рр., що не дозволяє простежити еволюцію в поглядах і діяльності нонконформістів після хвили арештів у 1972 р.

Стаття Н. Крупник висвітлює проблему участі творчої інтелігенції УРСР в русі опору під час правління Л. Брежнєва, визначає зміст, основні напрями, норми та умови існування українського мистецтва, зокрема й нонконформістського, в радянській системі (Крупник, 2000).

Одне з провідних місць у вивчення української нонконформістської інтелігенції належить Л. Смирній. У монографічному дослідженні «Століття нонконформізму в українському візуальному мистецтві» автор аналізує світоглядні засади нонконформізму, художньо-естетичні стратегії митців, становленням мистецькі тенденції та осередки, а також окреслює хронологічні та територіальні межі цього явища (Смирна, 2017). Водночас поза увагою дослідниці залишились соціально-демографічні характеристики митців, їх матеріально-побутові умови.

На окрему увагу заслуговують публікації, присвячені окремим персоналіям мистецького нонконформізму. Так, розвідка Н. Горової присвячена вивченню творчості В. Мельниченка та А. Рибачук, які стояли біля витоків явища мистецького супротиву в Україні (Горова, 2015: 49)

Останнім часом зростає увага дослідників і до вивчення регіональних особливостей мистецького нонконформізму. Так, у дослідженнях О. Голубця і М. Мусій проаналізовано особливості мистецького середовища Львова, висвітлено збереження ним міцних духовних традицій, з'ясовано відносини митця з владою, прослідковано суспільну адаптацію художника в умовах радянської дійсності (Голубець, 2001; Мусій, 2009: 72). Діяльність одеської регіональної художньої школи нонконформістів стала предметом вивчення О. Котової (Котова, 2013).

Висновки. Таким чином, проведений аналіз праць українських науковців періоду незалежності з питань історії нонконформістської інтелігенції засвідчує, що автори висвітили основні причини виникнення мистецького супротиву, охарактеризували основні періоди його розвитку, розглянули філософсько-естетичні засади руху, визначили основні географічні центри його поширення.

Натомість проаналізовані роботи не дають повної картини життя та діяльності нонконформістської інтелігенції. Ще недостатньо вивчена соціальна структура діячів мистецького спротиву, не проведений аналіз їх соціально-демографічних характеристик, регіональних відмінностей.

Потребує окремого дослідження питання рівня та якості життя представників художньої нонконформістської інтелігенції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бажан О. Дослідження проблем дисидентського руху в Україні в сучасній зарубіжній та вітчизняній історіографії. *З архівів ВУЧК – ГПУ – НКВД – КГБ*. 2001. № 2. С. 520–529.
2. Бажан О. Г., Данилюк Ю. З. Опозиція в Україні (друга половина 50-х – 80-ті рр. XX ст.). Київ : Рідний край, 2000. 616 с.
3. Баран В. К. Україна: новітня історія (1945–1991 рр.). Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2003. 670 с.

4. Ведмідь Л. А. Огляд джерел та історіографії до вивчення опозиційного руху в Україні (друга половина 1950-х – середина 1980-х років). *Наука. Релігія. Суспільство*. 2005. № 2. С. 15–22.
5. Голубець О. Між свободою і тоталітаризмом: Мистецьке середовище Львова другої половини ХХ століття. Львів : Академічний експрес, 2001. 173 с.
6. Горова Н. Супротиви українських митців офіційній доктрині методу соціалістичного реалізму на прикладі творчості Ади Рибачук та Володимира Мельниченка: Межа 1960-х. МІСТ: *Мистецтво, історія, сучасність, теорія*: зб. наук. пр. з мистецтвознав. і культурології. 2015. Вип. 11. С. 38–50.
7. Заплотинська О. О. Нонконформістська інтелігенція в офіційному дискурсі 1960-х рр.: механізм формування громадської думки. *Інтелігенція і влада*. 2006. Вип. 6. С. 58–66.
8. Захаров Б. Нарис історії дисидентського руху в Україні (1956–1987). Харків : Фоліо, 2003. 144 с.
9. Каганов Ю. О. Український опозиційний рух 70-80-х рр.. ХХ ст. в Європейському вимірі: історіографічний аналіз. *Наукові записки історичного факультету Запорізького державного університету*: збірник наукових праць. 2009. Вип. XXVII. С. 375–382.
10. Касьянов Г. Незгодні: українська інтелігенція в русі опору 1960–80-х років. Київ : Либідь, 1995. 224 с.
11. Котова О. Мистецький нонконформізм Одеси 1960–1980-х. *Сучасне мистецтво*. 2013. Вип. 9. С. 55–60.
12. Кіндрачук Н. Вияв нонконформізму у середовищі української творчої інтелігенції 60-х – 70-х рр. ХХ ст. Галичина. 2016. Ч. 28. С. 126–132.
13. Крупник Л. О. Опір українських митців радянській тоталітарній системі в роки застою. *Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. 2000. С. 199–208.
14. Литвин В. Україна: два десятиліття «застою» (1966-1985). Київ : Лі-Терра, 2004. 253 с.
15. Медведєва Л. Історіографія нонконформізму в українському образотворчому мистецтві 60-80-х років ХХ століття. *Україна: національна ідея*: матеріали міжнародної наукової конференції. Київ, 2002. С. 351–364.
16. Медвідь Л. Нонконформізм як явище культури 60-х років. *Сучасність*. 2002. № 12. С. 132–139.
17. Мусій М. М. Соцреалізм і художник: проблема вибору. Львівський досвід 1960–1980-х рр. *Наукові записки. Том 88: Теорія та історія культури*. 2009. С. 71–74.
18. Пахльовська О. Українські шістдесятники: філософія. *Сучасність*. 2000. № 4. С. 65–84; Тарнашинська Л. Шістдесятництво: філософія покоління як публічна свідомість. *Сучасність*. 2005. № 4. С. 105–117.
19. Петрова О. Мистецтвознавчі рефлексії: Історія, теорія та критика образотворчого мистецтва 70-х років ХХ століття – початку ХХІ століття: Зб. ст. Київ : ВД «Києво-Могилянська академія», 2004. 400 с.
20. Роготченко О. О. Вітчизняний мистецький супротив 1950–1960-х. *Мистецтвознавство України* : зб. наук. праць. 2015. Вип. 15. С. 103–110.
21. Русначенко А. М. Національно-визвольний рух в Україні: середина 1950-х – початок 1990-х років. Київ : Видавництво імені Олени Теліги, 1998. 720 с.
22. Сидоренко В. Д. Візуальне мистецтво від авангардних зрушень до новітніх спрямувань: Розвиток візуального мистецтва України ХХ–ХХІ століть. Київ : ВХ студіо, 2008. 188 с.
23. Складенко Г. Між історією та географією (До питання періодизації українського мистецтва ХХ ст.). *Студії мистецтвознавчі*. 2003. № 3. С. 7–15.
24. Смирна Л. В. Століття нонконформізму в українському візуальному мистецтві. Монографія. Київ : Видавництво «Фенікс», 2017. 480 с.
25. Федорук О. К. Перетин знаку: Вибрані мистецтвознавчі статті: У 3 кн. Кн. 1: Історія та теорія мистецтва. Постаті. Народна творчість. Київ : Видавничий дім А + С, 2006. 260 с.

REFERENCES

1. Bazhan O. Doslidzhennia problem dysydentskoho rukhu v Ukraini v suchasni zarubizhnii ta vitchyzniani istoriografii [The Research of the Problems of Dissident Movement in Ukraine in Modern Domestic and Foreign Historiography]. *Z arkhiviv VUCHK – HPU – NKVD – KHB*, 2001. Nr 2, pp. 520–529 [in Ukrainian].
2. Bazhan O. H., Danyliuk Yu. Z. Opozytsiia v Ukraini (druga polovyna 50-kh – 80-ti rr. XX st.) [Opposition in Ukraine (second half of 50 s–80 s of 20th century)]. Kyiv : Ridnyi kraj Publishers, 2000. 616 p. [in Ukrainian].
3. Baran V. K. Ukraina: novitnia istoriia (1945–1991 pp.) [Ukraine: Contemporary History (1945–1991)]. Lviv : Instytut ukrainoznavstva im. I. Kryp'iakevycha NAN Ukrainy, 2003, 670 p. [in Ukrainian].
4. Vedmid L. A. Ohliad dzherel ta istoriografii do vyvchennia opozytsiinoho rukhu v Ukraini (druga polovyna 1950-kh – seredyna 1980-kh rokiv) [A Survey of the Sources and Historiography for Study of Opposition Movement in Ukraine (2nd half of 1950s– mid 1980s)]. *Nauka. Relihiia. Suspilstvo*, 2005, Nr 2, pp. 15–22. [in Ukrainian].
5. Holubets O. Mizh svobodoiu i totalitaryznom: Mystetske seredovyshche Lvova druhoi polovyny XX stolittia [Between Freedom and Totalitarianism: Artistic Social Environment of Lviv in the second half of 20th century]. Lviv : Akademichnyi ekspres Publishers, 2001. 173 p. [in Ukrainian].
6. Horova N. Suprotvyv ukrainskykh myttsiv ofitsiinii doktryni metodu sotsialistychnoho realizmu na prykladi tvorchosti Ady Rybachuk ta Volodymyra Melnychenka: Mezha 1960-kh [Resistance of Ukrainian Artists to the Official Socialist Realism Doctrine on Example of Ada Rybachuk and Volodymyr Melnychenko: The Turn of 1960s]. *MIST: Mystetstvo, istoriia, suchasnist, teoriia*: the collection of scientific works, 2015, Issue 11, pp. 38–50. [in Ukrainian].
7. Zplotynska O. O. Nonkonformistska intelihtentsiia v ofitsiinomu dyskursi 1960-kh rr.: mekhanizm formuvannia hromadskoi dumky [Non-conformist Intelligentsia in the Official Discourse: Mechanisms of Formation of Public Opinion]. *Intelihtentsiia i vlada*, 2006, issue 6, pp. 58–66 [in Ukrainian].

8. Zakharov B. *Narys istorii dysydentskoho rukhu v Ukraini (1956–1987)* [Outline of History of Dissent Movement in Ukraine (1956–1987)]. Kharkiv: Folio Publishers, 2003. 144 p. [in Ukrainian].
9. Kahanov Yu. O. *Ukrainskyi opozytsiinyi rukh 70-80-kh rr. XX st. v Yevropeiskomu vymiri: istoriografichnyi analiz* [Ukrainian Oppositional Movement in the 70-80-ies of XX century in European Dimension: Historiography Analysis]. *Naukovi zapysky istorichnoho fakultetu Zaporizkoho derzhavnoho universytetu: the collection of scientific works*, 2009, issue XXVII, pp. 375–382 [in Ukrainian].
10. Kasianov H. *Nezghodni: ukrainska intelihtentsiia v rusi oporu 1960–80-kh rokiv* [Dissenters: Ukrainian Intelligentsia in Resistance Movement in 1960–80s]. Kyiv : Lybid, 1995. 224 p. [in Ukrainian].
11. Kindrachuk N. *Vyiv nonkonformizmu u seredovyshchi ukrainskoi tvorchoi intelihtentsii 60-kh – 70-kh rr. XX st.* [Display of Nonconformism among Ukrainian Artistic Intelligentsia in 60s – 70s of 20th century]. *Halychyna*, 2016, Nr. 28, pp. 126–132. [in Ukrainian].
12. Kotova O. *Mystetskyi nonkonformizm Odesy 1960–1980-kh.* [Artistic Nonconformism of Odesa in 1960–1980s]. *Suchasne mystetstvo*, 2013, iss. 9, pp. 55–60 [in Ukrainian].
13. Krupnyk L. O. *Opir ukrainskykh myttsiv radianskii totalitarnii systemi v roky zastoii* [Resistance of Ukrainian Artists to the Soviet Totalitarian System during Stagnation]. *Naukovi zapysky: Collection of Scientific Works of National Dragomanov Pedagogical University*, 2000, pp. 199–208 [in Ukrainian].
14. Lytvyn V. *Ukraina: dva desiatylittia «zastoii» (1966–1985)* [Ukraine: Two Decades of Stagnation (1966–1985)]. Kyiv : Li-Terra, 2004. 253 p. [in Ukrainian].
15. Medvedieva L. *Istoriografia nonkonformizmu v ukrainskomu obrazotvorchomu mystetstvi 60-80kh rr. XX st.* [Historiography of Nonconformism in Ukrainian Fine Art in 60 s–80 s of 20th century]. *Ukraina: natsionalna ideia: Abstracts of International Scientific Conference*. Kyiv, 2002, pp. 351–364 [in Ukrainian].
16. Medvid L. *Nonkonformizm yak yavyshe kulture 60-kh rokiv* [Nonconformism as a Phenomenon of Ukrainian Culture in 60s]. *Suchasnist*, 2002, № 12, pp. 132–139 [in Ukrainian].
17. Musii M. M. *Sotsrealizm i khudozhnyk: problema vyboru. Lvivskyi dosvid 1960–1980-kh rr.* [Socialist Realism and Artist: a Problem of Choice. Lviv Experience of 1960–1980s]. *Naukovi zapysky*. Vol. 88: Theory and History of Culture, 2009, pp.71–74 [in Ukrainian].
18. Pakhlovsk O. *Ukrainski shistdesiatnyky: filosofii* [Ukrainian Sixtiers: Philosophy]. *Suchasnist*, 2000, № 4, pp. 65–84; Tarnashynska L. *Shistdesiatnytstvo: filosofii pokolinnia yak publichna svidomist* [Sixtiers: Philosophy of Generation as a Public Consciousness]. *Suchasnist*, 2005, № 4, pp. 105–117 [in Ukrainian].
19. Petrova O. *Mystetstvoznachchi refleksii: Istoriia, teoriia ta krytyka obrazotvorchoho mystetstva 70-kh rokiv XX stolittia – pochatku XXI stolittia* [Art Criticism Reflections: History, Theory and Criticism of Fine Art in 70 s of 20th century – at early 21st century]. Kyiv : Kyievo-Mohylianska akademiia Publishers, 2004. 400 p. [in Ukrainian].
20. Rohotchenko O. O. *Vitchyzniani mystetskyi suprotyv 1950–1960-kh.* [Domestic Art Resistance in 1950–1960s]. *Mystetstvoznavstvo Ukrainy: the collection of scientific works*, 2015, Iss. 15, pp. 103–110 [in Ukrainian].
21. Rusnachenko A. M. *Natsionalno-vyzvolnyirukh v Ukraini: seredyna 1950-kh – pochatok 1990-kh rokiv* [National Liberation Movement in Ukraine: mid 1950s – beginning of 1990s]. Kyiv : Oleny Telihy Publishers, 1998. 720 p. [in Ukrainian].
22. Skliarenko H. *Mizh istoriieiu ta heohrafieiu (Do pytannia periodyzatsii ukrainskoho mystetstva XX st.)* [Between History and Geography (On the Issue of Periodization of Ukrainian Art of 20th century)]. *Studii mystetstvoznachchi*, 2003, № 3, pp. 7–15 [in Ukrainian].
23. Smyrna L. V. *Stolittia nonkonformizmu v ukrainskomu vizualnomu mystetstvi* [Century of Nonconformism in Ukrainian Visual Art]. Kyiv : Feniks Publishers, 2017, 480 p. [in Ukrainian].
24. Sydorenko V. D. *Vizualne mystetstvo vid avanhardnykh zrushen do novitnikh spriamuvan: Rozvytok vizualnoho mystetstva Ukrainy XX–XXI stolit* [Visual Art from Avant-Gardism to the Contemporary Tendencies: A Development of Visual Art of Ukraine in 20–21 centuries]. Kyiv : VKh studio Publishers, 2008. 188 p. [in Ukrainian].
25. Fedoruk O. K. *Peretyn znaku: Vybrani mystetstvoznachchi statti: U 3 kn. Kn. 1: Istoriia ta teoriia mystetstva. Postati. Narodna tvorchist* [Crossing of the Sign: Selected Art Criticism Articles. In 3 Books. Book 1: History and Theory of Fine Art. Personalities. Amateur and Folk Arts]. Kyiv : A + C Publishers, 2006. 260 p. [in Ukrainian].

УДК 94(477)“1648/179”+908
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178934>

Павло ТОКАЛЕНКО,
orcid.org/0000-0001-7283-3448
аспірант кафедри філософії, політології та українознавства
Херсонського національного технічного університету
(Херсон, Україна) pavtok83@gmail.com

АНТИЄВРЕЙСЬКА РОСІЙСЬКА КОНТРЕВОЛЮЦІЙНА ПОЛІТИКА В РОКИ ПЕРШОЇ РОСІЙСЬКОЇ РЕВОЛЮЦІЇ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ

У статті розглядається проблематика становища єврейського населення в Російській імперії на початку ХХ століття. Автор наголошує на безправності єврейського населення та наводить факти боротьби єврейської інтелігенції за свої права. Основна увага у статті приділяється періоду Першої російської революції 1905–1907 років та ролі єврейського населення південної України в революційних подіях. Відзначається антиєврейське законодавство в Російській імперії в ХІХ столітті, яке стало відправною точкою майбутніх репресій проти єврейського народу. Згадуються освітні обмеження та відповідальність кожного єврея за порушення законодавства будь-яким членом єврейської громади. Зазначається заборона в'їзду євреїв купців з інших країн до Росії з контррозвідальних міркувань. Описується спроба прикріпити єврейське населення до землі, створити аграрні єврейські поселення. Наводяться факти участі євреїв в революційних подіях Першої російської революції. Акцентується увага на владній пропаганді проти активних учасників революційного руху єврейського походження та на відкритому призові щодо насильства. У цьому контексті розкривається зміст єврейських погромів в південній Україні. Відзначається фінансові збитки євреїв-купців під час революційних заворушень 1905 року в Одесі та наголошується на офіційній відмові влади допомагати потерпілим. Спроба євреїв зібрати та зберегти пам'ять про загиблих унаслідок єврейських погромів у Сімферополі описується як один із наслідків масових єврейських погромів на Півдні України в жовтні 1905 року. Автор наголошує, що єврейська спільнота на Півдні України, незважаючи на антисемітські настрої в суспільстві, самоорганізувалася та чинила опір погромникам та владі, виходячи із власних сил та можливостей. Автор відстоює думку, що невирішеність єврейського питання в державі стала однією з причин розпаду Російської імперії.

Ключові слова: Перша російська революція, Південь України, євреї, антисемітизм, тероризм.

Pavlo TOKALENKO,
orcid.org/0000-0001-7283-3448
Postgraduate Student in the Department of Philosophy,
Political Science and Ukrainian Studies
of Kherson National Technical University
(Kherson, Ukraine) pavtok83@gmail.com

THE RUSSIAN ANTI-JEWISH COUNTERREVOLUTIONARY POLICY IN THE YEARS OF THE FIRST RUSSIAN REVOLUTION IN THE SOUTH OF UKRAINE

The article deals with the problems of the situation of the Jewish population in the Russian Empire at the beginning of the 20th century. The author notes the lack of rights of the Jewish population and cites facts of the struggle of the Jewish intelligentsia for their rights. The article focuses on the period of the First Russian Revolution of 1905–1907, and the role of the Jewish population of southern Ukraine in revolutionary events. Described anti-Jewish legislation in the Russian Empire in the 19th century, that which the began of the future repressions against the Jewish People. The educational limitations and responsibility of each Jew mentioned for any violation of the law by any member of the Jewish community. There was a ban on the entry of Jews from other countries to Russia for counter-intelligence considerations. Described an attempt was create farmers from the Jewish population, that to was creating agrarian Jewish settlements. The facts of the participation of Jews in the revolutionary events of the First Russian Revolution are presented. The emphasis in article is on propaganda against active participants in the revolutionary movement of Jewish origin and a wide call for violence. In this context, the meaning of Jewish pogroms in southern Ukraine is revealed. The financial losses of Jewish merchants during the revolutionary riots of 1905 in Odesa were noted in article, and the official refusal of the authorities to help the victims was noted. The attempt of the Jews to gather and preserve the memory of the victims of the Jewish pogroms in Simferopol is described as one of the consequences of massive Jewish pogroms in the south of Ukraine in October 1905. The author notes that the Jewish community in the south of Ukraine, despite the anti-Semitic sentiments in the society, organized itself, and resisted the pogroms and authorities, based on their own strengths and capabilities only. The author defends the view that the unresolved Jewish issue in the state became one of the reasons for the collapse of the Russian Empire.

Key words: First Russian Revolution, South of Ukraine, Jews, anti-Semitism, terrorism.

Вступ. Події першої російської революції, її перебіг та причини в першій половині ХХ століття ототожнювалися контрреволюційним монархічним табором із єврейською революційною активністю. Особливо це не доведене й до сьогодні припущення було популярним в південній Україні, в межі осілости єврейського населення. Популярність революційних ідей в єврейському середовищі можливо пояснити їх соціальним становищем в Російській імперії, політикою постійних утисків та обмежень у різних сферах громадської життєдіяльності. Однак об'єктивне дослідження активної участі єврейського населення в організації революційного процесу – це питання дискусійної площини, відповідь на яке шукали ще з 1905 року представники різних політичних течій, від крайніх монархістів до радикальних соціалістів.

Аналіз досліджень. Серед сучасних українських дослідників «єврейського питання» на початку ХХ століття необхідно відмітити С. Є. Кальяна, який дослідив участь євреїв у політичних процесах в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. Урядову політику стосовно єврейської громади в Україні наприкінці ХІХ століття вивчав О. Т. Безаров. Соціальне-побутове становище єврейської громади південно-східної України досліджував В. В. Гончаров. Питання міграційних процесів єврейського населення в Україні частково розкрив М. В. Бармак. Проблематику єврейського громадського землеоблаштування в Україні в першій половині ХХ століття вивчав В. О. Доценко.

Серед російських істориків важливо відмітити дослідників, які розкрили сутність проблематики «єврейського питання» на початку ХХ століття, а саме це: І. В. Бобров, В. П. Бабінцев та Юмі Накагаву. Стноконфесіальну політику Російської імперії відносно єврейського населення та еміграційні хвилі єврейського населення до Палестини в першій половині ХХ століття вивчали А. М. Комолятова та О. О. Ільїна, відповідно.

Постановка проблеми. Важливим питанням змісту подій Першої російської революції на Півдні України є сформоване стереотипне мислення відносно єврейського характеру революції 1905–1907 років. Тобто чи була революція єврейською, зорганізованою та реалізованою єврейською громадою Російської імперії? Чи участь єврейського населення в цих подіях – явище випадкове, нічим не відрізняється від участі поляків, литовців чи самих росіян?

Впевнений, що подібна постановка проблемного запитання знайде своїх відповідачів, які

будуть дотримуватися власної позиції на основі різних статистичних джерел про відсоткові показники щодо учасників революції 1905–1907 років чи членів політичних партій відповідно до етнічних показників. Однак жоден із дослідників й досі не вивчав подібне питання в межах компактно заселеної євреями території південної України. Залишається зрозумілим лише історичний факт, який можливо, але дуже важко заперечити: причини ненависті євреїв до монархічної моделі в Російській імперії були, й вони пов'язанні зі специфікою етнонаціональної імперської політики в державі в цілому та на Півдні України зокрема.

Мета статті. Розкрити роль єврейського народу в революційних подіях в 1905–1907 рр. на Півдні України. Описати становище євреїв в російському суспільстві на початку ХХ століття. Дослідити проблематику єврейських погромів

Автор не претендує на повне розкриття проблематики подій Першої російської революції, а лише намагається частково доповнити дану проблематику матеріалами власної наукової розвідки.

Виклад основного матеріалу. Неможливо розпочати розгляд питання «єврейської проблематики», не згадавши так зване «Положення про євреїв» 1804 року – перший систематично розроблений закон щодо євреїв, який пов'язаний із початком антиєврейської політики в Російській імперії. Громадянських прав євреям не надавали, а навпаки, було поставлено питання по виселення їх із сільської місцевості (Подольський, 1995: 61).

Особливо жорстокою по відношенню до євреїв була заборона в задоволенні освітніх потреб єврейського населення. Маючи власний культурний світогляд, євреї прагнули до незалежного освітнього процесу на основі власних споконвічних традицій. Незалежна освіта – значить неконтрольований урядом Російської імперії процес, тобто неприйнятний. Ще у 1854 році Новоросійський та Бессарабський генерал губернатор М. С. Воронцов у листі до Воєнного губернатора Херсона М. С. Ільїнського зазначав, що необхідно взяти приклад із Вітебської губернії, де зачинили всі нелегальні єврейські школи. У випадку відкриття нових шкіл передбачалося віддати всіх дітей, які б навчалися там до кантоністів позачергово (Державний архів Херсонської області, ф. 1, Оп. 1, Спр. 19, арк. 1).

Треба зауважити, що питання отримання євреями Вищої освіти розглядалося Радою Міністрів Російської імперії наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття як стратегічно-недоцільне, з важливим відсотковим обмеженням: «смуга осілости» – не більше 10% від загальної кількості, столичні

міста – 3%, всі інші – 5% (Совет Министров Российской империи 1905–1906 гг.: 196).

У 1905 році, в розпал революційних подій, Міністерство внутрішніх справ Російської імперії запропонувало взагалі обмежити діяльність єврейської освітньої громади в Росії та встановити повний контроль за обранням членів комітету та офіційних зібрань.

Були частими й випадки позбавлення євреїв прав складання випускних іспитів на отримання пільг для військової служби, про що відкрито було заявлено в листі Спостерігача церковно-приходських шкіл Одеського повіту Херсонської губернії.

Стосовно допомоги в укритті для єврейського солдата, який із певних причин не бажав служити в армії Російської імперії, іншим євреєм існувала окрема стаття у Кримінальній збірці Російської імперії, згідно з якою євреї, який допоміг своєму побратиму, мав відбувати покарання у виправному арештантському відділенні на строк до 1,5 років. Єврейська ж громада, яка знала про цей факт, але укривала його від влади, мала сплатити до державної скарбниці штраф – 300 рублів, кожний.

На початку ХХ століття «єврейське питання» на Півдні України стало предметом дослідження окремих представників регіонального земства. Так, російський соціолог та публіцист С. М. Южак у своєму «Збірнику матеріалів про економічне положення євреїв в Росії» від 1904 року розділив євреїв за різними критеріями з метою створення цілісної картини єврейської громади Російської імперії й Півдня України зокрема. Він виділив основні професії південноукраїнських євреїв у відсотковому значенні. Згідно з його дослідженнями найбільша кількість євреїв займалася торгівлею (34%), однак торговців-євреїв він об'єднав в одну групу з ліберальною професурою, рантьє та прислугою в заможних родинах, тим самим стверджуючи про єдність інтересів та відносну близькість представників цих професій серед євреїв на початку ХХ століття. До другої групи увійшли євреї-ремісники (33,1%), до третьої – паупери (18,8%), до четвертої – чорнороби (10%), далі – фабрично-заводські робітники (2,1%), та землероби (2%).

Необхідно додати, що із середині ХІХ століття уряд Російської імперії намагався використати єврейське населення Півдня України для роботи на землі, створюючи єврейські аграрні колонії. Наслідком відношення до євреїв на Півдні України був активний міграційний рух єврейського населення. Важливо відмітити, що активно залишати територію Російської імперії євреї почали після 1881 року, коли відбулася перша потужна хвиля

єврейських погромів. За 27 років, тобто з 1881 року до 1908 року, з Росії емігрувало понад 1 млн. євреїв.

1. Важливо й відмітити дослідження С. М. Южакова про єврейських промисловців. Він акцентував увагу на відмінності в економічних можливостях та наявності капіталу у євреїв та інших підприємців. Євреї-промисловці південної України на початку ХХ століття не мали таких можливостей, як представники інших національностей, їх підприємства були біднішими, бо не мали змоги розвиватися в тодішніх політично-економічних умовах в державі (Державний архів Кіровоградської області, ф. 304, Оп. 1, Спр. 310. арк. 7).

Ситуація з іншими, більш біднішими соціальними категоріями єврейської громади південної України, була ще гіршою. Відомо, що 26 січня 1909 року в Єлисаветградський Міській Думі була прочитана доповідь про заборгованість місцевого бюджету перед міською лікарнею за лікування бідних євреїв у сумі 375 рублів 30 копійок.

Ураховуючи подібні державні обмеження стосовно єврейського народу та умови їх життя на Півдні України, не дивно, що вони почали боротися за покращення свого життя та зміну політичної кон'юнктури, хоча б в регіональному масштабі. Так, у жовтні 1905 року в нелегальній єврейській газеті «Робочий сіоніст» зазначалося, що лише єврейська громада з-поміж інших народів Російської імперії не мала власного територіального округу в Росії. Монархічні газети в 1905 році писали про агітаційну роль у Вузах стосовно революційних подій. Так, «Херсонські губернські відомості» 25 лютого 1905 року писали, що Вища школа та викладачі втягували студентів у політичну боротьбу. Вища школа була зацікавлена у цьому, бо намагалася перейти до корпоративної автономії (Державний архів Одеської області, ф. 745, Оп. 1, Спр. 1. С. 4). Вищі учбові заклади перетворилися на політичні клуби. До протестуючих студентів приєднувалися семінаристи, гімназистки, «спархіалки», вчительські семінарії і навіть деякі міські школи.

Газета «Новий час» у лютому 1905 року опублікувала відкритий лист, залишений у редакції газети слухачкою Вищих жіночих курсів З. Єфімовською. Вона, звертаючись до суспільства, відзначала, що Вуз – це не казарма: чим більше простору та різноманітності – тим краще.

Одеський професор В. Адамович 6 жовтня 1905 року в листі, який перехопила царська жандармерія, до петербурзького друга пана С. В. Ведрова писав, що станом на 6 жовтня навчання в Новоросійському університеті ще не починалося. Весь час замість навчання відбувалися сходки або засі-

дання єврейського парламенту у стінах Вузу. Професор прийшов до висновку, що через маленький відсоток росіян у революційному русі революцію можна було вважати цілком єврейською.

Монархічна періодика намагалася підкріпити загальну антиєврейську атмосферу на Півдні України повідомленнями із-за кордону. Так, у вересні 1905 року «Херсонські губернські відомості» писали, що з нагоди святкування в Нью-Йорку євреями нового року відбулося декілька сутичок між євреями та християнами. Ненависть до євреїв була проявлена в жорсткій формі. Багато з євреїв були забиті камінням до смерті. Американська поліція тривалий час «не помічала» агресивних дій натовпу.

Євреї мали протидіяти подібній прихованій антисемітській пропаганді на Півдні України, однак сам процес та наслідки цієї політики вже були невідворотними. Можна з впевненістю стверджувати, що інформаційний антисемітизм був спрямований до психологічної підготовки населення до майбутнього насилля, з метою виправдання владної майбутньої агресії. Залишалося єдине невизначене питання стосовно майбутнього єврейського спротиву. Із цього питання ще 27 липня 1905 року звітував начальник Катеринославського губернського жандармського управління. У рапорті до Катеринославського губернатора О. Б. Нейдгарта він відзначав, що згідно з донесенням начальника Катеринославського охоронного відділення від 25 липня 1905 року зброю в єврейських синагогах Катеринослава не було знайдено.

Листівки із закликом до побиття євреїв стали розповсюдженим явищем у містах південної України. У жовтні 1905 року в усіх великих містах Півдня України відбулися єврейські погроми. У Херсоні в жовтні, декілька днів тривав єврейський погром. Поліція не заважала погромникам, а робила вигляд, начебто нічого не відбувається (ЦДАГО у Києві, ф. 57, Оп. 1, Спр. 6016, арк. 21).

Миколаївський градоначальник 27 лютого 1906 року в таємному листі до миколаївського поліцейського наголошував на необхідній охороні єврейського населення від робітників та осіб, негативно налаштованих до них. Він підкреслював, що всі поліцейські мають дбати про порядок та охороняти населення незалежно від віросповідання чи національності. Голова Миколаєва нагадав, що кримінальна відповідальність чекала на кожного, хто не буде дотримуватися його постанови.

Схожі перестороги мали місце й в інших містах, однак у більшості випадків вони були недієвими. Поліція й надалі підтримувала погромників

та намагалася підготувати необхідний правовий матеріал для майбутніх судових розглядів справ. Так, неосвічений 60-річний нічний сторож Катеринослава Ігнат Степанович Головка був поранений під час вогнепальної перестрілки 22 жовтня 1905 року. У власному протоколі допиту від 24 березня 1906 року Головка зазначав, що 23 жовтня 1905 року біля одинадцятої години ночі, коли єврейський погром затих, повсюди залишалися стояти групи озброєних єврейських молодиків, які час від часу стріляли у повітря. Однією кулею сторож був поранений у плече. Сторож відмітив, що не знав, хто в нього стріляв, євреї чи руські, однак підкреслив, що він вважав, що це були євреї-самозахисники, які за невідомою причиною постійно стріляли в (марно) сторожа (вираз «в мене» в протоколі явно виправлений на слово «зря» – авт.). Існували й відомості контррозвідального характеру. Так, миколаївський поліцейський 10 листопада 1908 року повідомив приставів міста, що згідно з даними Одеського військового округу в Росію під виглядом торгових фірм прибувають євреї з різних країн із метою введення таємної воєнної розвідки (Державний архів Миколаївської області, ф. 231, Оп. 2, Спр. 94.19, арк. 70).

Херсонський поліцейський 27 червня 1906 року у своєму рапорті до Херсонського та Дніпровського тимчасового генерал-губернатора доповідав, що херсонський містянин Нікіфор Татарський розповсюджує чутки про організацію поліцією єврейських погромів. У своїй розмові з євреєм Харамом 24 червня 1906 року він стверджував, що йому особисто поліцейський пропонував побиття євреїв за гроші.

Армійські підрозділи, викликані місцевою владою з метою стабілізації політичної ситуації в містах півдня України, часто виконували поставлені перед ними завдання в точності до навпаки. Відомо, що прапорщик 205 піхотного Ізмаїльського полку Теплицький під час єврейського погрому у жовтні 1905 року відкрито висловлював свою неповагу до євреїв. Він стверджував, що євреї дізнаються, що таке свобода, коли він із солдатами повбиває їх не менш двох-трьох тисяч.

Верхньодніпровський повітовий справник 13 серпня 1905 року в листі до Катеринославського губернатора О. Б. Нейдгарта, стверджував, що винним у єврейському погромі в селі Лиховка був солдат-відпускник Володимир Чуйко. Він разом з односельчанами Гайдаром, Бичко, Пелихом та іншими о четвертій годині дня 6 серпня 1905 року почав задиратися до єврейських торговців. На їх галас зібрався великий натовп, згодом Чуйко звернувся до людей із закликом

побиття євреїв та поліцейських. Натопв розгромив та розграбував єврейські торгівельні лавки. Уся поліція втекла. Поліцейського Жеребова, який не встиг втекти, було забито натопвом майже до смерті. Пізніше єврейські купці заявили про збитки від погрому в сумі 18 тис. рублів. Станом на 13 серпня 1905 року поліція повернула євреям їхнього майна на суму біля 1 тис. рублів (Derzhavniy arkhiv Dnipropetrovs'koyi oblasti – State Archives of Dnipropetrovsk Region. Dnipro. Fund 11. Description 1. Case 450. ark. 115).

Солдат-учасників єврейських погромів ідентифікували без труднощів. Сумнівною залишалося лише їх приналежність до конкретних військових підрозділів. Для уточнення певних даних слідчі з погромних справ неодноразово надсилали запити до воєнних начальників. Так, Олександрійському повітовому воєнному начальнику 6 січня 1905 року надійшов лист від слідчого Єлисаветградського повітового суду з проханням підтвердити приналежність учасників єврейського погрому до військових частин міста Олександрії.

Участь поліції в подібних заходах була безсумнівною. Так, сенатор та таємний радник імператора Кузьминський, який розслідував єврейський погром в Одесі в жовтні 1905 року, 9 грудня 1905 року виніс постанову стосовно цієї справи. Згідно з висновками сенатора Одеська поліція не тільки не захищала євреїв, а навпаки, приймала активну участь у єврейському погромі. Воєнні караули, які патрулювали вулиці Одеси, на заважали поліції бити та вбивати євреїв, бо всі знали, що це відбувається з дозволу місцевої губернської влади.

Прокурор Одеського окружного суду 11 квітня 1906 року повідомляв слідчого Одеського повітового суду з важливих справ, що необхідно продовжити розслідування стосовно одеських поліцейських-погромників, не чекаючи повного звільнення їх із посади.

У листопаді 1905 року з'явилося повідомлення про те, що матроси пароплаву «Ізмаїл» на шляху до Одеси викинули євреїв у море, а тих із них, хто заплатив «контрибуцію», не чіпали. Із цього питання Херсонські губернські відомості писали, що євреї прибули до Одеси в розпал єврейського жовтневого погрому без будь-яких проблем, пізніше до них приєдналися місцеві євреї, а ті, хто приїхав до Одеси, не зійшли з пароплаву. Частина євреїв вимагала вийти в море, однак екіпаж пароплаву здійняв бунт. Тоді євреї погодилися додатково заплатити екіпажу. Матроси разом із капітаном погодилися. Щоб виконати вимоги іншої групи євреїв, які не погодилися залишати Одесу, пароплав простояв на рейді ще два дні.

Щоб врятувати власне життя та майно від погромників, євреї ладні були задобрювати владних представників, використовуючи для цього різноманітні підходи. Так, осавул Попов 10 червня 1905 року в рапорті до начальника учбової команди 8-го Донського козачого полку зазначав, що 10 червня 1905 року під час його чергування до нього підійшов єврей Гальперзон із великим стаканом горілки та шматком сиру та розпочав нахабно пропонувати частування. Єсаул відмовився, однак через 15–20 хвилин до нього підійшов сотник Тарасов із ковбасою та сардинами, які він отримав від єврея Гертенштейна на знак доброї волі. Єсаул був ображений та просив прийняти міри щодо нахабних пропозицій від євреїв (Державний архів Одеської області, ф. 2, Оп. 13, Спр. 3, арк. 178).

Недивно, що від такої політичної атмосфери на Півдні України євреям нічого не залишалося, як тільки допомагати революційним силам. Петербурзька газета «Новий час» у липні 1905 року писала, що євреї активно допомагали повсталим матросам із панцерника «Потьомкін».

Про допомогу революціонерам та безпосередню участь в організації революційного спротиву владі свідчить рапорт начальник Херсонського губернського жандармського управління ротмістра Іванова від 31 серпня 1906 року до Миколаївського тимчасового генерал-губернатора О. М. Ступіна, в якому зазначалося, що єврей Герше Фінкельштейн, який належав до партії соціалістів-революціонерів та мешкав у селищі Березнігуватому Херсонського повіту, організував там місцеву партію есерів. Займаючи посаду учителя в місті Снігурівка Херсонського повіту, Фінкельштейн організував там партію есерів із нижніх армійських чинів та займався нелегальним постачанням зброї. У Херсоні він був членом єврейської самооборони та завідував таємним збройним сховищем зброї соціалістів-сіоністів. Інший революціонер єврей, Шлем Нахімович Невельштейн, також належав до херсонської організації есерів. Під час обшуку в нього було знайдено постанову Херсонської сіоністської організації молоді про необхідність подати ряд вимог до уряду, в тому числі й скликання Всеросійських установчих зборів (ЦДІАЛ у Києві, ф. 358, Оп. 1, Спр. 16, арк. 60).

З метою власного захисту євреї гуртувалися навколо релігійних установ. Такі дії не залишилися непоміченими та вчасно доносилися до відома поліційному начальству. Так, у наказі градоначальника усім приставам міста від 2 жовтня 1905 року міська влада наполягала на організації

поліційних нарядів біля кожної релігійної установи, мотивуючи своє рішення масовим скупченням євреїв біля синагоги 1 та 2 жовтня 1905 року.

Молоді євреї організовували загони самооборони з метою захисту єврейського населення. Про один із таких загонів повідомляв пристав Московської частини міста Миколаїв у своєму рапорті від 22 грудня 1905 року до миколаївського поліцеймейстера. Він зазначав, що в нічний час містом прогулюються групи молодих хлопців – євреїв у кількості 25-40 осіб, озброєні револьверами, рушницями, шаблями, піками та кінжалами. Ці групи представлялися як «Летючі загони міліції», самостійно сформовані для захисту від поліції, яка, як відомо, покривала погромників та приймала активну участь у єврейських погромах.

Одеський поліцеймейстер у рапорті до одеського градоначальника 27 жовтня 1905 року доповідав у рапорті, що 18 жовтня 1905 року натовп євреїв на Великій Арнаутській напав на каретний екіпаж та скинув із нього поліцейського Полянчікова. На Прохоровській вулиці з вікон, балконів та дахів будинків в Одесі євреї відкривали вогонь по козакам. Крім вогнепальної зброї, євреї використовували й бомби. На Запорозькій вулиці внаслідок перестрілок було багато пораниених євреїв (Державний архів Одеської області, ф. 2, Оп. 13, Спр. 430, арк. 36).

Також єврейські революціонери брали участь в організації терористичних актів. Відомо, що на ім'я ротмістра Єрандакова 6 грудня 1906 року була відправлена шифрована телеграма з підписом полковника Іванова, в якій йшлося про відправлення євреями-революціонерами до Миколаєва на пароплаві «Михаил» двох «адських машин» із метою підірвати судно «Русского общества» вночі на 7 грудня 1906 року.

Треба додати, що траплялися й казусні випадки в революційному єврейському середовищі. Так, у 1906 році Феодосійський районний комітет Кримського союзу Єврейської соціал-робітничої партії шукав власного бухгалтера та касира пана Самсона, який зник із касою комітету (213 рублів). Відомо було лише те, що раніше Самсон попереджав керівництво комітету, що мав особисті фінансові проблеми. Комітет не звертав уваги на заяви Самсона доки, доти не зникла каса комітету.

Жахливі наслідки єврейських погромів спонукали владу до превентивних дій. Інколи через низку безпекових причин градоначальники відкрито зверталися до населення міст, закликаючи всіх до прояву християнського співчуття.

Міська Дума Єлисаветграда 23 жовтня 1905 року звернулася до містян із проханням

припинити єврейський погром та заспокоїтись. Награбоване єврейське майно пропонувалося віддати добровільно, без будь-якої відповідальності, у спеціально зорганізовані для цього владою пункти (Державний архів Кіровоградської області, ф. 78, Оп.1, Спр. 64, арк. 11).

Єврейські погроми та інші факти революційного протистояння між владою та прихильниками державних реформ залишали людей без житла, грошей, нерідко бувало знищене чи розграбоване все майно, нажите за роки кропіткої праці. Деякі постраждали намагалися повернути або компенсувати власні збитки внаслідок форс-мажорних обставин. Так, відомо, що одеський поліцеймейстер 18 березня 1906 року доповідав Одеському градоначальнику, що він відмовив у компенсації збитків чотирьом єврейським купцям: Іллі Ходжану, Гелелю Моїсеєву, Ісааку Серожу, Моїсею Серожу. Вони понесли збитки під час червневих заворушень в Одесі. Ураховуючи, що вини влади у знищенні порту не було, у відшкодуванні їм було відмовлено.

Єлисаветградське губернське правління 29 грудня 1905 року за згодою Міністерства внутрішніх справ вирішило відшкодувати євреям збитки, завдані внаслідок єврейського погрому в жовтні 1905 року. Ураховуючи те, що в поліційному фонді Єлисаветграда станом на 29 грудня 1905 року було 16 тис. 803 руб. та враховуючи масштаби погрому, було вирішено виділити допомогу в сумі 15 тис. руб.

Відомо, що катеринославські купці Ісаак та Олександр Рачинські 4 листопада 1905 року написали заяву до судового слідчого з особливих справ Катеринослава із зазначенням збитків, яких вони зазнали під єврейського погрому в Катеринославі в жовтні 1905 року. Згідно з їхньою заявою 21, 22, та 23 жовтня 1905 року було розгублено три магазини суконного та міхового одягу: на Троїцькому базарі – на суму 48 тис. 500 рублів; на проспекті в будинку Ботс – 105 тис. рублів; навпроти Озерного базару в будинку Тевса – 34 тис. 700 рублів.

Щоб не допустити подібне в майбутньому, губернська влада намагалася взяти до рук погромну ситуацію в містах південної України. Так, у березні 1906 року до Миколаєва почали прибувати невеличкими партіями з різних міст робітники. Усі вони були активними учасниками єврейських погромів у 1905 році. Миколаївський поліцеймейстер наказав приставам організувати спостереження за робітниками та перевірити у всіх прибулих документи, зареєструвавши їх у відділках поліції (Державний архів Миколаївської області, ф. 479, Оп. 1, Спр. 290, арк. 47).

Поліцією було організоване приховане спостереження за робочими. Вже в грудні 1907 року в одному з донесень до миколаївського градоначальника від миколаївського поліцмейстера зазначалося, що на відміну від 1906 року, настрої в робочому середовищі змінилися – з революційних на байдужі.

Щоб зберегти пам'ять про загиблих євреїв під час погромних подій у 1905 році, часто євреями організовувалися меморіальні книги. У жовтневому випуску газети «Робочій сіоніст» згадувалися євреї, які загинули під час єврейського погрому в Сімферополі, у жовтні 1905 року: Абрам Гарбер (22 роки), Григорій Спектор (20 років), Борис Топерман (21 рік), Яків Шулер (18 років), Борух Бенклер (18 років), Алтер Голуб (19 років), Мирон Зайдін (20 років) та особа єврейського походження, ім'я та вік якої ніхто не пам'ятав, окрім того, що він працював у Сімферополі в пана Срулькевича. Планувалося побудувати пам'ятники на їхніх могилах за рахунок єврейської громади Сімферополя та заснувати особливу книгу пам'яті, в яку мали записувати прізвища всіх євреїв, вбитих під час єврейських погромів у всіх містах Російської імперії (Державний архів Одеської області, ф. 745, Оп. 1, Спр. 1, арк. 34–35).

У роки Першої російської революції 1905–1907 єврейське населення південної України знаходилося в умовах постійного психологічного напруження. Відомо, що в березні 1907 року місцева єврейська громада Єлисаветграда зверталася за допомогою до депутата Державної Думи Російської імперії, пана Пергаментя, із проханням

про допомогу та захист від нових проявів насилля в місті та початку чергового єврейського погрому.

Висновки. Таким чином, єврейські погроми на Півдні України в роки Першої російської революції стали буденним явищем. Проблема насилля не зникла та не розчинилася в російському суспільстві навіть після ліберальних реформ та народження парламентських традицій у Російській імперії. Наслідком цього ставлення до єврейського населення в державі стала масова еміграція єврейського населення закордон.

Особливо відчутним таке ставлення до єврейської громади було в південній Україні, яка входила в так звану межу осілості єврейського населення. Підрахувати економічні наслідки єврейських погромів є справою майже неможливою й до сьогодні, виходячи з фактів відмови євреїв звертатися до влади. Апогеєм подібного ставлення можна назвати сумнозвісну «справу Бейліса» 1911 року, наслідком якої теж була еміграція.

Такий історичний досвід має спонукати сучасних політиків від відчайдушних кроків стосовно національного питання, бо немає жодного сумніву, що національна проблема в Російській імперії, зокрема й відношення до євреїв, стала однією з причин краху та розпаду колишньої держави. Величезний недолік імперської політики по відношенню до національних меншин був урахований більшовистською владою в 1917 році, що частково сприяло утвердженню внутрішньополітичної підтримки нової влади не тільки з боку євреїв, а і з боку інших народів колишньої Російської імперії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Подольський А.Ю. Антисемітська політика російського царизму в Україні на початку ХХ ст. *Український історичний журнал*. 1995. № 6. С. 61–65.
2. Державний архів Херсонської області, ф. 1, Оп. 1, Спр. 19.
3. Совет Министров Российской империи 1905–1906 гг. Львів : Вид-во «Наука», 1990. 476 с.
4. *Херсонские губернские ведомости*. 1 июля. 1905. № 76. С. 1.
5. Державний архів Миколаївської області, ф. 169, Оп. 1, Спр. 32.
6. Свод законов Российской империи. Уложение о наказаниях уголовных и исправительных, с включением статей по продолжениям 1912, 1913, 1914 годов. Спб. 1916. Т. 15. Изд. 1. 521 с.
7. Державний архів Кіровоградської області, ф. 304, Оп. 1, Спр. 310.
8. Державний архів Кіровоградської області, ф. 18, Оп. 1, Спр. 574.
9. Державний архів Одеської області, ф. 745, Оп. 1, Спр. 1.
10. *Херсонские губернские ведомости*. 25 февраля. 1905. № 24. С. 4.
11. *Херсонские губернские ведомости*. 1 марта. 1905. № 25. С. 3.
12. ЦДАЛ у Києві, ф. 386, Оп. 1, Спр. 853.
13. *Херсонские губернские ведомости*. 10 октября. 1905. № 116. С. 4.
14. Державний архів Дніпропетровської області, ф. 11, Оп. 1, Спр. 450.
15. Державний архів Миколаївської області, ф. 229, Оп. 4, Спр. 158.
16. ЦДАГО у Києві, ф. 57, Оп. 1, Спр. 60.
17. Державний архів Миколаївської області, ф. 479, Оп. 1, Спр. 290.
18. Державний архів Дніпропетровської області, ф. 177, Оп. 1, Спр. 2а.
19. Державний архів Миколаївської області, ф. 231, Оп. 2, Спр. 94.
20. ЦДАЛ у Києві, ф. 358, Оп. 1, Спр. 17.

21. Державний архів Одеської області, ф. 2, Оп. 13, Спр. 5.
22. Державний архів Кіровоградської області, ф. 630, Оп. 1, Спр. 13.
23. ЦДІАЛ у Києві, ф. 419, Оп. 1, Спр. 4196.
24. *Херсонские губернские ведомости*. 16 ноября. 1905. № 128. С. 2.
25. Державний архів Одеської області, ф. 2, Оп. 13, Спр. 3.
26. *Херсонские губернские ведомости*. 25 июля. 1905. № 86. С. 2.
27. ЦДІАЛ у Києві, ф. 358, Оп. 1, Спр. 16.
28. Державний архів Миколаївської області, ф. 442, Оп. 1, Спр. 28.
29. Державний архів Миколаївської області, ф. 231, Оп. 1, Спр. 2030.
30. Державний архів Одеської області, ф. 2, Оп. 13, Спр. 4.
31. ЦДІАЛ у Києві, ф. 385, Оп. 1, Спр. 1696.
32. Державний архів Кіровоградської області, ф. 78, Оп. 1, Спр. 64.
33. Державний архів Миколаївської області, ф. 229, Оп. 4, Спр. 250.
34. *Русская правда*. 09 марта. 1907. № 90. С. 1.

REFERENCES

1. Podolskiy A.Yu. Antisemitska politika rosiyskogo tsarizmu v Ukrayini na pochatku XX st. [Anti-Semitic policy of Russian tsarism in Ukraine at the beginning of the twentieth century]. *Ukrainian Historical Magazine*, 1995, Nr 6, pp. 61-65 [in Ukrainian].
2. Derzhavniy arkhiv Hersonskoy oblasti – State Archives of Kherson region. Kherson. Fund 1. Description 1. Case 19. [in Russian].
3. Sovet Ministrov Rossiyskoy imperii 1905-1906 gg. [Council of Ministers of the Russian Empire 1905-1906]. Leningrad: «Nauka», 1990. 476 p. [in Russian].
4. NEWSPAPER (1905). *Hersonskie gubernskie vedomosti* – Kherson provincial news, 1 july, Nr 76. p. 1. [in Russian].
5. Derzhavniy arkhiv Mykolaivs'koi oblasti – State Archives of Mykolayiv region. Mykolayiv. Fund 169. Description 1. Case 32. [in Russian].
6. Svod zakonov Rossiyskoy imperii. Ulojenie o nakazaniyah ugovolnyih i ispravitelnyih, s vklyucheniem statey po prodoljeniyam 1912, 1913, 1914 godov. [The code of laws of the Russian Empire. The Code of Criminal and Correctional Penalties, with the inclusion of articles on the sequels of 1912, 1913, 1914]. St. Petersburg., 1916, Vol. 15, Ed. 1, 521 p. [in Russian].
7. Derzhavniy arkhiv Kirovohrads'koi oblasti – State Archives of Kirovohrad region. Kirovohrad. Fund 304. Description 1. Case 310. [in Russian].
8. Derzhavniy arkhiv Kirovohrads'koi oblasti – State Archives of Kirovohrad region. Kirovohrad. Fund 18. Description 1. Case 574. [in Russian].
9. Derzhavniy arkhiv Odes'koi oblasti – State Archives of Odesa region. Odesa. Fund 745. Description 1. Case 1. [in Russian].
10. NEWSPAPER (1905). *Hersonskie gubernskie vedomosti* – Kherson provincial news, 25 february, Nr 24. p. 4. [in Russian].
11. NEWSPAPER (1905). *Hersonskie gubernskie vedomosti* – Kherson provincial news, 1 march, Nr 25. p. 3. [in Russian].
12. TsDIAL u Ky'yevi – Central State Historical Archive. Kiev. Fund 386. Description 1. Case 853. [in Russian].
13. NEWSPAPER (1905). *Hersonskie gubernskie vedomosti* – Kherson provincial news, 10 october, Nr 116. p. 4. [in Russian].
14. Derzhavniy arkhiv Dnipropetrovs'koyi oblasti – State Archives of Dnipropetrovsk Region. Dnipro. Fund 11. Description 1. Case 450. [in Russian].
15. Derzhavniy arkhiv Mykolaivs'koi oblasti – State Archives of Mykolayiv region. Mykolayiv. Fund 229. Description 4. Case 158. [in Russian].
16. TsDAGO u Ky'yevi – Central State Archive of Public Associations. Kiev. Fund 57. Description 1. Case 60. [in Russian].
17. Derzhavniy arkhiv Mykolaivs'koi oblasti – State Archives of Mykolayiv region. Mykolayiv. Fund 479. Description 1. Case 290. [in Russian].
18. Derzhavniy arkhiv Dnipropetrovs'koyi oblasti – State Archives of Dnipropetrovsk Region. Dnipro. Fund 177. Description 1. Case 2a. [in Russian].
19. Derzhavniy arkhiv Mykolaivs'koi oblasti – State Archives of Mykolayiv region. Mykolayiv. Fund 231. Description 2. Case 94. [in Russian].
20. TsDIAL u Ky'yevi – Central State Historical Archive. Kiev. Fund 358. Description 1. Case 17. [in Russian].
21. Derzhavniy arkhiv Odes'koi oblasti – State Archives of Odesa region. Odesa. Fund 2. Description 13. Case 5. [in Russian].
22. Derzhavniy arkhiv Kirovohrads'koi oblasti – State Archives of Kirovohrad region. Kirovohrad. Fund 630. Description 1. Case 13. [in Russian].
23. TsDIAL u Ky'yevi – Central State Historical Archive. Kiev. Fund 419. Description 1. Case 4196. [in Russian].
24. NEWSPAPER (1905). *Hersonskie gubernskie vedomosti* – Kherson provincial news, 16 november, Nr 128. p. 2. [in Russian].

25. Derzhavniyj arkhiv Odes'koi oblasti – State Archives of Odesa region. Odesa. Fund 2. Description 13. Case 3. [in Russian].
26. NEWSPAPER (1905). *Hersonskie gubernskie vedomosti* – Kherson provincial news, 25 July, Nr 86. p. 2. [in Russian].
27. TsDIAL u Ky`yevi – Central State Historical Archive. Kiev. Fund 358. Description 1. Case 16. [in Russian].
28. Derzhavniyj arkhiv Mykolaivs'koi oblasti – State Archives of Mykolayiv region. Mykolayiv. Fund 442. Description 1. Case 28. [in Russian].
29. Derzhavniyj arkhiv Mykolaivs'koi oblasti – State Archives of Mykolayiv region. Mykolayiv. Fund 231. Description 1. Case 2030. [in Russian].
30. Derzhavniyj arkhiv Odes'koi oblasti – State Archives of Odesa region. Odesa. Fund 2. Description 13. Case 4. [in Russian].
31. TsDIAL u Ky`yevi – Central State Historical Archive. Kiev. Fund 385. Description 1. Case 1696. [in Russian].
32. Derzhavniyj arkhiv Kirovohrads'koi oblasti – State Archives of Kirovohrad region. Kirovohrad. Fund 78. Description 1. Case 64. [in Russian].
33. Derzhavniyj arkhiv Mykolaivs'koi oblasti – State Archives of Mykolayiv region. Mykolayiv. Fund 229. Description 4. Case 250. [in Russian].
34. NEWSPAPER (1907). *Russkaya Pravda* – Russian truth, 9 March, Nr 90. p. 1. [in Russian].

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 784

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.180920>

Антоніна БОЙЧУК,
orcid.org/0000-0001-5401-8343
аспірант Навчально-наукового інституту музичного мистецтва
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка,
викладач
Ужгородського коледжу культури і мистецтв
(Україна, Дрогобич) revkaloa@gmail.com

ЕСТРАДНЕ МИСТЕЦТВО СПІВУ У ВИКЛИКУ СЬОГОДЕННЯ

У статті здійснено акцент на розкриття мистецтва співу у сфері естрадного мистецтва України XXI століття. Взнявши за основу витoki естрадної пісні із 70-х років минулого століття на основі творчої спадщини В. Івасюка, нами унаочнено бачення популярних зразків автора у вирії сучасних інтерпретацій. Тому сучасному естрадному співаку притаманна індивідуальність свободи дії у системі збереження чистоти вокальної манери, започаткована корифеями української естрадної пісні.

Окрема увага актуалізується на мистецькому шоу-проекті «Голос країни», який сприяв залученню як загальної маси населення, так і професійних виконавців до активізації своїх творчих умінь крізь призму медіапростору України. Шоу-проект постає самобутньою відео-енциклопедією оригінальних співочих тембрів, манери вокального музикування, сценічних образів, репертуарно-стильових та стилістичних експериментів тощо, де особливістю є власне спів у поєднанні з яскравим шоу та харизмою виконавця.

У сучасному мистецькому просторі доводиться зустрічатися з різними проблемами, які є не винятком у вокально-естрадному мистецтві. Нами охарактеризовано чотири ключові елементи виховання естрадного співака:

- наявність голосу та відсутність харизми (в харизмі приховується таємна сила артиста-співака, котра приносить йому успіх та визнання на сцені у сфері володіння вмінням швидко та вправно перевтілюватись у різні ампу);
- підбір репертуару або репертуарна політика загалом (головна специфіка – природність тембральних фарб та вироблення індивідуальної виконавської манери співу незалежно від жанрових ознак твору);
- художній образ виконавця (пісня – включає вступ, основну частину, кульмінацію і кінцівку, тому перед артистом важливо впродовж декількох хвилин показати дві сторони мистецтва – музики і театру);
- озвучення та здатність вправно користуватися мікрофоном (щодо останнього, то варто розрізняти силу подачі звуку у мікрофон під час грудного, мікстового та фальцетного виконання, використання мікрофону на низьких звуках, користування мікрофоном при приголосних, використання мікрофону у разі зміни динамічних відтінків).

Ключові слова: естрадний спів, мистецтво, поп-культура, мас-медіа, аналіз, творчість.

Antonina BOICHUK,
orcid.org/0000-0001-5401-8343
Postgraduate Student
of the Educational and Scientific Institute of Music Arts
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,
Lecturer
of Uzhgorod College of Culture and Arts
(Ukraine, Drohobych) revkaloa@gmail.com

THE SINGLE ART OF SINGING IN THE CHALLENGE OF TODAY

The article focuses on the discovery of singing art in the field of variety art of the XXI century. Taking the origin of the variety song from the 70's of the last century based on V. Ivasyuk creative heritage, we have a vision of popular examples of the author in the modern interpretation. So, the contemporary pop singer has an individuality of freedom of action system preserving the purity of vocal mannerisms, started by the luminaries of the Ukrainian pop song.

Particular attention is updated to show art-project "Voice of the country" which has attracted both the general population and professional performers to activate their creative skills through the prism of Ukraine's media space. The show project is an original video encyclopedia of original singing timbres, manner of vocal music, stage images,

repertory-style and stylistic experiments, etc, where the feature is actually singing combined with a bright show and the artist's charisma.

In the contemporary art space you have to meet with different problems, which are no exception in the vocal and variety arts. We have identified four key elements of educating a pop singer:

– presence of voice and lack of charisma (the charisma harbors the secret power of the singer-songwriter, which brings him success and recognition on stage in the field of mastering skills quickly and skillfully translate into different roles);

– selection of repertoire and repertoire policy in general (main specifics – naturalness of timbre colors and developing individual performance style of singing regardless of genre features the work);

– the artist's artistic image (song – includes an introduction, the main part, the climax and ending, so, it is important for the artist to show the two sides of the art within minutes – music and theater);

– voice and ability to use the microphone skillfully (regarding the latter, it is worth distinguishing the power of the sound into the microphone at the breast register, mixed and falsetto performance, using the microphone at low sounds, using the microphone with consonants, using the microphone when changing dynamic hues).

Key words: variety singing, art, pop culture, mass media, analysis, creativity.

Постановка проблеми. XXI століття диктує нові умови, форми, методи популяризації масової поп-культури на ґрунті сформованих і реорганізованих певних традицій. Такий прорив від початку Незалежності України характеризується як сучасними мас-медійними технічними засобами, так і інтеграцією у світ потужного потоку розмаїтого пісенного багажу крізь призму інтернет-ресурсів, радіо і ТБ, а відтак – смаку сучасного українця різного віку. Концертна діяльність, шоу-програми, фестивалі імпрези, тощо – це засоби впливу та залучення загальної маси населення до видовища у світі сучасної естради, розмаїтості стилізацій, технік співу, виконавців.

Аналіз досліджень. У сфері естрадного вокального мистецтва серед фундаментальних праць слід відзначити низку підручників М. Поплавського «Менеджер шоу-бізнесу» (Поплавський, 1999) та «Шоу-бізнес: теорія, історія, практика» (Поплавський, 2001), а також «Антологію сучасної української естради» (Поплавський, 2004), котрі стали першими працями у вказаній сфері і унаочнили результати функціонування української естради у кінці ХХ початку ХХІ століття.

Нова ера сприяла написанню низки дисертаційних досліджень із розмаїтих аспектів естрадного мистецтва, поп-культури, конкурсно-фестивальних та шоу-імпрез. Серед них, зокрема, дослідження М. Мозгового у сфері становлення та рецепторів розвитку естрадної пісні в Україні (Мозговий, 2007). Роботи О. Шевченка сприяли виявленню та унаочненню української популярної музики періоду 1920–1990 рр. (Шевченко, 2010). Ген Цзінхен досліджував формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу (Цзінхен, 2015). Т. Рябухою розкрито та систематизовано проблеми пісенності як музично-жанрового феномену функціонування в естрадно-масовій культурі (Рябуха, 2017). Т. Самая викристалізо-

ує еволюційні процеси вокального естрадного мистецтва як показника культури у житті українців другої половини ХХ – початку ХХІ століття (Самая, 2017). О. Бойко здійснено аналіз української масової музики, її історичного шляху, логістики розвитку, взаємозв'язок з мистецтвом загалом в парадигмі сучасної світової культури (Бойко, 2017). І. Бобулом досліджено жанрові модифікації та семантику українського вокально-естрадного виконавства, їх значення в музичній культурі України на зламі століть (Бобул, 2018).

Важливо зазначити особистий внесок автора статті у дослідження конкурсно-фестивального руху у руслі естрадного мистецтва (Бойчук, 2019; Ревкало (Бойчук), 2019), багато матеріалів черпаємо із розвідок М. Барановської, А. Фурдичка, Ю. Дрابعук, О. Грачова, М. Шерстюк, Т. Зінської, Д. Зубенко, В. Гандзюк, М. Шведа та інших.

Отже, **мета статті** – аналіз деяких тенденцій мистецтва естрадного співу крізь призму проблематики виконавсько-сценічних засобів у соціумі сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Естрадне мистецтво України у вирії соціуму сьогодення активно розвивається, розширюючи горизонти новизни, актуалізуючись у суспільстві появою нових виконавців та гуртів на тлі корифеїв української естради. Звичайно, побутують і активно просуваються у медіа-індустрії кавер-версії хітів минулих років, адже пісня живе у свідомості людей, передаючись із покоління в покоління.

Сьогодні прийнято вважати, що пісенна стихія В. Івасюка зродила національний вид поп-музики – того пісенно-розважального масиву, що мав виразно українське коріння та душу і при цьому не висував аж надто високі вимоги щодо академічного вишколу як беззаперечної умови його виконання, а більшість його пісень стали національним еквівалентом «ліричної масової пісні», що розспівувалася й справді «масово».

Водночас пісні того ж таки В. Івасюка у жанрі балади (наприклад «Мальви») не є «масовими», бо ґрунтуються на монологічності вираження й транслюють філософське осмислення драматичних життєвих перипетій, а в історичній площині нагадують пісні «літературного походження» та монодраматичні солоспіви академічних композиторів. Ці пісні ставлять перед солістом доволі високі вимоги щодо драматургії та її особистісної інтерпретації, яку належало репрезентувати чутливою щодо смислової палітри слова його музичного втілення манерою «ведення» вокальної мелодики.

Отже, пісні В. Івасюка вперше зродили у полі української сучасної пісні явище, яке у 90-х рр. ХХ ст. стали називати «хітом». Хітовість пісень В. Івасюка (для прикладу – «Червона рута») у вимірах сьогодення несе у собі аромат молодості української естрадної пісні й тим самим надихає на неймовірно цікаві й оригінальні стильові та стилістичні «модуляції», які помітні у гармонічних барвах, ритмі, вокальна мелодика доповнюється стильовими запозиченнями (блюз, джаз, свінг). Відповідно, до сучасного естрадного співака додається максимум індивідуалізації, й при цьому зберігається питома чисто вокальна манера, яка започаткована легендами української естрадної пісні ще у далеких 70-х роках ХХ століття.

Прокладаючи місток поміж здобутками української естрадної пісні із нинішнім образом української естради (про них не випадково доводиться говорити у тісній єдності питань її авторства, змісту словесного тексту, інтонаційної специфіки мелосу та ритму, співочої манери, індивідуальності виконавців), виникає питання: наскільки важливо чи неважливо пам'ятати, із чого починалося життя української естрадної пісні? Звісна річ, вистежування чинників трансформації стереотипів естрадного пісенного жанру у «пісню-театр», «вірш з музикою» тощо – тема спеціального дослідження. Та попри це відзначимо, що практична педагогічна робота над технікою естрадного співу – це своєрідна незвідана цілина, хоча й із доволі потужним потенціалом. Доведенням тому є передусім те, що маємо можливість спостерігати у такому грандіозному вокальному дійстві, як «Голос країни» (телеканал «1+1»): це тип відеоенциклопедії оригінальних співочих тембрів, манер вокального музикування, сценічних образів, репертуарно-стильових та стилістичних експериментів тощо. І що характерно – майже кожний учасник проекту спеціалізовано навчається техніці вокалу, що надає їм можливість доволі пристойно («чисто») інтонувати, представляти віртуозність володіння голосом (регістрова широ-

чність, мелізми, фальцет) тощо. Щоправда на етапі так званих сліпих прослуховувань телевізійний глядач бачить лише добірку виступів – найбільш вдалих, тобто цілісних щодо задуму виступу, переконливих щодо інтерпретації та більш-менш технічно вправних. У тих виконавців, які не «розгорнули» крісла тренерів, глядач бачить зрідка, але одразу ж такі огріхи, як неточне звуковисотне інтонування, нерівномірність володіння регістровими зонами, темброву безбарвність голосу, відсутність артистичної витримки тощо.

Сама ж згадка про проект «Голос країни» зумовлена тим, що для практикуючого педагога з постановки голосу це виклик, причому виклик сьогодення. Адже зважаючи на різючу зміну стильових та жанрових уподобань нинішня українська естрада тим і вирізняється, що у черговий раз (опісля 70-х) творить потужний процес макроіндивідуалізації – коли власне українська естрадна пісня входить до такої «тотожності різних» (вислів К. Ясперса), як світова естрадна музика. А це – особлива якість, де власне спів (незмінно тембрально та технічно оригінальний) поєднується з яскравим шоу та харизмою виконавця.

Не важко зауважити, що згадані якості – темброва барва, техніка володіння голосом, артистична постава – традиційно становлять методико-практичну основу академічного вокалу і являють собою уявлення про студії з постановки голосу засобом опанування певними техніками співочого дихання, звукоутворення та звуковедення. Окрім того, саме академічна традиція забезпечує знання техніки фразування, артикуляції тощо. Усе це – неоціненний досвід вияву співочого голосу людини в усій його красі та душевності, бо для українця спів – це «спів душі». Не слід, отже, протиставляти інструменти тієї роботи, що стосується розвитку таланту в обрядах сучасних культурних тенденцій – обрядах глобального культурного синтезу; зокрема, інтегрувати техніки власне академічного та естрадного співу і сприймати це як виклик сьогодення. Навіть більше, сучасна українська естрада – це також поле щонайактивнішого відродження культурної пам'яті нації під виглядом її найдавніших етнічних джерел, що транслюють «голос роду» в ментальному ареалі, наприклад, рок-музики (Катя Чілі, Олег Скрипка, Ілларія).

Врешті, є в сучасному естрадному співі явища, одні з яких викликають неймовірне захоплення – наприклад, світ творчості Джамали чи Тіни Кароль; інші – глибоке розчарування. І не тому, що йдеться про симпатії щодо певного жанрово-стильового чи суто стильового різновиду: комусь, наприклад,

вельми до вподоби «попса» Ольги Полякової та Олега Винника, а комусь – «лірницький» дух рок-композицій Ярослава Вакарчука. Йдеться про дещо інше, саме в естрадному співі надто багато таких суто технічних недоліків, які були б украй неприпустимі з точки зору академічного співу.

Візьмімо для прикладу такий елемент, як розірвання фрази взяттям дихання перед останнім словом самої фрази. Або ж інший приклад: саме в практиці естрадного співу спостерігається різке невігластво на предмет артикуляції слів із шиплячими приголосними. Так, слова на зразок «чому», «щастя» артикуються як «ч'ому», «щ'астя». Натомість у техніці академічного співу істина щодо фонетичної природи голосних та приголосних звуків мовлення є прописаною наступним чином: голосний звук є основою співочого голосу, тому приголосний звук на вимову має бути максимально чітким та коротким й тим самим не перешкоджати вокалізації наступного за ним голосного звука. Отже, якщо шиплячий приголосний буде пом'якшений, тоді подальший за ним голосний звук не матиме властивої опори для вокалізації.

На жаль, в сучасному музичному просторі нам доводиться стикатися з різними проблемами у вокально-естрадному мистецтві. Варто розглянути ряд основних проблем, з якими стикаються учасники творчих імпрез естрадного пісенного мистецтва (Бойчук, 2019):

I – наявність голосу та відсутність харизми. Маючи голос з усіма його природними характеристиками, з тембральним забарвленням та красою, співак не має потенційної сили привернути увагу глядача за повної відсутності харизми, яка служить контактуючим складником із залом. Осанка, погляд, рухи, темперамент, емоційний контроль – це дрібниці, які помітні і стають підмічені публікою. В харизмі приховується таємна сила артиста, яка приносить йому успіх та визнання на сцені. Варто зазначити, що харизма – це риса, яка дана не кожному виконавцеві, проте той, хто нею наділений, є яскравим і різножанровим артистом, цікавим для аудиторії. Харизматичний співак естради володіє вмінням швидко та вправно приймати на себе різні ампула.

II – підбір репертуару. Великою проблемою кожного конкурсу є підбір репертуарного складника, котрий часто не відповідає вокальним можливостям учасника чи має вікові розбіжності. Це зазвичай приводить до повного колапсу, адже тональний дискомфорт чи вокально-технічна необачність зумовлюють інтонування та фізичну неспроможність заспівати пісню, особливо коли

в творі передбачені ладо-тональні відхилення та модуляції. Також важливим моментом у виборі вокальної програми є конкурентоспроможність композиції як одна з важливих фаз будь-якого конкурсного відбору. Компетентне журі на це неабияк звертає увагу. Тут головними моментами є специфіка природних тембральних фарб та вироблення індивідуальної виконавської манери співу незалежно від жанрових ознак твору (бути собою).

III – образ. Пріоритетний елемент у формуванні естрадного співака як яскравого артиста. Хибно буде вважати, що образ це лише одяг артиста на сцені. Образ починається із розуміння того, про що я співаю, який жанр має моя композиція і якими засобами я можу передати драматургію твору. Ознайомлення з текстом є першим кроком до формування музичного образу, оскільки все починається із осмислення. Другим і найважливішим етапом є музика, яка заставить співака творчо думати, яким чином відтворити музичний задум і підкреслити важливість даного «лібрето». Пісня – це не менш цікавий ніж опера жанр, який не зважаючи на свій мінімалізм, включає вступ, основну частину, кульмінацію і кінцівку. Отже, перед артистом постає нелегке випробування – впродовж декількох хвилин на сцені показати дві сторони мистецтва – музики і театру. Під поняттям образу варто розуміти перелік допоміжних елементів, які беруть участь у створенні естрадного номеру: сценічно-театральна постановка; хореографія; світлове оформлення; специфічні ефекти; декорації;

Велику роль також відіграє **озвучення** та здатність вокаліста вправно **користуватися мікрофоном (IV)**. Оволодіння головним сценічним пристроєм – це найперші і найелементарніші навички, якими повинен опанувати кожен майбутній співак. Часто через невміння та брак практики роботи з мікрофоном назріває ряд мовних дефектів: дикції, артикуляції, орфоєпії, які проявляються у вокаліста-виконавця прямо посеред твору. Звук стає неестетичним, нечітким, і якість виконавської майстерності помітно падає. Щоб запобігти проблемам «декламаційного» характеру, варто звернути увагу на силу подачі звуку у мікрофон під час грудного, мікстового та фальцетного виконання; використання мікрофону на низьких «недосконалих» звуках; користування мікрофоном під час виконання приголосних «б», «п», «ч», «ш», «щ»; використання мікрофону у разі зміни динамічних відтінків.

Висновки. Сьогодні сучасна естрадна пісня – це насамперед техніка володіння співочим голосом, що як інструмент музичного вираження

тісно співпрацює з виразовою системою загалом, трансляція обраного типу стилю, вишукана оригінальність інструментального аранжування та сценічного образу, автономізація особистісного простору творчості вокаліста тощо. І в усьому цьому слід вбачати як новітні перетворення, так і тривкість традицій співочого таланту української нації, а новітня українська естрадна пісня сміливо та потужно заявляє про себе як оновлена

та самодостатня, глибоко закорінена у архетипи та водночас творчо спроможна до проривів у власному стильовому моделюванні, де чинну роль відіграє питання інтеграції різноманітних технік співу – академічного, автентично фольклорного, джазового тощо. В такому інтегрованому вираженні українська пісня може забезпечувати яскравий та індивідуальний образ українського співу загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бобул І. Жанрові форми та стильові конотації вокально-естрадного виконавства в музичній культурі України кінця ХХ – початку ХХІ століття : автореф. дис. ... канд. мистецтвозн. : 26.00.01 – Теорія та історія культури. Київ, 2018. 23 с.
2. Бойко О. Українська масова музика: етапи розвитку, національні особливості : дис. ... канд. мистецтвозн. : 17.00.03 – Музичне мистецтво. Київ, 2017. 215 с.
3. Бойчук А. Фестивально-конкурсний рух як чинник формування естрадного співака. *Fundamental And Applied Researches: Contemporary Scientific and practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects* / [Editors: A. Dushniy, M. Makhmudov, M. Strenacikova, V. Ilnytskyi, I. Zymomrya]. Banska Bystrica – Baku – Uzhhorod – Kherson – Kryvyj Rih: Posvit, 2019. P. 32–33.
4. Ген Цзінхен. Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу : дис. кан. пед. наук : 13.00.02 – Теорія та методика музичного навчання. Київ, 2015. 204 с.
5. Мозговий М. Становлення і тенденції розвитку української естрадної пісні : автореф. дис. ... канд. мистецтвозн. : 17.00.01 – Теорія та історія культури. Київ, 2007. 20 с.
6. Рябуха Т. Витоки та інтонаційні складові української пісенної естради : автореф. дис. ... канд. мистецтвозн. : 17.00.03 – Музичне мистецтво. Харків, 2017. 20 с.
7. Самая Т. Вокальне мистецтво естради як чинник культурного життя України другої половини ХХ – початку ХХІ століття : дис. ... канд. мистецтвозн. : 26.00.01 – Теорія та історія культури. Київ, 2017. 199 с.
8. Шевченко О. Українська сучасна популярна музика: витоки та проблематика (1920–1990 рр.) : автореф. дис. ... канд. мистецтвозн. : 26.00.01 – Теорія та історія культури, мистецтвознавство. Київ, 2010. 20 с.
9. Revkalo (Boichuk) A. Ukrainian variety music art for children at turn of the 20th and 21st XXI centuries in the post modern interior. *The Third International scientific congress of scientists of Europe. Proceedings of the III International Scientific Forum of Scientists "East – West"* (January 11, 2019). Premier Publishing s. r. o. Vienna, 2019. P. 876–881.

REFERENCES

1. Bobul I. Zhanrovi formy ta stylovi konotatsii vokalno-estradnogo vykonavstva v muzychnii kulturi Ukrainy kintsia KhKh – pochatku KhKhI stolittia: avtoref. dys. ... kand. mystetstvozn.: 26.00.01 – Teoriia ta istoriia kultury. K., 2018. 23 s.
2. Boiko O. Ukrainska masova muzyka: etapy rozvytku, natsionalni osoblyvosti: dys. ... kand. mystetstvozn.: 17.00.03 – Muzychne mystetstvo. K., 2017. 215 s.
3. Boichuk A. Festyvalno-konkursnyi rukh yak chynnyk formuvannia estradnogo spivaka. *Fundamental And Applied Researches: Contemporary Scientific and practical Solutions and Approaches. Interdisciplinary Prospects* / [Editors: A. Dushniy, M. Makhmudov, M. Strenacikova, V. Ilnytskyi, I. Zymomrya]. Banska Bystrica – Baku – Uzhhorod – Kherson – Kryvyj Rih: Posvit, 2019. P. 32–33.
4. Hen Tszinkhen Formuvannia stsenichnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva zasobamy estradnogo spivu: dys. kan. ped. nauk: 13.00.02 – Teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia. K., 2015. 204 s.
5. Mozghovyi M. Stanovlennia i tendentsii rozvytku ukrainskoi estradnoi pisni: avtoref. dys. ... kand. mystetstvozn.: 17.00.01 – Teoriia ta istoriia kultury. K., 2007. 20 s.
6. Riabukha T. Vytoky ta intonatsiini skladovi ukrainskoi pisennoi estrady: avtoref. dys. ... kand. mystetstvozn.: 17.00.03 – Muzychne mystetstvo. Kh., 2017. 20 s.
7. Samaia T. Vokalne mystetstvo estrady yak chynnyk kulturnoho zhyttia Ukrainy druhoi polovyny KhKh – pochatku KhKhI stolittia: dys. ... kand. mystetstvozn.: 26.00.01 – Teoriia ta istoriia kultury. K., 2017. 199 s.
8. Shevchenko O. Ukrainska suchasna populiarna muzyka: vytoky ta problematyka (1920 – 1990 rr.): avtoref. dys. ... kand. mystetstvozn.: 26.00.01 – Teoriia ta istoriia kultury, mystetstvoznavstvo. K., 2010. 20 s.
9. Revkalo (Boichuk) A. Ukrainian variety music art for children at turn of the 20th and 21st XXI centuries in the post modern interior. *The Third International scientific congress of scientists of Europe. Proceedings of the III International Scientific Forum of Scientists «East – West»* (January 11, 2019). Premier Publishing s. r. o. Vienna, 2019. P. 876–881.

УДК 784

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.180921>**Андрій ДУШНИЙ,***orcid.org/0000-0002-5010-9691*

кандидат педагогічних наук, доцент,
 член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти,
 заслужений діяч естрадного мистецтва України,
 завідувач кафедри народних музичних інструментів та вокалу
 Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
 (Україна, Дрогобич) *accotobile@ukr.net*

Володимир САЛІЙ,*orcid.org/0000-0002-3522-3787*

кандидат педагогічних наук,
 доцент кафедри народних музичних інструментів та вокалу
 Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка,
 (Україна, Дрогобич) *mega.vvllaadd@ukr.net*

ДЕЯКІ МЕТОДИ ДИТЯЧОГО ВОКАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті проаналізовано різновекторні дані методик вокального навчання та виховання дітей, які унаочнюють здобутки ХХ століття, роблячи можливою активізацію науково-методичної та дослідницької діяльності фахівців у ХХІ столітті крізь призму технологічно-інформаційних інновацій.

Комплексний, системний підхід до проблеми всебічного розвитку всіх здібностей кожного індивідуума вимагає активного пошуку якісно нових методів і засобів навчання, які дозволяють розкрити соціально-психологічні механізми формування особистості. У цьому аспекті важливого значення набуває музичний розвиток, зокрема, спів, який є одним із ефективних засобів, що дозволяють підлітку розкрити якості творчої, здатної до культурного саморозвитку і самовизначення особистості.

Носієм кращих зразків національної культури повинна бути різнобічно розвинута, самостійно мисляча та здатна до самореалізації особистість. Тому однією з важливих умов прогресу суспільства є здатність підрастаючого покоління не тільки освоювати, але й примножувати досягнення світової культури. Завдяки технічному прогресу ХХІ століття відбувається постійне зростання інтелектуального розвитку підлітків, але від того, які будуть моральні та естетичні ідеали молоді, її соціальні орієнтири, рівень загальної культури та професійної підготовки, безпосередньо залежить подальший розвиток і процвітання нашої держави в майбутньому. У зв'язку з цим різко зростає інтерес до особистісно-індивідуальних та духовно-унікальних явищ.

Основним принципом педагогічної діяльності стає особистісно-орієнтовний підхід, який передбачає глибоке вивчення і знання педагогом усіх сторін особистості вихованця, можливостей, особливостей, ідеалів, потреб, мотивів діяльності, а головне – створення освітньо-виховного середовища та умов, які забезпечують цей гармонійний розвиток.

Ключові слова: дитячий спів, музично-співоче виховання, мутація голосу, хорове навчання.

Andriy DUSHNIY,*orcid.org/0000-0002-5010-9691*

Ph.D. in Education, Associate Professor;
 Corresponding Member of the Teacher Education International Science Academy
 Ukraine Pop Art Honored Worker,
 Head of Folk Musical Instruments and Vocals Department,
 Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
 (Ukraine, Drohobych) *accotobile@ukr.net*

Volodymyr SALII,*orcid.org/0000-0002-3522-3787*

Ph.D. in Education,
 Associate Professor of Folk Musical Instruments and Vocals Department
 Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
 (Ukraine, Drohobych) *mega.vvllaadd@ukr.net*

SOME METHODS OF CHILD'S VOCAL DEVELOPMENT

The article analyzes multiple vectors of methods of vocal education and upbringing of children, which clarify the achievements of the XX century, making it possible to activate the scientific and methodological and research activities of specialists in the 21st century through the lens of technological and information innovations.

A comprehensive, systematic approach to the problem of comprehensive development of all the abilities of each individual requires an active search for qualitatively new methods and training tools that allow to reveal the social and psychological mechanisms of personality formation. In this aspect, musical development, in particular singing, is one of the most important means of enabling a teenager to discover the qualities of a creative, capable of cultural self-development and self-determination of personality.

The bearer of the best examples of national culture should be versatile, self-thinking and self-fulfilling. Therefore, one of the important conditions for the progress of society is the ability of the younger generation to not only master but also to multiply the achievements of world culture. Due to the technological advancement of the XXI century, there is a constant growth of adolescent intellectual development, but the further development and prosperity of our country in the future depends directly on what will be the moral and aesthetic ideals of the youth, its social orientations, the level of general culture and vocational training. In this regard, interest in personal, individual and spiritual-unique phenomena is growing sharply.

The basic principle of pedagogical activity is a personality-oriented approach, which involves a deep study and knowledge of the educator on all sides of the personality of the pupil, opportunities, features, ideals, needs, motives of activity, and most importantly the creation of educational and educational environment and conditions that ensure this harmonious development.

Key words: children's singing, music-singing education, mutation of voice, choral training.

Постанова проблеми. Нове тисячоліття яскраво домінує інтенсивним розвитком національної самосвідомості, відродженням національної культурної спадщини, активним збагаченням її творами сучасних авторів. У зв'язку з цим активізується увага до дослідження вокального мистецтва розмаїтого масштабу, пошуку та знаходження втрачених авторських вокальних творів, збереження та активного використання вокальної класики в практиці виховання співака (особливо початкового періоду опанування навиками співу). Критерієм такого процесу, а отже, і визначальним для виявлення та розвитку співацького голосу, є вплив мовної системи та мелодичного матеріалу, а також потяг до музики і масштаби її побутування в соціумі, особливості та манери співу, темпераменту, менталітету тощо.

Аналіз досліджень. Серед праць щодо розвитку співацького голосу або вокального мистецтва сьогодні є цілий ряд напрацювань у сфері теоретичних основ розвитку співацького голосу у вокальній педагогіці (В. Морозов, Г. Стасько, О. Стахевич) (Ємельянов, 1997); історичних аспектів активізації вокального мистецтва та вокального виконавства (І. Колодуб, І. Назаренко, В. Чайка, І. Чжан, Ю. Юцевич); вокальної педагогіки (В. Антонюк, Б. Гнидь, В. Іванов, Л. Прохорова); дисертаційні дослідження (Л. Василенко, В. Дряпіка, Л. Коваль, Г. Стасько); фізіологічних основ постановки голосу (К. Злобін, О. Матвеева); дослідження акустичних особливостей процесу голосоутворення (Ф. Витт, Н. Гонтаренко, Л. Дмитрієв, А. Манебені). Щодо методів вокального виховання дітей, то відомі розвідки М. Жишківич, С. Колос, І. Кліш, Р. Лоцман, О. Стіхар, К. Сятецького, П. Турянського, Л. Червонської, Є. Шуневич; посібники Ю. Юцевича «Теорія і методика розвитку співацького голосу» (1998), О. Юрко «Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної додаткової освіти» (2005), О. Великої

«Виховання молодого співака. Робота над голосом – постановка голосу» (2015) та інші.

Мета статті – унаочнити певні методичні основи виховання та розвитку учня у процесі опанування співом на основі сталих напрацювань даної сфери.

Виклад основного матеріалу. Для дитячого співу вважається нормою яскраве, дзвінке, легке, цілком вільне, фальцетне виконання. Основою звукоутворення вважається фальцетна манера співу для всіх дітей віком від 10 до 11 років, до появи мутації голосу. Цими питаннями займалось багато відомих композиторів та педагогів музикантів. М. Глінка рекомендував виконувати його вправи для голосу повільно або навіть дуже повільно, маючи на увазі збільшення тривалості виконуваних вправ з метою поступового розвитку тривалості дихання. Композитор попередньо зміцнював середні звуки діапазону, а лише потім верхні та нижні, тому його метод було названо «концентричним». Його вокальні «Вправи» та створена А. Варламовим «Повна школа співу» розкривають принципи, з урахуванням особливостей дитячого голосу, на яких ґрунтується спів. Дитячі голоси виховувалися дзвінками, сріблястими та ніжними. Таке звучання вважалося неодмінною умовою розвитку дитячого голосу. Голосоутворення повинне було бути вільним, природним, середньої сили звуку та рівним від першої до останньої ноти (Варламов, 1953; Глінка, 1951).

У роботі з дитячими голосами Варламов і Глінка приділяли особливу увагу слуху, співучості, артикуляції, не допускали форсування звуку, схилились до співу в зручній теситурі. Їх послідовники у своїх методиках давали вказівки щодо залежності чистоти інтонації від емоційного стану співаючого, підтримки веселого настрою учнів, перебирання дихання, тренувань, починаючи з головного регістру, де легким звуком потрібно домагатися його незмінної рівності.

На початку ХХ століття громадськість почала критикувати експлуататорське ставлення до дитячих голосів, методи хорового навчання в школі, репертуар співаків, спільний спів дітей і дорослих у церковних хорах, після чого діти сильно втомлювалися. З появою у 1914 році перекладеного з англійської мови методичного посібника Д. Бетса велика кількість педагогів почала використовувати його у навчанні. У ньому були викладені найважливіші принципи виховання дитячого голосу та його вікові особливості. Автор критично ставиться до крикливості голосу, не рекомендує використовувати крайні звуки діапазону, стоїть за дзвінке головне звучання, вважаючи, що гучний спів неминуче призведе до розладу голосу, бореться за виконання режиму і правил гігієни голосу (Бетс, 1914).

Отже, методика формування співочого голосу у дітей залишалася малодослідженою. Помічаючи цю прогалину в системі дитячого музичного виховання, дослідник К. Тарасова дійшла висновку про необхідність розробки спеціальної методики постановки дитячого співочого голосу. В її основі повинні лежати послідовно відпрацьовані дві провідні ланки співочого процесу, в результаті яких звук стає позиційно високим, резонуючим і ллється на диханні (Тарасова, 2005: 2). Також важливим є висновок про необхідність проведення початкового етапу роботи з постановки дитячого співочого голосу в межах примарного діапазону кожного з типів голосів. Після освоєння і зміцнення примарного діапазону в співочій практиці голос найчастіше рухається вниз і тільки потім вгору. Прагнення деяких педагогів і хормейстерів до штучного розширення діапазону, зокрема до збільшення його верхнього «відрізку», може привести до негативних наслідків (включаючи захворювання співочого апарату дитини). Вчителі, вихователі дитячих дошкільних установ та батьки повинні мати за правило відмову від форсування звуку власного голосу в спілкуванні з дітьми. Дошкільнята та молодші школярі, як відомо, схильні до наслідування, і якщо дорослий говорить або співає голосно, діти теж починають форсувати звучання свого голосу, що вкрай небажано в усіх відношеннях.

Положення про необхідність виділення провідних ланок виникло у зв'язку з великою складністю управління співочим процесом, який вимагає обов'язкової координації багатьох беручих участь у ньому систем, пред'являючи тим самим високі вимоги до організації уваги і контролю за співочими діями. У дитячому віці, для якого характерні низький рівень довільності та малий обсяг уваги, завдання, пов'язані з саморегуляцією співочого процесу, стають практично нерозв'язними, якщо не будуть знайдені провідні ланки цього процесу. Багато музикан-

тів не тільки використовували, а й розвивали кращі передові методичні традиції минулого, вносячи у них новий зміст. Вони враховували темброві особливості дитячого голосу, підходили індивідуально до кожного співака хору, культивували у вправах спів зверху вниз, досягаючи тим самим природного, дзвінкого дитячого звучання. У багатьох посібниках відображені закономірності співочого процесу з урахуванням вікових особливостей дітей. Так, у своїй педагогічній роботі А. Ф. Гребньов опирається на вікові принципи і вважає, що у дітей віком від 6 до 12 років потрібно намагатися попереджати і викоринювати погані звички у співі. Основними з них він вважає форсування звуку і неправильну артикуляцію. На його думку, гімнастика голосу за допомогою співу повинна бути заснована на вивченні фізіології дитячого голосу (Гребнев, 1925). Незважаючи на те, що для дітей він рекомендував «емпіричний метод» навчання співу і недооцінював свідомість учнів цього віку, він застосовував послідовну методику і прагнув до легкого, дзвінкого, «теплого» співу та до простоти фразування.

Протягом багатьох років педагоги-науковці займалися вивченням проблеми дитячого голосу у віковому плані. Організовувались дитячі вокальні групи з учасників хорів, з дітьми індивідуально займалися кілька педагогів-вокалістів, був зібраний багатий матеріал для вивчення особливостей дитячого голосу, намітилися спеціальні теми індивідуальних досліджень. Поява сучасного обладнання дала змогу почати фоніатричні обстеження дітей за допомогою лабораторних методів дослідження, застосовували ларингоскопію, звукозапис, пневмографію та стробоскопи. На підставі науково-педагогічних спостережень, багато з яких підкріплювалися лабораторними даними, були опубліковані різні науково-методичні роботи.

Одне з багатьох організованих спеціальних лабораторних експериментальних досліджень, яке проводив великий фахівець в області дитячої фоніатрії Є. Алмазов та науковець Н. Орлова, було присвячено проблемі слуху, визначенню причин поганої інтонації у школярів 1–2 класів та методів її усунення. Один з експериментів, поставлений Н. Д. Орловою, був присвячений питанню мутації у дівчаток, дослідженню вікових змін дихальних рухів під час співу в перехідний період. Над питанням мутації у хлопчиків працював Д. Локшин, який для підкріплення педагогічних спостережень організував строго систематичні ларингоскопічні обстеження голосового апарату всіх учнів із застосуванням стробоскопа, звукозапису та пневмографії.

Одним з найважливіших питань, яке постійно турбувало науковців, було і є питання виховання

мутуючого голосу. У своїй знаменитій праці, виданій у 1803 році, «Метод співу Паризької консерваторії» автори-професори Бернандо Менгоцці, Гара, Госсек, Керубіні та Мегюль дійшли висновку, що займатися співом в перехідний вік доцільно. У цій праці дається ряд конкретних методичних рекомендацій. Так, на своєму досвіді професори Паризької консерваторії ще у кінці XVIII століття довели, що під умілим керівництвом мутація відбувається швидше і закінчення її може наступити також швидше. Про це також свідчать і сучасні дані педагогічних та лабораторних досліджень. Дослідження вчених показали, що змушувати «мутанта» співати, наприклад, високі тони, яких в його голосовому діапазоні вже немає, не просто шкідливо, а може викликати у нього відразу до співу. З математичною точністю у цих дослідженнях обчислюється можливий діапазон, регістровий кордон та характер голосових переміщень.

Поряд з уже наявними методиками, які зарекомендували себе з позитивного боку, з'являються нові методики вокального виховання дітей, засновані переважно на використанні грудного звучання голосу. Одними з прихильників таких поглядів є Д. Огороднов, методика комплексного музично-співочого виховання якого розроблялася протягом більш ніж 25 років, і його послідовники.

Головним завданням своєї методики Д. Огороднов пропонує вирішення проблеми дбайливого виховання голосу, збагачення його природного тембру і на цій основі комплексний розвиток усіх музичних здібностей. На його думку, сучасна методика музичного виховання повинна бути комплексною, щоб розвивати усі задатки творчих здібностей учнів, у тому числі їх музичні здібності, інтелектуальну й емоційну активність (Огороднов, 1981). Оскільки співочим апаратом є руховий апарат зі складною системою м'язів, який володіє високою чутливістю і пластичністю, багатою нервовою організацією, Д. Огороднов, погоджуючи рухи рук і співочого апарату, виділяє їх у більш складну, але й одночасно досконалу систему. Автором вибудована система спеціальних вправ, де все починається з найпростішого, легко здійсненого руху, а кожна наступна вправа мало чим відрізняється від попередньої. Він називає це «мінімальним кроком програми», що є найважливішою особливістю даної методики, як і застосування наочних схем алгоритмів, у яких усі алгоритми складені за чіткою музичною формою та включають у себе рішення задачі не тільки постановки голосу учня, а й розвиток у нього ладового почуття, відчуття метроритму та музичної форми. У центрі даної методики стоїть питання про правильне повноцінне функціонування голосового апарату не тільки учнів, а й самого педагога.

Методика комплексного музично-співочого виховання включає в себе шість видів художніх музичних рухів у колективній хоровій роботі: художнє тактування; робота за алгоритмом постановки голосу та виховання вокальних навичок і музикальності; ладо-вокальні жести; декламація з жестикуляцією; допоміжні рухи під час вокальної роботи над піснею; пошуки виразних рухів під час слухання музики. Перші три види рухів автор називає дидактичними, оскільки кожен з них строго регламентований і вимагає точності у виконанні їх форми. Інші мають творчий характер, оскільки є імпровізаційними за формою і довільними за емоційним змістом. У роботі з постановки голосу в академічній манері Д. Огороднов рекомендує спиратися на мовні навички, які значно випереджають вокальний розвиток.

Розроблена Д. Огородновим методика комплексного музично-співочого виховання (схема – алгоритм (С – А)) є важливим проривом у вокальній педагогіці. Вперше в історії вдалося залучити до виховання співочого голосу зір і кисть руки. Постійно вдосконалюючись, вона (С – А) таїть у собі великі перспективи як один із шляхів візуалізації вокальної мови або вокалографії. Запис дозволяє наочно і чітко висловити дії учня під час виконання ним вокальної вправи і таким чином алгоритмізувати процес вироблення основних вокальних навичок. Також є всі підстави розглядати кисть руки як орган мови – такий, як і артикуляційний апарат. З вище сказаного стає зрозуміло, якої ваги набуває координація вокальних рухів з рухами рук.

До появи «С – А» голос намагалися шукати, тренуючи роздільно дихання і дикцію. Граничні ноти досягалися або фальцетом або форсованим звучанням та криком. Основою цієї роботи служили мовні координації. Такий метод тренування в кінцевому результаті не приводив до появи голосу, і лише завдяки вищезгаданій алгоритмізації, вираженої в «С – А», стало можливим налагодити взаємодію усіх голосоутворюючих м'язів. Робота по «С – А» дозволяє нам формувати співочий голос одночасно у всіх його якісних напрямках на одному тоні – опора звуку (дихання), об'ємність, легкість, тембр, сила, діапазон тощо.

На думку Д. Огороднова, легке, чітке, коротке стакато – найважливіший момент вірної організації роботи гортані у співі. Цей прийом взяття звуку виховує навик активної, але без перевантаження, співочої атаки і сприяє формуванню «опори» без спеціальної до цього уваги (Огороднов, 1981). Це підтверджує його «Пам'ятка педагогу у вокальній роботі за алгоритмом з дітьми та з самим собою». Він вчить активно видихати, а вдихати плавно, чуйно, тому що як вдихнеш, так і заспіваєш. Якщо

роль і сенс видиху зрозумілі, то вдих, навіть плавний і чуйний, одразу губить результат видиху. Корисно формувати опору зі спеціальною увагою. Опора звуку формується відразу після видиху. Спочатку це дуже важко, але згодом «опора» стане фундаментом співочого голосу – звільниться голосовий апарат, покращиться чистота інтонації, з'явиться співоче вібрато. Тембр стане багатшими: спочатку проявиться V обертон – квінта (потрібно сказати, що вона звучить навіть у розмовній мові), потім появиться велика терція – III обертон і сьомий – VII септима. II, IV і VI обертони також чутні. Слух абсолютно чітко почне вловлювати високу співочу форманту – область високих частот 2 500 – 3 500 Гц у тембрі у верхній ділянці спектру. Саме вони надають голосу здатність «прорізати» будь-який оркестр.

Д. Огороднов вважає, що обертони чути не можливо. На його думку, слухання обертонів потрібно розуміти не як їх слухання, а як об'єктивний факт сприйняття їх під час слухання будь-якого звуку, навіть без усвідомлення цього факту. Установка вдиху – це постійна готовність до вдиху під час фонаційного видиху. Така установка створює умови для гальмування (стримування) фонаційного видиху, економії витрати повітря під час співу, сприяє виникненню імпедансу, з яким вона пов'язана.

Таким чином, Д. Огороднову вдалося об'єднати виховання співочого голосу в єдиний педагогіч-

ний процес, але цей процес може відбуватися по-різному: від фальцету до тембру, проходить через проблему змішування регістрів, від повного спектру частот гортані до повноцінного розвитку тембру голосу в усьому діапазоні. Оскільки фальцет є практично у всіх однаковим, а власна система посилення такого способу голосоутворення малоефективна, то в такому разі посилювати просто нічого, початковий спектр гортані містить 3–4 обертони, а повноцінний – 30–40 обертонів, що дозволяє системі підсилення – ротоглоточним об'ємом сформувати гранично конкретний індивідуальний тембр. Стосовно розширення діапазону голосу, досягнення його верхніх граничних нот, то вони визначаються не впливом тембру (звучання голосів усіх інших дітей у класі або хорі), а хронаксією поворотного нерва, тією максимальною частотою, яку може пропустити нерв (Огороднов, 1981). Тому саме Д. Огороднов вважається одним із засновників та лідером методики особливого напрямку дитячого вокально-музичного виховання.

Висновки. Таким чином, проаналізовані різновекторні дані методик вокального навчання та виховання дітей унаочнюють здобутки ХХ століття, тим самим дають можливість активізувати науково-методичну та дослідницьку діяльність фахівців у ХХІ столітті крізь призму технологічно-інформаційних інновацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бетс Д. Методическое пособие. Перевод с английского. 1914.
2. Варламов А. Полная школа пения. Москва : Лань, 2012. 120 с.
3. Вопросы методики музыкального воспитания детей. Москва : Музыка, 1975. 128 с.
4. Глинка М. Упражнения для усовершенствования голоса, методические к ним пояснения и вокализы-сольфеджио (для среднего голоса) / [общая ред. И. Назаренко]. Москва – Ленинград : Гос. муз. изд-во, 1951. 58 с.
5. Гребнев А. Голос детей, его развитие и обработка в трудовой школе. *1-я конференция ученых-вокалистов и педагогов.* Москва : ГИМН, 1925.
6. Детский голос / [ред. В. Н. Шацкая]. Москва : Педагогика, 1970. 260 с.
7. Емельянов В. Развитие голоса. Координация и тренаж. Санкт-Петербург : Лань, 1997. 189 с.
8. Ломпшер И., Гулаш Р. Развитие способностей. *Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе.* Москва, 1981. 180 с.
9. Огороднов Д. Памятка педагогу в вокальной работе по алгоритму с детьми и самим собой. Свердловск, 1981.
10. Тарасова К. До постановки дитячого голосу. *Музичний керівник.* 2005. № 1. С. 2.

REFERENCES

1. Bets D. Metodicheskoye posobiye. Pervod s angliyskogo. 1914.
2. Varlamov A. Polnaya shkola peniya. Moscow : Lan. 2012. 120 s.
3. Voprosy metodiki muzykalnogo vospitaniya detey. Moscow : Muzyka. 1975. 128 s.
4. Glinka M. Uprazhneniya dlya usovershenstvovaniya golosa. metodicheskiye k nim poyasneniya i vokalizy-solfedzhio (dlya srednego golosa) / [obshchaya red. I. Nazarenko]. Moscow – Leningrad : Gos. muz. izd-vo. 1951. 58 s.
5. Grebnev A. Golos detey. ego razvitiye i obrabotka v trudovoy shkole. *1-ya konferentsiya uchennykh-vokalistov i pedagogov.* Moscow : GIMN. 1925.
6. Detskiy golos / [red. V. N. Shatskaya]. Mjscow : Pedagogika. 1970. 260 s.
7. Emelianov V. Razvitiye golosa. Koordinatsiya i trenazh. Saint-Petrburg: Lan. 1997. 189 s.
8. Lompsher I., Gulash R. Razvitiye sposobnostey. *Psikhologicheskkiye osnovy formirovaniya lichnosti v pedagogicheskom protsesse.* Moscow, 1981. 180 s.
9. Ogorodnov D. Pamyatka pedagogu v vokalnoy rabote po algoritmu s detmi i samim soboy. Sverdlovsk. 1981.
10. Tarasova K. Do postanovky dytiachoho holosu. *Muzychnyi kerivnyk.* 2005. № 1. S. 2.

УДК 784.4 (477.86)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178936>

Ольга ФАБРИКА-ПРОЦЬКА,

orcid.org/0000-0001-5188-1491

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри музичної україністики та народно-інструментального мистецтва

Навчально-наукового інституту мистецтв

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

(Івано-Франківськ, Україна) *olgafp4@ukr.net*

НАРОДНІ КОЛЯДКИ В КОНТЕКСТІ ОБРЯДОВОЇ КУЛЬТУРИ ЛЕМКІВ

У статті акцентовано увагу на розкритті жанру колядок та їхніх різновидів в контексті обрядової культури лемків.

Розкрито історико-джерелознавчий аспект вивчення проблематики. Зазначено, що серед лемків побували народні колядки. У середині XIX ст. на Пряшівщині були поширені давні світські колядки, однак після Першої світової війни вони були витіснені церковними духовними піснями про возвелчення Ісуса Христа. Більш пізнім різновидом народних колядок були апокрифічні колядки, що розповідають про народження Христа. На відміну від церковних, апокрифічні колядки черпали традиційні фольклорні елементи з народних легенд та апокрифів.

До трагічного переселення лемків із рідних територій у 40-х рр. XX ст. Лемківщина зберігала давні зразки фольклору та архаїчні форми обрядовості. Зацікавлення дослідників цим регіоном сягає XVII – XVIII ст. Важливим компонентом є лемківська мова, яка є неоднорідною з точки зору лексики. У мовленні простежуються лексичні відмінності між різними частинами регіону. Карпатські, зокрема лемківські говірки, зберегли до наших днів чимало архаїзмів, увібрали значну кількість запозичень, польських та словацьких, румунських, угорських та німецьких. Вплив польських говірок (а саме малопольських) найбільше прослідковується на півночі, а словацьких (точніше східнославацьких) – на півдні; впливи обох говірок слабшають у міру просування на схід. Словацизми значно поширюються на північній Лемківщині (сучасній території Польщі).

Доведено, що народні колядки є одним із найбільш архаїчних жанрів лемківського фольклору. Сучасні записи лемківських колядок на території Польщі, Словаччини та України є подекуди лише збереженими залишками стародавніх народних колядок. Основні сюжети, мотиви, образи мають загальнослов'янське коріння, що свідчить про збереження проукраїнської основи.

Ключові слова: *Лемківщина, дослідники, народні колядки, апокрифічні колядки, церковні пісні, обрядовий фольклор.*

Olga FABRYKA-PROTSKA,

orcid.org/0000-0001-5188-1491

Candidate of the Art critic,

Associate Professor the Department of Musical Ukrainian Studies and Folk Instrumental Music Art

Institute of Art of the

Precarpathian National University after Vasil Stefanyk

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *olgafp4@ukr.net*

LEMKOS CHRISTMAS SONGS (KOLYADKY) IN THE CONTEXT OF THE RITUAL CULTURE

The article focuses on the disclosure of the genre of carols and their varieties in the context of the ritual culture of Lemkos. It is noted that there were folk songs among Lemkos. In the middle of the XIX century ancient secular song were distributed in Prešov Region, but after the First World War they were supplanted by church spiritual songs about the exaltation of Jesus Christ. A later variety of folk songs were apocryphal carols that tell the birth of Christ. Unlike ecclesiastical ones, apocryphal songs draw on traditional folklore elements from folk legends and apocrypha.

Until the tragic relocation of Lemkos from their native territories in the 1940s, as well as other Carpathian ethnographic regions, Lemkivshchyna preserved ancient samples of folklore and archaic forms of ritual. The interest of researchers in this region dates back to the XVII and XVIII centuries.

An important component is Lemko speech, which is heterogeneous in terms of vocabulary. The speech traces the lexical differences between different parts of the region. Most of the words cross the Lemkos region along the Carpathian ridge (along the ridge itself or a little to the north), separating the western and eastern parts of the Lemko dialect.

The influence of the Polish dialects (namely the Lesser Poland ones) is strongest in the north, and the Slovak (more precisely East Slavic) ones – in the south; the effects of both larks diminish as we move east. Slovacisms are much more common than Polonisms, crossing the Carpathian ridge and spreading in northern Lemkivshchyna.

The historical-source aspect of the study of the problem is revealed. It is proved that folk carols are one of the most archaic genres of Lemko folklore.

Today, the number of Polish-Slovak borrowings is increasing, especially in the vocabulary of apocryphal songs, in comparison with the great ritual works. Mythological folk ideas about various events of life and outlook are well preserved in the texts of songs.

The texts of the lemko songs (kolyadky) are not homogeneous. The main stories, motives, images have common Slavic roots. The main plots, images have all-Slavic roots, and this indicates that not only Christmas songs, but also partly the customs and traditions of the Lemkos Christmas rite have preserved the pro-Ukrainian basis as one of the manifestations of their ethnogenetic community.

Key words: Lemkivshchyna, researchers, lemko songs, church songs, ritual folklore, culture.

Постановка проблеми. Особливе місце в дослідженні української культури посідає вивчення різдвяної обрядовості, яка пов'язана з календарним циклом людини і містить чимало самобутніх і давніх явищ, а також доносить величезну інформацію про історію світоглядних уявлень горян, морально-етичних норм, народного мистецтва, музики, співу тощо. Календарно-обрядові пісні становлять цілісну систему, представлену різними жанрами: колядками, щедрівками та ін. «Виходячи з розуміння фольклору як продукту специфічної, історично зумовленої творчої діяльності, треба мати на увазі, що в ньому своєрідно проявляються закони художнього освоєння світу. Коли йде мова про естетичне відношення до дійсності у фольклорі, тоді слід вважати, що воно нерозривно пов'язане з різними функціями, в тому числі й практичними. Важко уявити собі усну та пісенну творчість поза народним побутом, звичаями, вона супроводжує різні види трудового життя, вплітається в календарне та сімейне коло свят та обрядів» (Фабрика, 2013: 62).

Кожен окремий жанр має свою специфіку відтворення дійсності, їх об'єднує спільність матеріалу, репрезентація якого залежить від міри й ступеня його збереження, географії поширення, активності побутування (Фабрика, 2013).

Обрядові пісні зимового циклу, а саме народні колядки є одним із найбільш архаїчних жанрів фольклору. Робити зміни в колядках, веснянках, творах весільної обрядовості, замовляннях та інших архаїчних жанрах вважалося порушенням прабатьківських традицій, як зазначає дослідник М. Мушинка, тому народ намагався уникнути будь-якого втручання в ці жанри, що дозволило добре зберегти в мові творів віддзеркалення давнього розуміння та сприйняття дійсності (Мушинка, 1967).

Термін «коляда» відомий у всіх слов'янських мовах. Обряд та звичаї, пов'язані із святкуванням Нового року, дуже схожі в багатьох слов'янських народів. Це свідчить про спільність їх походження (Дей, 1965: 13). Окремі дослідники назву

коляда (calendae) відносять до перших днів місяця та перших днів Нового року (Bartminski, 2002: 18). Такі впливи прослідковувалися на східнослов'янському ґрунті з виробленою новорічною обрядовістю й величальними піснями місцевого походження. Назву «коляда» дослідники В. Гнатюк, О. Коробка, Ф. Колесса, О. Дей розглядають як синонім збереженої назви «щедрівка», що походить від Щедрого вечора. Деякі дослідники назву «коляда» пов'язують з іменем язичницького божества Коляди – богині-матері молодого Божича-Сонця, або бога, який розпочинає Коло Свароже, тобто новий господарський рік (Войтович, 2002: 240), або з іменем Лада: «Ладом називали наші предки сонце, йому кожного року святкували три великі празники, перший – після зимового сонцевороту, називали цей празник Ко-Ладу, від чого й походить назва Коляда» (Войтович, 2002: 241).

Однією з причин різноманітності елементів зимової обрядовості Лемківщини та спільності з народами карпато-балканського регіону, на думку дослідників, є те, що Карпати споконвіків були контактною зоною багатьох етносів і культур, місцем перетину балканських, малоазійських, центрально-європейських, причорноморських, малоазійських та скандинавських цивілізаційних впливів, а також одним із головних дохристиянських сакральних центрів (Горбаль, 2011).

За висловом Ф. Колесси, «лемки, поряд з іншими карпатськими горянами – бойками та гуцулами – становлять західну діалектну групу, з притаманними їй архаїчними ознаками мелодії» (Колесса, 1929: IV). У зв'язку з тенденцією до зникання мовного діалекту лемків, матеріальної та духовної культури та стрімкими асиміляційними процесами дослідження та вивчення фольклорної традиції цієї найзахіднішої гілки українського народу є вкрай доцільним та актуальним.

Аналіз досліджень. До трагічного переселення лемків із рідних територій у 40-х рр. ХХ ст., як і інші карпатські етнографічні регіони,

Лемківщина зберігала давні зразки фольклору та архаїчні форми обрядовості. Зацікавлення дослідників цим регіоном сягає XVII – XVIII ст. Перші відомості про різдвяну обрядовість Лемківщини описували члени «Руської Трійці». Найдавнішим є запис української пісні «Про Штефана Воеводу», здійснений на південній Лемківщині. Вивчення різдвяної обрядовості Лемківщини розпочалося вже в перші десятиліття XIX століття. Важливим етапом цієї кропіткої роботи було нагромадження і фіксація матеріалу. За повнотою подачі матеріалу ці дослідження цілком неоднорідні, однак кожна така праця є надзвичайно цінною, оскільки фіксує народні традиції як певного регіону, так і конкретного часового відрізка (Горбаль, 2011).

Найдавніші записи колядок у 30- на поч. 40-х рр. XIX ст. на території східної частини Галицької Лемківщини було здійснено Іваном Бірецьким. До речі, рукописна збірка зберігається до сьогодні в архіві І. Вагілевича в Бібліотеці ім. В. Стефаніка у Львові, а ще декілька текстів – в архіві Я. Головацького. Декілька текстів записав дослідник Вінцент Поль.

Частина лемківських коляд опублікована Я. Головацьким у книзі під назвою «Народные песни Галицкой и Угорской Руси» (Головацький, 1878). Праця К. Туровського також містить декілька текстів колядок та згадку про збірку І. Вагілевича. Згодом кількість записів лемківських коляд зменшується. На зміну народним колядкам приходять у побут церковні коляди.

Зимова обрядовість, зокрема колядні тексти, були відомі в галузі славистики близько з другої половини XIX ст. Відомим збирачем фольклору став польський етнограф Оскар Кольберг, у записах якого є коляди з мелодіями, описи обрядів зимового циклу (Kolberg, 1974).

Також серед дослідників зимової обрядовості лемків відомими є І. Верхратський, О. Веселовський, В. Гнатюк, Ф. Колесса, О. Потебня, І. Свенціцький, П. Караман, Ф. Котуля та Ю. Кшижановський. Серед українських митців слід згадати О. Дея, К. Сосенко, М. Грушевського, О. Потебні та ін. Лемківські коляди збирали й досліджували І. Панькевич, І. Франко, О. Зілинський та ін. У міжвоєнний період фольклорні записи з Лемківщини друкувались на сторінках часописів «Наше слово», «Рідна мова», в післявоєнний період – у газетах «Наше слово» (Польща), «Нове життя» (Словаччина), «Лемківщина» (США).

Окремі приклади народних колядок та щедривок публікувались у численних співаниках та антологіях усної словесності в період 1950–1970 рр., зокрема: О. Тимка «Наша пісня», «Українські

народні пісні Пряшівського краю» (Братислава, 1958), Ю. Костюка, Ю. Цимбори, А. Дудеби «Українські народні пісні Східної Словаччини» (у 3 томах, Пряшів 1958, 1963, 1978), М. Соболевського «Лемківські співанки» (Київ, 1967), О. Гижі «Українські народні пісні з Лемківщини» (Київ, 1972). У США у 60-70-х рр. З. Лисько видав кілька томів пісень із Лемківщини, записані від лемків, що виїхали за кордон.

Серед зарубіжних видань великим доробком із тематики різдвяної обрядовості Лемківщини є праця фольклориста і етнографа Михайла Шмайди «А іші вам вінчую. Календарна обрядовість русинів-українців Чехо-Словаччини», видана у 1992 р. (Шмайда, 1992). Складається вона із двох частин: «Зима», ч. 1, та «Весна», ч. 2. У першій частині автор відтворив обрядовість лемків Чехії та Словаччини таких зимових свят, як: Введення, Катерина, Андрій, Варвара, Миколай, Филипівка, Святий вечір, Різдво, перший день після Різдва, другий день після Різдва, Младенки, Міжсвятки, Новий рік, Щедрий вечір, Богоявлення, М'ясниці та Пуцання.

Багато уваги вивченню духовної культури Лемківщини приділяється в наш час в Інституті народознавства НАН України. У 1999 та 2002 рр. вийшла у світ двохтомна монографія «Лемківщина» (Павлюк, 2002).

Детально лемківський фольклор описував дослідник Р. Кирчів у своїх статтях, зокрема в книзі «Усна народна словесність» (Павлюк, 2002), книзі «Із фольклорних регіонів України» (Кирчів, 2002) та ін.

У 2004 р. у Львові світ побачив фольклорно-етнографічний збірник дослідниці М. Горбаль під назвою «Різдво на Лемківщині» (Горбаль, 2004), який містить зразки народних і церковних коляд, щедривок, віншувань, тексти вертепів, традиції святкування Різдва, повір'я та ворожіння.

У 2005 році світ побачила ґрунтовна праця «Антологія лемківської пісні», автором якої є лемкиня Марія Байко. У ній, окрім чисельної кількості вірців різних жанрів, опубліковано понад 20 народних колядок (не враховуючи численних передруків).

У Львові 2011 р. дослідник М. Горбаль видала ґрунтовну книгу під назвою «Різдвяна обрядовість Лемківщини: семантика, типологія, етнічний аспект» (Горбаль, 2011).

Саме генетичний розвиток коляд досліджував румун із походженням П. Караман, який здійснив спробу встановлення українсько-болгарського-румунського типу коляд. Дослідник вважав, що саме українські та болгарські колядки та різдвяно-новорічна обрядовість найкраще збереглися серед усіх

слов'янських (Гойсак, 2010: 15). Відомими є наукові розвідки Є. Бартмінського (Bartminski, 2002), Л. Виноградової (Виноградова, 1982), Д. Невядомського (Niewiadomski, 1992). За висловом дослідниці В. Гойсак, основоположник польської етнолінгвістики Є. Бартмінський «особливу увагу приділяє мало вивченим апокрифічним колядкам, які дуже добре розвинулися саме в польській народній творчості» (Гойсак, 2010: 16). Дослідник Л. Виноградова зосередила свою увагу на аналізі основних сюжетних паралелей західнослов'янських та східнослов'янських колядок, вивчає момент обдаровування в обряді на матеріалі віншувань та колядок, а також етнографічних даних.

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. відомими дослідниками лемківської культури є Я. Бодак, С. Верхоляк, М. Дзіндзя, М. Мушинка, Й. Вархол, Н. Вархол, М. Сополига, А. Ксенич, Н. Манько, І. Хланта, М. Соболевський, О. Гижа І. Мадзік, В. Максимович, Р. Кирчів, М. Байко, К. Чаплик, М. Горбаль, О. Фабрика-Процька, І. Любчик, В. Гойсак, Я. Галик та багато інших.

Мета статті полягає у висвітленні жанру колядок та їх різновидів в контексті обрядової культури лемків.

Виклад основного матеріалу. В українській фольклористиці дослідники розрізняють коляди, як церковні пісні про Різдво Христове, які виконують у церкві, та колядки – як народні твори, які не співають у церкві, переважно давнього дохристиянського походження. Функцією коляд під час зимових свят є звеличення адресата, тому їх називають величальними. Однак слід зазначити, що не всі дослідники підтримують таку теорію щодо термінології та вживають частково терміни «колядка» чи «коляда», змінюючи їх. Другим типом народних колядок є апокрифічні колядки, більш пізні, що розповідають про народження Христа, однак, на відміну від церковних коляд, мають народне походження, традиційні фольклорні елементи черпаючи з народних легенд та апокрифів. Такі колядки не виконуються у церкві.

Важливою складовою частиною є говір лемків, який є неоднорідним з огляду на словниковий склад. За висловом В. Гойсак, у говорі простежуються лексичні відмінності між різними частинами регіону. Більшість слів перетинає Лемківщину вздовж карпатського хребта (самим хребтом або ж трохи північніше), відокремлюючи західні та східні частини лемківського діалекту (Rieger, 1995: 15). Карпатські, зокрема лемківські, говірки зберегли до наших днів чимало архаїзмів, ввібрали значну кількість запозичень, польських

та словацьких, румунських, угорських та німецьких. Вплив польських говірок (а саме малопольських) найсильніший на півночі, а словацьких (точніше східнославацьких) – на півдні; впливи обох говірок слабшають у міру просування на схід. Словацизми значно частіше, ніж полонізми, перетинають карпатський хребет і поширюються на північній Лемківщині (Rieger, 1983: 152).

Основну ж частину словникового складу лемківської мови становить загальноукраїнська лексика.

Народні колядки функціонували на Лемківщині в межах широкого обрядового контексту: величальні колядки виконувалися під час обхідних обрядів зимового циклу, а апокрифічні співали під час сходинок молоді на прядки – вечірky/и/. За висловом дослідників, саме апокрифічні колядки – оригінальне явище, яке отримало розвиток на межі духовної християнської поезії та фольклору. Є. Бартмінський констатував, що «вони є взірцем фольклоризації Євангелія, тобто оформлення його змісту та ідеї в художній конвенції фольклору... Своєрідно передають історію народження Ісуса, трагедію вбогого материнства, радість із народження Дитяти. Християнські ідеї та теми вплітаються в поезику фольклору». Є. Бартмінський називає їх «явищем, специфічним для польської культури (частково для української)» (Bartminski, 1996: 328).

Про церковні та народні коляди Володимир Гнатюк зазначав: «Церковні коляди, хоч мають також своєрідну красу, але й мовою, і своїм духом різняться так від колядок, як небо від землі. (...) Коли колядки є витвором простонародним і походять усі з передтатарської доби, то церковні коляди є витвором духовних письменників та походять із XVII – XVIII ст. Таких неоднакових витворів не вільно ніяк ставляти в однім ряді побіч себе» (Гнатюк, 1914: V).

Дослідники намагалися встановити певні критерії для відокремлення цих двох різновидів зимових обрядових пісень. Зокрема, Ф. Колесса на основі типової будови вірша (колядки 5+5, щедрівки 4+4) висловлював думку, що в старовину це могли бути два окремі цикли пісенності, але останнім часом такі спроби визнані остаточно безпідставними, оскільки різдвяні та обрядові новорічні в записках пісень XIX – XX ст. вже становили єдиний вид народної творчості за функційними, образними та формальними ознаками (Виноградова, 1982: 44).

На усій території Лемківщини ще в XIX ст. були поширені величальні колядки. За етнографічними даними, на зламі XIX та XX століть колядники виконували спочатку церковну коляду,

а згодом величальні, що належать до найдавнішого пласту зимової обрядовості. Їх характеризує відлуння давніх міфологічних поглядів та багата символіка. Давні величальні колядки підлягали християнізації, подекуди в тексті прослідковувалося співіснування двох світоглядів – давнього язичницького та нового християнського, біблійні постаті та символи. Однак слід наголосити, що розуміння і тлумачення символів, їх походження, класифікації в категоріях язичництва не було притаманне пересічній людині. Тому в побуті величальні колядки були пов'язані з християнськими Різдвяними святами. За традицією їх поділяють на господарські (господар, господиня) та молодіжні (дівчина чи парубок), тобто за критерієм адресата обрядової пісні (Гойсак, 2010).

Дослідник М. Мушинка зазначає, що на Пряшівщині на початку ХХ ст., зокрема після першої світової війни, величальні уступили місце церковним духовним пісням про народження Ісуса Христа, за якими збереглася назва «колядки», або «коляды» (Мушинка, 1967: 41). Безперечно, надзвичайно негативний вплив на ці процеси мали історичні події, а саме розпорошення лемків, починаючи з 1944–1947 рр., розселення у складних умовах, де неможливо було зберегти обряд та обрядовість у цілому. На сьогодні на території Польщі, а в минулому ця територія належала Лемківщині, на Різдво популярними є колядницькі молодіжні гурти, які представляють вертеп та співають церковні коляди. Обряд щедрування, за висловом Вікторії Гойсак, майже зовсім перестав відбуватися. Апокрифічні колядки подекуди виконують навіть у церквах, а також у домашніх умовах представники старшого покоління лемків (Гойсак, 2010). Дослідниця, зібравши у своїй праці матеріали, записані фольклористами протягом останніх 150 років, а саме понад 480 колядок з їх варіантами у 108 селах на північній Лемківщині (частково у лемківсько-бойківській перехідній смузі між ріками Ослава та Солинко), на території Пряшівщини, а саме Гуменського, Бардіївського, Михалівського, Пряшівського і Попрадського округів, заселені українцями, а також апокрифічні тексти території Бачки (Сербія), констатує, що серед колядок є приклади з усієї території від сходу до заходу з помітною кількісною перевагою текстів, записаних на східних теренах. Існує пояснення. На думку багатьох дослідників, саме «на східних теренах краще збереглися зразки давніх народних колядок. Фольклор східних земель має більше спільних рис із фольклором загальноукраїнським, в якому, як загально у східнослов'янському, збереглося більше прикладів давніх величальних коля-

док, оскільки тиск із боку церкви, спрямований на знищення дохристиянських обрядів колядування або цілковитої їх адаптації, не був таким сильним, як на заході слов'янського світу. Західний лемківський фольклор по обох боках Карпат ввібрав значно більше польських і словацьких елементів. Стародавні величальні колядки тут майже не збереглися, зате функціонує велика кількість апокрифічних колядок, яких на сході значно менше (Гойсак, 2010: 27).

Особливо помітне, за висловом В. Гойсак та інших фольклористів, багатство апокрифічних колядок на північ від карпатського хребта, а тексти мають чимало спільного з відповідними польськими текстами. «Якщо у східній частині північної Лемківщини відсоток величальних колядок від усього числа записів становить 83%, а апокрифічних лише 17%, то в центральній частині обидві групи становлять приблизно по 50%, а на заході апокрифічні рішуче переважають, відповідно, 30% і 70%. Причому серед величальних колядок із західної Лемківщини майже половина – це короткі тексти, які мали суто практичне значення і форму прохання про коляду, погроз на випадок необдарування колядників або ж жартівливий характер (Гойсак, 2010: 27).

Ще однією причиною більшої кількості записів зі східних теренів є те, що на західній Лемківщині дослідники почали пізніше записувати народні колядки. Схожа ситуація була із записами на території південної Лемківщини, про яку дослідник М. Мушинка писав: «Стародавні світські колядки збереглися лише у східних районах нашого краю (Снинщина, Лабірщина і частина Маковиці), і то в значно скороченому, а часом у спотвореному вигляді. У західних регіонах Пряшівщини зустрічаємось із ними дуже рідко» (Мушинка, 1967: 41). На думку В. Гойсак, у західній частині збереглася значна кількість віншувань, що, безперечно, мали практичне застосування, а повний обряд із підвіконними колядками для всіх членів родини почав зникати.

Оригінальними є тексти, в яких колядники просять дати їм коляду, а у випадку невиконання прохання погрожують господарям вивести рогача (бика). Найчастішим гощенням був колач.

Репертуар та характер народних колядок та щедрівок лемків органічно споріднений із традиційними аналогами духовної культури як суміжних місцевостей Галичини, так і інших регіонів України. (Вифлеємська гра – шопка, пастирство, яслички – усе це вплив словаків та поляків). Лемківським народним колядкам та щедрівкам притаманні визначальні загальноукраїнські прикмети цього жанру як зі змістового, так і з формально-

поетичного, музичного огляду: традиційне обколядування членів сім'ї, адресування господареві, господині, хлопцеві, дівчині, вдові, сироті з характерними стереотипами їх величання, наявність такого архаїчного компонента обрядового співу, як рефрен, десятискладовий розмір вірша з цезурою після п'ятого складу (5+5), ідеалізоване зображення життя, господарських і сімейно-побутових обставин із відповідно підпорядкованою йому системою образно-поетичного, музичного вираження тощо» (Фабрика, 2013: 66).

Ф. Колесса зазначав, що в лемківських колядках із біблійним сюжетом «найменше спільного із старовинним новорічним величанням... вони охоплюють широкий круг євангельських та апокрифічних оповідань про народження, життя і смерть Христа та під цим оглядом наближаються подекуди до церковних коляд... Колядки цієї групи... співають господареві, господині й старшим людям» (Чаплик, 2010).

На території Північно-Східної Словаччини одним із найхарактерніших звичаїв зимового різдвяно-новорічного періоду були колядки – різдвяні пісні-побажання.

На думку дослідниці В. Гойсак, яка побувала у фольклорних експедиціях по селах колишньої Лемківщини, в наш час «інформатори добре пам'ятають із дитинства віншування, щедрівки, які співали щедріки, обходячи хати, та апокрифічні (з самоназвою більшості інформаторів – т.з. вечір-

кови коляды), які співали на вечірках.... Дійсність змінилася – вечірки перестали відбуватися, а отже, й натуральне середовище для співу апокрифічних колядок зникло, адже ж кожна обрядова пісня нероздільно пов'язана з конкретним обрядом і не може функціонувати сама по собі» (Гойсак, 2010: 23).

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що кожна нація, кожен народ має свої звичаї та традиції, що виробилися протягом багатьох століть і освячені часом.

Сьогодні кількість польсько-словацьких запозичень у лемківському говорі на території Польщі та Східній Словаччині зростає. Особливо помітні впливи в лексиці апокрифічних колядок у порівнянні з величальними обрядовими творами. У текстах колядок добре збереглися міфологічні народні уявлення про різноманітні події життя та світогляд. Опубліковані тексти лемківських колядок сягають близько 150 років, на жаль, за висловом дослідників, інколи є неповними, натомість нові (сучасні) записи є подекуди лише збереженими залишками стародавніх народних колядок. Тексти колядок не є однорідними (величальні колядки: молодіжні, господарські, а також апокрифічні). Основні сюжети, мотиви, образи мають загальнослов'янське коріння, а це свідчить про те, що не лише колядки, а й частково звичаї та традиції різдвяної обрядовості лемків до сьогодні зберегли проукраїнську основу як один із проявів своєї етногенетичної спільності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вархол Й. Календарна та сімейна обрядовість українців Словаччини / голов. ред. Г. Скрипник. ІМФЕ ім. М. Т. Рильського НАН України, Київ, 2019. 268 с.
2. Виноградова Л. Зимняя календарная поэзия западных и восточных славян, Москва, 1982. С. 44–45.
3. Войтович В. Українська міфологія. Київ, 2002. С. 240.
4. Гнатюк В. Колядки і щедрівки. Т. 1 *Етнографічний збірник Наукового товариства ім. Шевченка*. Т. XXXV. Львів, 1914. С. V.
5. Гойсак В. Мовна картина світу, відображена в народних колядках з Лемківщини. Горлиці, 2010. 288 с.
6. Головацкий Я. Народные песни Галицкой и Угорской Руси, Т. II, Т. IV. Москва, 1878.
7. Горбаль М. Різдво на Лемківщині. Фольклорно-етнографічний збірник. Львів, 2004. 215 с.
8. Горбаль М. Різдвяна обрядовість Лемківщини: семантика, типологія, етнічний контекст. Інститут народознавства НАН України, ТзОВ Дизайн-студія «Папуга». Львів, 2011. 199 с.
9. Кирчів Р. Із фольклорних регіонів України. Нариси і статті. Інститут народознавства НАН України. Львів, 2002. 349 с.
10. Колесса Ф. Народні пісні з Галицької Лемківщини. Етнографічний збірник НТШ. Т. XXXIX–XL. Львів, 1929. С. IV.
11. Колядки та щедрівки / упор. О. Дей. Київ, 1965. 640 с.
12. Лемківщина. Історико-етнографічне дослідження. Духовна культура / Ред. С. Павлюк. Львів : Інститут народознавства НАН України, 2002. Т. 2. 417 с.
13. Мушинка М. З глибини віків. Антологія усної народної творчості українців Східної Словаччини. Пряшів, 1967. 395 с.
14. Фабрика-Процька О. Пісенна культура лемків України (XX – XXI ст.) : монографія. Нова Зоря, Івано-Франківськ, 2013. 328 с.
15. Чаплик К. Трансформація пісенного фольклору лемківських переселенців у Західну Україну (повоєнний період) : дис. кандидата мист-ва : спец. «Музичне мистецтво» 17.00.03. Київ, 2010. 191 с.
16. Шмайда М. А іші вам вінчую. Календарна обрядовість русинів-українців Чехо-Словаччини. Братислава; Пряшів, 1992. 52 с.
17. Bartminski J. Ludowe koledy apokryficzne. Z koleda przez wieki, pod red. T. Budrewicza, S. Koziary, J. Okonia, Tarnow, 1996, s. 328.

18. Bartmiski J. *Polskie koledy ludowe*, Krakow, 2002, s.18.
19. Kolberg O. *Dziela wszystkie*. T. 49-51. Sanockie-Krosnienskie, Poznan-Wroclaw, 1974. 552 s.
20. Niewiadomski D. *Motyw orki zlotym plygiem*. Semantyka noworocznej koledy gospodarskiej, Etnolingwistyka, t. 5, Lublin 1992.
21. Rieger J. *Jeszcze o wplywach polskich i slowackich nag wary lemkowski (z problematyki slownictwa)* w: *Studia linguistic memoriae Zdislai Stieber dedicata*, Wroclaw, 1983, s. 152.
22. Rieger J. *Slownictwo I nazewnictwo lemkowski*, Warszawa, 1995, s. 15.

REFERENCES

1. Warhol J. *Calendar and Family Ritual of Ukrainians in Slovakia*. [Kalendarna ta simeyna obryadovist' ukrayintsiv Slovachchyny]. [ed. G. Skripnik]. M. Rylsky National Academy of Sciences of Ukraine, Kyiv, 2019. 268 p. [in Ukraine]
2. Vinogradova L. *Winter calendar poetry of the Western and Eastern Slavs [Zimnyaya kalendarnaya poeziya zapadnykh i vostochnykh slovyan]*, Moscow, 1982, p. 44–45. [In Russia]
3. Voitovich V. *Ukrainian mythology [Ukrayins'ka mifolohiya]*, Kiev, 2002, p.240. [in Ukraine]
4. Hnatyuk V. *Christmas carols and bounty [Kolyadky i shchedrivky]* Vol. 1 Ethnographic collection of the Shevchenko Scientific Society. T. XXXV. Lviv, 1914. S.V. [in Ukraine]
5. Goisak V. *The linguistic picture of the world, reflected in folk carols from Lemkivshchyna*. [Movna kartyna svitu, vidobrazhena v narodnykh kolyadkakh z Lemkivshchyny]. Horlicy, 2010, 288 p. [in Poland]
6. Golovatsky I. *Folk songs of the Galician and Ugric Rus [Narodnyye pesni Galitskoy y Ugorskoy Rusi]*. T. II, T. IV, Moscow, 1878. [in Russia]
7. Horbal M. *Christmas in Lemkivshchyna [Rizdvo na Lemkivshchyni]*. Folklore Ethnographic Collection. Pyramid, Lviv, 2004. 215 p. [in Ukraine]
8. Gorbal M. *Christmas Rite of Lemkivshchyna: Semantics, Typology, Ethnic Context [Rizdvyana obryadovist' Lemkivshchyny: semantyka, typolohiya, etnichnyy kontekst]*. Institute of Ethnology of NAS of Ukraine, LLC Parrot Design Studio, Lviv, 2011. 199 p. [in Ukraine]
9. Kyrchiv R. *From the Folklore Regions of Ukraine, [Iz fol'klornykh rehioniv Ukrayiny]*. Lviv, 2002, 349 p. [in Ukraine]
10. Kolessa F. *Folk songs from the Galician Lemkivshchyna [Narodni pisni z Halyts'koyi Lemkivshchyny]*. Ethnographic collection of NTSh. T.XXX-XL. Lviv, 1929. S. IV. [in Ukraine]
11. *Christmas carols and generosity, emphasis. [Kolyadky ta shchedrivky]*. O. Day, Kyiv, 1965, 640 p. [in Ukraine]
12. *Lemkivshchyna [Lemkivshchyna]*. Historical and ethnographic research. Spiritual culture. Ed. S. Pavlyuk.: Institute of Ethnology, NAS of Ukraine, Lviv, 2002. Vol. 2. 417 s. [in Ukraine]
13. Mushinka M. *From the depths of ages. [Z hlybyny vikiv]*. Anthology of Oral Folk Art of Ukrainians in Eastern Slovakia, Prešov, 1967. 395 p. [in Slovakia]
14. Fabryka-Protka O. *Song culture of Lemkos of Ukraine (XX-XXI centuries) [Pisenna kul'tura lemktiv Ukrayiny (KHKH-KHKHI st.)]: monograph.: New Dawn, Ivano-Frankivsk, 2013. 328 p. [in Ukraine]*
15. Chaplyk K. *The Transformation of the Song Folklore of Lemko Migrants into Western Ukraine (Post-War Period) [Transformatsiya pisennoho fol'kloru lemktiv'skykh pereselentsiv u Zakhidnu Ukrayinu (povoyennyi period)]*: Dis. Candidate of Arts: Special. "Musical Art" 17.00.03. Kyiv, 2010. 191 p. [in Ukraine]
16. Shmayda M. *And Isha to you. Calendar Ritual of the Ruthenians-Ukrainians of the Czech Republic [A ishi vam vinchuyu. Kalendarna obryadovist' rusyniv-ukrayintsiv Chekho-Slovachchyny]*. Bratislava; Prešov, 1992. 52 p. [in Slovakia]
17. Bartmiski J. *Ludowe apocryphal collages. [Ludowe koledy apokryficzne]*. From the collage over the centuries, edited by T. Budrewicz, S. Koziara, J. Okonia, Tarnow, 1996, p.328. [in Poland]
18. Bartmiski J. *Polish folk colleges [Polskie koledy ludowe]*, Krakow, 2002, s. 18. [in Poland]
19. Kolberg O. *Works all [Dziela wszystkie]*. T. 49-51. Sanockie-Krosnienskie, Poznan-Wroclaw, 1974. 552 s. [in Poland]
20. Niewiadomski D. *The motive of plowing with a gold tramp. Semantics of the New Year's colloquium of the economy [Motyw orki zlotym plygiem. Semantyka noworocznej koledy gospodarskiej]*, Etnolingwistyka, vol. 5, Lublin, 1992. [in Poland].
21. Rieger J. *Still about the influence of Polish and Slovak writers of Lemko (from the vocabulary of vocabulary) [Jeszcze o wplywach polskich i slowackich nag wary lemkowski (z problematyki slownictwa)]* in: *Studia linguistic memoriae Zdislai Stieber dedicata*, Wroclaw, 1983, p. 152. [in Poland].
22. Rieger J. *Words and vocabulary Lemko Slownictwo I nazewnictwo lemkowski*, Warszawa, 1995, s. 15. [in Poland].

УДК 78.08

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.180922>**Юрій ЧУМАК,***orcid.org/0000-0002-5944-2917*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри народних музичних інструментів та вокалу

Дрогобицького державного педагогічного університету

імені Івана Франка,

директор

Дрогобицького державного музичного коледжу

імені Василя Барвінського

(Україна, Дрогобич) *juchitak@ukr.net***Андрій ДУШНИЙ,***orcid.org/0000-0002-5010-9691*

кандидат педагогічних наук, доцент,

член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти,

заслужений діяч естрадного мистецтва України,

завідувач кафедри народних музичних інструментів та вокалу

Дрогобицького державного педагогічного університету

імені Івана Франка

(Україна, Дрогобич) *assomobile@ukr.net*

СОНАТА-ЕКСПРОМТ «БУКОВИНСЬКА» ВІКТОРА ВЛАСОВА В КОНТЕКСТІ СОНАТНОЇ ФОРМИ БАЯННОЇ МУЗИКИ

Стаття розкриває композиторські грані метра сучасного баянного мистецтва України, професора Віктора Власова. Постать митця, відома у руслі репрезентатора естрадно-джазового напрямку баянної творчості, засновника «Української школи джазу на баяні». Його напрацювання сягають як баяна та народних інструментів загалом, оркестрового мистецтва, так і музики до кіно. Сьогодні митець активно проводить майстер-класи та передає досвід прийдешнім поколінням.

Нами репрезентовано один із відомих творів композитора – Сонату-еспромт «Буковинська» для баяна соло й інспіровану автором для ансамблевого виконання.

Ансамблева композиція Соната-еспромт «Буковинська» для баяна та ударних написана у 1985 році (початкова редакція) і сьогодні актуальна та входить у репертуар відомих виконавців, навчальні програми мистецьких установ тощо.

Твір уособлює складний полістильовий та поліжанровий комплекс, у якому відчувається міцна опора на етнохарактерний фольклор, що сприяло широкій репертуарності. Композитор вдало поєднує фольклорні принципи мислення із сонористикою, стилізацією, поліритмією, кластерністю, нетрадиційними прийомами звукоутворення тощо. Завдяки введенню у другій редакції твору партій ударних інструментів Соната-еспромт «Буковинська» отримала яскравіше архайчне забарвлення. Великий набір ударних інструментів є органічним складником, який доповнив партію баяну характерним тембральним наповненням. Ударні інструменти підкреслили, а відтак і загострили метроритмічний пульс, але загалом їх партія не несе якогось інтонаційно-тематичного навантаження.

Так, композитор переосмислив засади «неоархаїки» як суто сучасного мистецького явища, поєднавши жорсткість розширено тональних побудов, ангеїтонні примітивні поспівки та концертно-віртуозні імпровізаційні прийоми, які спрямовані на створення відповідного виконавського ефекту.

Ключові слова: творчість, баян, соната, В. Власов.

Yuriy CHUMAK,

orcid.org/0000-0002-5944-2917

Candidate of Art Studies,

Associate Professor of Folk Musical Instruments and Vocals Department

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University,

Director Drohobych Vasil Barvinsky Music College

(Ukraine, Drohobych) juchumak@ukr.net

Andriy DUSHNIY,

orcid.org/0000-0002-5010-9691

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,

Corresponding Member of the Teacher Education International Science Academy,

Ukraine Pop Art Honored Worker,

Head of Folk Musical Instruments and Vocals Department

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Ukraine, Drohobych) accomobile@ukr.net

VICTOR VLASOV SONATA-IMPROMPTU “BUKOVYNSKA” IN THE CONTEXT OF THE SONATE FORM IN BAYAN MUSIC

The article reveals the composer's facets meters of modern bayan art of Ukraine, Professor Viktor Vlasov. The figure of the artist, known on the representative line pop-jazz direction use bayan creativity, the founder of the Ukrainian jazz school on accordion. His achievements reach as bayan and folk instruments in general, orchestra art and music for the film. Today the artist actively conducts master classes and transfer experience to future generations.

We represent one of the famous works of the composer – Sonata-Impromptu “Bukovynska” for bayan solo and inspired by the author for ensemble performance.

Ensemble composition Sonata-Impromptu “Bukovynska” for accordion and percussion was written in 1985 (original version – for accordion solo), still relevant today and is included in the repertoire of famous artists, curriculum artistic institutions, etc.

The work represents a complex multi-style and the multi-genre, in which there is a strong reliance on ethnocharacteristic folklore, which contributed to its wide repertoire. The composer successfully combines folklore principles of thinking with sonoristics, by styling, polyrhythmia, clustered, unconventional techniques of sound formation and the like. With the introduction of in the second edition of the work of percussion parts, Sonata-Impromptu “Bukovynska” archaic got brighter color. A large set of percussion instruments is an organic component, which complemented the bayan party with a characteristic timbre. Percussion instruments complemented, and therefore – exacerbated the metro-rhythmic pulse, but in general, their party does not carry any intonational-thematic load.

Thus, the composer rethought the principles of “neo-archaic” as a purely contemporary artistic phenomenon, combining the rigidity of the extended tone builds, anemitonic primitive singing and concert-virtuoso improvisation techniques, which are aimed to create a corresponding performance effect.

Key words: *creativity, bayan, sonata, V. Vlasov.*

Постановка проблеми. Віктор Власов по праву вважається однією з центральних постатей в українській баянно-акордеонній музиці другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Шлях, пройдений В. Власовим, достатній для підбиття попередніх підсумків і дозволяє виділити основні риси його естетичного світогляду: тяжіння до філософського осмислення навколишньої дійсності і вічних цінностей, тонке заглиблення в красу природи, глибокий психологізм і вишуканий ліризм індивідуального образного світу. Цим зумовлена й мова музичних творів, що опирається на класико-романтичну основу, проте вельми чутливо вбирає «інтонаційні знаки» сучасності.

Аналіз досліджень. Розмаїтій творчий доробок В. Власова систематично досліджується

науковцями України (С. Брикайло, М. Булда, А. Боженський, А. Душний, В. Завірюха, С. Карась, В. Князев, Н. Морозевич, Я. Олеківий, А. Семешко, А. Сташевський, Ю. Чумак, А. Черноіванено, А. Шамігов, В. Янчак та інші) (Завірюха, 2006; Семешко, 2004; Сташевський, 2006; Чумак, 2014; Шамігов, 2009) та Росії (М. Імханицький). Постать митця увійшла до грона наукових видань: довідників – А. Басурманов «Довідник баяністів» (1987, 2003), А. Мірек «Гармонія» (1994), А. Семешка «Баянно-акордеонне мистецтво України на зламі ХХ–ХХІ століть» (2009), А. Душного та Б. Пица «Львівська школа баянно-акордеонного мистецтва» (Душний, 2010; підручника М. Давидов «Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа)» (Давидов, 2010:

152–153, 240–243). Знакові висвітлення основних течій діяльності митця, його роль в соціокультурному житті України та внесок у світову композиторську індустрію представлено у дисертаційному дослідженні співавтора статті Ю. Чумака «Творчість Віктора Власова в контексті баянно-акордеонної музики України» (Чумак, 2017).

Мета статті – окреслити розвиток сонатної форми в баянній музиці ХХ століття на прикладі сонати-експромту «Буковинська» композитора Віктора Власова.

Виклад основного матеріалу. Серед творів великої форми виділяється ряд композицій В. Власова з різноманітно втіленими засадами сонатності. Дослідник інноваційних процесів в сучасному баянному мистецтві А. Шамігов підкреслює, що «сонатний жанр займає особливе місце у доробку композиторів, оскільки його кількісний та якісний розвиток є яскравою ознакою зрілості камерно-інструментального жанру будь-якого інструментального складу чи сольного інструменту. Звернення митців до сонатності свідчить насамперед про наявність високого рівня академізації музичного мистецтва, що є специфічною тенденцією в історії народно-інструментальної культури України ХХ–ХХІ століть» (Шамігов, 2009: 143).

Серед інших форм академічного музичного мистецтва сонатна форма займає особливе місце. Якщо різні форми (дво- або тричастинність, рондо, варіаційність) в тому чи іншому вигляді присутні в різних рівнях музичної культури (народній і професійній) сформувалися в лоні фольклорних та побутових традицій музикування, то сонатна форма викристалізувалася суто у професійному академічному мистецтві і пройшла довгий шлях еволюції.

Сонатна форма – найвища з нециклічних інструментальних форм, в основу якої покладено діалектичні принципи. «Вона володіє найбільшими можливостями для відображення складних та багатосторонніх життєвих процесів, людських характерів, руху почуттів людини, для висловлення драматичних конфліктів, глобальних ідей, глибоких узагальнень. У сонатній формі найяскравіше проявляється діалектика музичного мислення» (Мазель, 1979: 365). Особливістю формування жанру сонати в баянній літературі є репертуарні потреби стрімко еволюціонуючого концертного виконавства і фахової освіти повенного двадцятиліття, які забезпечувалися переважно талановитими музикантами-виконавцями без спеціальної композиторської підготовки. Звідси блискуче розуміння виразово-технічного

потенціалу інструменту, орієнтація на усталені романтичні зразки симфонічного та камерно-сонатного циклів із залученням особливостей формотворення, принципів розвитку та джерел тематизму притаманних гармошкочивій традиції. У них спостерігається тяжіння до фольклорних джерел, мелодики романтичного типу нерідко в синтезі з рисами популярно-масової пісенності й музики побуту.

Хронологічно першим зразком сонатного жанру в баянній літературі є Соната h-moll російського композитора Миколи Чайкіна, створена в 1944 році для репертуару Миколи Різоля. Соната являє собою традиційний класичний чотиричастинний сонатно-симфонічний цикл із типовим вибором музичної форми для кожної з частин: I-а частина Allegro risoluto – сонатне allegro, II-а частина Andante placido – класичний цикл із теми та шести варіацій, III-а частина Allegro brillante – складна тричастинна форма, IV-а частина Maestoso molto pesante – рондо-соната.

Однією з перших винятково репертуарних сонат в українській баянній музиці (як в концертному житті, так і в музичній педагогіці) стала Соната Натана Шульмана (1959), яка присвячена її першому виконавцю – Володимирі Бесфамільнову (Сташевський, 2006: 41).

Вже в Сонаті № 2 (1965) М. Чайкін експериментує із частинами циклу, збільшуючи їх до п'яти, проте зберігаючи класичний принцип тонального співвідношення та композиційної структури частин: сонатне allegro (I частина), сонатна форма без розробки (II частина), складна тричастинна форма (III частина), сонатна форма без розробки (IV частина), п'ятичастинне рондо (V частина).

У 1970 рр. можна говорити про виокремлення двох основних тенденцій у розвитку жанру – симфонізованої та камерної сонати. Соната a-moll (1970) Ю. Шишакова, а також Соната № 2 f-moll (1974) та Соната № 3 В. Золотарьова демонструють зміцнення тенденцій академізації жанру. Перші дві написані як камерні тричастинні цикли з традиційним вибором форми для частин.

З тією ж метою пов'язані звернення до великих інструментальних форм народно-інструментального мистецтва фахових композиторів, для яких баян не належить до інструментів з власної виконавської сфери. Так, до жанру сонати для баяна звернувся відомий український композитор Ю. Шамо. Будучи композитором «не баяністом», він створив цілу низку творів для баяна, які міцно увійшли в концертний та педагогічний репертуари (зазначимо, що в його доробку 22 фортепіанні сонати та понад 60 творів для акордеона

та готово-виборного баяна). А. Сташевський називає Ю. Шамо «творцем камернізованого напряму великих жанрів в українській сучасній музиці для баяна, зокрема камерної сонати <...>» (Сташевський, 2006: 84)]. Зокрема, його Соната № 1 вражає камерністю вислову.

Натомість у масштабній Сонаті № 3 В. Золотарьов поєднує класичну симфонічну чотиричастинну структуру із серійною композиторською технікою. Саме технічні новації В. Золотарьова у сфері баянної творчості в подальшому стали мистецьким орієнтиром для В. Власова, який за основну сферу творчого експерименту досі мав кіномузику, зберігаючи більш традиційні позиції у доробку для улюбленого інструменту.

У 1980-х роках минулого століття йде активний процес створення оригінальної музики для баяна в Україні, зокрема й композицій у сонатних циклах. Зразки сонат із використанням деяких принципів симфонічного розвитку тематичного матеріалу та трактування інструменту представлені в доробку В. Зубицького, А. Білошицького, Г. Ляшенка, О. Пушкарєнка, Ю. Іщенко, камерної – Ю. Шамо, В. Бібіка, О. Щетинського. Соната та її різновиди представлені в сольному баянному репертуарі українських музикантів численними зразками, багатими на стильові та структурні експерименти й жанрові синтети (quasi sonata, соната-експромт, цикли, близькі до sonata da camera чи concerto-grosso).

У стилі неокласицизму створив у 1965 році Сонату D-dur І. Яшкевич, на новому рівні необарокову стилістику розвинуто в творах Ю. Шамо та В. Бібіка, «Сонаті на тему DSCH» В. Балака.

В останні десятиріччя минулого століття молоді композитори сміливо поєднували усталені схеми сонати із демонстрацією тембро-сонористичних можливостей інструменту, залучали окрім традиційних виразових засобів авангардний технічний арсенал. Серед таких творів можна зазначити Quasi sonata Л. Самодаєвої, Quasi sonata № 2 В. Рунчака, тричастинну Сонату С. Усатенка, Сонати Б. Мирончука, М. Шорєнкова, В. Зубицького, О. Щетинського, В. Бібіка.

Притаманні баянній літературі звертання до фольклорного матеріалу знаходять своє втілення у неофольклорних композиціях і творах у стилістиці нової фольклорної хвилі (Соната А. Гайдєнка та Соната № 2 «Слов'янська» В. Зубицького, Соната № 1 («Passione») та Соната № 2 (quasi sonata) В. Рунчака, Соната О. Щетинського).

Відображенням усього вищенаведеного комплексу окреслених тенденцій постають й сонатні цикли В. Власова для різних складів: Сона-

тини F-, D-, C-dur для баяна соло (1983) з циклу «Камерні п'єси», який увійшов до дидактичного «Альбому для дітей та юнацтва» (1988–1989), Концерти № 1 g-moll (1964), 2 es-moll (1965), 3 a-moll (1973) для баяна з оркестром, ансамблева композиція Соната-експромт «Буковинська» для баяна та ударних (1985), Концерт-симфонія для баяна з камерним оркестром (2003), певне поєднання принципів сонатності й поємності несла в собі вищезгадувана Сюїта-симфонія.

Саме Соната-експромт «Буковинська» у творчому доробку В. Власова уособлює складний полістильовий та поліжанровий комплекс. Експромт – синонім імпровізації, музичний твір, створений без попередньої підготовки, а в епоху романтизму – назва віртуозного концертного музичного твору, імпровізаційного за характером (приклади подібних композицій найбільш яскраво представлено у доробку для фортепіано, насамперед творчістю Ф. Шубєрта, Ф. Шопєна Ф. Ліста, О. Скр'ябіна). Отже, визначення автора акцентує збереження сонатної будови з залученням імпровізаційної свободи розвитку тематичного матеріалу.

На відміну від «Сюїти-симфонії», у Сонаті-експромті «Буковинській» відчувається міцна опора на етнохарактерний фольклор, що сприяло її широкій репертуарності. Щодо програмної назви композиції, то В. Власов конкретизував: «У 1985 р. я був у Чернівцях головою державної комісії, в той період працював над створенням «Сонати» і попросив музикантів принести мені збірники буковинських мелодій, які в Одесі я навряд чи знайшов би, вони мені їх принесли. Я вибрав звідти потрібний мені музичний матеріал, так «Соната на буковинські теми» стала результатом взятих звідти декількох тем. Звісно, я беру лише зерно теми, а далі з ним працюю». З цитованого фрагменту стає очевидно, що йдеться про авторський тематизм, витриманий у стилістиці фольклорних пісенно-танцювальних зразків буковинського регіону.

Композитор тут поєднує фольклорні принципи мислення із такими технічними засобами, як сонористика, стилізація, поліритмія, кластерність, нетрадиційні прийоми звукоутворення тощо. Отже, композиція є цікавим зразком синтезу форми сонатного allegro, жанрових ознак експромту, які передбачають імпровізаційність у поєднанні з фольклорним підґрунтям авторського оригінального тематизму.

За словами А. Сташевського, соната як академічний твір за принципами побудови драматургії та формотворення побудована на інтонаційно-

жанровій основі народної музики (Шташевський, 2006: 76). Осмислення фольклорного начала здійснюється з позицій неофольклоризму (нової фольклорної хвилі) та фольклорного фовізму (неоархаїки). Завдяки введенню у другій редакції твору партій ударних інструментів Соната-експромт «Буковинська» отримала ще яскравіше архаїчне забарвлення. Своєрідно використаний тут великий набір ударних є органічним складником, який доповнив партію баяну характерним тембральним наповненням. Ударні інструменти підкреслили, а в деяких місцях загострили метро-ритмічний пульс, хоча в цілому їх партія не несе якогось інтонаційно-тематичного навантаження.

Соната розпочинається невеликим вступом *Adagio*, в якому поєдналися два інтонаційних сегменти: архаїчний народнопісенний терцієвий трихорд, проведений двічі, та політональні пласти. Вступ закінчується на домінанті до тональності *d-moll*, яка у творі є основною. Так композитор переосмислив засади «неоархаїки» як суто сучасного мистецького явища, поєднавши жорсткість розширено тональних побудов, ангеїтонні примітивні поспівки та концертно-віртуозні імпровізаційні прийоми, які спрямовані на створення відповідного виконавського ефекту.

У структурі сонатного *allegro* В. Власов дотримується ознак класичної форми (експозиція, розробка, реприза). Експозиція містить розділи головної та побічної партій. Головна партія *Allegro* (ГП) має активний, енергійний характер, вона написана у простій тричастинній формі (АВА). Тричастинна будова ГП поєднала дві стилістично протилежні системи. У I-й частині використано народнопісенну тему з характерним висхідним квартовим ходом та його поступеним заповненням, в мелодичній лінії поєднано еолійський і дорійський лади. Завдяки дублюванню паралельними квінтами та октавами на фоні супроводжуючих акордових вертикалей тема звучить об'ємно та рельєфно. Акордові комплекси формуються на підставі трихорду, сама ж структура квартового трихорду (секунда-терція) зібрана в гармонічну вертикаль. Середня частина ГП побудована на фонічному співставленні акордових комплексів, протягом п'яти тактів чергуються септакорди квартової структури та гармонічні трихордові співзвуччя. Останні п'ять тактів ГП відіграють роль репризи, в них повертається народнопісенний матеріал.

В основу викладу сполучної партії (СП) покладено принцип варіантності. Початкова фраза проводиться декілька разів з деякими ритмічними змінами та новаціями в ділянці гармонічної мови,

інтонаційне зерно ж немов «кружляє» довкола вісі. В гармонічній мові поєднано тонально організовану мелодичну лінію (*d-moll*, *h-moll*, *b-moll*), яка нашаровується на остинатний пульс атональних тризвуків та їх обернень різної структури. СП завершується кластером у вигляді щільного секундакорду.

Побічна партія *Meno mosso* (ПП) творить тональний, темповий і тематичний контраст. Лірико-елегійна тема в тональності *cis-moll* є за характером пісенна, однак пісенність тут іншої генези. Широке інтонаційне ходи, висхідний рух по звуках домінантсептакорду апелюють до лірико-побутового жанру. За будовою ПП є варіаційним міні-циклом (після викладу теми слідує дві відтінені колористично варіації). Мелодична лінія дублюється порожніми квінтами та квінтами, що надає темі ірреального звучання. В другій варіації у фактурі з'являються підголоски як наслідування народної манери гуртового співу.

Розробка (*Allegro risoluto*) займає центральне місце у формі, власне, вона за стилем розгортання матеріалу відповідає жанру експромту. Після невеликої вступної побудови композитор розпочинає тематичну роботу з матеріалом ГП, СП та ПП. Початкове інтонаційне зерно ГП звучить в аугментації, одночасно поєднано початковий мотив ГП, його імітаційне проведення в аугментації з контрапунктом СП. Стрімкий мелодико-гармонічний рух пронизують *glissando*, надаючи звучанню магічного колориту. Надалі в розвиток вступає ПП, початкові мотиви якої викладено в тональностях *ais-moll*, *f-moll*, *cis-moll*. Важлива роль надається нерегулярній метриці, яка виступає ознакою музичних праджерел.

У наступному розділі розробки чергуються мотиви ГП і ПП, подальша тематична робота відсутня, на перший план виходять колористичні квартові септакорди та гармонічні трихорди, як тимчасовий відхід від подальшого протиставлення ГП і ПП.

Остання побудова розробки в процесі розвитку стає кульмінаційною, після секвенційного проведення початкової фрази ПП вступає ГП, при цьому з'являються мотиви як першої, так і другої її частин. Рух паралельних квартових септакордів, їх пульсація готують домінантовий предикт *Adagio*. Цікаво, що багатшаровість гармонічних комплексів, іноді з політональним поєднанням, проводить до логічного утвердження основного тонального центру домінантою основної тональності *d-moll*, інтонаційним матеріалом домінантового предикту стає тематизм теми вступу.

Реприза *Allegro* значно стисліша за експозицію, це – своєрідний постскрипту. Оскільки

композитор не ставив за мету створення конфлікту-зіткнення між ГП та ПП, а радше протиставив дві контрастні образні сфери, вільно імпровізаційно оперуючи їх тематичним змістом в розробці, внаслідок цього реприза не виконує функцію висновку у боротьбі протилежностей, а немов підсумовує сказане. ГП скорочена, викладено тільки першу і другу її частини. ПП, згідно з класичними канонами, проводиться в основній тональності d-moll, виклад основної теми переходить у гармонічне нашарування квартсептакордів, обернень септакордів різних структур, трихордових гармонічних комплексів. Нарешті, початкове інтонаційне зерно ГП проходить то в розширенні,

то в скороченні, торжество теми ГП урочисто проголошується у кодї Andante maestoso. У повільному темпі в хоральній ущільненій фактурі тема звучить масивно, велично. Варто зауважити, що домінантність ГП у формі спостерігається і в Концертах для баяну В. Власова.

Висновки. Таким чином, В. Власов своєрідно потрактував архітектуру сонатної форми, ставлячи акцент на розробці, експозиція і реприза при цьому стають обрамленням центрального розділу. В процесі роботи над тематичним матеріалом автор основну увагу відвів поліпластовості та колористиці, використанню алюзій до глибинних пластів фольклору.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа) : підручник. Київ : НМАУ ім. П. Чайковського, 2010. Вид. 2-ге доп., випр. 592 с.
2. Душний А., Пиц Б. Львівська школа баянно-акордеонного мистецтва : довідник. Дрогобич : Посвіт, 2010. 216 с.
3. Запирюха В. Меховые приемы в произведениях для баяна Виктора Власова. *Акордеонно-баянное исполнительство: вопросы методики, теории и истории* [составитель О. Шаров]. Санкт-Петербург : Композитор, 2006. С. 18–31.
4. Мазель Л. Строение музыкальных произведений. Москва : Музыка, 1979. 536 с.
5. Семешко А. Виктор Власов. Киев : Ассо-opus, 2004. 112 с. (серия: Портреты современных украинских композиторов-баянистов (в форме диалогов)).
6. Стасевський А. Нариси з історії української музики для баяна : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів мистецтв і освіти. Луганськ : Поліграфресурс, 2006. 152 с.
7. Чумак Ю.В. Творчість Віктора Власова в контексті баянно-акордеонної музики України : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво». Одеса, 2014. 19 с.
8. Шамігов А. Опосередкування фольклорного матеріалу в сонатах для баяна українських композиторів. *Музикознавчі студії: наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. Лисенка*. [ред.-упор. О. Катрич, А. Душний, Б. Пиц]. Дрогобич : Посвіт, 2009. Вип. 21. С. 143–148.

REFERENCES

1. Davydov M. Istorii vykonavstva na narodnykh instrumentakh (Ukrainska akademichna shkola): pidruchnyk. Kiev : NMAU im. P. Chaikovskoho, 2010. Vyd. 2-he dop., vypr. 592 s.
2. Dushniy A., Pyts B. Lvivska shkola baianno-akordeonnoho mystetstva : dovidnyk. Drohobych : Posvit, 2010. 216 s.
3. Zapiryukha V. Mekhovyye priyemy v proizvedeniyakh dlya bayana Viktora Vlasova. *Akkordeonno-bayannoye ispolnitelstvo: voprosy metodiki. teorii i istorii*. [sostavitel O. Sharov]. SPb. : Kompozitor. 2006. S. 18–31.
4. Mazel' L. Stroenie muzykal'nyh proizvedenij. Moskva : Muzyka, 1979. 536 s.
5. Semeshko A. Viktor Vlasov. K.: Acco-opus. 2004. 112 s. (seriya: Portrety sovremennykh ukrainskikh kompozitorov-bayanistov (v forme dialogov)).
6. Stashevskiy A. Narysy z istorii ukrainskoi muzyky dlia baiana : navch. posibnyk dlia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv mystetstv i osvity. Luhansk : Polihrafresurs, 2006. 152 s.
7. Chumak Yu. V. Tvorchist Viktora Vlasova v konteksti baianno-akordeonnoi muzyky Ukrain : avtoref. dys. ... kand. mystetstvoznavstva: spets. 17.00.03 "Muzychne mystetstvo". Odesa, 2014. 19 s.
8. Shamihov A. Oposeredkuvannia folklornoho materialu v sonatakh dlia baiana ukrainskykh kompozytoriv. *Muzykoznavchi studii: naukovy zbirky Lvivskoi natsionalnoi muzychnoi akademii im. M. Lysenka*. [red.-upor. O. Katrych, A. Dushnyi, B. Pyts]. Drohobych : Posvit, 2009. Vyp. 21. S. 143–148.

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 81-373.6 : 811.11

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178939>**Сергій БОРЩЕВСЬКИЙ,***orcid.org/0000-0002-5538-8036*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мови та стилістики

Інституту журналістики

Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) svbor@ukr.net**БАСКСЬКО-КАВКАЗЬКИЙ ВЕКТОР У ДОСЛІДЖЕННІ ГЕРМАНСЬКИХ НАЗВ РОСЛИН НЕВІДОМОГО ПОХОДЖЕННЯ**

Стаття відображає результати дослідження лексики невідомого походження сучасних германських (англійської та німецької) мов.

Як показує ґрунтовний аналіз етимологічних словників сучасних і класичних європейських мов, вони містять помітний шар лексики, яка не має задовільної індоєвропейської етимології.

Метою статті є часткова генетична ідентифікація гіпотетично доіндоєвропейських субстратних елементів у лексичному складі сучасної англійської та німецької мов (переважно на основі спільногерманських реконструкцій). Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань: 1) виявити слова невідомого походження за лексикографічними джерелами: *Oxford dictionary of English etymology (ODEE)* за редакцією Ч. Т. Оніонса (Oxford, 1966) та *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (EWDS)* Ф. Клюге (Kluge et al., 1989); 2) здійснити розподіл виявлених лексем за тематичними групами; 3) знайти паралелі до тих англійських і німецьких слів, що за межами германських мов не мають надійних індоєвропейських відповідників у мовах інших родин (насамперед у кавказьких мовах, які багатьма вченими пов'язуються з генетично ізольованою баскською мовою), та науково обґрунтувати можливість германсько-баскських і германсько-кавказьких зближень у контексті теорії доіндоєвропейського субстрату (також відомої як теорія догерманського субстрату).

Сьогодні лінгвісти мають у своєму розпорядженні значну кількість доказів, підтверджених доказами суміжних дисциплін, таких як краніологічна антропология та генетика, що є аргументом на користь колишнього поширення неіндоєвропейських етнічних груп у доісторичній Європі – носіїв баскської, фіно-угорських, кавказьких мов, які збереглися в периферійних районах Європейського континенту. Передбачається, що зазначена лексика була успадкована з доісторичних ідіом стародавньої Європи і тому належить до гетерогенних доіндоєвропейських субстратів, характерними рисами яких на лексико-семантичному рівні є належність слів невідомого походження до тематичних груп лексики, які відзначаються значним ступенем автохтонності (назв рослин і тварин, термінів спорідненості тощо). Запропоновано оригінальні етимології назв рослин (фітонімів) на основі виявлених германсько-баскських і германсько-кавказьких паралелей. Проаналізований лексичний матеріал дозволяє констатувати колишнє поширення автохтонних іберійсько-кавказьких мов на території давнього розселення германських племен (включаючи Британські острови). Таким чином, постулюється участь басксько-кавказького (васко-кавказького) компонента в етногенезі германців і диференціації германських мов.

Ключові слова: лексика невідомого походження, доіндоєвропейський субстрат, гетерогенність, германські мови, басксько-кавказький компонент.

Serhii BORSHCHEVSKYI,

orcid.org/0000-0002-5538-8036

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Language and Stylistics

at the Institute of Journalism

of Taras Shevchenko National University of Kyiv

(Kyiv, Ukraine) svbor@ukr.net

BASQUE-CAUCASIAN VECTOR IN THE STUDY OF GERMANIC PLANT NAMES OF UNKNOWN ORIGIN

The present article reflects the results of research into the lexicon of unknown origin of the modern Germanic (English and German) languages.

As a thorough analysis of etymological dictionaries of modern and classical European languages shows, they contain a significant vocabulary layer that has no satisfactory Indo-European etymology.

The aim of the article is partial genetic identification of hypothetically pre-Indo-European substratum elements in the lexical composition of modern English and German languages (mainly based on Common Germanic reconstructions). The achievement of the above aim presupposes the fulfillment of the following tasks: 1) to identify words of unknown origin by analyzing lexicographic sources (in this publication, the coverage of results was continued on the basis of the lexical data obtained from the Oxford dictionary of English etymology (ODEE), edited by Charles Onions as well as Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (EWDS) by Friedrich Kluge et al.; 2) to divide the identified lexemes into thematic groups; 3) to find parallels to the English and German words that do not have reliable Indo-European correspondences outside the Germanic languages, in the idioms of other families – primarily in the Caucasian languages which are associated by most modern scholars with the genetically isolated Basque language – and to scientifically substantiate the possibility of Germanic-Basque and Germanic-Caucasian approximations in the context of the Theory of Pre-Indo-European Substratum (aka Germanic Substrate Theory).

It seems safe to assume that today scientists have at their disposal considerable linguistic proof supported by the evidence of related disciplines such as craniological anthropology and genetics which is an argument for the former spread of non-Indo-European ethnic groups in prehistoric Europe – the native speakers of Basque, Finno-Ugric, and Caucasian languages that have survived in peripheral regions of the Continent.

It is presupposed that the lexicon specified was inherited from prehistoric idioms of ancient Europe and therefore belongs to heterogeneous pre-Indo-European substrata whose characteristic features at the lexical-semantic level are the attribution of words of unknown origin to thematic groups of vocabulary, which is marked by a significant degree of autochthonality (names of plants and animals, terms of kinship, etc). Original etymologies on the basis of revealed Germanic-Basque and Germanic-Caucasian parallels are suggested.

The analyzed lexical material allows us to state the former spread of autochthonous Iberian-Caucasian languages on the territory of the ancient settlement of the Germanic tribes (including the British Isles). Thus, the participation of the Basque-Caucasian (Vasco-Caucasian) component in ethnogeny of Germans and differentiation of the Germanic languages is postulated.

Key words: *lexicon of unknown origin, pre-Indo-European substratum, heterogeneity, Germanic languages, Basque-Caucasian component.*

Постановка проблеми. Як показує ґрунтовний аналіз етимологічних словників сучасних і класичних європейських мов, вони містять потужний шар лексики, яка не має задовільної індоєвропейської етимології. Здебільшого для таких лексем авторитетні лінгвісти припускають остаточно не з'ясоване доіндоєвропейське походження з давніх неіндоєвропейських мов середземноморського басейну, а також Північної та Західної Європи, що є аргументом на користь тези про виникнення індоєвропейських мов унаслідок накладання індоєвропейської прамови або її діалектів на неоднакові доіндоєвропейські субстрати (мови-підоснови) (Мосенкіс, 2002: 6; Порциг, 1964: 53, 62) та потребує ретельного і всебічного вивчення шляхом синтезу лінгвіс-

тики з історією, археологією та іншими суміжними науками (Ткаченко, 1989: 4).

Аналіз досліджень. Аналізуючи неіндоєвропейські лексичні релікти індоєвропейських мов, дослідники обирали неоднакові етимологічні стратегії. Одні вчені обмежувалися загальними гіпотетичними твердженнями про «неіндоєвропейське», «передарійське», «праєвропейське», «егейське», «середземноморське», «кавказьке», «альпійське», «малоазійське» тощо походження таких лексем у слов'янських (Brückner, 1974: 53), балтійських (Machek, 1934), германських (Дьяконов, 1984: 18), кельтських (Кальгін, Королєв, 1989: 21), латинській (Ernout, Meillet, 1932) і давньогрецькій (Kretschmer, 1896: 401–420) мовах. Так, польський славист А. Брюкнер припускає

доіндоєвропейське (або, за власною термінологією вченого, «передарійське») походження назв *вола, цапа, барана, Вісли* тощо (Brückner, 1974: 53), чеський етимолог В. Махек стверджував належність значної частини назв вищих рослин у слов'янських мовах до т. зв. «праєвропейського» субстрату (Machek, 1954). Численні гіпотези інших мовознавців (Oštir, 1930) виявилися недостатньо обґрунтованими, оскільки були побудовані на переважно випадкових семантичних збігах фонетично несумісних лексичних зіставлень, які не утворювали надійних словотвірних рядів. Проте були й такі науковці, котрі піддавали неетимологізовані лексичні одиниці комплексному, системному аналізу, розподіляючи їх за тематичними групами й широко залучаючи матеріал неіндоєвропейських мов.

Так, із кінця XIX ст., коли дедалі популярнішою ставала теорія «схрещування» і «змішування» мов, відомі спроби обґрунтування басксько-слов'янської єдності на основі лексичних (фонетико-семантичних) кореляцій (Topolovšek, 1894). Доіндоєвропейський шар у лексиці германської групи генеалогічно пов'язували з мовами кавказької (Марр, 1922) та фіно-угорської сімей (Бубрих, 1926), неетимологізовані елементи острівних кельтських і романських мов – з афразійським (семіто-хамітським) (Pokorny, 1927; Wagner, 1931) чи навіть давнішим (доберберо-лівійським, або євроафриканським) (Hubschmid, 1953) впливом.

Безперечним є той факт, що саме академік М. Я. Марр випередив сучасних лінгвістів, істориків, етнографів та археологів, котрі припускають появу кавказьких племен із культурною місією в доісторичній Європі (Абаев, 1986: 10; Лингвистический, 1990: 97; Мосенкис, 2007: 8; Сафронов, 1989: 273).

Сьогодні наука має у своєму розпорядженні значну кількість свідчень суміжних із лінгвістикою дисциплін, які є аргументом на користь колишнього поширення в передісторичній Європі неіндоєвропейських етносів – носіїв мов (баскської, фіно-угорських, кавказьких), що збереглися у периферійних районах континенту. Ідеться передусім про новітні дослідження в галузі країнологічної антропології та генетики, якими встановлено належність кельтів Британських островів до фінонордичного антропологічного типу, а також знайдено прямі докази генетичної близькості басків, сардів, кельтомовних народів Британії та етносів Кавказу (Тищенко, 2006: 56–58, 89). Деякі авторитетні українські дослідники відзначають кореляцію лексичних даних зі слідами субстратних фонетичних впливів фінських мов

у слов'янських, балтійських, германських і навіть романських мовах (Тищенко, 2006: 78), що, як відомо, утворилися на базі народної латини.

Починаючи з 80-х рр. XX ст. вчені дедалі впевненіше заявляють про потужний кавказький (особливо картвельський) компонент баскської мови, яка є єдиним живим продовженням мовного світу доіндоєвропейської Західної Європи (Лингвистический, 1990: 70). Так, видатний індоєвропеїст В. І. Абаев, схилившись до прийняття гіпотези про спорідненість баскської мови з кавказькими, пише про повернення до теорії про безперервний лінгвістичний континуум, що простягався від Піреней до Кавказу і послужив субстратом для індоєвропейських мов середземноморського басейну (Абаев, 1986: 10).

Серйозним аргументом на користь наявності доіндоєвропейського субстрату в індоєвропейських мовах є ономастика, етимологія якої не має задовільного індоєвропейського пояснення. Так, результати топонімічних досліджень німецького ономаста Г. Крає дають підстави розглядати індоєвропейців як неавтохтонне (прибуле) населення на території Греції, Апеннінського та Піренейського півостровів (Общее, 1973: 165).

Варто відзначити, що «давньоєвропейська» гідронімія Г. Крає співвідносна з «васконською» ономастикой за термінологією сучасного німецького субстратолога Т. Феннеманна (Vennemann, 2003: 205). Останній генеалогічно пов'язує доіндоєвропейські мови Західної Європи з двома сім'ями – «васконською», єдиним живим представником якої є баскська мова, й «атлантичною», нащадками якої є семіто-хамітські (афразійські) мови у Північній Африці та на Близькому Сході (Vennemann, 2003: 203). «Васконська» сім'я розглядається як західна гілка зниклої «васко-кавказької» сім'ї, що в передісторичні часи зазнала дезінтеграції внаслідок експансії індоєвропейських племен (Vennemann, 2003: 205). Тут і надалі, йдучи за Т. Феннеманном і приєднуючись до термінології згаданого дослідника, ми визнаємо існування в далекому минулому «васко-кавказької» прамовної єдності.

Пропонована нижче інформація є спробою автора цієї статті продовжити обраний у попередніх публікаціях (див., зокрема (Борщевський, 2010)) напрям дослідження і звернути увагу етимологів на яскраві васко-кавказькі паралелі лексем невідомого або сумнівного походження англійської та німецької мов – мов народів, історія яких тісно пов'язана з доісторією Європейського континенту, а отже, становить для етимолога неабиякий інтерес із погляду доіндоєвропейського субстрату в контексті багатогранної проблеми

наступності культур, що допоможе глибше зазирнути в сиву давнину і краще зрозуміти витoki сучасної цивілізації.

Метою статті є часткова генетична ідентифікація гіпотетично доіндоєвропейських субстратних елементів у лексичному складі сучасних англійської та німецької мов (переважно з опорою на спільногерманські реконструкції).

Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

1) виявити слова невідомого походження за лексикографічними джерелами (в цій публікації висвітлення результатів продовжено за «Оксфордським етимологічним словником англійської мови» за редакцією Ч. Т. Оніонза (Oxford, 1966), а також за «Етимологічним словником німецької мови» Ф. Клюге (Kluge et al., 1989));

2) здійснити розподіл виявлених лексем за тематичними групами;

3) знайти паралелі до тих англійських і німецьких слів, що за межами германських мов не мають надійних індоєвропейських відповідників, у мовах інших сімей (передусім у кавказьких мовах, які більшістю сучасних дослідників пов'язуються з генетично ізольованою баскською мовою), а також науково обґрунтувати можливість германсько-баскських і германсько-кавказьких зближень у контексті теорії доіндоєвропейського субстрату.

Виклад основного матеріалу. Аналіз «Оксфордського етимологічного словника англійської мови» за редакцією Ч. Т. Оніонза (Oxford, 1966) на предмет виявлення лексики нез'ясованої етимології дозволив констатувати наявність майже 600 слів без чітких індоєвропейських відповідників за межами германських мов.

З іншого боку, за реєстром «Етимологічного словника німецької мови» Ф. Клюге (Kluge et al., 1989) нами виявлено понад 500 лексичних одиниць нез'ясованого походження, причому майже 240 із них не мають надійних індоєвропейських відповідників за межами германських мов. Вилучивши з цього числа безперечні звуко-символічні утворення та жаргонізми, отримаємо близько 200 лексем, які умовно можна поділити на 10 основних тематичних груп, із яких найбільш репрезентативними є перші чотири (в дужках узазано кількість слів):

1) рослинний світ (16): *Beere* «ягода», *Traube* «виноград»;

2) тваринний світ (21): *Aal* «вугор», *Dachs* «борсук»;

3) навколишнє середовище, предмети та явища природи (22): *Esch* «поле, нива», *Kees* «льодовик», *Regen* «дощ», *See* «море»;

4) суспільне життя, побут (48): *Boot* «човен», *Ruß* «сажа; кіптява; попіл».

Детальніший аналіз реєстрів обох вищезгаданих словників і повний розподіл за тематичними групами див. у (Борщевський, 2009: 78–82, 89–90)).

Як і у випадку з (Oxford, 1966), представлена лексика відзначається значним ступенем автохтонності (особливо це стосується перших трьох тематичних груп). Заслугою авторів (Kluge, 1989) є чітко розроблена процедура синхронізації праформ: для 85 лексичних одиниць (що складають понад 40% із 200-слівного списку) реконструйовано спільногерманські, пражідногерманські або донімецькі праформи, що значно полегшує розгляд такої лексики в контексті теорії доіндоєвропейського субстрату.

Особливо цінними з етимологічного погляду видаються яскраві паралелі низки англійських і німецьких назв рослин (фітонімів) невідомого походження (5 позицій), що їх віднаходимо, з одного боку, в основній лексиці баскської мови, а з іншого – іберійсько-кавказьких мов, як південної (картвельської), так і інших (абхазько-адигейської та нахсько-дагестанської) груп¹.

1. Англ. *weed* «1) бур'ян; 2) водорість» – баск. *idoi* «1) калюжа; 2) бруд; твань, баговиння; 3) болото».

Білабіальний [w] в англ. *weed*, швидше за все, має протетичну природу.

2. Англ. *yarrow* «(бот.) деревій» – баск. *(h)orri* «(великий) лист».

Не виключаємо зв'язку з баск. *orre* «ялівець» або *ira* «папороть», проте у формально-семантичному відношенні винесення в заголовок баск. *(h)orri* видається більш обґрунтованим. По-перше, для англ. *yarrow* можна припускати розвиток протетичного середньоязикового [j], а у пропонуваному баскському кореляті *(h)orri* впевнено констатувати майже аналогічний фонетичний процес – появу факультативного придихового [h]. По-друге, цікавим із погляду внутрішньої форми є російський відповідник назви рослини *тысячелистник*, що в типологічному плані яскраво корелює з баск. *(h)orri* «(великий) лист», тобто «багатолист».

3. Англ. *dill* «(бот.) кріп» – грузин. *dol-* «озина», мегрел. *ndolo* «трава, зелень; рослини» (<пракартвел. **dol*). Майже бездоганим із фоне-

¹ Усі правовні реконструкції кавказької частини зіставлень подаємо за «Етимологічною базою даних наукової школи С. А. Старостіна» (далі – СЭБ). URL: <http://www.starling.rinet.ru/cgi-bin/main.cgi?flags=wygnml>.

тичного й цікавим із семантичного погляду є пралтай. **dilu* «сік, смола» з численними рефlekсами в тюркських, монгольських і тунгусо-маньчжурських мовах (СЭБ). Відомо, що кріп поширений у Східному Середземномор'ї, а один із трьох видів кропу – кріп запашний – використовується як ароматична приправа для страв, адже містить, зокрема, ефірну і жирну олії (Український, 1987, т. 2: 198). Ця характерна ознака могла бути покладена в основу первинної номінації кропу.

Вищенаведене зближення вважаємо одним із найбільш надійних, оскільки воно є фактично цілноклексемним і не викликає заперечень формально-семантичного плану. Очевидно, культура вирощування кропу поширювалася з доіндоєвропейського Східного Середземномор'я в райони Західної Європи, тобто на території пізнішого розселення протогерманських племен.

4. Англ. *heather* (давньоангл. **hæddre*) «(бот.) верес» – мегрел. *od*, сван. *ad-ra*, *had-ra* зі значеннями «1) паслін; 2) азалія (гірська)» (<пракартвел. *(*h*)*ad*). Можливо, сюди ж дагестанське (ахвахське) *sidira* «молода трава».

Пропоноване зіставлення не викликає заперечень семантичного порядку: розвиток значення міг відбуватися шляхом звуження семантики за схемою «трава > молода (соковита) трава > назва конкретної молодої трав'янистої рослини або куща (вересу, пасльону тощо)». Труднощі формально-фонетичного характеру усуваються за умови припущення розвитку протетичного [h] в англійській лексемі за успадкування кавказького прототипу, особливо з огляду на варіатив-

ність пракартвельської реконструкції. Крім того, англ. *heather* «верес» належить до базового споконвічного словника невідомого походження, що виключає можливість пізнього культурного запозичення та є додатковим аргументом на користь колишнього поширення автохтонного кавказького компонента на територіях, які зазнали експансії протогерманських племен.

5. Нім. *Miere* «(бот.) зірочник» – прапівнічнокавказ. **mihwVrV* «різновид запашної трави»; фонетично найближчими до німецької лексеми є прадаргин. **mura* «сіно», пралезгин. **mihur*(*aj*) «1) м'ята; 2) барбарис».

Висновки. Таким чином, вищенаведені мовні факти, котрі мають надійну позамовну опору у вигляді новітніх системних даних суміжних із лінгвістикою дисциплін, свідчать про наявність як у спільногерманській, так і в сучасних мовах германської гілки слідів давніх неіндоєвропейських субстратів, характерними особливостями яких на лексико-семантичному рівні є належність слів невідомого походження до тематичних груп лексики, що відзначається значним ступенем автохтонності. Проаналізований лексичний матеріал дозволяє говорити про колишнє поширення автохтонних баскської та іберійсько-кавказьких мов на території давнього розселення германських племен (включаючи Британські острови). Маємо підстави стверджувати про *участь васко-кавказького компонента в лінгво- й етногенезі прагерманців*, що однак не виключає *гетерогенності доіндоєвропейських субстратів спільногерманської мови* та потребує дальшого наукового обґрунтування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абаев В. И. Как можно улучшить этимологические словари. *Этимология*. 1984. Москва : Наука, 1986. С. 7–27.
2. Борщевський С. Баскські паралелі германської лексики невідомого походження. *Мова та історія* : збірник наукових праць. Київ – Умань : ПП Жовтий, 2010. Вип. 128. С. 46–54.
3. Борщевський С. В. Словник апелятивної лексики невідомого походження (на матеріалі праслов'янської, польської, англійської, німецької та латинської мов). Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 132 с.
4. Бубрих Д. В. О языковых следах финских тевтонов-чуди. *Язык и литература*. Ленинград, 1926. Т. 1. С. 53–92.
5. Дьяконов И. М. Сравнительное языкознание, история и другие смежные науки. *Лингвистическая реконструкция и древнейшая история Востока* : тезисы и доклады конференции. Москва : Наука, 1984. Ч. 2. С. 3–20.
6. Калыгин В. П., Королев А. А. Введение в кельтскую филологию. Москва : Наука, 1989. 256 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва : Советская энциклопедия, 1990. 685 с.
8. Марр Н. Я. К вопросу об яфетидизмах в германских языках. *Яфетический сборник*. Петроград, 1922. Вып. 1. С. 43–56.
9. Мосенкис Ю. Л. Кавказские языки в Древней Британии и Германии. *Происхождение языка и культуры: древняя история человечества*. 2007. Т. 1. № 3. С. 8–12.
10. Мосенкис Ю. Л. Проблема реконструкції мови трипільської культури : автореф. дис. ... докт. філол. наук : 10.02.01, 10.02.15. Київ, 2002. 24 с.
11. Общее языкознание: Методы лингвистических исследований / отв. ред. Б. А. Серебrenников. Москва : Наука, 1973. 320 с.
12. Порциг В. Членение индоевропейской языковой области / пер. с нем. Л. Брауде и В. Павлов. Москва : Прогресс, 1964. 332 с.
13. Сафронов В. А. Индоевропейские прародины. Горький : Волго-Вятское книжное изд-во, 1989. 398 с.

14. Тищенко К. Мовні контакти: свідки формування українців. Київ : Аквілон-Плюс, 2006. 416 с.
15. Ткаченко О. Б. Очерки теории языкового субстрата. Київ : Наукова думка, 1989. 208 с.
16. Український Радянський Енциклопедичний Словник : в 3 т. / ред. кол. : А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986–1987. Т. 1–3.
17. Этимологическая база данных научной школы С. А. Старостина. URL: <http://www.starling.rinet.ru/cgi-bin/main.cgi?flags=wygnnnl>.
18. Brückner A. Słownik etymologiczny języka polskiego. Warszawa : Wiedza powszechna, 1974. 808 s.
19. Ernout A., Meillet A. Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots. Paris : Librairie C. Klincksieck, 1932. 1108 p.
20. Hubschmid J. Sardische Studien. Das mediterrane Substrat des Sardischen, seine Beziehungen zum Berberischen und Baskischen sowie zum eurafrikanischen und hispano-kaukasischen Substrat der romanischen Sprachen. *Romanica Helvetica*. 1953. Vol. 41. 137 S.
21. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Unter Mithilfe von Max Bürgisser u. Bernd Gregor völlig neu bearb. von Elmar Seebold. 22. Aufl. Berlin; New York : de Gruyter, 1989. 822 S.
22. Kretschmer P. Einleitung in die Geschichte der griechischen Sprache. Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 1896. 428 S.
23. Machek V. Česká a slovenská jménarostlin. Praha : Nakladatelství Československé akademie věd, 1954. 366 s.
24. Machek V. Recherches dans le domaine du lexique balto-slave. *Spisy filosofické*. Brno, 1934. Číslo 37. 96 p.
25. Oštir K. Dreivor slavisch-etruskische Vogelnamen. Ljubljana : Znanstveno društvo, 1930. 112 S.
26. Pokorný J. Das nicht-indogermanische Substrat im Irischen. *Zeitschrift für celtische Philologie*. 1927. Bd. XVI – XVII. S. 95–127.
27. The Oxford Dictionary of English Etymology / ed. by C. T. Onions. Oxford – New York, 1966. 1026 p.
28. Topolovšek J. Die basko-slavische Spracheinheit. Wien : Commissions Verlag von K. Gerold's Sohn, 1894. Bd. 1. 256 s.
29. Vennemann Th. Europa Vasconica – Europa Semitica / Patrizia Noel Aziz Hanna, ed. Berlin : Mouton de Gruyter, 2003. 979 p.
30. Wagner M. L. Über die vorrömischen Bestandteile des Sardischen. *Acta Romanica*. 1931. Vol. 15. P. 207–247.

REFERENCES

1. Abaev V. I. Kak možno uluchshit etimologicheskie slovari [How we can improve etymological dictionaries]. *Etimologiya*. 1984. Moskva : Nauka, 1986. P. 7–27 [in Russian].
2. Borshchevskiy S. Baskski paraleli hermanskoi leksyky nevidomoho pokhodzhennia [Basque parallels to the Germanic lexicon of unknown origin]. *Mova ta istoriia* : zbirnyk naukovykh prats. Kyiv – Uman : PP Zhovtyi, 2010. № 128. P. 46–54 [in Ukrainian].
3. Borshchevskiy S. V. Slovník apeliatyvnoi leksyky nevidomoho pokhodzhennia (na materialí praslovianskoi, polskoi, anhliiskoi, nimetskoi ta latynskoi mov) [Dictionary of appellative lexicon of unknown origin (based on the material of the Proto-Slavic, Polish, English, German and Latin languages)]. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2009. 132 p. [in Ukrainian].
4. Brückner A. Słownik etymologiczny języka polskiego. Warszawa : Wiedza powszechna, 1974. 808 s.
5. Bubrih D. V. O yazykovykh sledakh finskikh tevtonov-chudi [On linguistic traces of the Finnish Teuton-Chud]. *Yazyk i literatura*. Leningrad, 1926. T. 1. P. 53–92 [in Russian].
6. Dyakonov I. M. Sravnitel'noe yazykoznanie, istoriya i drugie smezhnyie nauki [Comparative linguistics, history and other related sciences]. *Lingvisticheskaya rekonstruktsiya i drevneyshaya istoriya Vostoka* : tezisy i doklady konferentsii. Moskva : Nauka, 1984. Part 2. P. 3–20 [in Russian].
7. Ernout A., Meillet A. Dictionnaire étymologique de la langue latine. *Histoire des mots*. Paris : Librairie C. Klincksieck, 1932. 1108 p.
8. Hubschmid J. Sardische Studien. Das mediterrane Substrat des Sardischen, seine Beziehungen zum Berberischen und Baskischen sowie zum eurafrikanischen und hispano-kaukasischen Substrat der romanischen Sprachen. *Romanica Helvetica*. 1953. Vol. 41. 137 S.
9. Kalygin V. P., Korolev A. A. Vvedenie v keltskuyu filologiyu [Introduction to Celtic Philology]. Moskva : Nauka, 1989. 256 p. [in Russian].
10. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Unter Mithilfe von Max Bürgisser u. Bernd Gregor völlig neu bearb. von Elmar Seebold. – 22. Aufl. Berlin; New York : de Gruyter, 1989. 822 S.
11. Kretschmer P. Einleitung in die Geschichte der griechischen Sprache. Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 1896. 428 S.
12. Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. Moskva : Sovetskaya entsiklopediya, 1990. 685 p. [in Russian].
13. Machek V. Česká a slovenská jménarostlin. Praha : Nakladatelství Československé akademie věd, 1954. 366 s.
14. Machek V. Recherches dans le domaine du lexique balto-slave. *Spisy filosofické*. Brno, 1934. Číslo 37. 96 p.
15. Marr N. Ya. K voprosu ob yafetidizmah v germanskikh yazykakh [On Japhetisms in the Germanic languages]. *Yafeticheskiy sbornik*. Petrograd, 1922. № 1. P. 43–56 [in Russian].
16. Mosenkis Yu. L. Problema rekonstruktsii movy trypil'skoi kultury [The problem of the Trypolean culture language reconstruction] : avtoref. dys. ... dokt. filol. nauk : 10.02.01, 10.02.15. Kyiv, 2002. 24 p. [in Ukrainian].

17. Mosenkis Yu. L. Kavkazskie yazyki v Drevney Britanii i Germanii [The Caucasian Languages in Ancient Britain and Germany]. *Proishozhdenie yazyka i kulturyi: drevnyaya istoriya chelovechestva*. 2007. T. 1. № 3. P. 8–12 [in Russian].
18. Obschee yazykoznanie: Metody lingvisticheskikh issledovaniy [General Linguistics: linguistic research methods] / red. B. A. Serebrennikov. Moskva : Nauka, 1973. 320 p. [in Russian].
19. Oštir K. Dreivor slavisch-etruskische Vogelnamen. Ljubljana : Znanstveno društvo, 1930. 112 S.
20. Pokorny J. Das nicht-indogermanische Substrat im Irischen. *Zeitschrift für celtische Philologie*. 1927. Bd. XVI–XVII. S. 95–127.
21. Portsig V. Chlenenie indoeuropeyskoy yazykovoy oblasti [The division of the Indo-European linguistic area]. Moskva : Progress, 1964. 332 p. [in Russian].
22. Safronov V. A. Indoeuropeyskie prarodiny [Indo-European homelands]. Gorkiy : Volgo-Vyatskoe knizhnoe izd-vo, 1989. 398 p. [in Russian].
23. S. A. Starostin's Scientific School Etymological Base. URL: <http://starling.rinet.ru/cgi-bin/main.cgi?flags=wygnnl>.
24. The Oxford Dictionary of English Etymology / ed. by C. T. Onions. Oxford – New York, 1966. 1026 p.
25. Tkachenko O. B. Ocherki teorii yazykovogo substrata [Essays on the Linguistic Substratum Theory]. Kyiv : Naukova dumka, 1989. 208 p. [in Russian].
26. Topolovšek J. Die basko-slavische Spracheinheit. Wien : Commissions Verlag von K. Gerold's Sohn, 1894. Bd. 1. 256 S.
27. Tyshchenko K., Movni kontakty: svydky formuvannya ukrainsiv [Language contacts: witnesses of the Ukrainian people's formation]. Kyiv : Akvilon-Plus, 2006. 416 p. [in Ukrainian].
28. Ukrainskyi Radianskyi Entsyklopedychnyi Slovnyk : v 3 t. [Ukrainian Soviet Encyclopedic Dictionary]. Kyiv : Holov. red. URE, 1986–1987. T. 2 [in Ukrainian].
29. Vennemann Th. Europa Vasconica – Europa Semitica / Patrizia Noel Aziz Hanna, ed. Berlin : Mouton de Gruyter, 2003. 979 p.
30. Wagner M. L. Über die vorrömischen Bestandteile des Sardischen. *Acta Romanica*. 1931. Vol. 15. P. 207–247.

UDC 81

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178940>

Elbrus Ali VALIYEV,
orcid.org/0000-0002-1318-2240
Candidate of Philological Sciences,
Head Teacher the chair of the Azerbaijan language and literature
of Nakhchivan State University
(Nakhchivan, Azerbaijan) res0980@mail.ru

MORPHEMES WHICH CREATE VERB AND ADJECTIVE IN MUHAMMAD FUZULI'S POETRY

The article examines the phenomena of Mohammed Fuzuli's poetry creativity. The study of the phenomena and characteristics of the facial features selected from the various poems.

There are many articles written by linguists, about unique of poets linguistic features. However, morphological features of the poetry language especially morphological aspects of the notional parts of speech have not been studied yet. Therefore, the goal aim of this little article, is investigate the use of the derivative verbs and derivative adjective, created by lexical morpheme which widely used in poetry.

As we can see, most of these lexical suffixes is created transitive verbs from intransitive verbs or on the contrary intransitive verbs from transitive verbs.

In the next articles, we will investigate other poets and writers. It is not wrong to say that he make his best for the development, purification and formation of our literary language, which is legalized and raised to the state language level by Shah Ismail Khatai and Nasimi. The first writer which have a special position in the history of Azerbaijan literature, especially in Eastern literature without any exaggeration is Muhammad Fuzuli.

We can note that the outstanding writer M. Fuzuli is not only writer, at the same time a linguist. But it is impossible to investigate and analyze them in one article.

In the next articles, we will investigate other poets and writers. We can clearly see that the poem there is a derivative verbs which all of them are used in our literary language till today. As we can see, most of these lexical suffixes is created transitive verbs from intransitive verbs or on the contrary intransitive verbs from transitive verbs.

Key words: Mohammed Fuzuli, word creativity, feud, adjective, Azerbaijani language.

Ельбрус Алі ВАЛІЄВ,
orcid.org/0000-0002-1318-2240
кандидат філологічних наук,
завуч кафедри азербайджанської мови і літератури
Нахічеванського державного університету
(Нахічевань, Азербайджан) res0980@mail.ru

МОРФЕМИ, ЯКІ УТВОРЮЮТЬ ДІЄСЛОВО ТА ПРИКМЕТНИК, У ПОЕЗІЇ МУХАММЕДА ФУЗУЛІ

У статті розглядається поетична творчість Мухаммеда Фузулі. Є багато статей, написаних лінгвістами, про унікальні особливості мови поетів. Однак морфологічні особливості мовної поезії, особливо морфологічні аспекти понятійних частин мови, ще не вивчені. Отже, метою цієї невеликої статті є дослідження використання похідних дієслів і похідних прикметників, утворених лексичною морфемою, яка широко використовується в поезії.

Як ми бачимо, більшість цих лексичних суфіксів створюються перехідними дієсловами від неперехідних дієслів або, навпаки, неперехідними дієсловами від перехідних дієслів.

І хоча неправильно було б стверджувати, що Мухаммед Фузулі зробив усе можливе для розвитку, очищення та формування нашої літературної мови, яку легалізували та підняли на державний мовний рівень Шах Ісмаїл Хатаї і Насімі, однак першим письменником, котрий посів визначне місце в історії азербайджанської літератури, особливо у східній літературі, без будь-якого перебільшення, був саме Мухаммед Фузулі. Відзначимо, що він був не лише письменником, а й лінгвістом, але дослідити та проаналізувати всю його творчу спадщину в одній статті неможливо. У наступних статтях ми дослідимо інших поетів і письменників.

Ми чітко бачимо, що в поемі є похідні дієслова, які досі вживаються в нашій літературній мові. Більшість цих лексичних суфіксів створюються перехідними дієсловами від неперехідних дієслів або, навпаки, неперехідними дієсловами від перехідних дієслів.

Ключові слова: Мухаммед Фузулі, словотворчість, прикметник, азербайджанська мова.

Actuality. The first writer which have a special position in the history of Azerbaijan literature, especially in Eastern literature without any exaggeration is Muhammad Fuzuli.

Undoubtly he is a “giant stone of our mother language poetry” (History of Azerbaijan Literature 1960: 65). It is not wrong to say that he make his best for the development, purification and formation of our literary language, which is legalized and raised to the state language level by Shah Ismail Khatai and Nasimi.

There are many articles written by linguists, about unique of poets linguistic features. However, morphological features of the poetry language especially morphological aspects of the notional parts of speech have not been studied yet. Therefore, the goal aim of this little article, is investigate the use of the derivative verbs and derivative adjective, created by lexical morpheme which widely used in poetry.

Discussion. Let’s take a look at the use of the derivative verbs created by lexical morpheme in poetry of outstanding writer:

...Dont lift (*yetirmə*) my yell to the heavens, oh pagan

Suffer desperate savior heard my yell.

...Seeing in my face tears

Let it notify (*bildir*) my situation to beautiful by this color. (History of Azerbaijan Literature, 1960: 61).

From the morning hair curvature on the face

I wander (*dolandırdım*) each side into the flames as a sick. (M. Fuzuli, 1964: 63).

...What’s magician is you, didn’t remove (*çıxarmadın*) fire from the water, water from fire,

When sweating (*tərlədib*) itself flower. (History of Azerbaijan Literature, 1960: 66).

Leaving the language of life seemed (*görünürdü*) difficult then love

Order to leaving love and leaved life. (M. Fuzuli, 1964: 68).

...A hundred grief and sorrow have gone (*sancılıbdır*) into my soul

I’m in captivity of your beauty. (History of Azerbaijan Literature, 1960: 70).

What is this grief, grief is killed (*öldürdü*) me

Laughing face was not clear to me since my bitter. (History of Azerbaijan Literature, 1960: 200).

Shed of my blood, if I bite (*dişlədimsə*) your lips not rebel

Hold it, Be fair, catch of blood! (History of Azerbaijan Literature, 1960: 121).

If we look carefully, we can clearly see that in the above-mentioned poem there is a derivative verbs

which all of them are used in our literary language till today.

Example:

– yet-ir-mə (lift) – here by lexical morpheme “ir” is created transitive verbs from intransitive verbs;

– bildir (notify) – here by morphem “dir” is created transitive verbs from “bil” intransitive verbs;

– dola-n-dır-dı-m (wander) – “n” is created intransitive verbs from transitive, “dır” is created transitive verbs from intransitive verbs;

– tər-lə-t(d)-ib (sweating); lexical suffix “-lə” from none “tər” is created verb, “t” is created transitive verbs from intransitive verbs. Vowel “t” between two vowels transform to vowel – “d”;

– in verb “çix-ar-ma-dın” (remove) “çix” is a intransitive, lexical morphem “-ar” is created transitive verbs from intransitive verbs;

– In “sancı-lı-ıb-dır” – “sancı” from transitive verb is created intransitive reflexive verb;

– “öl-dür-dü” (killed) – “öl” is created transitive verbs from intransitive verbs;

– “Dişlədimsə” (bite). In the none of “Diş” the lexical suffix “-la” is created verb.

As we can see, most of these lexical suffixes is created transitive verbs from intransitive verbs or on the contrary intransitive verbs from transitive verbs. Only bite (*tərləmək*) and sweating (*tərləmək*) verbs is created from noun.

Now let’s look at other examples:

...Açılır *könlüm gəhi kim giryeyi-təlxim görüb,*
Açar ol gülrux təbəssüm bizlə ləli-nüşxənd. (M. Fuzuli, 1964: 25).

My heart open (*açılır*) and rejoices seaing bitter cry

That beautiful smile is seems with us. (M. Fuzuli, 1964: 25).

... What is it that makes us feel like a needle thin (*incəldib*),

Like a thread, take us long love. (M. Fuzuli, 1964: 26).

... The time open the door of love for me as a pen, Weakness turned (*döndərdi*) me away from grief. (M. Fuzuli, 1964: 27).

... Looking angel in yourself did not write sin of love,

Thats why written (*yazıldı*) Vali enough good deed for you.

... How it be late your ruby, who knows, Like me. It’s a difficult to leave (*ayrılmağı*) ruby. (M. Fuzuli, 1964: 39).

... Increasing (*arturan*) the mean of word increases (*artırar*) its fidelity

how much is amount, people will be in the amount of that word. (M. Fuzuli, 1964: 44).

... *If I see on the hereafter, I will say about your beauty,*

If is not visible (görünməyə), then it will be a disaster. (M. Füzuli, 2014: 69).

... *I'm so weaken (incəldim) to imagine you*

Oh Fuzuli, Everyone who sees me is dreaming of me. (M. Füzuli, 2014: 73).

... *In the sky, my cry turn off (söndürdü) the dawn of the sun,*

My love on earth put me away. (M. Füzuli, 2014: 81).

... *The wounds in my heart became an ointment for them,*

Don't extinguish (söndürmə) lamp you lit (yandırdığın) your own hands

... *Creature poured smoothly water on feet,*

The water should be constantly poured (töküldü) into its feet. (M. Füzuli, 2014: 89).

... *Even though I was away from you, my blood was shed (tökülsə)*

I'm a trouble of this flower, this season is my spring. (M. Fuzuli, 1964: 73).

... *My broken (sökülmüş) heart is full of with your dreams*

Robbers I likened (bənzətmək) the robber's place to a scattered place

... *I saw your eyelashes which precious (bəslənib) in my eyes*

It looks like as (bənzətdim) kind of precious stone in mother-of-pearl (M. Fuzuli, 1964: 75).

... *You did not dedicate your lashes to your servant*

You did not pour water into the cup to make it harder (ağırdır)

... *You keep your skirt away (çəkirsən) from me*

You havent thought for my hold you in the Hereafter. (M. Fuzuli, 1964: 84).

... *Since then, my condition is darken (qaralıbdır) as ash*

Fire has been the root of separation (M. Fuzuli, 1964: 93).

... *The death threw (atıldı) arrows on me*

But your eyelashes moved faster than it. (M. Fuzuli, 1964: 94).

How we can see there are a lot of derivative verbs in Fuzuli's language, so its possible to increase the number of examples. But we did not need it.

Let's take a look at the ways of creating verbs and their grammatical meaning:

– “Ağlar” (oldu) (crying) – “ağla-r”. This verb in two meaning: in classic literature with suffix of the participle “-an²” become “ağlayan” and in modern language (ağla-r göz) is a suffix which created adjective from the verb.

– “Açılır” (open) – “aç” is transitive verb, “-ıl” is lexical suffix created reflexive verb.

– “Tutulmuş” (possessed) – tut-ul-muş (soul) is created reflexive verb, then accept suffix of verb.

– “İncə - l - (t) -d - ib” (thin), here – “incə” is adjective, “-l” is created verb from adjective, “-t” (transform to “-d”) is suffix created transitive verb from intransitive verb.

– Döndərdi – dön təsirsiz feil, -dər şəkilçisi qeyri-məhsuldar.

– “Döndərdi” (turned) – “dön” intransitive verb, the suffix “-dər” is non-productive.

– “Sirli” is suffix which created verb.

– “Yazıldı” (written) “-yaz” is transitive verb, “-ıl” is created passive voice verb.

– “Ayrılmağı” (leave) “- ayrıl-mağı” the morphem “-l” is created verb from other adjective.

– “Artırar” (increasing) – “art-ır-ara” “-ır” is suffix created transitive verb from intransitive verb, “-ar” is suffix created the simple future tense.

– “Görünməyə” (not visible) – “gör-ün-mə-sə” lexical suffix “-ün” is created reflexive verb.

– “Söndürdü” (turn off) – “sön-dür-dü”, “dür” is suffix created transitive verb from intransitive verb.

– “Tökülsə” (poured) – “tök-ül-sə” here “-ül” is created passive voice from transitive verb.

– “Sökülmüş” (broken) in verb – “sök-ül-müş” “-ül” is created reflexive verb from transitive verb.

– “Bənzətdim” (looks like as) – “bənzə-t-di-m”, “-t” is suffix created transitive verb from transitive verb.

– In verb “Qaralıbdır” (darken) lexical suffix “-ıl” is created verb from adjective.

Now let's look at the role in language of the third group, namely, morphisms which create adjective:

... *I get used to the pain (cafavü) how i will be without (onlarsız) them*

I'm drunk by its pain oh Gad! (M. Fuzuli, 1964: 17).

... *Lips talk with a cup cheerfulness*

Must be away from immorality (biədəbdən). (M. Fuzuli, 1964: 19).

... *If Farhad suffers from the mine (məndəki) suffer*

From his voice crack the cup from thousand places

... *If Macnun sounded to my voice*

Bird could not stay in nest in his head (başındakı). (M. Fuzuli, 1964: 34).

... *My fatherlessness has reached so a lot*

There is no one besides difficulty. (M. Fuzuli, 1964: 54).

If i say that unfaithful (bivəfa) is me

Believe it, or do not believe it?

Against flower-rush

From my eyes run bloody (qanlı) water,

My love, season flower this,

Is running (axar) water not get dirty? (M. Fuzuli, 1964: 58).

If your friend is a dumb (dilsiz) monster, hide it from him

So your secret not absolve to everyone, as the secret of Macnun

Can't nothing if does not suffer as a theatre without controlled (təsərrüfsüz)?

I do not know what's he saw in the drinks and become on drunk (badəpərəst)

The beautiful heart which I saw. (M. Fuzuli, 1964: 78).

Of course my bloody (qanlı) tears reached

As the voice which reached to the top of the heavens. (M. Fuzuli, 1964: 89).

...I'm so sad that my mood improves

When heard from someone a complaint from a suffering (M. Fuzuli, 1964: 105).

Let's take a look at the using place of the derivative adjective in the examples:

– In adjective “Cəfa-vü” (pain) the “-vi” is using as “-vü” and create adjective.

– “Onlar-sız” (without them) – here “sız” from third-person pronouns is create adjective.

– “-bi” in the word “Bi-ədəb” (immorality) is Persian origin prefixe.

– Here “Mən-dəki” (mine) is adjective which created from pronounce. Its one of the most useful

suffix “dəki” created adjective in our modern language.

– Also adjective “bas-ı-n-dakı” (head) is adjective which created from possessive pronoun. consonant “-n” is connected consonant.

– “-bi” in the word “bi-vəfa” (unfaithful) is Persian origin lexical prefixe.

– The suffix “-lı” in the word “qan-lı” (bloody) is created also adjective. Its one of the most useful suffix created adjective in our modern language.

– The suffix “-sız” in the word “dilsiz” (dumb), “təsərrüfsüz” (controlled) is lexical morphem is adjective created suffix which is antonym to the suffix “-lı”.

– Axar (sular) sözündəki -ar şəkilçisi də sifət düzəldən leksik şəkilçilər sırasındadır.

– The suffix “-ar” in the word “Axar (sular)” (running (water)) is among the lexical suffix which create adjective.

Result. As a result, we can note that the outstanding writer M. Fuzuli is not only writer, at the same time a linguist. So it is not difficult to find any kind of language material in his poetry creativity. But it is impossible to investigate and analyze them in one article.

In the next articles, we will investigate other poets and writers.

REFERENCES

1. Azərbaycan edəbiyyatı tarixi / I hissə [History of Azerbaijan Literature]. Bakı : Elm, 1960. 682 seh. [in Azerbaijani]
2. Fuzuli M. Seçilmiş eserləri [Selected poems]. Bakı : Azərneşr, 1964. 218 seh. [in Azerbaijani]
3. Fuzuli M. Seçilmiş eserləri [Selected poems]. II cild. Bakı : Şerq-Qərb nəşriyyatı, 2014. 328 seh. [in Azerbaijani]
4. Orta əsr Azərbaycan edəbiyyatı tarixi [History of Medieval Azerbaijani Literature]. Bakı : Elm, 1978. 476 seh. [in Azerbaijani].

Юрій ДЗЯДИК,
orcid.org/0000-0002-9639-1020
асистент кафедри сучасних мов
Університету Гани
(Аккра, Гана) yuridlviv@gmail.com

ФУНКЦІЙНА ЗДАТНІСТЬ ОДНОРІДНИХ ДІЄСЛІВНИХ ПРИСУДКІВ У РОМАНІ С. ТАУНСЕНД «ЖІНКА, ЯКА ЛЯГЛА В ЛІЖКО НА ОДИН РІК»

Явище однорідності не є новим у мовознавстві, проте і досі залишаються відкритими питання функціонування однорідних членів речення, зокрема присудків, як іменних, так і дієслівних, на рівні тексту.

Мета дослідження – описати і змоделювати смислові та граматичні відношення між присудками, які складають однорідні ряди в мові тексту роману С. Таунсенд «Жінка, яка лягла в ліжко на один рік». За допомогою в конструкції виокремлено характери персонажів, і на тлі виокремлення індивідуального процесу переходу від загального до конкретного проаналізовані відношення дієслів, що входять в однорідні ряди та включають у себе лексико-семантичну залежність.

Поліпредикатні моносуб'єктні конструкції допомагають у виразити ритміку оповіді. Цьому сприяють семантичні відношення, що утворюються між однорідними дієслівними присудками. Граматична характеристика дієслів-присудків, що входять в однорідний ряд, розкриває внутрішньо-емоційний стан героїв роману, показує їх настрій у певних ситуаціях, який видозмінюється у доколишньому світі під впливом певних подій, відносин між персонажами.

Конструкції з однорідними дієслівними присудками автор розглядає у світлі притаманного йому стилю, як один із засобів реалізації авторського задуму в художньому тексті. Структурна строкатість та семантична наповненість рядів з однорідними дієслівними присудками дозволяють відтворити дієвість твору, актуалізувати зміст роману.

У статті розглянуто, як низка функцій, якими наділені ряди однорідних присудків (характеризація, бієвіоризація, психологізація, інтимізація, а також соціалізація, впливає на розгортання подій у романі. Однорідні ряди присудків з двома чи більше структурними елементами позначають певні дії, котрі віддзеркалюють реальний або уявний світ людини, який розкривається автором, і наближують художню розповідь до реальності, змушують читачів проникнути у світ персонажів.

У статті також виявлено, що контекстуально у романі С. Таунсенд однорідні дієслівні присудки набувають нового звучання. Граматичні маркери, часові форми дієслів лише увиразнюють явище однорідності.

Ключові слова: функція, присудок, дієслівний присудок, однорідний присудок, англомовний художній текст, постфеміністична доба.

Yuriy DZYADYK,
orcid.org/0000-0002-9639-1020
Assistant Lecturer at the Department of Modern Languages
of the University of Ghana
(Accra, Ghana) yuridlviv@gmail.com

FUNCTIONAL PECULIARITY OF HOMOGENEOUS VERBAL PREDICATES IN “THE WOMAN WHO WENT TO BED FOR A YEAR” BY S. TOWNSEND

The phenomenon of homogeneity is not new in linguistics, but functioning of homogeneous parts of the sentence, including predicates, both nominal and verbal, on the text level has not been described completely yet. The purpose of our study is to describe the semantic and grammatical connections between predicates that form homogeneous verbal predicates in S. Townsend's novel “The Woman Who Went to Bed For One Year”.

While using these constructions, the characters' behaviour is distinguished, the process of transition from general to specific actions, the relations between the verbs in the homogeneous series including lexical and semantic peculiarities, are analyzed.

Poly-predicate mono-subject constructions express the rhythm of the narration. On the basis of the context, new semantic relations that differ from mere sentences with homogeneous parts of speech are formed between homogeneous verbal predicates. The grammatical characterization of the verbs that are included in the homogeneous series depicts the emotional state of the characters of the novel, shows their mood in certain situations which are altered under the influence of certain events, relations between characters.

Constructions with homogeneous verbal predicates are studied from the perspective of the author's style, as one of the means of realization of the author's intention in the novel. The structural variety and semantic content of the series with homogeneous verbal predicates allow to reproduce the effectiveness of the novel, to actualize its content.

The article examines how a number of functions (characterization, behaviourization, psychologization, intimation, as well as socialization) affect the events in the novel. Homogeneous verbal predicates that are constructed of two or more structural elements denote certain actions that ultimately reflect the real or imaginary world of the person that is revealed by the author, and bring the narration closer to reality, with the reader's presence in the world of characters.

Grammatical markers, temporal forms of verbs help fully express the phenomenon of homogeneity.

Key words: function, predicate, verbal predicate, homogeneous predicate, English fiction, post-feminist era.

Постановка проблеми. Успішне пізнання предмета чи явища залежить від постановки вихідної засади. У синтаксисі це відчутно, коли у центрі уваги є однорідні члени речення. Однорідні члени речення здебільшого трактуються як «тотожні за своєю синтаксичною функцією члени речення, які перебувають в однаковому відношенні до спільного для них члена і об'єднуються один із одним сурядним зв'язком» (Кулик 1961: 131).

У синтаксичній науці однорідність та однорідні члени розглядаються із прикладною цілеспрямованістю – виділити однорідні члени речення та відрізнити їх від зовні подібних неоднорідних членів, щоб дати основу для вживання розділових знаків, висвітлити випадки відокремлення однорідних членів комами один від одного. Тому основну увагу мовознавці звертають на розгляд тих випадків, коли однорідні члени не завжди легко відрізнити від неоднорідних. Таке тлумачення однорідних членів речення загалом задовольняє потреби пунктуації. Якщо розглядати однорідні члени як явище синтаксичне, то виявиться «наукова нездатність» загальновизнаного вчення пояснити природу однорідних членів та речень, у яких ці члени функціонують (Кучеренко 1976: 30).

Проблема однорідності є однією із актуальних у сучасному мовознавстві. Необхідність вивчення пояснюється тим, що однорідні члени речення, поширюючи речення і збагачуючи його семантику, можуть впливати і на структуру того ж речення (Адмони 1955: 200–201).

Аналіз досліджень. Речення з однорідними присудками неодноразово ставали предметом дослідження лінгвістів. Цією проблематикою (на рівні складників – іменного та дієслівного присудків) у структурі загального синтаксису (Тестелец 2001) займалися вчені східноєвропейської (В. Г. Адмони, А. М. Бабкин, Ф. І. Буслаєв, В. В. Виноградов, Н. А. Герасименко, М. В. Дегтярева, Н. Г. Денисова, Г. А. Золотова, П. А. Лекант, А. М. Пешковський, Л. А. Попова, О. О. Потєбня, Л. А. Чернова, А. Б. Шапиро, А. А. Шахматов, А. Н. Шрам, Б. М. Кулик, І. Р. Вихованець, Н. В. Гуйванюк, А. П. Загнітко, Г. О. Козачук,

Є. В. Кротевиц, І. К. Кучеренко, О. С. Мельничук, О. Н. Синятковський, І. І. Слинько, J. Hrbáček F. Trávníček) й західноєвропейської мовних граматичних шкіл (A. J. Ashton, D. W. Brown, G. O. Curme, W. N. Francis, A. A. Hill, G. L. Kittredge, C. T. Onions, R. Skelton, J. E. Warriner), хоча погляди більшості західноєвропейських лінгвістів зводяться до визначення типів речень з кількома членами речення (Brown, Bailey 1958; Greenbaum 1996), обговорення проблем незалежних пропозицій або членів (Curme 1931), пунктуації (Skelton 1949), предикації (Onions 1971), складеного предикатива (Kittredge, Farley 1913), синтетичного предиката (Shevelov 1963), складного предиката (Warriner 1957), сполучників (Roberts 1964), сполучуваних конструкцій (Baker 1989), синтаксичної дескрипції (Givón 1993), складних предикаторів (Hill 1958), сурядної структури (Fransis 1958).

Мета статті – розглянути речення з однорідними дієслівними присудками у романі С. Таунсенд «Жінка, яка лягла в ліжко на один рік», що передбачає виконання наступних завдань:

- визначити характерні ознаки структурно-синтаксичної організації художнього прозового тексту у спектрі сучасних мовознавчих студій;
- описати внутрішньо-текстові зв'язки та особливості функціонування структури на матеріалі роману С. Таунсенд «Жінка, яка лягла в ліжко на один рік».

Об'єктом статті є речення з однорідними дієслівними присудками в романі Сью Таунсенд «Жінка, яка лягла в ліжко на один рік».

Предметом дослідження є структура і функція речень з однорідними дієслівними присудками в англійськомовному художньому текстовпросторі.

Матеріалом статті та прикладною базою слугують однорідні дієслівні присудки у сатирично-комедійному романі С. Таунсенд «Жінка, яка лягла в ліжко на рік».

Виклад основного матеріалу. Роман розпочинається описом хатніх обов'язків домогосподарки Єви Бівер, якій набридло буденне життя. Альтернативи немає. Вона змушена прибирати після чоловіка, дітей-близнюків, купувати усе необхідне, прати, мити посуд:

*After they'd gone Eva **slid** the bolt across the door **and disconnected** the telephone. She liked having the house to herself. She went from room to room tidying, straightening and collecting the cups and plates that her husband and children had left on various surfaces. Somebody had left a soup spoon on the arm of her special chair – the one she had upholstered at night school. She immediately **went** to the kitchen **and examined** the contents of her Kleeneze cleaning products box (Townsend 2012: 1).*

Структура тексту чiтко органiзована. Речення з однорiдними присудками складають основу прийнятих Євою рiшень: вона замкнула дверi i вимкнула телефон, а згодом piшла до кухнi i почала дивитися, якi у неї є миючi засоби, щоби взятися до роботи. Середина тексту просякнута описом її щоденних обов'язкiв. Дiєслова *slide, disconnected* та *went, examined* вжитi у минулому часi (Past Simple); перша пара дiєслiв стає канвою другої пари, мiж якими вплетенi граматичнi форми, що зображають процес. Єднальний сполучник *and* створює ефект очiкування результату.

Дiти piдросли i поїхали до унiверситету навчатися на кафедрi математики. Жiнка вирiшує позбутися усiх побутових справ та соцiальних обов'язкiв i влягається у лiжку. Не на годину-двi, щоби вiдпочити i взятися знову до звичних справ, а на рiк:

Once, Brian had come from work to find Eva in the garden, in her black wellingtons, having just pulled up a bunch of turnips. He'd said to her, 'for Christ's sake, Eva! You look like post-war Poland' ...

Контекст готує читача до подальшого перебiгу подiй. Брайан, бачачи дружину пiсля роботи в саду, порiвнює її до повоєнної Польщi. Напевно, вона виглядала жалюгідно. Порiвняння, використане авторкою, допомагає глибше зрозумiти сiмейне життя Єви. Їй не доводиться ставити у вазу букет квітiв вiд коханого чоловiка, натомiсть вона кладе рiпу з грядки.

*She **picked up** the saucepan, **walked** from the kitchen into the sitting room **and threw** the soup all over her precious chair. She then **went** upstairs, into her bedroom **and**, without removing her clothes or her shoes, **got into bed and stayed** there for a year.*

Структурний ряд однорiдних дiєслiвних присудкiв, що складається з трьох компонентiв, описує, як жiнка завершує цикл роботи, очевидно, розпочату ранiше. Мiж першим i другим компонентом (*picked, walked*) у тексті використано пунктуацiйний знак, який показує, що ряд дiй продовжується. Лише вживання єднального сполучника перед третiм компонентом довершує ряд. У наступному реченнi отримуємо додаткову iнформацiю за допомогою 3-компонентного ряду

однорiдних присудкiв, у якому перед третiм елементом наявний сполучник. Постпозицiйнi обставини бiля третього компонента додають виразностi викладу розповiдi.

*She didn't know it would be a year. She climbed into bed thinking she would leave it again after half an hour, but the comfort of the bed was exquisite, the white sheets were fresh and smelled of new snow. She **turned** on her side towards the open window **and watched** the sycamore in the garden shed in blazing leaves.*

She had always loved September (Townsend 2012: 2).

Останнє речення контексту додає ностальгiї, що колись Єви подобався вересень. Паралелiзм простежується мiж погодою i сiмейними обов'язками, якi, можливо, не були такi обтяжливi колись. Кожне речення вжито окремо. Хоча пiдмет повторюється, але його ситуативно неможливо вжити в рамках одного речення.

Яка буде реакцiя її матерi, яка колись була проти її весiлля:

*Eva was astounded that her mother had made a last-minute attempt to sabotage her wedding. She **picked up** her handbag from the side of the bed **and rooted** through the contents, looking for something to eat. She always kept food in her bag. It was a habit from when the twins were young and hungry, and would open the mouths like the beaks of fledgling birds. Eva found a squashed packet of crisps, a flattened Bounty bar and half a packet of Polos (Townsend 2012: 6).*

Єви байдуже, що було у минулому; вона надiбує якiсь ласощi у сумочцi. Вони постiйно там було ще з часiв, коли дiти-близнюки були малими. С. Таунсенд майстерно доводить той факт, що на плечах Єви були обов'язки, пов'язанi з вихованням дiтей. Кожен компонент однорiдного ряду ускладнений власними залежними членами речення.

Чи зрозумiють Єву свекруха, дiти та друзi; чи набридне чоловiковi таке подружнє життя, i як утвердиться «жiнка в лiжку» у своїй новiй ролi? Образ змученої буденщиною жiнки дає основу для роздумiв на тему рiвностi статей, жiночностi, соцiальних та побутових проблем:

*She [Eva] woke when it was getting dark, and she heard her husband shouting outside. Her mobile rang. The display showed that it was her daughter, Brianne. She ignored it. She **pulled** the duvet over her head **and sang** the words of Johnny Cash's 'I Walk The Line' (Townsend 2012: 2-3).*

У романi вiдсутнi мiмiка, жести, якi б характеризували внутрiшнiй стан персонажiв, але при-

йомі авторки допомагають читачеві розібратися в емоціях героїв. Речення *She ignored it. She pulled the duvet over her head and sang the words of Johnny Cash's 'I Walk The Line'* могли би бути з'єднані пунктуаційно *She ignored it, pulled the duvet over her head and sang the words of Johnny Cash's 'I Walk The Line'*, проте С. Таунсенд вирішує розділити їх. Єва ігнорує дзвінок дочки, а наступне речення розпочинається моносуб'єктом із двома предикатами. Ефект розділення очевидний. Перше речення стосується телефонного дзвінка від дочки. Тому, об'єднати різний смисловий план видається неможливим. Крім того, розділення речень створює специфічний колорит і акцентує окремо на кожній частині речення.

У постфеміністичну добу роман С. Таунсенд не можна сприймати як оду звільнення чи декларацію прав не слабкої статі. Автор по-новому переглядає засади родини та роль жінки у збереженні сімейних цінностей і домашнього затишку. Можливо, усталені норми дають збій, і жінка хоче свого комфорту, заснованого на власних принципах, які б узгоджувалися з сімейними. Проте, наявними є сцени, коли жінці набридає життя. Можливо, її ліжковий режим стане протестом проти суспільства та сім'ї, захистом своїх переконань:

There was a small pool of tomato soup on the kitchen floor that she hadn't noticed until she stepped in it and left orange footprints. The little non-stick saucepan containing half a can of tomato

soup was still simmering on the hob. 'Too lazy to take a pan off the stove', she thought. Then she remembered that the twins were Leeds University's problem now (Townsend 2012: 1-2).

У контексті дослідження варто наголосити на аналізі зовнішнього й внутрішнього мовлення персонажа, що відображає інтелектуальний та емоційний світ особистості. Персонажі постмодерністських текстів схильні до самоаналізу, роздумів, заглиблення у себе, внутрішніх монологів. Вибір адресантом певних мовленнєвих засобів насамперед зумовлений емоційними переживаннями внаслідок реагування на зовнішні та внутрішні подразники та варіюється залежно від настроїв, афектів, стресів, фрустрацій, пристрастей (Бехта 2004).

Висновки. Дослідження особливостей вживання рядів дієслівних присудків потребує різноманітного підходу, детальнішого опису відношень між дієслівними присудками, їх зв'язку з реальністю, подальшого вивчення семантико-синтаксичних відношень між ними. Водночас однорідні дієслівні присудки слугують засобом вираження експресії та динаміки у романі С. Таунсенд.

Незважаючи на інформативну надлишковість, конструкції з дієслівними присудками наповнюють змістом викладені у творі факти і вносять елемент свіжості та реальності, змушують читача перейматися долями персонажів, занурюватися в їхній фізичний та емоційний світ, водночас значучи дистанцію між реальним і уявним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бехта І. А. Дискурс наратора в англомовній прозі : [монографія] / І. А. Бехта. К. : Грамота, 2004. 304 с.
2. Кучеренко І. К. Логіко-синтаксична природа речень з однорідними членами. Мовознавство. 1976. № 4. С. 29–37.
3. Тестелец Я. Г. Введение в общий синтаксис. / Я. Г. Тестелец. М. : РГГУ, 2001. 800 с.
4. Baker C. L. English Syntax. The MIT Press, 1989. 504 p.
5. Brown D. W., Brown W. C., Bailey D. Form in Modern English. N. Y., 1958. 338 p.
6. Curme G. O. Syntax / A grammar of the English Language. Vol. 3. N. Y., Lnd., Heat, 1931. 616 p.
7. Fransis W. N. The Structure of American English. N. Y. : The Ronald Press Company, 1958. 614 p.
8. Givón T. English Grammar. A Function-Based Introduction. John Benjamins Publishing, 1993. 363 p.
9. Greenbaum S. The Oxford English Grammar. Oxford University Press, 1996. 652 p.
10. Hill A. A. Introduction to Linguistic Structures. From Sound to Sentence in English. Harcourt, Brace and Company New York, 1958. 496 p.
11. Kittredge G. L. and Farley F. E. An Advanced English Grammar : With Exercises. Boston, 1913. 333 p.
12. Onions C. T. Modern English Syntax. New Edition of an Advanced English syntax. London : Routledge and Kegan Paul, 1971. 155 p.
13. Roberts P. English Syntax. N. Y., Chicago, Burlingame : Harcourt, Brace and World, Inc., 1964. 430 p.
14. Shevelov G. V. The Syntax of Modern Literary Ukrainian: The Simple Sentence (Slavistic Printings and reprinting, Vol. 38). The Hague: Mouton and Co., 1963, pp. 109–110.
15. Skelton R. Modern English Punctuation. London, 1949. 234 p.
16. Townsend S. The Woman Who Went to Bed For a Year. Penguin Books, Lily Broadway Production Ltd., 2012. 15 p.
17. Warriner J. E. English Grammar and Composition. A Complete Handbook. New York, Chicago : Harcourt, Brace and Company, 1957. 692 p.

REFERENCES

1. Bekhta I. A. Dyskurs naratora v angломovniy prozi [Discourse of Narrator in the English Prose]. / I. A. Bekhta. K. : Hramota, 2004. 304 p. [in Ukrainian].
2. Kucherenko I. K. Logiko-syntaksyschna pryroda rechen' z odnoridnymy chlenamy [Logic and Syntactic Peculiarities of the Sentences with Homogeneous Parts of Speech]. Linguistics, 1976, Nr 4, pp. 29-37 [in Ukrainian].
3. Testeleets Ya. G. Vvedenie v obshchiy sintaksis [Introduction to General Syntax]. / Ya. G. Testeleets. M. : Russian State University for the Humanities, 2001. 800 p. [in Russian].
4. Baker C. L. English Syntax. The MIT Press, 1989. 504 p.
5. Brown D. W., Brown W. C., Bailey D. Form in Modern English. N. Y., 1958. 338 p.
6. Curme G. O. Syntax / A grammar of the English Language. Vol. 3. N. Y., Lnd., Heat, 1931. 616 p.
7. Fransis W. N. The Structure of American English. N. Y. : The Ronald Press Company, 1958. 614 p.
8. Givón T. English Grammar. A Function-Based Introduction. John Benjamins Publishing, 1993. 363 p.
9. Greenbaum S. The Oxford English Grammar. Oxford University Press, 1996. 652 p.
10. Hill A. A. Introduction to Linguistic Structures. From Sound to Sentence in English. Harcourt, Brace and Company New York, 1958. 496 p.
11. Kittredge G. L. and Farley F. E. An Advanced English Grammar : With Exercises. Boston, 1913. 333 p.
12. Onions C. T. Modern English Syntax. New Edition of an Advanced English syntax. London: Routledge and Kegan Paul, 1971. 155 p.
13. Roberts P. English Syntax. N. Y., Chicago, Burlingame : Harcourt, Brace and World, Inc., 1964. 430 p.
14. Shevelov G. V. The Syntax of Modern Literary Ukrainian: The Simple Sentence (Slavistic Printings and reprinting, Vol. 38). The Hague : Mouton and Co., 1963, pp. 109–110.
15. Skelton R. Modern English Punctuation. London, 1949. 234 p.
16. Townsend S. The Woman Who Went to Bed For a Year. Penguin Books, Lily Broadway Production Ltd., 2012. 15 p.
17. Warriner J. E. English Grammar and Composition. A Complete Handbook. New York, Chicago : Harcourt, Brace and Company, 1957. 692 p.

УДК 821.163.41'06-3.07:6.024.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178942>**Дмитро ДРОЗДОВСЬКИЙ,***orcid.org/0000-0002-2838-6086*

кандидат філологічних наук,

науковий співробітник відділу світової літератури

Інституту літератури імені Т. Г. Шевченка

Національної академії наук України

(Київ, Україна) *drozдовskiy@ukr.net*

ПОСТПОСТМОДЕРНІСТСЬКИЙ РОМАН: ЖАНРОВИЙ ПАТТЕРН І МОТИВНО-ТЕМАТИЧНІ КОМПЛЕКСИ

У статті порушено питання про особливості літератури після 2000-го р. та її специфіку в парадигмі постпостмодернізму. Систематизовано вітчизняні й зарубіжні теоретичні міркування про особливості постпостмодерністського роману як такого, жанровий паттерн якого визначає анаморфоза.

Окреслено ключові світоглядно-філософські риси постпостмодерністського роману, а також зіставлено поняття «анаморфози» з поняттям «метаксису», репрезентованому в нідерландській теорії метамодернізму.

На матеріалі кількох сучасних британських романів окреслено перехід постмодернізму в постпостмодернізм. Порушено питання про доцільність розгляду постпостмодернізму в парадигмі не лише англосаксонської літератури, що стосується британської та американської традицій, а й також в аспекті східнослов'янського роману нинішнього часу.

Здійснено дискусію з окремими тезами, експлікованими в монографії І. Кропивко, яка розглядає сучасний український і польський роман у парадигмі постмодернізму, водночас А. Татаренко застосовує поняття постпостмодернізму до сучасного сербського роману. Акцентовано на гібридності постпостмодерністського роману, який інтегрує до себе літературні й нелітературні жанри.

Відмінність постмодерністського наративу від постмодерністського полягає в шуканнях персонажів у площині смислу, а не лише гри, якій підпорядкована постмодерна гібридність і карнавальність. Постпостмодерністська настанова реалізована в авторській інтенції, що передбачає відмову від іронії або ж поєднання іронії зі світоглядними орієнтирами, спрямованими на пізнання реальності й визначення справжності в умовах множинності реальності навколо персонажів.

Постмодерна карнавальність, експлікована на рівні світорозуміння, заміщується постпостмодерною потребою дійти суті речей, усвідомлюючи саму плинність світу. Окреслені світоглядні орієнтири детермінують формування жанрового геіштальту постпостмодерністського роману, у якому представлено новий комплекс тем і мотивів, не властивих попередній культурно-історичній традиції.

Ключові слова: постпостмодернізм, постмодернізм, сучасний британський роман, парадигма смислу, іронія, гібридність, анаморфоза.

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

Candidate of Philological Sciences,

Academic fellow at the Department of World Literature

of Shevchenko Institute of Literature

of the National Academy of Sciences of Ukraine

(Kyiv, Ukraine) *drozдовskiy@ukr.net*

POST-POSTMODERN NOVEL: GENRE PATTERN AND MOTIF-THEMATIC UNITS

In the paper, I discuss the question about the peculiarities of literature after 2000 and its specificity in the post-postmodern paradigm. Ukrainian and world theoretical conceptions of the peculiarities of the posts-postmodern novel are systematized, the genre pattern of which determines the anamorphosis as a key principle.

The main philosophical features of the post-postmodern novel are outlined, and the concept of anamorphosis is compared to the concept of metaxis, represented in the Dutch metamodernist theory. Several contemporary British novels outline the transition of postmodernism to post-postmodernism. The issue of considering post-postmodernism in the paradigm of not only Anglo-Saxon literature related to the British and American traditions but also in the East Slavic novel has been spotlighted.

A discussion was conducted with the theses explicated in I. Kropivko's monograph, which outlines the contemporary Ukrainian and Polish novel in the paradigm of postmodernism, while A. Tatarenko uses the notion of post-postmodernism applying it to the contemporary Serbian novel. I focus on the hybrid nature of the post-postmodern novel, which integrates

literary and non-literary genres. The difference between a postmodern narrative and a post-postmodern is in the plane of meaning and not just a game subordinated to carnival.

The post-postmodern approach is realized in the author's intention, which implies irony or the combination of irony with orientations aimed to explain the reality and get the authenticity in the multifaceted reality around characters. Postmodern carnival, exploded at the level of worldview, is replaced by post-postmodern necessity to reach the essence of the nature taking into account the fluidity of the world. Outlined worldviews determine the formation of the genre of the post-postmodern novel, which presents a new set of themes and motives that are not inherent in the previous cultural tradition.

Key words: *post-postmodernism, postmodernism, contemporary British novel, paradigm of meanings, irony, hybridization, anamorphosis.*

Постановка проблеми. Літературознавство 2010-х рр. актуалізує проблему вивчення сучасного літературного процесу, у лоні якого відбувається формування нових соціокультурних, поетологічних і світоглядно-філософських параметрів, відмінних від постмодерністських. З огляду на це важливе завдання теорії літератури полягає в окресленні нової культурно-історичної ситуації, що прийшла на зміну постмодернізму.

Таке завдання вже на перших етапах реалізовано як у західноєвропейському (британському), так і пострадянському науковому просторі (роботи О. Маркова (8), О. Павлова (9; 10; 11) та інших). Водночас в окремих дослідженнях наявна спроба розглядати літературний матеріал після 2000-го р., що, на думку укладачів кількох поважних літературних компендіумів британського роману (що також містять ґрунтовані літературознавчі розвідки (15; 16), є своєрідним вододілом сучасного літературного процесу, у парадигмі постмодернізму.

У зв'язку з цим виникає питання про те, чи є постпостмодернізм як явище, що прийшло на зміну постмодернізму, продуктом переважно англо-саксонської культурної традиції (або ж американсько-британської), чи все-таки ця культурна й уже доволі сформована літературна (зокрема в британській літературі) парадигма може бути екстрапольована на матеріал східнослов'янських літератури, тим більше, що, наприклад, у вітчизняному літературознавстві уже є спроби послуговуватися поняттям постпостмодернізм під час вивчення сербської літератури (роботи А. Татаренко (12). Зазначене вище визначає актуальність літературознавчих студій, у яких осмислено сучасний літературний процес із позицій філософії та естетики, жанрології й поетики.

Постмодерністський роман постає складним, гетерогенним і гібридно-анаморфним явищем, у якому мають розвиток тенденції, пов'язані з гібридизацією жанрового паттерну (що властиву й постмодернізму), а також експлікація тем, мотивів і проблемних комплексів, що дають підстави говорити про можливість бодай у цих аспектах окреслити сутність постпостмодерністського нарративу.

Аналіз досліджень. У монографії «Українська і польська постмодерна проза (карнавал, фрагментація, фронтір)» Ірина Кропивко ставить перед сучасним літературознавством кілька непростих запитань, від розв'язання яких залежить методологія розуміння й аналізу сучасного літературного процесу, який І. Кропивко трактує в категоріях постмодернізму, хоча водночас у західному й навіть російському літературознавстві (Н. Маньковська (6; 7), О. Марков (8), О. Павлов (9; 10; 11) є ґрунтовні роботи, у яких літературний процес після 2000-го р. потрактовано в парадигмі постпостмодернізму.

Вивчаючи постпостмодерністський роман, Т. Бовсунівська визначає жанрову природу цього явища через поняття «анаморфози» (Бовсунівська, 2017: 211). Науковиця зауважує, що «анаморфоза як специфічне оптичне викривлення зображення покликається до життя нашим свідомим спрямуванням до синкретизації кількох ймовірних проєкцій споглядання».

В основі цього оптичного прийому лежить явище «анаморфи», яке є «зображенням, створеним за допомогою перспективи (або ж при обізнаності з перспективою, але без безпосереднього використання її правил» (Бовсунівська, 2017: 212). В історії європейського живопису постренесансного періоду знаходимо чимало прикладів подібної гри з перспективою, яка й формує в сприйнятті глядачів різні об'єкти, які залежно від кута зору трансформуються в щось інше. У ХХІ ст., відповідно до припущення Т. Бовсунівської, «анаморфа стає звичною формою мислення» (Бовсунівська, 2017: 213). «При утворенні образу методом анаморфози актуалізується як спосіб, так і намір спостереження, яке змінюється настільки, що дотримання правдивості та об'єктивності у цьому разі унеможлиблюється».

І. Кропивко, даючи визначення постмодерного карнавалу як центральної категорії постмодернізму й постмодерного світосприйняття, проводить лінію розмежування з визначенням, яке традиційно побутує в літературознавстві від часів появи праць М. Бахтіна. Проте два компоненти у визначенні

постмодерного карнавалу з огляду на наявність антиколоніальних мотивів у прозових творах авторів видається також сумнівним, зокрема такі: «карнавальне переосмислення стосується гри знаків, а не значень і стосунків реального світу; <...> ідея ціннісного оновлення трансформується в ідею карнавальної рівноправності» (3, с. 509).

Автор не може погодитися з таким висновком з огляду на аналізований у монографії матеріал: ревізія колоніального минулого підважує рівноправність колоніального й постколоніального способів існування явищ, способів інтерпретації дійсності. Колоніальна залежність від імперського центру в минулому поступається постколоніальному стану речей, коли суб'єкт здійснює ревізію минулого й у процесі ревізіювання звільняється від травматичних важелів впливу того самого минулого.

І. Кропивко наголошує на тому, що «постмодерна іронічна література зруйнувала модерну ціннісну вертикаль метафізичних понять Істини, Добра, Краси і сфокусувала увагу читача на питаннях власної екзистенції у світі, позбавленому невідомого й таємниць» (3, с. 510). Безперечно, не викликає сумніву що для постмодернізму, який здійснює ревізію гранднартивів (як зауважує дослідниця), властива реконструкція зазначених «метафізичних понять», які є іманентними чинниками формування «великих нартивів».

Водночас ревізія колоніального минулого, соціально-політичної нестабільності теперішньої політики британського уряду тощо дає підстави говорити про реактуалізацію концепту «Істини» в сучасному літературному процесі, оскільки переосмислення форм колоніальних стосунків у минулому, ревізія дискурсу тілесності покликані саме сформувати новий образ «Істини» як постметафізичного поняття, актуалізованого в постмодерній культурі.

Можливо, інтенсивніше звернення дослідниці до праць Ю. Габербаса допомогло б прояснити цей непростий аспект, представлений у новітній літературі України й Польщі. Західні дослідники літератури після 2000-го р. зауважують актуалізацію смислової парадигми в сучасних творах, зокрема романах. І шуканням персонажів у парадигмі смислу, що передбачає, відповідно, визначення мети, цінностей та ін., дає підстави говорити уже не про постмодернізм, а про постпостмодернізм.

Дослідження І. Кропивко ставить серйозне питання про те, чим тоді постає постпостмодернізм: чи може ця теоретична концепція й уже доволі сформована культурна парадигма бути облікована на український і польський літератур-

ний матеріал, чи все ж таки вона є результатом особливостей розвитку літературного процесу в англо-саксонському світі.

Один із підрозділів аналізованої монографії має назву «Пошук смислових і ціннісних територій у літературі подорожей». І. Кропивко, аналізуючи травелоги, подорожні постмодерністські нариси й окремі видання, доходить висновку, що в літературі подорожей «спостерігаємо посилення інтересу до процесу встановлення індивідуальних каузальних значень у дотик до власних відчуттів, що зумовлює їхню неповторність і варіативність, неможливість відтворення й перевірки» (3, с. 195).

Індивідуалізація вражень від подорожей, фіксація особистісних нюансів сприйняття – важливий компонент постмодерного світовідчуття й постмодерної репрезентації дійсності, проте чи не маємо навіть у такій формі фіксації індивідуальних значень орієнтації на формування певної індивідуалізованої смислової парадигми? «Руйнування суспільних стереотипів», «мінливість світогляду людини й світу навколо неї», про які пише авторка (Кропивко, 2019: 195) не заперечують бажання оповідача зафіксувати власні враження від простору, а отже, сформувати певний індивідуалізований ціннісний простір, який, безперечно, не піддається верифікації.

І. Кропивко має рацію, зазначаючи, що в літературі подорожей у постмодерністський період «зовнішній щодо наратора й читача об'єктивний світ, трансформований у художню реальність, з одного боку, набуває виміру внутрішнього в процесі його емоційного й розумового освоєння наратором. З другого боку, внутрішній світ емоцій і думок наратора набуває зовнішнього вияву» (Кропивко, 2019: 196). Як наслідок, «зв'язок між зовнішнім щодо художнього тексту світом і персонажем-наратором досягається завдяки емоційному й інтелектуальному осягненню, стає справою суб'єктивного сприйняття без виходу в площину загальнолюдських знань».

Зазначена теза не викликає сумніву, проте спробуймо подивитися на цей процес інакше: чи не формує сукупність таких суб'єктивних сприйнятів певного географічного простору нової системи цінностей і значень, генерованих у результаті індивідуального емоційно-чуттєвого сприйняття різних нараторів і читачів? Чи не є ці окремі спроби ревізіювання локусів без «виходу в площину загальнолюдських знань» формою конструювання нової світоглядно-ціннісної парадигми певних географічних зон, а отже, ідеться про формування ціннісної дійсності, яка має аксіологічну й антропологічну основу.

Т. Бовсунівська підсумовує свою наукову візію постпостмодерністського роману міркуваннями про те, що «новий жанрологічний гештальт проєктується як система плинних ознак жанру, втім, ця «плинність» дедалі більше набуває структурності та закономірності. Висунення на перший план жанрових трансформацій та модифікацій, зневаження будь-якої нормативності як принципу виструнчення та кодифікації, превалювання непрявленої суті над випуклим значенням, ініціація непрозорих понятійних схем як суспільно значимих результатів та процесів, – ці та інші закономірності впливають на формування нового жанрологічного гештальту» (Бовсунівська, 2017: 220). Подібний висновок, здається, ставить значно більше запитань перед сучасною теорією літератури, ніж пропонує відповідей.

Постпостмодерністський роман перебуває в стадії свого формування, крім того, сьогодні переважно в англо-саксонському світі відбувається формування нової концепції культури, яку умовно характеризують поняттям «постпостмодерної». Проте наведена розлога цитата potwierджує в іншому: постмодерністський роман розширив межі жанру, створивши потенційну необмежену кількість трансформацій. Постмодерністський роман залучає до себе літературні й не літературні жанри, поєднуючи вигадку з реальними фактами, інтегрованими до тканини художнього твору. Лише інтенція наратора й авторська настанова можуть визначити, у якому ключі доцільно сприймати текст: як іронію, пас-тиш чи спробу осмислення реальності відповідно до «справжньої» дійсності.

Гібридизація роману, пов'язана з постмодерністськими експериментами в цьому жанрі, зробила, по суті, будь-яку подальшу трансформацію такою, що є продовженням постмодерністських шукань авторів. У такому разі визначення вже іманентно постпостмодерністських рис видається наразі неможливим і недоцільним проєктом.

Мета статті – визначити жанрову сутність постпостмодерністського роману, окресливши форми зв'язку з постмодерністським через концепцію «анаморфози» як епістемологічного ядра жанрового паттерну; схарактеризувати світоглядні параметри постпостмодерністського роману, узагальнивши окремі мотивно-тематичні комплекси, властиві сучасному британському роману після 2000-го р.

Виклад основного матеріалу. Принцип анаморфози суголосний світоглядним змінам, притаманним сьогоденню. Результати нанотехнологічних експериментів, дослідження в царині астрофізики підважують традиційні уявлення про

природу речей, а квантові закони досі постають ділянкою науки, яка щоразу дає можливість дослідникам виявляти нові властивості матерії й часу.

Експерименти у фізиці виявляють нові найменші одиниці матерії, що, зрештою, підважує традиційні уявлення про «фізику світу». Т. Бовсунівська трактує анаморфозу, услід за О. Петровською («Теорія образу», Москва, 2010 р.) як «нематеріальний образ, безтілесний образ або як абстрактно-логічну сутність. У будь-якому разі такий образ виникає там і тоді, де і коли проявляється змінена форма сприйняття описуваного чи продемонстрованого явища, об'єкта» (Бовсунівська, 2017: 214).

Подібне тлумачення явища анаморфози як «образу, що не є образом» нагадує метафору «обидва-ніхто», репрезентовано в «Нотатках про метамодернізм» Т. Вермюлена й Р. Ван ден Аккера (13). «Метакзис», на думку нідерландських теоретиків культури, виникає в результаті розгойдування погляду суб'єкта реальності між двома полярними формами сприйняття або відчуття дійсності.

Метамодерністські об'єкти мистецтва, як наслідок, постають такими, що поєднують раніше не поєднуване, водночас вони не можуть бути зведені до жодного окремого компоненту, з якого сформовані. «Жанрова модифікація – це авторська проєкція ідеологічної анаморфози з обов'язковим використанням певної суми трансформацій та певного засадничого жанрового паттерну» (Бовсунівська, 2017: 215).

Подібне тлумачення, яке пропонує Т. Бовсунівська, видається логічним для поясненням специфіки британського постпостмодерністського роману. По-перше, принцип анаморфози представлений у самому світогляді персонажів. Брайоні Толліс у «Спокуті» (5) І. Мак'юена виявляє неспроможність ідентифікувати фрагмент реальності: власне сприйняття видає хибу й призводить до поразки. Прагнення об'єктивно й адекватно відтворювати дійсність у свідомості постає предметом розмислів персонажів роману «Амстердам» І. Мак'юена (вір було написано до 2000-го р., який автор визначає своєю межею в історії сучасної британської літератури, водночас варто розуміти умовність подібної межі, оскільки будь-яке явище має свою передісторію й ґрунт, із якого виростатиме).

Персонажі роману «Амстердам» вдаються до осмислення категорій краси, істини й добра, здійснюючи це в парадигмі уявлень німецької класичної філософії й кантіанської естетики та трансцендентальної філософії. «Час відвойовувати

музику в комісарів і час відроджувати в музиці колишню комунікативність, бо в Європі вона кувалася в гуманістичній традиції, що завжди визнавала загадку людської природи; час визнати, що публічне виконання – це «закрите причастя», і час визнати першість ритму, тону й елементарного характеру мелодії. Для цього ми мусимо виробити сучасне визначення прекрасного, не просто повторюючи стару музику, а це, у свою чергу, неможливо без розуміння «фундаментальної істини». <...> наша здатність «зчитувати» ритми, мелодії та чарівливу суголосність, як і наші унікальні людські здібності до вивчення іноземних мов, генетично обумовлені. Ці три елементи, виявлені антропологами, наявні в усіх культурах» (4, с. 32).

З одного боку, в романі відчутний іронічний модус світосприйняття, властивий оповідачеві: «його добробут, його видавнича «імперія» залежать від невпинної експлуатації недоумкуватих: приховані числові шифри у Біблії віщують майбутнє, інки родом з космосу; Священний Грааль, друге пришестя, третє око, сьома печатка, Гітлер живий і здоровий у Перу» (Мак'юен, 2017: 68).

З іншого боку, часом складно визначити межі іронії в осмисленні тих феноменів, які в традиційній постмодерній парадигмі співвідносяться з поняттям «гранднаративів», а отже, потребують деконструкції: «визначення музичної краси веде до визначення й людської природи, що поверне нас до гуманітарних наук і комунікативності...» (Мак'юен, 2017: 33).

І. Кропивко звертає увагу на принципи руйнування «гранднаративів» у польському й українському постмодернізмі, водночас добираючи для аналізу літературні романи, які припадають на період після 2000-го р., тобто тоді, коли в західноєвропейському літературознавстві відбувається актуалізація пошуків у площині постмодернізму (11).

До постмодерністського роману було долучено фрагменти з не літературних жанрів, які сформували уявлення про нього як потенційно «всеїдний». До творів романного жанру за постмодернізму було долучено енциклопедичні статті, фрагменти з газет і журналів та іншого. Єдине, що вирізняє таку стратегію написання роману, так це постмодерна гра, що є однією з ключових світоглядних настанов, до яких зверталися письменники.

Сьогодні в романі «Хмарний атлас» Д. Мітчелла (14), який на думку британських критиків і літературознавців, є одним із найбільш виразних у плані розуміння переходу постмодернізму в постпостмодернізм, маємо на поетологічному

рівні стратегії, по суті, закладені в постмодернізмі: погляд на певне явище з різних часових ракурсів, множинність інтерпретації того самого явища, соціальний ангажемент твору, жанрова дифузія й фрагментованість тощо. Ці риси можемо знайти в іншому романі, який є знаковим у парадигмі постпостмодернізму: «Історія світу в 10 ½ розділах» Дж. Барнса. Обидва твори наслідують епічну стратегію репрезентації художньої реальності. Проте відмінності між двома знаковими творами новітньої британської літератури усе-таки наявні, проте стосуються вони не поетологічного рівня, а світоглядно-філософського, детермінованого авторськими художніми настановами.

Якщо в «Історії світу в 10 ½ розділах», що складається з різних історій, що мають різну тематичну, мотивну й проблемну репрезентацію, домінує прагнення подати художню дійсність в переінакшений спосіб, послуговуючись водночас іронією як модусом світосприйняття, то в «Хмарному атласі» іронічний модус репрезентації реальності зникає, натомість маємо актуалізацію екзистенціалістських проблем, представлених значно інтенсивніше в прозі А. Мердок, ніж у Дж. Барнса.

Особливий екзистенціалістський світогляд детермінований специфікою зображення хоронотопу в романі, зокрема ж часових трансформацій. Категорія часу розпадається на лінійну та циклічну, причому, крім цього, виникає ще один тип часового перетікання, який досі не був властивий художній репрезентації.

Кожний із шести наративів «Хмарного атласу» реалізує принцип циклічності, пов'язаний із ніцшеанською концепцією волі до влади. Цей аспект літературознавчої проблеми уже знаходив осмислення в сучасному британському літературознавстві. Людство іде по колу, припускаючи тих самих помилок і потрапляючи в ті самі пастки. Така ситуація детермінована одвічним прагненням певної групи людей підкорити собі більшість і використовувати їх як силу для збагачення. Епоха великих географічних відкриттів, відповідно до авторської концепції, а також пізніші мореплавання стали початком розвитку капіталізму, який утвердив людину в думці про необмеженість територій і ресурсів: якщо один ресурс завершується на певній території, то тепер у результаті мандрівки його можна взяти в іншому місці, підкоривши собі тих, хто є його власниками зараз.

Отже, розвиток мореплавання й технологій видобування корисних ресурсів став важливим інструментом у просуванні капіталістичних ідей. За Д. Мітчеллом, саме капіталізм став однією

з виразних сил у формуванні прихованого (імпліцитного) колоніалізму, властивого зазначеній політично-економічній системі.

Необмеженість світу у результаті розвитку інфраструктури морських сполучень не стала частиною прогресу людства, оскільки прогрес передбачає поступ у єдності інтелектуально-духовних устремлінь із політично-світоглядними позиціями й технологічними ідеями. Технологія відокремилася від забезпечення інтелектуально-духовної стабільності людини й у результаті в романі показано, як технологічна дійсність стає заміником реальної дійсності. Світ Нео-Сеулу репрезентує окрему дійсність, що має постантропоценний і постгуманістичний характер.

Антропоценна дійсність, сформована в результаті інтенсивного втручання людини в усі природі й штучні процеси на планеті, мала негативний результат. Технологія, відокремившись від людини, запропонувала навзаєм лише уявну, ілюзорну свободу, що обмежена дискурсом гіпертрофованих насолод, що мають найпростіший характер. Натомість людство не просунулося в плані розвитку інтелектуальних умінь. Технології контролювані лише окремою групою людей, невеличкою кастою, яка, даючи громадянам неоімперії надсучасні способи пересування чи проведення дозвілля, насправді робить усіх частиною постантропоценної дійсності, у якій попит на насолоду стає інструментом підкорення людини, яка потрапляє в новий постгуманістичний капіталістичний ланцюг взаємовідносин.

Постгуманістична капіталістична дійсність остаточно призводить до здатності більшості мешканців Нео-Сеулу сприймати дійсність критично, а також аналізувати власне місце в ново-сформованій системі взаємовідносин. Зазначена проблема оприявнює циклічність представленої в романі моделі часу, у якій розвиток технологій жодним чином не означає духовно-інтелектуального поступу людства. Різні наративи, які

сукупно витворюють гетерогенний роман «Хмарний атлас», покликані переконати реципієнтів за допомогою широкого культурно-історичного полотна в тому, що воля до влади постає іманентною рисою людини, яка, зрештою, й призводить до цивілізаційної катастрофи.

Висновки. У результаті аналізу й зіставлення сучасних літературознавчих поглядів на природу сучасного роману й постпостмодернізму загалом автор дійшов висновку про розвиток тенденцій гібридизації в лоні цього жанрового утворення.

Водночас, у постпостмодерністському романі має місце репрезентація нових, порівняно з постмодерністським, проблемно-тематичних і мотивних комплексів, що засвідчують розширення й оновлення світоглядно-філософських параметрів.

Крім того, з огляду на визначення жанрового паттерну сучасного роману через категорію «анаморфози» недоцільно намагатися визначити специфіку постпостмодерністського роману на жанровому рівні, оскільки гібридизації, властива цьому явищу, має потенційно нескінченні трансформаційні вияви. Специфіку постпостмодерністського роману доцільно розглядати через аналіз світоглядних позицій протагоністів, філософських настанов і інтенцій, реалізованих у мисленні персонажів, у категоріях життєсвіту й світосприйняття загалом.

У постпостмодерністському британському романі помітна реактуалізація шукань персонажів, спрямованих на пізнання реальності в смисловій парадигмі й на формування ціннісних засадничих принципів світорозуміння, пов'язаних із уявленням про істину, добро, красу тощо. Міркування І. Кропивко про занепад гранднаративів, видається слушним у парадигмі постмодернізму, проте в постпостмодернізмі маємо розмисли персонажів про сутність гуманізму й стосунків, цінність і смисл життя, що, відповідно, детермінують повернення заперечуваних раніше гранднаративів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бовсунівська Т. В. Теорія роману; навч. посіб. Київ : ВПЦ «Київський університет». 2017. 448 с.
2. Барнс Дж. Історія світу у 10½ розділах. К. : Темпора, 2012. 352 с.
3. Кропивко І. Українська і польська постмодерна проза (карнавал, фрагментація, фронтір) : монографія. К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. 524 с.
4. Мак'юен І. Амстердам; пер. з англ. О. Смольницької. К. : Видавнича група КМ-БУКС, 2017. 224 с.
5. Мак'юен І. Спокута; [пер. з англ. В. Дмитрук]. Львів : Кальварія, 2008. 344 с.
6. Маньковская Н. Б. От модернизма к постпостмодернизму via постмодернизм // Коллаж-2 / Круликов В. А. (ред). М. : ИФ РАН, 1999. С. 18–25.
7. Маньковская Н. Б. Феномен постмодернизма. Художественно-эстетический ракурс. М., СПб. : Центр гуманитарных инициатив, 2016. 495 с.
8. Марков А. В. Постмодерн культуры и культура постмодерна. М. : Рипол-Классик, 2018. 256 с.
9. Павлов А. В. 2018. Образы современности в XXI веке: метамодернизм // Логос. 2018. Т. 28. № 6. С. 1–19.

10. Павлов А. В. Социальная теория: постмодернистский поворот – модернистский разворот // *Общественные науки и современность*. 2018. № 5. С. 158–170.
11. Павлов А. В. *Философия культуры в постпостмодернизме: критический анализ*. Автореферат дисс. на соис. уч. ст. докт. філософ. наук, 2019 / Режим доступу: https://iphras.ru/uplfile/zinaida/ROOTED/aspir/autoreferat/pavlov/Pavlov_avtoreferat_signed.pdf. Дата доступу: 10.08.2019.
12. Татаренко А. Будівничі музики і ді-джеї: функція музики у формуванні поетики постмодернізму та постпостмодернізму (на матеріалі сербської літератури // *Музична фактура літературного тексту*. Інтермедіальні студії (за редакцією С. Маценки). Львів : Апріорі, 2017. С. 241–252.
13. Akker R. van den, Vermeulen T. 2010. Notes on Metamodernism // *Journal of Aesthetics and Culture*. Vol. 2. Pp. 1–14.
14. Mitchell D. *Cloud Atlas*. London : Random House. 2004. 528 с.
15. *The contemporary British novel since 2000*; edited by James Acheson. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2017. 214 p.
16. *The Routledge companion to twenty-first century literary fiction*; edited by Daniel O’Gorman and Robert Eaglestone. London-New York : Routledge, 2018. 474 p.

REFERENCES

1. Bovsunivska T. V. *Teoriia romanu; navch. posib.* [Theory of the novel; teach manual]. K. : VPTs “Kyivskiy universytet”. 2017. 448 p. [in Ukrainian].
2. Barns Dzh. *Istoriia svitu u 10½ rozdilakh* [History of the world in 10½ chapters]. K. : Tempora, 2012. 352 p. [in Ukrainian].
3. Kropyvko I. *Ukrainska i polska postmoderna proza (karnaval, frahmentatsiia, frontyr): monohrafiia* [Ukrainian and Polish postmodern prose (carnival, fragmentation, frontier): monograph]. K. : Vydavnychiy dim Dmytra Buraho, 2019. 524 p. [in Ukrainian].
4. Makiuen I. *Amsterdam* [Amsterdam]. K. : Vydavnycha hrupa KM-BUKS, 2017. 224 p. [in Ukrainian].
5. Makiuen I. *Spokuta* [Atonement]. Lviv : Kalvariia, 2008. 344 p. [in Ukrainian].
6. Mankovskaya N. B. *Ot modernizma k postpostmodernizmu via postmodernizm* [From modernism to post-postmodernism through postmodernism] // *Kollazh-2*. M. : IF RAN, 1999. pp. 18–25 [in Russian].
7. Mankovskaya N. B. *Fenomen postmodernizma. Khudozhestvenno-esteticheskiy rakurs* [The phenomenon of postmodernism. Esthetic perspective]. M. SPb. : Tsentr gumanitarnykh initsiativ, 2016. 495 p. [in Russian].
8. Markov A. V. *Postmodern kultura i kultura postmoderna* [Postmodern culture and postmodern culture]. M. : Ripol-Klassik, 2018. 256 p. [in Russian].
9. Pavlov A. V. *Obrazy sovremennosti v XXI veke: metamodernizm* [Images of modernity in the 21st century: Metamodernism] // *Logos*. 2018. T. 28. № 6. pp. 1–19 [in Russian].
10. Pavlov A. V. *Sotsialnaya teoriya: postmodernistskiy povorot – modernistskiy razvorot* [Social theory: postmodern turn – modernistic turnaround] // *Social sciences and modernity*. 2018. № 5. pp. 158–170 [in Russian].
11. Pavlov A. V. *Filosofiya kultura v postpostmodernizme: kriticheskiy analiz*. Avtoreferat diss. [The Philosophy of Culture in Post Postmodernism: A Critical Analysis. Thesis of the dissertation]. 2019. *Rezhim dostupu*: https://iphras.ru/uplfile/zinaida/ROOTED/aspir/autoreferat/pavlov/Pavlov_avtoreferat_signed.pdf. *Data dostupu*: 10.08.2019 [in Russian].
12. Tatarenko A. *Budivnychi muzyky i di-dzhei: funktsiia muzyky u formuvanni poetyky postmodernizmu ta postpostmodernizmu (na materialy serbskoi literatury* [Construction musicians and DJs: the function of music in the formation of poetics of postmodernism and post-postmodernism (based on the material of Serbian literature] // *Musical texture of literary text Intermedial studios* (edited by S. Matsenko). Lviv : Apriori, 2017. pp. 241–252 [in Ukrainian].
13. Akker R. van den, Vermeulen T. 2010. Notes on Metamodernism // *Journal of Aesthetics and Culture*. Vol. 2. Pp. 1–14.
14. Mitchell D. *Cloud Atlas*. London : Random House. 2004. 528 p.
15. *The contemporary British novel since 2000*; edited by James Acheson. Edinburgh : Edinburgh University Press, 2017. 214 p.
16. *The Routledge companion to 21 century literary fiction*; edited by Daniel O’Gorman and Robert Eaglestone. London-New York : Routledge, 2018. 474 p.

Світлана КОВПІК,

orcid.org/0000-0001-6455-5572

доктор філологічних наук,

професор кафедри української та світової літератури

Криворізького державного педагогічного університету

(Кривий Ріг, Україна) *kovpiks@ukr.net*

СПЕЦИФІКА ЕМОТИВНОГО СУБСТРАТУ РОМАНУ С. АНДРУХОВИЧ «ФЕЛІКС АВСТРІЯ»

У статті йдеться про те, що аналізуючи відповідні стани персонажів творів художньої літератури, важливо звернути увагу на те, чи усвідомлює сам персонаж свій емоційний стан. Така самооцінка може виявлятися у поведінковій реакції, у роздумах над своїм станом.

Невід'ємною частиною художнього тексту є його емотивність. Сукупність емоцій у тексті є своєрідною динамічною множинністю, що змінюється під час розвитку сюжету та у процесі вирішення конфлікту. Емоції відображають внутрішній світ персонажу в різних умовах, у відносинах з іншими персонажами. Вилучення з тексту емотивної лексики та дослідження її в ізоляції від тексту може дати лише поверхневе уявлення про набір емотивних змістів, що реалізуються в тексті в їх однотипності чи різнотипності.

Авторка статті розглянула способи презентації психологічних моделей персонажів у романі С. Андрухович «Фелікс Австрія». Письменниця майстерно показала низку універсальних людських емоцій, однак характер їх мовної вербалізації у художньому тексті роману є специфічним. У тексті твору переважають описи негативних станів персонажів над позитивними. Це переважно гнів, лють, роздратування та його модифікації, істерика та інші. Окрім цього, авторка розкриває сутність такого стану, як «сполотніти». Письменниці вдалося презентувати весь спектр інтенсивності емоцій та ступінь експліцитності інформації.

Усі прояви емоцій, зафіксовані в досліджуваному тексті, можна поділити на такі групи: просодичні (звукові, що сприймаються органами слуху; манера мовлення, крик, шепіт, мовчання, сміх, стогін, плач); мімічні (зміни виразу обличчя та його частин); мануальні (рухи рук); вегетативні (зміни у діяльності внутрішніх органів, секреції залози, роботі серця, які не підпорядковані свідомості і волі людини); рухові (рух тіла та його частин, характер руху, постава).

Ключові слова: емотивний, психічний стан, лексико-семантичні та стилістичні засоби.

Svitlana KOVPIK,

orcid.org/0000-0001-6455-5572

Doctor of Philological Sciences,

Professor at the Department of Ukrainian and World Literature

Kyryvi Rih State Pedagogical University

(Kyryvi Rih, Ukraine) *kovpiks@ukr.net*

SPECIFIC FEATURES OF EMOTIVE SUBSTRATE IN THE NOVEL FELIX AUSTRIA BY S. ANDRUKHOVICH

In the article analyzing the respective states of the characters in works of fiction, it is important to pay attention to whether the characters themselves understand their emotional states. Such self-assessment can be expressed in behavioral reactions, in reflections on own condition. Emotionality is an integral part of a fictional text.

Totality of emotions in the text is a kind of dynamic array that changes in the course of plot development. Emotions reflect the inner world of a character under various circumstances, and in relations with other characters. Removing emotional vocabulary from the text and studying it separately can give only a superficial idea of the set of emotive senses, implemented in the text in their uniformity or variety, monotonicity or polytonality.

Writer skillfully depicted a number of universal human emotions; however the nature of their verbalization in the novel's fictional text is peculiar. The text is dominated by descriptions of characters' negative states of mind over the positive ones. They are mainly anger, fury, annoyance and its variations, hysterics, etc. In addition, the author reveals the essence of the state of "growing pallid".

All displays of emotions, shown in the text under study, can be divided into following groups: prosodic (sounds perceived by the organs of hearing, manner of speech, shouting, whispering, silence, laughter, moaning, crying); mimic (changing expressions of face and its parts); manual (hand movements); vegetative (changes in internal organs' functioning, gland secretions, cardiac activity, which are not subject to one's consciousness and will); motion-based (movement of body and its parts, way of moving, posture).

Key words: emotive, mental state, lexical/semantic and stylistic tools.

Постановка проблеми. Емоційна сфера людини останнім часом стала предметом досліджень учених різних галузей наук: психолінгвістика, стилістика, когнітивна лінгвістика, фразеологія та інші. Використовуючи досвід наукових спостережень емотіології, літературознавство і література мають можливість застосовувати нові підходи до розгляду емоцій та емоційних станів персонажів з допомогою лексико-семантичних і стилістичних засобів, а це сприятиме визначенню рівня емотивності тексту художньої літератури.

Стан розробки проблеми. Лінгвісти все частіше залучають когнітивну парадигму до лінгвопоетики, що помітно сприяє формуванню нових підходів до розкриття сутності таких емоційних станів людини, як: любов (Г. Огаркова), здивування (Н. Дорофєєва), щастя (С. Воркачов), гнів (Я. Покровська), страх (О. Борисов, С. Зайкіна). Окрім зазначених станів, психологи та психолінгвісти активно останнім часом вивчають механізми виникнення, перебігу стану тривоги, котрий є постійним супутником життя людини.

Так, Г. Харкевич, досліджуючи стан тривоги персонажа в англійській художній прозі, зазначила: «Тривога в художньому творі виступає як багатогранний і поліфункціональний феномен. З одного боку, як емоційний стан тривога пов'язана з образом персонажа в його статичній динаміці, з іншого боку, вона може бути рушійною силою сюжету...» (Харкевич, 2007: 12). Отже, дослідниця акцентувала увагу на функціональних особливостях емоційних станів персонажів, котрі відіграють важливу роль у моделюванні їхніх характерів.

Сучасні емотіологи виокремлюють текстові сигнали у творі художньої літератури, котрі дають можливість зрозуміти сутність емоційних станів персонажів – це портретні характеристики, способи спілкування з іншими персонажами, вказівки на певні фізіологічні стани (головний біль, нудота, запаморочення, підвищення температури тіла, безсоння, нічні страхіття), неконтрольовані рухи тілом або ж його окремими частинами, певні види діяльності, поведінкові стани.

Мета статті. Шляхом компонентного аналізу спробуємо дослідити способи презентації психологічних моделей персонажів у романі С. Андрухович «Фелікс Австрія».

Виклад основного матеріалу. Сукупність емоцій у тексті є своєрідною динамічною множинністю, що змінюється під час розвитку сюжету. Емоції відображають внутрішній світ персонажу в різних умовах, у відносинах з іншими персо-

нажами. Вилучення з тексту емотивної лексики та дослідження її в ізоляції від тексту може дати лише поверхневе уявлення про набір емотивних змістів, що реалізуються в тексті в їх однотипності чи різнотипності, монотональності чи політональності. На думку емотіологів, саме обличчя людини виконує дуже важливу емотивну функцію, а найчастішим варіантом опису емоцій у художньому тексті є лексична репрезентація того чи того стану.

Стан розчарування й роздратованості загальної маси глядачів у романі авторка передає з допомогою прийому градації у такий спосіб: «Крісла **риплять** дедалі енергійніше, шепотіння **наростає**, **зливається** в одноманітну товщу звуків, з якої **дедалі частіше вибиваються окремі, майже голосні, вигуки**» (Андрухович, 2016: 17). Далі напруга спадає і «**прокочується хвиля позіхання...**» (Андрухович, 2016: 17). Тобто, у цьому описі вираз емоцій (нудьги) на обличчях змінюється не усвідомлено шляхом сучасних автоматичних рухів.

Окрім масового емоційного стану глядачів, С. Андрухович майстерно передає стан люті окремих із них: «...**змірює лихим оком... витончуються на нитку її нервові губи**» (Андрухович, 2016: 19). Стан захоплення головного персонажа Адель (від перегляду вистави всесвітнього відомого ілюзіоніста Ернеста Торна) презентує низка дієприслівників, які візуалізують вираз обличчя жінки: «...**її очі широко розплющені, вуста напіврозхилені...**» (Андрухович, 2016: 22). Цей стан жінки підсилює захоплення її чоловіка, котрий сидить поряд, адже «...**крізь нього прокочує хвиля почуттів – він і сам починає сяяти**» (Андрухович, 2016: 22). Отже, загальна ейфорія охоплює всю глядацьку аудиторію. В епізоді причини цього стану штучні. Авторка дуже добре описала фізіологічні особливості організмів персонажів у стані ейфорії – це широко розплющені очі, і напіврозхилені вуста та загальне осяяння облич.

Розділ другий роману «Фелікс Австрія» розпочинається повідомленням про особливий стан. Тривога супроводжував доктора Ангера й виявлявся у формі криків уві сні. Цей стан був спричинений подією, що трапилася в минулому – пожежа будинку, під час якої згоріла його дружина та прислуга. Крики уві сні були довгими і страшними, а ще їх частота постійно змінювалася і нагадувала гудіння сирени, потяга, крики пугача. Психічний стан тривоги доктора Ангера письменниця показала у динаміці. Від криків уві сні доктор прокидався і був увесь розбурханий і спітнілий, а в очах панував відчай, жах, біль і провина.

У подібній динаміці С. Андрухович презентує стан гніву ще одного головного персонажа Аделі, котру не так просто було заспокоїти, адже природа її емоцій спиралася на міцний фундамент інфантильності: «Вона тоді як дитина: спробуєш розважити – кричить, лагідно заспокоюєш – плаче, гримнеш – гордо відвертається, а тоді жбурляє у вікно порцеляною жирафою» (Андрухович, 2016: 41). У такі моменти Аделя від злості стискала кулаки. Стан постійної «дитячої злості» Аделі авторка роману передала через фізіологію обличчя жінки: «... очі вузькі, мов щілини, готові мене продірявити, уста стиснуті в нитку, міжбрів'я зморщене, як у хижої кицьки» (Андрухович, 2016: 72). Тут письменниця до традиційної української культури сприйняття виразу обличчя на рівні «брови» – «очі» – «вуста» додала «міжбрів'я».

Окрім стану гніву, авторка описала стан роздратування, який переживав ще один головний персонаж цього роману – служниця Стефця, від імені якої у творі ведеться оповідь. Роздратованою вона почувала себе через те, що, кепкуючи з Адель, Стефця доводила її до сліз. Сльози Адель зупиняли Стефцю, і тоді дівчина виходила зі світлиці: «... засліплена, зла, самотня, розірвана на частини своїми жалями, любов'ю, образою» (Андрухович, 2016: 47). Стан роздратування Стефці свідчить про гостроту нервового збудження та досади.

У стосунках Аделі і Стефці були такі моменти, коли Стефця неймовірно ненавиділа свою подругу. Причини ненависті корінилися у дитинстві. Стефця дуже ревнувала доктора Ангера до Аделі. Їй неймовірно хотілося, щоб і в неї був такий батько, яким був Ангер для своєї рідної доньки. У стані ненависті погляд Стефці був настільки страшним, що на обличчі Аделі «... раптом безтурботна посмішка затремтіла, і з-за неї виступила тінь дитячого переляку. В очах заблищали сльози» (Андрухович, 2016: 75). Тремтяча посмішка Адель вказувала на її безпорадність і страх перед Стефою, яка у будь-який момент могла залишити її одну. Саме сльози Адель зробили свою справу: «важке безсилля накрило мене темною рядниною, нудотно лоскотало в ямі від дурної ніжності» (Андрухович, 2016: 75). Адель добре грала на почуттях Стефці, а тому щоразу застосовувала з дитинства перевірений прийом розчулення своєї подруги. Аби остаточно закріпити відчуття провини у Стефці, Аделя перед сном приходила до неї в сльозах.

Як відомо, на людському обличчі також відображається весь спектр емоцій адресанта. На

думку авторки, емоції адресанта для адресата перетворюються на цінну інформацію, яка йому необхідна для декодування подальших дій: «Петро так глянув на мене, що я аж спітніла. Але посмішка не зникла з мого обличчя. Не так легко мене налякати, Петрику, ні» (Андрухович, 2016: 36).

У романі «Фелікс Австрія» вустами персонажів твору авторка презентує той чи той їхній емоційний стан: «Мене завжди охоплює роздратування, коли в нашому домі з'являються чужі люди. Крім того, терпіти не можу виявів такої кричущої неввічливості» (Андрухович, 2016: 78). Цей стан Стефці зумовлений тим, що вона не може контролювати ситуацію, оскільки гостей запрошує господар будинку Петро. На противагу Стефці, Адель поводи́ла себе екзальтовано, коли в будинку з'являлися гості. Стан екзальтації письменниця передає за допомогою дієслів (наскочила, вхопила), що надає йому деякої динамічності.

Цікаво презентувала письменниця стан особливого хвилювання Стефці з допомогою дієслова «сполотніла»: «У роті вмить пересохло так, ніби я щойно прожувала пригорщу паперу. Забігала очима по кімнаті, тоді благально поглянула на Аделью...» (Андрухович, 2016: 82). Стан сполотніння виявляється дуже добре на обличчі людини, адже від емоційного хвилювання воно блідне.

Стан люті Стефці виявлявся у «зирканні очима», в різких рухах та у важкому погляді, котрий був адресований тому, хто викликав цей стан. Стан люті – це форма гніву, котра характеризується короткочасним спалахом. С. Андрухович презентує комбінації різних емоційних станів персонажів: розгублено-радісний, роздратовано-нервовий тощо.

Окрім стану страху дорослих людей, письменниця описала дитячі страхи, котрі яскраво виражені в рухах і жестах дитячого тіла: «... хлопчик у моїх обіймах напружений, його тільце стало тверде, як камінь, рученятами він цупко вчепився у мій жакет, а нігті аж впиваються у плечі. Він весь тремтить...» (Андрухович, 2016: 146). Стан неспокою Стефці авторка передає з допомогою розмовного дієслова «муляти», який характеризується такими фізіологічними процесами: «...тривога та страх піднімається до горла...» (Андрухович, 2016: 148). Прислівник «мулько», який використала С. Андрухович для уточнення позначуваного стану, більш конкретно розкриває причини такого стану: «Так мулько завжди буває перед невідомістю. Коли мушии зробити щось, чого не робив досі. Зустрітися з чимось незнаним, із чимось чужим» (Андрухович, 2016: 148).

Є у творі ще й такий стан, як пекучий сором. Психологи стверджують, що стан сорому несе в собі конструктивний момент. Стан сорому людини дає їй вказівки на те, як себе поводити далі. Такий стан є найбільш природнім для людини. Стан пекучого сорому у Стефці викликає хлопчик Фелікс – дитина, яка має один і той же вираз обличчя, а ще це дитина, яку позбавили дитинства та нещадно експлуатували дорослі. Саме через це молода жінка відчуває пекучий сором, який її доводить до сказу, коли вона бачить Фелікса. У спілкуванні з цим незвичним хлопцем Стефця виявляє низку емоцій: обурення, гнів, агресію, перебіг яких вказує на те, що процес контактування з дитиною є не таким уже й простим. Молодій та ще бездітній жінці складно вибудувати систему стосунків із химерною чужою дитиною, яка не говорить, але добре все сприймає та осмислює.

Стан сорому, котрий переживає Стефця, мало не щодня має різні модифікації: від пекучого до страшного. Страшний сором пов'язаний з її особистісним і природнім бажанням – мати «родинку». Відчуття страшного сорому у Стефці виникало тоді, коли вона перебувала серед натовпу людей: *«Я впріваю. Я бачу навколо себе чорні пащеки базарного люд, він тицяє мені в обличчя пласкими фігурками Йосифа і Фелікса, звинувачує в тому, що це моє грішне тіло, яке ніколи не знало чоловіка, сказилось і мете під себе вже навіть ангелів небесних»* (Андрухович, 2016: 159).

У тексті роману «Фелікс Австрія» чимало прикладів того, як той чи той вираз обличчя персонажів є чи не єдиним виявом безсловесної реакції на слова, події, вчинки: *«Аделя мовчки повернула пакунок із подарунком парубкові, поглядом виказавши йому все презирство, на яке тільки була здатна»* (Андрухович, 2016: 168); *«О, святішого виразу обличчя, ніж у Торна цієї миті, ніхто й ніколи на світі не бачив – виразу святого обурення та втілення найвищих чеснот»* (Андрухович, 2016: 177).

Варто наголосити на тому, що у творі художньої літератури при передачі комунікативного змісту або відображенні емоцій персонажів саме певна зона обличчя набуває функції художньої деталі, тобто вони не тільки можуть бути такими ж інформативними, як і все обличчя цілком, навіть більш важливим елементом для розвитку сюжету, розкриття характеру персонажа тощо. Ось тому, описуючи хижацьку поведінку ілюзіоніста Торна, письменниця звертає увагу на вираз його очей. Приховуючи від Торна Фелікса, уся родина поводила себе стримано, проте по

виразам їхніх облич не складно було уловити загальне напруження. Так, Петро *«зберігав іронічний вираз обличчя»* (Андрухович, 2016: 178), Аделя мала *«...міцно стиснуті уста, очі без найменшого сліду кокетства, лише серйозність та зосередженість»* (Андрухович, 2016: 178), Стефа більше мовчала, проте спритний шарлатан Торн легко читав вираз її обличчя. Усе це неймовірно драгувало її, адже дівчині не вдавалося приховати занепокоєння.

Стан істерики Стефки передають дієслова *«верещати», «тіло кидає», «очі вилазять з орбіт», «роздуває ніздрі», «уста перекривляються в судомному напруженні»* (Андрухович, 2016: 189). Причиною такого стану стало рішення Аделі щодо майбутньої долі Фелікса. Така поведінка Стефці не тільки злякала Адель, а й викликала «зогидження». Про стан розгубленості одного із персонажів указують брови, які він зводить.

Стан люті письменниця передає у такий спосіб: *«Маленький сухий генерал страшенно розлютився. Він поблискував очима і сичав підлеглим прокляття німецькою мовою»* (Андрухович, 2016: 216). Тут варто зазначити, що Адель дуже добре усвідомила ситуацію й відчула стан розгубленості генерала, а тому вона без труднощів нейтралізувала будь-які його прагнення реалізувати свої злотворчі задуми.

Стан «небезпечного роздратування» Стефця пригнічувала у такий спосіб: *«...заходила ще енергійніше драїти дерев'яні дошки, а їмость тим часом замріяно говорила про знану на світі оперну співачку...»* (Андрухович, 2016: 229). Лише фізичні навантаження завуальювали небезпечне роздратування дівчини, адже її страшенно обурювала безпорадність та невинність молоді дружини отця Йосифа. Стефця добре контролювала свій стан, а тому одразу знаходила способи його приборкання. Усе це вказує на вміння Стефці контролювати свої емоції. Проте стан роздратування подекуди спалахував знову. Адже дружина отця Йосифа переслідувала Стефцю крок за кроком *«... не припиняючи сомнамбулічної мови»* (Андрухович, 2016: 238).

З допомогою прийому градації С. Андрухович зображує стан люті Стефці: *«Мене трусило від люті, вивертало від огиди, кінцівки німіли від розпачу»* (Андрухович, 2016: 251). Зазначений стан позначився на фізіологічних функціях організму жінки. Усе це спричинило нудоту та відразу та порушення сну. З допомогою метафоричного словосполучення *«мозок кипів від зливи думок»* (Андрухович, 2016: 251), письменниця передає

стан напруги жінки, порівнюючи її зі «...спопелілим деревом, у яке влучила блискавка» (Андрухович, 2016: 252).

Висновки. С. Андрухович майстерно показала низку універсальних людських емоцій, однак характер їх мовної вербалізації у художньому тексті роману є специфічним. У тексті твору переважають описи негативних станів персонажів над позитивними. Це переважно гнів, лють, роздратування та його модифікації, істерика та інші.

Усі прояви емоцій, зафіксовані в досліджуваному тексті, можна поділити на такі групи: просодичні (звуківі, що сприймаються органами слуху, манера мовлення, крик, шепіт, мовчання, сміх, стогін, плач); мімічні (зміни виразу обличчя та його частин); мануальні (рухи рук); вегетативні (зміни у діяльності внутрішніх органів, секретії залози, роботі серця, які не підпорядковані свідомості і волі людині); рухові (рух тіла та його частин, характер руху, постава).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрухович С. Фелікс Австрія [Текст] : роман. Львів : Видавництво Старого Лева. 2016. 288 с.
2. Харкевич Г. Відображення стану тривоги персонажа в англійській художній прозі: семантико-когнітивний та нарративний аспекти : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук зі спеціальності: 10.02.04 – германські мови. Київ : Київський національний лінгвістичний університет. 2007. 24 с.

REFERENCES

1. Andrukhovich S. Felix Austria [text] : novel / Sofia Andrukhovych. Lviv : Vydavnyctvo Starogo Leva. 2016. 288 p.
2. Kharkevych G. Depicting Character's State of Anxiety in English-Language Fiction: Semantic / Cognitive and Narrative Aspects : abstract of thesis for candidate degree in philology: 10.02.04. Germanic languages. Kyiv : Kyiv National Linguistic University. 2007. 24 p.

УДК 811.161.2'271.12

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178944>

Юлія МАКАРЕЦЬ,
 orcid.org/0000-0001-5372-5820
 кандидат філологічних наук,
 доцент кафедри української мови
 Національного педагогічного університету
 імені М. П. Драгоманова
 (Київ, Україна) makarets_iuliia@ukr.net

СОЦІОФІЛОСОФСЬКА СУТНІСТЬ НОРМИ ЯК КАТЕГОРІЇ СТАНДАРТИЗАЦІЇ МОВИ

У статті розглянута соціофілософська сутність норми.

Мовна норма – один із різновидів норми соціальної, тому її сутність можна витлумачити тільки у зв'язку з останньою. Витоки теорії соціальної норми сягають філософських учень античних часів, де її розглядали у зв'язку з поняттями «середини», «міри» й «належного» як категоріями морально-етичної сфери.

Середньовіччя витлумачило норму як трансцендентний, містичний зразок і правило, встановлені Богом і обов'язкові для дотримання в повсякденному житті. У подальші століття з розвитком науки в розумінні норми почали превалювати аспекти природної і соціальної зумовленості. Розвиток психології, психіатрії і медицини викристалізували протиставлення «норма – девіація (патологія) – аномалія».

У XX столітті, у період докорінних соціополітичних змін, девальвації старих цінностей і пошуку нових сенсів, демократизації і переходу в постмодерний стан у теорії норми все більшого значення набуває аспект примусу, її розглядають як один із виявів влади. Оскільки сьогодні з останньої знятий колишній ореол святості і безумовності, індивіди протиставляють традиційній нормі норми власні, індивідуальні. Поняття девіації стає все умовнішим і його межі стираються.

Наука як одне із джерел норм має все менше можливостей їх легітимізувати, втрачаючи безумовний авторитет. Ці загальні тенденції сьогоденного стану нормотворення знаходять вияв і в мовній стандартизації. Щодо норм, пропонуваніх мовними науковими інституціями, все виразніше лунає критика від все більшої кількості мовців, часто не фахівців. Позитивній, науково доведеній нормі протиставляється індивідуальна, яка набуває вигляду побутового «у нас так не говорять».

Нормотворці, усвідомлюючи, що наука втрачає привілею формулювати норми імперативно, пропонує все більше норм варіантних. Усе це позначається і на вирішенні питань стандартизації української мови, яка нещодавно дістала новий правописний стандарт.

Ключові слова: норма, соціальна норма, мовна норма, легітимізація норм, нормотворення, стандартизація, мовний стандарт.

Iuliia MAKARETS,
 orcid.org/0000-0001-5372-5820
 Candidate of Philological Sciences,
 Associate Professor at the Department of Ukrainian Language
 National Pedagogical Dragomanov University
 (Kyiv, Ukraine) makarets_iuliia@ukr.net

SOCIO-PHILOSOPHICAL ESSENCE OF NORM AS A CATEGORY OF LANGUAGE STANDARDIZATION

The article deals with the socio-philosophical essence of a norm. Language norm is one of varieties of a social norm, so its essence can only be interpreted in relation with the last one.

The origins of social norm theory refer to philosophical conceptions of ancient times, where it was considered in relation with concepts “middle”, “measure” and “proper” as moral and ethical categories. The Middle Ages interpreted the norm as a transcendental, mystical sample, a rule, established by God and compulsory for daily life. In later centuries with the development of science in understanding of the norm natural and social conditionality began to prevail.

The development of psychology, psychiatry and medicine has crystallized the juxtaposition “norm – deviation (pathology) – anomaly”. In XX century, in the period of profound sociopolitical changes, of devaluation of old values and searching for new meanings, of democratization and transition to the postmodern state in the theory of norm the aspect of coercion becomes more and more emphasized.

The norm is considered as one of the manifestations of power. As today the power lost its halo of holiness and unconditionality, individuals opposed to the traditional norm their own, individual norms. The concept of deviance is becom-

ing more conventional and its boundaries are getting erased. Science as one of the sources of norms has less and less opportunities to legitimize them. These general trends in the current state of norm-making are also reflected in language standardization.

The norms offered by linguistic scientific institutions are increasingly criticized by an increasing number of speakers, who often are not specialists. The positive, scientifically proven norm is opposed by the individual, which takes the form of an everyday "we do not say so". Norm-makers, realizing that science is losing the privilege of formulating norms imperatively, proposes more and more variant norms.

All this manifests itself also in the standardization of the Ukrainian language, which recently received a new spelling standard.

Key words: norm, social norm, language norm, legitimization of norms, norm-making, standardization, language standard.

Постановка проблеми. Норма належить до універсальних понять науки, базових для проведення досліджень чи не в усіх сферах наукового знання. Тому й вивчення її відбувається у двох основних напрямках. Ідеться, з одного боку, про намагання дати загальну дефініцію норми, придатну для універсального її визначення в різних науках. З іншого – про окреслення змісту специфічних, часткових норм, як-то норми соціальні, моральні, правові, медичні, технічні тощо.

Однак розуміння процесів, які відбуваються з нормами в кожній окремій галузі науки й життя суспільства загалом, неможливе без розуміння як змісту, якого надає соціум нормі, так і його ставлення до самих норм та інституцій, що їх формулюють і намагаються легітимізувати. Це справедливо і для норм мовних і потребує пильного вивчення в умовах, коли літературний стандарт, зокрема правописна його частина, зазнає змін.

Аналіз досліджень. Питання дефініції норми зринає в усе більшій кількості наукових праць, оскільки методологія наукового пізнання вимагає чіткого визначення понять, якими оперує дослідник. Серед вітчизняних мовознавців, для яких одними зі знакових є питання екології мови та культури мовлення, сутності, критеріїв або ролі й змісту мовних норм торкалися О. Синявський, Б. Антоненко-Давидович, Н. Бабич, Н. Бондаренко, Л. Булаховський, І. Вихованець, В. Гак, К. Городенська, С. Єрмоленко, М. Жовтобрюх, Т. Коць, М. Пилинський, О. Пономарів, В. Русанівський, Л. Струганець, І. Фаріон, О. Черемська, Г. Яворська та інші. Однак, обростаючи все новими тлумаченнями й деталями, мовна норма потребує не тільки конкретизації, а й повернення до розуміння її соціальної сутності й універсальної природи, що дасть змогу краще зрозуміти тенденції в сьогоднішньому нормотворенні та сприйнятті самих мовних норм.

Мета статті – розглянути соціофілософську сутність норми як універсальної категорії та як категорії мовної стандартизації.

Виклад основного матеріалу. Відповідь на питання про сутність норми потрібно шукати перш за все у межах філософії, оскільки саме філософи виділили її суттєві ознаки та сформулювали основи виділення її структури і критеріїв.

Норма – це перш за все онтологічна категорія. Під категоріями традиційно розуміють найзагальніші поняття, що «служать для «скорочення» досвіду, знаходження предметних відношень, розчленування і синтезу дійсності» (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 272). Кожна галузь знання оперує власними категоріями. Для лінгвістики це категорії функційні, граматичні, лексико-семантичні, словотвірні, синтаксичні тощо. Однак існують категорії, що мають універсальну природу, у яких відбувається формування світогляду людини. Їхня сутність – у «виході за межі будь-якого кінцевого, обмеженого утворення» (Там само). Онтологічна категорія норми стає відповідною точкою для системи координат, у якій людина сприймає світ, та основою оцінок і стандартів, на які вона опирається у житті.

Тому саме у філософських словниках зафіксовані спроби дати загальне, універсальне тлумачення норми: це «органічна частина оцінки, що співвіднесена з тим відтинком шкали, на якому розміщується стереотипне уявлення про об'єкт з відповідною ознакою» (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 435); «правило, якому підлягає певний процес чи його результат» (Краткий словарь по философии, 1982: 218); «припис, дозвіл або заборона діяти певним чином» (Философия: энциклопедический словарь, 2004: 584); «окремий випадок міри», «встановлений еталон, стандарт для оцінки наявних і створення нових об'єктів» (Новая философская энциклопедия, 2001: 108); «зразок, правило для наслідування, середня величина» (Новейший философский словарь, 2005: 419). Очевидно, що лексикографічні джерела навіть у межах однієї галузі знань – філософії – подають взаємосуперечливі тлумачення норми, оскільки «еталон», «правило», «оцінка» та «міра», через які найчастіше здійснюють визна-

чення, – не тотожні поняття. Такий різнобій має глибоке коріння.

Філософами потреба визначення норми була усвідомлена вже давно. Вони здійснювали його через поняття «зразку» і «середньої величини», що можна простежити ще в філософських парадигмах античних часів.

Уявлення про норму як «середню величину» бере початок в давньогрецькій філософії. Саме слово «норма» вжите не було, але була сформульована її ідея. Аристотель у «Евдемовій етиці» стверджував, що чеснота – це щось середнє між нестачею і надлишком (як, наприклад, між хитрістю і недолугістю – розсудливість, між нестриманістю і нечутливістю – поміркованість, між марнотратством і скупістю – щедрість тощо).

Він зробив висновки, що «у всьому неперервному і подільному має місце надлишок, нестача і середнє, причому [вимірюються ці величини] або у зіставленні одна з одною, або у зіставленні з нами... У всіх [справах] найкраще – це середнє, [...] бо воно згідне з тим, чого вимагає знання і розум, і воно веде скрізь до найкращого стану [...] Тож моральна чеснота неминуче має справу з якимись серединами і є якоюсь серединою» (Аристотель, 2005: 37). Ця Аристотелева чеснота, середина, яка пізнається через зіставлення і якою треба керуватися в житті, фактично і є нормою.

Вчення про середину як «найвищу цінність» було відоме грекам ще до Аристотеля і пов'язане із поняттям міри. У написі на стіні Дельфійського храму сказано: «Нічого понад міру» Закріпилося ж воно у вченні стоїків про етичні закони: людина має слідувати «середньому», щоб вести добродієсне життя, тобто діяти «належно» (Аванесов, 2005). Належною дією вони називали ту, що сама по собі не є ні поганою, ні доброю, вона нейтральна, але «її вчинення розумно виправдане, відповідає природі і влаштуванню людини і часто навіть обов'язкове, оскільки невчинення може бути проступком» (Там само). Відповідно до вчення стоїків належний вчинок – це те, що знаходиться між злочином і доброю справою і те, що має «розумне виправдання».

Тож стародавні греки пов'язували ідею «середнього», «чесноти» й «належного» із категоріями «міри» і «межі». «По суті, поняття норми складається саме з цих базових понять, інакше кажучи, етика є тією сферою діяльності людського духу, де межі природні, а роль міри фундаментальна. І Гесіод з його «Міри у всьому дотримуйся», і Фокілід з його «за все краща міра» і Піфагор з його «у всьому міра – найкраще» мають на увазі саме помірність як вираження норми» (Муравьев, 2014).

Вживання ж самого слова «норма» (лат. “norma” – «керівне начало, правило, зразок») сягає Стародавнього Риму. Початково так називали інструмент теслі, яким перевіряли прями кути. З будівельної справи завдяки метафорам давньоримських риторів слово набуло морально-етичного й навіть правничого значення. Для Цицерона норма стала метафорою мірила «права і безправ'я» (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 433) і так опинилася в одну ряду з “régula”, що стало витокком римського вчення про правову норму як писане чи неписане правило, що регулює певний аспект суспільного життя.

У добу Середньовіччя теорія норми розвивалася в контексті постулатів християнської моралі й тлумачення християнських догм. Джерелами норм стали Святе Письмо, канон, устава, агіографічні тексти тощо. «У цей час норма визначається в термінах добра і зла і передбачає обов'язкову оцінку явища через зіставлення його з ідеалом або еталоном, а вся моральна риторика доби йде у напрямі «вироблення умовного рефлексу», тому тогочасна нормативність – це, по суті, «виховання має майже на біологічному рівні. Нормативність – частина вироблення рефлексорних реакцій» (Муравьев, 2014).

Християнське вчення наголошувало, що ці норми-зразки, яких має дотримуватися людина в повсякденному житті, встановив сам Бог, тобто вони мали не суспільну, а трансцендентну, містичну природу. Отець християнської церкви Аврелій Августин писав: «Про саму ж Істину не судить і Отець, бо Вона не менша за Нього, і при тому все, про що судить Отець, Він судить через Неї. Бо все, що прагне єдності, у Ній знаходить свою норму, або свою форму, чи свій зразок, чи нехай назвуть це іншим словом: бо тільки Вона є повною подобою Того, від Кого отримала своє буття» (Августин, 1999: 477).

Християнських середньовічних філософів цікавила не природа норм, яка для них була очевидною, а їх зміст. Ця тенденція триває в Новий час. Хоч разом із цим філософи виводять її з суто метафізичного поля у поле природних універсальних законів буття (наприклад, «природні закони» Т. Гоббса). Поступово норму усвідомлюють як природне, а з часом і соціальне явище.

Протягом тривалого часу філософія була зосереджена саме на змісті норм правових і моральних. У наступні віки поняття «норми», набуваючи все більшого поширення в науковому дискурсі почало потребувати визначення своєї сутності і критеріїв. Виразно це виявилось в XIX – XX ст. Тлумачення норми відбувалося у межах категорій

примусу й свободи, об'єктивності і релятивності, з'ясовувалася їх внутрішня чи зовнішня щодо людини природа та сутності «нормального» як «середнього» чи «належного».

Посилення уваги до змісту цього поняття було зумовлене активним розвитком медицини, психології і психіатрії, для яких поняття норми й аномалії (у психіатрії – патології) були одними з ключових. Потрактування норми навіть у філософських працях дістало психологічний ухил, філософи заговорили про психологічні підстави норми та про інтеріоризацію як умову її дотримання.

В. Віндельбанд, намагаючись дати філософське трактування норми, визначав її як «такий спосіб поєднання психічних елементів, який за належних умов може бути визнаний природно необхідним, закономірно зумовленим процесом душевного життя тією самою мірою, що й інші, зокрема прямо протилежні йому. Норма – це певна форма психічного руху, яку мають здійснювати природні закони душевного життя» (Виндельбанд, 1994: 239).

На думку філософа, норми – це тільки одна з форм реалізації законів природи, а система норм – «відбір з неозорого розмаїття комбінацій, у яких можуть проявлятися, відповідно до індивідуальних умов, природні закони психічного життя» (Там само: 240). Він зазначав, що норми мають бути обов'язково схвалені й загальнозначимі, а також пов'язані з переконанням, що все решта – відхилення від норми, яке треба засуджувати.

Значимість норм, зумовлена відбором, якого вони зазнають, робить їх основою оцінки, яка полягає «в констатуванні збігу чи розбіжності між нормою й оцінюваним об'єктом» (Там само: 247). У теорії норми В. Віндельбанда вагоме значення належить твердженню, що зовнішнє правило стає нормою тільки в результаті усвідомлення й прийняття, а ставши фактом свідомості, вона поступово стає фактом психічного життя людини, визначаючи її поведінку. Так норма, відіграючи визначальну роль у рішеннях волі, стає виявом людської свободи.

Осмилюючи норми моральні в межах свого релігійно-містичного бачення світу, В. Соловйов віднаходив їх психологічний «корінь» у «первинних почуттях» (сором, співчуття, благоговіння тощо). Як і філософи Античності, він звертався у тлумаченні норми до поняття належного як правди і кінцевої основи. «Поняття справедливості... приймають у чотирьох різних значеннях. У найширшому справедливість – синонім належного, правильного, *нормального*, вірного

загалом – не тільки у сфері морального..., але й у сфері розумового...» (Там само).

В. Соловйов стверджував об'єктивну природу норми як такої, що реалізує справедливість і має божественну природу. Як і решта християнських філософів, він дотримувався думки, що «вся оцінна діяльність людини є тільки реалізацією закладених у людину Богом здатності до сприйняття норми та уявлень про ідеал» (Ефанова, 2015: 71).

Наприкінці XIX – на початку XX ст. норму розглядали як об'єктивну сутність, що не обмежує, а забезпечує реалізацію свободи особистості в соціумі. Підкреслювали психологічну основу норми, яка забезпечує її реалізацію: тільки усвідомлена й прийнята вона працює у суспільстві. В одному ряду із нормою вживали поняття «належного» як такого, що має бути. Видається, що саме через останнє, а не через «усереднене значення», і доцільно визначати норму сьогодні. Хоча останнє набуло поширення у психології, де й тепер норму розуміють як «такий стан системи, що характеризує її як щось середнє між надлишком і недоліком» (Кобильченко, 2015: 65), залишають за нею значення «чогось середнього, усталеного, того, що не виділяється з маси, і, по-друге – пристосованішого, адаптованішого до певного середовища» (Братусь, 1988: 301).

У філософських концепціях наступного століття норму все частіше розглядають у контексті влади й примусу. «Норму визначають зовсім не так, як природній закон, але тією роллю вимоги й примусу, яку вона здатна виконувати щодо галузей, у яких діє. Тому норма є носієм певної владної претензії» (Фуко, 2005: 73).

М. Фуко відзначив сформовану у XIX – XX ст. під впливом розвитку медицини й психіатрії двоїстість у трактуванні норми «як правила поведінки» і «як функційної регуляції», «норми у протиставленні до неправильності й безладу й норми, протиставленої патологічному й хворобливому» (Там само: 198). Приблизно у цей час Е. Фромм відзначив релятивність норми: нормальним можна вважати те, що відповідає прийнятим стандартам. У такому розумінні норма відносна щодо суспільства. Але, зауважує філософ, є підхід, за яким визнають об'єктивні норми, які існують поза суспільством. Відповідність чи невідповідність останнім норм, прийнятих у суспільстві, стає підставою вважати суспільство здоровим чи хворим (Фромм, 2014).

Попри те, що навколо поняття норми продовжували точитися дискусії, загальновизнаною стала соціальна її природа. Розвиток соціологіч-

ного вчення поступово призвів до визнання, що норми виникають і існують вони там, де є взаємини між людьми, і саме вони виконують роль «головних елементів соціальної системи» (Большой толковый социологический словарь, 2001: 493), і що «в природі, яка не задіяна в людській активності, норм немає» (Леви).

Норму окреслюють як зовнішній щодо індивіда припис, що визначає «соціальні очікування «правильної» і «належної» поведінки», який шляхом інтеріоризації може перетворитися на внутрішню настанову. Щоб норма була визнана, необхідна «наявність легітимності, згоди і припису. Це означає, що процес становлення норми є одночасно контрактом і підтвердженням права на дисциплінування» (Муравьев, 2014).

Щоб норма стала інструментом регулювання соціальної взаємодії, потрібен контроль за виконанням цього соціального «контракту» і дієві санкції. Це стосується не тільки правових норм, щодо яких причинно-наслідковий зв'язок «порушення норми – покарання» є очевидним, а й щодо норм усіх типів, оскільки кожна норма, і мовна зокрема, – соціальна, а отже, її порушення – це порушення очікувань соціуму.

Отже, норма має соціальну природу незалежно від галузі, у якій вона діє. Йдеться про універсальний рівень ноосфери, що регулює сутнісні аспекти взаємодії як всередині самого суспільства, так і суспільства та природи, механізмом прояву якого стають норми спеціальні: правові, політичні, етичні, технічні, медичні, мовні та інші.

Разом із тим існує й універсальна наднорма – це припис дотримання норм членами суспільства. На цій підставі виокремлюють окремий тип «соціальних норм» – загальних постулатів, завдяки яким можлива реалізацію конкретніших спеціальних норм (Козырьков, 2004). Тому криза галузевих норм – це часто й симптом глибшої кризи універсальних постулатів, що забезпечували функціонування перших.

Виразно відчуває це постмодерна епоха. Норми виконували функції регулятора на всіх етапах розвитку суспільства й продовжують це робити тепер. Але вони мають історико-культурну детермінованість. «Норми є передумовою культури і продуктом реалізації її соціальних функцій [...] Культура легалізує норми і постійно відтворює їх, надаючи суспільству певного впорядкування [...] Уся сутність цінностей бачиться в тому, щоб санкціонувати легітимність норм [...]» (Козырьков, 2004: 164-165).

Новітній час приніс зміни не тільки в змісті деяких норм, а й у їх сприйнятті. «Після розкладу

традиційного суспільства і виникнення різних суспільних форм нового типу соціальна норма у них все більше усвідомлюється як зовнішній стандарт. Під натиском плюральності всі норми стали слабкими, потенціал контролю все менший» (Муравьев, 2014).

Постмодернізм ознаменував також зростання значення норм індивідуальних. Соціальні норми, які вважали загальноприйнятими, все частіше почали ставити під питання. Постмодерна людина почала сумніватися у їх легітимності, як і в легітимності інституцій, які беруть на себе владну функцію нормотворення і впровадження нових норм. «У норми в європейській традиції є історична траєкторія, яка веде від максимальної детермінованості, максимальної ієрархічності і максимальної уніфікації суспільної поведінки до все більшого релятивізму» (Там само).

Із намаганням утримати «уніфікованість» норми, що бере початок у первісному суспільстві з його чіткою ієрархією та ритуально-звичаєвою організацією, О. Муравйов пов'язує формування понять девіації як відхилення та антинорми як порушення. Культура ж постмодернізму легітимізувала індивідуальні норми в такому обсязі, що фактично «звела теорію девіації до нуля». «Поступово втрачається розуміння денотата, цінностей, які охороняють норми, самі норми (і антинорми зокрема) перетворюються на псевдонорми, а потім і в елементи плюральності, щоб врешті-решт стати зовсім факультативними (наприклад, модою чи конформністю)» (Там само).

Сучасному культурному простору властива деканонізація традиційних цінностей і норм. Це супроводжується поваленням не тільки колишніх кумирів, а й авторитетів. За таких умов формування нової визначеної системи цінностей і утримання норм є непростим завданням. Норма як феномен вияву влади повинна мати визнаного «законодавця», інакше вона не матиме легітимності в суспільстві, залишатиметься фактом зовнішнього примусу, не перетворившись на ціннісний факт свідомості індивіда.

Досі одним із легітимних «законодавців» у цій сфері поряд із традицією і вірою була наука («позитивне встановлення») (Вебер, 2016: 95). Однак, за твердженням Ж.-Ф. Ліотара, сьогодні, коли традиційні норми переживають кризу, механізми легітимізації нових, зокрема й через науку, майже втрачені. З XIX ст. наростала криза науки, яка виявляється зокрема й в ослабленні спроможності до легітамізації знання (Ліотар, 1998: 93-96).

Вона пов'язана з тісним зв'язком науки й політики, який сьогодні породжує явище «подвій-

ної легітимізації», у якому знання «більше, ніж коли-небудь, підлегле державам, а з урахуванням сучасних технологій навіть ризикує стати однією з головних ставок в їхніх конфліктах [...] Знання і влада є двома сторонами одного питання: хто вирішує, що є знанням, і хто знає, що потрібно вирішувати» (Там само: 27–28).

Сьогодні роль науки зводиться до того, аби формулювати денотативні, а не прескриптивні висловлювання. Вона має інформувати суспільство про певні факти дійсності, окреслювати, що можна зробити, що здійсненне, але не вона вирішує, що потрібно зробити. З демократизацією життя влада суспільства стає все більшою. Саме воно оцінює, чи вписується здійснення того, що, за наукою, є здійснюваним, в уявлення про справедливе, а отже, вирішує, чи стане воно нормою. «Знання більше не є суб'єктом, воно йому служить; єдина (але дуже суттєва) його легітимність в тому, щоб давати можливість моральності стати дійсністю [...] У такий спосіб уводиться зв'язок знання з суспільством і державою, який, у принципі, виявляється зв'язком засобу з метою» (Там само: 88-89). Розмежування теоретичного (наукового) і практичного (суспільного) розуму веде до «атаки на легітимність наукового дискурсу», тобто на його здатність нормувати життя суспільства.

Теорія Ж.-Ф. Ліотара про постмодерну кризу легітимності науки в сфері нормотворення може бути цікавою в контексті пояснення причин активної критики в українському суспільстві пропонуваніх науковими інституціями змін у літературному стандарті мови, зокрема правописі. Безумовно, тут діє цілий комплекс історико-політичних чинників, однак, враховуючи власне українські пострадянські реалії, не варто ігнорувати і культурні ознаки доби.

Висловлювана під час обговорень окремих дражливих мовних питань теза, що «так не говорять» (неодноразово зринала вона і під час обговорення положень проекту правопису 2018 р.) – вербалізація властивої постмодерним індивідам претензії на право визначати норму, яка стає все настійнішою в умовах визнання плюральності норми й фактичного стирання поняття «девіантності». «Тож постмодерністи не заперечують наявність норм, а навпаки, збільшують їх кількість до безмежних масштабів, а тим самим – до заперечення. Всі живуть зі своїми індивідуальними правилами, які допускають і правила на винятки в поведінці» (Козырьков, 2004: 167).

Про те, що постмодерному суспільству властивий «занепад ієрархічних інститутів і жорстких соціальних норм», натомість значно розширені

«сфери індивідуального вибору й масової участі» говорить і О. В. Беляєва (Беляєва, 2010). Поняття цінності індивіда, індивідуального самовираження й індивідуального стилю, що набувають все більшого значення, нерозривно пов'язані із поняттям індивідуальної норми та її цінності, що природньо зумовлює поступове знецінення норм традиційних, які тепер часто витлумачують як інструмент «усереднення» людини.

Зміна цінностей і норм не відбувається миттєво. Базові соціальні норми людина засвоює в ранньому дитинстві, а тому вони міцно входять в її свідомість і спонукають діяти певним чином часто навіть проти її бажання. Але «постмодерний стан» посилює протилежні спонуки, які роблять засвоєну в дитинстві норму слабшою, хоча людина певний час і продовжує дотримуватися її за інерцією. Р. Инглхарт, говорячи про сутнісні зміни в статусі традиційних цінностей, наголошує на зростанні ролі свободи вибору та толерантності, що і є умовами панування плюралізму норм (Инглхарт).

Норма – форма існування зразків поведінки, що часто стає суспільною цінністю, тому дотримання цих норм – це дотримання зразків. Натомість постмодерна людина прагне бути не наслідувачем, а співтворцем, здійснюючи індивідуальну селекцію норм у тих межах, які дозволяють їй залишатися членом суспільства чи соціальної групи, тобто не викликати гострої негативної оцінки.

Цей так званий «соціально-психологічний норматив», якому повинні відповідати людина та її діяльність, залишаються відносно стабільним ядром, необхідним, щоб жити в певному історичному суспільстві. Його нормам властивий високий рівень імперативності, у зв'язку із чим норму також інтерпретують як «генералізоване визначення очікування» (Філософський енциклопедичний словник, 2002: 433). Але й цей «норматив» зазнає впливу постмодерного світовідчуття й світобачення.

Індивідуальна селекція норм «може відбуватися стихійно або свідомо: через ЗМІ, політичну ідеологію, рекламу та інші соціальні інститути та організації. Існують соціальні лакуни, у яких дія норм зводиться до нуля: приватне життя, творчість тощо. Але є сфери суспільства, які мають дуже щільну, інтенсивну нормативну регламентацію: армія, поліція, виробниче підприємство тощо» (Козырьков, 2004: 169). В останніх норми зберігають високий ступінь імперативності, а можливості індивідуальної селекції порівняно дуже обмежені.

Висновки. Норма – універсальна онтологічна категорія, що визначає систему координат, у межах яких людина освоює дійсність та оцінює її фрагменти, в яких формується її світогляд та вибудовується взаємодія з рештою членів суспільства. Норма є еталоном поведінки або мірою вияву ознаки, що визнані в певному суспільстві належними, а отже, стають є критерієм для оцінювання, і закріплені у вигляді правил.

Сутнісною ознакою соціальної норми є імперативність і зовнішній примус принаймні на початковому етапі існування, оскільки встановлення

норми є виявом владних повноважень легітимної інституції.

Літературна мовна норма є одним із різновидів норми соціальної, а отже, переживає ті самі процеси, що відбуваються із останньою під впливом сучасного «постмодерного стану» людини. Йдеться про поступову девальвацію традиційних цінностей та норм і зростання ролі норм індивідуальних, що знаходить вияв як в індивідуалізації мовлення, так і в зменшенні пієтету перед загальноприйнятими нормами та інституціями, які їх упроваджують.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесов С. С. Стоицизм: понятия о добродетели и надлежащем. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=640.
2. Августин Блаженный. Об истинной религии. Теологический трактат. Мн. : Харвест, 1999. 1600 с.
3. Аристотель. Евдемова етика. М. : РАН ИФ, 2005. 448 с.
4. Беляева Е. В. Нравственные ценности эпохи постмодерна. *Философия и социальные науки*. 2010, 1. С. 60-65.
5. Большой толковый социологический словарь. М. : Вече: АСТ, 2001. Т. 1. 544 с.
6. Братусь Б. С. Аномалии личности. М. : Мысль, 1988. 301 с.
7. Вебер М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии: в 4 т. М. : ИД Высшей школы экономики, 2016. Т. 1. 445 с.
8. Виндельбанд В. Философия Культуры. М. : Интион, 1994. 350 с.
9. Ефанова Л. Г. Норма как философская и семантическая категория. *Вестник науки Сибири*, 2015. № 1 (16). С. 70–78.
10. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества. URL: / <https://sociology.mephi.ru/docs/polit/html/ingl.htm>.
11. Кобильченко В. В. «Норма» і «аномалія», «онтогенез» і «дизонтогенез»: аналіз дефініцій. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. К. : ТОВ «Поліграф плюс», 2015. С. 59.
12. Козырьков В. П. Природа девиации и структура социальных норм. *Вестн. ННГУ. Сер. «Социальные науки»*. Вып. 1 (3). Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2004. С. 159-171.
13. Краткий словарь по философии. М. : Политиздат, 1982. 432 с.
14. Леви Г. Д. Норма. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/%D0%9D%D0%9E%D0%A0%D0%9C%D0%90.
15. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. СПб. : Алетейя, 1998. 160 с.
16. Муравьев А. Идея нормы. URL: <http://magazines.russ.ru/oz/2014/2/3m.html>.
17. Новая философская энциклопедия: в 4 т. М. : Мысль, 2001. Т. 3. 692 с.
18. Новейший философский словарь. Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. 672 с.
19. Соловьев В. Оправдание добра. URL: http://yakov.works/library/18_s/solovyov/08_024_5.html.
20. Философия: энциклопедический словарь. М. : Гардарики, 2004. 1072 с.
21. Філософський енциклопедичний словник. К. : Абрис, 2002. 742 с.
22. Фромм Э. Душа человека. Революция надежды. URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=46884&p=67.
23. Фуко М. Ненормальные: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1974 – 1975 учебном году. СПб. : Наука, 2005. 432 с.

REFERENCES

1. Avanesov S. S. Stoyitsyzm: poniatiya o dobrodeteli i nadlezhashchem [Stoicism: Concepts of Virtue and Proper]. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=640 [in Russian].
2. Avgustin Blazhennyi. Ob istinnoi religii. Teologicheskiiy traktat [About the true religion. Theological treatise]. Mn. : Harvest, 1999. 1600 p. [in Russian].
3. Aristotel. Evdemova etika [Ethica Eudemia]. M. : RAN IF, 2005. 448 p. [in Russian].
4. Beliaeva E. V. Nravstvennye tsennosti epohi postmoderna [Moral values of the Postmodern era]. *Filosofiiia i sotsialnyie nauki*. 2010, 1. S. 60-65. [in Russian].
5. Bolshoi tolkovyi sotsiolohicheskii slovar [Big explanatory sociological dictionary]. M. : Veche: AST, 2001. T. 1. 544 p. [in Russian].
6. Bratus B. S. Anomalii lichnosti [Personality anomalies]. M. : Mysl, 1988. 301 p. [in Russian].
7. Weber M. Hoziaistvo i obshchestvo: ocherki ponsmaishchei sotsiologii: v 4 t. [Economy and Society: Essays in Understanding Sociology]. M. : ID Vysshei shkoly ekonomiki, 2016. T. 1. 445 p. [in Russian].
8. Vindelband V. Filosofiiia Kultury [Philosophy of culture]. M.: Inion, 1994. 350 p. [in Russian].

9. Efanova L. G. Norma kak filosofskaia i semanticheskaia kategoriia [Norm as a philosophical and semantic category]. Vestnik nauki Sibiri, 2015. № 1 (16). P. 70–78. [in Russian].
10. Inghart R. Postmodern: meniaiushchiesia tsennosti i izmeniaiushchiesia obshchestva [Postmodern: changing values and changing societies]. URL: <https://sociology.mephi.ru/docs/polit/html/ingl.htm> [in Russian].
11. Kobylchenko V. V. “Norma” i “anomaliia”, “ontohenez” i “dyzontohenez”: analiz definitsii [“Norm” and “anomaly”, “ontogeny” and “disontogeny”: the analysis of definitions]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. K. : TOV “Polihraf plus”, 2015. P. 59-67 [in Ukrainian].
12. Kozyrkov V. P. Priroda deviatsii i struktura sotsialnyh norm [The nature of deviation and the structure of social norms]. Vestn. NNHU. Ser. “Sotsialnye nauki”. Vyp. 1 (3). N. Novhorod : Yzd-vo NNHU, 2004. P. 159–171. [in Russian].
13. Kratkii slovar po filosofii [Concise Dictionary of Philosophy]. M. : Politizdat, 1982. 432 p. [in Russian].
14. Levi G. D. Norma [Norm]. URL: https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/%D0%9D%D0%9E%D0%A0%D0%9C%D0%90 [in Russian].
15. Liotar Zh.-F. Sostoianiiie postmoderna [Postmodern State]. SPb. : Aleteiia, 1998. 160 p. [in Russian].
16. Muraviev A. Ideia normy [Idea of a norm]. URL: <http://magazines.russ.ru/oz/2014/2/3m.html> [in Russian].
17. Novaia filosofskaia entsiklopediia [New Philosophical Encyclopedia]: v 4 t. M. : Mysl, 2001. T. 3. 692 p. [in Russian].
18. Noveishii filosofskii slovar [The latest philosophical dictionary]. Rostov n/D : Feniks, 2005. 672 p. [in Russian].
19. Solovev V. Opravdanie dobra [Justification for the good]. URL: http://yakov.works/library/18_s/solovyov/08_024_5.html [in Russian].
20. Filosofiia: entsiklopedicheskii slovar [Philosophy: encyclopedic dictionary]. M. : Gardariki, 2004. 1072 p. [in Russian].
21. Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk [Encyclopedic Dictionary of Philosophy]. K. : Abrys, 2002. 742 p. [in Ukrainian].
22. Fromm E. Dusha cheloveka. Revoliutsiia nadezhdy [The soul of a man. Revolution of hope]. URL: http://loveread.ec/read_book.php?id=46884&p=67 [in Russian].
23. Fuko M. Nenormalnyie: Kurs lektsyi, pročitannyh v Kollezh de Frans v 1974–1975 uchebnom godu [Abnormal: Course of lectures delivered at the College de France in the 1974 – 1975 school year]. SPb. : Nauka, 2005. 432 p. [in Russian].

УДК 821.161.2–1.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178946>**Марія МОШНОРИЗ,***orcid.org/0000-0001-6850-9610*

викладач кафедри мовознавства

Вінницького національного технічного університету

(Вінниця, Україна) *opanasuk.mm@gmail.com*

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЕСХАТОЛОГІЧНОГО МІФУ ДРАМИ «В СТАРІМ ГНІЗДІ» С. ЧЕРКАСЕНКА

У статті досліджується реалізація авторського есхатологічного міфу в драмі «В старім гнізді» С. Черкасенка розкриваються художні особливості авторської есхатологічної моделі світу.

У процесі аналізу окреслено низку образів і мотивів, які пов'язані з бінарною опозицією «старий – новий». Категорія часу є надзвичайно важливою в міфологічній творчості, є складником міфологічної моделі світу. Есхатологія передбачає тимчасову руйнацію усталеного часового порядку, з метою набуття нового часового циклу. У міфології є концепція деградації світу, руху його в напрямку до неминучого кінця – від золотого віку до його розпаду й знищення. У суспільстві есхатологічні сподівання мають циклічний характер та здебільшого активізуються на зламі епох.

Актуальність теми полягає в дослідженні авторської есхатологічної моделі та розкритті есхатологічних мотивів у драмі «В старім гнізді» С. Черкасенка; виявленні причин руйнування світобудови; аналізі есхатологічних подій як сукупність цінностей і норм, порушення яких призводить до неминучого кінця роду та історичної епохи загалом.

Результати дослідження показали, що есхатологічний мотив заявлений уже в самій назві драматичного нариса «Старе гніздо». Бінарна опозиція «старе – нове» тісно пов'язана з семантикою дому. Старе гніздечко, яке завжди було символом рідної затишної домівки, протиставлено новому символу затишку – дачі. Дворянський маєток як охоронець сімейних традицій, зв'язків з історичним минулим, втрачає своє функціональне призначення. Дворянському гнізду протиставляється дача Льєнків, автор протиставляє морально-психологічний клімат, який панує на дачі Льєнків та в садибі Гробачевських. Причиною виродження роду Гробачевських є гріховна поведінка чоловіків цього роду та першого гріх засновника роду, які своїми діями провокують розпад навколишнього ідеального простору.

Ключові слова: есхатологія, драматургія, міфологія, міфологема, символ.

Mariia MOSHNORIZ,*orcid.org/0000-0001-6850-9610*

Teacher at the Department of Linguistic

Vinnytsia National Technical University

(Vinnytsia, Ukraine) *opanasuk.mm@gmail.com*

INTERPRETATION OF THE ESCHATOLOGICAL MYTH OF THE DRAMA “V STARIM HNIZDI” BY S. CHERKASENKO

The article investigates the implementation of the author's eschatological myth in the drama “V Starim Hnizdi” by S. Cherkasenko, revealing the artistic features of the author's eschatological model of the world. In the process of the analysis, a number of images and motives that are associated with the binary opposition “old – new” are outlined.

The category of time is extremely important in mythological art; it is one of the components of the mythological model of the world. Eschatology means the destruction of the established temporal order. However, this is only a matter of temporary finitude, since after the global catastrophe a new time cycle must occur inevitably. In mythology there is the concept of degradation of the world, its movement towards the inevitable end – from the golden age to its collapse and destruction. In the society eschatological expectations have a cyclical character and are, in the majority of cases, activated at the turn of the epochs.

The relevance of this topic is to investigate the author's eschatological model and to reveal the eschatological motives in the drama “V Starim Hnizdi” by S. Cherkasenko; to find out the causes of the destruction of the universe; to analyze eschatological events as a set of values and norms, the violation of which leads to the inevitable end of the mankind and the historical epoch in general.

Results of the survey showed that the eschatological motive is already stated in the very title of the dramatic essay “V Starim Hnizdi”. The binary opposition “old – new” is closely linked to the semantics of the home. The old nest, which has always been a symbol of a native cozy home, is opposed to a new symbol of comfort – summer residence.

The manor of the nobility as the guardian of family traditions, also connections with the historical past, loses its functional purpose. The nest of the nobility is opposed to the Ilienkos' summer residence; the author contrasts the moral and psychological climate that prevails at the Ilienkos' summer residence and in the Hrobachevskiy's manor. The cause of degeneration of the Hrobachevskiy's family line is the sinful behavior of the men of this family line and the first sin of the founder of the family line, who by their actions provoke the collapse of the surrounding ideal space.

Key words: eschatology, dramaturgy, mythology, mythologeme, symbol.

Постановка проблеми. У суспільстві есхатологічні сподівання мають циклічний характер та здебільшого активізуються на зламі епох. Тому й не випадково, що есхатологія стає однією з центральних тем у кінці XIX початку XX століття в західній релігійно-філософській думці, що вплинуло і на творчість С Черкасенка.

У 1831 році німецький учений Ф. Шлейєрмахер використав термін «есхатологія» в праці «Християнська віра», як вчення про кінцеву долю світу і людства. З часом термін отримав ширше тлумачення і позначав остаточні в тимчасовому відношенні та незворотні зміни. Есхатологічний міф передбачає загибель «старого» світу і його подальше відновлення, відродження в новому форматі. Як зазначає М. Еліаде, міф про загальне руйнування, за яким слідує нове створення світу, є компонентом німецької міфології (Еліаде, 2010: 68).

Аналіз досліджень. Проблему реалізації есхатологічного міфу в літературі відображено в дослідженнях С. Аверинцева, Ю. Вишницької, М. Еліаде, Ф. Петрова, С. Токарева, В. Топорова, О. Фрейденберг, С. Хоружого та інших.

С. Аверинцев виокремлює індивідуальну есхатологію, тобто вчення про загробне життя одиної людської душі, і всесвітню есхатологію, тобто вчення про мету космосу історії, про вичерпання ними свого сенсу, про їхній кінець і про те, що за цим кінцем прийде (Аверинцев, 2001: 213).

М. Еліаде виділяє дві форми прояву есхатологічних тем та ідей: міфологічні та історичні. Особливу увагу вчений звертає на зв'язок космогонії з есхатологічними міфами про руйнування, загибель світу, що є передумовою оновлення та вдосконалення (Еліаде, 2010: 76).

Ю. Вишницька на матеріалі сучасних літературних текстів проаналізувала особливості міфосценаріїв віднайденого / втраченого Раю як реалізацію космогонічних / есхатологічних міфів (Вишницька, 2016: 95). Ф. Петров розробив універсальну структуру есхатологічного міфу. Дослідник вважає, що есхатологічні міфи розповідають про майбутню загибель світобудови і в майбутньому виникнення нового, кращого світу (Петров, 2001: 6204).

Мета статті. У творчості С. Черкасенка ця тема залишається недослідженою. Тому нашою

метою є дослідження втілення есхатологічного міфу в драмі «В старім гнізді».

Досягнення мети зумовлює виконання низки завдань: дослідити авторську есхатологічну модель та розкрити есхатологічні мотиви в драмі «В старім гнізді» С. Черкасенка; виявити причини руйнування світобудови; проаналізувати есхатологічні події як сукупність цінностей і норм, порушення яких призводить до неминучого кінця роду та історичної епохи загалом.

Виклад основного матеріалу. У 1907 році молодий письменник С. Черкасенко дебютував із драмою «В старім гнізді» на тему вимирання старих дворянських «гнізд». В історії української культури дворянський маєток протягом трьох століть виконував роль культурного, економічного, освітнього та виховного центру.

На думку В. Щукіна, дворянські маєтки виступають синонімом Раю, оскільки «міф дворянського гнізда своїм генетичним корінням відноситься до великих міфів давнини – мрії за втраченим раєм, за благословенними місцями» (Щукін, 2007: 204).

Досить часто дворянський маєток порівнювали з гніздом, «включаючи в це поняття такі життєві цінності, як виховання дітей та опікування старими, збереження пам'яті про померлих предків. Є логічна єдність у словосполученні «маєток – гніздо – дім – сім'я», в якому всі складники пов'язані незчисленними господарськими, культурними, побутовими, емоційними зв'язками» [Даренська, 2012: 292].

У драмі гніздо є символом згасання, історичної безперспективності, хоча ще чинного, але приреченого до вимирання роду. С. Черкасенко передає через деградацію конкретного роду загальне зникнення дворянства як панівного класу феодального суспільства. Зображення цілого через частину характерно для міфологічного типу світогляду. У творі реалізується бінарна опозиція «зміни старого новим» занепадає окремий маєток, вироджується і саме маєткове життя, витісняється дачним життям, яке передбачає зовсім іншу ідеологію.

Есхатологічний мотив заявлений уже в самій назві драматичного нариса «Старе гніздо». Бінарна опозиція «старе / нове» тісно пов'язана з семантикою дому. Старе гніздечко, яке завжди

було символом рідної затишної домівки, протиставлено новому символу затишку – дачі. Дворянський маєток, який був уособленням не просто родинної традиції, охоронцем сімейних традицій, але й зв'язків з історичним минулим, втрачає своє функціональне призначення. Дворянському гнізду протиставляється дача, автор протиставляє морально-психологічний клімат, який панує на дачі Ільєнків та в садибі Гробачевських.

Універсальним міфологічним кордоном між садибою Гробачевських та дачею Ільєнків є річка Дніпро. С. Черкасенко протиставляє ці два локуси: дача знаходиться «по другий бік Дніпра» та «прокляте гніздо» знаходиться «над Дніпром, що вертикально структурує міфопростір у драмі. «Власне, будь-які підвищення й акти підняття над землею наділяються семантикою божественної сакральності, неба, життя та відродження, тоді як заглибини та, відповідно, акти опускання мисляться пов'язаними з хтонізмом, підземною сферою, вмиранням та смертю» (Лісюк, 2006: 122).

На думку автора, позиція верху вказує на ієрархічне структурування соціуму, високе походження, становище його жителів. Але дворянське гніздо в драмі втрачає своє сакральне значення в житті людини, в суспільстві. Перші три дії драми розгортаються в маєтку Гробачевських, а остання – на дачі Ільєнків. Така переправа з одного берега на інший символізує перехід від старого до нового, набуття нового статусу, нового життя. Можна стверджувати, що пагорб, на якому знаходиться маєток Гробачевських, і є світовою віссю міфопростору драми.

Одним із найпопулярніших символів центру є світове дерево, вершина якого увінчується гніздом – типовим першожитлом за своєю етимологією (Лісюк, 2006: 127). Роль світового дерева у драмі виконує родовий маєток, у якому проживає сім'я Гробачевських: «**Леонід.** Сім'я їх схожа з тим деревом, у котрого черви підточили корінь: попереду починає псуватись стара дупласта цівка, потім – одна гілка, найслабша, друга, третя, аж поки настане край... Ну, скажіть, хіба я не правду казав тоді у їх про виродження?» (Черкасенко, 1907: 61).

Для детального аналізу драми автор скористався дослідженням Н. Петрова, який виокремлює універсальну структуру есхатологічного міфу. В її основі лежать три структурних блоки. Перший структурний блок передбачає образи глобальних спотворень світопорядку. Одним із поширених є образ загального розладу культурних норм і правил. У драмі – це старе родове гніздо, в якому знищено його незмінний устрій: батьки не є авто-

ритетом для дітей, чоловік не поважає дружину, дружина не виконує своїх обов'язків. Усі члени сім'ї живуть гріховним життям. Будинок, що переходить від батьків до дітей, від дітей до онуків як вираження зв'язку між поколіннями, вже не є символом міцності, захищеності.

С. Черкасенко наголошує, що зв'язок поколінь втрачено, що й сприяло байдужості молоді до сімейних цінностей: «**Шах.** Хм... чудне почуття! Та у мене в самого таке-ж старе гніздо, як і отее. Я в йому народився, в йому виріс і мені байдуже» (Черкасенко, 1907: 13–14).

У цьому просторі дисгармонія. Батько повинен виконувати роль патріархального авторитета, а мати займатися вихованням дітей, тоді буде гармонія в цьому домі. У садибі Гробачевських все навпаки: батько Іполит Миколайович не цікавиться сім'єю, не любить та не поважає своїх дітей. Головне, що його турбує його, врода та чужі жінки. Найгірше те, що таку поведінку батька й наслідує син Серж. Іполит Миколайович ніколи й у шлюбі не був взірцем для наслідування: «**Вікторія Францовна.** Я, доню, вижила з твоїм батьком життя і, oprіч горя, нічого не зазнала, та мабуть, і не буду бачить, бо я теж не похожа на його, не поділяю його поглядів, і він знає це, і не любить мене, а тільки для виду, на людях, поводитьсь зо мною, як з людиною ...» (Черкасенко, 1907: 12). Тому й брати й сестра між собою теж не можуть знайти спільної мови. Брати не розуміють та насміхаються з сестри. Та й мати Вікторія Францовна не виконує обов'язків берегині роду та бездіяльно спостерігає за всім: «**Тетяна Михайлівна.** Дивно мені на Вікторію Францовну. Та я їх усіх держала-б в руках! Де-ж таки – така розпустила в сім'ї... Молодий панич теж... І мати допускає до цього. Та я йому... не знаю, що зробила-б! А то така квочка: одно квочче...» (Черкасенко, 1907: 59).

Варто звернути увагу, що усі члени родини Гробачевських живуть під одним дахом, але в кожного своя кімната: «**Маруся** (ходить по кімнаті й стирає пил з меблів), Пху! Пху! (б'є ганчіркою по стільцях). Та й остобісіло, нехай йому грець! Шосту горницю прибрала, а ще зосталось три... І вигадують отсі пани: про кожного особлива горниця, – що хоче, те й робить в ній ...» (Черкасенко, 1907: 6).

Речі в будинку яскраво передають відносини в сім'ї. Автор у будинку двох сімей зображає стіл. У родинному домі стіл – це символ зустрічі поколінь, символ передачі основних вартостей і традицій, символ спільної молитви родини за трапезою. У будинку Гробачевських за столом, що стоїть

в ідальні, не збирається вся родина разом, на противагу – на дачі Ільєнків навколо столу збирається вся сім'я, де панує мир та злагода.

Автор звертає увагу й на похмуру колористику садиби Гробачевських, що об'єднує зовнішній і внутрішній (психологічний) простір. Інтер'єр будинку старий, похмурий зі старими стінами, що нагадують гостям «конаючу істоту». Будинок Гробачевських із впорядкованого простору перетворюється в простір хаосу, де знищується людська душа і духовність. Ольга – це єдина, хто прагнув до змінення цього: «**Ольга.** Коли я не можу, мамо. Чому воно у нас не так діється, як у людей? Поїдеш куди, – душа спочиває, а вернешся, ще гірше робиться на серці. Здається, як би нічого не удержувало на світі, краще було б смерть собі заподіяти...» (Черкасенко, 1907: 12). Вона намагається відшукати хоча б якийсь життєвий орієнтир у світі, що перетворюється в хаос. Але на заваді цьому двоїстість її душі: «**Леонид.** Вона зроду якась ненатуральна. В її вдачі все перемішалось: жадоба до життя і повне безсилля волі й розуму, жадоба веселоців, втіх до самозабуття і якась містична покірливість долі. А доля не дуже шанує бідну панночку. До того-ж іще родинні обставини» (Черкасенко, 1907: 60).

Автор підкреслює, які саме явища в цьому світі підлягають знищенню, без яких неможливий прихід нового світу. Підтвердженням цього є характерні для християнської есхатології пророцтва, в яких передбачаються покарання, що зазнають люди: «**Іван.** Мені здається, що вони всі не вмуть по-людському: або повивішуются, або хто повбиває. Я перший почухав-би руки на паничевих ребрах» (Черкасенко, 1907: 18).

Причину виродження роду Гробачевських автор вбачає в гріховній поведінці чоловіків цього роду, які своїми діями провокують розпад навколишнього ідеального простору: «**Іван.** А це хіба люде?... Що дід, що батько, що син – усі однакові. Бідна пані вже й рукою махнула на їх, нічого й не каже, сердешна. А панночка? Іноді плаче бідна. Хоч-би її посоромились. ... А тут... пху! гидота! ... Та тут і в старовину, кажуть, було не ліпше: коли не вішались, то різались або топилась ...» (Черкасенко, 1907: 17).

Ще однією з причин зміни раю на пекло стає першого гріх засновника роду: «**Іван.** Як років сорок тому повісився на горниці старший брат нашого пана. Він, кажуть, покохав циганку з табору і хотів одружитись з нею, а старий батько якось дізнався про це і звелів вибити її батогами і прогнав увесь циганський табір. Син пішов тоді й повісився (Черкасенко, 1907: 17)». Мотив гріха

є провідним у драмі. Причому за вчиненням гріха обов'язково йде відплата. Вже найстарший із роду Микола Лукич отримав покарання за свої гріхи – обезглуздів та й терпить насміхання з боку слуг.

Другий (центральний) елемент структури есхатологічного міфу – момент розкриття повної істини про світ, що минає і про всіх, хто жив в ньому і діяв, момент підбиття підсумку світової історії. Авторська характеристика світу в драмі викликає аналогію з пеклом на землі: Своєю поведінкою чоловіки руйнують та перетворюють космос їхнього життя на хаос: «**Дуся.** Сердешна Оля, їй не життя, а пекло. Пекло, душе мила, пекло... Робочі збіглись. Сором! Ми мужики, душе мила, а так не поводимось» (Черкасенко, 1907: 59).

У драмі автор зображає міфологему «дворянського гнізда» з усіма зовнішніми ознаками земного раю: подвір'я, господарські будівлі, сад, у якому призначають побачення й освідчуються в коханні. Але варто звернути увагу, що простір саду дуже збіднілий, основними деревами є осокори (тополі), які є символом нещасливої долі.

Сад втратив своє сакральне значення раю, тепер це простір, у якому розгортаються гріховні залицяння свекра Іполіта Гробачевського до своєї невістки Ліни: «**Горпина.** На очіх, душе мила, все на очіх... Ось хоч-би учора... ой, горенько! Молодий Гробачевський з панночкою наскочили у саду на старого пана й невістку. Старий обнімав і цілував молоду пані ...» (Черкасенко, 1907: 59). Це простір, де син хоче вбити батька: «**Молодий** схопив старого за горло, невістка кинулася між їх рознімати. Панночка зомліли... їх так на руках і віднесли у горниці: насилу-насилу, кажуть, очуняли...» (Черкасенко, 1907: 59). Ця подія спричинила першу спробу самогубства Ольги й поклала початок майбутнього руйнування світобудови.

Саме в саду Іполит Миколайович Гробачевський проганяє служницю, яка народила позашлюбну дитину від Сержа, що практично в будь-якій культурі символізує відсутність майбутнього цього роду, деструктивне начало.

Третій структурний блок есхатологічного міфу – опис прийдешнього світу, який настане після загибелі світу нинішнього. У всіх варіантах есхатологічного міфу новий світ зображено кращим, у якому розв'яжуться суперечності нинішнього світу.

Зосередимо увагу на образі нового житла людей – дачі, що є протиставленням дворянському гнізду. Дача є символом і втіленням прийдешнього щасливого життя. Четверта дія в драмі відбувається на дачі Ільєнків. Інтер'єр дому вказує на простоту та скромність його жителів. Кімната,

яка слугує як і кухня та вітальня – є сакральним центром будинку.

Важливими просторовими компонентами образу будинку є двері, які є символом зв'язку житла з зовнішнім світом. Стіл, як предмет побуту, виконує символічну функцію об'єднання людей. За столом збирається уся родина Ільєнків та гості. Берегинею цього простору, цього дому є Тетяна Михайлівна, яка строго стежить за порядком у будинку. Важливою деталлю є ключі, які вона тримає в руках. Людині, яка має ключі, доступний весь простір будинку, вона відає всім у домі. Таким чином, зв'язка ключів свідчить і про особливий статус Тетяни Михайлівни в будинку.

У драмі реалізується ще одна міфологічно обумовлена бінарна опозиція «життя–смерть». Самогубство Ольги Гробачевської відбувається після оголошення про одруження Шаха та Дусі, що стає протиставленням і діалектичною єдністю життя і смерті.

Ф. Петров зазначає, що спрямованість таких есхатологічних міфів – жертвна. Основний зміст таких міфів полягає в необхідності проходження людиною і світом шляху своєї долі через власну загибель – для майбутнього очищення і відродження в новому вигляді (Петров, 2001: 99). Самогубство Ольги через утоплення –

це початок руйнування світу, яке в християнській есхатології можна порівняти з загибеллю землі в хвилях океану.

Висновки. Проведене дослідження підтверджує, що драма «В старім гнізді» є яскравим прикладом розвинутої есхатологічної моделі історії одного роду, в рамках якої райське життя в дворянському гнізді внаслідок первородного гріхопадіння засновника роду та наступних грішних вчинків чоловіків роду, неминуче погіршується й завершується духовним зубожінням і врешті-решт смертю.

У драмі відбувається десакралізація Раю, символом якого є дворянське гніздо. «Рай земний» перетворюється на пекло, що метафорично автор називає «проклятим гніздом». У міфологічній свідомості панський маєток, як родинне гніздо, є уособленням не просто родинної традиції, охоронцем сімейних традицій, але й зв'язків з історичним минулим.

Есхатологічна модель світу, за С. Черкасенком, виглядає таким чином: дворянський маєток із його жителями, який був уособленням не просто родинної традиції, охоронцем сімейних традицій, але й зв'язків з історичним минулим, втрачає своє функціональне призначення і перебуває на межі виродження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверинцев С. С. Эсхатология // Философская Энциклопедия, (перепечатано в кн. «София-Логос. Словарь»). К. : Дух и литера, 2001. 213 с.
2. Апинян Т. А. Мифология: теория и событие. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2005. 281 с.
3. Вишницька Ю. В. Міфологічні сценарії в сучасному художньому та публіцистичному дискурсах : монографія / Юлія Вишницька; [наук. ред. О. Є. Бондарева]; Київ : Київ. ун-т ім. Б. Гринченка, 2016. 612 с.
4. Гранин Р. С. Эсхатологические исследования в России XXI в.: Аналит. обзор / РАН. ИНИОН. Центр гуманитар. науч.-информ. исслед. Отд. философии; Отв. ред. Хлебников Г. В. М., 2017. 101 с.
5. Даренська В. М. Українська культура Нового часу в нарисах: Навчальний посібник. Луганськ : «Шико», 2012. 411 с.
6. Элиаде М. Аспекты мифа / Пер. с фр. В. П. Большакова. 4-е изд. М. : Академический проспект, 2010. 256 с.
7. Лисюк Н. А. Міфологічний хронотоп: Матеріали до курсів «Міфологія», «Міфологія слов'янська та світова». К. : Український фіто соціологічний центр, 2006. 200 с.
8. Петров Ф. Н. Эсхатологический миф: миф о грядущей гибели и последующем возрождении мира. Челябинск : Юж.-Урал. кн. изд-во, Юж.-Урал. изд.-торг. дом, 2001. 108 с.
9. Токарев С. А. Эсхатологические мифы. Мифы народов мира. М. : Издательство «Советская энциклопедия», 1982. Т. 2, С. 670-671.
10. Топоров В. Н. Модель мира // Мифы народов мира. М., 1997. Т. 2. С. 163.
11. Фрейденберг О. М. Что такое эсхатология? Труды по знаковым системам / публ. Ю. М. Лотмана // Тарту, 1973. С. 512-514.
12. Черкасенко С. Ф. В старім гнізді: драматичний нарис в 4 діях. Полтава, 1907. 72 с.
13. Шукин В. Российский гений просвещения : исследования в области мифопоэтики и истории идей. М. : РОССПЭН, 2007. 608 с.

REFERENCES

1. Averintsev S. S. Eschatology [Eschatology] // Filosofsk'ka entsyklopediya, (perevydana v knyzi "Sofiya-Lohos"). K. : Dukh i litera, 2001. 213 p. [in Russian].
2. Apinyan T. A. Myfolohyya: teoryya y sobytye. [Mythology : Theory and Event.] Sankt-Peterburh: Yzdatel'stvo Sankt-Peterburhskoho unyversyteta, 2005. 281 p. [in Russian].

3. Vyshnyts'ka YU. V. Mifolohichni stsenariyi v suchasnomu khudozhn'omu ta publitsystychnomu diskursakh : monohrafiya [Mythological scenarios in contemporary art and journalistic discourse: monograph] / Yuliya Vyshnyts'ka; [nauk. red. O. YE. Bondareva]; Kyiv. un-t im. Borysa Hrinchenka, 2016. 612 p. [in Ukrainian].
4. Granin R. S. Eskhatologicheskkiye issledovaniya v Rossii XXI veka: analiticheskiye. Obzor [Eschatological Research in Russia XXI Century: Analytical. Review] / RAN. INION Tsentr gumanitarnykh nauchno-informatsionnykh issledovaniy. Otdel filosofii; Otv. Red. Khlebnikov G. V. M., 2017. 101 p. [in Russian].
5. Darens'ka V. M. Ukrayins'ka kul'tura Novoho chasu v narysakh: Navchal'nyy posibnyk [Ukrainian culture of the New Age in essays: A manual]. Luhans'k : "Shyko", 2012. 411 p. [in Ukrainian].
6. Eliade M. Aspekty mifa [Aspects of the myth] Per. s fr. V. P. Bol'shakova. 4-ye izd. M. : Akademicheskyy prospekt, 2010. 256 p. [in Russian].
7. Lysyuk N. A. Mifolohichnyy khronotop: Materialy do kursiv "Mifolohiya", "Mifolohiya slov'yans'ka ta svitova" [Mythological Chronotope : Materials for the courses "Mythology", "Slavic and World Mythology"]. K. : Ukrayins'kyy fito sotsiolohichnyy tsentr, 2006. 200 p. [in Ukrainian].
8. Petrov F. N. Eskhatologicheskyy mif: mif o gryadushchey gibeli i posleduyushchem vozrozhdenii mira [The eschatological myth: the myth of impending death and the subsequent rebirth of the world]. Chelyabinsk : Yuzh.-Ural. kn. izd-vo, Yuzh.-Ural. izd.-torg. dom., 2001. 108 p. [in Russian].
9. Tokarev S. A. Eskhatologicheskkiye mify. Mify narodov mira. [Eschatological myths. Myths of the peoples of the world]. M. : Izdatel'stvo "Sovetskaya entsiklopediya", 1982. T. 2, pp. 670-671. [in Russian].
10. Toporov V. N. Model' mira // Mify narodov mira. [Model of the World // Myths of Peoples of the World]. M., 1997. T. 2. pp. 163. [in Russian].
11. Freydenberg O. M. Chto takoye eskhatologiya? Trudy po znakovym sistemam. [What is eschatology? Proceedings on Sign systems] / pybl. YU. M. Lotmana // Tartu, 1973. pp. 512-514. [in Russian].
12. Cherkasenko S. F. V starom gnizdi: dramatichniy naris v 4 diyakh [In an old nest: a dramatic essay in 4 acts]. Poltava, 1907. 72 p. [in Ukrainian].
13. Shchukin V. Rossiyskiy geniy prosveshcheniya: issledovaniya v oblasti mifopoetiki i istorii idey [Russian genius of enlightenment: research in the field of mythopoetics and the history of ideas.]. M. : ROSSPEN, 2007. 608 p. [in Russian].

УДК 811.161-2(075.8)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178947>**Наталія НАУМЕНКО,***orcid.org/0000-0002-7340-8985**доктор філологічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов професійного спрямування
Національного університету харчових технологій
(Київ, Україна) lyutik.0101@gmail.com*

ВІДГУК ОФІЦІЙНОГО ОПОНЕНТА: НАУКОВА РОЗВІДКА, ДІЛОВИЙ ДОКУМЕНТ АБО ХУДОЖНЬО-ПУБЛІЦИСТИЧНЕ ЕСЕ

Офіційний огляд опонента на дисертацію та подальший звіт на сесії спеціалізованої наукової ради є необхідними елементами творчих дебатів, ефективними методами засвідчення вчених та способом інформування широкої академічної спільноти про нові наукові досягнення в різних галузях. Ретельність та повнота висновків опонента може спричинити загальну оцінку тези та об'єктивний вирок щодо присвоєння наукового ступеня.

Вважається, що критичний і добре зважений підхід до результатів, отриманих прихильником (у нашому випадку, людиною, яка представляє дисертацію), є головним критерієм високого професіоналізму опонента та остаточної умови конструктивної дискусії під час захисту тези. Очевидно, що вченому, якому належить роль опонента, є менше часу для читання дисертації (близько двох місяців), на відміну від наукового консультанта набувача. Отже, це особливий «квест» або «мозковий штурм», іншими словами – оцінка вмінь опонента сприйняти основні твердження дисертації, розкрити її позитивні та негативні сторони та нарешити влаштувати все це фактори в огляді.

Будучи апріорним діловим документом, огляд опонента отримав очевидний науковий зміст. Основними її складовими є актуальність обраної теми; рівень обґрунтованості наукових тверджень, висновків та рекомендацій; достовірність, новизна та повнота їх представлення у опублікованих творах; критичні нотатки про дисертацію та основний висновок про відповідність встановленим вимогам.

У письмовій формі та презентації рецензій офіційні опоненти беруть участь у спеціальному обміні творчим досвідом. Цей процес підтверджений як плідний як для природничих, так і для гуманітарних наук. Автори рецензій, опублікованих у об'ємних виданнях та наукових періодичних виданнях або розміщених на веб-сайтах навчальних та академічних закладів, як правило, доцільно поєднувати елементи різних функціональних стилів (академічного, ділового, художнього, публіцистичного та десь розмовного) у своїх роботах. Це зробить огляд цікавим не лише для академіка, а й для звичайного одержувача.

Ключові слова: огляд, офіційний опонент, дисертація, жанр, стиль, мовні засоби, спілкування.

Nataliia NAUMENKO,*orcid.org/0000-0002-7340-8985**Doctor of Philology, Professor,**Professor of the Department of Foreign Languages for Specific Purposes
at National University of Food Technologies
(Kyiv, Ukraine) lyutik.0101@gmail.com*

THE OFFICIAL OPPONENT'S REVIEW: A SCIENTIFIC WORK, A BUSINESS DOCUMENT OR AN ARTISTIC AND PUBLICIST ESSAY

The official opponent's review to a dissertation and the subsequent report at the session of the specialized scientific council are the necessary elements of the creative debates, the effective methods to attest the scientists, and the way to inform the wide academic community about the novel scientific achievements in various fields. The thoroughness of the expertise and the completeness of the opponent's conclusions can greatly condition the general evaluation of the thesis and the objective verdict on the conferment of the scientific degree.

The critical and otherwise well-weighted approach to the results obtained by a proponent (in our case, a person who presents one's dissertation) is believed to be the main criterion of the opponent's high professionalism and the final condition of the constructive discussion during defending the thesis. It is evident that the scientist who is given a role of the opponent has less time to read the dissertation (for about two months), unlike the acquirer's scientific consultant.

Therefore, this is a special 'quest,' or a 'brainstorm,' in other words – the assessment of the opponent's skills to apprehend the main statements of the dissertation, to reveal its positive and negative sides, and finally to arrange all of these factors in the review.

Upon being a business paper a priori, the opponent's review has got the apparent scientific content. Its main constituents are the relevance of the chosen topic; the validity level of the scientific statements, conclusions and recommenda-

tions; authenticity, novelty, and completeness of their representation in published works; the critical notes about the dissertation and the main conclusion about its correspondence to the established requirements.

In writing and presenting the reviews, the official opponents take part in the special exchange of the creative experience. This process is confirmed to be fruitful for either natural sciences or humanities. The authors of the reviews published in voluminous issues and scientific periodicals, or administered on the websites of educational and academic institutions, tend to expediently combine the elements of various functional styles (academic, business, artistic, publicist, and someplace colloquial) in their works. It will make the review interesting for not only an academician, but also an ordinary recipient.

Key words: review, official opponent, dissertation, genre, style, language means, communication.

Постановка проблеми. Відгук офіційного опонента на дисертацію, його виступ на засіданні спеціалізованої вченої ради є необхідними елементами творчих дебатів на захисті дисертації, формою атестації наукових кадрів та ознайомлення академічної спільноти з новітніми здобутками науковців. Від ретельності експертизи, аргументованості й повноти висновків опонента великою мірою залежить оцінка дисертації, об'єктивність рішення щодо присудження наукового ступеня.

Критичний і водночас виважений підхід до дисертації – головний критерій високого професіоналізму офіційного опонента й доконечна умова конструктивної дискусії під час захисту. Опонент, на відміну від наукового керівника (консультанта) дисертації, має менше часу на читання готової роботи – лише 1-2 місяці. Тому для вченого, якому довірили опонування, це своєрідний «квест» або й «мозковий штурм» – уміння за короткий термін осягнути головні положення роботи, виявити усі її позитивні та негативні сторони і насамкінець пов'язати всі ці моменти у відгуку.

Аналіз досліджень. Оксана Кабиш, Лариса Паламар, Світлана Шевчук (Шевчук, 2012: 265) та інші фахівці з ділової української мови розглядають відгук передусім як документ офіційно-ділового стилю з категорії довідково-інформаційних. Варто звернутися до одного з визначень документа: це – результат відображення конкретної інформації на спеціальному матеріалі за визначеним стандартом чи формою (Галузинська, 2008: 92).

Відповідно до норм чинного законодавства, офіційний опонент на підставі вивчення дисертації та публікацій здобувача за темою дисертації (*конкретна інформація*) висвітлює в поданому до спеціалізованої вченої ради відгуку (*спеціальний матеріал – паперовий варіант та записані під час захисту звукові файли*) обумовлену сукупність обов'язкових питань (*визначений стандарт / форма*).

У доповнення до вищесказаного, Любов Галузинська зі співавторами (Галузинська, 2008: 56) визначають його як межовий жанр офіційно-ділового та наукового стилів. Будучи діловим докумен-

том за формою, відгук офіційного опонента має свій тезаурус сталих висловів. Передусім це **назви його складників**: «Актуальність теми», «Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами», «Структура роботи», «Ступінь обґрунтованості наукових положень, висновків і рекомендацій, сформульованих у дисертації», «Наукова новизна одержаних результатів», «Зауваження щодо змісту дисертаційної роботи», «Висновок про відповідність дисертаційної роботи вимогам Порядку присудження наукових ступенів», **зачини кожної з частин**: «Актуальність дисертації... полягає в...», «Дисертаційну роботу виконано відповідно до напряму досліджень...», «У першому (другому, третьому...) розділі йдеться про...», «Наукові положення та висновки... базуються на одержаних автором теоретичних і експериментальних даних...», «Як і будь-яка інша новаторська творча робота, дисертація... містить деякі дискусійні моменти». Однак ці сталі вислови – горизонти очікування суто наукових викладок, що варіюються залежно від теми та спеціальності, з якої захищається дисертація.

Мета статті – на основі вивчення теоретичних розвідок щодо особливостей опонентського відгуку як довідково-інформаційного ділового папера та необхідного складника прилюдного захисту дисертації, текстів окремих документів та власних спостережень установити специфіку взаємодії жанрових та стильових елементів у відгуку офіційного опонента, яка зумовлює не лише рівень його стандартизації, а й естетичний вплив на реципієнта – безпосереднього учасника засідання спеціалізованої вченої ради, стороннього читача та слухача.

Виклад основного матеріалу. Жанром називають історично усталений тип художнього твору, який перебуває у постійній динаміці. Однак ця дефініція стосується й твору наукового, у нашому випадку – відгуку та рецензії. Довгий час вважали, що в науковому і поготів офіційно-діловому стилі мовна особистість автора відходить на другий план. Проте нині можна стверджувати, що в кожного науковця є власний стиль мислення: стиль М. Драгоманова, І. Франка, В. Вернадського,

О. Білецького, О. Потебні (Галузинська, 2008: 37), зокрема оприявнений у рецензіях.

Слід зауважити, що багато сучасних українських літераторів були також і науковцями (П. Тичина, М. Рильський, А. Малишко), а отже, й вони брали участь в атестації наукових кадрів як офіційні опоненти або просто рецензенти книг, статей, нарисів. Завдяки тому, що у науковій мові їхніх відгуків взаємодіють решта функціональних стилів – публіцистичний, діловий, художній, – ці праці й досі являють інтерес для дослідників, а також цікаві пересічним читачам. Упорядники академічних зібрань найчастіше зводять їх в окремі томи під загальною назвою «Літературно-критичні праці», подаючи коментарі щодо жанру (стаття, нарис, відгук, рецензія, виступ на засіданні спецради або на зборах молодих письменників), місця та часу їх оприлюднення.

Таким став опонентський відгук Максима Рильського на кандидатську дисертацію Юрія Барабаша «Чисте золото правди», захищену у вигляді наукової монографії. У наші часи мало хто може зважитися захищати дисертацію у такій формі, та й прийнятна вона здебільшого для докторських робіт. До початку ж 1990-х років це було нормою. І опублікована в 1963 році монографія про творчість Олександра Довженка здобулася на відгук відомого поета, вартий найкращих зразків художньо-публіцистичних есе:

«...Говорячи про потужний романтичний струмінь у кіносценаріях, кіноповістях, кінокартинах, оповіданнях, п'єсах та й статтях і промовах Олександра Петровича, автор рецензованої книжки цілком слушно закликає до розмежування понять романтизм і романтика. Взагалі йому властиві точність і продуманість у вживанні літературознавчої термінології, де й досі, як ми знаємо, є чимало плутанини» (Рильський, 1986: 468).

Есеїстичних рис дисертації надає емоційно забарвлений заголовок / підзаголовок. У такому разі у відгуку спостерігаються поодинокі відступи від фабульної організації мови документа (вступ – основна частина – висновок), вислови допустового способу, специфічний синтаксис, риторичні звертання, алузії до різних наукових і літературних творів. У М. Рильського: *«Мені можуть закинути, що я незаконірно зіставляю патріархальних, напівказкових гуцулів Коцюбинського з сучасними... колгоспниками. Відповім на це: нахил посміятися, похизуватися з самої смерті... лежить не тільки в національному характері українців (здаймо пісню про вдову, що прогнала*

смерть), а й, думається мені, в людській натурі загалом» (про аналіз Довженкового оповідання «Тризна». Рильський, 1986: 469).

Зауваження, які зазвичай становлять окрему рубрику опонентського відгуку, «розсипано» по тексті – з метою активізувати розумову роботу дисертанта: знайти їх, уважно прочитати та належним чином відповісти. Тому деякі з них сформульовано у вигляді питальних речень: *«...приклад із Шекспіром здається мені не дуже щасливим. Передовсім – чому поруч із «Королем Джоном» та «Річардом III» не названо «Короля Генріха IV» із безсмертною постаттю Фальстафа і «Короля Ліра»?»* (про особливості національної тематики у світовій літературі. Рильський, 1986: 471).

Згідно з канонами сучасного ділового спілкування, критику доцільно поєднувати з похвалою. З-поміж численних художніх тропів і фігур на цю мету успішно працюють **антитези, риторичні конструкції, вислови допустового способу**. Цими засобами, зокрема, доречно послуговується професор Сумського державного університету Олена Ткаченко. Виступивши офіційним опонентом у авторки статті в 2010 році, вона оприлюднила свій відгук у журналі «Філологічні трактати», також, як і М. Рильський, давши йому художньо й водночас есеїстично забарвлену назву – «У царині верлібру». Її зауваження мають такий само образний характер: *«...не можна досягнути неосяжного, і все ж таки шкода, що поза увагою автора залишився... Володимир Затупітер»* (Ткаченко, 2010: 147).

Можна звернутися й до відгуків інших опонентів, не друкованих у періодиці: «Не знайшовши задовільного теоретичного підходу до виділення жанрових модифікацій, дисертантка вдається до еkleктики і метафоризації термінів, що є **характерним для перехідних періодів до нової концепції**» (Василь Марко); *«Дещо некоректним є бажання дослідниці “прив’язати” жанр дзуйхіцу до поетичних мініатюр І. Калинця»* (Наталія Костенко); *«Робота значно виграла б, якби дисертант... провів типологічні паралелі між творами (таких-то літераторів)»* (авторка цієї статті).

Виділені слова та фрази здатні надихнути пропонента – таким маловживаним терміном Ю. Ковалів позначає роль дисертанта щодо опонента (Ковалів, 2009: 86) – на вдосконалення свого витвору, на відміну від, наприклад, «автор роботи не взяв до уваги твори такого-то письменника», тим паче «Ви не звернули увагу на...». У цитаті з відгуку В. Марка (творця ґрунтовної праці «Стежки до таїни Слова») зауваження про «еклектичність і метафоризацію» вдало пом’якшено

посиланням на специфіку перехідного періоду, якою зумовлено тимчасову відсутність конкретних термінів на позначення певного явища. Прислівник «дещо» поряд із характеристикою «некоректно» (у прикладі з відгуку Наталії Костенко) помітно знижує категоричність вислову.

До вищезазначеного тезаурусу сталих висловів відгуку можна додати фразу-завершення для рубрики «Зауваження до змісту дисертації»: «Наведені зауваження носять характер побажань...», яку кожен продовжує у своєму стилі: «...подібні неточності в дисертації... є винятком, а не правилом і не впливають на загальну наукову значущість роботи» (Олена Ткаченко, доктор філології. Ткаченко, 2010: 145); «...і жодним чином не знижують її (дисертації – Н.Н.) загальної позитивної оцінки. Вони спонукають до дискусії, формою якої й є офіційний захист наукової праці» (Галина Сімахіна, доктор технічних наук); «...адже, формулюючи їх, автор відгуку керувався правилом Альфреда де Мюссе: «Критикувати треба те, що вселяє надію» (авторка цієї статті).

Практика показує, що у підготовці монографій за тематикою захищених кандидатських дисертацій зауваження офіційних опонентів ураховуються повною мірою. Якісний відгук стає своєрідним «алгоритмом» для нових поколінь науковців, що з часом самі виступатимуть опонентами; з другого боку, досвідчений науковець-опонент у роботі довіреного йому дисертанта здатен відчитати такі риси, що їх не помітив сам автор, і в подальшому на цьому ґрунті вести спільні наукові дослідження з пропонентом.

Традиція публікувати опонентські відгуки триває й до сьогодні (обов'язково з 2010 року – на інтернет-сайтах навчальних закладів і наукових установ, рідше – в науковій періодиці). Вдаючись до жанру наукового відгуку, особливо в інтернеті, офіційні опоненти беруть участь у своєрідному обміні творчим досвідом. Це природно та плідно для розвитку наук – як гуманітарних, так і технічних та природничих. Практично кожен відгук містить риси кількох стилів одночасно – не лише наукового, а й публіцистичного, художнього, розмовного. Межі між стилями в рамках одного відгуку з часом стають рухливими, відкритими, що особливо очевидно в **усному** виступі опонента.

Олена Тележкіна зі співавторами формулюють критерії академічного ораторського мистецтва: мета промови – повідомити нові для слухачів факти або розглянути уже відомі, узагальнити результати проведених досліджень та експериментів, пояснити нові підходи до відомих фактів

(Ділове, 2015: 101). Усе це повною мірою стосується опонентського відгуку, предметом якого стають нові факти (підготовлена дисертація, її наукова новизна, винесені на захист положення), узагальнення результатів роботи (із належним зіставленням позитивних і негативних моментів), окреслення нових підходів дисертанта до традиційного об'єкта або предмета дослідження.

Робота офіційного опонента дає чималий простір і для спостережень методологічного характеру. Кожен навчальний або науковий заклад, при якому працює спеціалізована вчена рада, має своє зведення традицій, котрі склалися упродовж десятиліть і видаються непорушними. Так, у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича віддавна заведено запрошувати офіційних опонентів – незалежно від їхнього рангу – у президію, оскільки вони є особливо почесними учасниками засідання. Їм надається привілей озвучувати відгуки повністю, попри те що тексти документів заздалегідь виставлено на сайті установи.

Співробітники Харківського національного університету імені В. Каразіна сформулювали перелік правил ведення наукової доповіді, серед яких особливо прикметним є: «Публічна промова має бути **не прочитана, а виголошена**» (Ділове, 2015: 109). У контексті виділених характеристик комунікативними чинниками виступу опонента стають **«контакт очей»**, при якому вчений дивиться то на дисертанта, то на президію, то на гостей, лише інколи зазираючи до паперів; **інтонація**, завдяки якій доповідач здатен перетворити документ «сухого» канцелярського стилю мало не на високохудожнє оповідання.

Доброзичливість, відвертість, продемонстровані опонентом, спрацьовують найефективніше лише тоді, коли вони ґрунтуються на щирому, непідробному інтересі, повазі до кожного, хто прийшов на захист дисертації. Офіційний опонент випромінює довіру, якщо сам вірить у потенційні можливості дисертанта, не перебільшуючи й не применшуючи їх, залишається об'єктивним і своїми зауваженнями формує шляхи подальших досліджень.

Висновки. Традиція залучення офіційних опонентів із числа компетентних учених у певній галузі науки, здатних здійснити вичерпну й об'єктивну експертизу кандидатської або докторської дисертації на ґрунті високої принциповості та вимогливості, – не лише корисна практика пошуку нових наукових парадигм для окремого спеціаліста, а й чинник активної комунікації між науковцями різних поколінь.

Особливу роль відіграє значущість поданої в дисертації інформації, що її варто не просто сприйняти, а й зрозуміти, осмислити. Тому кожен науковець, який виступає офіційним опонентом, доречно комбінує в своєму відгуку елементи наукового, ділового, публіцистичного

та художнього стилів, – із метою не лише окреслити шлях дисертанта у вирішенні поставлених завдань, описати позитивні та негативні риси дослідження, долучаючись до осмислення нових чинників у роботі та їх публічного обговорення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галузинська Л. І., Науменко Н. В., Колосюк В. О. Українська мова (за професійним спрямуванням) : навч. посібник. Київ : Вид-во тов. «Знання», 2008. 430 с.
2. Ділове спілкування: усна і писемна форми / О. О. Тележкіна, Н. О. Лисенко, О. О. Кушнір та інші. Харків : Смуґаста типографія, 2015. 384 с.
3. Ковалів Ю. І. Абетка дисертанта : навч. посібник. Київ : Твім-Інтер, 2009. 475 с.
4. Рильський М. Т. Про книжку Юрія Барабаша «Чисте золото правди»: зібрання творів. Київ : Наукова думка, 1986. Т. XIII. С. 467–471.
5. Ткаченко О. Г. У царині верлібру. *Філологічні трактати*. Т. 2, № 2. 2010. С. 144–148.
6. Шевчук С. В. Українське ділове мовлення. Навчальний посібник. Київ : Літера ЛТД, 2012. 480 с.

REFERENCES

1. Haluzyn's'ka L. I., Naumenko N. V., Kolosyuk V. O. *Ukrayins'ka mova (za profesiynym spryamuvannyam): navch. posibnyk*. Kyiv : Vyd-vo tov. «Znannya», 2008. 430 s. [in Ukrainian].
2. *Dilove spilkuvannya: usna i pysemna formy* / O. O. Telezhkina, N. O. Lysenko, O. O. Kushnir ta in. Kharkiv : Smuhasta typohrafiya, 2015. 384 s. [in Ukrainian].
3. Kovaliv Yu. I. *Abetka dysertanta: navch. posibnyk*. Kyiv : Tvim-Inter, 2009. 475 s. [in Ukrainian].
4. Ryl's'ky M. T. *Pro knyzhku Yuriya Barabasha "Chyste zoloto pravdy": zibrannya tvoriv*. Kyiv : Naukova dumka, 1986. T. XIII. S. 467–471. [in Ukrainian].
5. Tkachenko O. H. *U tsaryni verlibru. Filologichni traktaty*. T. 2, № 2. 2010. S. 144–148. [in Ukrainian].
6. Shevchuk S. V. *Ukrayins'ke dilove movlennya. Navchal'ny posibnyk*. Kyiv : Litera LTD, 2012. 480 s. [in Ukrainian].

Наталія ПАНЧИШИН,
orcid.org/0000-0001-6348-2949
асистент кафедри класичної філології
Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) zjanysja@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЯ СКЛАДНОПІДРЯДНИХ ЧАСОВИХ РЕЧЕНЬ ЯК ТАКСИСНОЇ ФОРМИ (НА ОСНОВІ ЛАТИНСЬКИХ ТЕКСТІВ)

Питання вивчення художніх текстів через призму категорії таксису є одними з найбільш досліджуваних і дискусійних як у сучасному вітчизняному та і у зарубіжному мовознавстві. Актуальність дослідження визначається вивченням латинських художніх текстів з позиції таксису.

Метою статті є класифікація підрядних часових речень за видами таксису та визначення синтаксичних засобів зв'язку частин складнопідрядного речення при їх аналізі. Об'єктом дослідження обрано поліпредикативні комплекси, виражені складнопідрядними реченнями часу.

Складнопідрядні речення часу є формами певних різновидів таксису: лінійного нерівнорядного, нелінійного рівнорядного, нелінійного нерівнорядного.

Щодо природи засобів зв'язку, то у латинській мові частини головного і підрядного речення сполучаються диференційованими та недиференційованими сполучниками.

Досить часто в головних частинах складнопідрядних речень уживаються так звані вказівні, або співвідносні, слова, які пояснюються підрядною частиною. Ними найчастіше виступають прислівникові займенники. Щодо типу зв'язку підрядної частини з головною у складнопідрядних темпоральних реченнях, то виділяють речення з детермінантним зв'язком, який є непередбачуваним (вільним) і необов'язковим, він наявний у реченнях з потенційно автосемантичною головною частиною, та кореляційним. Кореляційний зв'язок виявляється у двох різновидах – займеннико-співвідносний та сполучниково-співвідносний.

Детермінантний зв'язок найчастіше виступає у реченнях із недиференційованим сполучником *cum* – «коли», однак, якщо у головному реченні наявні часові конкретизатори, представлені займенниковими прислівниками, прислівниками чи іменниками, то в такому випадку ми говоримо про кореляційний зв'язок різних типів.

Часові речення із диференційованими сполучниками *cum primum*, *ut*, *ut primum*, *ubi*, *ibi primum*, *simulac*, *simulatque*, *simul ut*, *quom extemplo*, *extemplo ubi* – «як тільки, щойно», *postquam*, *posteaquam* – «після того як», *antequam*, *priusquam* – «раніше ніж», *dum*, *donec*, *quoad* – «доки, поки» побудовані також за допомогою кореляційного зв'язку.

Ключові слова: таксис, складнопідрядне часове речення, детермінантний зв'язок, кореляційний зв'язок, сполучник, сполучне слово, співвідносне слово.

Natalia PANCHYSHYN,
orcid.org/0000-0001-6348-2949
Assistant of Classical Philology
at Ivan Franko National University of Lviv
(Lviv, Ukraine) zjanysja@ukr.net

ORGANIZATION OF COMPLEX SENTENCES WITH TIME CLAUSES AS A TAXIS FORM (BASED ON LATIN TEXTS)

In modern Ukrainian and foreign linguistics there is a noticeable tendency to study artistic texts through the prism of the taxis category.

In modern studies, linguists use the category of taxis to describe the assessment of events.

However, other theorists associate this category with the expression of chronological relations (simultaneity / non-simultaneity).

In linguistics there are two basic concepts of the category of taxis - morphological and functional-semantic. However, taxis are mostly viewed from the point of view of functional grammar, so they analyze it as a functional-semantic category that demonstrates a temporal relationship between actions within a complete period of time.

In this paper, taxis is considered as a functional-semantic field. Taxis form is a poly-predicative structure (PPC). The basis for the PPC formation is complex sentences with time clauses.

In Latin, the study of complex sentences containing temporal links as a whole syntactic unit, including as a form of taxis, has not been the subject of scientific research to date. For this reason, it is extremely important and relevant to study taxis based on complex sentences with time clauses in Latin.

The purpose of the article is to classify complex sentences containing temporal links by taxis types and to determine the syntax communication means of complex sentences in their analysis on the material of Latin works. The object of the study was selected poly-predicative complexes, expressed by complex sentences with time clauses.

Complex sentences containing temporal links are forms of such taxis types: linear unequal, nonlinear equal, nonlinear unequal. With regard to the nature of communication means, in Latin the parts of main and subordinate clauses are joined by differentiated and non-differentiated conjunctions. The so-called demonstrative or correlative words, which explained by the subordinate clause, are used quite often in the main clause. They are most often adverb pronouns.

The paper also focuses on the types of link in complex sentences with time clauses. Determinant link is unpredictable (free) and optional, it is present in sentences with a potentially auto-semantic main part. Correlative link has two varieties: pronoun-relative and conjunctive-relative. In pronoun-relative sentences, the subordinate clause is correlated with the pronoun word of the main, revealing, duplicating its meaning. Conjunctive-relative type is accomplished through dual conjunctions.

The determinant link is most often used in sentences with a non-differentiated conjunction cum – “when”, but if there are temporal indicators in the main clause represented by pronouns, adverbs, or nouns, then in this case we are talking about the correlative link of different types.

Temporal sentences with differentiated conjunctions cum primum, ut, ut primum, ubi, ibi primum, simulac, simulatque, simul ut, quom extemplo, extemplo ubi – “as soon as”, postquam, posteaquam – “after”, antequam, priusquam – “earlier than”, dum, donec, quoad – “while” are also constructed using the correlative link.

Key words: taxis, complex temporal sentence, determinant link, correlation link, conjunction, connective word, correlative word.

Постановка проблеми. У сучасному вітчизняному та зарубіжному мовознавстві помітна тенденція до вивчення художніх текстів через призму категорії таксису.

Категорія таксису, як вказує Р. О. Якобсон, «характеризує повідомлюваний факт відносно іншого повідомлюваного факту безвідносно до факту повідомлення» (Якобсон, 1972: 101). Таксис за таким твердженням використовували для опису позиційного часу, тобто оцінки подій, які на осі часу залишаються постійними (Жеребков, 1970: 14–16).

Однак існує й інша ідея таксису, пов'язана з вираженням хронологічних відносин (одночасність / неодночасність) між подіями безвідносно до моменту мовлення, тобто зі сферою векторного часу, де за основу віднесення береться момент мовлення (Храковський, 2009; Слободинська, 2011; Семенова, 2004; Шведова, 1980; Полянський, 1990).

У лінгвістиці виділяють дві основні концепції вивчення категорії таксиса. За першою таксис розглядається в зв'язку з її аспектуальністю і темпоральністю. На думку Ю. С. Маслова, у багатьох мовах «таксис» не є особливою граматичною категорією, а об'єднується в рамках однієї комбінованої категорії, або з видом, або з часом (Маслов, 2004: 23–25), а за іншою таксис визначається як «функціонально-семантична категорія, яка реалізована в біпропозитивних конструкціях, де різними граматичними засобами маркується часова локалізація (одночасність / неодночасність: передування, наступність) однієї ситуації відносно іншої ситуації, чия часова локалізація охарактеризована відносно часу мовлення, тобто

незалежно від будь-якої іншої ситуації» (Храковський, 2009: 867–868).

Таксис здебільшого розглядають з точки зору функціональної граматики і аналізують його як функціонально-семантичну категорію. Тому у цій роботі розглянуто таксис як функціонально-семантичне поле, яке ґрунтується на взаємодії семантичних елементів різних мовних рівнів, об'єднаних функцією вираження часових відносин між діями в рамках цілісного часового періоду (Бондарко, 2015: 29–30).

Виходячи з цього, таксис як граматична категорія реалізується на синтаксичному рівні. Очевидно, що таксисна форма є поліпредикативною конструкцією (ППК). Основою формування ППК є складно-підрядні та складносурядні речення. Вираженням взаємозалежності у цих реченнях є темпоральний зв'язок між подіями, що відображені предикативними ситуаціями (Шведова, 1980: 181–186).

Аналіз досліджень. Дослідження в галузі актуального синтаксису складнопідрядного речення показали, що, незважаючи на давню традицію вивчення, теорія складнопідрядного речення продовжує залишатись у полі зору дослідників мови тому, що цей тип речень, на відміну від простих, характеризується специфічними функціональними особливостями.

Часові конструкції завжди привертали до себе увагу вчених, тому дослідження категорії часу та засобів її вираження в мові має давню традицію як у вітчизняному, так і у зарубіжному мовознавстві. На матеріалі сучасних мов це розглядали В. А. Белошاپкова, Е. Бенвеніст, М. С. Веденькова, М. В. Всеволодова, Г. О. Золотова, Ю. М. Караулов, М. П. Кочерган, К. Ф. Шульжук, В. О. Понома-

ренко, Н. О. Потаєнко, О. В. Тарасова, О. Є. Щепін, Р. Якобсон та інші.

Проте в латиністиці проблема часового складнопідрядного речення як цілісної синтаксичної одиниці, у тому числі як однієї із форм таксису, до сьогодні не була об'єктом наукового дослідження, хоча цій проблемі були присвячені окремі розділи праць М. А. Тарівердієвої, С. І. Соболевського, Н. Allen, J. B. Greenough, E. C. Woodcock.

У силу цього надзвичайно важливим і **актуальним** є вивчення та дослідження таксису на основі складнопідрядних часових речень у латинській мові.

Метою статті є класифікація підрядних часових речень за видами таксису та визначення синтаксичних засобів зв'язку частин складнопідрядного речення при їх аналізі на матеріалі латинських творів. **Об'єктом** дослідження обрано поліпредикативні комплекси, виражені складнопідрядними реченнями часу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Складнопідрядні речення часу як частина конструкції поліпредикативного комплексу є формами певних різновидів таксису.

Розмежовуючи таксисні види, слід враховувати ознаки лінійності та позиції відліку, які лежать в основі типології таксису. Таксис може виявляти ознаку лінійності у випадку, коли виражає семантику послідовності (послідовність (чергування дій), передування чи наступність). Однак таксисні дії можуть відбуватися паралельно, тобто накладаються на одну точку (один проміжок) темпоральної осі, тоді таксис втрачає ознаку лінійності (Барчук, 2005-2006: 42). Отже таксис може реалізувати своє значення як лінійне чи нелінійне.

Другою ознакою є рівнорядність / нерівнорядність. При рівнорядному таксисі здійснення однієї дії не залежить від іншої (значення послідовності й паралельності); при нерівнорядному таксисі дії перебувають у відношеннях залежності (значення передування, наступності, включення) (Барчук, 2006: 26–30). І рівнорядний, і нерівнорядний таксис реалізовано виключно на рівні поліпредикативних комплексів.

За ключовими іманентними темпоральними ознаками таксис має чотири різновиди: лінійний рівнорядний, лінійний нерівнорядний, нелінійний рівнорядний, нелінійний нерівнорядний.

Класифікація підрядних часових речень до певного виду таксису відбувається на основі засобів зв'язку головного та підрядного речення, беручи до уваги їх природу та тип.

Щодо природи засобів зв'язку, то у частині синтаксичних праць стверджується, що предика-

тивні частини у складнопідрядних темпоральних реченнях поєднуються за допомогою сполучників (Каранська, 1992: 279–289; Слинко, 1994: 523–541; Плющ, 2000: 382–383).

В інших роботах йдеться про те, що сполучники і сполучні слова поєднують компоненти часових речень (Білодід, 1972: 348; Русановський, 1986: 326; Вихованець, 1993: 324–338; Загнітко, 2001: 405). Часто ці поняття просто не розділяються. Так, О. Вержбицький та А. Медушевський визначають підрядні сполучні засоби часу як підрядні сполучники. І. Г. Чередниченко запропонував вирішити цю проблему так: якщо підрядна частина стосується іменників, прикметників, займенників, прислівників, маємо сполучні слова, в інших випадках – сполучники (Чередниченко, 1959: 100–113).

Така думка має під собою підґрунтя, тому що у ролі сполучних слів виступають відносні займенники в усіх відмінкових формах та окремі прислівники. Сполучні слова, на відміну від сполучників, належать до повнозначних самостійних частин мови (займенників чи прислівників), а тому вони не тільки підпорядковують підрядну частину головній, а й виступають членами речення в підрядних частинах.

Досить часто в головних частинах складнопідрядних речень уживаються так звані вказівні, або співвідносні, слова, які пояснюються підрядною частиною. Ними виступають як вказівні займенники чи означальні займенники, а також прислівникові займенники. До них належать займенники, які не називають, але лише вказують на час. Вони також не мають системи словозміни як і прислівник, тому І. Милославський та І. Вихованець розглядають їх у системі прислівникових розрядів як займенникові прислівники (Горпинич, 2004: 150–151). Вказівним словам у підрядній частині відповідають сполучники і сполучні слова, з якими вони утворюють своєрідні пари (граматичні комплекси): тоді – коли, доти – доки. Вказівні слова є членами речення головної частини, й часто складнопідрядні речення без них не можуть бути побудовані.

Щодо типу зв'язку підрядної частини з головною у складнопідрядних темпоральних реченнях, то існує декілька їх класифікацій.

І. Р. Вихованець виділяє складнопідрядні речення з прислівними і детермінантними підрядними частинами (Вихованець, 1993: 324–339). До детермінантних він відносить часові речення.

Питанню детермінації в сучасній лінгвістиці також приділяли такі мовознавці, як А. П. Загнітко, Г. О. Золотова, Н. Л. Іваницька, Л. М. Руденко,

О. Б. Сиротиніна, Н. Ю. Шведової тощо. Вони вважають, що детермінантні члени речення входять до його складу на основі особливого типу підрядного зв'язку, названого вільним приєднанням. Цей тип зв'язку виникає тільки на рівні речення, пояснюючи не будь-який з його головних членів або головний член односкладного речення, не будь-яку окрему словоформу у складі речення, а граматичну основу чи все речення у випадку його поширеності. Зв'язок цей можна порівняти з підрядним, що виникає між реченнями певних семантичних типів, які належать до всієї головної частини. У цьому і полягає головна відмінність зв'язку вільного приєднання від інших типів підрядних зв'язків, що виникають у реченні і мають прислівний характер.

Детермінантний зв'язок є непередбачуваним (вільним) і необов'язковим, він наявний у реченнях з потенційно автосемантичною головною частиною, здатною до самостійного вжитку (Загнітко, 2001: 386).

Щодо прислівного зв'язку, то в наукових працях паралельно вживається термін «кореляційний зв'язок», який ввела В. А. Белошапкова (Белошапкова, 1989: 738). М. У. Каранська пояснює суть цього зв'язку так: «у головній частині повідомляється факт якоїсь діяльності, а в підрядному робиться умотивований висновок з факту й таким чином пояснюється, характеризується цей факт під кутом зору його дійсного чи можливого наслідку» (Каранська, 1992: 231).

Кореляційний зв'язок у складнопідрядних темпоральних реченнях виявляється у двох різновидах – займеннико-співвідносний та сполучниково-співвідносний (Загнітко, 2001: 385–388). У реченнях із займенниково-співвідносним зв'язком підрядна часова частина співвідноситься із займенниковим словом головної частини, розкриваючи, дублюючи його зміст. Сполучниково-співвідносний зв'язок реалізується за допомогою подвійних сполучників.

Окрім цих зв'язків І. Р. Вихованець виділив ще один різновид підрядного зв'язку, який представлений у реченнях з підрядними часу, що конкретизують іменники (іменникові словосполучення) або прислівники з часовим значенням (Вихованець, 1993: 26).

К. Ф. Шульжук подає спрощений варіант структурно-семантичної класифікації складнопідрядних речень, виділяючи три різновиди цих конструкцій.

Сполучниковий тип. У реченнях цього різновиду головна роль належить підрядним сполучникам різного типу (семантичним і функці-

ональним), що містяться в підрядній частині. Спорадично використовуються парні сполучники у межах головної і підрядної частин.

Відносний (сполучнословний) тип. Це конструкції, в яких у підрядних частинах наявні сполучні слова, що не лише поєднують підрядну частину з головною, а й виступають членом речення у підрядній частині.

Займенниково-співвідносний тип. Цей різновид складнопідрядних речень становлять конструкції, в яких у головній частині наявне співвідносне слово, якому в підрядній відповідає сполучник чи сполучне слово. У цих реченнях співвідносне слово головної частини конструктивно обов'язкове. Займенникове співвідносне слово, об'єднуючи зміст головної і підрядної частин в одне ціле, виступаючи показником формальної і смислової незавершеності головної частини, функціонує певною мірою як службове слово щодо підрядної і головної частин речення (Шульжук, 2010: 263–264).

Отже, проаналізувавши вищезгаданий матеріал і застосувавши до латинських текстів, було виявлено лише три різновиди таксису, представлені складнопідрядними часовими реченнями.

Лінійний нерівнорядний таксис. Моделлю вираження таксису передування/наступності є складнопідрядні речення. У цих конструкціях предикати взаємозалежні, однак, компоненти як формально-граматично, так і функціонально різні, і це сприяє реалізації нерівнорядних відношень.

Значення передування / наступності в опрацьованих творах виражається різними засобами: недиференційованими чи диференційованими сполучниками, відповідними формами присудків, спеціальними частками, лексичними компонентами тощо.

Сполучник *cum (quum, quom)* – «коли» є одним з основних часових сполучників, що вказує на загальну співвіднесеність кількох ситуацій у часі. Сполучник *cum* звичайно класифікується як «загально часовий», як сполучник з недиференційованим часовим значенням.

Так, підрядне речення *cum historicum (narrativum)* з Plusquamperfectum conjunctivi має значення попередності дії: *Inde cum suum cuique iussisset referri, Trimalchio adiecit. (Petr. Satur. 40)* – «Ось чому, коли наказав роздати кожному своє, Трималхіон сказав». Речення *cum iterativum*, хоча означає повторювальну дію, що реалізується у будь-якому часовому проміжку, однак також може вказувати й на неодноразовість: часи системи перфекта виражають передування стосовно інфектних форм: *Quum quaeriat cohors ex orbe*

excesserat atque impetum fecerat, hostes velocissime fugiebant. (Caes.BG.5,35,1-2) – «Коли якась когорта виходила із каре і напала, вороги дуже швидко відбігали».

Значення нерівнорядного лінійного таксису виражають, перш за все, складнопідрядні речення таксису, що вказують не тільки на послідовність, а часто й на характер послідовності дій: підрядне речення часу *cum inversum* (тип переставного речення) вказує, що реалізація підрядного речення відбувається відразу по закінченню дії головного (наступність). У головному реченні можуть виступати слова *iam* – «вже», *pondum* – «ще не», *vix* – «ледве», а у підрядному – *repente, subito* – «раптом», «несподівано»: *Nos errare coepimus, cum subito videmus senem calvum. (Petr.Satur.29) – «Ми почали блукати, коли раптом побачили лисого старця».*

Наведені вище підрядні речення з недиференційованим сполучником *cum (quum, quom)* здебільшого відносяться до головної в цілому, однак не вимагаються головною частиною для реалізації її значення. Підрядне та головне речення можуть функціонувати самостійно. У складі головного речення нема лексичного елементу, який би потребував поширення, конкретизації. Тому можна стверджувати, що такі речення мають детермінантний зв'язок.

Даний різновид таксису також представлений складнопідрядними реченнями з диференційованими сполучниками *cum primum, ut, ut primum, ubi, ibi primum, simulac, simulatque, simul ut, quom extemplo, extemplo ubi* – «як тільки», «коли тільки», «щойно», які також передають раптову послідовність дій: *Ubi savius oppedit, fugit. (Pl.Curc.60) – «Як тільки поцілує, то втікає; Simul atque de Caesaris legionumque adventu cognitum est, ad eum venit. (Caes.BG.5.3.3) – «Як тільки дізнався про прихід Цезаря та його легіонів, то прибув до нього»; Cum primum ergo explicuimus mercem, mulier... clamavit. (Petr.Satur.14) – «Щойно ми оголосили ціну, жінка закричала».*

У таких реченнях перша частина цих сполучників не передбачає обов'язкової наявності другої частини, але друга частина таке передбачення має. Тому при перекладі сполучників при головній частині можна вживати слово «то», як частину складених сполучників.

У найбільш загальному вигляді значення послідовності (попередність дії) передається за допомогою спеціалізованих сполучників *postquam, posteaquam* – «після того як» з *indicativus perfecti* (замість *perfectum* можливий *praesens historicum*): *Eo postquam Caesar pervenit, obsides, arma, servos,*

*poposcit. (Caes.BG.1.27.3-4) – «Після того як Цезарь прибув, вимагав від них заручників, зброю, рабів»; Postquam lustravi oculis totam urbem, in cellulam redii. (Petr.Satur.9) – «Після того як я обшукав все місто, повернувся до кімнати» та із сполучниками *antequam, priusquam* – «раніше ніж»: *In primis rationem esse habendam dicunt, priusquam eorum clandestina consilia efferantur, ut Caesar ab exercitu intercludatur. (Caes.B.G.7.1.6) – «Кажуть, що спочатку слід вирахувати, як Цезаря раніше від'єднати від війська, ніж їхні таємні справи стануть відомими».**

Як бачимо, у цих часових речень з диференційованими сполучниками головну роль виконують підрядні часові сполучники, частини взаємопередбачають одна одну. Це характерно для кореляційного зв'язку сполучниково-співвідносного типу. Також слід зазначити, що такі складні сполучники як *antequam, priusquam* деколи можуть розчленовуватися на дві частини. Тоді та, що перебуває у головній частині, виконує роль співвідносного слова: *Nihil prius meditantur quam id quod putant gratissimum auditoribus fore. (Petr.Satur.9) – «Нічого раніше не обдумують, ніж те, що вважають буде наймилішим для слуху».* У такому випадку це вже займенниково-співвідносний тип.

Нелінійний рівнорядний таксис (сутаксис). Значення сутаксису традиційно трактують як одночасність. Однак точніше сутаксис відображає дії, які відбуваються паралельно, з погляду хронології накладені одна на одну. Для власне сутаксису варто зробити принципове уточнення - дії є рівнорядними, тобто жодну з дій не можна диференціювати як хронологічну чи метричну.

Сутаксис у латинській мові виражається підрядним реченням часу *cum historicum (narrativum)*, коли у підрядному реченні присудок стоїть у *imperfectum coniunctivi*: *...cum longius necessario procederent, adoriebatur magnoque incommodo adficiebat. (Caes.BG.7.50.6) – «...коли вони занадто далеко присувалися, він напав і спричиняв значну шкоду»; Cum ego proclamarem, gladium strinxit. (Petr.Satur.9) – «Коли я закричав, він витягнув меч».*

Cum temporale вказує на час, коли відбувається дія головного речення і вживається тоді, коли між двома подіями існує просте співпадіння в часі: *Non queo, quom te video. (PL.Mil.Glor.1324) – «Не плачу, коли тебе бачу»; Quom Caesar in Galiam venit, alterius factionis erant Aedui, alterius Sequani. (Caes. BG.6, 12,1-2) – «Коли Цезарь прибув до Галії, одну партію очолювали едуї, іншу-секвани».*

У вказаних реченнях кожне речення може існувати автономно, виражаючи детермінантний

зв'язок. Однак, у підрядній частині, що приєднується до головної за допомогою сполучника **cum**, часова залежність чіткіше виражається при наявності в головній частині лексичних конкретизаторів: *eo tempore* – «в той час», *eo die* – «того дня», *tum, tunc* – «тоді», «в той час як» та ін. *Nam, quum omnis iuventus, omnes etiam gravioris aetatis...eo convenerant, tum navium quod ubique fuerat, in unum locum coegerant.* (Caes.BG.3,16,2-3) – «Бо, коли всі молоді, а також всі люди похилого віку...зійшлися, тоді кораблі, де б вони не були, в одне місце зібрали». А це вже є приклад кореляційного зв'язку.

Cum iterativum означає повторювальну дію, що реалізується у будь-якому часовому проміжку (теперішньому, минулому, майбутньому). У таких реченнях при одночасній дії вживається один час індикатива: *Primum omnium olim terra quom proscinditur, in quinto quoque sulco moriuntur boves.* (Pl.Trinum.523-524) – «Перш за все, колись, коли земля оралася, в кожній п'ятій ріллі бики помирали»; *Etiam histriones anno quom in proscenio hic Iovem invocarunt, venit.* (Pl.Amph.91-92) – «Так кожного року, коли трагіки кликали Юнітера на сцену, він приходив». Тут сполучник **cum** уточнює обставини часу, виражених прислівником **olim** та іменником в Ablativus **anno**, тим самим вказуючи на кореляційний зв'язок.

Нелінійний рівнорядний таксис також представлений складнопідрядними реченнями із спеціалізованими сполучниками **dum, donec, quoad** – «**нід час коли**», «**доки**», «**аж поки**», які вказують на те, що дії складових частин тривають одночасно протягом відрізка часу, визначеного в підрядному реченні: *Dum haec aguntur, voce clara in clamat uxorem tuam.* (Pl.Amph.1120) – «Доки це відбувається, голос сильний кличе твою дружину»; *Ergo vivamus, dum licet esse bene* (Petr.Satur.34) – «Житимемо добре, аж поки можна буде».

Сполучники зі значенням «доки», «поки» виступають у складнопідрядних реченнях першого типу, де одна дія співпадає в своїх межах з іншою, а саме – час протікання дії, названої у головному реченні, обмежується відрізком часу, потрібним для здійснення дії, представленої в підрядному реченні. На відміну від сполучників «коли», «як», які не виражають якого-небудь одного значення відтінку складнопідрядного речення, згадані сполучники конкретніші за своїм значенням: вони вказують на те, що результативна дія або стан головного речення настає саме в межах тривання дії або стану підрядного речення.

Якщо виникає потреба виразніше виділити межі тривання дії, вираженої головною частиною, то до її складу вводять вказівне слово **adeo usque (adeo)** –

«**до тих пір**»: *Conplebo atque Amphitruonis omnem familiam, adeo usque satietatem dum capiet pater illius quam amat...* (Pl.Amph.471-473) – «До тих пір і дім весь, і рабів Амфітріона заплутуватиму, поки батько насолоджуватиметься тією, яку любить». Для цього сполучника характерним є кореляційний зв'язок сполучникового типу. В окремих випадках простежується займенниково-співвідносний.

Нелінійний нерівнорядний таксис (інтаксис). Ключовий критерій встановлення інтаксису – співвідношення дій загальна/часткова. **Cum explicativum (coincidens)** – це саме той тип підрядних часових речень, коли підрядне пояснює, розкриває або уточнює зміст головного речення і збігається з головним як за часом, так і за значенням. У реченнях такого типу вживаються ті ж часи, що і в головному для підкреслення одночасності дій: *Hoc cum in speciem varietatemque opus deforme non est..., tum ad utilitatem et defensionem urbium summam habet opportunitatem.* (Caes.BG.7.23.5) – «Коли споруда є на вигляд різноманітною і не безформною, тоді має найбільшу можливість для користі та захисту міста»; *Fecisti, ere, facetias, quom hoc donavisti dono tuum servom Stichum.* (Stich.655-656) – «Господарю, ти пожартував, коли (тим що) дав подарунок своєму рабу Стіху».

Речення з **cum explicativum** містять кореляційний зв'язок. У першому випадку це займенниково-співвідносний тип, оскільки у головній частині наявне співвідносне слово, виражене займенниковим прислівником **tum** – «**тоді**», якому в підрядній відповіді сполучник **cum**.

Висновки. Можна стверджувати, що в основі типології таксису лежать ознаки лінійності та позиції відліку. За формою таксис є поліпредикативним комплексом. У межах ППК предикати мають різний характер співвіднесення двох дій і від цього залежить встановлення того чи того типу таксисного значення. Найпоширенішою моделлю таксису є складнопідрядні речення часу, які є складовою трьох таксисних різновидів: лінійного нерівнорядного, нелінійного рівнорядного, нелінійного нерівнорядного.

На основі проаналізованого матеріалу можна зробити висновок, що розглянуті різновиди таксису представлені часовими реченнями з детермінантним та кореляційним зв'язками. Детермінантний зв'язок найчастіше виступає у реченнях із недиференційованим сполучником **cum**, однак, якщо у головному реченні наявні часові конкретизатори, представлені займенниковими прислівниками, прислівниками чи іменниками, то в такому випадку варто говорити про кореляційний зв'язок різних типів.

Часові речення із диференційованими сполучниками **cum primum, ut, ut primum, ubi, ibi primum, simulac, simulatque, simul ut, quom extemplo, extemplo ubi, postquam, posteaquam, antequam, priusquam, dum, donec, quoad** побудовані також за допомогою кореляційного зв'язку.

У межах одного дослідження неможливо охопити все коло питань, пов'язаних дослідженням таксисних відношень, їх організацію. Перспективним вбачається розширення дослідження за рахунок обсягу матеріалу, щоб охопити інші види таксису та їх засоби зв'язку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барчук В. М. Морфологічний час як вияв лінійної темпоральності. Українознавчі студії. Івано-Франківськ, 2005-2006. № 6–7. С. 38–17.
2. Барчук В. М. Основні типи таксисних ситуацій. Актуальні проблеми синтаксису : матеріали Міжнар. наук. конф. Чернівці : Рута, 2006. С. 24–30.
3. Бондарко А. В. Анализ глагольных категорий в системе функциональной грамматики / Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований РАН. 2015. Т. 11, № 1. С. 25–40.
4. Вихованець І. Р. Граматика української мови. Синтаксис: Підручник. К. : Либідь, 1993. 368 с.
5. Горпинич В. О. Морфологія української мови : Підручник. К. : ВЦ «Академія», 2004. 336 с.
6. Грамматика современного русского литературного языка / Отв. ред. Н. Ю. Шведова. М. : Наука, 1970. 767 с.
7. Жеребков В. А. Опыт описания грамматической категории времени в системе немецкого глагола. Учен. зап. Калнинск. пед. ин-та. Т. 72. Вып. 3. Калинин, 1970. 199 с.
8. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови: Синтаксис : Монографія. Донецьк : ДонНУ, 2001. 662 с.
9. Каранська М. У. Синтаксис сучасної української літературної мови : Навчальний посібник. К. : НМК ВО, 1992. 400 с.
10. Маслов Ю. С. Избранные труды: Аспектология. Общее языкознание / Сост. и ред. А. В. Бондарко, Т. А. Майсак, В. А. Плунгян; Вступит ст. А. В. Бондарко, Н. А. Козинцевой, Т. А. Майсака, В. А. Плунгяна. М. : Языки славянской культуры, 2004. 840 с.
11. Полянский С. М. Основы функционально-семантического анализа категории таксиса (на материале немецкого языка). Новосибирск, 1990. 93 с.
12. Семенова Н. В. Категория таксиса в современном русском языке : дисс.. доктора филол. наук: 10.02.01. Великий Новгород, 2004. 394 с.
13. Слинко І. І. та ін. Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання: Навч. посібник / І. І. Слинко, Н. В. Гуйванюк, М. Ф. Кобилянська. К. : Вища школа, 1994. 670 с.
14. Слободинська Т. С. Таксис в українській мові: універсальні характеристики та специфічні риси. Вінниця: ПП Балюк І. Б., 2011. 404 с.
15. Современный русский язык: Учеб. Для филол. спец. ун-тов / В. А. Белошапкова, Е. А. Брызгунова, Е. А. Земская и др.; Под ред. В. А. Белошапковой. 2-е изд., испр. и доп. М. : Высш. шк., 1989. 800 с.
16. Сучасна українська літературна мова: Підручник / За ред. М. Я. Плющ. 2-ге вид., перероб. і допов. К. : Вища школа, 2000. 429 с.
17. Сучасна українська літературна мова: Синтаксис / За заг. ред. І. К. Білодіда. К. : Наук. думка, 1972. 516 с.
18. Русановский В. М., Жовтобрюх М. А., Городенская Е. Г., Грищенко А. А. Украинская грамматика / Отв. ред. В. М. Русановский. К. : Наукова думка, 1986. 360 с.
19. Храковский В. С. Анкета для описания таксисных конструкций / В. С. Храковский // Типология таксисных конструкций. СПб : Знак, 2009. С. 865–882.
20. Чередниченко І. Г. Складнопідрядні речення в сучасній українській мові. Чернівці : Вид-во Чернівецького ун-ту, 1959. 157 с.
21. Шведова Н. Ю. Полупредикативные обороты / Н. Ю. Шведова // Русская грамматика. М. : Наука, 1980. Т. 2 : Синтаксис. С. 181–186.
22. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник. 2-ге вид., доп. К. : ВЦ «Академія», 2010. 408 с.
23. Якобсон Р. О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол // Принципы типологического анализа языков различного строя. М. : Наука, 1972. С. 95–114.

REFERENCES

1. Barchuk V. M. Morfologichnyj chas yak vyjav liniynoyi temporalnosti. Ukrainjski studiji. [Morphological time as a manifestation of linear temporality. Ukrainian studies].Ivano-Frankivsk, 2005-2006. Nr 6-7. pp. 38–17 [in Ukrainian].
2. Barchuk V. M. Osnovni typu taksysnyh situacij. Aktualni problemy syntaksysu: materialy Mizhznar. nauk. konf. [The main types of taxi situations. Current Syntax Problems: Materials International Sciences Conf.]. Chernivtsi : Ruta, 2006. pp. 24–30 [in Ukrainian].
3. Bondarko A. V. Analiz glagolnyh kategorij v sisteme funkcionalnoj grammatiki. [Analysis of verb categories in the system of functional grammar] / Acta Linguistica Petropolitana. Works of the Institute of Linguistic Research, RAS. 2015. V. 11, Nr 1. pp. 25–40 [in Russian].
4. Vyhovanez I. R. Gramatyka ukrayinskoyi movy. Syntaksys: Pidruchnyk. [Grammar of the Ukrainian language. Syntax: Manual]. K. : Lybid, 1993. 368 p. [in Ukrainian].
5. Gorpynych V. O. Morfologiya ukrayinskoyi movy: Pidruchnyk. [Morphology of the Ukrainian Language: Manual]. K. : VCz "Akademiya", 2004. 336 p. [in Ukrainian].

6. Grammatika sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. [Grammar of modern Russian literary language.] / Otv. red. N.Yu.Shvedova. M. : Nauka, 1970. 767 p. [in Russian].
7. Zherebkov V. A. Opyt opisaniya grammaticheskoy kategorii vremeni v sisteme nemeczkogo glagola. [Experience in describing the grammatical category of time in the German verb system]. V. 72. Ed. 3. Kalinin, 1970. 199 p. [in Russian].
8. Zagnitko A. P. Teoretychna gramatyka ukrajinskoyi movy: Syntaksys: Monografiya. [Theoretical grammar of the Ukrainian language: Syntax: Monographia]. Doneczk : DonNU, 2001. 662 p. [in Ukrainian].
9. Karanska M. U. Syntaksys suchasnoyi ukrajinskoyi literaturnoyi movy: Navchalnyj posibnyk. [Syntax of Contemporary Ukrainian Literary Language: Manual]. K. : NMK VO, 1992. 400 p. [in Ukrainian].
10. Maslov Yu. S. Izbrannye trudy: Aspektologiya. Obshee yazykoznanie. [Selected works: Aspectology. General Linguistics]. / Sost. y` red. A. V. Bondarko, T. A. Majsak, V. A. Plungyan; Vstupit, st. A. V. Bondarko, N. A. Kozincevoj, T. A. Majsaka, V. A. Plungyana. M. : Languages of Slavic culture, 2004. 840 p. [in Russian].
11. Polyanskij S. M. Osnovy funkcionalno-semanticheskogo analiza kategorii taksisa (na materiale nemeczkogo yazyka). [Fundamentals of Functional-Semantic Analysis of the Taxis Category (in German)]. Novosibirsk, 1990. 93 p. [in Russian].
12. Semenova N. V. Kategoriya taksisa v sovremennom russkom yazyke : diss.. doktora filol. nauk: 10.02.01. [Taxis Category in Modern Russian: Dissertation of Dr. Philol. Sciences: 10.02.01]. Velikij Novgorod, 2004. 394 p. [in Russian].
13. Slynko I. I. ta in.. Syntaksys suchasnoyi ukrajinskoyi movy: Problemni pytannya: Navch. Posibnyk. [Syntax of Modern Ukrainian: Problem Issues: Educ. Manual]. K. : Vyshcha shkola, 1994. 670 p. [in Ukrainian].
14. Slobodynska T. S. Taksys v ukrajinskij movi: universalni harakterystyky ta specyfichni rysy. [Taxis in Ukrainian: universal characteristics and specific features]. Vinnyca : PP Balyuk I. B., 2011. 404 p. [in Ukrainian].
15. Sovremennij russkij yazyk: Ucheb. Dlya filol. specz. un-tov. [Modern Russian: Manual for philol. spec. Univ.] / V. A. Beloshapkova, E. A. Bryzgunova, E. A. Zemskaya i dr.; Pod red. V. A. Beloshapkovoj. 2-e izd., ispr. i dop. M. : Vysshaja shkola, 1989. 800 p. [in Russian].
16. Suchasna ukrajinska literaturna mova: Pidruchnyk. [Contemporary Ukrainian Literary Language: Manual] / Za red. M. Ya. Plyushh. 2-ge vyd., pererob. i dopov. K. : Vyshha shkola, 2000. 429 p. [in Ukrainian].
17. Suchasna ukrajinska literaturna mova: Syntaksys. [Modern Ukrainian Literary Language: Syntax] / Za zag. red. I. K. Bilodida. K. : Nauk. dumka, 1972. 516 p. [in Ukrainian].
18. Rusanovskij V. M., Zhovtobryuh M. A., Gorodenskaya E. G., Grishchenko A. A. Ukrainskaya grammatika. [Ukrainian grammar] / Otv. red. V. M. Rusanovskij. K. : Naukova dumka, 1986. 360 p. [in Russian].
19. Hrakovskij V. S. Anketa dlya opisannia taksisnyh konstrukcij. Tipologiya taksisnyh konstrukcij. [Questionnaire for the description of taxis structures. Typology of taxi structures]. SPb : Znak, 2009. pp. 865–882. [in Russian].
20. Cherednychenko I. G. Skladnopidryadni rechennya v suchasnij ukrajinskij movi. [Complex sentences in modern Ukrainian]. Chernivci : Vyd-vo Cherniveczkogo un-tu, 1959. 157 p. [in Ukrainian].
21. Shvedova N. Yu. Polupredikativnye oboroty. Russkaya grammatika. [Semi-predictive constructions. Russian Grammar]. M. : Nauka, 1980. V. 2 : Syntax. pp. 181–186. [in Russian].
22. Shulzhuk K. F. Syntaksys ukrajinskoyi movy: pidruchnyk. [Syntax of the Ukrainian language: Manual]. 2-ge vyd., dop. K. : VCZ “Akademiya”, 2010. 408 p. [in Ukrainian].
23. Jakobson R. O. Shiftery, glagolnyje kategoryyi i russkij glagol // Principy tipologicheskogo analiza yazykov razlichnogo stroya. [Shifters, verb categories and Russian verb // Principles of typological analysis of languages of different structure]. M. : Nauka, 1972. pp. 95–114 [in Russian].

Ірина ПРУШКОВСЬКА,
orcid.org/0000-0003-1949-0911
доктор філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Інституту міжнародних відносин
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) irademirkiev@gmail.com

ТУРЕЦЬКА ЗОРОВА ПОЕЗІЯ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

У статті розглядається турецька зорова поезія в історичному й сучасному зрізах, аналізуються шляхи розвитку турецького фігурного вірша. Вперше введено до наукового обігу імена турецьких поетів – представників візуальної поезії, презентовано в перекладі українською їхні творчі доробки як приклад східного мистецтва. Аналіз фактичного матеріалу уможливило схематизацію етапів еволюції турецького фігурного вірша, характеристика творів з точки зору поетичності й наочності.

Орієнтальні студії у певній послідовності розширюють український науковий та суспільний дискурс завдяки праці багатьох поколінь науковців. Пропонована розвідка покликана продовжити установлену традицію і частково заповнити існуючі у вивченні турецької поезії лакуни.

На теренах України турецька візуальна поезія розглядається вперше, дослідження розвідки з турецької поезії (А. Кримський, Г. Халимоненко, І. Прушковська, Д. Пасічник, К. Шпорт) її не торкалися, що зумовлює новизну обраної теми. Наочні приклади творів турецьких поетів (Назіма Хікмета, Ерджюмента Бехзата Лава, Хюсейна Юртташа, Серкана Ишина, Юсуфа Бала, Ількая Джошкуну) сприяють кращому усвідомленню приналежності того чи іншого автора до існуючих літературних течій, напрямів, систематизації їх поетичних доробків у літературних координатах.

За результатами розвідки, викладеними у рамках статті, вирізняє за основними ознаками основні етапи історичного поступального розвитку турецької зорової поезії:

1) зорова поезія класичного періоду, виконана арабською графікою (до другої половини XIX ст.);
2) фігурний вірш (хедже, верлібр) першої половини XX ст.; 3) конкретний вірш другої половини XX ст.;
4) контамінаційний фігурний вірш початку XXI ст., текст-арт. Кожен з етапів вартий окремої уваги, особливо фігурний вірш початку XXI ст., адже він мало досліджений і в самій Туреччині, і за її межами.

Ключові слова: зорова поезія, фігурний вірш, турецька література, етапи розвитку.

Iryna PRUSHKOVSKA,
orcid.org/0000-0003-1949-0911
Doctor of Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
at the Institute of International Relations
of the Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) irademirkiev@gmail.com

TURKISH VISUAL POETRY: HISTORY AND MODERNITY

The article deals with Turkish visual poetry in the historical and contemporary stages, and analyzes the ways of development of the Turkish figurative poetry. The names of Turkish poet – representatives of visual poetry – were introduced for the first time in Ukrainian oriental studies were presented translations into Ukrainian of their creative poems as an example of oriental art.

Analysis of the actual material enables the schematicization of the stages of the evolution of the Turkish figurative verse, the characterization of works in terms of poetry and visibility.

Oriental studios in a certain sequence extend Ukrainian scholarly and social discourse through the work of many generations of scholars. The article is intended to extend the established tradition and partially fill the gap in the study of Turkish poetry. In the territory of Ukraine, Turkish visual poetry is considered for the first time; in studies on Turkish

poetry (A. Krimsky, G. Khalimonenko, I. Prushkovska, D. Pasichnyk, K. Sport) no visual poetry was considered, which determines the novelty of the chosen theme.

The visual examples of the works of Turkish poets (Nazim Hikmet, Erzhument Behzat Lav, Huseyn Yurtash, Serkan Ishin, Yusuf Bal, Ilkaj Joshkun) contribute to a better understanding of the belonging of one or another author to existing literary trends, directions, and systematization of their poetic developments in literary coordinates.

According to the research outlined in the article, the main features of the main stages of the historical progressive development of Turkish visual poetry are distinguished: 1) visual poetry of the classical period, executed in Arabic graphics (until the second half of the nineteenth century); 2) figure poem (hedge, verliber) of the first half of the twentieth century; 3) concrete poetry of the second half of the twentieth century; 4) controversial figure poem at the beginning of the XXI century, text-art. Each of the stages is worthy of special attention, especially the figurative verse of the early twenty-first century, because it has been studied extensively in Turkey itself and abroad.

Key words: visual poetry, figure poem, Turkish literature, stages of development.

Постановка проблеми. На тлі інтелектуальних досягнень України орієнтальні студії, присвячені літературним явищам початку ХХІ ст., репрезентовані не надто широко. Дослідницьке намагання ретельного розгляду сучасної турецької літератури, і зокрема поезії, керується естетичним та науковим інтересом до сучасних динамічних процесів у літературі зарубіжних країн у широкому суспільно-історичному контексті.

Сьогодні наукові підстави говорити про сучасну художню динаміку, особливо коли йдеться про літературу країн, де її розвиток відбувається з певним запізненням. Однією з таких країн є Туреччина. Її літературі довелося за короткий проміжок часу надолужувати пройдене західними літературами, зокрема формувати літературно-естетичні системи (класицизм, романтизм, реалізм), опанувати нові жанри (роман, есе, драма).

Аналіз досліджень. Сучасна турецька поезія є малодослідженою частиною турецької культури в українському сходознавстві. В українській тюркології досі немає жодного монографічного дослідження, навчального посібника чи підручника, де проаналізовано сучасну турецьку поезію, незважаючи на те, що турецька література є фаховою дисципліною у кількох вищих навчальних закладах України. Схожа ситуація склалася й у близькому зарубіжжі.

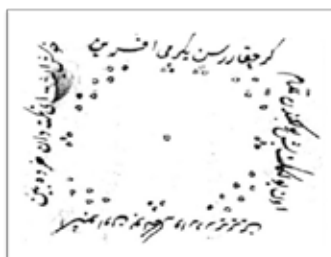
Мета статті. Мета пропонованої розвідки полягає у презентації й аналізі сучасного турецького фігурного вірша. Завданням розвідки є визначення наступності формування й розвитку турецької візуальної поезії, представлення українському науковому світові основних творців фігурної поезії Туреччини.

Виклад основного матеріалу. Дослідження турецької поезії в українському сходознавстві представлені науковими працями А. Кримського, Д. Пасічник, І. Прушковської, К. Шпорт, Г. Халимоненка, поетичними перекладами М. Мірошніченка, Д. Пасічник, І. Прушковської, Г. Халимоненка. Проте жодне з досліджень чи перекладів не торкається об'єкта візуальної поезії, чим і обґрунтовується новизна розвідки.

Питанню візуального вірша присвячені праці таких турецьких науковців, як Бірсель Салах, Ѓьокальп-Арслан Гонджа, Демірган Есер, Доган Абіде, Октай Агмет, Шен Джан, Озер Шенодеїджи, на які вказують посилання у статті.

Фігурний вірш, маючи давню історію існування від запровадження александрійським поетом Сіммієм Родоським [1: 531]. Поширений у давньоримській, середньовічній літературах до розвитку в новоевропейській і східних літературах, він посів особливе місце у турецькій літературі. Зацікавленість графічним оформленням поетичних рядків з'явилася у турків ще у часи ісламізації огузів і перейняті ними арабського письма. Мистецька краса арабської в'язі сприяла появі перших фігурних віршів в Османській державі, які були не лише візуально привабливими, а й змістовно наповненими [7: 515]. Дослідник класичної турецької зорової поезії Озер Шенодеїджи розрізняє два види тогочасної зорової поезії:

- 1) «Мюшеджер» (вірш у формі дерева) [8: 85];
- 2) вірш у формі геометричних фігур (квадрат, прямокутник) [8: 107].





Тривале існування такого виду віршів у турків (до початку XIX ст.) зумовлене певною ізоляцією турецької літератури від європейських літературних тенденцій. З другої половини XIX ст., коли завдяки численним реформам і змінам в Османській державі буквально проломлюється в османській стіні вікно до європейського культурного простору, турецька література семимільними кроками починає надолжувати ті літературні тенденції, які давно вже мали місце в Європі.

Поступова відмова тогочасних поетів від метричної системи *аруз* (квантитативне віршування), яка більш відповідає будові арабської мови і притаманна літературі Дивану, і перехід на розмір *хедже* (однакова кількість складів у рядках) створювали сприятливі умови для трансформації візуального вірша класичного у вірш сучасний.

Вже на початку XX ст., разом із активним розвитком нових для турецької літератури жанрів прозових (драма, роман), з'являється ліричний жанр верлібр. Форма вільного вірша, будучи новим етапом у розвитку турецької віршової культури XX ст., також стає однією з основ турецької візуальної поезії, своєрідним рятувальним колом для турецької фігурної поезії після втрати нею у 1928 р. (перехід на латинську абетку) вишуканої графічності.

Одним із перших прикладів спроби написання сучасного (написаного латиницею і розміром хедже) візуального вірша є вірш Назима Хікмета (1902–1963) «835 рядків» (1929 р.) [4: 6], в якому при прочитанні рядків про вершників завдяки поступовому зменшенню шрифту складається враження віддалення коней від читача і занурення їх у далечинь:



Майже одночасно із його віршами з'являються вірші Ерджюмента Бехзата Лава (1903–1984), які візуально перфекціонують, презентуючи переваги верлібру («Частини розірваного листа», «Опудало») [2: 75–76]:



Поява в Європі літературної течії авангардизму початку 50-х рр. XX ст. – конкретної поезії, мала свій резонанс і в турецькій літературі. Як зазначає Г. Гьокальп-Альпаслан, разом із появою критичних наукових статей, розвідок стосовно нової течії, мають місце і конкретні приклади творчого бачення цієї течії у поезії Ільхана Берка (1918–2008), Бехчета Неджатігіля (1916–1979), Джана Юджеля (1926–1999), Мегіна Алтіока (1940–1993).

Дослідник сучасної турецької зорової поезії Гьокхан Тунч характеризує творчість цих авторів з точки зору формального методу «відсторонення» В. Шкловського, говорячи про манеру поетичного використання ними образів, переносів зображувального об'єкта в інший план реальності, нетрадиційності [9: 253].

Одним із найяскравіших представників конкретної поезії вважається турецький поет та літературознавець, науковець, критик Юксель Пазаркая (1940), який не лише вдало оперує прийомами цієї течії, про що свідчать його вірші, але й має власне наукове обґрунтування, підкріплене монографією «Конкретний вірш» (1996).

Приклади зорової поезії зустрічаються й у творчості представників турецької літератури кінця ХХ ст. Акгюна Акови, Хюсейна Юртташа, Тарика Гюнерселя, Агмета Теллі. Це переважно твори, графічний образ яких переважає над смисловим. Серед них є й такі, в яких тема дублюється графічним образом (вірш Хюсейна Юртташа «До 50-ліття трагедії в Хіросімі» у формі атомної бомби):

HÜSEYİN YURTTAŞ
hirogimaya ellinci yilda agit (agustos 1995)

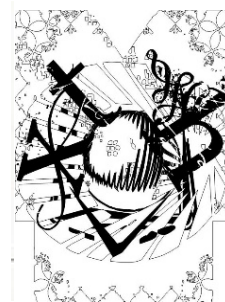
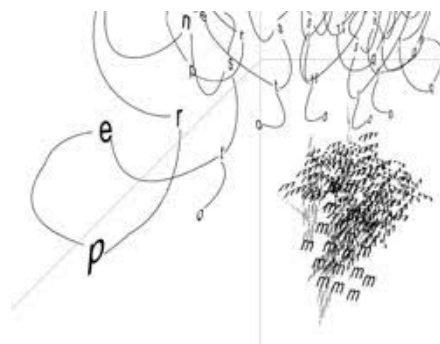


Турецька зорова поезія початку ХХІ ст. представлена насамперед двома видами: 1) поезія, яка має і зміст, і графічне оформлення; 2) творами, в яких основою є візуальне представлення. Тут варто говорити про таких її представників, як Юсуф Бал (1975) й Ількай Джошкун (1971), а також про Серкана Ишина (1976) і Сузан Сари, перші з яких максимально дотримуються зовнішньої і внутрішньої гармонії у своїх творах, тоді як С. Ишин і С. Сари задля мистецької насолоди візуалізації буквально граються з літерами, частинами слів, які слугують переважно графічним, а не смисловим, матеріалом.

Подібні прояви в турецькій літературі й викликають хвилі обурення, невдоволення літературних критиків (С. Енгін, С. Коюнджу, А. Октай, Дж. Шен, О. Шенодеїджи), які сходяться в думці про необхідність розрізнення поезії справжньої і матеріалу, подібного до неї. Так, С. Енгін у статті «Цирк постмодерністського вірша» (2011 р.) говорить про максимально низьку кількість поціновувачів поезії в Туреччині, завважаючи на проблемі якості сучас-

них турецьких віршів: «Рано чи пізно всі ці постмодерністські вірші поповнять мистецьку сміттєву купу, а зараз вони відвертають від самої поезії і так малу кількість її поціновувачів».

С. Енгін називає сучасну турецьку поезію «сукупністю літер», «егоїстичною, капризною примхливою, вигадливою грою текстів» [3: 18]. Дж Шен, аналізуючи турецьку візуальну поезію 2000-х, наголошує на шкоді, яку наносять деякі представники художнього слова самому слову: «Окремі поети сенс і внутрішнє наповнення приносять в жертву зовнішній оболонці і тим самим майже повністю знищують красу слова... Деякі вірші, представлені як приклади зорової поезії, є не що інше, як абстрактний малюнок. Така творчість наносить величезну шкоду мистецтву віршування» [7: 513]. Проте, відкидаючи усю критику літературного характеру, творчість С. Ишина і С. Сари можна назвати справжнім проривом у турецькому текст-арті.



Стосовно творчості Ю. Бала, то його поетичні твори вирізняються не лише особливими, візуально прикметними формами, але й змістовністю,

читабельністю. Свій перший фігурний вірш («Мюберра») Ю. Бал написав 2009 р. у формі двох віддзеркалених трикутних стовпців, що утворюються з однакових словесних рядків, перше речення першого стовпчика є останнім реченням другого рядка:

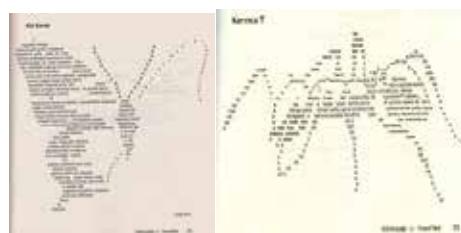
Müberra

gel kanatlanırken ruhlar ötesi bir alemin seyrine
 hadi sana söylenen türkülerin sesini duyup gel
 müberra adınla sana seslenip, çağınıyorum seni
 umutların harabelerinde yeşerdi gelincikler
 yangınlarında asırlar öncesinden ey rüzgar
 geceye düşen nar taş sütunlara yazıldı adın
 vuslat zamanı geldi veda içinde saklı yar
 taş sütunlara yazıldı adın geceye düşen nar
 asırlar öncesinden ey rüzgar yangınlarında
 harabelerinde yeşerdi gelincikler umutların
 adınla sana seslenip, çağınıyorum seni müberra
 sana söylenen türkülerin sesini duyup gel hadi
 kanatlanırken ruhlar ötesi bir alemin seyrine gel



Ю. Бал завдяки своїм віршам реалізує себе у певному сенсі і професійно, адже чи не у кожному третьому творі відчутно відголос його біологічної освіти – це вірші у формі тварин, комах, птахів:

За цим поетичним твором світ побачило близько двохсот візуальних віршів, які сміливо можна вважати вінцем сучасної турецької зорової поезії. Це вірші, які поєднують в собі і бачення автором різних соціальних проблем людства (вбивство, насилля, терор), і людські почуття (смуток, кохання), які лаконічно, простою мовою наповнюють форму самого твору, і вміння візуалізувати той глибокий зміст, обрамивши його просторово. Так, вірш «На старій годинниковій вежі» (2013 р.) виконаний у формі вежі та передає почуття закоханого, який довгий час чекає на свою кохану:



Сповнений болю й внутрішньої непокори вірш «Сустаси» (2013 р.) виконаний у формі людського черепа. В одному з інтерв'ю Ю. Бал зазначає, що таким чином зобразив своє неприйняття політики Туреччини й деяких інших країн щодо викрадення, вбивства журналістів, політиків, військових [6]. Символічно на місці роту викарбовані слова «Помовчімо тим місцем, яким ми найбільше працюємо»:

Проте, незважаючи на зовнішню доступність, природність «фауни» творів Ю. Бала, неоднозначність поетичних образів спонукає до глибшого прочитання:

*Очі мої налиті кров'ю
 Мені було б краще, якби
 Моє серце знову стало, як в немовляти...
 Я стою на стіні, майстре,
 З поглядом засмученого птаха...
 Краї стін колють мене в спину,
 Але я птах, майстре...
 Я мовчу, мого голосу не чути...
 Але я тану, майстре («Я падаю, майстре»,
 переклад мій – І. Прушковська).*

Автор не може не погодитися із його баченням фігурних віршів як невід'ємної частини художньої літератури: «Візуальність і внутрішня наповненість мають співіснувати. Ваш вірш може називатися настільки віршем, наскільки в ньому лишається смислу, якщо прибрати будь-яку візуалізацію» (6). Варто зауважити й той факт, що переважна більшість віршів Ю. Бала не є білими віршами; рима, мелодика його творів створюють

неповторне враження від прочитання і вкотре переконують нас у великому таланті автора.

Прихильником і творцем сучасної турецької зорової поезії є також товариш Ю. Бала – поет І. Джошкун. На відміну від творчості Ю. Бала, вірші І. Джошкуна не вирізняються великою різноманіттю форм (це переважно геометричні фігури), проте так само сповнені глибокого змісту:



Емма

Ніхто тебе не любив, як я,

Ееееммммммаааа

Перо кохання, запиши мої мрії в своє життя,

Розфарбуй мене в колір твоїх очей...

Ти – мій сон, не йди, весна вже тут.

Я тікаю від зими, пригорни мене,

Почуй мене, Емма, яка ж ти гарна, Емма

(«Емма», вірш у формі люстри (Переклад мій – І. Прушковська).

Ю. Бал вбачає у своєму колезі талант майстра і пророкує велике майбутнє: «Ількай Джошкун має свій власний стиль, власну манеру написання, він продовжує розвиватися і формуватися як поет, він не зупиняється на досягнутому, не повторюється, постійно шукає і знаходить нові поетичні горизонти. Деякі його вірші не лише «прорубають вікно», а зносять цілу стіну...» [5: 3].

Аналізуючи турецьку зорову поезію від зародження до початку ХХІ ст., можна виокремити основні етапи її розвитку: 1) зорова поезія класичного періоду, виконана арабською графікою (до другої половини ХІХ ст.); 2) фігурний вірш (хедже, верлібр) першої половини ХХ ст.; 3) конкретний вірш другої половини ХХ ст.; 4) контамінаційний фігурний вірш початку ХХІ ст., текст-арт.

Аналіз творчості представників турецької візуальної поезії підтверджує, що турецька поезія має гідне представлення в світовому літературному просторі, маючи власне бачення літературних тенденцій, напрямів, змін, перебуваючи у діалозі з літературами Заходу, презентуючи справжніх майстрів слова, образу, візуалізації.

Враховуючи малодослідженість творчого доробку сучасних турецьких поетів не лише за кордоном, але й на їхній батьківщині, пропонується розвідка відкриває горизонти для подальшого вивчення візуальної поезії Туреччини в літературознавчих і мистецьких ракурсах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Літературознавча енциклопедія: у 2 т.: [уклад. Ю. Ковалів. К. : ВЦ Академія, 2007. Том 2. 624 с.
2. Cin U. Ercüment Behzat Lav'ın şiiri (poetika-ironi-eleştiri) / Uğur Cin // Trakya üniversitesi Yeni Türk Edebiyatı Anabilim dalı Yüksek lisans Tezi, danışman Doç. Dr. Tefik Sütçü. Edime, 2017. 191 s.
3. Engin S. Post Modernist şiirler sirki / Serkan Engin // İncil dergisi. Sayı 263–264, 2012. S. 16–22.
4. Gökalp-Alpaslan G. Türk edebiyatında somut (görsel) şiir / Gonca Gökalp-Alpaslan // Türkbilig dergisi. 2005. № 10. S. 3–16.
5. Kutlu R. Şehrimizin kültür değerleri, şair, yazar ve mühendi (İlkay Coşkun) / Refik Kütü // Bizim Sivzs gazetesi. 17 Mart 2016. S. 3.
6. Poyraz V. Yusuf Bal ile şiir ve Gözkuşağı üzerine söyleşi / Vildan Poyraz // Şiir vakti dergisi. Sayı 5-6, Yaz-Güz, 2013.
7. Şen C. Osmanlının görsel şiirleri üzerine Özer Şenödeyici'den akademik bir inceleme / Can Şen // CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi. 2013. Cilt 11, sayı № 1. S. 512–516.
8. Şenödeyici Ö. Osmanlının görsel şiirleri / Özer Şenödeyici. İstanbul: Kesit yayınları, 2012. 205 s.
9. Tunç G. Çağdaş Türk Edebiyatında Görsel Şiir / Gökhan Tunç // Bilig dergisi. Bahar/2015. sayı № 73. S. 249–270.

REFERENCES

1. Literaturoznavcha entsiklopedia: ukkladach Y. Kovaliv [Literary Encyclopedia: 2 vol.]. Kyiv, Akademiya, 2007, Vol. 2, 624 p. [in Ukrainian].
2. Cin U. Ercüment Behzat Lav'ın şiiri (poetika-ironi-eleştiri) [Ercüment Behzat Lav's poetry (poetics, irony, criticism)] / Uğur Cin // Trakya üniversitesi Yeni Türk Edebiyatı Anabilim dalı Yüksek lisans Tezi, danışman Doç. Dr. Tefik Sütçü. Edirne, 2017. 191 p. [in Turkish].
3. Engin S. Post Modernist şiirler sirki [Post Modernist poems circus] / Serkan Engin // İncil dergisi. Sayı 263–264, 2012. P. 16–22.
4. Gökalp-Alpaslan G. Türk edebiyatında somut (görsel) şiir [Concrete (visual) poetry in Turkish literature] / Gonca Gökalp-Alpaslan // Türkbilig dergisi. 2005. № 10. P. 3–16 [in Turkish].

5. Kutlu R. Şehrimizin kültür değerleri, şair, yazar ve mühendi [The cultural Values of our city, poet, writer] (İlkay Coşkun) / Refik Kütlu // Bizim Sivzs gazetesi. 17 Mart 2016. P. 3 [in Turkish].
6. Poyraz V. Yusuf Bal ile şiir ve Gözkuşağı üzerine söyleşi [Interview with Yusuf Bal on poetry and «Gözkuşağı»] / Vildan Poyraz // Şiir vakti dergisi. Sayı 5-6, Yaz-Güz, 2013 [in Turkish].
7. Şen C. Osmanlının görsel şiirleri üzerine Özer Şenödeyici'den akademik bir inceleme [An academic study on the Ottoman poems by Özer Şenödeyici] / Can Şen // CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi. 2013. Cilt 11, sayı № 1. P. 512–516 [in Turkish].
8. Şenödeyici Ö. Osmanlının görsel şiirleri [Visual poems of the Ottomans] / Özer Şenödeyici. İstanbul : Kesit yayınları, 2012. 205 p. [in Turkish].
9. Tunç G. Çağdaş Türk Edebiyatında Görsel Şiir [Visual Poetry in Modern Turkish Literature] / Gökhan Tunç // Bilig dergisi. Bahar / 2015. sayı № 73. P. 249–270 [in Turkish].

УДК 811.112.2'37

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178952>

Наталя РОМАНОВА,
 orcid.org/0000-0002-7444-3811
 доктор філологічних наук, доцент,
 професор кафедри німецької та романської філології
 Херсонського державного університету
 (м. Херсон, Україна) vissensvelt@gmail.com

СЕМАНТИКА ЕМОТИВНОЇ ЛЕКСИКИ В ПОЕЗІЇ НОВОВЕРХНЬОНІМЕЦЬКОГО ПЕРІОДУ

Стаття присвячена аналізу семантики емотивної лексики поезії нововерхньонімецького періоду. Основну увагу зосереджено на визначенні ряду понять у тому числі «емоція», «емотивна лексика», «пріоритетна поезія», «нововерхньонімецький період». З'ясовано їх термінологічний статус, уточнено дефініції, історію вивчення феномену.

Емоція визначається у річизці теорії диференціальних емоцій, запропонованої відомим американським психологом К. Е. Ізардом, емотивна лексика розглядається як один із прошарків лексико-семантичної системи літературної мови, що позначає емоції людини й тварини, «пріоритетна поезія» тлумачиться як корпус віршів, що користуються особливим попитом серед читачів, нововерхньонімецький період інтерпретується як умовний проміжок часу (з 1650 року до сьогодення), що настає після середньовірного періоду та протягом якого відбуваються якісні й кількісні зміни німецької мови.

Встановлено три етапи в історії дослідження емотивної лексики: ігнорування (давньогрецькі мовознавці), визнання (римські мовознавці) та вивчення (друга половина XIX ст. – до тепер), виявлено основні підходи третього етапу дослідження, а саме: психологічний, структурний, структурно-семантичний, функціональний, функціонально-семантичний, комунікативний, когнітивний, соціолінгвістичний, культурологічний, психолінгвістичний, перекладознавчий, порівняльно-історичний, аксіологічний.

Доведено, що семантика емотивної лексики «пріоритетних віршів» нововерхньонімецької мови – неоднорідне явище, яке класифікується на декілька різновидів: негативна, позитивна, позитивно-негативна, нейтральна, корелює із авторським задумом, формується на основі авторського емоційного досвіду, авторських фонових знань про емоції та певної авторської оцінки – емоційної, естетичної, модусної, утилітарної. Домінування негативної семантики емотивної лексики підтверджує факт поділу емоцій за модальністю переживання, є доказом правомірності висновку про те, що в житті німецькомовного колективу існують морально-етичні, естетичні, соціальні й інші норми, що ґрунтуються на позитивній оцінці. Другий чинник, що пояснює негативну семантику емотивної лексики поезії нововерхньонімецької мови, пов'язаний із критичним сприйняттям відображеної дійсності, характерним більшості поетів і письменників.

Ключові слова: емоційно-лексична одиниця, емоція, поезія, семантика, символіка.

Natalya ROMANOVA,
 orcid.org/0000-0002-7444-3811
 Doctor of Philological Sciences, Associate Professor,
 Professor of German and Romance Department
 Kherson State University
 (Kherson, Ukraine) vissensvelt@gmail.com

SEMANTICS OF EMOTIVE VOCABULARY IN MODERN GERMAN POETRY

The article is devoted to the analysis of the semantics of emotive lexical unit in poetry of the New High German period. The main focus is on the definition of a number of notions, including “emotion”, “emotive lexical unit”, “priority poetry”, and “New High German period”.

Their terminological status has been clarified, definitions have been clarified, and history of studying the phenomenon has been clarified. Emotion is defined in the river of the theory of differential emotions, proposed by the famous American psychologist K. E. Izard, the emotive lexical unit is considered as one of the layers of the lexical-semantic system of the literary language, which denotes the emotions of man and animal, “priority poetry” is interpreted as the corpus of used poems A special demand among readers, the New High German period is interpreted as a conditional period of time (from 1650 to the present-day), which occurs after the Middle High German period and during which occur as original and quantitative changes in the German language.

There are three stages in the history of the study of emotive lexical unit: ignoring (Greek linguistics), recognition (Roman linguistics) and studying (second half of the nineteenth century – until now), the main approaches of the third stage of research were identified, namely: psychological, structural, structural-semantic, functional, functional-semantic,

communicative, cognitive, sociolinguistic, cultural, psycholinguistic, translation, comparative-historical, axiological. It is proved that the semantics of the emotive lexical unit of "priority poems" of the New High German language is a heterogeneous phenomenon which is classified into several varieties: negative, positive, positive-negative, neutral, correlates with the author's idea, is formed on the basis of author's emotional experience, author's background knowledge about emotions and a certain author's assessment – emotional, aesthetic, modular, utilitarian.

The domination of the negative semantics of emotive lexical unit confirms the fact of the division of emotions into the modality of experience, is proof of the legitimacy of the conclusion that in the life of the German-speaking collective there are moral-ethical, aesthetic, social and other norms, which are based on a positive assessment. The second factor explaining the negative semantics of the emotive lexical unit of modern-Germanic poetry is connected with the critical perception of the displayed reality, characteristic of the majority of poets and writers.

Key words: emotive lexical unit, emotion, poetry, semantics, symbolism.

Постановка проблеми. Людські емоції визначають, формують і водночас диференціюють усе духовне життя людини (Балли, 1961: 18). Їм присвячено праці багатьох дослідників, серед яких В. Ю. Апресян, Ю. Д. Апресян, Л. І. Белехова, Л. Р. Безугла, М. В. Гамзюк, А. Вежбицька, О. П. Воробйова, А. В. Мартинюк, Н. В. Романова, В. І. Шаховський та інші. Особливий інтерес викликає лексична семантика емоцій, оскільки в ній закарбовано знання етносу про феномен.

Аналіз досліджень. Виокремлюємо три основні етапи в дослідженні лексичної семантики емоцій: *ігнорування* (давньогрецькі мовознавці), *визнання* (римські мовознавці) та *вивчення* (друга половина XIX ст. – до тепер) (Гамзюк, 2000: 10–11). З-поміж названих етапів автор обирає третій – вивчення лексичної семантики. Виявляє різні підходи: психологічний (О. О. Потебня), структурний (К. О. Ердманн, Е. М. Галкіна-Федорук), структурно-семантичний (Л. Г. Бабенко, Т. А. Графова), функціональний (О. В. Подвойська), функціонально-семантичний (О. М. Вольф, Д. А. Романов), комунікативний (А. Г. Баранов, В. Г. Гак), когнітивний (А. Коллінз, А. Ортоні), соціолінгвістичний (Ю. А. Зацний, Т. О. Пахомова), культурологічний (М. О. Красавський, В. І. Школяренко), психолінгвістичний (О. О. Залевська, Е. Л. Носенко), перекладознавчий (Е. А. Валга, Н. В. Романова), порівняльно-історичний (Н. В. Романова, В. І. Школяренко), аксіологічний (А. А. Бурячок, Г. І. Приходько) тощо (Романова, 2015: 1).

Лева частка названих підходів орієнтована на визначення природи мовних одиниць, що позначають емоції та класифікацію, як-от наприклад: фундатор лінгвістики емоцій В. І. Шаховський тлумачить емотивну лексику крізь призму комунікативного акту, тобто ототожнює її з емоціями і виділяє три групи елементів: ті, що номінують, ті, що виражають і ті, що описують емоції (Шаховський, 2008: 24–25), засновник емотивності німецьких фразеологічних одиниць М. В. Гамзюк розуміє емотивну лексику як результат «нав'язування поняттям нелогічних видів відношень» і ідентифі-

кує семантеми на чотири класи: логічні (терміни й близькі до них слова), емотивні (вигуки й емотивні частки), логічно-емотивні (домінують предметно-логічні семи), емотивно-логічні (переважають емотивні семи) (Гамзюк, 2000: 9, 50–51). Для дослідження прийнятним є перший підхід, але в дещо модифікованому вигляді, оскільки автор зосередився на мовленнєвій діяльності поетів, яка відображає художнє осмислення буття (Белехова, 2002: 1). Отже, **емотивну лексику** визначає як сукупність лексичних засобів на позначення емоцій в емпіричному матеріалі.

Мета статті полягає у визначенні типів семантики емотивної лексики німецької мови нововерхньонімецького періоду (далі – нвн.) у так званій «пріоритетній поезії». Пріоритетну поезію тлумачимо як вірші, що користуються особливим попитом серед читачів.

Виклад основного матеріалу. Хронологія історії розвитку німецької мови є дискусійною (Жирмунский, 1956: 36–42). Автор підтримує думку тих науковців, що спираються на періодизацію через мовні чинники. Йдеться про структурні, функціональні зміни й форми існування німецької мови. Стосовно часових рамок, то нвн. період починається із 1650 року й триває до сьогодні (Ernst, 2006: 18).

У цьому контексті семантика емотивної лексики актуалізується упродовж кількох століть (364 роки). Разом з тим вона адресована обмеженому колу читачів – учні 9-х і 10-х класів, реалізується у царині майже 100-а поезій, згрупованих тематично. Наприклад: 1) цикл віршів про природу "*Zeigt uns, was wir noch übrig ließen*" (далі – I), 2) вірші про любов "*Ich flüchte in dein Zaubertzelt*" (далі – II), 3) вірші про минуле "*Immer noch offen*" (далі – III), 4) вірші про теперішнє "*Verlustliste*" (далі – IV), 5) вірші про повсякденність "*Irgendwann dienstags*" (далі – V), 6) вірші про функцію і функціонування поезії у соціумі "*Manche Wörter locken die Erde*" (далі – VI).

У межах цієї тематики маніфестовано дві тенденції: тенденцію до симетричності, тобто

кількість авторів і поезій тотожна (II, 17::17) та тенденцію до асиметричності, де обсяг поезій домінує над кількістю її авторів (I, 14::15; III, 16::17; IV, 16::18; V, 15::18; VI, 10::12). Коливання не є суттєвим, становить від 1-ї до 3-х позицій. Максимальне відхилення виявлено в рубриці V, що пов'язано зі значущістю проблем повсякденності, глибиною їх осмислення трьома авторами: Юргеном Бекером (1932), Рольфом Дітером Брінкманном (1940–1975) і Урсулою Крегель (1947).

Виміром повсякденності постають **час і простір**. Час усвідомлюють, по-перше, як відтинок доби *Abend, bald Mittag, Nachmittag* (J. Becker), *Mittag*; по-друге, як структуру місяця *Ende des Monats August* або дня тижня *Mittwoch* (3) (R. D. Brinkmann); по-третє, як день місяця *Septembertages* або ініціальну частину сукупності днів *Anfang des Wochenendes* (U. Krechel). Простір поділяємо на відкритий (*In den leeren Straßen, Endstation Linie 16, Straße – J. Becker; Gärten, über dem Dach, in Köln – R. D. Brinkmann; unter einem Baum – U. Krechel*) і закритий (*Parkplatz, Wagen, im Kiosk* (2) – J. Becker; *mitten in der Stadt, im Treppenhaus, im Hausflur, aus den Briefkästen, in den Zimmern, in dieser Straße – R. D. Brinkmann; im Supermarkt, im Flur – U. Krechel*).

Такий поділ є умовним. Крім того, ліричний герой має ще й власний, психологічний простір, межі якого індивідуальні (порівн., наприклад: *Die Hände / vor das Gesicht halten / und die Augen / nicht mehr aufmachen / nur eine Landschaft sehen* (Erich Fried) (мірою є довжина рук і поріг зору), *später sitze ich / acht Stunden hier im Büro* (Jürgen Theobaldy) (тривалість локалізації ліричного героя у функціональному помешканні).

Медіальне відхилення у рубриках IV і VI розглядаємо як перехідну поняттєву зону між більш і менш важливим. Важливість пов'язана з двома категоріями: часом (теперішнє) та культурою. Звідси виходить, що життя не лише детермінує фізичний час і креативну мовленнєву діяльність, але й намагається їх поєднати.

Основними представниками перехідних зон є П. Гертлінг (1933) і Р. Д. Брінкманн. У П. Гертлінга час (теперішнє) тотожний відкритому простору, що постає як мінлива величина: з одного боку, – це десакралізація міста Єрусалима і його ландшафтів *Hügel*, з другого, – метафоризація повітряної сфери топоніма *Von Zorn / ist dein Himmel / schwarz; Keiner fragt / unter krankem Himmel* і відмежування понівеченої війною території *Die Hügel, / aufgeworfen / auf Scherben, / bekommen einen Schwefelrand* (BG, 2008: 66–67).

Наведені приклади відображають емоційний стан **гніву** *Zorn* у термінах колористики *schwarz*: колірний тон, яскравість, насиченість. Символіку чорного кольору майже у всіх культурах тлумачать ідентично – негативні сили й сумні події, темрява смерті, відчай, горе, бажання, скорбота й зло, нижчі рівні чи шаблі світобудови, зловісні пророкування (Тресіддер, 2001: 410).

Р. Д. Брінкманн зображує творчість у вигляді закритого простору, що характеризується щільністю *oder gleich / mehrere. Hintereinander*, флористичною штучністю *Blumenbeet* або рослинною *Garten*, технічністю *Zwischen / den Zeilen / steht nichts / geschrieben*, контрольованістю *nachprüfbar*, напрямком усередину *ins Haus*, кількістю *ein paar Beete anlegen*, термічністю *im Schatten* (BG, 2008: 100, 102).

Автор виокремлює колоративи *schwarz* і *weiß*, семантика яких сприяє появі позитивної оцінності в нейтральному *Wortes*. Оцінка позитивна через розширення функцій білого кольору *weiß* і водночас конкретизацію чорного *schwarz*. Білий колір у цій поезії виступає не тлом для чорного кольору і навіть не його антиподом, а визначає «міру» увираження, є єдиною можливим засобом існування і збереження антонімічності. Чорний колір слугує опосередкованим засобом спілкування між автором і читачем.

У поняття «емоційне» Р. Д. Брінкманн включає не стільки емотивну лексику, скільки стилістичні прийоми: 1) поєднання заголовку й перших рядків вірша **Ein einziger Satz** // *oder gleich / mehrere. Hintereinander*; 2) еліптичні речення *Und wieder Sätze; Endgültig*; 3) повтор: 3.1 лексико-граматичний *Andere. Andere*; 3.2 семантико-граматичний **Blumen, ein für alle Mal // Blumen, die / Wurzeln treiben**; 3.3 структурно-логічний **Zwischen den Zeilen // Zwischen / den Zeilen**; 3.4 фонетичний 3.4.1 алітерація **Zwischen / den Zeilen / steht nichts / geschrieben**; 3.4.2 асонанс *Blumen, die / Wurzeln treiben – / zu fragen bliebe / wofür*; 3.4.3 сполучення алітерації із асонансами *der Postbote / frühmorgens // wirft Rechnungen / und Drucksachen*; 4) апелятив **Oh, die alltäglichen Dinge / die alltäglichen Dinge**; 5) графіка: 5.1 пунктуація 5.1.1 із перевагою крапки (8) “Ein einziger Satz”; 5.1.2 виключно з крапкою (2) “Zwischen den Zeilen”; 5.1.3 із перевагою тире (2) “Gedichte schreiben”; 5.2 фігурна і водночас цифрова форма викладення. Те, що існує дві перехідні зони, не випадковість. Адже семантичний зв'язок між повсякденністю і сьогоднішнім, повсякденністю і формою культури впливає із природи й психології самої творчості (Лук, 1978), потреби самореалізації та актуалізації знань читача, впливу на його емоційний стан.

Мінімальне відхилення у рубриках I і III може бути зумовлене як переважаннями стилів В. Г. Фріца (1929–2010) та Л. Гаріга (1927), так і цінностями, які формуються у підростаючого покоління шляхом інтерпретації поетичних текстів цих майстрів-словесників.

Відзначимо, що хоч В. Г. Фріц і оспівує природу без залучення емотивної лексики, він активно підказує читачеві ситуацію, яку зображує: *Ferne // Ferne. Blinde Flecken. / Schatterisse einiger Häuser. / Weite des Himmels, / die uns die Augen öffnet* (BG, 2008: 13).

Емоційні переживання ліричного героя стають зрозумілі завдяки еліптичним реченням, що вибудовують семантичні асоціації по лініях: 1) «мікрокосмос (ліричне Я) – макрокосмос (*Ferne, Weite des Himmels*)», 2) «частина (*Flecken*) – ціле (*Ferne*)», 3) «свої (*Häuser*)» – «чужі (*Ferne*)», 4) «світло (*Blinde*) – сенсорика (*Augen*) – образ (*Schatterisse einiger Häuser*)». Ефект очікуваного відкриття невідомого в «чужому просторі» *öffnet* дозволив автору передати таку позитивну емоцію, як **інтерес**.

У поезії Л. Гаріга “Ein bisschen Licht” трапляється **негативна** емотивна лексика *arme, jämmerlich*, яка **характеризує** людину як біологічну помилку *Fehlkonstrukt*. При цьому описують ірреальну емоцію **інтересу** *Und trotzdem tut er so, als ob er nicht wüsste, / Er leugnet seinen Tod* і реальну емоцію **подиву** *Er reißt die Augen auf: Rings nichts als Vakuum*. Механізмом емоції **подиву** є фізичний зір, активатором – квант світла *ein bisschen Licht*. Автор уточнює термін функціонування зору і конкретизує у такий спосіб смислове наповнення вічності й темряви *Und macht er sie dann zu, wird es um ihn herum / für immer dunkel sein* (BG, 2008: 48).

Форми вираження емоції **радості** *Späße, Trep-penwitz*, її **носіїв** *Spaßgesellschaft, Kind des Glücks* Л. Гаріг подає через негативну раціональну оцінку *dummen, dummer*. Очищення негативу поет убаचाє у стихії вогню *Von der Terrasse sind die Gäste bald verbrannt* (BG, 2008: 50). До лексико-семантичного поля «вогонь» належать також лексеми *Blitz, Feuerzeug, Flammen, Glut, heißer, hat gebrannt, sind verbrannt* та теонім *Hephästos*.

Зафіксовано й діагностичні ознаки носіїв емоційного стану радості: тіло *Fleisch*, розмита присвійність *mein, mir*, співмірність *Gemäße*, сукупність *Spaßgesellschaft*, девіантна поведінка *tobt*, суб’єктивність *Ich*, вік *Kind*. Ці ознаки дають змогу диференціювати зовнішній і внутрішній світ. Зовнішній світ постає мінливим, загальним, окремішнім, інтенсивним, темпоральним, внутрішній окреслює конфігурацію духовного світу,

створює і визначає часову відстань емоційного, що вимірюється біологічним віком.

Активно використовують емотивну лексику поети-ровесники (1927): Л. Гаріг і Г. Грасс. При цьому семантика емотивної лексики в Л. Гаріга представлена в поезіях рубрик II (6 випадків) і V (2 випадки) у негативному світлі, в Г. Грасса вона має ширшу палітру – рубрики I (3), II (4) і III (1) – негативний сенс (I) *Nur wer nicht staunen kann, / sieht einzig kahles Geäst* (BG, 2008: 17), позитивний (III) *Matt schlägt die See an. / Das Glück, so heißt es, / ist eine Fundsache* (BG, 2008: 51) та комбінований: позитивний + негативний (II) *Doch meine und Deine Interessen⁺ / berühren sich immer noch; Jetzt bist Du wieder ironisch* (BG, 2008: 33).

Спостереження над віршем Л. Гаріга «Derrick» (V) (BG, 2008: 81) показують, що автор акцентує увагу на **формі** вияву емоції страху *Schrecken* «жах», характеризує її крізь призму термальної ознаки *kalten* «холодний», інтегрованої у фізичну дію *vibriern* «тремтіти».

Процес емоційного переживання ліричного героя *Qual des Faktenfrusts* «муки розчарування» потребує іменного втручання фахівця *Derrick*. Тут проблема емоційного переходить у філософське русло *Philosoph*, тобто вирішується, з одного боку, «архаїчно», як це робили античні філософи, зокрема Сократ, з другого, – «інноваційно», що формується на стикові кількох наукових дисциплін, а саме: філософії, психології, біології, соціології. Окреслена енциклопедичність знань і компетентність ліричного героя зумовлена сучасним етапом розвитку людства загалом і німецького етносу зокрема.

Зміна смислового навантаження емотивної лексики в досліджуваних текстах є результатом зміни соціально-економічної парадигми розвитку німецького суспільства, яка призвела до нейтралізації емоційного життя і діяльності. Підтвердженням цього є зменшення вартості ряду базових емоцій. Ідеться про емоцію **подиву** *nicht staunen* (G. Grass), *Wir haben die erde gekränkt, sie nimmt / ihre wunder zurück* (R. Kunze), “Einen jener klassischen” (R. D. Brinkmann), “Worauf wartest du denn?” (J. Becker), емоцію **радості** *du bist für mich / eine blume, / die ich betrachten möchte [...] / denn du wächst nicht / in meinem garten* (K. Allert-Wybranietz), *ein Mädchen muss kichern* (D. von Petersdorff), емоцію **страху** *keine Furcht* (J. Kühn), *Fürchte weder Pfeile noch Kugeln* (S. Mihalić), *fürchtet euch nicht* (M. L. Kaschnitz), *ohne Schrecken* (R. D. Brinkmann).

Поетичними маркерами нейтралізації є негативи *nicht, keine, ohne*, дієслова зі значенням повернення у вихідне положення *nimmt zurück*, не

гучністю голосу *kichern*, протиставні сполучники *weder noch*, еліптичні речення *Einen jener klassischen*, питальні речення з питальним словом *Worauf wartest du denn?*, графіка – іменники пишуть з малої літери *erde, blume, garten*.

Ієрархічно семантика емотивної лексики має такий вигляд: 1) **емоційний стан** (28): 1.1 **негативний** (21) *Angst, fürchtest, fürchten, kein Vergnügen, Kriegsangst, Leid, nicht staunen, Qual* (2), *quält, Schande, schreckt, Schuld, dich sehnst, Sehnsucht, sind schuldig, traurig, Unruhe, verwünsch, Verzweiflungen, Weinen*; 1.2 **нейтральний** (2) *berühren, Erregung*; 1.3 **позитивний** (5) *freuen sich, grinst, Lächeln, Spaß, Späße*; 2) **назви** (форми) емоцій (20): 2.1 **позитивні** (8) *Freude, Glück* (4), *Interessen, Lust, Überraschung*; 2.2 **негативні** (11) *Leiden, Mühsal, Not, Scheu, Schmerz* (4), *Schrecken, Zorn, Zweifel*; 2.3 **нейтральні** (1) *Seelenruhe*; 3) **ознака** емоційного стану (14): 3.1 **негатив** (10) *Arme, arme, armen, bebende, gefurchten, ironisch, Kalkweiß, Unruhe, zerstreut, zittrige*; 3.2 **позитив** (2) *fröhliches, glücklich*; 3.3 **нейтральне** (2) *ruhiger, Sorglos*; 4) **характеристика** емоційного стану (13): 4.1 **позитив** (6) *Beschämt, lächelnd, Lachend, selig, staunend, für ein Wunder*; 4.2 **негатив** (7) *jämmerlich, leider, schrecklich, im Schrecken, sorglich, voll Zorn, Von Zorn*; 5) **об'єкт** (носій емоційного стану)

(9): 5.1 **позитив** (8) *frohbotschaft, Glücksspiel, Treppenwitz, wunder* (2), *Wunder* (3); 5.2 **негатив** (1) *Verlustliste*; 6) **оцінка** (6): 6.1 частини рослини/тіла (3) *Äuglein, Knöchlein, Würzlein*; 6.2 флора (1) *Blümchen*; 6.3 штучні вироби (1) *Körbchen*; 6.4 власна назва (1) *Seepferdchen* та **воля** ліричного героя (6): 6.5 імператив (5) *Fürchte, fürchtet euch nicht, Lach, Keine Furcht, scheue*; 6.6 інфінітив (1) *kichern*; 7) **інтенсивність** вияву емоційного стану (5): 7.1 **позитив** (2) *allerglücklichste, voller Glück*; 7.2 **негатив** (3) *tobt, vibriern, weinte sehr*; 8) **вираження емоцій** (4) 8.1 **сумнів** *ach*; 8.2 **радість** *Oh* (2); 8.3 **подив** *oh* і **суб'єкт** (носій **позитивного** емоційного стану) (4) *Glückspilz, Kind des Glückes, Neugierige, Spaßgesellschaft*; 9) **зміна** емоційного стану (1): **негатив** *wird erregt* і **об'єкт** (носій **негативного** емоційного стану) + психологічний **термін** (1): *Faktenfrusts*.

Висновки. Отже, семантика емотивної лексики в аналізованих нвн. поезіях постає як негативна, позитивна, позитивно-негативна, нейтральна. Домінує негативний тип, що підтверджує факт неоднорідності емотивного прошарку лексики і є доказом правомірності висновку про те, що в житті німецькомовного колективу значно більше негативних, ніж позитивних чи гармонійних емоційних переживань (Акуленко, 1990: 7–40).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акуленко В. В. О выражении количественности в семантике языка. *Категория количества в современных европейских языках*. Київ : Наукова думка, 1990. С. 7–40.
2. Балли Ш. Французская стилистика / пер. с франц. К. А. Долинина. Москва: Издательство художественной литературы, 1961. 394 с.
3. Белехова Л. І. Образний простір американської поезії: лінгвокогнітивний аспект: автореф. дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.04. Київ, 2002. 34 с.
4. Гамзюк М. В. Емотивний компонент значення у процесі створення фразеологічних одиниць: На матеріалі німецької мови. Київ : Видавничий центр КДУ, 2000. 256 с.
5. Жирмунский В. М. История немецкого языка. Москва : Издательство ЛИЯ, 1956. 388 с.
6. Лук А. Н. Психология творчества. Москва : Наука, 1978. 128 с.
7. Романова Н. В. Семантичний розвиток емотивної лексики німецької мови VIII – початку XXI століть: автореф. дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.04. Київ, 2015. 32 с.
8. Тресиддер Дж. Словарь символов / пер. с англ. Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2001. 448 с.
9. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Москва : Издательство ЛКИ, 2008. 208 с.
10. BG. Bildlich gesprochen. Eine Lyrik-Anthologie / [zusammengestellt von Siegfried Hein]. Leipzig; Stuttgart; Düsseldorf: Ernst Klett Schulbuchverlag, 2008. 112 S.
11. Ernst P. Deutsche Sprachgeschichte Eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft des Deutschen. Wien: UTB basics, 2006. 254 S.

REFERENCES

1. Akulenko V. V. (1990). O vyrazhenii kolichestvennosti v semantike yazyka [About expression of quantity in semantics of language]. *Kategoriya kolichestva v sovremennykh evropeiskikh yazykakh* [The Category of the Quantity in the Modern European Languages]. Kyiv : Naukova dumka, pp. 7–40 [in Russian].
2. Balli Sh. (1961). *Frantsuzskaya stilisika* [The French Stylistics]. Moscow : Izdatelstvo khudozhestvennoi literatury [in Russian].
3. Belehova L. I. (2002). *Obraznyi prostir amerykanskoj poezii: lingvokognityvnyi aspekt* [Image Space of American Poetry: Cognitive Perspective]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

4. Gamzyuk M. V. (2000). Emotyvnyi component znachennya u protsesi stvorennia frazeologichnykh odynyts: Na materiali nimetskoi movy [Emotive Component of Meaning in Process of Make of phraseological Units: on the Materials of German]. Kyiv : Vydavnychiy tsentr KDLU [in Ukrainian].
5. Zhyrmunskii V. M. (1956). Istoriya nemetskogo yazyka [The History of the German]. Moscow : Izdatelstvo LIYA [in Russian].
6. Luk A. N. (1978). Psikhologiya tvorchestva [The Psychology of Creation]. Moscow : Nauka [in Russian].
7. Romanova N. V. (2015). Semantychnyi rozvytok emotyvnoi leksyky nimetskoi movy VIII – pochantku XXI stolit' [Semantic development of the German emotive vocabulary of the VIII – early XXI centuries]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
8. Tresidder Dzh. (2001). Slovar' simvolov [The Hutchinson Dictionary of Symbols]. Moscow : FAIR-PRESS [in Russian].
9. Shakhovskii V. I. (2008). Kategorizatsiya emotsii v leksiko-semanticheskoi sisteme yazyka [Categorization of emotions in the Lexical-semantics System of Language]. Moscow : Izdsatelstvo LKI [in Russian].
10. BG. (2008). Bildlich gesprochen. Eine Lyrik-Anthologie / [zusammengestellt von Siegfried Hein]. Leipzig; Stuttgart; Düsseldorf: Ernst Klett Schulbuchverlag.
11. Ernst P. (2006). Deutsche Sprachgeschichte Eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft des Deutschen. Wien : UTB basics.

УДК 821.161.2-3.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178953>

Оксана САВЕНКО,
 orcid.org/0000-0002-0117-0103
 кандидат філологічних наук,
 доцент кафедри українського літературознавства
 Житомирського державного університету
 імені Івана Франка
 (Житомир, Україна) bpv1953@ukr.net

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЄВАНГЕЛЬСЬКИХ ОБРАЗІВ В УРОЧИСТИХ ПРОПОВІДЯХ АНТОНІЯ РАДИВИЛОВСЬКОГО

Метою статті є дослідження проповідей українського письменника Антонія Радивиловського (? – 1688) з погляду їхньої інтертекстуальності та фіксування різноманітних форм трансформації у його тексті головних образів із Нового Завіту – Ісуса Христа та Діви Марії.

Характерною особливістю творів проповідника було добирання ним яскравих і змістовних прикладів із різноманітних джерел для увиразнення теми, ідейного спрямування та образів твору. Біблія належала до основних джерел запозичень, цитувань, алюзій та ремінісценцій у його проповідях.

У статті було поставлено завдання виявити джерела у відтворенні євангельських образів і з'ясувати їхню змістову та художньо-естетичну роль. Водночас планувалося дослідити форми художньої трансформації цих образів у контексті барокового стилю.

Автор статті застосувала для роботи над текстами Радивиловського передусім порівняльний метод та структурно-семантичний підхід. З'ясувалося, що письменник, розробляючи теми Різдва і Великодня, звертався не лише безпосередньо до Євангелія, а й до апокрифічних сказань. У тогочасній українській проповідницькій прозі це не вважалося забороненим прийомом. Апокрифи, які широко функціонували в Україні XVII ст., Радивиловський використав для того, щоб додати нові відомості до традиційних сюжетів та образів. Крім того, це було продиктовано специфікою бароко, яке прагнуло розширити, урізноманітнити зміст і стиль проповідницького тексту.

Трансформація євангельських образів у проповідях – помітна риса літературного пошуку Радивиловського. Він своєрідно тлумачить значні події в історії Ісуса та Марії. Не вдаючись до їх звичайного переказування заради нагадування, актуалізації, проповідник вміло користується алюзіями та ремінісценціями, внаслідок чого євангельський текст набуває конотацій, які обумовлені спробою наблизитися до народного сприймання Святого Письма, а також творчо осмислити запозичений матеріал у руслі барокового стилю.

Ключові слова: проповідь, Святе Письмо, Євангеліє, Ісус Христос, Діва Марія (Богородиця), бароко, конотація, ремінісценція, алюзія.

Oksana SAVENKO,
 orcid.org/0000-0002-0117-0103
 Candidate of Philological Sciences,
 Associate Professor of Department of the Ukrainian
 Literary Criticism and Comparativistics
 Zhytomyr State University named after Ivan Franko
 (Zhytomyr, Ukraine) bpv1953@ukr.net

TRANSFORMATION OF EVANGELICAL IMAGES IN THE SOLEMN SERMONS OF ANTHONY RADIVILOVSKY

This article is a study of the sermon of the Ukrainian writer Anthony Radivilovsky from the point of view of the interjection of intricacy and the fixation of various forms of transformation in his context, depicting the images of the New Testament – Jesus Christ and Virgin Mary.

A characteristic feature of the work of the preacher was the picking up of bright and meaningful examples from a variety of jerels for the visualization of them, ideological direction and images of the work. The Bible infused the main sources of borrowing, quotations, allusions, and reminiscences in his sermons.

In the article, the task was to identify sources in the reproduction of Evangelical images and to clarify the content and artistic and aesthetic role of the skull. At the same time, it was planned to investigate the forms of artistic transformation of these images in the Baroque style. The author of the article used, for the most part, the comparative method and the structural-semantic approach for the works of Radivilovsky. It was found out that the writer, developing them for

Christmas and Easter, came to life not merely before the Evangelia, but also to apocryphal tales. At that time, Ukrainian preaching prose was considered a prohibitive admission.

Apocrypha, which was widely functioning in Ukraine in the 17th century, Radivilovsky used to add new information to traditional scripts and images. In addition, it was dictated by the spaticifism of the Baroque, which sought to expand, to diversify the content and style of the preaching text. Therefore, the transformation of the Evangelicals from the images in the projudades is a notable feature of Radiwylowski's search for a liturgy. He peculiarly interprets significant events in the history of Jesus and Mary.

By resorting to their usual retelling for the sake of remembrance, aktualizatsii, preacher professor utilizes allusions and reminiscences, as a result of which the Evangelical text acquires connotations that are due to an attempt to get closer to the popular perception of the Scriptures, as well as to creatively comprehend the borrowed material in the context of the Baroque style.

Key words: sermon, Sacred Scripture, Evangelia, Jesus Christ, Virgo Mary, Baroque, connotation, reminiscence.

Постановка проблеми. Характерною особливістю проповідей Антонія Радивилівського було добирання ним яскравих та змістовних прикладів із різноманітних джерел для увиразнення теми, ідейного спрямування та образів твору. Біблія належала до основних джерел запозичень, цитувань, алюзій та ремінісценцій у його гоміліях, на що неодноразово вказував чільний дослідник творчості Радивилівського В. Кречотень: «Широко користувався він як джерелом сюжетів для оповідних прикладів. Посилання на Біблію у нього трапляються дуже часто – майже на кожній сторінці, іноді по кілька разів на сторінку. При цьому він наводить, як правило, не цілий біблійний текст, який би містив у собі певну закінчену думку, а тільки окремі уривки, а то навіть окремі слова та вислови. Те саме слід сказати й про оповідні приклади, запозичені з Біблії. Вони рідко подаються у більшій розгорнутій формі. Здебільшого, це тільки натяки, згадування відомого, посилання на знайоме» (Кречотень, 1983: 65–66).

Різдвяний та великодній сюжети також були об'єктом запозичень і цитувань у збірниках проповідей «Огородок Марії Богородиці» (1676) та «Вінець Христа» (1688). Центральними образами проповідей, присвячених Різдву і Великодню, є Ісус Христос і Богородиця.

Аналіз досліджень. Творчу спадщину Радивилівського досліджували здебільшого українські літературознавці (М. Марковський, О. Огоновський, М. Сумцов, І. Франко, Хв. Титов, М. Возняк, О. Білецький, В. Кречотень), які вивчали тексти проповідей, давали загальну характеристику письменнику (життя і творчість), розглядали питання, пов'язані із виданням та функціонуванням проповідей в українському богословському та літературному просторі. Проповідницькі твори різдвяного та великоднього циклу спеціально не вивчалися. Так само не досліджувалися раніше трансформації образів Ісуса та Богородиці у текстах Радивилівського.

Метою статті є дослідження проповідей українського письменника Антонія Радивилівського з погляду їхньої інтертекстуальності та фіксування різноманітних форм трансформації у його тексті головних образів із Нового Завіту – Ісуса Христа та Діви Марії.

Виклад основного матеріалу. У своїх проповідях Радивилівський звернув увагу на божественну природу Ісуса Христа, актуалізувавши біблійні оповідання про завчасне передбачення мудрими пророками незвичайного приходу у світ Сина Божого, а також розповіді про поневіряння Святого Сімейства по Єгипту, куди Йосип і Марія з немовлям змушені були тікати від жорстокого Ірода.

Передбачення про народження Ісуса Христа Радивилівський шукає не в Старому Завіті, де вони справді є у П'ятикнижжі Мойсеевим (Буття, 49:10) та книгах пророків (Даніїл, 9:24-25; Огій, 2:6-9; Михей, 5:2; Захарія, 9:9; Ісайя, 42:2-3, 53:1-3, 9, 12), а в апокрифічних легендах, одну з яких він уводить до свого казання:

«Кгда албовѣм єдного разу каменници з розказаня Сибиллѣ, царици венкгерскои, взявши позволене от солтана, царя вавилонського, копати глибоко на долину Іосафатовой почали, знаходять з цеглы гроб учиненный. Отворят, аж обачат дивнои великости трупеще цѣлый, з бородою долгою и великими волосами, шкурою овчею окрытый. И здумѣются. А хотячи ся довѣдати, что бы то такого было, открывают. При главах того трупа находят таблицу великую, на которой лѣтерами еврейскими тыи слова вырыты были: «Я, Сиф, третий сын Адамов, вѣрую в Іисуса Христа, Сына Божего, и в Марію, матер єго, которіи от чресл моих маот ся народити» (Кречотень, 1983: 208).

Один із згаданих персонажів є Сіф. За легендою, він був винахідником літер; згадується він у книзі Буття (4:25, 5:3) і у Євангелії від Луки у родоводі Ісуса Христа (3:38), але відсутній у родоводі, викладеному Матвієм. Тож легенда про виявлений запис належить до апокрифічних

сказань. Йосафатова долина згадується лише у книзі пророка Йоїля (3:2, 12). Вона пролягла між Єрусалимом та Оливною горою, через неї протікає потік Кедронський (іноді у літературі, зокрема паломницькій, її називають Кедронською долиною). За легендою, не висвітленою у Біблії, її ще називають Царською долиною, оскільки тут або цар Йосафат одержав якусь значну перемогу, або тут він похований після смерті. Згадується у легендах і те, що ця долина у давні часи слугувала кладовищем для бідних (Радивловський зазначає, що у долині викопали «з цегли гроб учиненный»). Вислів із книги Йоїля («Я, Єгова, зберу всі народи и приведу їх у долину Йосафата і там учиню над ними суд») дав підставу вважати цю долину місцем Страшного суду. Як бачимо, фрагмент із проповіді Радивловського має контекст, який прямо не стосується народження Христа, але заглиблений в історичні та легендарні тексти давнини.

Ще одне пророче свідчення про появу Христа, оздоблене історичними та побутовими деталями, наводить проповідник у своєму казанні:

«Кгды албовѣм за часу Гонорія, третяго папы, за державы зась второго Фридерика и Фердинанда, кроля Кастели, в мѣстѣ Толетѣ един жьд для розширення винограду свого скалу, до него прилеглуу, копал, на посродку каменя в ней оказалась долковатост, где находит книгу, древяныи листки маючую, в которой трояким языком, еврейским, греческим и рымским, написано было о трояком свѣтѣ, от Адама до антихриста. Начало третего свѣта та ся починало: «В третем мѣрѣ Сын Божій народится з Дѣвы Маріи и утерпит за спасеніе человеческое» (Крекотень, 1983: 208).

Проповідник орієнтує слухача / читача в історичному та географічному просторі, ніби прагне надати своїй розповіді необхідної достовірності. Гонорій, Фридерик і Фердинанд – персонажі XV ст., коли Франція порядкувала на території Іспанії, зокрема у Кастилії, яка в XI – XV ст. була королівством, де дозволялося жити євреям (Радивловський пише, що саме єврей знайшов старовинну книгу). Згадане місто Толедо було столицею Кастилії. Те, що знайдена книга написана єврейською, грецькою та римською (латинською) мовами, є відголоском євангельського епізоду, коли розпинали Ісуса на хресті: «Був же й напис над Ним письмом грецьким, латинським і гебрійським написаний: «Це – Цар Юдейський» (Лука, 23:38). Під «трояким світом» (трьома періодами у біблійній історії) автор, очевидно, розуміє тривалість часу від Адама до антихриста: Рай – Вигнання – Час Присутності Христа. Появу антихриста та його фантастичний опис подано у завер-

шальній книзі Нового Завіту – Одкровенні Іоанна Богослова (13: 1-18).

Радивловський підтверджує божественне походження Христа вставленим у проповідь оповіданням про розбійника, який мав намір пограбувати «святобливых пришелцов Марію и Іосифа». Але тільки він побачив «немовлятко Ісуса и матку Марію, его носячую, внет з драпѣжного звѣра отмѣнился в скромного и тихого баранка так барзо, же, нѣчого от них не видираючи, до власной своєї яскинѣ их ласкаве з собою запровадивши, з тых речій, которые у себе мѣл, много им щодробливе надал». Очевидно, Святе Сімейство мало таку особливу енергетику, світло (святість), божественність, які облагородили розбійника, перетворили його на незлобивого поселянина, котрий пригостив пришельців (можливо, що події відбувалися або у Віфлеємі, або вже у Єгипті, куди Свята Родина втекла від Ірода).

Божественна природа Ісуса виявилася і в тому, що вода, у якій Марія випрала пелюшки немовляти, оздоровила розбійникового сина: «Омыла жена того разбойника сына своего паршивого в водѣ той, которою преблагословенная Дѣва Марія пелена отрочати Христа омывала, зараз волным от паршей зостал». Після цього у проповідника зринає ремінісценція з Євангелія від Луки: «Се теж той разбойник, висячий з Христом на крестѣ по правици, годным ся стал на овьи слова: «Помяни мя, Господи», – услышати от него: «Днесь со Мною будеши в раи» (Крекотень, 1983: 209). У Луки так: «І сказав [розбійник] до Ісуса: «Спогадай мене, Господи, коли прийдеш у Царство Своє!» І промовив до нього Ісус: «Поправді кажу тобі: ти будеш зо Мною сьогодні в раю!» (23:42-43).

У проповідях, розміщених в «Огородку Марії Богородиці», Радивловський нагадує слухачам про страждання та мученицьку смерть Христа на Голгофі і підкреслює, що всі муки Син Божий прийняв заради врятування роду людського. Природно, що у цьому зв'язку він апелює до первородного гріха Адама і Єви, після якого Господь зробив людей смертними і наділив печаттю гріха.

Як образно висловився проповідник, Господь завалив камінням своєї справедливості джерело власного милосердя до людей, так що ніхто не міг до нього доступитися: «Кто же не прагнул вод того Божого жродла? Кто с оным не суплѣковал? Авраам святыи крестом падал на землю, просячи оных на угашене Содомы и Гоморы. Не упросил. Волали патриархови, волали что раз пророкове: «Яви нам, Господи, милость твою!». Не могли упросити». І тільки Марія, віддавши сина свого

на смерть, сприяла тому, щоб Господь розкидав каміння, яким засипав джерело свого милосердя. Примиривши Бога з людьми, Христос визволив рід людський «з вічної смерті» (Крекотень, 1983: 268).

Після такої мови Радивидловський, як і годилося для повчальних проповідей, вдається до моралістичних настанов: мовляв, треба завжди пам'ятати про жертвний подвиг Ісуса Христа, оскільки його праведне життя і наука «против наиздов и искушеній діаволскіх чловѣка вооружает и укрѣпляет и его з глубокости пекельной избавляет». Цю сентенцію проповідник унаочнює прикладом, у якому йдеться про звільнення Ісусом із «пекельной глубокости» розпущениці, з'явившись до неї у час, коли вона чекала коханця, і нагадавши їй про свою мученицьку смерть: «Много ран, на тѣлѣ своем отновленных, оной невѣстѣ показал, так много, як бы уст, до упомытания ся и з грѣху повстанія упоминающих, отворил. Якож и не всуе, бо зараз тая невѣста на серцу ся сокрушила, от жалю великого за грѣхи в слизи ся расплинула, до ног откупителя своего Христа упадши, отпущенія просила и, милосердія у него обрѣтши, святобливе живота своего докончила» (Крекотень, 1983: 211). У цьому фрагменті є алюзія на євангельські розповіді про розп'яття Ісуса Христа, коли йому було завдано ран цвяхами, якими Його прибивали до хреста, проколото списом бік, щоб пересвідчитися, чи Він ще живий (Іоанн, 19:31-37; Марко, 15:16-32; Лука, 23:33-38; Матвій, 27:31-38).

У «Словѣ первом на Рождество Господа Бога и Спаса нашего Ісуса Христа» Радивилівський, розмірковуючи про подвійну природу Христа, знаходить місткий образ у Святому Письмі для вираження феноменального значення в людській історії Сина Божого. Це образ хмари. У Старому Завіті хмара є символом присутності Божої серед свого народу: «І створить Господь над усяким житлом на Сіонській горі та над місцем зібрання удень хмару, вночі ж дим і блиск огню полум'яного, бо над всякою славою буде покров» (Ісайя, 4:5). Крім того, хмара постає і як образ Божої благодаті: «У світлі царського обличчя – життя, а його подоба – мов хмара дощова весною» (Приповісті Соломона, 16:15).

У Новому Завіті символіка хмари пов'язується з Ісусом Христом. Коли Бог Отець свідчив про свого Сина на горі під час Преображення, то світла хмара осінила їх: «Як він ще говорив, ось хмара ясна заслонила їх, і ось голос із хмари почувсь, що казав: Це Син мій улюблений» (Матвій, 17:5). Там же у Матвія є свідощтво того, де перебуватиме Ісус

після життя земного: «Відтепер ви побачите людського Сина, що сидітиме праворуч сили Божої, і на хмарах небесних приходитиме» (26:64).

Ісус Христос сказав одного разу народові, як це повідав євангеліст Лука: «Як побачите хмару, що з заходу суне, то кажете зараз: «Наближається дощ» – і так і буває» (12:54). Прочитувати це місце в тексті слід не буквально, а алегорично: своїми словами Ісус указував не так на явище природи, яке було добре відоме народові, а як на наближення Царства Небесного, бо усвідомлював значення і призначення свого приходу у світ. Сам він асоціював себе із хмарою, а слова свої – із плодотворним дощем.

Радивилівський свої роздуми про божественну і людську природу Ісуса Христа розпочинає із реалій, добре знайомих кожному землеробу: «Гды облак в дожд ся оборочает, звыкл быти земли пожитечный до урожайности; але послы ся обернет в вихор и бурю, шкодит полям, винограды и збожя пустожит» (Крекотень, 1983: 211). Для переходу до алегоричного й аналогічного тлумачення образів хмари і дощу проповідник вживає риторичне запитання: «Облак таинственный чловѣченства Христа Сына Божого, ажаж ся не обернул нам в дожд?». І тут же відповідає ствердно: «Обернул. Что суть дитинныи слезы Христовы, осли не дожд, которій падаючи на чловѣченство наше, великую урожайность милосердія Божого оному приносят». Зринає антитеза «зима – весна», яка характерна і для великодніх проповідей Радивилівського, більше того: на протигагу зимовій сіризни і неплідності з'являється образ весняних квітів: «Тая земля чловѣченства Христоваго, яко з облака дожд слезный, аж ся зараз на нем розныи добродѣтели оказали цвѣты <...> З того облака чловѣченства Христа Сына Божого, тепер часу перваго приходу его на сей свѣт, зливається дожд лагодный, ласкавый и вшелякого благословення полный» (Крекотень, 1983: 756–757). «Первый приход его на сей свѣт» – очевидна алюзія на Різдво Христове, а втілення Ісуса образно означається метафорою «плідної хмари», з якої випаде дощ – благодать Господня – через Сина Божого.

Збірник казань Радивилівського «Вѣнец Христов» також містить декілька проповідей, які можна віднести до циклу великодніх, зокрема «Слово на Вознесеніє Господне». Епіграфом до твору є цитата із Євангелія від Марка: «Вознесися на Небо, и сиде одесною Бога» (Радивилівський, 1668: 59 зв.).

У розгортанні теми проповідник ще не раз посилатиметься на євангелістів та апостолів, зокрема всередині тексту вдасться до варіації заяв-

леної теми: «Святы́й Іоанн о Нем пишет: Въ мѣрѣ бѣ, и мѣрѣ его не позна; на знакъ такъ хвалебнаго и славнаго звѣтязства, заслужилъ себѣ тое, абы з тыхъ низкостей земныхъ взятый былъ в Небо, и усѣлъ одесную Отца свого» (Радивилівський, 1668: 59 зв.). В екзордіумі (вступній частині проповіді) Радивилівський актуалізує інше місце у тексті Євангелія від Іоанна: говорячи зі своїми учнями, Ісус закликає їх бути відважними і не похитнутися у стражданнях, як і він, бо впевнений: «Я світ переміг!» (Іоанн, 16:33). «Христос Спаситель, – писав Радивилівський, – забивъ на крестѣ оно́го ядовитого пекельного ужа, діавола проклятого, который народ людзкій позрени́ем своимъ оборочаль в камѣне» (Радивилівський, 1668: 59 зв.).

Тож уточнюється, що Христос переміг передусім диявола – алузія на Книгу Буття, де йдеться про первородний гріх, який учинили Адам і Єва, а призвідцем цього був саме диявол (Буття, 3:1-7). Спокуту за цей гріх узяв на себе Христос, і ця алузія на Старий Завіт, і нагадування про жертвний подвиг Ісуса Христа – спільне місце (топос) не тільки у проповідницькій літературі, а й в інших жанрах давнього письменства, які зачіпали тему Різдва чи Великодня. Крім того, тут наявна ще одна алузія: Матвій пише, що після хрещення Ісуса, він «був поведений Духом у пустиню, щоб диявол його спокушав» (4:1). Христос у протистоянні з дияволом виявив силу свого духу і не піддався його спокусам, категорично заявивши: «Відійди, сатано!» (4:10), отже переміг його і в цьому психологічному двобої.

Образ Ісуса Христа як нареченого, який має поєднатися із Церквою, у давньоукраїнських пам'ятках зустрічається нерідко («Размышляне о муцѣ Христа, Спасителя нашего» Іоанікія Волковича, анонімна драма «Торжество Естества

Человѣческаго, «Бгородице Дѣво» й «Осм блаженств евангелских» Іоанна Максимовича, «Поученіє второе в недѣлю цвѣтную» Кирила Транквіліона-Ставровецького та ін.). У Радивилівського «нареченого» зустрічають «не пять Дѣвъ, але девять хоровъ аггелскіхъ, прибравшия яко належить, исходятъ въ стрѣтеніе Христова, и стрѣтши его з веселіем и тріумфомъ, впроважают на Маестать Бозскій» (Радивилівський, 1668: 60).

Прийшовши у світ земний, воплотившись, Христос має повернутися до Господа. Таким чином проповідник сполучає тему Різдва із темою Христового Воскресіння, акцентуючи на тому що у Царстві Небесному Ісуса зустрінуть із радістю: «Яко Царь земный, гды на свою власную, будучи чрез довгій часъ въ чужой земли, насѣждает у столицу; не маш того чоловѣка, который бы его з радостію и веселіем не споткалъ, а споткавши з веселіем и тріумфом до палацов Царскіх не впроважал» (Радивилівський, 1668: 61). Ангели з радістю проводжають Ісуса до правиці Господа і дякують за добро та милість, які вчинив Христос, перебуваючи на землі.

Висновки. З усіх казань, які склали проповідницьку спадщину Радивилівського, різдвяні та великодні цикли не домінують ні в «Огородку Маріи Богородицы», ні у «Вѣнцѣ Хрстовому», та все ж привертають увагу своєрідним тлумаченням значних подій в історії Ісуса.

Не вдаючись до їх звичайного переказування заради нагадування, актуалізації, проповідник вміло користується алузіями та ремінісценціями, внаслідок чого євангельський текст набуває конотацій, які обумовлені спробою наблизитися до народного сприймання Святого Письма, а також творчо осмислити запозичений матеріал у руслі барокового стилю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біблія, або Книга Святого Письма Старого й Нового Завіту / Пер. Івана Огієнка. К. : Українське біблійне товариство, 2005. 768 с.
2. Крекотень В.І. Оповідання Антонія Радивилівського. З історії української новелістики XVII ст. К. : Наукова думка, 1883. 482 с.
3. Радивилівський Антоній. Вѣнец Христов. К. : Друкарня Києво-Печерської лаври, 1668. 346 с.

REFERENCES

1. Biblia, abo Knyha Sviatoho Pysma Staroho y Novoho Zavitu [The Bible, or the Book of Scripture of the Old and New Testaments] / Per. Ivana Ohiiienka. K. : Ukrainske bibliink tovarystvo, 2005. 768 s. [in Ukrainian].
2. Krekoten V. I. Opovidannia Antoniiia Radyvylivskoho. Z istorii ukrainskoi novelistyky 17 st. [Story by Anthony Radivilovsky. From the history of Ukrainian and novels of the 17th. century]. K. : Naukova dumka, 1983. 482 s. [in Ukrainian].
3. Radyvylivskiyi Antonii. Vinets Khrystov. [Winds of Christ]. K. : Drukarnia Kyievo-Pecherskoi lavry, 1668. 346 s. [in Ukrainian].

УДК 81'44

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178955>

Вікторія СВІНЦІЦЬКА,

orchid.org /0000-0003-1142-3685

студентка VI курсу, факультету прикладної лінгвістики

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) viktoriasvintsitska92@gmail.com

ЛІНГВОКОГНІТИВНІ АСПЕКТИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ КЛЮЧОВИХ КОНЦЕПТІВ У НАРАТИВНОМУ ДИСКУРСІ (НА МАТЕРІАЛІ ТВОРІВ А. КОНАН ДОЙЛА ТА А. КРІСТІ)

Стаття висвітлює результати дослідження, виконаного у лінгвокогнітивному руслі, а саме окреслюються типи взаємозв'язків ключових концептів детективного нарративу. Об'єктом дослідження є система базових концептів, реалізована лексичними засобами в наративному дискурсі, на матеріалі творів класиків британського детективу – Артура Конан Дойла та Агати Крісті.

Аналіз здійснено відповідно до обраного алгоритму, який містить такі етапи: 1) визначення концептів ЗЛОЧИН (CRIME), ЗЛОЧИНЕЦЬ (CRIMINAL), ТАЄМНИЦЯ (MYSTERY) і ДЕТЕКТИВ (DETECTIVE) як ключових концептів детективного нарративу; 2) виявлення засобів вербалізації ключових концептів; 3) визначення лексико-семантичних варіантів значень та імен ключових концептів.

Аналіз матеріалу дослідження показав, що ключовими концептами у детективному наративі виступають концепти ЗЛОЧИН (CRIME), ЗЛОЧИНЕЦЬ (CRIMINAL), ТАЄМНИЦЯ (MYSTERY) і ДЕТЕКТИВ (DETECTIVE). Згадані вище концепти займають особливе місце в наративному дискурсі, виступають у ролі елементів формування змістовнотематичного ядра твору. Безумовно, їх наявність є однією із обов'язкових умов приналежності твору до детективного нарративу. Саме взаємозв'язок вказаних концептів формує цілісність детективного твору.

Матеріалом дослідження слугують дискурсивні фрагменти творів, що містять лексичні одиниці, які вербалізують концепти ЗЛОЧИН (CRIME), ЗЛОЧИНЕЦЬ (CRIMINAL), ТАЄМНИЦЯ (MYSTERY) і ДЕТЕКТИВ (DETECTIVE) у класичному детективному наративі.

Обрані фрагменти було отримано методом суцільної вибірки з текстів творів представників класичного британського детективу Артура Конан Дойла ("The Memoirs of Sherlock Holmes", "The Return of Sherlock Holmes", "The Adventures of Sherlock Holmes") і Агати Крісті ("Cards on the Table", "Death in the Clouds", "Dumb Witness", "Elephants Can Remember", "Murder in Mesopotamia", "Murder on the Orient Express", "One, Two, Buckle My Shoe", "Peril at End House", "Sad Cypress", "The A.B.C. Murders", "The Big Four", "The Murder of Roger Ackroyd", "The Murder on the Links", "The Mysterious Affairs at Styles"). Обсяг аналізованого ілюстративного матеріалу сягає 4 700 сторінок.

Ключові слова: *наративний дискурс, детективний наратив, класичний детектив, концепт, вербалізація концепту, лексико-семантичний варіант.*

Viktoriia SVINTSITSKA,

orchid.org /0000-0003-1142-3685

Student

Lviv National Polytechnic University

(Lviv, Ukraine) viktoriasvintsitska92@gmail.com

LINGUOCOGNITIVE ASPECT OF THE KEY CONCEPTS' SYSTEM VERBALIZATION IN THE NARRATIVE DISCOURSE (ON THE DETECTIVE NOVELS' MATERIALS WRITTEN BY ARTHUR CONAN DOYLE AND AGATHA CHRISTIE)

The article demonstrates the results of the research carried out in the lingual-cognitive direction, and specifically describes the types of the key concepts interactions in the detective narrative. The object is the system of the basic concepts, represented by lexical means in the narrative discourse, based on the works of the classical British detective story writers – Arthur Conan Doyle and Agatha Christie.

The current analysis is performed in accordance with the beforehand chosen algorithm. It consists of the following steps: 1) defining the concepts CRIME, CRIMINAL, MYSTERY and DETECTIVE as the key concepts of the detective narrative; 2) identifying the verbalization means of the key concepts; 3) defining the lexical-semantic variants and correspondingly names of the key concepts.

Following the analysis of the research material it was concluded that the concepts *CRIME*, *CRIMINAL*, *MYSTERY* and *DETECTIVE* are the key concepts in the detective narrative. The aforementioned concepts play an important role in the narrative discourse and appear to be the elements forming thematic core of the novel. Undoubtedly, their presence can guarantee the work's affiliation to the detective narrative. It is the relationship of these concepts which forms the integrity of the detective novel.

The discursive fragments of the novels containing lexical units that verbalize the concepts *CRIME*, *CRIMINAL*, *MYSTERY* and *DETECTIVE* in the classical detective narrative were chosen as materials for the study. Selected fragments were obtained by using a continuous sampling method in the works of Arthur Conan Doyle ("The Memoirs of Sherlock Holmes", "The Return of Sherlock Holmes", "The Adventures of Sherlock Holmes") and Agatha Christie ("Cards on the Table", "Death in the Clouds", "Dumb Witness", "Elephants Can Remember", "Murder in Mesopotamia", "Murder on the Orient Express", "One, Two, Buckle My Shoe", "Peril at End House", "Sad Cypress", "The A.B.C. Murders", "The Big Four", "The Murder of Roger Ackroyd", "The Murder on the Links", "The Mysterious Affairs at Styles"). The amount of the analyzed illustrative material is 4 700 pages.

Key words: narrative discourse, detective narrative, classical detective, concept, verbalization of the concept, lexical-semantic variant.

Постановка проблеми. У сучасній лінгвістиці науковці надають особливе значення прагматичним та динамічним аспектам мови і їх зв'язкам із уявленнями у свідомості індивіда. Когнітивні ж лінгвісти також звертають особливу увагу на існування концептів у дискурсі.

Відтак **актуальним** автор вважає дослідження системи концептів, що формують змістове ядро детективного нарративу як одного з типів художнього дискурсу, беручи до уваги сучасні методологічні напрацювання як дискурсузнавства, так і когнітивної лінгвістики.

Аналіз досліджень. Аналіз характеристик базових концептів детективного нарративу розглянутий, беручи до уваги різні методологічні підходи: теоретичний, емпіричний, кількісний тощо. Вербалізація концепту *ЗЛОЧИН* була вивчена раніше, але на базі творів американського варіанту англійської мови [8].

Крім того, на матеріалах англійськомовних та російськомовних творів була описана структура головних концептів детективу: *ЗЛОЧИН / CRIME*, *ПОКАРАННЯ / PUNISHMENT*, *ТАЄМНИЦЯ / MYSTERY*, *РОЗСЛІДУВАННЯ / INVESTIGATION*, а також їх мовна реперезентація [13]. У сфері англійськомовного детективного нарративу досліджені ключові концепти *ЗЛОЧИН (CRIME)*, *ЗЛОЧИНЕЦЬ (CRIMINAL)*, *ТАЄМНИЦЯ (MYSTERY)* і *ДЕТЕКТИВ (DETECTIVE)*, що справедливо визнані базовими для детективного дискурсу загалом (3).

Зокрема важливо згадати, що у когнітивній моделі нарративного дискурсу було виділено п'ять учасників комунікативного акту: Убивця, Жертва, Детектив, Помічник, Свідок (5). Також концепти *ТАЄМНИЦЯ*, *ЗЛОЧИН*, *ЖЕРТВА*, *ЗЛОЧИНЕЦЬ*, *СЛІДСТВО* були охарактеризовані як прецедентні феномени детективного нарративу на матеріалах творів, написаних англійською та російською мовами (6).

Мета статті – проаналізувати лінгвокогнітивні характеристики вербалізації базових концептів детективного нарративу, а саме: *ЗЛОЧИН (CRIME)*, *ЗЛОЧИНЕЦЬ (CRIMINAL)*, *ТАЄМНИЦЯ (MYSTERY)* і *ДЕТЕКТИВ (DETECTIVE)* і з'ясувати можливі перетини їх зв'язків.

Виклад основного матеріалу. Останні кілька десятиліть у лінгвістиці не вщухає наукова дискусія щодо природи дискурсу. Ця проблема залишається актуальною й досі, тому одиниці дискурсу завжди під пильною увагою. Категорію «дискурс» справедливо вважають однією із найвагоміших у комунікативній лінгвістиці та сучасних соціальних науках. Вона, як і будь-яке інше широковживане поняття, допускає не лише різні варіанти вимови, але і велику кількість наукової інтерпретації (7).

Проблема актуалізації наратологічного дискурсу в літературознавчих дослідженнях виникає зовсім не випадково оскільки на сьогодні існує можливість численних модифікацій дослідницького процесу. Здобутки основних шкіл наштовхують на думку про те, що існує потреба іншого прочитання відомих та маловідомих текстів. Теоретико-методологічна база наратології представлена працями Ц. Тодорова (11), Ж. Женетта (9), В. Шміда (12), дослідженнями представників англійськомовних та німецькомовних шкіл.

Безумовно, реальність створює нарративні процедури. У цьому контексті нарратив сміливо можна розглядати як основну форму дискурсивної реальності, обов'язково пов'язану із соціокультурними спільнотами, для яких вона є певною умовою самовизначення. Французький постмодерніст Жан-Франсуа Ліотар визначає нарацію одним із можливих типів дискурсу. На думку дослідника, нарративи характеризують певний тип дискурсу в різні історичні періоди (Ліотар, 1998: 48).

Й. Брокмейер і Р. Харре визначили нарратив як один із підвидів дискурсу, цим самим заперечуючи його як опис певної онтологічної реальності:

«Хоча наратив може окреслювати індивідуальні та ситуаційні версії реальності, його використовують в загальноприйнятих лінгвістичних формах, таких як жанри, структури сюжету, лінії оповіді, риторичні тропи. Таким чином історія, яку оповідають, і ситуація, в якій її оповідають, пов'язана із базовою культурно-історичною структурою. По-іншому кажучи, наш локальний репертуар наративних форм переплітається з більш широким культурним набором дискурсивних порядків» (Брокмейер, 2000: 30).

Ілюстративною базою для дослідження було обрано фрагменти текстів детективного наративу, а саме твори Артура Конан Дойла та Агати Крісті з метою аналізу системи концептів, які формують змістовне ядро цього наративу. Цікаво, що у свідомості людей, об'єднаних мовою та історією, завжди існує певний набір концептів, культурних кліше, уявлень та стандартних символів, за якими закріплений певний смисл, усі вони становлять культурну пам'ять носіїв певної мови чи культури загалом, без якої неможливе існування жодної комунікативної системи. Звідси випливає, що концепт належить до свідомості і включає, на відміну від поняття, не лише описово-класифікаційні, а й чуттєво-вольові та образно-емпіричні характеристики.

Взагалі термін «концепт» можна зустріти у працях різних мовознавчих напрямків, серед яких: лексична семантика, соціолінгвістика, етнолінгвістика тощо. Проте саме у лінгвокогнітивних студіях, без сумніву, термін «концепт» відіграє провідну роль.

Дослідження концептів бере свій початок ще із далекого вчення Платона про ідеї. С. Аскольдов став одним із перших сучасних мовознавців, хто у своїй праці «Концепт і слово» дослідив концепт. Науковець стверджує, що концепт – це узагальнене поняття, яке особа певним чином «переживає» і яке здатне пробудити емоції (Аскольдов, 1997: 240). Концепт представлений у мисленні індивіда відповідною множиною образів або конкретних уявлень одного типу. Цікаво, що один і той же концепт в різних людей може містити інформацію абсолютно різного обсягу.

Можна зробити висновок, що пояснення концепту насамперед залежить від багатьох чинників: філософських, етнічних, міфологічних, релігійних та психологічних, які і визначають його комплексний характер. Найчастіше ці чинники відображаються в художньому дискурсі, що додає до розуміння концепту нові конотативні відтінки.

Аналізуючи систему концептів детективного наративу, важливо насамперед дати визначення

класичного детективу, якому притаманні свої канонічні особливості та ознаки.

Класичний детектив як різновид детективу, в якому простежувалася «бездоганно побудована інтрига», а злочинець заздалегідь не відомий, сформувався під впливом Е. А. По і А. Конан Дойла. Їхні традиції згодом підхопила Агата Крісті. Якнайповніше традиція класичного детектива (“the classic detective fiction”) у період «Золотого віку» детективу в 20-ті роки ХХ століття була розвинена А. Крісті під впливом творчості А. Конан Дойла (Адамов, 1980: 9–21).

Успіх персонажів, створених А. Конан Дойлом і А. Крісті (“the worldwide success of Arthur Conan Doyle’s Sherlock Holmes and Agatha Christie’s Poirot”), можна пояснити популярністю типу «великого приватного детектива», розробленого А. Конан Дойлом. Отже, класиками детективного жанру справедливо можна вважати А. Конан Дойла та А. Крісті.

Класичний детектив завжди побудований за чітко визначеною формулою: матеріалом для такого твору слугує таємниця небезпечного і заплутаного злочину і всі події, що навіть здавалося б не мають відношення до злочину, розвиваються в напрямку її розгадки. Таким чином, детектив як літературний твір вирізняється особливим типом побудови сюжету. У ньому зображується розкриття заплутаної таємниці, пов'язаної із розслідуванням злочину, яке успішно проводить представник поліції або приватний детектив. Логічно, що завершується твір викриттям і покаранням злочинця. Така структура дозволяє визначити основні компоненти детективного тексту. Окреслена структура є підставою для виокремлення ключових концептів детективного дискурсу – *ТАЄМНИЦІ, ЗЛОЧИНУ, ДЕТЕКТИВА, ЗЛОЧИНЦЯ*.

Алгоритм аналізу ключових концептів детективного наративу включає кілька етапів.

1) Перший етап передбачає визначення ключових концептів у детективному дискурсі;

2) Другий етап містить виявлення засобів вербалізації ключових концептів детективного наративу;

3) На третьому етапі, в результаті застосування семного аналізу, досліджується значення лексем *mystery, crime, detective, criminal* – імен ключових концептів – та їх синонімів і визначаються лексико-семантичні варіанти (ЛСВ).

Відомо, що концепт може бути вербалізований за допомогою різних засобів: лексичних, фразеологічних, синтаксичних тощо. Проте, безумовно, найпродуктивнішими є лексичні засоби тому, що

їхнє використання передбачає присвоєння концепту певного імені.

Насамперед важливо визначити ряд лексем-синонімів, що вербалізують обрані концепти.

1) Концепт ЗЛОЧИН (CRIME):

Проаналізувавши джерела (14), (15), (16), (17), (18), (19) було встановлено, що синонімічними можна вважати лексеми: *crime, offence, violation, breach, felony, transgression, misdeed, misdemeanor*. Названі лексеми об'єднані спільною семою «порушення закону» (*violation of law*). Наприклад:

“*Whatever the motives of these extraordinary crimes, robbery is certainly not one of them*” / A. Conan Doyle, “The Return of Sherlock Holmes”.

У наведеному синонімічному ряді автор виокремлює лексему-домінанту – *crime*. Аналізуючи вибірку обсягом 4 700 сторінок, методом автоматичного пошуку було визначено, що частота її вживання є найбільшою: *crime* – 1 530, *offence* – 98, *violation* – 14, *breach* – 12, *felony* – 9, *transgression* – 4, *misdeed* – 2, *misdemeanor* – 2. У відсотковому відношенні частота вживання аналізованих концептів виглядає так: *crime* – 89%, *offence* – 5,7%, *violation* – 0,81%, *breach* – 0,69%, *felony* – 0,52%, *transgression* – 0,23%, *misdeed* – 0,11%, *misdemeanor* – 0,11% (Табл. 1)

Таблиця 1

Частотність лексем-репрезентантів концепту ЗЛОЧИН (CRIME) у детективному наративі

Лексема	Абсолютне число	Частотність (%)
Crime	1 530	89
Offence	98	5,7
Violation	14	0,81
Breach	12	0,69
Felony	9	0,52
Transgression	4	0,23
Misdeed	2	0,11
Misdemeanor	2	0,11

У детективному наративі, що представлений у дослідженні текстами класичного детективу, актуалізовані такі значення лексеми *crime*:

- 1) ЛСВ 1 «порушення норми закону (права»;
- 2) ЛСВ 2 «помилка»;
- 3) ЛСВ 3 «порушення норми моралі».

Проаналізувавши семний склад лексем, що репрезентують концепт ЗЛОЧИН (CRIME) з'ясовано, що лексема *crime* містить ядерні ознаки досліджуваного концепту, найповніше передає зміст, називає це поняття, а тому можна стверджувати, що вона є іменем досліджуваного концепту.

2) Концепт ЗЛОЧИНЕЦЬ (CRIMINAL):

Синонімічний ряд лексем, що вербалізують концепт ЗЛОЧИНЕЦЬ (CRIMINAL) у детективному наративі, становлять лексеми *criminal, crook (informal), villain (informal), malefactor, perpetrator, offender, felon, wrongdoer, outlaw*. Перераховані лексеми об'єднані спільною семою «той, хто порушує закон / скоює злочин» (*someone who breaks the law / one who commits a crime*). Наприклад:

“*...a case of burglary can make a shrewd guess at the offender*”

/ A. Christie, “The Murder on the Links” /

У цьому синонімічному ряді лексем автор виокремлює доміную – лексема *criminal*. Аналізуючи вибірку обсягом 4 700 сторінок, методом автоматичного пошуку було встановлено, що власне ця лексема є найбільш частотною: *criminal* – 410, *crook (informal)* – 93, *villain (informal)* – 71, *malefactor* – 12, *perpetrator* – 11, *offender* – 7, *felon* – 4, *wrongdoer* – 2, *outlaw* – 2. Відсоткове відношення частоти вживання лексем виглядає так: *criminal* – 67,1%, *crook (informal)* – 15,22%, *villain (informal)* – 11,6% , *malefactor* – 1,96%, *perpetrator* – 1,8%, *offender* – 1,14%, *felon* – 0,65%, *wrongdoer* – 0,32%, *outlaw* – 0,16% (Табл. 2)

Таблиця 2

Частотність лексем-репрезентантів концепту ЗЛОЧИНЕЦЬ (CRIMINAL) у детективному наративі

Лексема	Абсолютне число	Частотність (%)
Criminal	410	67,1
Crook	93	15,22
Villain	71	11,6
Malefactor	12	1,96
Perpetrator	11	1,8
Offender	7	1,14
Felon	4	0,65
Wrongdoer	2	0,32
Outlaw		0,16

У наративному дискурсі, репрезентованому текстами класичного англійськомовного детективу, актуалізовані такі значення лексеми *criminal*:

- 1) ЛСВ 1 «особа, яка скоїла злочин»;
- 2) ЛСВ 2 «особа, яку звинувачують (засуджують) у скоєнні злочину».

Дослідження семного складу лексем-репрезентантів концепту ЗЛОЧИНЕЦЬ (CRIMINAL) свідчить, що лексема *criminal* містить ядерні ознаки досліджуваного концепту, складає його зміст і справедливо може вважатися його іменем.

3) Концепт *ТАЄМНИЦЯ (MYSTERY)*:

Насамперед синонімічний ряд лексем, що вербалізують концепт *ТАЄМНИЦЯ (MYSTERY)* в детективному дискурсі, становлять лексеми *mystery, secret, puzzle, riddle, enigma, rebus*. Названі лексеми об'єднані спільною (інтегральною) семою «щось / хтось, що / кого складно зрозуміти або пояснити» (something or somebody difficult to understand or explain). Наприклад:

“But behind it lies a deeper riddle. And to solve that will be difficult”

/ А. Christie, “The Murder on the Links” /

Здійснивши аналіз за критерієм частотності, було визначено, що лексема *mystery* є домінантою цього синонімічного ряду. Абсолютна частота лексем: *mystery* – 420, *secret* – 338, *puzzle* – 43, *riddle* – 18, *enigma* – 11, *rebus* – 3. Відсоткове відношення є таким: *mystery* – 50,42%, *secret* – 40,57%, *puzzle* – 5,16%, *riddle* – 2,16%, *enigma* – 1,32%, *rebus* – 0,36% (Табл. 3)

Таблиця 3

Частотність лексем-репрезентантів концепту *ТАЄМНИЦЯ (MYSTERY)* у детективному наративі

Лексема	Абсолютне число	Частотність (%)
Mystery	420	50,42
Secret	338	40,57
Puzzle	43	5,16
Riddle	18	2,16
Enigma	11	1,32
Rebus	3	0,36

Аналіз дефініцій лексеми *mystery*, зафіксованих у словниках сучасної англійської мови, дозволив виділити 4 лексико-семантичних варіанти (ЛСВ):

1. ЛСВ 1 – «щось незрозуміле, невідоме» (something unexplained, unknown);
2. ЛСВ 2 – «детектив» (a novel, short story, play, or film with a crime in a plot);
3. ЛСВ 3 – «містерія» (a medieval religious drama based on a biblical theme);
4. ЛСВ 4 – «таїнство» (Christianity sacrament; esp. the Eucharist).

Здійснивши аналіз, було встановлено, що із шести лексем, що називають концепт *ТАЄМНИЦЯ (MYSTERY)* й об'єднані інтегральною семою «те, що незрозуміле, нез'ясовне», саме лексема *mystery* має ядерні ознаки досліджуваного концепту, і, отже, є його іменем.

4) Концепт *ДЕТЕКТИВ (DETECTIVE)*:

Ряд лексем-синонімів, що вербалізують концепт *ДЕТЕКТИВ (DETECTIVE)* у детектив-

ному наративі, становлять лексеми *detective, investigator, sleuth informal, inquiry agent, sleuth-hound(informal)*, об'єднані спільною семою «той, хто розслідує злочин» (one who investigates a crime). Наприклад:

“John Clay, the murderer, thief, smasher, and forger”

/ А. Conan Doyle, “The Adventures of Sherlock Holmes” /

У цьому синонімічному ряду виділяється домінанта – лексема *detective*, яка є найбільш частотною з точки зору аналізу абсолютної частоти, здійсненого шляхом автоматичного пошуку: *detective* – 424, *investigator* – 81, *sleuth (informal)* – 12, *inquiry agent* – 8, *sleuth-hound(informal)* – 8. У відсотках маємо такий результат: *detective* – 79,54%, *investigator* – 15,19%, *sleuth* – 2,25%, *inquiry agent* – 1,5%, *sleuth-hound* – 1,5% (Табл. 4)

Таблиця 4

Частотність лексем-репрезентантів концепту *ДЕТЕКТИВ (DETECTIVE)* у детективному наративі

Лексема	Абсолютне число	Частотність (%)
Detective	424	79,54
Investigator	81	15,19
Sleuth	12	2,25
Inquiry agent	8	1,5
Sleuth-hound	8	1,5

Виокремлено 3 лексико-семантичні варіанти, між якими простежується певний зв'язок:

- 1) ЛСВ 1 «поліцейський, який розслідує злочин»;
- 2) ЛСВ 2 «той, хто отримує докази або інформацію»;
- 3) ЛСВ 3 «приватний сищик».

Лексема *detective* містить ядерні ознаки досліджуваного концепту, складає його зміст, є найбільш частотною, стилістично нейтральною. Тому, безперечно, лексема *detective* і є іменем концепту.

Висновки. Виходячи з уявлення представників наукової спільноти про дискурс як про систему комунікативних і когнітивних складових, виокремлені характерні для обраного дискурсу концепти, які визначають його комунікативні та когнітивні властивості.

Ілюстративним матеріалом було обрано тексти, які функціонують у межах тієї ж комунікативної сфери. Здійснений аналіз досліджуваного матеріалу дозволяє зробити висновок про те, що у системі концептів детективного наративу ціл-

ком справедливо ключовими можна вважати концепти *ЗЛОЧИН (CRIME)*, *ЗЛОЧИНЕЦЬ (CRIMINAL)*, *ТАЄМНИЦЯ (MYSTERY)* і *ДЕТЕКТИВ (DETECTIVE)*.

Під ключовими концептами детективного нарративу автор розуміє концепти, які виступають ключовими ментальними утвореннями, на відміну від нейтральних, оскільки концентрують дискурс, створюють загальний контекст.

Аналіз системи базових концептів детективного дискурсу проведено за допомогою опису лексичних засобів, що вербалізують концепти

в дискурсі. Безумовно, лексичний спосіб репрезентації концепту є найбільш продуктивним, при цьому ім'я концепту – ключове слово – найбільш повно окреслює зміст концепту. Проаналізувавши семний склад лексем, було встановлено, що іменами концептів *ЗЛОЧИН (CRIME)*, *ЗЛОЧИНЕЦЬ (CRIMINAL)*, *ТАЄМНИЦЯ (MYSTERY)* і *ДЕТЕКТИВ (DETECTIVE)* виступають лексеми *crime*, *criminal*, *mystery*, *detective* відповідно.

Перспективу подальших досліджень автор бачить у визначенні й описі змістовних зв'язків між ключовими концептами детективного нарративу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамов А. Г. Мой любимый жанр – детектив: Советский писатель, 1980. 312 с.
2. Аскольдов С. А. Концепт и слово. Антология : Academia, 1997. С. 67–279.
3. Бехта Т. О. Лінгвокогнітивне моделювання англійського детективного дискурсу. Львів, 2009. 235 с.
4. Брокмейер И. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. 2000. С. 29–42.
5. Ватолина Т. Г. Когнитивная модель детективного дискурса. Иркутск, 2011. 209 с.
6. Ваховская О. В. Вербализация концепта ГРЕХ в англоязычном дискурсе. Харьков, 2011. 291 с.
7. Дейк Т. А. К определению дискурса [Электронный ресурс]. London, 1998. Режим доступа: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm>.
8. Евтушок Ю. Г. Антология концептов. Гнозис, 2007. С. 406–413.
9. Женетт Ж. Вымысел и слог, 1998. С. 342–452.
10. Лиотар Ж. -Ф. Состояние постмодерна. Алетейя, 1998. 278 с.
11. Тодоров Ц. Обличья до екстремі. Львів : Літопис, 2000. 416 с.
12. Шмид В. Нарратология: Языки славянской литературы, 2003. 312 с.
13. Филістова Н. Ю. Структура и семантика детективного нарратива: на материале текстов английских и русских рассказов. Тюмень : ТГУ, 2007. 203 с.
14. Cambridge English Dictionary [Electronic resource]. <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>.
15. Dictionaries and thesauri [Electronic resource]. Access mode: <http://www.dictionary.com/>.
16. Longman Dictionary of Contemporary English Online [Electronic resource]. Access mode: <http://www.ldoceonline.com/>.
17. MacMillan Dictionary [Electronic resource]. Access mode :<http://www.macmillandictionary.com/>.
18. Oxford Advanced Learner's Dictionary [Electronic resource]. Access mode: <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com>.
19. The Free Dictionary [Electronic resource]. Access mode: <http://www.thefreedictionary.com/>.

REFERENCES

1. Adamov A. G. Moi liubumyi zhanr – detektyv [My favorite genre is a detective] : Soviet writer, 1980. 312 p. [in Russian].
2. Askoldov S. A. Kontsept i slovo [Concept and word]. Anthology: Academia, 1997. pp. 267–279 [in Russian].
3. Bechta T. O. Lingvokognitivne modeliuvania anhlovnojnijh detektyvnogo diskursu [Linguocognitive modeling of English-language detective discourse]. Lviv, 2009. 235 p. [in Ukrainian].
4. Brokmeyer I. Naratyv: Problemy I obeshchaniia odnoi alternativnoi paradigmy [Narrative: Problems and promises of one alternative paradigm]. 2000. pp. 29–42. [in Russian].
5. Vatolina T. G. Kognitivnaia model deteknivnogo diskursa [The cognitive model of detective discourse]. Irkutsk, 2011. 209 p. [in Russian].
6. Vakhovskaya O. V. Verbalizatsiia konthepta Hrehk v anhloiazychnom diskurse [Verbalization of the concept of GREH in the English-speaking discourse]. Kharkiv, 2011. 291 p. [in Russian].
7. Dike T. A. K opredileniiu diskursa [Definition of Discourse] [Electronic Resource]. London, 1998. Access mode: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm> [in English].
8. Yevtushok Yu. G. Antolohia kontseptov [Anthology of Concepts] .Gnozis, 2007. p. 406–413 [in Russian].
9. Zhenett J. Vymysel I sloh [Fiction and syllable], 1998. pp. 342–452 [in Russian].
10. Lyotar J.-F. Sostoianie postmoderna [The state of postmodern.] Altaiya, 1998. 278 p. [in Russian].
11. Todorov Ts. Oblycham do ekstremy [Face to extreme]. Lviv : Chronicles, 2000. 416 p. [in Ukrainian].
12. Schmid V. Naratolohia: Yazyki slavianskoy literatury [Narration: Languages of Slavic Literature], 2003. 312 p. [in Russian].
13. Filistova N. Yu. Struktura i semantyka detektyvnogo naratyva [Structure and Semantics of Detective Narrative]. Tyumen : TSU, 2007. 203 p. [in Russian].

UDC 811.111'05

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178956>

Viktoriia SLABOUZ,

orcid.org/0000-0003-1810-4054

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
of the Department of Foreign Languages
of the State Higher Educational Institution
“Donbas State Pedagogical University”*

(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) queen_viktoriya28@ukr.net

Nataliia NIKITINA,

orcid.org/0000-0002-0653-7453

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Department of Foreign Languages
State Higher Educational Institution
“Donbas State Pedagogical University”*

(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) nikitina_sdpu@ukr.net

CONTRADICTIONARY VIEWPOINTS ON BECOMING ENGLISH AS A LANGUAGE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

The paper presents the material on rather a contradictory problem whether to consider the English language as a language of intercultural communication or not, whether it is necessary to use the standard variant of English or it is useful to take into account the cultural peculiarities of non-native speakers of English. The paper represents the information on the history of becoming English the language of international communication. It should be noted that the paper data are based only on the works by the native speakers of the English language (English and American scientists, scholars, investigators). The process of transforming international English into a means of global communication at the turn of the 20th and 21st centuries has taken place so rapidly that the academic community has been unable to reach a consensus on the global standard of the English global language due to insufficient research of the issue. The thesis about the need to recognize for the language of worldwide communication the right to develop its own norms based on studying research material contained in the database of using international English those who speak English as the second language, is not sufficiently convincing at this stage of the transformation of the world system of languages, since it contradicts both the theory and practice of the origin and development of languages. The issue of turning the English language into a language of international communication is still open for discussion. English, being the language of global distribution, is a secondary means of cultural and linguistic identity, allowing each ethnical community to share its cultural heritage with representatives of other nations. It is necessary to note that English continues taking place in the language of world communication since no other language is spoken by so many people in the modern world. However, one should not forget about the literary norm, which is a significantly differentiated complex of language means, which preserve a number of variants and synonymous ways of expression. It is proved in the paper that spreading English is not a process of eliminating illiteracy but vice versa it is the process of the interconnection of cultures and cultural heritage.

Key words: *cultural heritage, English as a lingua franca (ELF), English as a foreign language (EFL), English as a second language (ESL), globalization, interlingual, literacy.*

Вікторія СЛАБОУЗ,*orcid.org/0000-0003-1810-4054*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Державного вищого навчального закладу

«Донбаський державний педагогічний університет»

(Слов'янськ, Донецька область, Україна) *queen_viktoriya28@ukr.net***Наталія НІКІТИНА,***orcid.org/0000-0002-0653-7453*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Державного вищого навчального закладу

«Донбаський державний педагогічний університет»

(Слов'янськ, Донецька область, Україна) *nikitina_sdru@ukr.net*

СУПЕРЕЧЛИВІ ПОГЛЯДИ НА СТАНОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК МОВИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті представлено матеріали про досить суперечливу проблему, чи вважати англійську мову мовою міжкультурної комунікації, чи варто використовувати стандартний варіант англійської мови, чи корисно враховувати культурні особливості неносіями англійської мови. У статті також представлено інформацію про історію становлення англійської мови як мови міжнародної комунікації. Слід зазначити, що дані статті базуються тільки на роботах носіїв англійської мови (англійські та американські вчені, дослідники, учені). Процес перетворення міжнародної англійської на засіб глобальної комунікації на зламі 20-го та 21-го століть відбувся настільки швидко, що академічна спільнота не змогла досягти консенсусу щодо глобального стандарту міжнародної англійської мови через недостатнє дослідження проблеми. Теза про необхідність визнати за мовою світової комунікації право розробляти власні норми, засновані на вивченні дослідницького матеріалу, що міститься в базі даних міжнародної англійської тих, хто говорить англійською мовою як другою мовою, не є достатньо переконливою на цьому етапі трансформації світової системи мов, оскільки вона суперечить як теорії, так і практиці виникнення і розвитку мов. Питання перетворення англійської мови на мову міжнародного спілкування залишається відкритим для обговорення. Англійська мова як мова глобального розповсюдження на зламі 20-го та 21-го століть є другорядним засобом культурної та мовної ідентичності, що дозволяє кожній етнічній спільноті ділитися своєю культурною спадщиною з представниками інших націй. Необхідно відзначити, що англійська мова продовжує ставати мовою світової комунікації, оскільки в сучасному світі не так багато інших мов, за допомогою яких спілкуються так багато людей у сучасному світі. Проте не слід забувати про літературну норму, яка є значно диференційованим комплексом мовних засобів, які зберігають ряд варіантів і синонімічних способів вираження. Доведено, що поширення англійської мови не є процесом усунення неграмотності, а, навпаки, є процесом взаємозв'язку культур і культурної спадщини.

Ключові слова: культурна спадщина, англійська мова як лінгва-франка (АЛФ), англійська як іноземна мова (АІМ), англійська як друга мова (АДМ), глобалізація, міжмовний, грамотність.

The problem setting in general. An unprecedented phenomenon in the world language system, namely the transformation of English into a global language as a result of the information revolution and the process of globalization of all aspects of human activities, changes the generally accepted ideas about foreign languages and the concept of literacy. One of the first scientists who announced the change of linguistic and educational paradigm was the Brazilian webmaster Robert Schütz who developed the site “English Made in Brazil” and became head of the group of authors publishing linguistic, philosophical and educational materials and studies on the site. In the paper “English is an International Language” on the 20th of December, 2002, Schütz

drew the site visitors' attention to the social changes in history, which led to the fact that illiteracy being usual in the Middle Ages, when there were professional scribes to write letters, has been changing to the population literacy for several centuries. The level of literacy in Europe in the 1700s ranged from 30 to 40%. By the middle of the 19th century, the level of literacy had reached 55% and it was considered as the basic qualification in human society. Nowadays illiteracy in the developed countries has been virtually eliminated. The traditional education consists of skills and abilities to read, write, count, but today there is a growing tendency that the notion “elementary literacy” includes the ability to speak English as a second language. English can no longer be con-

sidered as a foreign language since possessing it as a means of universal communication is an obligatory part of education. "Having chosen English as the world language," says Schütz, "history sentenced monolingualism to illiteracy in the near future".

Analysis of the recent investigations and scientific publications. The implicit recognition of the new linguistic-educational paradigm, according to which English is actually considered not as "foreign", but as an indispensable condition for "ensuring the participation of all the Europeans in the new knowledge-based society", is also evidenced by the documents of the European Commission "Multilingual Framework Strategy of Mastering Language Skills and Abilities" of 2000 and "New Multilingual Framework Strategy" of 2005, which set the task for European educational systems to achieve mastering "practical skills and abilities in at least two languages other than their own" by the Europeans. Even more convincing is the tendency of changes in the attitude of linguists and the political elite to the status of the English language and their recognition of a change in the linguistic-educational paradigm observed on the basis of studies of the development of the English language by D. Graddol on behalf of the British Council and published in 1997 and 2006. In the first work titled "The Future of English", Graddol "analyzes the complex combination of material and cultural trends that will shape the global destiny of the English language", and concludes that "the future is more complex and less predictable than it has been expected" (Graddol, 2000: 1). The author of the study refers to the opinion of the scientific community about the offensive of a new "world order" in the 21st century in which the Internet and information technology can lead to changes in traditional ways of communication. Graddol believes that in the new "world era, in which humans have entered, language and communication will play a more central role than before in economic, political and cultural life "just at that historical moment when a global language has emerged" (Graddol, 2000: 3). The study emphasizes the role of English as an important element of global scientific, technological, economic and cultural development, but gives a careful assessment of the tendency of language dominance of English in the future, "We cannot simply extrapolate on the basis of recent decades and assume that this trend will continue without change" (Graddol, 2000: 4). Over the next decade, the pace of globalization of the English language has not only not decreased, but even increased.

The following study by D. Graddol, published by the British Council in 2006, presents the development of English for the next decades as the period

of its unconditional triumph as a global language in virtually all the spheres of human activities. According to the forecast of this study, by the end of this period, four billion people will speak English, which is almost five times the population of countries where English is the official language (Graddol, 2006). On presenting the above-mentioned data, documents and materials one can confirm that studying the role of the English language as a global language of international communication is still **relevant**.

The purpose of the paper. The purpose of the paper is to make an attempt to analyze some contradictory viewpoints on the English language as a language of international communication.

The purpose needs solving the following **objectives**: 1) to show the dominant position of the English language since the 16th century; 2) to present viewpoints by different scientists and scholars on the problem; 3) to prove that spreading English is not a process of eliminating illiteracy but vice versa it is the process of interconnection of cultures and cultural heritage.

Presentation of the main research material. The transformation of English into a global language of universal communication and the ubiquitous transition to studying it not as a foreign language (English as a foreign language, EFL), but as a second language (English as a second language, ESL) also require the abandonment of the traditional model of distributing and using English in the world in the form of three concentric circles, first proposed by an American linguist of Indian origin B. Kachru in the fundamental article "Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: English in the Outer Circle" (1985) (Kachru, 1985). According to the model by Kachru, the three concentric circles, internal, external and expanding, represent "types of distribution, models of assimilation and functional areas (domains) in which English is used as a means of intercultural and interlingual communication". In the internal circle, which includes the main English-speaking countries (the UK, the USA, Canada, Australia, New Zealand, etc.), English is native to the majority of the population (L1). In the external circle, which includes countries in which English is not native to the majority of the population, but due to the particular importance of this language in government, education and economics, it has the status of a second language (L2) and is studied as ESL (English as a Second Language). The external circle includes India, Pakistan, the Philippines, Nigeria and other countries in which English is the state language. The expanding circle includes all the countries in which English is not native or second to the majority of the population, is

not used in government and education, and is studied in the school system as a foreign language (EFL). The changes that occurred in the world by the end of the 20th century led D. Graddol to the conclusion he expressed in the study of the development of the English language (1997) that Kachru's concentric circles model "will not be the most useful model for describing the use of English in the 21st century. According to Graddol, with an increase in the number of English speaking people as their second language, the future of English will be determined largely by them, and not by "native speakers". Accordingly, instead of the concentric circles, Graddol offered three partially overlapping circles. In the given study, Graddol still considers the use of terminology in terms of English to be consistent, according to which all the English speakers are divided into three groups: those who speak a language like the first (L1), speak a language like the second (L2), and a foreign language (EFL). Explaining the difference among the English speakers both as the second language and a foreign language, he writes, "The main difference between those speaking English as a foreign language fluently and speaking English as the second depends on whether English is used in the country and in the family of speakers and, thus, whether it determines the language repertoire of his/her personality" (Graddol, 2000: 11).

However, the criterion of the presence in the country or in the region of a national version of the English language to identify speakers as using L2 loses its force with the emergence of a global language. In the age of globalization, countries that until recently, according to Kachru's language model, have been outside the internal and external circles of using English, as a result of the rapid growth of international contacts and increased demands for language skills in the international English language have appeared to be involved into the external circle in which English is used so widely that it can no longer be regarded as a foreign one. Japan, South Korea, Latin America, and China, which until the acceleration of globalization processes have not been included in the zone of the "English-speaking world", no longer treat English as a foreign language along with other "international languages". The demand for language skills has led to appearing the global community of ESL lecturers (English as a second language), which has become possible as a result of the information revolution and the emergence of the World Wide Web, which makes it possible to ensure supply and demand in organizing the English language learning in any around the globe based on dozens of sites promoting the ESL training and providing the necessary support.

With the transformation of English into a global language, native speakers in the mainstream countries of the English-speaking world, according to Graddol, lose their absolute control over the use and development of their language, which becomes the heritage of the whole world as the number of English speakers grows. In the second study of the prospects for the development of English, Graddol (2006) describes the peculiarities of English as a foreign language and its study, which is now becoming part of the heritage of history.

In connection with the acquisition of the global status of the English language, the most urgent issue is what is the language of world communication and how it differs from the national variants of English. One of the characteristic features of the English language is its variability, which is not limited to the differences in the grammatical and lexical structure of the two main variants of the English language that have developed historically as a result of the independent political development of the United States, which led to the emergence of the North American English version. The British variant, however, has retained its influence on all other countries that were British colonies, and then – the countries of the Commonwealth (until 1947 – the British Commonwealth of Nations). Both the basic versions of English – American English and British English, despite a number of characteristics that separate them from each other, are not homogeneous. British English in Australia, New Zealand, South Africa, etc. has its own characteristics that allow considering the English languages in these countries as separate variants. The variability of the American version, in its turn, is evident not only from certain differences between the USA's and Canada's variants but also from the considerable variability in both in the USA and Canada. The variability of the English language is often viewed by linguists, according to the American researcher, J. Milroy, as "the result of purely language development regardless of the activities of people using the language in a social and situational context". J. Milroy points out that variability is determined by social processes, and draws attention to the significant variability observed in synchronous language studies in the linguistic communities of our time, which are often underestimated when describing standard forms of the language (Milroy, 2005: 2).

The concept of "English as a language of world communication" reflects a completely new phenomenon, although many researchers of use of English for international communication even long before turning English into a global language conducted a series of investigations of the English language

as a “lingua franca” (English as a Lingua Franca, ELF), in contrast to studying the use of the language as the national one by the very native speakers. At the beginning of the 21st century, in the opinion of A. Mauranen, in the preface to the scientific collection “English as a Lingua Franca”, published in 2009, investigating the use of English as ELF became one of the most “burning areas of research”. A. Mauranen describes the changes that have occurred in less than two decades since the beginning of the study of using English in international communication underlying that the English language without any doubt has established itself in the position of the global lingua franca. Together with this status, it has become a symbol of our time along with the processes of globalization, social networks, economic integration and the Internet (Mauranen, 2009).

The EFL global researchers are opposed to the ongoing practice of using two leading variants of English – American and British when teaching English as an international language. The EFL researcher of phonetic features, J. Jenkins, speaking at the First EFL Conference in Helsinki in 2008, offered to take into account that very sociolinguistic fact that languages are formed by their speakers and nowadays the native English speakers appear to be in the minority among users of the English language, and it would be more sensible, when teaching English, to abandon the almost exclusive concentration on national varieties of English. As an example of the inconsistency of promoting the use of national pronunciation standards to new sociolinguistic realities, J. Jenkins uses the continued support of British normative pronunciation RP (Received Pronunciation) in the English language learning systems as a model of the pronunciation norm.

There are, for sure, the opponents whose basic arguments concerning the use of the national variants of the pronunciation skills including a new argument based on the fact that the native speakers have lost their right to possess the English language because the number of people speaking English as their second language has far exceeded the population of any of the major English-speaking countries, they (these opponents) are not supported not only by teachers and headmasters of language schools but also by sociolinguists who advocate compliance with the existing language standards. The opponents consider that if the native English speakers “do not possess” English, the important is that it comes from them, especially historically, and abides in them. P. Trudgill defines Standard English as “a kind of language that is used in the written and spoken forms in the English-speaking countries around the world, and therefore the language that “educated people” speak and which is used

in teaching all those for whom English is not native” (Trudgill, 1999: 117–128).

The process of transforming international English into a means of global communication at the turn of the 20th and 21st centuries has proceeded so rapidly that the academic community has been unable to reach a consensus on the global standard of the English global language due to insufficient research of the issue. The thesis about the need to recognize for the language of worldwide communication the right to develop its own norms based on studying research material contained in the database of using international English those who speak English as the second language, is not sufficiently convincing at this stage of the transformation of the world system of languages, since it contradicts both the theory and practice of the origin and development of languages. The number of speakers is undoubtedly important in the value of the language as cultural capital, but control over the development of the language and its standard forms is determined by the political, economic and cultural influence of the main countries of the English language, even if the number of native speakers in these countries is inferior to the total number of users of the language as the second in the world.

It is also necessary to note a certain limitation of the concept of a new, independent standard of world English in terms of the application of information theory to language communication. The main ideas of the theory of information were originally presented by C. Shannon in the classic article “Mathematical Theory of Communication”, published in 1948 in the “Bell System Technical Journal”, and then in the book of the same name, published in 1949. The communication process is one of the most typical processes for transmitting and receiving information, to which the basic ideas of information theory are applicable. In the course of the exchange of information, there are four basic obligatory elements: the sender of the message, the message itself, the channel for transmitting information and the recipient to whom the information is intended and who interprets it. An important problem of the communication process is the identification of possible sources of noise, understood as anything that distorts the meaning of the transmitted information, and finding ways to eliminate them. When implementing interlingual and intercultural communication, encoding and decoding information occurs on the basis of the English language, while any deviations from the standard language form associated with phonetic, grammatical or lexical phenomena lead to noise in the information channel and, at a certain level of violation, lead to communication failures. Typical errors in the speech of users

of English as the second language, which the followers of the concept of independence of the standard of the global language, offer to be fixed as normal, significantly increase noises in the information channel and with increasing the quality and scope of language training can be minimized.

In connection with the statements of leading linguists (for example, D. Graddol) that native speakers of English have lost their ownership of English and, therefore, their main standard variants should not be considered as a world standard, and also in connection with attempts to develop a new world standard for the global language on the basis of the “characteristics” of the English language being used by non-native speakers, whose number exceeds the total population of the main English-speaking countries, it is noteworthy that in the activities of the multi-billion dollar industry of learning the English language in the world has shifted from reliance on native speakers and use in teaching the two main language versions – British English and American English – to non-native speakers and a new global standard.

The issue of standard English is of controversy even in the case of national variants. The wide spread of English in the post-war period and the acquisition by English of the global status at the turn of the 20th – 21st centuries. make this question even more difficult. The fact that the issue of global standard English is far from being resolved is clear from the fact that, unlike other European languages, English is not codified and the concept of “standard” does not include prescriptive language forms, but is accepted as a status-functional type of language, associated with state-owned, based on the choice of one of the most influential national variants – the British Standard English, which they call “English English (EngEng)”, or the American standard variant, which they call “North American English (NAEng)”.

The tendency of emerging numerous national variants of the English language was noted by D. Crystal in his works on the transformation of the English language into a global means of universal communication. The natural, in his opinion, the process of converting the standard English variant into local language variants expressing national identity will not lead to the fragmentation of the English language into obscure English variants and will not interfere with the process of forming English as the language of world communication. He believes that as one of the consequences of globalization, the means of global communication allow providing for immediate access to other languages and variants of the English language. Satellite communication, in his opinion, will lead to the creation of a “system

of interconnection and inter limitation”, which will balance the desire to form national variants that differ from standard English, the desire for comprehensibility on a global scale, which will contribute to the convergence of national variants with standard English.

There exists a critical attitude towards deviations from the standard variants of English. This critical attitude towards deviations from standard English in the process of creating new language variants in the countries where English traditionally served as a means of interlingual communication is reflected in the disparaging use of the expression “broken English” in relation to numerous forms of English originated in the former colonies of the British Empire and in the countries actively participating in world trade. In 1994, P. Blanche, in the article “Is the international language “broken English”?” analyzed the reasons for the success of the widespread use of English and the emergence of its many forms and concluded that with the increase of international communication throughout the world it should be recognized that the phrase “broken English” became obsolete. In support of his thesis about the gradual transformation of English into a universal language, he cited evidence that more and more non-native speakers of English accept it “from within” as their own language and that the amount of fiction in English created by authors from many countries especially on the Indian subcontinent, in Eastern and Southern Africa and on the islands of the Caribbean, is constantly growing (Blanche, 1994). P. Blanche pointed out the importance of preserving local languages and cultures in order for English to fulfill its role as the language of world communication most effectively, “Peoples strive for harmony without losing their identities, and ... want to establish better relationships without losing their values and cultural heritage” (Blanche, 1994: 11). It should, however, be noted that R. Quirk and P. Blanche, condemning the unjustified arrogance of defenders of the standard English language regarding numerous national forms in countries where English has been widely used as a means of interlingual and intercultural communication, advocate national and regional options that appear in colloquial speech and vocabulary, reflecting the local flavour in cultural realities. Indian English, Pakistani English in Asia, Nigerian English, Ghanaian English, and others, with all their minor differences from the standard variant, are manifestations of the standard British variant under local conditions.

In all the spheres of formal communication in the countries in which English is the official or one of the official languages, it is the standard variant of the English language that is used, and deviations

from the standard form are observed mainly in pronunciation. In the spheres of unofficial use of English, Pidgin and Creole languages are widely used. They are formed on the basis of English and serve as a means of interlingual communication among people who do not speak the standard form of the language used in education and government administration.

Conclusions. Thus, it can be concluded that today English has become a truly global language for intercultural communication. However, today in most countries of the world, the strategy of perfectionism in learning English gives way to the strategy of developing communicative competence for communicating not only with native speakers but mainly with bilingual users. English, being the language of global distribution, is a secondary means of cultural and linguistic identity, allowing each ethnical community to share its cultural heritage with representatives of other nations. The above indicates that the influence of English in the world is quite large and continues growing

with each passing year. It is safe to say that English will continue to take the place of the language of world communication since no other language is spoken by so many people in the modern world. However, one should not forget about the literary norm, which is a significantly differentiated complex of language means, which preserve a number of variants and synonymous ways of expression. Multilingualism does not take into account or does not wish to take this into account, and in this one can consider the impending threat to the language norm, because the variability of language means provides functional and stylistic differentiation of the literary language, and that, in its turn, ensures its richness and expressiveness. Without this, the language becomes lean and emaciated. Based on the above, the most effective is the combination of globalization processes and the preservation of local elements, i. e., close communication of world cultures in all spheres of life, carried out with close attention and constant consideration of such factors as the national mentality.

REFERENCES

1. A New Framework Strategy for Multilingualism. COM (2005) 596 final. Brussels, 2005. URL : <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:en:PDF>. Retrieved: 09.06.2019.
2. Blanche P. Is the International Language “Broken English”? *Research Reports of Kochi University, «Humanities»*. 1994. Vol. 43. P. 1–14.
3. Crystal D. World English: Past, Present, Future. Proceedings of the ASKO Europa-Stiftung Symposium, 11–13 June 1999. URL : http://www.davidcrystal.com/DC_articles/English28.pdf. Retrieved: 12.06.2019.
4. Education & Training 2020: Work program adopted by the European Commission in 2009. ETUCE Circular 2/2009. URL : <http://https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCECircular022009EN.pdf>. Retrieved: 09.06.2019.
5. Graddol D. English Next: Why Global English May Mean the End of English as a Foreign Language. London : The British Council, 2006. 132 p.
6. Graddol D. The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. London : The British Council, 2000. 66 p.
7. Jenkins J. ELF Speakers’ Perceptions of Their Accents. English as a Lingua Franca. Cambridge Scholars Publishing, 2009. Pp. 10–36.
8. Kachru B. Standards codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. English in the world: Teaching and learning the language and literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. Pp. 11–30.
9. Mauranen A., Raita E. English as a Lingua Franca: Studies and Findings. Cambridge Scholars Publishing, 2009. 383 p.
10. Milroy J. Variability, Language Change, and the History of English. Institutional Journal of English Studies (University of Murcia). 2005. Vol. 5, № 1. Pp. 1–11.
11. Quirk R. The Use of English. London : Longman, 1960. 384 p.
12. Shannon C., Weaver W. The Mathematical Theory of Communication. Bell System Technical Journal. 1949. Vol. 27. July, October 1949. Pp. 379– 423.
13. Schütz R. English – The International Language. English Made in Brazil. URL : <http://www.sk.com.br/sk.ingl.htm/>. Retrieved: 08.06.2019.
14. Trudgill P. Standard English: What it isn’t. Standard English: The Widening Debate. London : Routledge, 1999. Pp. 117–128.

УДК 81'367.625

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178958>**Олеся СУЛИМА,***orcid.org/0000-0002-3565-4392*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри української мови

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) *olesiasulyma@gmail.com***ПРОБЛЕМА СИСТЕМНОГО ОПИСУ ДІЄСЛІВНОЇ СЕМАНТИКИ**

Статтю присвячено питанню проблемності системного опису дієслівної семантики; з'ясовано підходи до виділення категорійної семантики дієслова в аспекті його процесуальності та ознаковості; встановлено вплив кількості лексичних значень дієслова на потрактування його основної семи; окреслено вплив на диференціацію часткових значень дієслова суб'єктних та обставинних залежних компонентів; визначено специфіку загальної семантики висловлювання з десемантизованими та метафоризованими дієслівними предикатами.

Метою пропонуваного дослідження є з'ясування меж впливу залежних компонентів на семантику дієслова у синтаксичній структурі та на висловлювання в цілому. Фактичним матеріалом слугували результати анкетування, здійсненого двома етапами: спочатку респонденти мали покласифікувати дієслівні лексеми, потім ті самі дієслова, але в контексті, за класами дії, стану, процесу та відношення; а також окремі висловлювання, вибраних з текстів художнього та наукового стилю.

Методи. анкетування та окреме вибирання (для отримання фактичного матеріалу); описовий (для інвентаризації основних лексичних значень дієслів, виявлених у структурі речення з різними дієсловами); контекстуального аналізу (для визначення впливу окремих елементів контексту на потрактування значення дієслів).

Результати. Диференціація денотативних дієслівних значень можлива, хоча й у такому випадку можуть бути неточності, адже окремі значення можуть виявляти семантичну варіацію між різними лексико-семантичними групами. Незважаючи на те, що прихильники вербоцентристської теорії вважають, що знаючи предикат, переважно виражений дієсловом, можна передбачити й залежні компоненти, насправді загальний смисл висловлювання можуть маніфестувати саме залежні словоформи, які уточнюють дієслівну семантику.

Унікальність дієслова в тому, що воно має широкий потенціал до метафоризації та метонімізації, граматикизації, а в таких конструкціях вираження загального смислу переважно перекладене на суб'єктну, часом, обставинну синтаксему. Покласифікування дієслівної семантики в аспекті сигніфікативного аналізу має враховувати унікальні смисли, вкладені мовцем щоразу, коли той використовує дієслівну словоформу, що дозволить охопити всі можливі семми одного дієслова.

Висновки. Дослідження дозволило зробити висновки про потребу дальшого вивчення лексичної семантики в аспекті дієслівного сигніфікату та впливу лексичних поширювачів на моносемічні та полісемічні дієслова, а також дієслова, що мають властивість метафоризуватися та десемантизуватися в структурі речення.

Ключові слова: дієслово; сема; семема; смисл; лексико-граматичний клас, суб'єкт, обставинний поширювач, граматикизація, метафоризація, десемантизація.

Olesia Sulyma,*orcid.org/0000-0002-3565-4392*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Department of Ukrainian Language

of National Pedagogical Dragomanov University

(Kyiv, Ukraine) *olesiasulyma@gmail.com***THE PROBLEM OF THE SYSTEMIC DESCRIPTION OF VERBAL SEMANTICS**

The article deals with to the problem of systematic description of verbal semantics; approaches to the separation of categorical semantics of a verb in terms of its procedural and prominence have been clarified; the influence of the number of lexical meanings of the verb on the interpretation of its main seven is established; the influence on the differentiation of the partial values of the verb of subject and circumstantial dependent components is outlined; specifics of general semantics of expression with desemantic and metaphorized verbal predicates is found out.

Purpose. The purpose of this study is to elucidate the limits of the influence of dependent components on the semantics of a verb in syntactic structure and on expression as a whole. Factual material was the results of the questionnaire, carried out in two stages: first the respondents had to classify verbal tokens, then the same verbs, but in context, by classes of action, status, process and attitude; as well as individual statements selected from artistic and scholarly texts.

Methods. *Questionnaire and separate selection (to obtain factual material); descriptive (for an inventory of the basic lexical meanings of verbs found in the structure of sentences with different verbs); contextual analysis (to determine the impact of individual context elements on the interpretation of verb meaning).*

Results. *Differentiation of denotative verb values is possible, although in such a case there may be inaccuracies, as individual values may exhibit semantic variation between different lexical-semantic groups. Although proponents of verbocentric theory believe that knowing a predicate, predominantly expressed by a verb, can also predict dependent components, in fact the general meaning of the utterance can be manifested by the dependent word forms that refine the verbal semantics.*

The uniqueness of the verb is that it has a wide potential for metaphorization and metonymization, grammatization, and in such constructions the expression of the general meaning is predominantly translated into subjective, sometimes, circumstantial syntax. Classification of verbal semantics by the aspect of cognitive analysis should take into account the unique meanings embedded in the speaker each time he or she uses a verb form that will allow to cover all possible senses of the same verb.

Conclusions. *The study concluded that there is a need for further study of lexical semantics in the aspect of verbal signification and the influence of lexical extensions on monosemic and polysemic verbs, as well as verbs that have the property of metaphorizing and desanting in sentence structure.*

Key words: *verb; seme; sememe; sense; vocabulary class, subject, circumstantial disseminator, grammarization, metaphorization, desemantization.*

Постановка проблеми. Дослідження семантичної структури слова привертає увагу науковців від античності до сучасних часів. Тривалий час лексичну семантику розглядали окремо від граматики, оскільки лексична система характеризується динамічністю, особливо зважаючи на стрімкий розвиток науки і техніки, натомість граматичній будові мови властива сталість. Традиційно поділ на частини мови дослідники здійснювали за першим, основним, значенням або за більшістю значень, проте така класифікація не є досконалою, оскільки слова, що належать до однієї частини мови, особливо коли йдеться про дієслово, не є однорідними за своїм семантичним змістом.

Ще Н. Д. Арутюнова зауважувала: «...проблема співвідношення семантики і граматики, форми і значення є основним з «проклятих» питань мовознавстві, що майже неминуче створюють зачароване коло в методиці дослідження будь-якого лінгвістичного факту, є, певно, проблема співвідношення плану вираження і плану змісту, позначених та означуваних, форми і функції» (Арутюнова, 1968: 63). Крім того, складність семантичної класифікації пов'язана з онтологічними аспектами природи мови, сутністю відображення навколишнього світу мовними засобами. А тому дослідження семантики, зокрема дієслівної, досі лишається важливим питанням лінгвістики, що й зумовило актуальність пропонованого дослідження.

Аналіз досліджень. Проблему семантичної структури слова у своїх працях висвітлювали О. О. Потебня, Ю. Д. Апресян, В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, Д. М. Шмельов, О. С. Кубрякова, В. С. Ващенко, Л. А. Лисиченко. Дієслівну семантику досліджували В. М. Русанівський, І. І. Мещанінов, Л. В. Щерба, Ю. Д. Апре-

сян, І. Р. Вихованець, О. І. Леута, Н. Ю. Шведова, Г. Г. Сильницький, В. П. Москвин, Л. М. Васильєв, Л. О. Петрова, Н. М. Сухарина та інші. Окремі питання лексико-семантичної класифікації дієслова розглядали І. І. Овчиннікова, В. В. Гумовська, Н. М. Мединська, Л. І. Лонська, Т. В. Мирончук, А. В. Сорочан, А. В. Шумейкіна, О. В. Бабакова.

Однак розвідки в цьому напрямі не можуть бути вичерпними, оскільки немає єдиного підходу до вивчення компонентів семантичної структури слова, також дуже складно покласифікувати не просто слова, а їхні значення, на що звертав увагу ще О. М. Пешковський: «Але вже другий із наведених прикладів показує, як семасіологія може тут сплітатися з граматикую: *розсіяний* в одному випадку є прикметником, а в іншому – дієприкметником. Подібно розкриття зв'язкового смислу дієслова вимагає зазвичай семасіологічних підставлянь: різниця між *він був добрий* і *він був удома* найкраще з'ясується через підставляння: *він знаходився вдома* і через неможливість підставляння: *він перебував добрий*, різниця між *він стане розумним* і *він стане на ноги* – через підставляння *він зробиться розумним* і через неможливість підставляння: *він зробиться на ноги* тощо» (Пешковський, 1959: 44).

У. Чейф також вказував на труднощі докладнішої диференціації дієслівної семантики, оскільки в структурі речення «все, що впливає на дієслово, впливає на речення загалом» (Чейф, 1975: 193). Є. Ф. Тарасов, аналізуючи психолінгвістичні методи дослідження семантики, зауважував: «цікаво досліджувати не значення окремого слова, а смисл цілісного висловлювання, оскільки значення слова розкривається лише в масштабах сентенційної форми» (Тарасов, 1983: 49), а тому про-

блема покласифікування дієслівних значень і досі лишається актуальним питанням лінгвістики.

Мета статті – з'ясувати межі впливу залежних компонентів на семантику дієслова у структурі речення.

Мета статті зумовила виконання таких завдань: з'ясувати співвідношення між значеннями дієслова-предиката та загальним змістом синтаксичної конструкції, встановити семантичні групи лексичних поширювачів, зокрема суб'єктних та обставинних; встановити межі впливу цих поширювачів на сприйняття дієслова та структури речення загалом.

Дослідження спирається на методологічні засади семасіології та граматики, зокрема на те, що в комунікативному процесі взаємодіють різноманітні фактори свідомості та мови. У роботі використано такі методи: анкетування (для отримання фактичного матеріалу); описовий (для інвентаризації результатів анкетування з метою встановити основні семантичні групи лексичних поширювачів у структурі речення з процесуальними дієсловами); контекстуального аналізу (для визначення впливу окремих елементів контексту на трактування значення дієслів).

Виклад основного матеріалу. Традиційно семантичні класифікації здійснювані за однако-вим принципом: за категорійною семою повнозначні слова поділяють на лексико-граматичні класи; за лексико-граматичною – на лексико-граматичні розряди; за категорійно-лексичними – на лексико-семантичні групи тощо.

Якщо покласифікування слів на частини мови є більш чітким, то поділ слів на лексико-семантичні групи здійснити повно неможливо, оскільки чітких меж між лексико-семантичними групами і навіть полями немає. О. М. Пешковський зауважував, що друге, третє і наступні значення дієслів є настільки віддаленими від основного, що переходять до інших лексико-семантичних груп.

Крім того, «граматичні категорії виявляють властивості передавати лексичну семантику, будучи самі семантично непорожніми» (Шарандін, 1990: 10). Тобто на лексичне значення в кожному конкретному випадку накладається ще й граматичне, а оскільки на сучасному етапу розвитку мовознавства дослідники розглядають мовні одиниці не ізольовано, а в тісному зв'язку всіх підсистем, то покласифікувати слова за категорійно-лексичними семами стає ще складніше.

Дослідження мовних одиниць, зокрема і дієслова, до ХХ ст. переважно ґрунтувалися на вивченні лише категорійного значення або граматичних категорій, тому традиційно дієслово віді-

ляли за значенням дії або процесу з конкретними загальнодієслівними категоріями. Проте «...аналіз не обмежується вивченням граматичних категорій в системі мови, а має явно виражену орієнтацію на висловлювання і на мовлення в цілому і його конкретні умови в процесі комунікації» (Бондарко, 1984: 9), бо «...в дієслові більше, ніж в інших частинах мови, перетинаються, різноманітно взаємодіючи, лексичне і граматичне, власне знакове і структурне» (Уфімцева, 1979: 151).

У ХХ ст. дієслово вчені спочатку аналізували за денотативним принципом (Васильєв, 1984), тобто визначали перший рівень предметного сприймання, уявлення про цілісний предмет, явище, дію, ознаку на основі регулярних типових ознак, виділюваних мовним колективом. Проте пізніше досліджувати почали й сигніфікат – більш узагальнені, абстрактні поняттєві ознаки, що відображають найбільші суттєво-змістовні якості предметів.

Оскільки «місткість сигніфікатора, відображеного в змістовій структурі багатозначного слова, виявляється в тому, що кожне з лексичних значень виражає лише якісь окремі аспекти сигніфіката з різним ступенем їх узагальнення, що, зокрема, може пояснити можливість слова мати понад одне основне вільно-номінативне значення, кожне з яких пов'язано з іншим не відношеннями субординації, а відношеннями взаємної детермінації» (Сулименко, 1981: 42), то класифікація дієслівної лексики, що переважно багатозначна, стає ще складнішою.

Труднощі покласифікування дієслів ще й у тому, що неможливо виділити чіткі межі лексико-семантичних груп, оскільки «ізолювані замкнені групи – поняття власне умовне, їх так само не буває, як не буває ізольованих слів» (Караулов, 1976: 76). Спроба диференціювати дієслівну лексику у структурі висловлювання виявляє ще більшу проблемність, адже «у вустах кожної людини слова позначають ті ідеї, які вона хотіла б висловити ними» (Локк, 1960: 406).

Висловлюючись про ту саму річ вдруге, мовець може добирати інші або й ті самі мовні одиниці, створюючи, проте, вже нові смисли, покласифікувати які часто не вдається через їхню тимчасовість та незафіксованість. Л. В. Щерба зазначав: «Маю на увазі тут не лише правила синтаксису, але, що набагато важливіше, – правила складання смислів, що дають не суму смислів, а нові смисли, правила, на жаль, ученими досі мало досліджені, хоча інтуїтивно добре відомі всім хорошим стилістам» (Щерба, 1974).

Справді моносемічні дієслова не викликали значних змін у покласифікуванні респондентами.

У процесі анкетування учасники майже однаково в контексті та поза ним розподілили за класами дії, процесу, стану та відношення дієслова *дощити* («падати, йти (про дощ)» (Словник української мови, 1971: 402) та *колоситися* («викидати колос // виднітися колосками» (Словник української мови, 1973: 233).

Так само не викликала семантичних «зсувів» між класами диференціація в контексті та поза ним дієслів *бігати*, *світати*, *стукнути*, в яких значення пов'язані і не є «вільно-номінативними». У лексемі *бігати* основна сема вказує на рух, переміщення: «швидко пересуватися на ногах у різних напрямках» (Словник української мови, Т.1: 174), решта – пов'язані з нею: «перен. 2. Швидко рухатися (про засоби пересування). 3. розм. Швидко міняти напрям руху, перебігати з одного предмета на інший. 4. рідко. Тікати, утікати від кого-, чого-небудь, уникати зустрічі з кимсь або чимсь; цуратися кого-, чого-небудь. 5. спорт. Змагатися, тренуватися в бігу (в 2 знач.). 6. розм. Бути в періоді злучки (про тварин)» (Словник української мови, Т. 1: 174).

Так само тісним є зв'язок між значеннями дієслова *світати*: «1. Ставати світлішим, яснішим на світанку; розсвітати. 2. Безос. Наставати (про світанок); розвиднятися» (Словник української мови, Т. 9: 88). Вочевидь таке сприйняття лексеми *стукнути* пов'язане передусім з наявністю суфікса *-ну-*, що вказує на однократну дію. У цьому випадку виділенню лексем та слівформ *стукнути* як дієслово класу дії сприяла наявність словотворчого засобу, а не кореневої, значеннєвої морфеми.

Однак більшість узуальної лексики – багатозначна, а тому дієслово в структурі висловлювання виявляє найбільшу семантичну розмаїтість. Це пов'язано з тим, що на нього впливають залежні лексичні компоненти, оскільки частина автосемантичних дієслів, що є «самодостатніми для вираження свого змісту, мають достатнє семантичне наповнення й не відкривають обов'язкових правобічних позицій для словами-конкретизаторами» (Іваницька, 2000: 5), порівняно незначна.

Саме дієслово має найпотужніший потенціал до метафоризації та десемантизації. Розмаїтість дієслівних значень сприяла появі такого визначення: «...дієслово – це частина мова, що називає ознаку предмета або будь-якого явища дійсності. Саме поняття «ознаки» і є семантичною сутністю дієслова, що дозволяє підвести під нього всі дієслівні лексеми» (Шарандін, 1990: 6). Ця ідея заперечує думку О. М. Пешковського, який диференціював дієслова та прикметники за озна-

кою процесуальності / непроцесуальності, активності / пасивності (Пешковський, 2001: 75) і яка стала традиційною.

Ознака може бути активною і пасивною, причому пасивність властива і дієслову, а активність – іменним частинам мови, що заперечує традиційну ідею про дієслово як процесуальну частину мову та про, наприклад, прикметник як виразник пасивної ознаки, на чому акцентував Л. А. Шарандін: «...можуть бути властивості, які мало того, що будуть виражені і дієсловом, а які тільки самими дієсловами і можна буде висловити і не можна буде висловити прикметниками (*вогонь пече – дитина обпекла руку*). Це все-таки будуть властивості, що самі по собі мають характер дій, і дієслова, що слугують для вираження дій – у вужчому сенсі слова, тобто в аспекті **тимчасових, випадкових** проявів» (Шарандін, 1990: 46).

Як виявили результати анкетування, конструкції з суб'єктом-недіячем маніфестують у свідомості мовця властивість, означувану дієсловом, а не процесуальність. Наприклад, у конструкції *Минули жнива, і Василина впросила матір, щоб вона одвела її на службу* (І. Нечуй-Левицький) при опитуванні респонденти переважно визначили семантику дієслова *минати* як стан, хоча перед тим цю лексему вони зарахували до дієслів зі значенням дії. Такому розподілу значень *минати* між класами дії та стану сприяв саме суб'єкт *жнива*, що позначає «пора збирання хлібних рослин» (Словник української мови, 1971: 538) і не пов'язаний з дією чи діяльністю, тому предикат вказує на здійснення явища.

У конструкції *Часами ставала їй гризота Марійчина розрадою* (О. Кобилянська) дієслово *ставати* асоційоване зі станом або відношенням, натомість лексема *ставати* переважно була означена як дія або процес. Суб'єкт «*гризота*», що має значення «душевні страждання, мука» (Словник української мови, 1971: 166), неможливо уявити діяльним, принаймні в цьому контексті, він є характеризувальним. О. А. Михайлова, досліджуючи функціонування дієслів зі спеціалізованими суб'єктами семами, виявила, що з суб'єктом-неістотою вживані переважно дієслова «в неосновних значеннях (2/3 загальної кількості)» (Михайлова, 1986: 33).

У висловлюваннях наукового або публіцистичного стилю навіть суб'єкт-істота впливає на характеристику дієслова як ознаки-властивості. Наприклад, у конструкції *Робили різні припущення й здогадки, вважали, що лелеки відлітають зимувати на місяць, ластівки занурюються в намул, а зозулі перевтілюються в яструбів* (з сайту Пер-

наті друзі: Пташиний світ України) дієслово *відлітають* позначає сталу ознаку перелітних птахів, а не конкретну дію.

У висловлюванні *Кошенята народжуються сліпими, із закритими вухами* (з Вікіпедії) теж ідеться про сталу характеристику, а не про процес, хоч дієслово *народжуватися* означає «з'являтися на світ під час пологів» (Словник української мови, 1974: 175). У Словнику української мови переважно не окреслено саме таких пасивних значень попри те, що вони є основними в названих стилях. Пасивну семантику зафіксовано спорадично, наприклад, стаття слова *рости* четвертим має значення «мати поширення в якій-небудь місцевості, зоні, на певних ґрунтах і таке інше (про рослини)» (Словник української мови, 1977: 884). Порів.: *Лілія лісова – єдиний вид лілій, який росте в Україні в дикорослому стані* (з Вікіпедії) та *Ріс хлопець, як гусеня на воді* (О. Гончар).

Крім суб'єктної, на загальний зміст речення впливають також інші залежні словоформи, зокрема обставинні, за умови, що вони не передбачені семантикою дієслова, додатки та головні чи залежні або однорідні підрядні частини. Наприклад, у конструкції *Вони сподівалися, що незабаром його добро пересуне у їх крамниці* (Панас Мирний) респонденти, так само як і поза контекстом, переважно зарахували дієслово *пересунути* до класу дії (66%), оскільки локатив *їх крамниці* лише уточнює значення руху, переміщення. У конструкції *Він оце вже два роки об'їздив увесь округ, село від села, двір за двором, і скрізь засівав зерно взаємного недовір'я* (Іван Франко) локатив *скрізь* так само деталізує семантику процесуального предиката *засівав*, при чому загальний метафоричний смисл речення зберігається.

Проте, у контексті *Він повеселішав, уважно слухав команду, чітко і точно виконував різні прийоми, добре тримав крок* (І. Багмут) предикат *тримав*, що поза контекстом був асоційований у респондентів з дією, кваліфікований як стан. Очевидно, що таку переорієнтацію потрактування зумовив додаток *крок*, що вказує на зовсім іншу виконувану дію, відсутню в денотаті «взявши що-небудь у руки, в рот, у зуби тощо, ухопившись за щось, не випускати, мати в руках, у зубах тощо; держати» (Словник української мови, Т. 10: 260). У конструкції *Незчулася, як сльози бризнули їй з очей* (О. Гончар) на збільшення кількості респондентів, які зарахували предикат *бризнули* до класу стану, вплинули одночасно і суб'єкт *сльози*, і локатив *з очей*, і предикат головної частини *незчулася*, що вказує на суб'єкта-носія стану.

Як виявило анкетування, чим вищий рівень абстрактності лексичного значення дієслова, тим вища ймовірність інакшого потрактування належності дієслівної словоформи за класами. Наприклад, результати виявили незначні розбіжності у кваліфікації *готувати* в контексті та поза ним: дія – 46% та 39% відповідно, процес – 51% та 59%. Усі значення дієслова *готувати* пов'язані і є прямими: «1. перех. Робити придатним, готовим для використання. // Навчати з якою-небудь метою, давати необхідні знання: підготовляти. 2. перех. Працювати, розробляючи що-небудь, здійснюючи якесь завдання. // Виготовляти що-небудь. 3. перех. і без додатка. Варити, приготувати їжу; куховарити 4. перех. Заготовляти що-небудь для дальшого використання, робити запас чогось. 5. перех. Збиратися зробити що-небудь, замишляти щось» (Словник української мови, Т. 2: 149).

Майже однакові показники контекстуального та позаконтекстного диференціювання зафіксовано й зі словом *журитися*, яке має три лише прямі значення: «1. без додатка. Засмучуватися з яких-небудь причин, зазнавати журби; печалитися, сумувати. 2. за ким, розм. по кому. Сумувати, тужити через відсутність або втрату кого-небудь. 3. про кого – що, за кого – що, розм. за ким – чим, заст. ким, чим, із спол. сл. Турбуватися, тривожитися про кого-, що-небудь» (Словник української мови, Т. 2: 548).

Проте, якщо дієслово має широку здатність до переносного вживання – метафоричного або метонімічного, – то результати диференціації дієслівної семантики в контексті та поза ним істотно змінюються, особливо, якщо похідне віддалене від першого значення. Наприклад, у контексті *З хати виносили одягу, всілякий дріб'язок і складали все на купу* (М. Коцюбинський) більшість респондентів визначила значення процесу, хоча значення лексеми було виділено переважно як дію. При цьому семантика дієслова віддалені, а третє значення є переносним: 1. Несучи, забирати кого-, що-небудь звідкись. // Несучи, доставляти куди-небудь, в якесь місце або комусь. // Вибиваючи, виламуючи, переміщати в інше місце. // Поміщати яку-небудь частину окремо (про текст). // перен. Оголошувати, подавати для ознайомлення або вирішення чого-небудь. 2. Швидко вивозити, переміщати куди-небудь. // Захоплюючи з собою, викидати куди-небудь (про воду, вітер). 3. перен. Здобувати знання, одержувати відомості, проймаючись яким-небудь почуттям і т. ін., навчаючись, читаючи, спілкуючись з кимсь тощо. 4. Виставляти, пересовувати, переводити що-небудь уперед, угору тощо. 5. Приймати ухвалу, вирішувати що-небудь.

6. розм. Витерплювати, витримувати що-небудь неприємне, тяжке. 7. діал. Дорівнювати, становити» (Словник української мови, Т. 1: 442).

Цілком імовірно, що респонденти сплутали значення дієслів *виносити* та *віносити*: «1. Носити в собі дитину до родів (про матір). // Вирощувати, доглядати дитину, носячи на руках до того часу, поки вона почне ходити 2. перен. Обмірковувати до найдрібніших деталей, тримати в собі до остаточного визрівання (думку, ідею і т. ін.). 3. тільки док. Носячи, перемістити все за кілька разів. 4. Довго носячи, витирати, робити непридатним (про одяг)». Однак у такому разі виявлено ще й накладання омонімічних значень в одній лексемі, які певною мірою перетинаються.

Десемантизуючись, дієслова також стають виразником граматичних значень, при цьому залежна словоформа вказує на пасивну ознаку: *Вона всі роки моєї служби стояла переді мною живим пам'ятником нашого прощання* (А. Олійник). У цій конструкції дієслово *стояти* за семантикою наближається до *бути* і зафіксоване в словнику «стояти в пам'яті – залишатися в свідомості, не забуватися» (Словник української мови, Т. 9: 742), оскільки основне предикативне значення сконденсоване у формі орудного відмінка іменника *пам'ятником*. При цьому загальний смисл висловлювання – результат метафоризації присудкового компонента.

Грамадикалізація дієслів – ще одна складність виділення окремих лексико-семантичних груп. У висловлюваннях-описах стану природи основне лексичне маніфестує не дієслівний предикат, а суб'єкт-неістота. У таких конструкціях вилучення дієслова не руйнує зміст висловленого: *Іде дощ та Дощ*. Дієслівна лексема виступає показником лише граматичних значень. Причому імен-

никовий компонент може виражати як результат процесу: *Іній, Роса*, так і сам процес: *Заметіль, Злива, Град*. У суб'єкті актуалізована сема процесу разом з фіксацією факту позамовної дійсності. У таких висловлюваннях повнозначні дієслова переходять до розряду зв'язкових, зближуючись з абстрактною зв'язкою *бути*: взаємозаміна цих слів абсолютно не спричиняє перетворень смислової структури синтаксичної конструкції.

Висновки. Дослідження довело, що:

1) інвентаризація дієслівної семантики в аспекті денотата можлива, оскільки диференціація значень за найтипівішими уявленнями про позначувану активну чи пасивну ознаку є найпростішим етапом у розробленні семантичної системи української мови;

2) диференціація сигніфікативних значень потребує перегляду традиційних класифікацій, оскільки те саме дієслово в аспекті свого сигніфіката може бути зараховане до різних, навіть віддалених лексико-семантичних груп. У процесі комунікації мовець для висловлення того самого смислу може використовувати різні дієслівні словоформи, що часом досі в такій функції не були вживані;

3) семантичну диференціацію дієслів необхідно здійснювати, зважаючи на їх широкий потенціал до грамадикалізації (особливо в наукових текстах або в конструкціях з суб'єктом-неістотою), метафоризації (суб'єкт може бути й істотою, і неістотою), метонімізації та враховуючи певне протистояння значення та особистісного смислу, вкладеного мовцем.

Дослідження дозволило зробити висновки про потребу дальшого вивчення лексичної семантики процесуальних дієслів в аспекті дієслівного сигніфікату та впливу лексичних поширювачів на загальний смисл висловлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнова Н. Д. О значимых единицах языка. *Исследования по общей теории грамматики*. Москва : Наука, 1968. С. 58–116.
2. Бондарко А. В. Функциональная грамматика. Ленинград : Наука, 1984. 229 с.
3. Васильев Л. М. Семантика русского глагола. Москва : Высшая школа, 1981. 184 с.
4. Іваницька Н. Б. Функціонально-семантичні параметри абсолютивних дієслів української мови : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2000. 20 с.
5. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография. Москва : Наука, 1976. 356 с.
6. Локк Дж. Избранные философские произведения. Москва : Соцэгогиз, 1960. Т. 1. 736 с.
7. Михайлова О. А. Особенности функционирования глаголов со специализированными субъектными семами в основном и неосновном значении. *Классы глаголов в функциональном аспекте*. Свердловск : УрГУ, 1986. С. 33–37.
8. Пешковский А. М. Избранные труды. Москва : Учпедгиз, 1959. 250 с.
9. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. Москва: Языки славянской культуры, 2001. 544 с.
10. Словник української мови : у 11 томах / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
11. Сулименко Н. Е. Общие вопросы типологии лексических значений слова одного лексико-грамматического класса. *Глагол в лексической системе современного русского языка*. Ленинград : ЛГПИ, 1981. С. 32–57.
12. Тарасов Е. Ф. Психолингвистические методы изучения семантики. *Психолингвистические проблемы семантики*. Отв. ред. А. А. Леонтьев, А. М. Шахнарович. Москва : Наука, 1983. С. 46–85.

13. Уфимцева А. А. Об особенностях семантики глагольных лексем английского языка. *Теория языка. Англистика. Кельтология*. Москва : Наука, 1979. С. 145–151.
14. Шарандин А. Л. Лексическая семантика глагола в морфологическом освещении. Ленинград, 1990. 138 с.
15. Чейф У. Значение и структура языка. Москва : Прогресс, 1975. 431 с.
16. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград, 1974. С. 24–39. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/shcherba-74a.htm>.

REFERENCES

1. Arutiunova N. D. O znachimyykh yedinit'sakh yazyka. [About significant language units]. *Issledovaniia po obshchei teorii grammatiki*. Moskva : Nauka, 1968. P. 58–116.
2. Bondarko A. V. Funktsionalnaia grammatika. [Functional grammar]. Leningrad : Nauka, 1984. 229 p.
3. Vasiliev L. V. Semantika russkogo glagola. [The semantics of the Russian verb]. Moskva : Vysshiaia shkola, 1981. 184 p.
4. Ivanytska N. B. Funktsionalno-semantychni parametry absoliutnykh diiesliv ukrainskoi movy. [Functional-semantic parameters of the absolute verbs of the Ukrainian language] : avtoref. dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. Kyiv, 2000. 20 p.
5. Karaulov Yu. N. Obshchaia i russkaia ideografiia. [General and Russian ideography]. Moskva : Nauka. 1976. 356 p.
6. Lokk Dzh. Izbrannyye filosofskie proizvedeniia. [Selected Philosophical Works]. Moskva : Sotsekgiz, 1960. T. 1. 736 p.
7. Mikhailova O. A. Osobennosti funktsionirovaniia glagolov so spetsializirovannymi subjektnymi semami v osnovnom i neosnovnom znachenii. [Features of the functioning of verbs with specialized subjective tenses in the main and non-basic meaning]. *Klasy glagolov v funktsionalnom aspekte*. Sverdlovsk : UrGU, 1986. P. 33–37.
8. Peshkovskii A. M. Izbrannyye trudy. [Selected works]. Moskva : Uchpedgiz, 1959. 250 p.
9. Peshkovskii A. M. Russkii sintaksis v nauchnom osveshchenii. [Russian syntax in the scientific coverage]. Moskva : Yazyki slavianskoi kultury, 2001. 544 p.
10. Slovnyk ukrainskoi movy. [Dictionary of the Ukrainian language] : u 11 tomakh / AN USRS. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. Kyiv : Naukova dumka, 1970–1980.
11. Sulimenko N. E. Obshchiie voprosy tipologii leksicheskikh znachenii slova odnogo leksiko-grammaticeskogo klasya. [General questions of typology of lexical meanings of a word of one lexical-grammatical class]. *Glagol v leksicheskoi sisteme sovremennogo russkogo yazyka*. Leningrad : LGPI, 1981. P. 32–57.
12. Tarasov E. F. Psikholingvysticheskie metody izucheniia semantiki. [Psycholinguistic methods of studying semantics]. *Psikholingvysticheskie problemy semantiki*. Otv. red. A. A. Leontiev, A. M. Shakhnarovich. Moskva : Nauka, 1983. P. 46–85.
13. Ufimtseva A. A. Ob osobennostiakh semantiki glagolnykh leksem angliiskogo yazyka. [The peculiarities of semantics of verbal English lexemes]. *Teoriia yazyka. Anglistika. Keltologiya*. Moskva : Nauka, 1979. P. 145–151.
14. Sharandin A. L. Leksicheskaia semantika glagola v morfologicheskoi osveshchenii. [Lexical verb semantics in the morphological illumination]. Leningrad, 1990. 138 p.
15. Cheif U. Znachenie i struktura yazyka. [The meaning and the structure of the language]. Moskva : Progress, 1975. 431 p.
16. Shcherba L. V. Yazykovaia sistema i rechevaia deiatelnost. [Language system and speech activity]. Leningrad : 1974. P. 24–39. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/shcherba-74a.htm>.

Любов УМРИХІНА,
orcid.org/0000-0003-3888-342X
кандидат філологічних наук,
докторант кафедри української мови
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди
(Харків, Україна) lvum@ukr.net

ІМПЕРАТИВНІ КОНСТРУКЦІЇ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ НАКАЗУ ТА КОМАНДИ: ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено спробу висвітлення особливостей використання імперативних конструкцій одного з видів ядерного функціонально-семантичного типу в різних комунікативних ситуаціях. Звернено увагу на виявлення сутнісних ознак модального значення імператива у вираженні категоричного волевиявлення, якими є наказ і команда, засобом односкладних речень із предикатом у другоособовій формі дієслова наказового способу.

Вказано на найбільш релевантну сферу застосування висловлень, репрезентованих названими синтаксичними конструкціями. Визначено домінуючі компоненти змістової структури аналізованих граматико-семантичних структур, а також важливі ознаки комунікативної ситуації, які впливають на реалізацію названих значень.

Імперативні конструкції зі значенням наказу та команди віднесено до центрального функціонально-семантичного типу імперативних конструкцій. Значущими конститuentами їх семантики є повинність, необхідність, обов'язковість.

Вагомими факторами формування аналізованого значення є субординативна взаємодія між учасниками комунікації, добровільне прийняття авторитету суб'єкта волевиявлення з боку адресата, закріплення відповідних правил поведінки нормами військового статуту. Наказ та команду визначено як особливий вид вербальної дії, реалізацію якої значною мірою регулюють військові норми комунікативної взаємодії. Імперативні конструкції, що передають значення наказу та команди, визнано соціально маркованими, оскільки їх виникнення й функціонування безпосередньо пов'язані зі сферою комунікації осіб вищого соціального статусу з представниками нижчого рангу. Військовий мовленнєвий простір є найбільш релевантним для реалізації аналізованих конструкцій.

У роботі використано описовий метод, а також методи зіставлення й компонентного аналізу. Методика дослідження – аналіз мовного явища від рівня комунікативного, на якому формується модальне значення через його семантико-синтаксичну реалізацію, до рівня синтаксичного, де виявляються засоби формального та семантичного вираження імперативної модальності.

Ключові слова: суб'єктивно-модальне значення імператива, імперативне висловлення, імперативна конструкція, суб'єкт волевиявлення, авторитарність, комунікативний контроль.

Liubov UMRYPKHINA,
orcid.org/0000-0003-3888-342X
Candidate of Philological Sciences,
Doctoral Student Ukrainian Language Department
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
(Kharkiv, Ukraine) lvum@ukr.net

IMPERATIVE STRUCTURES WITH THE MEANING OF ORDER AND COMMAND: FUNCTIONAL ASPECT

The article presents an analysis of using one of the central type of the imperative structures in various communicative situations. Discovery of the essential features of the imperative meaning in expressing the categorical volition, which is the order and the command, as a means of monosyllabic sentences with a predicate in the form of an imperative mode verb is pointed out.

The most relevant area of use imperative structures is indicated on. The main informative parameters of the imperative in the functioning of the imperative structures with the meaning of order and command are determined. The author focuses on the interdependence of their semantics and the specifics of the functional purpose – high categorical inducement for the peremptory performance of the action. The dominant components of the content structure of the constructions are determined, as well as important signs of the communicative situation that influence the implementation of the order-command.

The imperative structures with the meaning of order and command consolidate the core of the imperative and form the central functional-semantic type. Significant constituents of the imperative semantics of this construction type are the conscience, obligation and necessity that contribute to the expression of order and command.

Important factors in the implementation of the analyzed meaning are the subordinate interaction between the participants of communication, voluntary acceptance of the addresser's authority from the addressee, consolidation of the relevant rules of conduct by the rules of the military statute. Order and command are defined as a special type of verbal action, the realization of which largely regulates the social traditions of military interaction.

In this work a descriptive method, as well as methods of comparison and component analysis are used. The research methodology is the analysis of the linguistic phenomenon from communicative level, on which the modal meaning is formed through its semantic-syntactic realization, to the syntactic level, where the means of formal and semantic expression of the imperative modality are found.

Key words: *subjective modal meaning of imperative, imperative statement, imperative structure, subject of volition, authoritarianism, communicative control.*

Постановка проблеми. Кваліфікація імператива залишається суперечливим і неоднозначним питанням, що пов'язано із складністю його формування й вираження, здатністю реалізовуватися у різнофункціональних варіаціях, відображаючи складний суб'єктивний світ мовної особистості. Потракткування імперативних синтаксичних конструкцій – репрезентантів імперативного модального значення – позначено численністю підходів до вивчення, термінологічними розбіжностями й неоднозначними інтерпретаціями. Тож актуальним є з'ясування питань утілення сутнісної специфіки імператива в конструкціях центрального функціонально-семантичного типу, що дозволить підійти ближче до розуміння природи цього складного лінгвістичного явища.

Аналіз останніх досліджень. Дослідженню суб'єктивно-модального значення імператива присвячено багато сучасних наукових розробок, спеціальних, комплексних, а також студійних, які тією чи іншою мірою висвітлюють питання особливостей як структурно-граматичної організації імперативних конструкцій, так і специфіки їх комунікативної реалізації (К. О. Бортун, В. Ю. Гусев, О. Л. Даскалюк, Т. А. Нестеренко, І. Л. Шевчук, Н. В. Швидка, С. В. Харченко та інші). Як одне із важливих завдань учені намагаються розв'язати проблему особливостей ядерного втілення імперативного значення, беручи за основу різні аспекти його вивчення. Так, наприклад, до ядерних структурних типів відносять речення з формами наказового способу першої особи множини, другої та третьої особи однини і множини; імперативні речення сумісної дії з частками *давай(те)*, *нумо* + інфінітив чи дієслово майбутнього часу; речення із спонукальними вигуками; речення з перформативами (Швидка, 1998: 75–76).

У межах аналізу спонукальної модальності ядром вираження спеціалізованих форм прямого спонукування, що передбачає наявність мовця (адресанта спонукування) і співрозмовника (адресата спонукування, безпосереднього виконавця бажаної

чи очікуваної з боку мовця дії), визнають дієслово в наказовому способі першої та другої особи однини чи множини або першої особи множини (Бережан, 1997: 3–4). Також учені акцентують на маркованих реченнях, семантико-синтаксична структура яких містить предикат у формі інфінітива або індикатива, оскільки «вони посилюють волюнтативне звучання конструкції аж до категоричного» (Харченко, 2001: 180). Різновекторність поглядів спричиняє різнотлумачення імператива, контроверсійність щодо визначення засобів його реалізації, підміну термінів та понять. До сьогодні залишається відкритим питання однозначної кваліфікації імперативних конструкцій, специфіки їх формування й вираження.

Мета статті – виявлення функціонально-семантичних особливостей імперативних конструкцій центрального типу.

Виклад основного матеріалу. Військова мовленнєва сфера є плідним простором для продукування й функціонування імперативних конструкцій, структурованих за допомогою односкладних речень із предикатом у формі другої особи, у ролі наказу, здійснюваного в процесі ведення діалогу типу «командир» – «рядовий». Важливим фактором їх реалізації є комунікативна узгодженість між його учасниками: адресат добровільно приймає роль активного слухача й одразу підтверджує готовність бути й активним виконавцем. Цьому сприяє заздалегідь підтверджена «за допомогою будь-якої попередньої процедури, гласної чи негласної», позиція прийняття авторитету особи адресанта й абсолютна довіра до його мовленнєвої поведінки з боку адресата (Остин, 1986: 41), оскільки саме на волевиявникові лежить відповідальність за правильність обраного рішення щодо здійснення конкретної ситуації (Беляєва, 1985: 79). Розподіл комунікативних ролей учасників мовленнєвої акції «наказ – виконання» корелює із субординативними відносинами між ними, установленними й прийнятими відповідно до правил військового статуту.

Об'єктивна потреба максимальної готовності до виконання екстрених завдань зумовлює добір необхідних для миттєвого реагування мовних формул, які б коротко та ясно передавали зміст повідомлення. Імперативний потенціал структурного типу конструкцій, до якого належать односкладні речення із предикатом у формі другої особи, сприяє створенню потрібного комунікативного ефекту. Висловлені коротко, чітко й владно, ці конструкції якнайкраще відповідають меті їх застосування, що пов'язано із затребуваним результатом безальтернативного й швидкого здійснення певної ситуації.

Маючи максимально зобов'язувальний характер, імперативні конструкції зі значенням наказу, не передбачають заперечень й обговорень, натомість розраховані на поведінковий автоматизм:

Я:

– *Хто на черзі?*

– *Діло № 282.*

Я:

– *Ведіть.*

Вартовий мовчки, мов автомат, вийшов із кімнати (М. Хвильовий).

Особливо дієвими вони стають у умовах уже сформованих відповідних навичок сприйняття вербального сигналу й оперативного реагування на нього через виконання конкретної дії. Помічено, що наказ містить у своїй глибинній структурі припущення, що адресат повинен зробити те, що хоче від нього мовець (Вежбицкая, 1985: 257–258). Навіть більше, у професійній сфері військових потенційний суб'єкт виконання наказу розцінює його як суб'єктивний обов'язок.

Приклад висловлених через авторську мову думок героя *тепер він вступає у той світ, де діяли короткі й точні слова наказів, де на весь зріст ставав перед людиною обов'язок* (П. Загребельний) стверджує коректність й адекватність акцепції обраної форми спілкування. Показовим є той факт, що герой, який вважає себе *військовою людиною*, у мирний час не був причетний до військової справи, оскільки *вченим збирався стати*, але відомі обставини спричинили термінову переорієнтацію його життєвих планів та настанов. Новою стає також сфера його взаємодії з людьми. У теперішній атмосфері соціальної інтеракції хлопець призвичаюється до військової комунікації, прикладом якої можуть бути ілюстрації із мови художніх творів:

Майор <...> опанував себе і спокійно та суворо до тубетейки:

– *Звільнить...<...> Що вам наказано?! <...>*

– *Наказано звільнить... Єсть звільнить!* (І. Багрянний);

<Капітан> провів його до вагона, де бійці співали «Розпрягайте, хлопці, коні», й звелів: – Приймайте земляка. Щоб довели мені його до Києва цілим і неушкодженим (П. Загребельний);

– *Чи можете підібрати ще й там тих, на полі? – звернувся <командир> до Михайла.*

– *Але ж куди? – благально спитав Михайло.*

– *Знайдіть якесь місце!* (У. Самчук).

Традиції дотримання правил військового спілкування знаходять відбиток і за межами військової сфери:

– *Так от, ніяких агітпунктів! Ідіть за мною – і все! Я вам наказую! Адже незабаром я закінчу інститут і буду носити три квадрати в петлицях, а ви після свого училища – тільки два. Отже, я наказую вам, як старша за званням.*

– *Коли так, то я здаюсь, – жартома підняв руки догори Андрій* (П. Загребельний).

Героїня скористалась силою імперативного висловлення з метою умовити адресата пристати на пропозицію її запрошення. Хлопець опинився у скрутному становищі й не має де переночувати, окрім як в агітпункті на вокзалі. Та й до дівчини на гостину йому йти незручно. Тож заради переконання хлопця в доречності пропонованої ситуації, а також для послаблення деякої ніяковості адресантка вдається до рішучості (*рішуче сказала вона*).

Наполегливе спонукання підкріплене перформативними висловленнями, які підтверджують статус представлених імперативних висловлень як таких, що виражають наказ. Незвичність атмосфери, у якій вони реалізуються, спричинила раптовість виникнення ситуації пояснення дівчиною свого мовленнєвого вчинку. Удавана асиметричність мовленнєвих статусів комунікантів хоча й створює комічний ефект, проте виявляє абсолютну дієвість.

У військовому мовному арсеналі існує цілий набір усталених імперативних конструкцій для вираження чітко зафіксованих статуту команд. Це лаконічні мовні формули-кліше для реалізації керівного сигналу щодо негайного виконання конкретної фізичної дії. Імперативні конструкції зі значенням команди репрезентують специфічний вид вербального впливу, який має навіювальний характер, оскільки вимагає блискавичної підсвідомої мобілізації організму до будь-якої дії. Команда орієнтована на миттєву й точну діяльну реакцію як результат сформованої навички автоматичного сприйняття звичного вербального стимулу в умовах дотримання норм військової поведінки.

Особливістю синтаксичного типу імперативних конструкцій, придатних для вираження значення команди, є те, що сингулярна форма

дієслова наказового способу, яким виражений предикат, здатна передавати адресованість наказуваної дії як до однієї особи, так і до гурту осіб.

Взірцем таких імперативних конструкцій є загальновідомі *Кроком руш!; Рівняйся!; Ставай!; Верни!; Спочинь!*. Хоча лексичне наповнення таких команд, як *Ладнайся!; Шикуйся!; Перелічися!; Розгорнися!; Розійдися!*, незважаючи на формально-граматичну одиничність, засвідчує адресованість до групи виконавців. Здатність у цьому разі одиничної форми дієслова позначати множину потенційних діячів обґрунтовують взаємозумовленістю з відтінком «збірності» такого звертання: наведені команди стосуються не кожного солдата окремо, а цілого з'єднання (Исаченко, 1960: 484; Даскалюк, 2006: 104).

Ілюстрацією до пропонованих положень можуть бути такі висловлення-команди, що дорівнюють мовленнєвій репрезентації імперативних односкладних речень із предикатом у формі дієслова другої особи однини наказового способу:

– *Прохоре! Готовсь! Ще п'ять хвилин! Триста метрів! Двісті п'ятдесят! Бригадо! Огонь! Слава!* (У. Самчук);

– *Шикуйся!* – *скомандував Федір, і досить-таки різномайта команда його, чіпляючись довгими гвинтівками за землю, стала невміло шикуватися в стрій* (А. Дімаров);

– *Чиста робота, хлопці!* – *кричав розпалений Троян, коли здавалось, що вже атака не повториться. – Якщо з усієї сили навали трьом десяткам вдалося винести звідсіль цілі кості – вони можуть говорити про успіх. – Але, хлопці, до діла! Латайся! Вони нас так не лишать!* (У. Самчук).

Імперативні конструкції у функції військових наказів і команд фігурують також у не зовсім стандартній щодо ведення воєнних справ сфері. Йдеться про застосування зобов'язувального потенціалу цих конструкцій панівною з позицій фізичної сили, а не статусу, стороною з метою жорсткого, грубого тиску на поневолену особу.

Прийняття беззастережного авторитету волевиявника з боку адресата як обов'язкова умова реалізації імперативних конструкцій зі значенням наказу та команди в цьому разі підмінюється почуттям інстинктивного самозбереження, яке змушує адресата коритися волі відправника імперативного висловлення. Так відбувається критичне порушення конвенційних норм військової комунікативної етики, за якого ситуативно домінантна особистість, користуючись штучною соціальною перевагою, фактично здійснює мовленнєве насилля над адресатом. Таку комунікативну девіацію яскраво ілюструють приклади функ-

ціонування імперативних конструкцій у режимі мовленнєвого контакту «конвоїр – полонений», «наглядач – в'язень»:

Вертухаями звать конвоїрів-українців. Це через їхні постійні вигуки: «Лягай, не вертухайся!» (Б. Антоненко-Давидович);

Глянувши на ручного годинника, він у точно визначений час голосно скомандував хриплавим тенорком:

– *Кінча-ай прогулянку! За-аходь!* (Б. Антоненко-Давидович).

У прикладі

– *Ну, – сказав він <фельдфебель>, – подумав добре? Не відмовляєшся від брата?*

Андрій мовчав, лише дихав часто-часто і пожадливо, так ніби пив холодну воду з криниці. Фельдфебель штовхнув його носком чобота.

– *Відповідай, більшовицька сволота!* (П. Загребельний)

Мовець, відчуваючи абсолютну владу над слухачем, вдається до застосування додаткових засобів мовленнєвої дискредитації адресата, залучаючи образливу й принизливу форму звертання. Так, адресант відверто демонструє особисте превалювання над залежним учасником вимушеного діалогу.

Відомі випадки реалізації імперативних конструкцій аналізованого функційно-семантичного типу в умовах звернення до невизначеної особи, проте підсвідомо оціненої мовцем як статусно нижча й залежна від його волі:

Одна з темних постатей обабіч Андрія колихнулася, брязкнула автоматом, і назустріч заспокійливим, ласкавим звукам полетів роздратований чоловічий голос <есесівця>:

– *Ей там! Заткни пельку й зачини вікно. Час не для молитов!*

Вікно схлипнуло, і Андрій знову впав на дно моря (П. Загребельний).

Грубо-домінантна антиконвенційна поведінка адресанта спричиняє комунікативний дисонанс у ситуації відсутньої субординативної домовленості між учасниками діалогу:

Ще не встигли люди розгледітися, як відчинилися двері й наглядач, розмахуючи величезною в'язкою ключів, зарепетував:

– *Виходь!*

– *Але ж, громадянін...*

– *Виходь, сволота!.. – і без дальших розмов почав викидати до коридору за руки тих, що скраю.*

– *Галло!* – *сказав Андрій спокійно. – Ми маємо десять хвилин від самого «товариша наркома», і не заважайте нам.*

*Але це тільки роззлостило наглядача. Він заки-
нів, затупотів:*

– Я тут тобі нарком! Я тобі ось як дам!..

Виходь всі! (І. Багрянний).

Повторно використана імперативна конструкція, структурно розширена засобом додавання конотативно зниженого звертання, за задумом мовця, повинна слугувати інтенсифікації імперативного значення й посиленню спонукального ефекту. Проте контекст репрезентує антонімічну очікуваній волевиявником картину розгортання мовленнєвих подій. Мовець, як виявилось, згодом абсолютно втрачає комунікативне лідерство, опинившись в ситуації абсолютної залежності від загрозливого становища самому стати поневоле-ним. *Перспектива потрапити з ролі начальника до ролі в'язня створила чудо – наглядач сплотнів і аж рот роззявив, наче його стукнули по черепу обухом. Поворухивши беззвучно губами, він гримнув дверима і вже не відкривав їх не те що 15 хвилин, а цілих півгодини* (І. Багрянний).

Висновки. Імперативні конструкції зі значенням наказу та команди, структуровані за допомогою односкладних речень із предикатом у формі другої особи, належать до ядерного

функційно-семантичного типу імперативних конструкцій. Відбиваючи сутнісні характеристики суб'єктивно-модального значення імператива, вони функціонують за відповідним комунікативним призначенням й слугують основній меті – передати категоричне спонукання до беззастережного виконання конкретної дії.

Максимально сприятливою сферою використання цього типу конструкцій у ролі наказу та команди є військова. Важливими параметрами створення потрібного фону для їх реалізації визначено такі: субординативна взаємодія між учасниками комунікації, добровільне прийняття авторитету суб'єкта волевиявлення з боку адресата, закріплення відповідних правил поведінки нормами військового статуту. Застосування жорсткої форми категоричного волевиявлення, що репрезентують названі конструкції, в умовах грубого морального й фізичного домінування мовця над адресатом розцінено як відхилення від норми.

Проведений аналіз відкриває перспективи вивчення додаткових відтінків основного імперативного значення, втілених у різних типах синтаксичних конструкцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беляева Е. И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках. Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1985. 180 с.
2. Бережан Л. В. Категорія спонукальності в сучасній українській мові: дис. канд. філол. наук: 10.02.01 / Лариса Василівна Бережан. Івано-Франківськ, 1997. 194 с.
3. Бондарко А. В. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. Л. : Наука, 1990. 264 с.
4. Вежбицкая А. Речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 16. М. : Прогресс, 1985. С. 251–275.
5. Головина Н. В. Семантика императива и способы его выражения в современном русском и английском языках: дисс. ... канд. філол. наук: 10.02.20 / Нина Валентиновна Головина. М., 1997. 186 с.
6. Гусев В. Ю. Типология императива. М. : Языки славянской культуры, 2013. 336 с.
7. Даскалюк О. Л. Семантико-граматична характеристика імператива сучасної української мови: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Оксана Любомирівна Даскалюк. Чернівці, 2006. 206 с.
8. Исаченко А. В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким. Морфология. Ч. 2. Братислава : Изд-во Слов. АН, 1960. 577 с.
9. Остин Дж. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике*. Вып. 17. М. : Прогресс, 1986. С. 22–130.
10. Харченко С. В. Семантико-синтаксична та комунікативна структура речень спонукальної модальності: дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Світлана Василівна Харченко. К., 2001. 207 с.
11. Храковский В. С., Володин А. П. Семантика и типология императива. Русский императив. Л. : Наука, 1986. 272 с.
12. Швидка Н. В. Імперативні речення в сучасній українській мові: семантика, засоби вираження спонукальності, функції: дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01 / Надія Валентинівна Швидка. Слов'янськ, 1998. 172 с.
13. Шевчук І. Імператив у односкладних реченнях староукраїнської мови. *Волинь-Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем*. 2008. Випуск 16. С. 77–84.

REFERENCES

1. Belyaeva E. I. (1985). Funktsional'no-semanticheskiye polya modal'nosti na angliyskom i russkom yazykakh. [Functional-semantic fields of modality in English and Russian]. Voronezh : Izd-vo Voronezhskogo un-ta [in Russian].
2. Berezhan L. V. (1997). Katehoriya sponukal'nosti v suchasniy ukrayins'kiy movi [The category of induction in the modern Ukrainian language]. Ivano-Frankivs'k [in Ukrainian].
3. Bondarko A. V. (1990). Teorija funktsionalnoi gramatiki. Temporalnost. Modal'nost. [Theory of functional grammar. Temporality. Modality]. Leningrad : Nauka [in Russian].
4. Vejbitskaya A. (1985). Rechevyue акты. [Speech Acts]. *Novoye v zarubezhnoy lingvistike*. (Vols. 16), (pp. 251–275). Moskva : Progress [in Russian].

5. Golovina N. V. (1997). Semantika imperativa i sposoby jeho vyrazhenija v sovremennom russkom i anglijskom jazykah [The semantics of the imperative and ways to express it in modern Russian and English]. Moskva [in Russian].
6. Gusiev V. Ju. (2013). Tipologija imperativa. [Typology of the imperative]. Moskva : Yazyki slavianskoi kultury [in Russian].
7. Daskaliuk O. L. (2006). Semantyko-gramatychna harakterystyka imperatyva suchasnoji ukrajins'koji movy. [Semantic-grammatical characteristic of imperative of modern Ukrainian language]. Chernivtzi [in Ukrainian].
8. Isachenko A.V. (1960). Grammaticheskiy stroy russkogo yazyka v sopostavlenii s slovatskim. Morfologiya. [The grammar system of the Russian language in comparison with the Slovak. Morphology]. (Ch. 2). Bratislava : Izd-vo Slov. AN [in Russian].
9. Austin J. (1986). Slovo kak deystviye. [Word as Action]. *Novoye v zarubezhnoy lingvistike*. (Vols. 17), (pp. 22–130). Moskva : Progress [in Russian].
10. Kharchenko S. V. (2001). Semantyko-syntaktychna ta komunikatyvna struktura rechen' sponukal'noyi modal'nosti. [Semantico-syntactic and communicative structure of sentences of inductive modality]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Hrakovskij V. S. & Volodin A. P. (1986). Semantika i tipologija imperativa. Russkij imperative [Semantics and typology of the imperative. Russian imperative.] Leningrad : Nauka [in Russian].
12. Shvydka N. V. (1998). Imperatyvni rechennia v suchasnij ukrajins'kij movi: semantyka, zasoby vyrazhennia sponukal'nosti, funktsiji. [Imperative sentences in modern Ukrainian language: semantics, means of expression of induction, functions]. Slov'jans'k [in Ukrainian].
13. Shevchuk I. (2008). Imperatyv u odnoskladnyh rechenniah staroukrains'koji movy. [The imperative in the unanimous sentences of the Old Ukrainian language]. *Volyn-Zhytomyrshchyna. Istoryko-filolohichni zbirnyk z rehionalnyh problem* (Vols. 16), (pp. 77 – 84) [in Ukrainian].

Ірина ЦАРЬОВА,
orcid.org/0000-0002-1939-7912
кандидат філологічних наук,
докторант кафедри української мови
Запорізького національного університету
(Запоріжжя, Україна) tsarevasgd@ukr.net

ДЕРИВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ ПАРАДИГМАТИЧНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ЮРИДИЧНОГО ТЕКСТУ

Сучасний етап розвитку юридичної лінгвістики характеризується посиленою увагою до проблем семантики. Не є винятком і юридична дериватологія, яка на сьогодні має значний досвід опрацювання ряду проблем, пов'язаних із словотвірною семантикою.

Актуальним у створенні лексико-дериваційної концепції сучасного українського юридичного тексту є дослідження проблеми зв'язків лексико-семантичних варіантів і формально-семантичних зв'язків вихідного слова з усіма похідними в словотвірному гнізді. Лексична деривація в юридичній лінгвістиці органічно входить у загальнономовне різномірне поле дериваційності, різні форми якої в мовленні утворюють єдиний неперервний дериваційно-мотиваційний процес.

Мета статті полягає у вивченні дериваційного аспекту парадигматичних зв'язків сучасного українського юридичного тексту. Для розкриття сутності явища парадигматики та характеристики лексико-дериваційних зв'язків використовувався описовий метод і семний аналіз.

Доведено, що функціональні відмінності форм деривації корелюють з протиставленнями на рівні логічного, системного та семантичного аналізу. Парадигматичні зв'язки між лексичними одиницями в межах дериваційного гнізда слів можуть носити не тільки відбитий характер, а й бути наслідком власне дериваційних процесів юридичного тексту.

Дериваційна функція вводить лексичну деривацію в синхронний безперервний дериваційно-мотиваційний процес, сутність якого визначається постійною потребою у здійсненні актів мовленнєвої деривації / мотивації різних, у тому числі і лексичних, одиниць. Парадигматична значущість спрямована на дискретизацію (диференціацію) лексичних одиниць і є внутрішньосистемним механізмом деривації.

Ключові слова: деривація, лексична деривація, мотивація, парадигматичні зв'язки, юридичний текст.

Iryna TSAREVA,
orcid.org/0000-0002-1939-7912
Candidate of Philological Sciences,
Doctoral student at the Department of Ukrainian
Zaporizhzhya National University
(Zaporizhzhya, Ukraine) tsarevasgd@ukr.net

DERIVATIONAL ASPECT OF A LAW TEXT PARADIGMATIC LINKS

In connection with the interpretation of rules of law, a relatively new direction in the legal method is the issue of linguistic interpretation of laws. Law derivatology, which today has considerable experience in addressing a number of problems related to word-forming semantics, is no exception.

The current study aims at investigating this level of language by illustrating what lexical relations are and how they are manifested in language. In addition, the paper surveys the most important and the most basic kinds of lexical relations. It is important to study the lexical derivative concept of the modern Ukrainian law text to investigate the problem of linking the lexical-semantic variants and formal-semantic relations of the original word with all derivation the word-forming nest. Lexical derivation in law linguistics organically enters into a multilingual multilevel field of derivation, the various forms of which in speech form a single continuous derivative-motivational process.

The purpose of the article is to study the derivational aspect of contemporary Ukrainian law text paradigmatic connections. A descriptive method and family analysis used to reveal the essence of the paradigm phenomenon and the characteristics of lexical derivative relations. Functional differences of correlate with oppositions at the level of logical, systemic and semantic analysis.

The paradigmatic connections between lexical units within the word derivation can not only be reflected, but also be a consequence of the derivation processes of the legal text.

The derivative function introduces a lexical derivation into a synchronous continuous derivative-motivational process, the essence of which is determined by the constant need to perform acts of speech derivation / motivation of different, including lexical, units. Paradigmatic significance directed to the differentiation and is an intra-systemic device derivation of lexical units.

Key words: derivation, lexical derivation, motivation, paradigmatic relations, law text.

Постановка проблеми. Розвиток сучасного українського права та держави в умовах, коли поняття децентралізації та деконцентрації державної влади вийшли на рівень актуальних політико-правових дискусій, формує нові виклики для юридичної лінгвістики. Відходить у минуле теза про те, що юридичний простір постає як одноманітна протяжність, у якій правові норми та інститути діють однаково будь-де та щодо будь-яких суб'єктів.

Когнітивно-дериваційна і соціальна сутність сучасного юридичного простору виражається в можливості юридичної лексики формувати понятійно-змістовні блоки, компоненти яких класифікуються за визначеними моделями. Когнітивну інформацію несуть у першу чергу юридичні терміни, але тільки частина відома носію мови, адже їх уживання виходить далеко за межі юридичного тексту. У юридичній терміносистемі існує особливий розподіл структурно-понятійних, дериваційних, лексичних одиниць, функціональних параметрів, яким притаманні ознаки та закономірності, важливі для юридичної сфери, у якій вони функціонують. Розуміння юридичного тексту – це нескінченний процес переінтерпретації. Сучасна законодавча база потребує розробки та удосконалення на мовному рівні. Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що в сучасній юридичній лінгвістиці існує прогалина, яка полягає у відсутності правового осмислення більшості лінгвотеоретичних принципів, які могли бути покладені в основу законодавчих актів, лінгвістичної експертизи, судових рішень.

Аналіз досліджень. Принцип деривації в лінгвістичній теорії пізнання перестає бути частковим принципом мови і покладений в основу цілого ряду граматик, які не втратили свого наукового значення і досі. Науковці намагаються досягнути глибинні основи деривації: семантичної (С. Я. Єрмоленко, О. А. Стишов), лексичної (О. В. Деменчук), морфологічної (Н. В. Григорук, М. В. Жуйкова), словотвірної (П. І. Білоусенко, Н. Ф. Зайченко) і синтаксичної (К. Г. Городенська).

Потенціал дериваційного розвитку того чи іншого слова може реалізуватися різними способами. Як «матеріал» розвитку розглядаються насамперед епідигматичні зв'язки (зв'язки зумовленості одного лексичного значення іншим), що з'являються в результаті семантичної і словотвірної деривації слова. Дослідники (О. О. Тараненко, Ю. Д. Апресян, І. А. Самойлова, О. Д. Огуй, Л. А. Кудрявцева) допускають з погляду деривації можливість розгляду не тільки традиційно виділених зв'язків, а й зв'язків, які зазвичай відносять

до лексичної парадигматики. Проте у вітчизняній та зарубіжній юридичній лінгвістиці не порушувалося питання побудови цілісної дериваційної концепції парадигматичних зв'язків сучасного юридичного тексту як сучасного лінгвоправового феномену.

Мета статті полягає у вивченні дериваційного аспекту парадигматичних зв'язків слів у сучасному українському юридичному тексті.

Виклад основного матеріалу. На загальне співвідношення системи і деривації можна поглянути з різного погляду, оскільки відмінність між системою і деривацією базується на: 1) логічній операції перетину і призводить до опозиції лексичних одиниць у системі мови; 2) логічній операції включення, що призводить до ототожнення при деривації.

Включення можна розглядати як окремий приклад перетину, коли перетином є одна з множин. Тому можна стверджувати, що деривація – це специфічна частина загальної системності мови. Розуміння системної цілісності деривації залежить, перш за все, не тільки й не стільки від виявлення її чіткої структурної організації, скільки від функцій, які вона виконує (Гармаш, 2006: 217). Отже, виявлення функцій та співвідношень між складовими механізмами є найважливішим кроком до теоретизування та виявлення тенденцій, що діють в дериваційній системі юридичного тексту. Однак ніщо не заважає поглянути на ці зв'язки з іншого, дериваційного, погляду, і в перетині бачити вже окреме питання включення (не випадково математики говорять про повне і неповне включення множин). Тоді навпаки, деривація ніби поглинає систему. Отже, система юридичної мови як «система опозицій і деривація як виробництво одиниць мови доповнює і є не стільки різними об'єктами, скільки різними аспектами одного і того ж явища» (Мурзін, 1998: 241).

Сфера дериваційних зв'язків у лексичній системі юридичної мови значно розширюється завдяки включенням у неї зв'язків, які традиційно розглядаються в межах лексичної парадигматики. Об'єктом системної дериваційної лексикології є не тільки зв'язок лексико-семантичних варіантів слова і формально-семантичних зв'язків вихідного слова з усіма похідними словами в гнізді, а й лексичні зв'язки всіх похідних слів, тобто всі типи парадигматичних і синтагматичних зв'язків спільнокореневих слів, що утворюють дериваційне гніздо.

У дериваційному аспекті можливий розгляд також парадигматичних зв'язків різнокорневих похідних. При цьому в центрі дослідницьких

інтересів знаходяться перш за все зв'язки синонімії, серед різновидів якої особливо виділяються гіпонімія (рід – вид) і несумісність (вид – вид). Коли вступає в системні зв'язки слово, то воно отримує імпульс для свого семантичного розвитку від інших слів. Тим самим не тільки епідигматичні, а й парадигматичні зв'язки слів можуть і повинні розглядатися в аспекті семантико-дериваційного розвитку слова, що розуміється як поява у слова нових значень на основі наявних у процесі функціонування слова в лексичній системі мови.

У статті об'єктом розгляду в заданому аспекті є такі різновиди парадигматичних зв'язків спільнокореневих слів, як синонімія та омонімія. Ці види зв'язків розглядаються нами з суміжними явищами на лінії семантичної тотожності і відмінності. З цієї причини в орбіту дослідницьких інтересів потрапляють інші різновиди суміжних зв'язків однокореневих слів – варіанти і пароніми.

Парадигматичні зв'язки однокореневих слів розглядаються, з одного боку, як результат деривації, з іншого – як її мета. Основою для виникнення парадигматичних кореляцій між похідними одиницями в рамках дериваційного гнізда є епідигматичні (внутрішньослівні семантичні і словотвірні) зв'язки слів. Базовими, визначальними для всіх інших видів зв'язків, у тому числі і зв'язків словотвірної деривації, є зв'язки семантичної деривації, представлені опозицією полісемії / омонімії.

Як уже зазначалося, примат семантичної деривації над словотвірною призводить до розбиття дериваційного гнізда на ряд мікрогнізд (дериваційних слів), які формуються навколо окремих ЛСВ слова. При формуванні мікрогнізд виявляються дві протилежно спрямовані тенденції – до їх лексикалізації і граматикизації. Наслідком боротьби цих різноспрямованих сил є складні взаємодія дивергентних і конвергентних процесів у рамках гнізда, під впливом яких формується склад епідигматів, що утворюються з урахуванням вихідних специфікованих значень. У результаті цих зв'язків складається певна система лексичних опозитивних зв'язків між членами дериваційних слів і гнізд.

Діалектика зв'язків слів у дериваційному гнізді розглядається як протилежність спрямованих тенденцій лексичної і словотвірної системності слів. Аналізу піддаються спільнокореневі слова, що знаходяться у зв'язках синонімії і омонімії. Як джерела мовного матеріалу використовуємо словники, тексти нормативно-правових актів.

Семантичні та словотвірні деривати можуть вступати між собою:

у зв'язки **омонімії** (угода може бути відповідником поняття порозуміння і трансакція; договір –

документ та договір про щось між кимось, термін визначається в системі українських правовідносин і як час виконання певної правової чи договірної дії, і як період позбавлення волі внаслідок скоєння злочину);

у зв'язки **паронімії** (*девiза* (фін. вексель, чек і таке інше, виписаний в іноземній валюті для оплати його за кордоном) – *девiз* (стисле формулювання провідної ідеї, програми дій): *використання девiз у міжнародних розрахунках, належати до девiзiв, девiзна полiтика; девiз життя, придумати девiз; концесiя* (ек., юр. договір, на підставі якого держава на певних умовах і на певний строк передає фізичним чи юридичним особам, у тому числі іноземним, право експлуатації лісів, надр, будівель тощо) – *концесiя* (система поглядів на певні явища, спосіб тлумачення дій, розуміння теорії): *суб'єкт, що отримав концесiю; укласти концесiю на певний строк; концесiйна угода; концесiйне iнвестування; концесiйний договiр; концесiя профiльного навчання в старшiй загальноосвiтнiй школi; фiлософська концесiя; комiтет* (ек. особа в договорі комісії, що доручає іншій особі здійснити за винагороду одну або кілька операцій з товаром, акціями, іноземною валютою) – *комiтет* (колегіальний орган управління, що керує будь-якою сферою державної, господарської, суспільної діяльності): *комiтет не повинен вводити в податкову базу суму, що надiйшла на рахунок; комiтет статистики; комiтет захисту прав споживачiв; комiтет виборцiв України; контр-олiнг* (ек., фін. облік і контроль на фірмі, підприємстві; профільний підрозділ фірми) – *контр-олiнг* (дії, пов'язані з перевіркою знань та виконання завдань): *контр-олiнг збутової полiтики в системi управління підприємництвом; застосовувати експериментальну методикy з використанням тестового контролю знань у навчальному процесi*), у зв'язках варіативності і синонімії (*правовий – правничий – правний – юридичний*) (ПУЕ, 2003).

Оскільки опозиції словотвірних омонімів і паронімів, з одного боку, варіантів і синонімів з іншого, є наслідком одних і тих же семантичних процесів (наслідком продовження специфікацій на морфодериваційному рівні), між ними позначається певний паралелізм семантичних відмінностей.

На основі запозичень у системі юридичного тексту формуються гнізда похідних слів (*адвокат – адвокатство, адвокатський, адвокатування, адвокатувати, адвокатура; демократія – демократичний, демократичність;*

нотаріус – *нотаріальний, нотаріат*). Такий тип продуктивного словотворення властивий і іншим мовам (пор. з. пол.: *clo – celnik, celny, oclenie; leasing – leasingowy, leasingodawca, leasingobiorca*). Аналогічно запозичуються також терміни-словосполучення (*контракт – бартерний контракт, контракт без застереження, контракт довгостроковий, контракт на поставку товарів, контракт найму, відмова від контракту* та ін.) (СУМ, 1970–1980).

Порушується система правничої термінології в документах, що стосуються різних галузей законодавства. А такі випадки досить поширені. Зокрема значення термінів *потерпілий* у кримінальному та цивільному праві не збігаються. Стаття 269 Кодексу України про адміністративні правопорушення (чинна редакція від 07.02.2019) визначає потерпілого як особу, якій адміністративним правопорушенням заподіяно моральну, фізичну або майнову шкоду, коли в статті 49 Кримінально-процесуального Кодексу України (чинна редакція від 14.10.2014) читаємо, що потерпілим визнається особа, якій злочинном заподіяно моральну, фізичну або майнову шкоду. Отже, парадигматичні зв'язки між лексичними одиницями в межах дериваційного гнізда слів можуть носити не тільки відбитий характер, а й бути наслідком власне дериваційних процесів.

Здатність лексико-семантичної системи в будь-якому її прояві до безперервного розвитку закладена в самій природі мови. Тим самим парадигматичні мікросистеми слів мають потенціал власного розвитку. Оскільки значення знака зумовлено тими зв'язками, у яких він знаходиться з іншими знаками в системі, воно може змінюватися під впливом зміни цих зв'язків. У найбільш чіткій формі зумовленість значення знака його ставленням до інших знаків сформульована Ф. де Соссюром, який увів поняття значущості (*valeur*) спеціально для позначення місця знака в системі – місце, яке визначається тільки диференційно, на основі протиставлення знака іншим знакам.

Перехід значущих зв'язків у дериваційну площину породжує деривацію нового в семантиці слова, зумовлену парадигматичними зв'язками, які набувають ціннісного аспекту. Парадигма-

тична значущість, спрямована на дискретизацію (диференціацію) лексичних одиниць, є внутрішньосистемним механізмом деривації, і опосередкована пов'язаними з якими б то не було позамовними чинниками.

Опозитивні зв'язки між однокореновими дериватами на лінії «формальне варіювання – спільнокоренева синонімія – спільнокоренева паронімія» є наслідком появи специфікованого значення (семи або семеди) у одного з словотворчих дериватів у результаті взаємодії певних парадигм цих слів. Паралелізм зв'язків абсолютної тотожності і формального варіювання в плані семантичних відмінностей уже не можна вважати абсолютним. Ступінь стійкості тотожних зв'язків морфологічних варіантів (у порівнянні з відношенням абсолютної тотожності) слабшає. Тому більшість варіантів, зазначених у словниках, є стилістично маркованими, розрізняються в сполучуваності та частотності. Накопичення подібних функціональних відмінностей у кінцевому підсумку може призвести до якісних перетворень одиниць, що тяжіє до формування свого фокусу дивергенції.

Висновки. Семантична та функціональна варіативність є невід'ємною складовою сучасного українського юридичного тексту, адже змістова динаміка дає змогу йому адекватно відображати мінливу дійсність. Перехід значущих зв'язків у дериваційну площину породжує деривацію нового в семантиці слова, зумовлену парадигматичними зв'язками, які набувають ціннісного аспекту

Завдяки дискретній будові змісту юридичного терміна можливий кількісний склад семантичних складових його значення, у результаті чого термін у різних умовах функціонування може звужувати або розширювати свою семантику. Аналіз фактичного матеріалу свідчить про те, що частими є випадки поєднання кількох парадигматичних зв'язків у межах однієї термінологічної одиниці.

На переконання автора, збереження зв'язку між внутрішньою формою юридичного терміна і змістом позначуваного поняття не тільки не ускладнює користування терміном, а навпаки сприяє точному його вираженню за суттєвими ознаками.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гармаш О. Л. Запозичення як джерела збагачення словникового складу англійської мови. Нова Філологія. Запоріжжя: ЗНУ, 2006. Вип. 25. 217 с.
2. Гіжевський В. К., Головченко В. В. Популярна юридична енциклопедія. К. : Юрінком Інтер, 2003. 528 с.
3. Мурзин Л. Н. Принцип деривации и деривационная грамматика. Очерки по лингвистической детерминалогии и дериватологии русского языка. Барнаул, (1998). С. 238–248.
4. Словник української мови: в 11-томах. За ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980.

5. Tsareva I. V. Functional and derivative space of the legal text. Advanced trends of the modern development of philology in European countries : Collective monograph. Riga : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2019. P. 217–233.

REFERENCES

1. Harmash O. L. Zapozychennia yak dzherela zbahachennia slovnykovoho skladu anhliiskoi movy [Borrowing as a source of enrichment of English vocabulary]. Nova Filolohiia. Zaporizhzhia : ZNU, 2006. Vyp. 25. 217 p. [in Ukrainian].
2. Hizhevskiy V. K., Holovchenko V. V. Populiarna yurydychna entsyklopediia. [Popular Law Encyclopedia]. K. : Iurinkom Inter, 2003. 528 p. [in Ukrainian].
3. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11-tomakh. [Dictionary of the Ukrainian language]. Za red. I. K. Bilodida. Kyiv : Naukova dumka. 1970–1980 [in Ukrainian].
4. Murzin L. N. (1998) Princip derivacii i derivacionnaya grammatika. Ocherki po lingvisticheskoy determinologii i derivatologii russkogo yazyka [Derivation principle and derivative grammar. Sketches on linguistic determinology and derivatology of the Russian language]. Barnaul. P. 238–248.
5. Tsareva I. V. Functional and derivative space of the legal text. Advanced trends of the modern development of philology in European countries : Collective monograph. Riga : Izdevnieciba “Baltija Publishing”, 2019. P. 217–233

УДК 811.581: [130.121+130.2]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178964>

Наталья ЧЕРНЫШ,
orcid.org/0000-0002-2384-1481
кандидат филологических наук,
доцент кафедры сравнительной филологии восточных и англоязычных стран
Днепропетровского национального университета имени Олеся Гончара
(Днепр, Украина) nata.kitashi@gmail.com

К ИСТОРИИ ПОНЯТИЯ ЦЗИНЦЗЕ (境界) В ЛИТЕРАТУРНОЙ МЫСЛИ КИТАЯ

В настоящей работе мы продолжаем изучать содержание понятия цзинцзе и его роль в развитии литературной мысли Китая. Рассматриваются особенности употребления понятия цзинцзе и его древнекитайского аналога – цзин – в китайской литературе философско-эстетического направления. Следом за классическими китайскими учеными (Лю Се, Ван Чанлин, Ван Говэй), а также современными исследователями китайской литературной мысли (Чень Лян-юнь, Е Цзяин), мы обнаруживаем важную роль понятия цзинцзе для понимания древней и современной литературной мысли Китая. Выскажем предположение, что в основе понятия цзинцзе лежит буддийская идея зависимости взгляда на внешний мир от духовного состояния человека. Предлагается перевести понятие цзинцзе на русский язык словом видение.

В современной китайской литературной мысли категория цзинцзе (видение) становится основным критерием эстетической мысли благодаря теоретическим работам китайского ученого Ван Говэя (王国维 1877–1927). В работе «Заметки о Ци» (《人间词话》) он соединяет идеи западной теоретической эстетики своего времени с опытом внимательного прочтения стихотворений Ци эпохи Сун. Его определение понятия цзинцзе становится широко известно в современной китайской литературе самого разного направления. В китайской литературной критике понятия цзин и цзинцзе (видение) как качественный критерий стали использоваться поэтом Ван Чанлином (王昌龄 698–756), который в трактате «Категории поэзии» говорит о поэтическом видении шицзин (诗境, shijing). Идеи трактата Ван Чанлина исходят из учения о сознании буддийской школы Йогачара, которая изучает психологические состояния человека и описывает механизмы деятельности и преобразования сознания. Понятие шицзин у Ван Чанлина берет свое начало в буддийской литературе, соответственно, понятие цзинцзе (видение) тоже имеет буддийские коннотации. Еще ранее автор знаменитого трактата «Резной дракон литературной мысли» Лю Се (刘勰, V–VI вв.) два раза в трактате употребляет слово цзин (境). Он полагает, что в буддийском учении войти в глубокий источник постижения истины можно только достигнув высокого цзинцзе (видения).

Ключевые слова: видение, эстетика, буддизм, школа Йогачара, феноменология, поэтика.

Наталья ЧЕРНИШ,
orcid.org/0000-0002-2384-1481
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри порівняльної філології
східних та англomовних країн
Дніпровського національного університету ім. Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) nata.kitashi@gmail.com

ДО ІСТОРІЇ ПОНЯТТЯ ЦЗІНЦЗЕ (境界) У ЛІТЕРАТУРНІЙ ДУМЦІ КИТАЮ

У цій роботі ми продовжуємо вивчати зміст поняття цзинцзе та його роль у розвитку літературної думки Китаю. Розглядаються особливості вживання поняття цзинцзе і його давньокитайського аналога – цзин – у китайській літературі філософсько-естетичного напрямку. Слідом за класичними китайськими вченими (Лю Се, Ван Чанлін, Ван Говей), а також за сучасними дослідниками китайської літературної думки (Чень Лян-Юнь, Е Цзяін), ми виявляємо важливу роль поняття цзинцзе для розуміння стародавньої й сучасної літературної думки Китаю. Висловимо припущення, що в основі поняття цзинцзе лежить буддійська ідея залежності погляду на зовнішній мир від духовного стану людини. Пропонується перекладати поняття цзинцзе українською мовою словом бачення, російською мовою словом видение.

У сучасній китайській літературній думці категорія цзинцзе стає основним критерієм естетичної думки завдяки теоретичним роботам китайського вченого Ван Говей (王国维 1877–1927). У роботі «Замітки про Ци» (《人间词话》) він з'єднує ідеї західної теоретичної естетики свого часу з досвідом уважного читання віршів Ци епохи Сун. Його визначення поняття цзинцзе стає широко відомо в сучасній китайській літературі різного напрямку. У китайській літературній критиці поняття цзин і цзинцзе як якісний критерій стали використовуватися поетом Ван Чанліном (王昌龄 698–756), який у трактаті «Категорії поезії» пише про поетичне бачення шицзин (诗境, shijing). Ідеї трактату Ван Чанліна походять від вчення про свідомість буддійської школи Йогачара, яка вивчає психологічні стани людини й описує механізми діяльності й трансформації свідомості.

Поняття шицзин у Ван Чанліна бере свій початок у буддійській літературі, відповідно, поняття цзинцзе теж має буддійські конотації. Ще раніше автор знаменитого трактату «Різьблений дракон літературної думки» Лю Се (刘勰, V-VI вв.) два рази в трактаті вживає слово цзин (境). Він пише, що в буддійському вченні ввійти в глибоке джерело збагнення істини можна якщо досягнуто високого цзинцзе (бачення).

Ключові слова: бачення, естетика, буддизм, школа Йогачара, феноменологія, поетика.

Natalia CHERNYSH,
orcid.org/0000-0002-2384-1481
Candidate of Philological Sciences,
associate professor of Department
of Comparative Philology of Eastern and English Speaking Countries
of Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) nata.kitashi@gmail.com

ON THE HISTORY OF THE CONCEPT OF JINGJIE IN CHINESE LITERARY THOUGHT

In this article, we continue to study the content of the concept of jingjie and its role in the Chinese literary thought. We are considering the peculiarities of the use of the concept of jingjie and its ancient Chinese counterpart - jing - in Chinese classical philosophical thought. Following Chinese scholars, we discover the important role of the concept of jingjie for understanding Chinese ancient and modern literary thought. We shall offer the suggestion that the concept of jingjie is based on the Buddhist idea of the dependence of the world on the spiritual state of a person. In modern Chinese literary thought, jingjie becomes the main criterion for aesthetic thought due to the theoretical work of the Chinese scholar Wang Guowei. In his article «Notes on Ci Poems in the World» (《人间词话》), he combines the ideas of Western theoretical aesthetics with the experience of his perusal of the poems of Ci of the Song dynasty. His definition of the concept of jingjie is becoming widely known in modern Chinese literature of the most diverse directions. In Chinese literary criticism, the concepts of jing and jingjie began to be used as a qualitative criterion by the poet of the 7th and 8th centuries. Wang Changling in his treatise «The Category of Poetry» (《诗品》) speaks of shijing (诗境). The ideas of Wang Chiangling's treatise arise from the teachings on the consciousness of the Yogachara Buddhist School, which studies the psychological states of a person and describes the mechanisms of activity and transformation of consciousness. The concept of Shijin from Wang Chiangling originates in Buddhist literature. Thus, the concept of jingjie (vision) also has Buddhist connotations. However, the author of the famous treatise «The Carved Dragon of Literary Thought» (《文心雕龙》) Liu Xie (5th and 6th centuries) twice used the word jing (境), comparing the teaching about the innermost and the Buddha's teaching. He believes that in the Buddhist teaching, one can only reach the deep source of comprehension of the truth by attaining a high jingjie (vision).

Key words: vision, aesthetics, Buddhism, Yogachara school, phenomenology, poetics.

Постановка проблеми. Сегодня еще мало исследований в области философско-эстетической мысли Китая на русском и украинском языках. Понятия китайской классической эстетики специально не изучены, словарями не зафиксированы, поэтому существует проблема понимания современных китайских текстов. Ранее мы предположили, что *цзинцзе* то же, что *наитие*, такой

ответ подсказывала известная работа В. М. Алексеева (Алексеев, 2008: 1). Однако последующее изучение этого вопроса изменило нашу точку зрения и добавило новые вопросы к ученому.

Цель статьи. Рассмотреть историческое развитие понятия *цзинцзе* 境界 и его древнекитайского аналога – *цзин* 境 – в философско-эстетической литературе древнего Китая.

Изложение основного материала. В настоящей работе автор продолжает изучение содержания понятия *цзинцзе* в литературной мысли Китая (Черныш, 2018:6). В современной китайской литературной мысли *цзинцзе* (видение) как основной критерий эстетической мысли устанавливается благодаря теоретическим работам китайского ученого Ван Говэя. В работе «Заметки о Цы» (《人间词话》) (Wang Guowei, 2015:7) он соединяет идеи западной теоретической эстетики с опытом своего прочтения стихотворений Цы эпохи Сун¹. *Цзинцзе* (видение) как центральное понятие «Заметок о Цы»² является основной нитью изложения, которая связывает все теоретические позиции автора.

¹ Когда эта статья была написана, в издательстве «Восточная литература» (Москва) вышла книга Цзяин Е. «Разные суждения о поэзии жанра цы» Ван Говэя» (Ye Jiaying et al., 2017: 5). Это семь лекций известной китайской исследовательницы классической поэзии древнего Китая Е Цзяин, на которые (на китайском языке) и мы опирались в этой работе. В рецензии (И. А. Алимов, Лю Жомэй) 2018 года на перевод этой книги говорится об отправной точке рассуждений Ван Говэя, о концепции цзин цзе, которая переведена на рус. язык как «художественное пространство» (Алимов И. А., Лю Жомэй, 2018: 2).

² Ван Говэй – крупный ученый XX века, который превзошел свое время, как отмечают китайские критики, главным его достижением является открытость всемирному сознанию. Его труд «Рассуждения о Цы» имеет всего 64 раздела, делится на две части. В первой части с 1 по 9 раздел он описывает свое понимание цзинцзе (видения). Вторая часть, с 10 по 64 раздел, включает подробное изучение писателей и произведений ряда поколений, дальше идет подробное изложение идеи видения в художественном произведении. Произведение, у которого есть видение, по Ван Говэю, включает в себя обе стороны, внешнее положение человеческих дел и внутренние мысли и чувства, а это становится предпосылкой совершенства поэтического творчества.

В своих рассуждениях о поэтической эволюции, о поэтических удачах и неудачах, преимуществах и недостатках, о глубине и поверхностности слов он исходит из понятия *цзинцзе*. Свою теорию Ван Говэй развивает не абстрактно, а в рассуждениях о поэзии Цы на примерах отдельных стихотворений, главная мысль которой выражена в следующих словах: «Высшим в поэзии Цы является *цзинцзе*, будет *цзинцзе*, естественным образом будут и совершенство, и признательность» (词以境界为最上。有境界，则“自成高格，自有名句”) (Wang Guowei et al., 2015: 7).

Слово *цзинцзе* в китайских текстах употреблялось очень давно, например, китайский ученый II в. Чжен Сюань 郑玄 толкует место из «Книги песен» и использует прямое значение этого слова. Еще раньше это слово из двух иероглифов 境界 использовал ученый, Лю Сян 刘向 (77-6 гг. до н.э.) в книге «Синьсю. Цзаши» (《新序·杂事》), он говорит: «охраняй границы удела, относись с почтением к миру границ (*цзинцзе*)» (守封疆，谨境界) (Ван Деянь, 2017: 8). Современный исследователь, автор книги «Построение китайской поэтики» (中国诗学体系论) Чень Лян-юнь (Chen Liangyun et al., 1992: 9) в четвертом разделе своей работы описывает историю развития понятия *цзинцзе*. Он указывает на то, что в даосском трактате «Хуайнань-цзы», созданном во времена Ранней (Западной) династии Хань (не позднее 139 г. до н. э.), используется иероглиф *цзин* 境 именно как определенное психологическое пространство человека. В трактате «Хуайнань-цзы» описывается, что человек уже при жизни посредством обучения может воспитать свой дух. Предельный макрокосм и предельный микрокосм воспринимаются и описываются даосами как пространство изобильного космического Дао, в котором мудрый «видит границы бесконечного» (见无外之境), «свободно странствует за пределами мирской суеты» (以逍遥仿佯于尘埃之外) и «дает волю сердцу» (游心) (Zhuangzi et al., 1995: 11).

Слово *цзинцзе* состоит из двух морфем, из двух иероглифов 境+界, в языкознании это сочинительный тип связи, когда обе единицы равноправны между собой и обе являются именем существительным. Однако главным смысловым ядром выделим первый иероглиф 境 *цзин* с тем же комплексом прямых и отвлеченных значений, среди которых в электронном словаре (БКРС) добавляется значение – **степень развития, состо-**

яние, буддийский термин **Вишайа** (сфера или объект чувственного восприятия). Если посмотреть на происхождение иероглифа 境 и отбросить более позднюю графему 土 (земля), то получаем иероглиф 竟 с теми же значениями **доходить до предела, предел, рубеж, граница**, а также **конец и окончание**. В тексте «Чжуанцзы» (III в. до н. э.) он встречается в отвлеченном значении: «Забудем о наших годах, забудем о наших обязанностях, достигнем беспредельных сфер 无竟 и будем пребывать в беспредельности 无竟» (忘年忘义，振于无竟，故寓诸无竟) (Zhuangzi et al., 1995: 11). Считается, что 境 (*цзин*) и 境界 (*цзинцзе*) – получили развитие именно как буддийские понятия (Chen Liangyun et al., 1992: 9). В отвлеченном значении это слово употребляется в переводном на китайский язык *вэньян* буддийском каноне «Вулян шоуцзин» (无量寿经), переводчик – буддийский монах Чжи Цянь (III век).³ В буддизме человек посвящает себя освобождению от давления материального мира, он всеми силами стремится вернуться в пространство своей души, в пространство духовного мира. Неизвестно, кто из переводчиков буддийских сутр первый использовал понятия *цзин* или *цзинцзе* как пространство духовного мира. Китайская исследовательница классической поэзии Е Цзяин пишет, что на санскрите *цзинцзе* (*видение*) означает Вишайа, то есть «территория, пределы собственной силы». В буддизме это шесть индрий (六根), шесть способов познания окружающего мира (зрение, слух, обоняния, вкус, осязание, мысль). Интересным оказывается последний способ познания – мысль. Мысль как орган восприятия, через который человек познает мир. Поэтому *цзинцзе* или *видение* это и есть характерная особенность опыта восприятия, обобщенное описание некоторой способности человеческого восприятия (Ye Jiaying et al., 2008: 10). Современные значения слова *цзинцзе* соотносятся с первоначальными смыслами *цзин* и *цзинцзе* в древнем китайском языке, **то есть *цзинцзе* (*видение*) выражает и географическое пространство и пустотное пространство психологического восприятия одновременно**. В других буддийских сутрах, например в «Цзапю цзин» (杂譬喻经) сказано: «Дух – величествен, приводит в движение *цзинцзе* (видение). Ясно представлять себе *цзинцзе* (видение) как иллюзию, как сон»⁴. Так переводчики буддийских сутр понимали смысл слова *цзинцзе*, поэтому в текстах о Чань (禅) и о Будде (佛) это слово использовалось местными монахами как общеупотребительная лексика. В «Фаюань чжулинь» (《法苑珠林》) сказано следующее: «У божеств много

³ “斯义弘深。非我境界” (Его смысл глубок и многогранен, не в моей компетенции).

⁴ “神是威灵，振动境界。了知境界，如幻如梦”

цзинцзе (видений) и все они прекрасны...»⁵. А в «Фэньчжоу у-е чаньши чуань» (《汾州无业禅师传》) сказано так: «Все цзинцзе (видения) приходят из пустоты». В буддизме не признается реальное существование объективного мира, весь духовный мир человека иллюзорный (虚无缥缈), фантазийно-молчаливый (空幻寂静), поэтому говорят о цзинцзе (о видении) в связи с духовным и жизненным опытом последователей буддизма.

Однако, по мысли Чень Лян-юня, такой оригинальный способ употребления слова цзинцзе привлек внимание людей культуры, которые открыли для себя, что можно использовать это слово для выражения своих мыслей, чувств и душевных состояний, особенно тех, которые могут привести человека в состояние радостного духа. В книге «Шишуо синью» (《世说新语》) есть такая история: когда Гу Кайчжи ел сахарный тростник, он начал есть его с корней, кто-то спросил, почему так (ест), на что он ответил: чтобы постепенно войти в лучшее цзинцзе (видение, состояние) (《渐入佳境》), т.е. чтобы стать лучше. В известном стихотворении Тао Юаньмина (365-427) «За вином» слово цзин хотя и используется в пространственном значении: территория, страна, но все небольшое стихотворение описывает легкость, непринужденность нового состояния души, которое оказывается более реальным, чем повседневное состояние: *построю себе шалаш в человеческом мире (цзин), но не будет шума экипажей и лошадей. Спросите, как такое возможно? Душа улетит далеко, совершенно одна*⁶. Лю Се (刘勰, V – VI вв.) в знаменитом трактате «Резной дракон литературной мысли» (《文心雕龙》) дважды употребляет слово цзин (境), первый раз, когда говорит о четкой границе между рифмованной прозой Фу (赋) и поэзией Ши (诗). Второй раз, когда говорит о плюсах и минусах учения о сокровенном (玄学) периода Вэй-Цзинь (220–420 гг. н. э.): «двигаясь к источнику предельного духа, исчерпаешь цзин (видение) этой мудрости?»⁷. Чень Лян-юнь говорит, что здесь идет речь о пределах познания. Лю Се, сопоставляя учение о сокровенном и учение

Будды, полагает, что в буддийском учении войти в глубокий источник постижения истины можно только достигнув высокого цзинцзе (видения). Чень-Лян-юнь пишет, что в китайской литературной критике понятия цзин и цзинцзе (видение) как качественный критерий стали использоваться поэтом VII – VIII вв. по имени Ван Чанлин (王昌龄), который в трактате «Категории поэзии» (《诗品》) говорит о поэтическом видении шицзин (诗境). Чень Лян-юнь предполагает, что идеи Ван Чанлина (о которых речь пойдет чуть позже) связаны с учением о сознании буддийской школы Йогачара⁸, которая изучает и описывает психологические состояния человека и обосновывает, что материальный мир находится в зависимости от духовного состояния человека. Основное понятие школы Йогачара – единое сознание, *вэйши* (唯识). Однако в школе Йогачара говорят не о том, что есть только единое сознание, а внешнего мира не существует, а о том, что внешний мир не может оторваться от человеческого сознания и существовать самостоятельно. Здесь называют реальностью не материальный внешний мир, а внутренний духовный опыт, внутреннее познание (内识). Буддийский монах VII в. Куицзы настаивал на том, что «единое сознание не имеет цзинцзе (видения)» (唯识无境界), то есть за пределами человеческой души нет реальности: если внешние виды похожи на виды во сне, как же они могут быть реальностью, спрашивал монах и добавлял, что только глупец не видит ложности этих представлений. Буддисты школы Йогачара признают чистый духовный мир, который не является внешним миром, но содержит в себе внешний мир как представление. Важным различием в школе Йогачара есть различие на дхарму проявления для всех и дхарму индивидуального проявления. Эти два начала в сознании человека (*гунсян* 共相 и *бугусян* 不共相) художники описывают так: мы видим один и тот же пейзаж, но видим его по-разному (Chen Liangyun et al., 1992:9). У нас единое восприятие красоты, чистоты, удивления, опасности и т.д. Но моим внутренним опытом осязаемая «дарственная сила» (容势) пейзажа не может быть такой же, какой ощущаешь ты эту силу. Силу, которую я увидел сердцем, только я могу применить «на кончике пера» (смогу описать), но не ты. Из чего возникает внутреннее цзинцзе (видение)? Из отдельного опыта. Поэтому конечной целью мышления является различие видения и видимого, или внутреннего познания и внешних видов (了别境识). Одно не идентично другому. Поэтому важным является то, как ты описываешь то или иное событие, то есть какое

⁵ «诸天种种境界，悉皆殊妙...»

⁶ «一切境界，本自空寂»

⁷ 陶渊明。饮酒。「结庐在人境，而无车马喧。/问君何能尔？/心地自偏。」

«动极神源，其般若之绝境乎？」

⁸ Торчинов Е.А.: Йогачара — «это философия, выполняющая функции йоги, или философия, ставшая йогой. Важнейшая задача буддийской йоги — преобразование сознания человека, поворот в самом его основании (ашрая паравритти), для того чтобы из профанного сансарического существа стать существом пробужденным и просветленным — Буддой. Философия же йогачары посвящена одной задаче — выяснению того, как функционирует сознание и каковы механизмы его деятельности и его преобразования» (Торчинов, 3).

видение у тебя как субъекта о том или ином предмете. При этом субъективность здесь понимается условно. Е.А.Торчинов в 85 комментарии к переводу «Трактата о пробуждении веры в Махаяну» так описывает воспринимающего «субъекта»: «Дословно: "зрящий", "могущий зреть", "воспринимающий" (кит. нэн – цзянь). Единое Сознание под влиянием имманентной ему (но акцидентальной, в отличие от субстанциальности пробуждения) непробужденности как бы поляризуется, полагая себя вначале в виде субъекта, а потом и в виде коррелирующего с ним, но вторичного по отношению к нему, объекта (кит. цзин цзе или, в других текстах, – "зримое", "то, что зрится", "воспринимаемое" – со цзянь)» (Торчинов, 4). Со цзянь (所见) это в определенном смысле и есть цзинцзе (境界). Сознание включает в себя и объект, и сознающий его субъект, что предполагает смотреть и на объект и на смотрящего на этот объект субъекта, а это момент осознанности, о котором говорят буддисты разных школ и направлений. В буддийских литературных памятниках географическое значение слова *цзинцзе* (территория, страна, пределы, граница) полностью превращается в выражение мыслительного пространства и духовного умозрения. Именно в этом отвлеченном значении слово *цзинцзе* (*видение*) входит в поэтическую мысль Китая, основа которой «в сердце», когда есть «взаимопонимание без слов» и огромное желание поэта выразить внутренний образ. Поэтому именно в литературной критике понятие *цзинцзе* (*видение*) находит новое свое применение.

Уже в VII – VIII вв. Ван-Чанлин – литературный критик и поэт использует понятие *цзинцзе* (*видение*) как качественный критерий в описании поэтического произведения. Его теория заслуживает отдельной статьи, здесь будет сказано только о самых важных ее особенностях. Теория ученого строится на основных постулатах буддийской школы Йогачара. Однако поэт отличается от последователей буддизма. Его конечной целью является не чистое «внутреннее познание», а создание такого произведения, которое будет прочитано читателем, получит у него отклик и вызовет радость. Для того, чтобы стихотворение стало таким, нужно уметь выразить «внутреннее сознание» отдельного человека, т.е. его *видение* (*цзинцзе*), нужно, чтобы «внутреннее сознание» превратилось в поэтическое *видение*. Ван Чанлин усвоил буддийское поня-

тие дхармы проявления для всех и дхармы индивидуального проявления, два начала в сознании человека (*гунсян* 共相 и *бугунсян* 不共相). Видение десяти тысяч человек относится к гунсян, к дхарме проявления для всех, когда, например, и древние, и современные поэтические произведения имеют один модус *видения* (*цзинцзе*). Но поэт должен преодолеть общее *видение*. Единственный путь для этого – *идея* вещи 意. Под идеей понимаются все устремления поэта: авторские дух, талант, характер, чувство, воля и т. д., которые проявлены в произведении и называются художественной идеей, поэтической идеей 文意、诗意, но идея должна проистекать из *видения*, утверждает Ван Чанлин. Он обращает внимание на идею в связи с «*видением*» (*цзин*) когда пишет о том, как поэт в процессе творчества может войти в поэтическое «*цзинцзе*»: «создавая текст, больше утверждайся в идее, с усердием используй ум, необходима самозабвенность, не допускай ограничений. Если идея не приходит, необходимо отдаться чувствам, чтобы родилось «*видение*» (*цзин*). Потом, на основе *видения* (*цзин*) может прийти идея, и тогда создавай текст. Но если *видение* и идея не приходят, творить нельзя»⁹. Поэт стремится преодолеть гунсян (共相), проявление вещи для всех, ее общее представление, поэту нужно в сердце высвободить семя бугунсян (不共相), то есть задействовать свое субъективное представление, выявить собственную творческую природу, и тогда можно превзойти проявление видения десяти тысяч людей. Ван Чанлин подробно описал «поэтическое *видение*» (诗境): в поэзии есть три фазы *видения* (三境). Первая – это *видение* вещи (物境). Вторая – это *видение* чувства (情境). Третья – это *видение* идеи (意境). Если в буддизме утверждаются два *видения*: внешнее и внутреннее, причем внешнее *видение* прямо зависит от внутреннего, то Ван Чанлин, описывая психологическое состояние поэтического творчества, говорит о трех фазах поэтического *видения*. Первая фаза – *видение* вещи 物境, в пейзажной лирике поэт – тот, кто видит всю красоту ручья, камней, облаков, вершины гор. Собирая дух увиденного в сердце, поэт может ясно схватить суть увиденного, потом нужно все обдумать, усвоить образ объекта, потом можно создавать похожую форму. Вторая фаза – это *видение* чувства 情境, *видение* всех чувств, радость или печаль, пребывающие внутри сердца. Внимательно наблюдая и постоянно размышляя о них, узнаешь их основу. Третья фаза – это *видение* идеи 意境, *видение* разворачивается в идее, вместе с размышлениями в сердце узнаешь истинность идеи. В идее важна истинность, правдивость. Три фазы видения в класси-

⁹ “夫作文章，但多立意。令左穿右穴，苦心竭智，必须忘身，不可拘束。思若不来，即须放情却宽之，令境生。然后以境照之，思即便来，来即作文。如其境思不来，不可作也” (Chen Liangyun et al., 1992: 9).

ческой литературной теории Китая стали основой поэтики, *видение вещи, видение чувств и видение идеи* можно полностью рассматривать как три фазы видения (цзинцзе), а также как различающие поэзию последовательные качественные шаги от обычного текста до лучших поэтических образцов. Если в произведении описываются внешние предметы, но нет авторского чувства, нет идеи, то зачем литературе такое произведение? Видение вещи, как и видение чувства, как и видение идеи, – это не просто описывать вещь (чувство, идею) саму по себе, но описывать ее потому, что она заинтересовала автора. Идею описывают не напрямую, а только указывают на нее, только намек. Видение находится вне слов, утверждают древние поэты.

Выводы: Понятие *видения* становится эстетическим критерием, по которому Ван Чанлин оценивает произведения разных стилей и направлений. Если *видение* как эстетический критерий появляется в работах средневекового поэта Ван Чанлина, то в XX веке вся теория Ван Говэя строится на этом понятии и становится основой его рассуждений. И тот, и другой, описывают видение как критерий высокой поэзии по-разному, но общим оказывается стремление так выразить свою идею и чувство, чтобы видение поэта возникло и у читателя, чтобы за словами и текстом читатель увидел то же, что видит поэт, и тогда цель поэзии будет достигнута, будет радость.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеев В. М. Китайская поэма о поэте: стансы Сыкун Ту (837–908): перевод и исследование (с приложением китайских текстов) Москва: Восточная литература, 2008. 702 с.
2. Алимов И. А., Лю Жомэй. Рецензия на книгу «Цзяин Е. Разные суждения о поэзии жанра цы» Ван Говэя. Семь лекций». Письменные памятники востока. 2018. Т. 15. № 2 (вып. 33). С. 128–131.
3. Торчинов Е.А. Классическая буддийская философия: Йогачара (Виджнянавада) и теория Татхагатагарбхи. URL: http://buddhism.org.ru/buddhism_06.html#.WY2B81VJbDc (дата посещения 21.07.19).
4. Трактат о пробуждении веры в Махаяну. Пер. Торчинов Е.А. URL: <http://psylib.org.ua/books/tramaha/refer.htm> (дата посещения 21.07.19).
5. Цзяин Е. Разные суждения о поэзии жанра цы» Ван Говэя. Семь лекций. Пер. с кит. Е.А. Завидовской. Москва: Восточная литература. 2017. 263 с.
6. Черныш Н.А. Понятие «цзинцзе» (jingjie) в философско-эстетической мысли Китая. Держава та регіони. Серія: Гуманітарні науки. 2018. № 2 (53). С. 75–80.
7. 王国维著 (清) / 人间词话. 北京: 中国华侨出版社, 2015年. 261页.
8. 王德岩著 / 意境的诞生—以体验方式为中心的美学考察. 北京. 中国传媒大学出版社. 2017年. 244页.
9. 陈良运著 / 中国诗学体系论. 中国社会科学出版社. 1992年. 156页.
10. 叶嘉莹著《王国维及其文学批评》. 北京. 北京大学出版社. 2008. 331页.
11. 庄子 / (战国) 庄周著; 胡仲平著. 北京燕山出版社. 1995. 342页.

REFERENCES

1. Alekseyev V. M. Kitayskaya poema o poete: stansy Sykun Tu (837-908) [Chinese poem about the poet: Sikun Tu's poem (837-908): translation and research]. Moskva: Vostochnaya literatura, 2008. 702 p. [in Russian].
2. Alimov I. A., Lyu Zhomey. Retsenziya na knigu «TSzyain Ye. Raznyye suzhdeniya o poezii zhanra tsy» Van Goveya. Sem' lektsiy» [Review of the book “Jiayin E. Different Thoughts about the Poetry of the Genre “ci” by Wang Govay. Seven lectures]. Pis'mennyye pamyatniki vostoka. 2018. t. 15. № 2 (vyp.33). P. 128-131. [in Russian].
3. Torchinov Ye. A. Klassicheskaya buddiyskaya filosofiya: Yogachara (Vidzhnyanavada) i teoriya Tatkhatagatargbhi [Classical Buddhist philosophy: Yogachara (Vijnanavada) and the theory of Tathagatagarbha]. URL: http://buddhism.org.ru/buddhism_06.html#.WY2B81VJbDc
4. Traktat o probuzhdenii very v Makhayanu. Per. Torchinov Ye.A. [Treatise on the awakening of faith in Mahayana]. URL: <http://psylib.org.ua/books/tramaha/refer.htm> (data 21.07.19). [in Russian].
5. TSzyain Ye. Raznyye suzhdeniya o poezii zhanra tsy» Van Goveya. Sem' lektsiy. Per. s kit. Ye. A. Zavidovskoy [Different thoughts about the poetry of the genre “ci” of Wang Govei. Seven lectures]. Moskva: Vostochnaya literatura. 2017. 263 p. [in Russian].
6. Chernysh N. A. Ponyatiye «tszintsze» (jingjie) v filosofsko-esteticheskoy mysli Kitaya [The concept of “jingjie” (jingjie) in the philosophical and aesthetic thought of China]. Derzhava ta regioni. Seriya: Gumanitarni nauki. 2018. № 2 (53). P. 75–80. [in Russian].
7. Wang Guowei zhe. Renjian cihua [Different thoughts about the poetry]. Běijīng: Zhōngguó huáqió chūbǎn shè, 2015. 261p. [in Chinese]
8. Wang Deyan zhe. Yijing de danshengyi tiyan fangshi wei zhongxin di meixue kaocha [The birth of thought – experience as the basis of aesthetic research]. Beijing. Zhongguo chuanmei daxue chuban she. 2017. 244 p.
9. Chen Liangyun zhe. Zhongguo shixue tixi lun [Construction of Chinese Poetics]. Zhongguo shehui kexue chuban she. 1992. 156 p. [in Chinese]
10. Ye Jiaying zhe. Wang Guowei ji qi wenxue piping [Wang Guowei and Literary Criticism]. Beijing daxue chuban she. 2008. 331p. [in Chinese]
11. Zhuangzi [Chuang Tzu]. (Zhangguo) Zhuang Zhou zhe; Hu Zhongping zhe. Beijing yanshan chuban she. 1995. 342 p. [in Chinese].

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.015.31:373.2.011.3-51

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178966>**Світлана БАДЕР,***orcid.org/0000-0002-9225-423X*

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

(м. Старобільськ, Луганська область, Україна) *svetmira23@meta.ua***ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-СМИСЛОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
У СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СТУДІЯХ**

Стаття присвячена теоретичному аналізу сучасних науково-педагогічних досліджень із проблеми формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, що набуває актуальності у зв'язку із загальним падінням рівня духовної культури та переорієнтацією орієнтирів населення у бік матеріальних цінностей. Особливо гостро означена проблема постає, коли йдеться про майбутніх вихователів, адже вони є взірцем для дітей та орієнтиром у світі цінностей.

Базуючись на ґрунтовному аналізі дисертаційних робіт, наукових студій останніх років, ми виявили та схарактеризували провідні підходи до розуміння сутності ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, у т. ч. майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Виявлено, що в педагогічних дослідженнях більшість учених розглядають смислові орієнтації у структурі ціннісних орієнтацій, а смисл є вирішальним фактором і водночас умовою переходу цінностей у ціннісні орієнтації. Такий перехід стає можливим лише у процесі діяльності, що має ціннісно-смысловий характер.

Автор доводить необхідність моделювання інноваційної педагогічної системи, спрямованої на формування ціннісно-смыслових орієнтацій майбутніх вихователів, адже більшість вже наявних розвідок у галузі педагогіки обмежуються пропонуванням відповідних педагогічних умов, де традиційними є такі: аксіологізація змісту дисциплін навчального плану (здебільшого професійного циклу), упровадження відповідного спецкурсу, спрямованого на формування необхідних знань про цінності, їх ієрархію та роль у процесі життєдіяльності та включення студентів до ціннісно-орієнтованих видів діяльності (як аудиторної, так і позааудиторної: науково-дослідної, волонтерської діяльності, різних видів педагогічної практики тощо).

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, професійно-ціннісні орієнтації, смисли, ціннісно-смыслові орієнтації майбутніх вихователів.

Svitlana BADER,*orcid.org/0000-0002-9225-423X*

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Head of the Department of Preschool and Primary Education

of SI "Lugansk Taras Shevchenko National University"

(Starobelsk, Ukraine) *svetmira23@meta.ua***THE PROBLEM OF FORMATION VALUE-SENSE ORIENTATIONS OF FUTURE
EDUCATORS OF KINDERGARTEN IN MODERN PEDAGOGICAL RESEARCHES**

The article is devoted to the theoretical analysis of modern scientific and pedagogical research on the problem of the formation value-sense orientations of future educators of kindergarten, which is becoming increasingly relevant in connection with the fall of the general level of spiritual culture, reorientation of population orientations towards material values. This problem is especially acute when it comes to future educators of kindergarten, because they are a role model for children and a guide in the world of values.

Based on the analysis of dissertations and scientific publications of recent years, the main approaches to understanding the essence of the value orientations of future teachers, including future educators, have been identified. It is revealed that pedagogical research most of the authors consider the sense orientations in the structure of value orientation, and meaning is the decisive factor and at the same time the condition for the transition of values to value orientations. Such a transition is possible only in the process of activity, which has a value-semantic character.

The author proves the necessity of modeling an innovative pedagogical system aimed at forming value-sense orientations of future educators of kindergarten, since most of the existing studies are limited to offering a number of pedagogical conditions, among which the classical ones are: axiologization of the content of the curriculum disciplines (as a rule of the professional cycle); the introduction of an appropriate special course aimed at generating knowledge about the values, personal value orientations, etc; and inclusion of students in different value-oriented activities (both in the classroom and out-of-class, namely: volunteer activities, scientific-research activities, different types of teaching practice and so on).

Key words: values, value orientations, professional value orientations, sense, value-sense orientations of future educators of kindergarten.

Постановка проблеми. Нестабільна соціально-економічна та політична ситуація, притаманна сучасному українському суспільству, негативно позначається на загальних суспільних настроях, провокує ситуацію невизначеності для українських сімей і підростаючого покоління. Це виявляється насамперед у падінні рівня духовної культури та переорієнтації пріоритетів особистості у бік матеріальних цінностей на протигагу загальнолюдським, духовним. Особливо гостро постає проблема формування системи цінностей у майбутніх педагогів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти, адже саме вони, поряд із батьками, є орієнтирами для дітей у світі цінностей. Зважаючи на це, вкрай необхідною є аксіологізація процесу професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах вишів, формування у них ціннісно-сміслових орієнтацій.

Аналіз досліджень. Проблема професійної підготовки майбутніх вихователів широко висвітлена у науковій педагогічній літературі, зокрема це студії Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Жаровцевої, О. Кононко, Ю. Косенко, К. Крутій, О. Листопад, В. Нестеренко, Т. Танько та ін. З іншого боку, становлення аксіосфери майбутніх вихователів у педагогічному науковому полі здебільшого презентовано з погляду формування професійних і педагогічних цінностей (Г. Андрюніна, О. Горбатова, С. Камінська, О. Лисенко, О. Падалка), також окреслені провідні аксіологічні орієнтири у професійній підготовці майбутніх вихователів і шляхи формування їхньої аксіологічної компетентності (С. Кондрачук, Р. Пріма, Г. Цветкова). Натомість все ще потребує дослідження на теоретико-методичному рівні проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Отже, **метою статті** є дослідження проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у педагогічній теорії та практиці для кращого розуміння сутності проблеми та подальшого вибудовування відповідної системи роботи під час професійної підготовки майбутніх вихователів у закладі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Ґрунтовний аналіз останніх наукових розвідок і дисертаційних досліджень переконує в тому, що ціннісні орієнтації майбутніх вихователів є однією з найбільш актуальних проблем сьогодення, з іншого боку – більшість науковців розглядають її у контексті майбутньої професії, тобто здебільшого йдеться про професійні ціннісні орієнтації або пріоритетні педагогічні цінності й ігноруються особистісні цінності та смисли майбутніх фахівців.

Так, ще в 90-х рр. ХХ ст. проблема формування ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів привертала увагу таких білоруських дослідників, як О. Горбатова, С. Камінська. Дисертаційне дослідження О. Горбатової присвячено проблемі формування моральних ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів, де перші визначаються як складне особистісне утворення, що регулює подальшу професійну діяльність, і найбільш значуще у становленні професіоналізму (Горбатова, 1994: 5). Формування моральних ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів є самостійним, соціально зумовленим, цілеспрямованим, динамічним процесом становлення активної позиції майбутнього вихователя, що відповідає потребам суспільства та включає систему професійних і моральних орієнтацій і глибоке усвідомлення ролі педагога у вихованні дошкільників (Горбатова, 1994: 11). Як бачимо, дослідниця в системі моральних ціннісних орієнтацій вбачає як професійні, так і власне моральні орієнтації, для формування котрих пропонує провадити роботу у три етапи: перший (довишівський), на якому відбувається формування установки на педагогічну професію; другий – безпосереднє навчання у ЗВО; третій має на меті адаптацію молодого фахівця до роботи в дитячому садку (Горбатова, 1994: 11–12). Нам імпонує думка дослідниці щодо джерела моральних ціннісних орієнтацій, яке вона вбачає у сумісній діяльності студентів. Ми також вважаємо, що викладач має активно включитися в таку діяльність на засадах партнерських стосунків і задавати смисл тієї чи іншої діяльності, яка сприятиме формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів.

Цікавими є також пропозиції О. Гарбатової щодо педагогічних умов, що сприятимуть ефективності процесу формування моральних ціннісних орієнтацій, серед яких: координація між-факультетських зв'язків суспільно-педагогічної діяльності студентів (участь у наукових конференціях для студентів, олімпіадах, конкурсах, гуртках); диференціація та індивідуалізація діяльності ЗВО щодо морального виховання з урахуванням потреб, інтересів, установок студентів; цілеспрямоване формування ціннісно-орієнтаційного спрямування групи шляхом позааудиторної роботи; активне включення студентів до науково-дослідної діяльності кафедр, факультету, вишу; організація самовиховання майбутніх вихователів; упровадження в освітній процес методів активного навчання (Горбатова, 1994: 14).

С. Камінська зупиняється на формуванні професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів і визначає їх як вибіркові ставлення до педагогічної діяльності, до особистості дитини та до самого себе як вихователя; такі ставлення формуються на основі широкого спектра всіх духовних ставлень особистості у різних професійно значущих видах діяльності (Каминская, 1997: 12). Нам імпонує позиція автора про те, що професійно-ціннісні орієнтації майбутніх вихователів необхідно формувати під час професійної діяльності, а для студента такою є педагогічна практика. С. Камінська пропонує дотримуватися низки етапів у процесі формування необхідних орієнтацій, зокрема: оволодіння базовими знаннями для вирішення професійних задач (у межах лекційних занять), набуття необхідних навичок (у межах практичних, лабораторних занять) для вироблення уміння приймати різні типи рішень (змістовно-цільові, організаційно-методичні, оперативні) та вирішення різних професійних завдань під час безпосередньої практики (Каминская, 1997: 61–65).

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки Р. Пріма наголошує на необхідності формування аксіосфери майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, трактуючи означену категорію як систему професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій педагога-вихователя, що характеризують світогляд і визначають характер його педагогічної діяльності: ідеали, переконання, критерії оцінки себе й оточуючих, пов'язані з усвідомленням цілей фахової діяльності та засобів, необхідних для їх конструктивного досягнення (Пріма, 2012). Автор пропонує дотримуватися таких принципів у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів з метою ефективного формування у них аксіосфери: принципу інтеріориза-

ції ціннісних орієнтацій (стає можливим лише у процесі корисної, продуктивно-творчої діяльності, оскільки цінності необхідно «пережити»), принципу гуманістичної спрямованості фахової підготовки (передбачає створення спеціального особистісно-розвивального середовища для формування гуманістичного світогляду особистості студента – майбутнього вихователя); принципу ціннісного ставлення до професійної діяльності (віддзеркалює внутрішню позицію особистості майбутнього фахівця); принципу міждисциплінарності (передбачає інтеграцію аксіологічних знань у змісті всіх дисциплін навчального плану) (Пріма, 2012).

Грунтовним є дисертаційне дослідження О. Лисенко, котра розкриває теоретико-методичні засади формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів у системі фахової підготовки, обґрунтовує систему формування відповідних орієнтацій.

Складовими частинами системи є: соціально-імперативний (віддзеркалює соціальний запит на вихователів зі стійкими професійно-ціннісними орієнтаціями), цільовий (полягає у формуванні професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів на засадах моральної спрямованості їхньої фахової підготовки), методологічний (уміщує наукові підходи, зокрема: акмеологічний, аксіологічний, компетентнісний, міждисциплінарний, особистісно орієнтований, структурно-номінативний, структурно-функціональний, системний, прогностичний, синергетичний, цілісний, проблемно-діяльнісний, середовищний; а також загальнодидактичні та специфічні принципи), змістово-технологічний (передбачає упровадження низки педагогічних умов із використанням відповідних технологій, форм і засобів діяльності) та діагностично-результативний (з метою діагностики визначено відповідні критерії, а саме: когнітивний, мотиваційний, практико-професійний, прогностично-рефлексивний; рівні сформованості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів: високий, середній, низький) блоки (Лисенко, 2019: 174–175).

У процесі фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти О. Лисенко пропонує скорегувати зміст дисциплін навчального плану таким чином, щоб не лише надавати певний обсяг знань, а й спрямовувати студентів до пошуку смислу та постійного саморозвитку. На думку вченої, принциповим є залучення студентів до різних видів аудиторної та позааудиторної роботи, спрямованої на формування моральності як основи ціннісних орієнтацій особистості (Лисенко, 2019: 176–178). Нам імпонує ідея автора

про залучення студентів до волонтерського руху для формування у них необхідних професійних цінностей, з іншого боку – учена не охоплює весь спектр волонтерської роботи, обмежуючись лише мережею дитячих садків, залучаючи до роботи дошкільників і їхніх батьків. Важливою умовою реалізації запропонованої автором системи є реалізація суб'єкт-суб'єктного підходу в системі «студент – викладач», які мають взаємодіяти в режимі діалогу (Лисенко, 2019: 177). Погоджуємося з думкою автора, визнаючи таку взаємодію запорукою успішного діалогу та полілогу у процесі професійної підготовки студентів, що сприятиме формуванню ціннісно-смыслових орієнтацій майбутній вихователів.

О. Падалка, досліджуючи процес формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів, що визначає їх як комплекс різних видів професійних цінностей, пропонує забезпечити позитивну мотивацію майбутніх фахівців до професійної підготовки загалом, системне залучення студентів до практичної діяльності, яке сприятиме формуванню відповідних цінностей, формування педагогічної рефлексії у майбутніх вихователів (Падалка, 2014). У своєму дослідженні до пріоритетних педагогічних цінностей майбутнього вихователя учена зараховує такі, як:

- дитина (любов, повага до дітей, визнання дитини як центру життя);
- знання (адже вихователь є джерелом і транслятором знань, інформації та відповідної системи цінностей для дітей);
- комунікативність (прояв інтересу та любові до дітей, що віддзеркалює гуманістичну позицію педагога);
- творчість (виявляється через розкриття та реалізацію творчого потенціалу, здатності до самопошуку та самовдосконалення);
- саморозвиток (є цінністю особистісного зростання, характеризує прагнення до самореалізації та саморозвитку у професійній сфері);
- гуманність (гармонійна та високо морально розвинена особистість вихователя; її становлять ідеали, інтереси та ціннісні орієнтації особистості майбутнього вихователя) (Падалка, 2014: 53).

Означені педагогічні цінності, за твердженням О. Падалки, можливо сформувати у процесі професійної підготовки в три етапи, зокрема: змістовно-орієнтаційного (збагачення уявлень про цілі, сутність і спрямованість сучасного педагогічного процесу, цінності професії як провідної характеристики особистості педагога), практично зорієнтованого (орієнтування студентом своєї педагогічної діяльності на практичних заняттях

на основні зміни, переоцінки системи педагогічних цінностей), творчо-рефлексивного (самодіагностики педагогічних цінностей і прогнозування професійного й особистісного розвитку) (Падалка, 2014: 119–122).

Загалом погоджуючись із поданою класифікацією педагогічних цінностей, вважаємо, що вона є дещо обмеженою, адже нівелюється така педагогічна цінність, як людина загалом. Зважаючи на те, що вихователь має справу не лише з дітьми, а й із педагогічним і батьківським колективами, іншими фахівцями у процесі професійної діяльності, людина є тією цінністю, навколо якої синтезуються запропоновані вище.

Дещо схожі погляди на формування професійних цінностей майбутніх вихователів простежуються в роботі Г. Андрюніної, котра зазначає, що професійні цінності формуються у майбутніх вихователів у процесі актуалізації таких аксіологічних складників, як розуміння та прийняття суті педагогічної професії, специфіки її реалізації у системі дошкільної освіти, активне включення в діяльність із провідними суб'єктами освітнього процесу, усвідомлення власного рівня педагогічної майстерності та потреба у подальшому самовдосконаленні (Андрюніна, 2013: 18–19).

Учена пропонує низку організаційно-педагогічних умов, що сприятимуть формуванню відповідних цінностей майбутніх вихователів, серед них: посилення аксіологічної складової частини педагогічної освіти, практична спрямованість, цілеспрямованість, систематичність, пролонгованість, координованість аудиторної та позааудиторної роботи у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів (Андрюніна, 2013: 18–19). На думку автора, професійні цінності майбутніх вихователів можливо сформувати, якщо дотримуватися певного алгоритму: насамперед необхідно познайомити студентів із сутністю та специфікою аксіологічної складової частини діяльності вихователя (орієнтаційний етап); по-друге, студент має прийняти й усвідомити систему професійних цінностей вихователя (реконструктивний етап), по-третє, студент приймає та ретранслює професійні цінності у подальшій практичній діяльності (конструктивний етап) (Андрюніна, 2013: 19).

С. Кондратюк наголошує на необхідності формування аксіологічної компетентності майбутніх вихователів, вважаючи її невід'ємним складником професійної компетентності. Автор розглядає аксіологічну компетентність майбутнього вихователя як здатність оцінювати соціальну й особистісну значущість професійних знань, умінь і навичок, що набуваються у процесі

фахової підготовки; готовність обирати цільові та смислові установки для своїх дій і вчинків, застосовувати їх для вирішення професійних практичних завдань на засадах гуманістичних ідеалів (Кондратюк, 2017: 25). Важливою для нашого дослідження є думка С. Кондратюк про те, що ціннісно-смислові орієнтації є структурним компонентом аксіологічної компетентності поряд із саморозвитком і соціальною взаємодією (готовністю до взаємодії, соціальної адаптації, кооперації з колегами, виконання професійного обов'язку тощо). Власне ціннісно-смислові орієнтації трактуються як розуміння цінностей освіти, усвідомлення соціальної значущості майбутньої професії, її цінності, високий рівень вмотивованості до виконання професійної діяльності (Кондратюк, 2017: 26). На думку вченої, процес формування аксіологічної компетентності майбутніх вихователів варто реалізовувати у такій послідовності: пред'явлення цінностей (інформаційний етап), усвідомлення та прийняття цінностей (актуалізуючий етап) і реалізація цінностей у діяльності та поведінці (моделюючий етап). погоджуємося з думкою автора про те, що важливою умовою формування аксіологічної компетентності є включення студентів в активну ціннісно-орієнтаційну діяльність.

Г. Цветкова наголошує, що «формування аксіосфери майбутнього педагога – неперервний процес набуття і привласнення особистістю морально-ціннісних імперативів, що становлять ядро і підґрунтя професіоналізму» (Цветкова, 2016). Важливою умовою формування ціннісних орієнтацій майбутнього вихователя учена визнає створення аксіологічного простору у ЗВО – такої педагогічної реальності, яка відображає педагогічну взаємодію його суб'єктів з усією сукупністю мотиваційно-ціннісних зв'язків; структурованої системи педагогічних чинників, активізації творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу у виші (Цветкова, 2016: 250). Г. Цветкова зазначає: «Саме в аксіологічному виховному просторі з позитивно-стимулювальними характеристиками виникає ефективна ціннісно-комунікативна взаємодія і викладача, і студента. Формуються властивості особистості щодо можливості усвідомлювати своє «Я», свою місію земного існування, розкривається сенс особистісного ціннісного збагачення, що виявляється у здатності викладача та студента діяти, думати, продукувати та виробляти цінності» (Цветкова, 2016: 251). Нам імпонує думка автора про те, що в основу формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів покладено принцип активності суб'єктів

освітнього процесу, які під час діалогічної взаємодії здатні самі виробляти цінності.

Висновки. Узагальнюючи результати досліджень щодо формування системи цінностей майбутніх вихователів, можемо резюмувати, що: *по-перше*, здебільшого означена проблема досліджена у площині формування професійних цінностей у процесі фахової підготовки за допомогою спеціально розробленої системи, сукупності технологій, апробованих педагогічних умов тощо. Більшість фахівців розглядають смисли та смислові орієнтації безпосередньо у структурі ціннісних орієнтацій і не виокремлюють їх у ціннісно-смислові; *по-друге*: більшість дослідників наголошують на необхідності створення відповідного аксіологічного середовища у ЗВО, виокремлюючи різні його структурні компоненти, натомість спільними визнаються: аксіологізація дисциплін професійного циклу, педагогічної практики й упровадження спецкурсу ціннісного спрямування, суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем і студентом; залучення студентів до різних видів позааудиторної роботи (науково-дослідної, волонтерської, гуртової тощо); *по-третьє*: більшість авторів сходяться на думці про необхідність упровадження інноваційних форм і методів роботи (здебільшого інтерактивних) для формування аксіосфери майбутніх вихователів, до таких відносять: тренінг, кейс-метод, педагогічне есе, педагогічний плакат, педагогічний театр, мікровикладання тощо; *по-четверте*: є різні погляди на структуру ціннісних орієнтацій майбутніх вихователів, натомість спорідненими є такі компоненти, як знання та уявлення про цінності (когнітивний компонент); наявність мотивації до оволодіння професією, самовдосконалення (мотиваційний компонент); сформованість необхідних для подальшої професійної діяльності на аксіологічних засадах умінь і навичок (діяльнісний компонент); *по-п'яте*: процес формування ціннісно-смислових орієнтацій є довготривалим у часі та не вичерпується суто підготовкою у межах вишу, важливою є пропедевтична робота з потенційними абітурієнтами та подальший супровід молодих фахівців безпосередньо під час професійної діяльності в закладах дошкільної освіти.

З огляду на зазначене вище вважаємо за необхідне змоделювати та теоретично обґрунтувати систему формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів у процесі професійної підготовки, що є перспективами подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андриуніна А. С. Формирование профессиональных ценностей у будущих педагогов дошкольного образования : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2013. 23 с.
2. Горбатова Е. В. Формирование нравственных ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольных учреждений : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Минск, 1994. 18 с.
3. Каминская С. О. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов дошкольных учреждений : дис. ... канд. пед. наук. Минск, 1997. 110 с.
4. Кондратюк С. В. Структурно-функциональная модель формирования аксиологической компетентности студентов – будущих педагогов дошкольного образования. *Вестник БарГУ*. 2017. Вып. 5. С. 23–28.
5. Лисенко О. М. Теоретичні і методичні засади формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів у системі фахової підготовки : дис. ... докт. пед. наук. Івано-Франківськ, 2019. 465 с.
6. Падалка О. І. Формування пріоритетних педагогічних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук. Рівне, 2014. 268 с.
7. Пріма Р. М. Аксиологічні орієнтири у професійній підготовці майбутнього педагога-вихователя. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2012. Вип. 635. С. 171–176.
8. Цветкова Г. Аксиологічні засади підготовки вихователя дітей дошкільного віку до виховної діяльності. *Люднознавчі студії. Педагогіка*. 2016. Вип. 2. С. 244–254.

REFERENCES

1. Andriunina A. S. Formirovanie professionalnykh tsennostei u budushchikh pedagogov doshkolnogo obrazovaniia [Formation of professional values in future teachers of preschool education]. Extended abstract of candidate thesis. Ekaterinburg [in Russian].
2. Gorbatova E. V. Formirovanie нравstvennykh tsennostnykh orientatsii budushchikh pedagogov doshkolnykh uchrezhdenii [Formation of moral value orientations of future teachers of preschool institutions]. Extended abstract of candidate thesis. Minsk [in Russian].
3. Kaminskaia S. O. Formirovanie professionalnykh tsennostnykh orientatsii budushchikh pedagogov doshkolnykh uchrezhdenii [Formation of professional value orientations of future teachers of preschool institutions]. Candidate thesis. Minsk [in Russian].
4. Kondratiuk S. V. Strukturno-funktsionalnaia model formirovaniia aksiologicheskoi kompetentnosti studentov budushchikh pedagogov doshkolnogo obrazovaniia [Structural and functional model of the formation of axiological competence of students – future teachers of preschool education]. *Vestnik BarGU*. 2017. Vyp. 5. Pp. 23–28
5. Lysenko O. M. Teoretychni i metodychni zasady formuvannia profesiino-tsinnisnykh oriantatsii maibutnikh pedahohiv doshkilnykh navchalnykh zakladiv u systemi fakhovoi pidhotovky [Theoretical and methodical principles of formation of professional-value orientations of future teachers of pre-school educational institutions in the system of professional training]. Candidate thesis. Ivano-Frankivsk [in Ukraine].
6. Padalka O. I. Formuvannia priorytetnykh pedahohichnykh tsinnostei u maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Formation of priority pedagogical values of future teachers of preschool educational institutions]. Candidate thesis. Rivne [in Ukraine].
7. Prima R. M. Aksiolohichni oriientyry u profesiinii pidhotovtsi maibutnoho pedahoha-vykhovatel'ia [Axiological benchmarks in the professional training of the future educator of kindergarten]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu*. 2012. Vyp. 635. Pp. 171–176 [in Ukraine].
8. Tsvietkova H. Aksiolohichni zasady pidhotovky vykhovatel'ia ditei doshkilnoho viku do vykhovnoi diialnosti. [Axiological bases of preparation of the child care teacher to the educational activity]. *Liudynoznavchi studii. Pedahohika*. 2016. Vyp. 2. Pp. 244–254.

УДК 656.61.052:658.3.05:316.46.001.5(045)=161.2
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178968>

Олена БЕЗЛУЦЬКА,
orcid.org/0000-0002-0257-2163
кандидат історичних наук,
доцент кафедри гуманітарних дисциплін
Херсонської державної морської академії
(Херсон, Україна) bezlutska@ukr.net

ЛІДЕРСТВО ЯК ОСНОВА УСПІШНОЇ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУДНОВОГО ОФІЦЕРА

У статті розглядаються такі поняття, як «управління» та «лідерство» в морській галузі. Обґрунтовується необхідність вирішення проблеми підвищення рівня сформованості лідерських якостей у суднових офіцерів. Звернено увагу на існування формального та неформального лідерства. Проаналізовано відмінності між лідером і формальним керівником. Наголошується на необхідності забезпечення психологічних основ для формування лідерських якостей у курсантів морських навчальних закладів під час їх навчання у закладі вищої освіти, щоб у майбутньому в межах їх професійної діяльності кожному з них вдавалося б поєднати «формальне» та «неформальне» лідерство. Здійснено аналіз основних функцій капітана, зазначених у Міжнародній Конвенції з підготовки та дипломування моряків і несення вахти 1978 р. з поправками 2010 р. Проаналізовано правила для суднових офіцерів, запропоновані агентством морської безпеки та берегової охорони Великої Британії, що покликані допомогти капітанам і старшому офіцерському складу зміцнити їх лідерські якості та вміння управляти екіпажем. Актуалізовано й обґрунтовано необхідність введення в навчальні плани усіх навчальних морських закладів спеціального навчального курсу «Менеджмент морських ресурсів», який сприятиме формуванню лідерських якостей майбутніх суднових офіцерів та імплементації основних положень Манільської конференції 2010 р. щодо підвищення рівня безпеки морського судноплавства. Аналізуючи специфіку професійної діяльності суднових офіцерів, ми виокремили якості, необхідні фахівцю річкового та морського транспорту для досягнення лідерської позиції в екстремальних умовах судна та здійснення ефективного лідерського впливу. Перспективами подальших досліджень у цьому напрямі є експериментальне дослідження визначення рівня сформованості лідерських якостей майбутніх суднових офіцерів.

Ключові слова: лідерство, формальне лідерство, неформальне лідерство, суднові офіцери, лідерські якості.

Olena BEZLUTSKA,
orcid.org/0000-0002-0257-2163
Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor Department of Humanities
of Kherson State Maritime Academy
(Kherson, Ukraine) bezlutska@ukr.net

LEADERSHIP AS A BASIS OF MARITIME OFFICER'S SUCCESSFUL MANAGEMENT

The article studies such concepts as “management” and “leadership” in the marine industry. The necessity of raising the level of leadership qualities among ship officers is substantiated. The attention is drawn to the existence of formal and informal leadership. The differences between the leader and the formal leader are examined. The necessity of forming the leadership qualities in cadets of marine educational institutions so that in the future they would be able to combine “formal” and “informal” leadership within their professional activity is emphasized. The analysis of the main functions of the captain specified in the International Convention on the Training and Certification of Seafarers and Watch keeping of 1978, as amended in 2010, has been carried out. The rules for marine officers proposed by the UK Maritime Safety and Coast Guard Agency and designed to help captains and senior officers improve their leadership skills and ability to operate the crew are examined. The necessity of introducing the special training course “Marine Resources Management” into the curriculum of all educational marine establishments is updated and substantiated. It will contribute to the formation of the leadership qualities of future ship officers and the implementation of the main provisions of Manila Conference of 2010 as for enhancing the safety of maritime navigation. Analyzing the specifics of marine officers’ professional activities, the qualities that will be required by a specialist in river and sea transport for the purpose of achieving a leadership position in the extreme conditions of the vessel and effective leadership influence are identified. The prospect for further research in this area is an experimental study of determining the level of leadership skills of future ship officers.

Key words: leadership, formal leadership, informal leadership, maritime officers, leadership qualities.

Постановка проблеми. Ефективність функціонування суднового екіпажу головним чином залежить від ефективного управління. Управління судновим екіпажем здійснює безпосередньо капітан через старшого помічника та старшого механіка, котрі теж є керівниками в межах своїх повноважень. Кожен з офіцерів є однією з ланок ієрархічного ланцюжка офіційних відносин в екіпажі. На відміну від керівника, лідер – це особа, яка не призначається на посаду і не є частиною суднової ієрархії.

В екіпажі можуть бути як формальні керівники, так і неформальні лідери. Найвдалішим є варіант, коли формальний керівник (капітан) одночасно є і неформальним лідером (Безлуцька та ін., 2011: 31).

Аналіз досліджень. Проблему лідерства вчені досліджували ще з давніх часів (Ніцше, Платон, Макіавеллі). Проблемні питання лідерства було розглянуто у дослідженнях таких науковців, як: Д. Адаир, Х. Оуен, В. Ходжсон, Н. Газзард, Б. Келлерман, І. Адісес, Дж. Максвелл, Д. Гоулман, А. Джеффри, А. Креймс, О. Євтіхов, С. Калашнікова, О. Кобера, О. Кокун, О. Маковський, А. Мітлош, Н. Радина, Н. Семенченко та ін. Проблему лідерства у військових колективах розробляли В. Вдовюк, Г. Кривошея, Г. Шевченко. Лідерство у судноплавній галузі вивчали: О. Істоміна, Е. Костиря, В. Топалов, Л. Позолотіна, В. Торський.

Мета статті – у визначені сутності та особливостей лідерства й управління на судні.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній науці термін «лідерство» має широке тлумачення: домінування однієї людини над іншими у групі; спроможність певної людини організувати інших у групі та спрямувати їх на виконання визначеного завдання (Безлуцька, 2017: 352); процес впливу однієї особи на іншу людину або на групу через внесення певних змін у їхню поведінку (Євтушенко, 2017: 96–97). За видами виділяють формальне та неформальне лідерство. Формальний лідер впливає на членів колективу (екіпажу) з позиції займаної посади. Неформальний лідер має великий вплив у колективі (екіпажі) незалежно від займаної посади.

Аналіз наукових джерел дозволяє нам дійти висновку про доцільність розмежування явища «формальне» та «неформальне» лідерство лише на суто теоретичному рівні з метою більш ретельного доведення їх суті та закономірностей формування. На практиці є сенс забезпечувати психологічні основи для формування лідерських якостей вже в курсантів під час їх навчання в морському закладі вищої освіти, щоб далі в межах їх подальшої професійної діяльності у кожному

з них завдяки розвитку лідерських якостей «формальне» та «неформальне» лідерство органічно б поєднувалося.

У дослідженні ми виходимо з того, що з метою необхідності зближення формального та неформального лідерства в особі офіцера-судновода доцільно враховувати принцип угруповання лідерських якостей, доцільність якого доведена науковцями. Таке угруповання основних лідерських якостей капітана зумовлюється вимогами, що регламентуються щодо нього з боку основного міжнародного документа, який регламентує усі принципово важливі аспекти професійної діяльності моряків на борту судна – Міжнародної Конвенції з підготовки та дипломування моряків і несення вахти 1978 р. з поправками, внесеними в 1995, 1997 та 2010 рр. (Конвенція ПДНВ) та Кодексу ПДНВ (Манільські поправки, 2010).

Так, у Главі II Кодексу ПДНВ «Капітан і палубна команда» з поправками у Таблиці А-II/2 (Специфікація мінімального стандарту компетентностей для капітанів і старших помічників капітана) розкриваються основні функції головного судновода – управління операціями судна і турбота про людей на судні на рівні управління. Крім безпосередніх професійних знань і вмінь, перед капітанами ставляться вимоги щодо наявності в них знань, умінь і навичок з управління персоналом на судні та їх підготовки. Від капітана як формального лідера вимагаються такі уміння з використання методів управління завданнями та робочим навантаженням: здійснення планування та координації дій усіх членів суднового екіпажу, що вимагає від нього високого рівня розвитку усіх основних психічних пізнавальних процесів – відчуття, сприйняття, пам'яті, уяви та мислення, їх видів і психологічних ознак; розподіл обов'язків і делегування повноважень, що зумовлюється спроможністю аналізувати ситуацію, визначати ресурсні складові частини для її вирішення, моделювання варіантів її розв'язання; делегування повноважень, відповідно на підставі не лише уявлення про рівень суто професіоналізму члена суднового екіпажу рівня експлуатації, а й урахування його індивідуальних ознак, а це вимагає від офіцера-лідера розвитку емпатії, соціальної перцепції та інших комунікативних здібностей; встановлення послідовності використання ресурсів, що передбачає наявність у капітана умінь панорамного бачення ситуації, володіння індуктивно-дедуктивними методами пізнання, різними видами мислення (логічним, абстрактним, творчим, інтуїтивним тощо); забезпечувати ефективний зв'язок на судні та на березі, що спирається

на його авторитетність; прийняття рішень з урахуванням досвіду роботи в команді, що вимагає професійної лабільності, відкритості до нової інформації та спроможності відходити у надзвичайних ситуаціях від загальноприйнятих стандартів; проявляти впевненість у процесі керівництва, що зумовлюється цілісністю особистості професіонала, його рішучістю та спроможністю інтелектуального передбачення; включення мотивації, яка передбачає добре знання психології поведінки підлеглих, специфіку їх інтересів, тобто наявність у судноводія-лідера комунікативної компетентності; досягнення та підтримка інформованості про ситуацію, що також пов'язано з комунікативними здібностями й уміннями враховувати індивідуальні особливості підлеглих тощо.

Також від капітана вимагаються знання про методи прийняття рішень та уміння їх використовувати на практиці, що зумовлюється специфікою його інтелектуальної діяльності, а саме: оцінка ситуації та визначення ступеня ризику; виявлення та розгляд відпрацьованих варіантів; обрання напрямку дій; оцінка ефективності результатів. Особливі вимоги висуваються до спасіння людей, зокрема: капітан повинен вміти організувати навчання із залишення судна та користування рятувальними знаряддями, їх пусковим механізмом, у т. ч. радіобладнанням рятувальних засобів, супутникових АРБ, пошуково-рятувальних транспортерів, гідрокостюмів та ін. Ефективна реалізація цих завдань не може здійснюватися поза високим рівнем індивідуальної стресостійкості судноводія-лідера та його емоційно-вольових якостей, що дозволяє йому запобігати входженню в емоційні стани афекту чи фрустрації. Згідно з вимогами нормативних морських документів капітан повинен вміти надавати медичну допомогу, здійснювати медичне керівництво та медичне консультування, яке йому надається через радіо та інші технічні засоби з материкової частини землі, забезпечувати ефективність заходів у межах нещасних випадків чи захворювань членів екіпажу судна, типових для судових умов. Відповідно, ці функції вимагають від особи-керівника не лише психоемоційної стійкості, а й широкої ерудиції в галузях, що особисто для нього як для професійного судноводія не є близькими.

З урахуванням специфіки лідерства та його стилів на флоті, а також із метою забезпечення безпечної експлуатації судна агентство морської безпеки та берегової охорони Великої Британії запропонувало правила для судових офіцерів, покликані допомогти капітанам і старшому офіцерському складу зміцнити їх лідерські якості

та вміння управляти екіпажем: викликати довіру та підтримувати свій авторитет; вести команду особистим прикладом; спиратися на досвід; зберігати спокій у надзвичайних ситуаціях; практикувати «сувору емпатію»; з повагою ставитися до різних культур; не вимагати від екіпажу неможливого; мотивувати екіпаж і підтримувати командний дух; ставити безпеку команди (пасажирів) на перше місце; чітко висловлювати свої думки та прислухатися до інших (Безлуцька, 2017: 4).

Надаються додаткові поради: впевнено приймати рішення; визнавати свої помилки; проявляти повагу та турботу про екіпаж у повсякденній діяльності; заслужувати повагу своїми діями; намагатися досягти взаєморозуміння між керівництвом на березі та на борту (наприклад, за допомогою зустрічей, неформального спілкування або ротації робіт); розмістити на видному місці прості правила безпеки та виконувати їх (підлеглі повинні бачити, що ви завжди дотримуєтесь їх у повсякденній діяльності); час від часу допомагати підлеглим (члени екіпажу повинні бачити, що ви не нехтуєте їхньою роботою); стежити за тим, щоб всі знали останні вимоги ІМО, якщо необхідно – проходити додаткові курси; аналізувати сильні та слабкі сторони свого вміння працювати з людьми, такі як комунікабельність, мотивація, робота в команді, вирішення конфліктів, лідерство й управління у кризових ситуаціях; бути готовими визнати пробіли у знаннях і просити поради, якщо це необхідно; вивчати можливості екіпажу; проводити тренування з відпрацювання дій у надзвичайних ситуаціях і стежити за тим, щоб усі члени екіпажу їх відвідували в обов'язковому порядку; давати членам команди можливість висловити свої думки, почуття, відгуки та прагнення, як під час повсякденної роботи, так і під час спеціально скликаних брифінгів і де-брифінгів; бути готовими визнати, врахувати та підсумувати пропозиції членів екіпажу, щоб продемонструвати розуміння, а потім пояснити зроблені висновки та дії, що планували здійснити; якщо вони різко відрізняються від запропонованих, пояснювати міркування, якими керувалися; за можливості забезпечити використання єдиної «робочої мови» навіть під час неформального спілкування членів екіпажу; намагатися не допустити утворення «критичної маси» представників однієї національності; навчитися розпізнавати характерні «сигнали», притаманні поведінці представників різних релігій і національностей на борту; цілеспрямовано намагатися укріпити дружні стосунки між різними соціальними групами шляхом проведення організованих

і напівформальних заходів на борту судна; контролювати стан членів екіпажу, щоб вчасно виявляти ознаки надмірної втоми; забезпечити адекватний контроль та облік робочого часу; підключати підлеглих до управління, наприклад, до розробки докладного плану робіт та операцій; завжди слід повідомляти екіпажу свою думку про внесені ними пропозиції та давати відповіді на поставлені питання; проявляти інтерес до проблем членів екіпажу; заохочувати організацію суспільних заходів для екіпажу та брати в них участь; давати зрозуміти і старшим за посадою, і підлеглим, що «безпечні рішення» є єдино правильними; турбуватися про те, щоб питання безпеки включалися в інші види повсякденної діяльності, наприклад, брифінги, де-брифінги, індивідуальні бесіди; розвинути в собі вміння слухати; застосовувати політику «відкритих дверей», щоб члени екіпажу могли зустрітися зі своїм капітаном, якщо це є необхідним; позитивно висвітлювати результати інформування про порушення системи безпеки та виникнення аварійних ситуацій без вказівки на винних і демонструвати тверді наміри викоринити основні причини порушення правил безпеки; сприяти створенню атмосфери відкритості шляхом вибору відповідного індивідуального стилю управління та щоденної взаємодії.

У документі визнається неефективним: вимагати поваги від підлеглих; погрожувати заступанням службових повноважень; небажання прислухатися до критики; безпідставне застосування жорстких заходів; ігнорування берегового менеджменту; застосування жорстких дисциплінарних покарань за порушення правил, які самі не виконуєте; нехтувати роботою підлеглих; звертати увагу лише на технічну сторону безпеки без урахування людського фактора; зрідка проводити несистематизовані тренування; проявляти нездатність вирішувати мовні проблеми під час відпрацювання дій у надзвичайних ситуаціях; демонстративно вислуховувати думки та відгуки, а потім приймати зовсім інше рішення без демонстрації того, що все зрозуміли, або без пояснення своїх мотивів; бездумно прислуховуватися до рекомендацій підлеглих, що може відобразитися на правильності прийнятого рішення та призводити до втрати авторитету; використовувати сталі стереотипи щодо різних релігій і національностей; демонструвати надмірну «політкоректність» під час спілкування з представниками певних національностей, що може призвести до напружених і неприродних відносин; розраховувати на те, що члени екіпажу доповідатимуть про свою перевтому; вважати надмірну втому прийнятною

нормою; проявляти поодинокі ініціативи та заохочення для підняття морального духу, які можуть бути сприйняті як принизлива поблажливність або марна витрата часу; без урахування внеску персоналу на ділі записувати їх внесок «на папері».

Актуальність проблеми лідерства на флоті та розвиток у майбутніх моряків лідерських якостей зумовили введення в навчальні плани усіх навчальних морських закладів спеціального навчального курсу «Менеджмент морських ресурсів» – на вимогу резолюцій міжнародної Манільської конференції 2010 р. та за ініціативи головуючого однієї з найбільших у світі крюїнгових компаній «Marlow Navigation» Германа Ідена. Передбачалося, що розробка української версії цього навчального курсу та введення його в навчальний процес професійної підготовки в морському закладі вищої освіти сприятиме імплементації основних положень Манільської конференції щодо підвищення рівня безпеки морського судноплавства. Автори посібника «Менеджмент морських ресурсів» (Безлуцька та ін., 2011) на основі аналізу нормативних і наукових джерел доходять висновку про значення комплексу професійно доцільних лідерських якостей морського керівника-лідера. Доводиться, що ці якості лежать в основі забезпечення функціональності лідерства капітана. Більш того, ця функціональність значно поширюється завдяки отриманню капітаном також і статусу неформального лідера. Серед них визначаються: здатність капітана викликати у підлеглих почуття довіри; порядність, яка проявляється з його боку у всіх рішеннях, поведінці щодо всіх членів суднового екіпажу протягом усього рейсу; перспективне мислення, пов'язане з високим рівнем його професіоналізму та інтелектуальної діяльності, спроможністю на підставі аналітичних висновків передбачати виникнення певних ситуацій на майбутнє та, відповідно, заздалегідь здійснювати підготовку до них; компетентність як показник високого рівня професіоналізму, що зумовлює правильність усіх рішень капітана-лідера; справедливість як базова моральна риса характеру, що сприяє виникненню в підлеглих почуття довіри; інтелігентність як ознака високого рівня вихованості, результативним наслідком прояву якої є високий рівень техніки та культури мови, загальнолюдської та професійної культури, шанобливе ставлення до кожного члена екіпажу, гордість за належність до своєї морської професії, зразок поведінки для підлеглих; надійність, котра виступає підставою для довіри та добровільного підкорення своїх дій наказам капітана внаслідок його авторитетності; людяність, яка

на борту судна в умовах обмеженого соціального середовища виконує компенсуючу функцію внаслідок дефіциту на борту судна теплих родинних стосунків; сприйнятливість до всього нового, що характеризує відкритість капітана як лідера, здібність до відходу від звичних стандартів, схильність до постійного професійного самовдосконалення; уміння відчувати характер ситуації та її складники завдяки високому рівню інтуїції; здоровий глузд, який зумовлюється раціональністю мислення та високим рівнем моральності лідера; гнучкість та адаптивність, котрі сприяють швидкому пристосуванню до нових ситуацій, які в умовах відкритого морського середовища можуть раптово виникати, аналізу їх специфіки; здатність приймати якісні та своєчасні рішення, що зумовлюють рівень життєдіяльності членів суднового екіпажу та всього судна у скрутних ситуаціях; здатність мотивувати членів судно-

вого екіпажу, що позитивно та прямо впливатиме на якість роботи всіх членів суднового екіпажу; оперативність як професійна якість, яка сприяє забезпеченню швидкості реагування лідера на усі фактори, від яких залежить рівень безпеки рейсу та життя підлеглих (Безлуцька та ін., 2011: 32).

Висновки. Отже, лідерство в особливих умовах діяльності суднового екіпажу виступає невід'ємним чинником безпечного судноплавства. Наявність лідерських якостей у капітана та лідерської моделі управління може бути суттєвим гарантом досягнення результативності рейсу. Лідерство й управління на судні залежать від субординації, статутної системи відносин, екстремального характеру умов праці та компетентностей суднового офіцера-лідера. Надалі планується провести експериментальне дослідження визначення рівня сформованості лідерських якостей майбутніх судових офіцерів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безлуцька О. П. Методи і форми розвитку лідерських компетентностей у майбутніх судових офіцерів у процесі вивчення дисципліни «Менеджмент морських ресурсів». *International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE"*. 2017. № 1 (17). Vol. 3. С. 4–7. URL: <http://ws-conference.com/docs/3-28.pdf>.
2. Безлуцька О. П. Проблема лідерства на судні в науковій теорії та практиці. *Молодий вчений*. 2017. № 1 (41). С. 351–357. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/1/84.pdf>.
3. Свтушенко О. Н. Лідерство і керівництво: сутність понять, їх місце і роль в системі публічного управління України. *Наукові праці. Державне управління*. 2017. Вип. 293. Т. 305. С. 96–102.
4. Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) 1978 р. 2010. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896_052.
5. Менеджмент морських ресурсів : навчальний посібник / уклад. : О. П. Безлуцька, А. П. Бень, М. О. Колегаєв, Л. А. Кошелік, Л. Б. Кулікова, А. М. Лещенко, В. Б. Нестеренко, К. В. Перепадя, С. М. Тригуб, В. Ф. Ходаковський, М. М. Цимбал. Херсон : Херсонська морська державна академія, 2011. 100 с.

REFERENCES

1. Bezlutska O. P. Metody i formy rozvytku liderskykh kompetentnosti u maibutnykh sudnovykh ofitseriv u protsesi vyvchennia dystsypliny "Menedzhment morskykh resursiv". *International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE"*. 2017. № 1 (17). Vol. 3. S. 4–7. URL: <http://ws-conference.com/docs/3-28.pdf>.
2. Bezlutska O. P. Problema liderstva na sudni v naukovii teorii ta praktytsi. *Molodyi vchenyi*. 2017. № 1 (41). S. 351–357. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/1/84.pdf>.
3. Yevtushenko O. N. Liderstvo i kerivnytstvo : sutnist poniat, yikh mistse i rol v systemi publicnogo upravlinnia Ukrainy. *Naukovi pratsi. Derzhavne upravlinnia*. 2017. Vyp. 293. T. 305. S. 96–102.
4. Manilski popravky do dodatka do Mizhnarodnoi konventsii pro pidhotovku i dyplomuvannia moriakiv ta nesennia vakhty (PDNV) 1978 r. 2010. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896_052.
5. Menedzhment morskykh resursiv : navchalnyi posibnyk / uklad. : O. P. Bezlutska, A. P. Ben, M. O. Kolehaiev, L. A. Koshelyk, L. B. Kulikova, A. M. Leshchenko, V. B. Nesterenko, K. V. Perepadia, S. M. Tryhub, V. F. Khodakovskiy, M. M. Tsymbal. Kherson : Kherson State Maritime Academy, 2011. 100 s.

УДК 378(4)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178984>

Ірина БЕЙ,

orcid.org/0000-0002-9308-3305

*аспірант кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) beyirene@gmail.com*

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

У статті зазначається, що проблема проектного навчання є актуальною на сучасному етапі розвитку педагогічної думки. Автор стверджує, що використання проектного методу сприятиме розвитку творчих здібностей, критичного мислення, інтелектуальних можливостей учасників освітнього процесу як у загальноосвітніх закладах, так і у вищій школі.

Дослідження показало, що вивчення зарубіжного досвіду впровадження методів проектування у процес навчання є важливим, адже ця технологія виникла і поширилася саме у зарубіжній педагогіці, чільне місце в якій належить європейській системі освіти. Як показав аналіз, проектне навчання набуло популярності у таких європейських країнах, як Німеччина, Франція, Бельгія, Англія, Данія, Швеція та ін.

Констатується, що історичні аспекти проблеми проектного навчання досліджували П. Блонський, В. Ігнатєва, І Дичківська, І. Лобачук, О. Огієнко, Л. Рогозіна, В. Стернберг, О. Пеньковских, М. Чепіль та ін. Аналіз їхніх наукових робіт дозволив автору визначити особливості впровадження методів проектування у різні історичні періоди, здійснити узагальнення їхніх основних характеристик, окреслити особливості їх використання у європейських педагогічних дослідженнях. Це допомогло узагальнити ці характеристики та запропонувати шляхи впровадження методу проектів в освітній процес навчальних закладів України.

Проведене дослідження дозволило зробити висновок про те, що проектувальні методи впродовж різних історичних періодів зазнавали злетів і падінь, спричинених кількома факторами суб'єктивного й об'єктивного характеру. Однак ці методи пройшли випробування часом, набули нового значення та на сучасному етапі розвитку педагогічної думки продовжують активно застосовуватися у ряді європейських країн: Німеччині, Франції, Англії, Бельгії та ін.

Вивчення позитивних характеристик методу проектів і певні застереження щодо його застосування дозволяють стверджувати про доцільність його імплементації в освітній процес закладів вищої освіти України та будуть покладені в основу майбутньої експериментальної методики навчання майбутніх педагогів.

Ключові слова: *метод проектів, європейські країни, історичні аспекти, проектне навчання, етапи розвитку.*

Iryna BEI,

orcid.org/0000-0002-9308-3305

*Postgraduate student
at the Department of Theory and Methods
of Preschool and Special Education
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) beyirene@gmail.com*

EXPERIENCE OF USING THE PROJECT METHOD IN THE EUROPEAN EDUCATIONAL SYSTEM

The article states that the problem of project-based learning is current at the present stage of developing the pedagogical thought. The author claims that using the project method will provide the development of creative abilities, critical thinking and intellectual capacities of the participants of educational process in both comprehensive educational institutions and higher school.

The scientific research showed that studying the foreign experience of introduction of project methods into the educational process is of particular importance as the given technology had appeared and found its spreading in foreign pedagogy exactly. An important place in this structure occupies the European educational system. As analysis has shown the project-based learning gained wide popularity in countries like German, France, Belgium, England, Denmark, Sweden and so forth.

It is noticed that historical aspects of the project-based learning were studied by such scientists as: P. Blonskyi, V. Ihnatieva, I. Dychkivska, I. Lobachuk, O. Ohiienko, L. Rohozina, V. Sternberh, O. Penkovskykh, M. Chepil and others. The analysis of their scientific groundworks let the author determine specifics of introducing the project methods

in various historical periods; accomplish generalization of their main features; emphasize particular qualities of using the mentioned methods in the European pedagogical researches. This allowed to summarise all these characteristics and suggest the ways of introducing the project method into the educational process of the Ukrainian educational institutions.

The results of the scientific research bring to the conclusion that the project methods during different historical periods had their highs and lows that were caused by several subjective and objective factors. These methods, however, have withstood the test of time and acquired a new meaning. At the present time of development of pedagogical thought they are actively used in a number of countries as: German, France, England, Belgium and others.

Key words: *project method, European countries, historical aspects, project-based learning, stages of development.*

Постановка проблеми. Останнім часом в Україні особливого значення набуває проблема реформування системи вітчизняної освіти. Її актуальність зумовлена насамперед тим, що сучасна школа потребує впровадження моделі особистості вчителя-професіонала, спроможного успішно виконувати соціальне замовлення суспільства.

Досягти цього, за твердженням науковців і практиків, можливо за умови використання таких методів і прийомів навчання, які сприятимуть розвитку творчих здібностей, критичного мислення, інтелектуальних можливостей учасників освітнього процесу як у загальноосвітніх закладах, так і у вищій школі.

Вирішити поставлені завдання покликані новітні методики інноваційного спрямування, серед яких особливе місце посідають проектні навчальні технології. Їх ефективність підтверджена у ряді педагогічних досліджень з означеної проблеми як у сучасній науці, так і у доробках різних історичних періодів. Однак слід зазначити, що це питання не втрачає своєї важливості і сьогодні, а наукові розробки проектного навчання і надалі потребують переосмислення, систематизації та вдосконалення.

Важливим в аспекті нашого дослідження є вивчення зарубіжного досвіду впровадження методів проектування у процес навчання, адже, як відомо, ця технологія виникла і поширилася саме у зарубіжній педагогіці, чільне місце в якій займає європейська система освіти.

Вважаємо, що досвід європейських педагогів, котрі розробляли та впроваджували «метод проектів» у навчальний процес різних закладів освіти, сприятиме імплементації їх раціональних висновків і рекомендацій у вітчизняну теорію та практику з означеної проблеми.

Аналіз попередніх досліджень. Історико-педагогічний аналіз проблеми використання проектного навчання в закладах освіти був предметом дослідження ряду вітчизняних і зарубіжних науковців, зокрема таких учених, як П. Блонський, В. Ігнат'єва, І. Дичківська, І. Лобачук, О. Огієнко, Л. Рогозіна, В. Стернберг, О. Пеньковських, М. Чепіль та ін. Ними було визначено особливості методів проектування, здійснено узагальнення їхніх ціннісних характеристик, окреслено особливості їх викорис-

тання в зарубіжних педагогічних дослідженнях, запропоновано шляхи впровадження в освітній процес вітчизняних навчальних закладів.

Однак слід зазначити, що достатньо питань цієї багатогранної проблеми ще залишаються не визначеними. Так, потребують подальшого вивчення, узагальнення та систематизації питання використання методу проектів у таких європейських країнах, як Німеччина, Франція, Бельгія, Данія тощо.

Мета статті – здійснити дослідження досвіду використання методу проектів у європейській системі освіти у різні історичні періоди й окреслити шляхи його впровадження в освітній процес закладів вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Аналіз історико-педагогічної та сучасної літератури з означеної проблеми показав, що в німецькій педагогіці нею займалися такі вчені, як: М. Кнолл, Б. Отто, Ф. Карсен, Г. Кершенштейнер, О. Хаазе, А. Рейнвейн, С. Редді, О. Декролі та ін.

Вони визначили етапи розвитку проектного навчання, методи та прийоми впровадження його в освітній процес закладів освіти, розробили раціональні підходи до реалізації цього явища. Їхній досвід був предметом вивчення значної кількості вітчизняних і зарубіжних науковців.

В аспекті нашого дослідження для нас важлива думка І. Лобачук, котра, здійснюючи аналіз проблеми впровадження методу проектів у школах Німеччини, зазначає, що у різні періоди спостерігається розмаїття форм проведення означеної діяльності у школах Німеччини: комплексні уроки (Б. Отто); самостійне планування занять учнями – «гнучке знання» (К. Гаудіх); виховні пансіонати в сільській місцевості (Г. Літц); спільна робота школярів і вчителів, сумісна згода про правила колективної праці, взаємозв'язок проекту з позашкільним побутом, центральне місце проектної роботи (П. Петерсен) (Лобачук, 2012: 141).

Крім зазначених німецьких педагогів, розробкою методу проектів займалися: Георг Кершенштейнер – автор концепції трудової школи; Фрітц Карсен – засновник концепції соціальної трудової школи; Отто Хаазе, який запропонував методику ситуативного підходу у навчанні.

Аналіз педагогічної діяльності вчених Німеччини щодо проектної діяльності у різні історичні періоди дозволив нам визначити основні наукові тенденції їхніх напрацювань і представити їх в узагальнених висновках і рекомендаціях.

Основою функціонування проектної діяльності у Німеччині був «Йена-план» школи П. Петерсена. Його ідеї були концептуально протиставлені традиційній школі з її класно-урочною системою навчання та регламентованим режимом дня. Він заперечував існування жорсткої дисципліни та субординації у відносинах учнів і вчителів. Натомість педагог пропонував організувати навчання на засадах доброзичливого ставлення до дитини з поєднанням свободи і самостійності. Особлива роль надавалася встановленню зв'язку між батьками, вчителями та дітьми. В основу всієї системи Петерсен ставив гуманістичний підхід, що має ґрунтуватися на засадах «спільності та братерства».

Аналізуючи концептуальні засади педагогічної технології «Йена-план» П. Петерсена, І. М. Дичківська зазначає, що їй були притаманні такі засоби духовно-морального виховання особистості, як: абсолютна відкритість взаємин, котра визначає життєвий стиль, культуру, форми життєдіяльності; взаємодопомога дітей у загартуванні характеру, розвитку і взаємовихованні; право кожної дитини на власну думку, свободу висловлювання; формування добрих почуттів, товаришності та щирості тощо (Дичківська, 2004: 104).

Так, на початку 80-х рр. ХХ ст. німецький вчений Карл Фрай на основі особистого досвіду й аналізу результатів діяльності педагогів у сфері застосування проектного методу в школах обґрунтував його характеристики та розвинув теорію його практичного використання.

Він наголошував на доцільності застосування цього методу, обґрунтовуючи свою позицію такими твердженнями: по-перше, саме проектний метод є вдалим підходом до виконання школою свого основного призначення – робити внесок у розвиток індивіда та суспільства, сприяти формуванню індивідуальної відповідальності під час вирішення завдань повсякденного життя; по-друге, метод проектів допомагає здолати історичні суперечності між навколишнім середовищем і школою, сприяє адаптації дитини до реального життя (Frey, 2012: 134).

Карл Фрай виділив такі властивості проектного методу:

а) активізує співпрацю, враховує інтереси інших, сприяє організації спільної діяльності в умовах конкуренції;

б) реалізує когнітивну, моторну й афективну сфери у формуванні особистості (відповідно до принципу Песталоцці «Розумом, серцем, руками»);

в) спрямований на оптимальний розвиток індивідуальних здібностей школярів, врахування їхніх особистісних потреб; сприяє створенню короткострокової та середньострокової мотивації щодо досягнення спільних цілей;

г) спроможний до об'єднання шкільної та позашкільної сфер навчання;

д) здатний до організації зв'язку між окремими предметами;

е) сприяє постійному внутрішньому оновленню школи на основі врахування актуальних проблем і потреб (Frey, 2012: 58).

Проектний метод він тлумачив як відкриту форму навчання, з особливим врахуванням місцевих умов та інтересів учасників і зазначав, що неможливо дати йому чітке єдине визначення.

Вагомий внесок у розвиток теорії проектного навчання здійснив відомий німецький педагог М. Кнолл. Він проаналізував історичні аспекти становлення проектувального методу та визначив такі етапи його розвитку: 1590–1765 рр. – започаткування проектної діяльності в галузі європейської освіти; 1765–1880 рр. – впровадження в навчальний процес та «експортування» його в американську систему освіти; 1880–1915 рр. – активне використання методу на уроках праці й у загальноосвітніх школах; 1915–1965 рр. – переосмислення методу проектів і його «перенесення» назад до Європи з Америки; з 1965 р. – повторне відкриття ідеї проекту та третя хвиля його міжнародного визнання та поширення (Knoll, 1991: 111).

Ця класифікація дозволила науковцям краще зрозуміти особливості методу проектів, підтвердила тезу про доцільність його застосування у різні періоди становлення освітньої системи на основі осмислення та переосмислення його сутнісних характеристик.

Крім зазначених наукових позицій, у німецькій педагогіці ідеї проектного навчання були представлені: в концепції загальної освіти Б. Отто, котрий тлумачив проект як засіб інтеграції теорії з практикою; у наукових працях Ф. Карсена під назвою «Vorhaben» (план, задум), який стверджував, що «проект» – це найкращий метод, який має потенціал для підняття суспільства на більш високий рівень культури; О. Хаазе, котрий вважав його однією з форм початкової освіти, та ін.

Дослідження наукових праць німецьких педагогів щодо організації проектної діяльності показало: незважаючи на різницю у поглядах на проек-

тне навчання, всі вони одностайно стверджували, що впровадження цієї системи в освітнє середовище сприятиме тому, що учні стануть більш зацікавленими та наполегливими, більш відповідальними та соціалізованими.

Крім того, німецьких педагогів об'єднує їхнє прагнення до оновлення старої шкільної системи, подолання тенденцій, які виражаються в недостатньому урахуванні потреб особистості, відокремленості від життя й односторонності когнітивного навчання.

Метод проектів у різні історичні періоди був поширений у Бельгії та Франції.

Вагомий внесок у розвиток ідеї проектного навчання було зроблено відомим бельгійським лікарем, педагогом і психологом Ж.-О. Декролі. Він був найпомітнішим представником медико-антропологічної течії реформаторської педагогіки, яка ґрунтувалася на ідеях гуманізації навчання і виховання, методологічно зближувала медицину і педагогіку, формувала засади медико-педагогічної рефлексології.

Ґрунтуючись на ідеях дитиноцентристського навчання, Ж.-О. Декролі надавав великого значення самостійній роботі учнів, зазначаючи, що організація освітньої роботи має бути побудована на основі принципу самонавчання з використанням різноманітних дидактичних матеріалів.

Особливим видом самостійних колективних занять у школі педагога були щотижневі конференції, на яких діти мали можливість виступати з доповідями на вільно обрані теми. Система нововведень Ж.-О. Декролі отримала назву «Школа для життя через життя» і вважалася «бельгійським методом проектів».

Як стверджує І. Дичківська, розпочата педагогом робота поширилася у Швеції, Нідерландах, Данії та інших європейських країнах і мала такі ознаки: діяльнісну основу, що передбачає активний пізнавальний процес через набуття практичного досвіду і створення матеріального продукту; сучасне планування і спільну реалізацію проекту; міжпредметну основу, поєднання урочної та позаурочної діяльності; опору на природний інтерес дітей; тісний зв'язок із життям, реальною дійсністю; суспільну корисність (Дичківська, 2004: 158).

Широко застосовувалася проектна діяльність в освітньому французькому середовищі: ідеї методу проектів «були застосовані під час вивчення шкільної програми групами у школах-ліцеях; з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів дітей; у поєднанні процесу навчання з навколишнім середовищем, вчителем та іншими учнями» (Зосименко, 2006: 242).

Метод проектів використовувався і в навчально-виховній роботі французького педагога С. Френе (1896–1966), яким на основі теоретичних і практичних пошуків було створено «Школу успіху і радості» – модель нової школи, спрямованої на активізацію пізнавальної активності учнів.

Ґрунтуючись на ідеї гуманістичних поглядів Ж.-О. Декролі, Р. Кузіне, М. Монтессорі, він розробив власну педагогічну концепцію, в основу якої було покладено дитиноцентристський підхід. Педагог був прихильником теорії створення шкіл общинного типу з такими її ознаками, як: вироблення на загальних зборах єдиних правил поведінки; створення захисту прав особистості кожної дитини на основі дії самоуправління школи; організація спільної трудової діяльності, яку діти мають створити всі разом і разом її виконувати та співпереживати.

Досліджуючи педагогічну діяльність С. Френе, М. Чепіль зазначає, що основна теза його концепції полягає у визначенні необхідності впровадження нових досягнень цивілізації за допомогою як засобів навчання, так і нових форм і методів, які даватимуть змогу педагогам та учням розширювати діапазон спілкування з метою його якісного покращення (Чепіль, 2012: 191).

Прогресивні ідеї С. Френе були предметом дослідження І. Дичківської, котра виокремила дидактичні установки технології педагога, запропоновані ним для навчання і виховання учнів шкіл-ліцеїв: не поділяти навчальні предмети на основні та другорядні; освоювати шкільну програму групами (командами ліцеїв); використовувати активні методи навчання з урахуванням індивідуальних нахилів дітей; навчати дітей у взаємодії із середовищем, співпраці вчителів з учнями; перетворити екзамен на процес набуття знань (Дичківська, 2004: 134).

Важливим в аспекті нашого дослідження є вивчення досвіду англійського педагога С. Редді, який наприкінці 80-х рр. XIX ст. застосовував метод проектів у навчальному процесі коледжу в Аботс-Хілл (Велика Британія), де навчалися діти аристократії. Педагогічний процес, організований і впроваджений колегіально, був спрямований на виховання людей із сильним темпераментом, здатних до самостійного практичного життя.

Навчання було організоване таким чином, що студенти залучалися до створення різних проектів, під час яких вони мали можливість застосовувати теоретичні знання, набуті у процесі навчальної роботи. Як наслідок, метод проектів

став одним із елементів структурної організації педагогічного процесу коледжу, хоча сам термін не використовувався і не мав певного педагогічного обґрунтування (Зосименко, 2006: 227).

Висновки. Аналіз історико-педагогічної літератури з проблеми дослідження дозволив зробити висновок про те, що метод проектів був широко поширений у європейських закладах освіти. У різні історичні періоди його актуальність зазнавала злетів і падінь, спричинених різними факторами суб'єктивного й об'єктивного характеру.

Однак, пройшовши випробування часом, проектний метод набув нового значення та на сучасному етапі розвитку педагогічної думки активно застосовується у ряді європейських країн: Німеччині, Франції, Англії, Бельгії та ін. Позитивні характеристики методу та певні застереження щодо його застосування дозволяють стверджувати про доцільність його імплементації в освітній процес закладів вищої освіти України та будуть покладені нами в основу експериментальної методики навчання майбутніх педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
2. Зосименко О. Сутнісна характеристика навчальних проектів у структурі освіти кінця XX – початку XXI століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4 (38). С. 219–229.
3. Лобачук І. Метод проектів як один з елементів оптимізації екологічної освіти в школах Німеччини. *Молодь і ринок*. 2012. № 2 (85). С. 140–144.
4. Чепіль М. Педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 224 с.
5. Frey K. Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 12. Auflage 2012. 237 s.
6. Knoll M. Lernen durch Praktisches Problem lesen: Die Projektmethode in den USA, 1860–1915. *Zeitschrift für Internationale Erziehung – und Sozial Wissenschaftliche*. 1991. Forschung 8. S. 103–127.

REFERENCES

1. Dychkivska I. M. (2004) Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : navchalnyi posibnyk [Innovative pedagogical technologies : teaching guide]. Kyiv : Akademvydav, 2004. 352 p. [in Ukrainian].
2. Zosymenko O. Sutnisna kharakterystyka navchalnykh proektiv u strukturi osvity kintsia XX – pochatku XXI stolittia [Basic characteristics of learning projects in the education structure at the end of the XXth – beginning of the XXIst century]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. 2014. № 4 (38). P. 219–229. [in Ukrainian].
3. Lobachuk I. Metod proektiv yak odyn z elementiv optymizatsii ekolohichnoi osvity v shkolakh Nimechchyny [Project method as one of the elements of optimizing the environmental education in German schools]. *Youth and market*. 2012. № 2 (85). P. 140–144. [in Ukrainian].
4. Chepil M. Pedahohichni tekhnolohii : navchalnyi posibnyk. [Pedagogical technologies : teaching guide]. Kyiv : Akademvydav, 2012. 224 p. [in Ukrainian].
5. Frey K. Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 12. Auflage 2012. 237 s. [in German].
6. Knoll M. Lernen durch Praktisches Problem lesen: Die Projektmethode in den USA, 1860–1915. *Zeitschrift für Internationale Erziehung – und Sozial Wissenschaftliche*. 1991. Forschung 8. S. 103–127. [in German].

УДК 373.2.015.31:17:34

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178987>**Ірина БОНДАРЕНКО,**

orcid.org/0000-0002-1007-5255

магістрант освітньої програми «Дорадництво»

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) bondgord245@gmail.com

ПРАВОВЕ ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему формування правового виховання старших дошкільників у закладі дошкільної освіти. Звернено увагу, що дошкільний період дитинства – важливий період освоєння системи правових еталонів у суспільстві, здатності управляти своєю поведінкою. Метою правового виховання визначено свідоме ставлення до своїх прав і обов'язків, повагу до законів і правил соціуму, готовність дотримуватися і сумлінно виконувати визначені вимоги, які виражають волю й інтереси народу. Окреслено провідні завдання правового виховання в роботі вихователів закладів дошкільної освіти. Провідне місце у змісті правового виховання займає Конституція України, основні положення якої реалізуються в інших законодавчих актах загального права. Сучасні дошкільні заклади освіти потребують поглибленого змісту правового виховання старших дошкільників, комплексного вирішення та підготовки дидактичних функцій, на які має спиратися педагогічний працівник. Пошуки оптимального варіанту змісту правової освіти знайшли відображення у формуванні життєдіяльних компетентностей дошкільників на засадах Базового компоненту у визначенні основ правової компетентності.

Охарактеризовано специфіку формування правових засад вихованців старших груп через знайомство з науковим поняття «правова культура». Планування виховних заходів із правового виховання в закладах дошкільної освіти має забезпечити принцип послідовності навчання, коли вихованці поступово розширюють та поглиблюють свої знання про права людини, формують уміння, навички та звички, формують власне уявлення про правові норми життя в українському суспільстві.

Відповідно до цього зміст правової освіти мають складати уявлення та поняття, які підлягають формуванню в дітей старшого дошкільного віку: дисципліна, слухняність, відповідальність, правила, обов'язок, добро, захисник порядку; традиції, право, правила поведінки, культура спілкування, повага, взаєморозуміння, допомога, колектив, дружба, працелюбство; закон, поступок, провинна, правопорушення, штраф, хуліганство, Конституція України, піклування, осудність, права людини, самостійність.

Ключові слова: завдання правового виховання, методи та форми вдосконалення правової культури, заклади дошкільної освіти.

Iryna BONDARENKO,

orcid.org/0000-0002-1007-5255

Undergraduate of the Educational Program «Advise»

National Pedagogical Drahomanov University

(Kyiv, Ukraine) bondgord245@gmail.com

LEGAL EDUCATION OF THE SENIOR PRESCHOOLERS IN THE CONDITIONS OF FUNCTIONING OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

The article deals with the problem of forming of legal education of the senior preschoolers in a preschool educational institution. Attention to the fact that the preschool period of childhood is an important period of mastering the system of the legal standards in society, and ability to control their behavior is payed. There was defined the aim of legal education as a conscious attitude to their rights and obligations, respect for the laws and rules of society, willingness to adhere and faithfully fulfill certain requirements that express the will and interests of the people. The main tasks of legal education in the work of the preschool institutions teachers are outlined. The leading position in the content of legal education is the Constitution of Ukraine, the main statements of which are implemented in the other legislative acts of the general law. The modern preschool educational institutions require in-depth content of legal education of the senior preschoolers, comprehensive solution and preparation of the didactic functions, which a pedagogical worker should rely on. The search for the optimum variant of the content of legal education was reflected in the forming of the life competencies of preschool children on the basis of the Basic Component in determining the bases of legal competence.

The peculiarities of forming of the legal bases of the senior groups' pupils through their acquaintance with the scientific concept of "legal culture" are described. Planning of the educational activities of legal education in the preschool institutions should ensure the principle of coherence of education, when the pupils gradually expand and deepen their knowledge of human rights, develop their skills, abilities and habits and form their own understanding of the legal norms of life in Ukrainian society.

Accordingly, the content of legal education should consist of the ideas and concepts that are to be formed in older children: discipline, obedience, responsibility, rules, duty, good, defender of order; in the second, traditions, law, rules of conduct, culture of communication, respect, mutual understanding, help, team, friendship, diligence, in the third – law, concession, guilt, offense, fine, hooliganism, the Constitution of Ukraine, care, conviction, human rights, independence.

Key words: *tasks of legal education, methods and forms of improvement of legal culture, institutions of preschool education.*

Постановка проблеми. Демократичні зміни в соціокультурному житті нашої державі спричинили серйозні гуманістичні зрушення у світогляді її громадян, ідеології, науці та освіті та зумовили необхідність підвищення якості виховання відповідно до системи цінностей європейських країн. У Законі України «Про освіту» формування та розвиток правової культури дошкільників розглядається як складова частина національного виховання: набуття молодим поколінням соціального досвіду; успадкування духовних надбань українського народу; досягнення високої культури міжнародних взаємин; формування в молоді незалежно від національності особистісних рис громадян української держави.

Права особистості всебічно захищені широким діапазоном міжнародних і національних документів, таких як: Загальна декларація прав людини (1948 р.); Європейська конвенція з прав людини (1953 р.); Декларація прав дитини (1959 р.); Конвенція ООН про права дитини (1989 р.).

Аналіз досліджень. Загальні питання професійної підготовки вихователів на різних етапах розвитку освіти висвітлювались у працях А. Алексюка, В. Кузя, І. Підласого, М. Ярмаченка та ін. Окремі аспекти формування ціннісно-правових орієнтацій особистості обґрунтували В. Алексеєв, Н. Волкова, М. Казакіна, Ю. Кулюткін, В. Сайко, Г. Сухобська та ін. Питання формування правової культури та правової свідомості вчителя розкривали у своїх роботах Г. Васянович, М. Городиський, В. Оксамитний, М. Подберезський, І. Романова та ін.

Мета статті – дослідити особливості розвитку правового виховання старших дошкільників в умовах функціонування сучасного закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Дошкільний період дитинства – важливий період освоєння системи правових еталонів (цінностей і сенсу життя, суспільно значущих нормативів і вимог, способів розуміння і пояснення емоційних станів своїх та інших людей, усвідомлення власних переживань), здатності управляти своєю поведінкою, діяти відповідно до соціальних вимог, планувати свої дії на основі первинних ціннісних уявлень. Правове виховання старших дошкіль-

ників – це виховання почуття обов'язку, справедливості, щирості, відповідальності, милосердя та інших чеснот, які здатні надати вищого сенсу справам та думкам людини. Основними орієнтирами для правового виховання старших вихованців є: знання дітей про свої права і обов'язки, оцінка власної поведінки і поведінки інших людей з точки зору норм права, оперування правовими знаннями у власній поведінці і реалізація правової поведінки в різних видах діяльності, повнота знань і потреба в отриманні нових знань.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки актуалізується пошук ефективних шляхів правового виховання особистості. За рекомендацією ЮНЕСКО навчання прав людини, тобто правове виховання, пропонується починати на дошкільному рівні її становлення.

У першій статті Конституції України визначено, що наша Батьківщина – суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава, що зобов'язує кожного громадянина нашої держави володіти правовою культурою та відповідними компетентностями. Нагальна потреба широкого правового виховання зумовлюється зростанням творчої, організуючої, координуючої ролі права в соціальному розвитку суспільства.

Метою правового виховання є формування в молодих громадян високої правої культури, яка складається передусім зі свідомого ставлення до своїх прав і обов'язків, із глибокої поваги до законів і правил соціуму, готовності дотримуватися і сумлінно виконувати визначені вимоги, які виражають волю й інтереси народу. Завдання правового виховання дошкільників потребують докорінного поліпшення через підвищення професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти та шляхом приведення їх змісту, форм і методів у відповідність із здобутками психолого-педагогічної науки.

У роботі вихователів закладів дошкільної освіти провідними завданнями є такі.

Формування правової свідомості, яка є головним фактором, що визначає особливості поведінки особистості. Цей процес досить тривалий і складний. Свідомість формується на основі правових знань, поглядів, уявлень, почуттів, переконань.

Вироблення у вихованців умінь, навичок, звичок поведінки відповідно до правових норм.

Формування у вихованців активної позиції у правовій сфері, що має виявлятися в нетерпимому ставленні до правопорушень, прагнень боротися із цим явищем (Кузьмінський, 2007).

Зміст правового виховання визначається особливостями права як регулятивного явища, що охоплює всі сфери життя людини. Провідне місце у змісті правового виховання займає Конституція України, основні положення якої реалізуються в інших законодавчих актах загального права.

У системі правового виховання закладів дошкільної освіти широкого використовуються такі форми: бесіди на правові ситуації, опрацювання прав та обов'язків маленької дитини, зустрічі з родинами вихованців на правові питання, вечори запитань і відповідей, гурткова роботи, сюжетно-рольові ігри.

Нормативно-правове забезпечення, що має бути в повному обсязі знаходиться в закладі освіти: Конституція України, тексти законодавчих актів, навчальні посібники, дидактичні матеріали для роботи з дітьми та родинами.

На наш погляд, в арсеналі сучасних педагогів є достатньо методів та прийомів правового виховання, які знаходяться у сфері методів навчання і загальнопедагогічних методів дошкільної освіти. Процеси реформування дошкільної освіти в Україні ініціюють таку підготовку педагогів, яка б не лише відбивала специфіку їх професійної діяльності, а й оптимально задовольняла різноплановість виховання зростаючої людини засобами права.

Тому саме закладам дошкільної освіти, фахівцям цієї сфери належить закласти основи виховання юних громадян України з високою правовою культурою.

Відповідно до Конвенції про права дитини правове виховання має спиратися на такі основні категорії:

– *право на життєзабезпечення* – право на життя і забезпечення основних потреб (наприклад, відповідний життєвий рівень, житло, харчування, медичний огляд); – *право на розвиток* – права, що дозволяють дітям найповніше розкрити свій потенціал (наприклад, отримання освіти, відпочинок і дозвілля, культурний розвиток, вільний доступ до інформації, свобода думки, совісті і релігії);

– *право на участь* – права, які дозволяють дітям брати активну участь у житті родини, закладу освіти чи суспільства (наприклад, право мати власну думку щодо справ, які стосуються особистого життя, право відвідувати організації за інтересами тощо);

– *право на захист* – права, важливі для захисту дітей і підлітків від усіх форм зневаги, експлуатації та примусової праці (турбота про дітей-переселенців, захист від збройного чи сексуального нападу, тортур та дитячої непосильної праці).

Отже, підготовка вихователів у полів правового виховання базується як на вивченні принципів Конвенції про права дитини через освіту, так і на практичному використанні знань про права дитини та її захист.

Сучасні дошкільні заклади освіти потребують поглибленого змісту правового виховання старших дошкільників, комплексного вирішення та підготовки дидактичних функцій, на які має спиратися педагогічний працівник.

Дидактичний процес у закладах освіти має чітку структуру та підпорядковується меті і завданням освітнього процесу, складовою частиною якого є правове виховання. З погляду соціології у старших дошкільників та дітей правове виховання має обов'язкового включати систему особистісних цінностей (інтелектуальних, духовно-моральних, естетичних та ін.) (Здравомыслов, 1969).

Системна робота закладу освіти з правового виховання має включати такі елементи, як: правові знання, правові почуття (ставлення до правових знань) та правомірна поведінка. При цьому уявлення про правові норми є здебільшого продуктом виховання, водночас і ставлення до інформації правового характеру, наслідком вироблення відповідної поведінки та суджень (Лігоцький, 1997).

Існують різні погляди вчених на методики впровадження змісту правової освіти в роботі закладу дошкільної освіти. Одна з них ґрунтується на інтеграції понять «правового змісту», що є елементами змісту навчальних предметів. У такому разі ми маємо справу з визначенням завдань, вирішення яких доцільно здійснювати, використовуючи ці елементи змісту. Друга методика передбачає відбір елементів змісту різних галузей правових знань відповідно до чітко окресленої програми, що реалізується через перехід від мети і завдань, що її конкретизують, до змісту правової освіти, забезпечуючи її доступність та зрозумілість свідомості дитини складних понять та символів. Дитина дошкільного віку знайомиться і засвоює правові норми в родині, під час спілкування з іншими людьми, у процесі системного правового виховання в закладі освіти, і тому, звичайно, є неоціненною підготовка вихователів закладів освіти до правового виховання.

Вихованці старших груп потребують знайомства з науковим поняттям «правова культура»

через емоційно-ціннісне ставлення до законів і прагнення поводитись відповідно до прийнятих у суспільстві правових норм.

У зв'язку із цим пропонуємо виділити три типи завдань правового виховання дітей. Перший тип стосується формування в дітей елементів правових знань, що є відображенням правової дійсності; другий – цілеспрямованого створення педагогічних умов, за яких у дошкільників формується емоційно-позитивне ставлення до вивчення правових явищ; третій – педагогічний впливу на поведінку дитини та приведення її у відповідність із правовими нормами (Здравомыслов, 1969).

Визначені типи завдань використовуються в процесі конкретизації змісту правової освіти та виховання дошкільників. Пошуки оптимального варіанту змісту правової освіти знайшли відображення у формуванні життєдіяльних компетентностей дошкільників на засадах Базового компоненту у визначенні основ правової компетентності. У процесі запровадження правового виховання в загальну характеристику прав людини педагог має розкривати зміст Декларації та Конвенції ООН про права людини; володіти та знайомити дітей із термінологічним словником правового виховання, включити історичну довідку в ООН про права людини, місце України в цій організації; пропонує різноманітні форми і види творчої діяльності, полегшуючи дітям осмислення важких для них понять.

Правознавство потребує особливо дидактичного підходу, тому що правові знання можуть бути виражені у формі фактів, понять, законів, ідей, гіпотез, теорій тощо. Слід зазначити, що старші дошкільники мислять конкретно-образно. Оволодіння складними правознавчими поняттями в них здебільшого супроводжується великими труднощами. Ураховуючи це, в процесі правового виховання вихователі на доступних дітям фактах намагаються сформувати в них уявлення правового характеру. При цьому педагог підбирає такі факти, щоб вони були доступні і слугували предметом для морально-правової оцінки.

У процесі залучення дітей до оцінки правомірних і неправомірних дій фахівці дошкільної освіти мають формувати в них відповідні уявлення. Це відбувається під час проведення родинних свят «Я знаю свої права», «Моя родина має право» та ін. Під час формування елементів правової культури педагоги наводять приклади з життя дошкільного закладу, вдаються до широкого використання близького дітям фактажу з родинного життя. Таким чином, факти, що стають предметом нормативно-правової оцінки, слугують тим

дидактичним матеріалом, на основі якого діти оволодівають первинними уявленнями правового змісту. Водночас педагоги намагаються сформувати в дітей часто вживані поняття. Такими є, наприклад, поняття «Держава», «Столиця – Київ», «Батьківщина», «Герб», «Прапор», «Закон» та ін.

У роботі вітчизняного психолога С. Костюка психологічні складові частини розвитку дітей шести років свідчать про нестійкі і навіть ситуативні прояви морально-правих якостей, тому вченим пропонуються такі показники високого рівня розвитку правового виховання в закладах дошкільної освіти та родині:

- усвідомлення дитиною необхідності та важливості обов'язкового виконання діяльності, яка має значення для інших людей, що виражається в мовленні дитини;

- характер дій, спрямованих на успішне виконання відповідально значущої діяльності: своєчасний її початок, намагання подолати труднощі і перепони, використання найбільш раціональних прийомів, доведення справи до кінця, перероблення у випадку неналежного виконання;

- характер дій виражається в безпосередньому виконанні суспільно корисної діяльності;

- емоційне переживання виражається мімікою, мовленням, рухами дитини, загальним емоційним відгуком;

- усвідомлення того, що доведеться відповідати перед людьми, для яких або на прохання яких доручення виконується (Виховна робота в закладах освіти України, 1998).

На нашу думку, цілісний процес правового виховання передбачає: формування стійких моральних почуттів, культури поведінки як одного з головних проявів поваги до інших людей; перетворення моральних уявлень і понять у переконання, створення системи цих переконань. Адже формування моральних звичок, а також самостійної правомірної поведінки буде перед дитиною правову картину світу: зв'язок із суспільством і залежність від нього, необхідність узгоджувати свою поведінку із суспільними інтересами.

На початковому етапі правової соціалізації правові норми сприймаються дитиною через систему моральних вимог, які слугують основою формування морального імперативу, що регулюють морально-правові аспекти її життєдіяльності та слугують мотивами її поведінки. У цілісному процесі морального і правового виховання засвоєння норм соціальної поведінки у спілкуванні з людьми, дії самої дитини, що породжують у неї певні почуття, набувають організованості і стають об'єктом виховання.

За такого підходу психологи акцентують увагу на формуванні в дитини соціально спрямованих мотивів діяльності, що досягається через пояснення дітям значущості необхідності обов'язкового належного виконання доручення, обговорення способів виконання доручення, навчання дітей планувати свою діяльність.

Висновки. Отже, окреслений вище зміст правової освіти слугує домінантним методологічним орієнтиром, на якому ґрунтується розроблення методів та форм правового виховання старших дошкільників в умовах функціонування сучасного закладу дошкільної освіти. Наведені поняття складатимуть

змістовий компонент системи правового виховання, яка поглиблюється застосуванням активних методів та форм навчання, що включають дидактичні ігри, зокрема рольові, театральні постановки, розігрування «ситуаційних правових віршів», доступних дітям. Оновлення змісту дошкільної освіти передбачає розроблення нових та доступних методичних матеріалів із правових знань через кращі надбання морально-етичної культури українського фольклору (казок, прислів'їв, приказок), їх інтеграцію в навчальні заняття, театральні постановки, мультиплікаційні фільми, вікторини, родинні свята з елементами права.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник : А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в : Богуш А. М., Бєленька Г. В., Богінч О. Л. та ін. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Загальна декларація прав людини від 10.12.1948 р. *Виховна робота в закладах освіти України. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. Випуск II.* Київ : ІЗМН, 1998. С. 3–10.
3. Здравомыслов А. Г. *Методология и процедура социологических исследований.* Москва : Мысль, 1969. 205 с.
4. Конвенція про права дитини від 20.11.1989 р. *Виховна робота в закладах освіти України. Випуск II. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій.* Київ : ІЗМН, 1998. С. 14–43.
5. Концепція національного виховання. *Рідна школа.* 1995. № 6. С. 122.
6. Кузьмінський А. І. Омеляненко В. Л. *Педагогіка : підручник.* Київ : Знання, 2007. 2007. 447 с.
7. Лігоцький А. Система правової освіти: пошуки і здобутки. *Право України.* 1997. № 9. С. 36–39.

REFERENCES

1. Bazovyj komponent doshkil'noyi osvity` [Basic component of preschool education] / Scientific adviser: A. M. Bogush, full member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, prof. Sciences; Ed. counts: Bogush A. M., Belenka G. V., Boginich O. L., Gavrish N. V., Dolynna O. P., Ilchenko T. S., Kovalenko O. V., Lysenko G. M., Mashovets M. A., Nizkovskaya O. V., Panasyuk T. V., Pirozhenko T. O., Ponyanskaya T. I., Sidelnikova O. D., Shevchuk A. S., Yakimenko L. Yu.: Publisher, 2012, 26 p. [in Ukrainian]
2. Zagal'na deklaraciya prav lyudy`ny` vid 10.12.1948 p. [Universal Declaration of Human Rights of 10.12.1948]. // Educational work in educational institutions of Ukraine // Collection of normative documents and methodical recommendations. Nr 2. K.: AMENDMENT, 1998, pp. 3–10. [in Ukrainian]
3. Zdravomuslov A. G. Metodologiya i procedura sociologicheskikh issledovanij [Methodology and procedure of sociological research]. M.: Thought, 1969. 205 p. [in Russian].
4. Konvenciya pro prava dy`ty`ny` vid 20.11.1989 p. [Convention on the Rights of the Child of 20.11.1989] // Educational work in educational institutions of Ukraine. Issue II. Collection of normative documents and methodological recommendations K.: AMENDMENT 1998, P. 14–43. [in Ukrainian]
5. Kontseptsiia natsionalnoho vykhovannia [The concept of national education], Native School, 1995. № 6, pp. 122. [in Ukrainian]
6. Kuzminskyi A. I. Omelianenko V. L. Pedagogika: pidruchny`k [Pedagogy: a textbook]. K.: Knowledge, 2007, 447 p. [in Ukrainian]
7. Lihotskyi A. Systema pravovoyi osvity: poshuky i zdotuky [Legal education system: search and achievements]. Law of Ukraine, 1997, Nr 9, pp. 36–39. [in Ukrainian]

УДК 378.147.31

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178992>

Марк ВАЙНТРАУБ,

orcid.org/0000-0002-2701-7094

*доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії та методики професійної підготовки
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
(Київ, Україна) vainmark2014@gmail.com*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ПІДХОДИ

У статті висвітлено проблему необхідності перегляду теорії та практики професійної підготовки, зокрема фахівців з охорони праці інженерно-педагогічних спеціальностей у галузі освіти. Досліджено особливості та підходи у професійній підготовці студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. Розглянуто модель у вигляді структурно-логічної схеми особливостей і підходів до професійної підготовки інженерів-педагогів з охорони праці. Показано, що успішна організація професійної підготовки інженерів-педагогів з охорони праці під час професійної підготовки у закладах вищої освіти передбачає використання відповідних взаємопов'язаних підходів з урахуванням особливостей підготовки інженерно-педагогічних фахівців з охорони праці, що спрямовує студентів на: поєднання високої внутрішньої мотивації майбутніх фахівців; формує у них загальні та спеціальні та інтегровані компетентності відповідно до вимог Національної рамки кваліфікацій і галузевого стандарту.

Розглянуті підходи з урахуванням особливостей у професійній підготовці студентів охоплюють: мотивацію; цілепокладання, що проектується формуванням відповідних компетентностей на всіх етапах професійної підготовки; розвиток комунікативності та інших особистісних якостей студентів; акцент на формування загальнокультурних, білінгвістичних, екологічних і підприємницьких.

У статті приділено увагу позитивним результатам експерименту зі впровадження підходів із використанням особливостей у професійну підготовку на базі педагогічного університету. Як показала практика, врахування особливостей і використання підходів із відповідними складниками підвищує результативність і мотивацію до навчання, забезпечує умови для професійного, загальнокультурного й особистісного розвитку на основі формування спроєктованих компетентностей і дає позитивний результат.

Ключові слова: *інженерно-педагогічна діяльність, охорона праці, особливість, підхід, студенти, експеримент, професійна підготовка.*

Mark VAINTRAUB,

orcid.org/0000-0002-2701-7094

*Doctor of Pedagogy (DSc), Professor
Professor of the Department of Theory and Methods of Vocational Training
of Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University
named after Hryhoriy Skovoroda
(Kyiv, Ukraine) vainmark2014@gmail.com*

PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATIONAL PROTECTION EDUCATORS: PECULIARITIES AND APPROACHES

The article highlights the problem of the need to revise the existing theory and practice of vocational training, in particular, occupational safety specialists in engineering and pedagogical specialties in the field of education. Features and approaches in professional training of students of engineering and pedagogical specialties are investigated. The model in the form of a structural and logical scheme of features and approaches to the professional training of engineers-educators on occupational safety is considered. It is shown that successful organization of vocational training of occupational safety engineers during vocational training in higher education institutions involves the use of appropriate interconnected approaches, taking into account the peculiarities of training of pedagogical specialists in occupational safety, which directs students to: specialists; generates general and specific and integrated competences in accordance with the requirements of the National Qualifications Framework and industry standard.

The considered approaches considering the peculiarities of students' vocational training cover: motivation; goal setting, projected by the formation of relevant competencies at all stages of vocational training; development of communication and other personal qualities of students; emphasis on the formation of cultural, bilingual, environmental and business.

The article focuses on the positive results of the experiment on the implementation of approaches using features in vocational training at a pedagogical university. As practice has shown, taking into account the specific features and use of approaches with appropriate components increases the efficiency and motivation to study, provides the conditions for professional, general and personal development based on the formation of projected competencies and gives a positive result.

Key words: engineering and pedagogical activity, occupational safety, feature, approach, students, experiment, professional training.

Постановка проблеми. Істотні зміни в системі освіти в останні роки вимагають перегляду теорії та практики професійної підготовки, зокрема фахівців з охорони праці у галузі освіти.

Актуальність проблеми професійної підготовки педагогів професійного навчання та інспекторів з охорони праці в галузі освіти визначається їхньою багатофункціональністю під час роботи в різних навчальних закладах і на підприємствах, системністю фундаментальних знань і практичних навичок, володінням сучасними педагогічними технологіями, науковими та методичними підходами, зокрема системно-діяльнісним підходом до виконання своїх професійних обов'язків. Проте недостатньо вивченими у цих дослідженнях залишилися питання, пов'язані з визначенням особливостей інженерів-педагогів з охорони праці та підходів до їхньої професійної підготовки.

Аналіз досліджень засвідчив, що модернізація змісту професійної освіти залежить від сучасних науково-методичних підходів до забезпечення змістовної та методичної наступності на всіх етапах професійної підготовки студентів; наявності оптимальної педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

Проблема сучасної підготовки інженерів-педагогів, зокрема з охорони праці, неодноразово була предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, таких як Г. Г. Гогіташвілі, Є. Т. Карчевські, В. М. Лапін, В. П. Корчагіна, В. Л. Нарожна, К. В. Чернова, Ш. К. Вахітова та багато інших.

Відсутність впровадження науково обґрунтованих підходів з урахуванням особливостей професійної підготовки інженерів-педагогів з охорони праці у галузі освіти є однією з причин недосконалого її функціонування. Серед сучасних підходів слід також відзначити: випереджувальний, системно-діяльнісний тощо з використанням професійної компетентності, що розглядаються у дослідженнях А. Асмолова та ін. (Асмолов, 2011: 22–31; Висоцька, 2016: 375–378).

Незважаючи на велику кількість праць вчених-педагогів, недостатньо досліджено, як ці підходи спрацьовують у професійній підготовці інженерів-педагогів з охорони праці в теорії та практиці вищої освіти.

Метою статті є висвітлення особливостей і підходів у професійній підготовці інженерів-педагогів з охорони праці.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що сучасні наукові підходи суттєво впливають на результативну професійну підготовку студентів закладів вищої освіти з охорони праці, сприяють розвитку особистісних і професійних якостей майбутніх фахівців, формують важливі для майбутньої професії компетентності.

Діагностовано недостатню мотивацію до навчання, відсутність важливих фахових і загальних компетентностей, а також інтегрованої компетентності у розв'язуванні нестандартних навчальних виробничих і педагогічних проблем.

Різним аспектам підходів присвячено дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців. У своїх роботах вчені переконливо доводять, що інженери-педагоги мають володіти високим рівнем педагогічної й технологічної культури, теорії та практики використання: передових професійних прийомів і способів, що забезпечують високу якість і продуктивність праці.

На думку багатьох дослідників, у галузі охорони праці спостерігається посилення ролі людського чинника як причини, що призводить до нещасного випадку. Людський чинник є причиною: 80–90% порушень режиму роботи теплоелектростанцій, 70–80% нещасних випадків на транспорті, 50–65% аварій літаків, понад 50% нещасних випадків у побуті тощо (Степанова та ін., 2012: 135–136).

За результатами дослідження у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» на природничо-технологічному факультеті під час опитування викладачів методом експертної оцінки ми дійшли висновку: для фахівців з охорони праці визначені такі професійно важливі якості, які матимуть найбільший вплив на розвиток їх професіоналізму: професійна надійність, відповідальність, спостережливість, концентрація уваги, комунікативність, креативність, самостійність, знання нормативних законів, врівноваженість, тривожність і стресостійкість, які характеризують професійну надійність, нервово-психологічну, емоційну стійкість і працездатність за небезпечних виробничих умов тощо.

Недостатня сформованість цих якостей, зокрема емоційна неврівноваженість, концентрація уваги, непомірна схильність до ризику, негативно проявляється в надзвичайних ситуаціях і може призвести до нещасних випадків. Ступінь усвідомлення ситуації та адекватність поведінки у разі виникнення раптової загрози для життя багато в чому визначається вродженими особливостями фахівця, його типом нервової системи, низкою інших психобіологічних показників, мотиваційною сферою, досвідом під час професійної підготовки (Кулалаєва, 2011: 145).

На думку дослідників, гендерна ознака впливає на результат роботи у надзвичайних ситуаціях (Степанова та ін., 2012: 135). Так, за інших однакових умов жінки зазвичай травмуються через необережність набагато рідше, ніж чоловіки, за рахунок більшої жіночої старанності та сумлінності у виконанні правил.

Встановлено також, що жінки працюють більш надійно та безпечно, ніж чоловіки, якщо діють за нормальних умов. Якщо умови роботи ускладнюються (виникають непередбачені обставини, в тому чи встановлюється екстремальний режим праці), кількість порушень і помилок у їхній роботі буває більше, ніж у чоловіків; безпека, надійність роботи жінок істотно знижується порівняно з чоловіками. Більша кількість жінок гальмують у роботі через недооцінку своїх сил і здатностей, невпевненість, зайву обережність.

У чоловіків нещасні випадки трапляються, навпаки, через переоцінку своїх можливостей, слабкість до алкоголю тощо.

У зв'язку з цим варто враховувати гендерні особливості, під час професійної підготовки слід додатково розвинути у жінок і у чоловіків стійкість до впливу зовнішніх шкідливих факторів.

Значну роль у коригуванні людського фактора відіграє тренажерна підготовка з використанням ситуації екстремальних умов: дефіциту часу, нестачі інформації (невизначеності), додаткового введення більш складних завдань із використанням персонального комп'ютера, врахування гендерної ознаки тощо. Після отримання досвіду фахівці набувають фізичної та психологічної стійкості, готовності до дій у різних виробничих і життєвих ситуаціях.

Отже, зміст викладання навчального матеріалу на всіх етапах навчально-виховного процесу має бути підпорядкований основній меті – формуванню необхідних компетентностей у фахівців з охорони праці в інженерній і педагогічній галузях.

Запровадження технологічних інновацій потребує від інженерно-педагогічних працівників воло-

діння культурою безпеки професійної діяльності. Вона характеризується їхньою кваліфікаційною та психологічною готовністю до нестандартних ситуацій, використанням ефективних прийомів і способів запобігання різним небезпекам.

Зважаючи на це, особливість підготовки фахівців інженерно-педагогічного напрямку передбачає формування в них педагогічних і виробничих умінь, зокрема пов'язаних із роботою в колективі, з обслуговуванням складних обладнань і виконанням технологічних процесів, що вимагають нестандартних рішень, чіткого виконання встановлених правил, інструкцій, технічних і технологічних вимог. Досягається це оволодінням правилами та нормами комунікації, охорони праці, санітарії та гігієни, екологічних вимог і створенням безпечних умов навчально-виробничої праці студентів, а також шляхом навчання нестандартним та безпечним прийомам і способам праці, систематичним контролем за виконанням правил безпеки, санітарії та гігієни у процесі виробничого навчання та виробничої практики, культури.

З урахуванням зазначеного розглянемо на рис. 1 структурно-логічну схему особливостей і підходів до професійної підготовки інженерів-педагогів з охорони праці, яка успішно зарекомендувала себе на заняттях з охорони праці у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» під час викладання навчальних дисциплін у галузі охорони праці.

У зв'язку з цим набуває великого значення використання у професійній підготовці науково-методичної роботи (у виборі відповідних наукових і методичних розробок на різних етапах) через використання сучасних наукових і педагогічних технологій. Методичне забезпечення в кожній навчальній дисципліні дає можливість вийти на найбільш оптимальний шлях формування загальних і спеціальних компетентностей.

Модельовання лекційних і практичних занять, реальних і віртуальних ситуацій у педагогічній і виробничій галузях оптимізує формування практичної складової частини професійної компетентності в інженерно-педагогічних фахівців з охорони праці.

Зокрема, інтеграція сучасних підходів з особливостями, описаними у вигляді структурно-логічної схеми, показаної на рис. 1, дає змогу скоригувати та спроектувати навчання з урахуванням індивідуальних особистісних якостей студентів.

Як показала практика, використання вищезазначених підходів з урахуванням особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців згідно з проектом стандарту вищої освіти України з охо-

рони праці у ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» дало позитивний результат.

Послідовна реалізація підходів під час дослідження підвищила результативність і мотивацію до навчання, забезпечила умови для професійного, загальнокультурного й особистісного розвитку на основі формування спроектованих компетентностей.

Під час опитування викладачів природничо-технологічного факультету щодо набутих студентами інтегральних, спеціальних і загальних компетентностей під час тестування студентів виявилось: кількість студентів високого рівня збільшилася на 20%, середнього – на 29%, на 11% зменшилася кількість студентів низького рівня.

Висновки. Отже, успішна організація професійної підготовки інженерів-педагогів з охорони праці під час професійної підготовки у закладах вищої освіти передбачає використання взаємопов'язаних підходів (компетентніс-

ного, фундаментального, системно-діяльнісного, суб'єктно-діяльнісного, інтегровано-розвивального, творчо-винахідницького, випереджувального тощо) з урахуванням особливостей підготовки інженерно-педагогічних фахівців з охорони праці (інженерно-педагогічних знань і практики, інженерно-педагогічної культури, культури безпеки професійної діяльності, гендерної ознаки, загальної культури тощо), що спрямовує студентів на поєднання високої внутрішньої мотивації майбутніх фахівців; формує у них загальні, спеціальні та інтегровані компетентності відповідно до вимог Національної рамки кваліфікацій і галузевого стандарту.

Результати експерименту із впровадження підходів і особливостей з урахуванням Національної рамки кваліфікацій на всіх етапах проектування змісту вищої освіти показали позитивний результат.

Подальші дослідження буде присвячено удосконаленню змісту професійної підготовки інспекторів з охорони праці в Україні та Польщі.

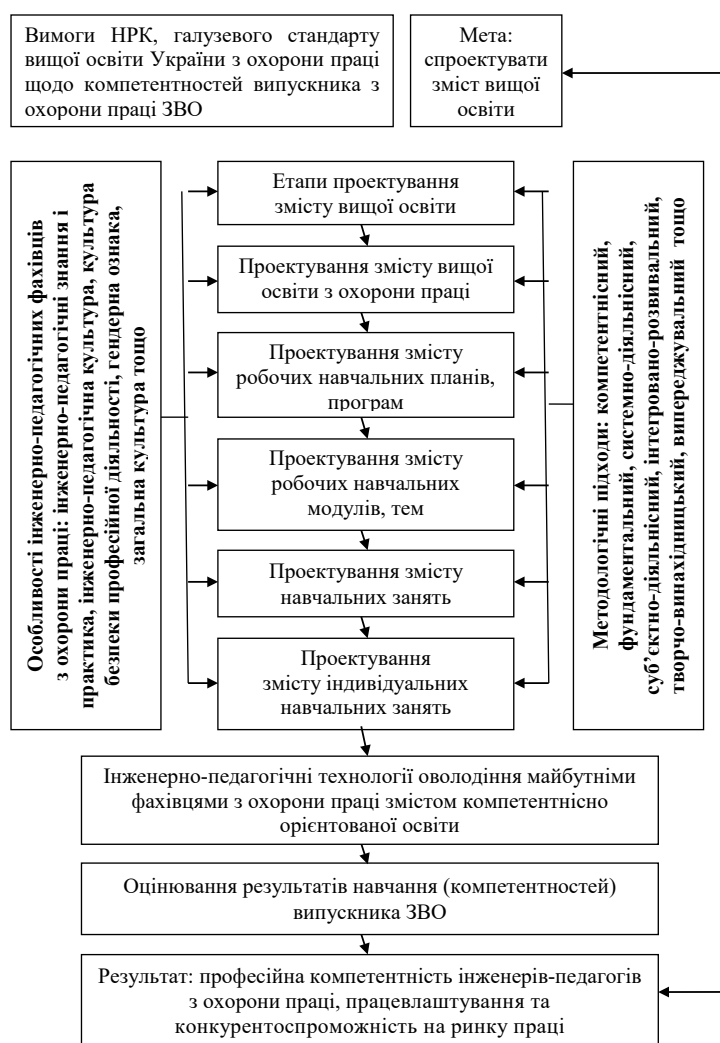


Рис. 1. Особливості та підходи до професійної підготовки інженерів-педагогів з охорони праці

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения. *Педагогика*. 2011. № 4. С. 21–34.
2. Висоцька Г. В. Система вищої освіти у Республіці Польща. *Гілея*. 2016. Вип. 106. № 3. С. 375–378.
3. Кулалаєва Н. В., Михайлюк В. О. Культура безпеки людства : монографія. Миколаїв : Вид-во Ірини Гудим, 2011. С. 145.
4. Степанова О. О., Дьоміна О. О., Шульга А. Г. Роль людського фактора в питаннях забезпечення промислової безпеки. *Вестник ХНАДУ*. 2012. Вип. 59. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...DOWN... (дата звернення: 11.05.2019).

REFERENCES

1. Asmolov A. H. (2011). Systemno-deiatelnostnyi podkhod k razrobotce standartov novoho pokolenyia [System-activity approach to development of new generation standards]. *Pedahohyka – Pedagogy*. № 4. S. 21–34 [in Ukrainian].
2. Vysotska H. V. (2016). Systema vyshchoi osvity u Respublitsi Polshcha [Higher education system in the Republic of Poland]. *Hileia – Gilea*. № 3. S. 375–378 [in Ukrainian].
3. Kulalaieva N. V., Mykhailiuk V. O. (2011). *Kultura bezpeky liudstva* [The culture of human security] : monohrafiia. Mykolaiv : Vyd-vo Iryny Hudym [in Ukrainian].
4. Stepanova O. O., Domina O. O., Shulha A. H. (2012). Rol liudskoho faktora v pytanniakh zabezpechennia promyslovoi bezpeky [The role of the human factor in matters of industrial safety]. *Vestnyk KhNADU*. Vyp. 59. URL: https://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...DOWN...

УДК 378.011:37.032(71)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.178994>**Віра ВИХРУЩ,***orcid.org/0000-0003-3469-2343*

доктор педагогічних наук,

професор кафедри педагогіки та соціального управління

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) nazarenkovira@i.ua**Юрій КОЗЛОВСЬКИЙ,***orcid.org/0000-0003-1006-0130*

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки та соціального управління

Національного університету «Львівська політехніка»

(Львів, Україна) yuriy.m.kozlovskiy@lpnu.ua

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СТРАТЕГІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ КАНАДИ

У статті представлено проблему готовності до шкільного навчання як складову частину цілісної системи неперервної освіти на рівні «дошкілля – початкова ланка» в освітній стратегії Канади. Встановлено, що особлива увага приділяється створенню нової гуманістично-інноваційної парадигми шкільної освіти полікультурної Канади, основним завданням якої є підготовка молоді до повноцінної життєдіяльності в соціумі. Підготовка до шкільного навчання привертає особливу увагу уряду Канади та зумовлює високу відповідальність дошкілля за здійснення освітньої стратегії шляхом трансформації та консолідації програм і послуг дошкільної освіти в єдину систему. Серед основних положень стратегії: розвиток у ранньому дитинстві – основа навчання впродовж усього життя, поведінки та здорового способу життя людини. Основними напрямками стратегії є забезпечення високоякісного догляду за дітьми у ранньому віці, розвитку потенціалу особистості та створення конструктивного навчального середовища.

Навчальні програми дошкільних навчальних закладів спрямовані на розвиток особистості дитини, формування стосунків з іншими, розвиток незалежності, заохочення до навчання, експериментування з різними видами діяльності та навчання. Основна мета навчання у дошкільному віці й у початковій школі – формування культури навчання, заохочення та сприяння розвитку дітей, мотивація до пізнання власних здібностей, формування соціальної та когнітивної бази для неперервного навчання.

Інтегративна модель готовності дитини до навчання у школі передбачає саморегулювання соціальної / емоційної безпеки, мовлення та сприйняття навчальної діяльності уже на рівні дошкільної освіти. Змістове й організаційне наповнення проблеми готовності дитини до навчання у школі та інтегративна модель цієї готовності представлені у проаналізованих державних документах та авторських дослідженнях.

Ключові слова: неперервна освіта Канади, шкільна освіта Канади, готовність до шкільного навчання, розвиток потенціалу особистості, інтегративна модель готовності дитини до навчання у школі Канади, конструктивне навчальне середовище.

Vira VYKHRUSHCH,

orcid.org/0000-0003-3469-2343

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department
of Pedagogics and Social Management Department
of Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) nazarenkovira@i.ua*

Yuriy KOZLOVSKIY,

orcid.org/0000-0003-1006-0130

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Head of Pedagogics and Social Management Department of
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) yuriy.m.kozlovskiy@lpnu.ua*

THE PROBLEM OF PREPAREDNESS TO SCHOOL EDUCATION IN THE CANADIAN INDEPENDENT EDUCATION STRATEGY

This article describes the problem of readiness for school education as a component of a holistic system of continuing education at the level of primary education in the Canadian educational strategy. It has been established that special attention is paid to the creation of a new humanistic-innovative paradigm of school education of multicultural Canada, the main task of which is to prepare young people for a full-fledged life in society. Preparing for schooling draws particular attention to the Canadian government and creates a high level of responsibility for the childcare program for implementing an educational strategy through the transformation and consolidation of pre-school education programs into a single system. Among the main provisions of the strategy: early childhood development is the basis for lifelong learning, behavior and a healthy lifestyle. The main areas of the strategy are to provide high-quality early childhood care, to develop a person's potential and create a constructive learning environment.

The curricula of pre-school educational institutions are aimed at the development of the child's personality, formation of relations with others, development of independence, encouragement to study, experimentation with different kinds of activities and training. The main purpose of teaching in preschool and elementary school is the formation of a culture of learning, the promotion and promotion of children, the motivation to learn their own abilities, the formation of a social and cognitive basis for continuing education.

An integrative model of child's readiness for schooling involves self-regulation of social / emotional security, speech and perception of educational activity at the level of pre-school education. The content and organizational content of the child's readiness for schooling and an integrative model of this readiness are presented in the analyzed state documents and author's research.

Key words: *Canadian Continuing Education, Canadian Schooling Education, Readiness for School Learning, Personality Development, Integrative Model of Child Readiness for Schooling in Canada, Constructive Learning Environment.*

Постановка проблеми. У Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу йдеться про те, що повноцінний розвиток особистості у складному соціально-політичному середовищі стає неможливим без уміння брати участь у суспільних процесах і адаптуватися до культурної, етнічної та мовної різноманітності. У цьому контексті доцільним вбачається дослідження досвіду Канади, країни з успішною практикою побудови суспільства, системи неперервної освіти, нової гуманістично-інноваційної парадигми шкільної освіти, що забезпечує взаємопов'язаність і взаємодоповнюваність її компонентів. На урядовому рівні вживаються заходи задля ефективності навчання населення полікультурної Канади. Важливою складовою частиною політики неперервної освіти у Канаді є розв'язання проблеми підготовки для шкільного навчання.

Аналіз досліджень. Проблема розвитку неперервної освіти у високорозвинених країнах світу завжди була предметом наукового і практичного інтересу педагогів. Зарубіжні науковці досліджували як складову частину неперервної освіти дошкільну (Т. Бушнік (T. Bushnik), П. Кенді (P. Candy), Дж. Клівленд (G. Cleveland)), шкільну (Дж. Грейс (G. Grace), М. Холл (M. Hall)), неперервну освіту (К. Берке (K. Barker), Б. Коупленд (B. Copeland), Р. Дейв (R. Dave), І. Фойре (E. Faure), Т. Найтон (T. Knighton), Д. Левінсон (D. Levinson)) тощо. Важливими у компаративістському сенсі є наукові праці українських дослідників порівняльної педагогіки з проблем: неперервної освіти (О. Барабаш, О. Гулай, Ю. Деркач, Т. Десятов, І. Зязюн, Г. Кулисевиц, Т. Кучай); неперервної професійної освіти (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Г. Воронка, М. Лещенко, Н. Муқан,

Н. Ничкало); неперервної освіти іммігрантів (Н. Бугасова, І. Рудницька-Юрійчук); шкільної освіти Канади (М. Магдач, І. Руснак); полікультурної освіти у Канаді (В. Погребняк, О. Слоньовська). Однак дослідження особливостей розвитку неперервної освіти у Канаді, зокрема на рівні взаємозв'язку окремих її ланок і формування її як цілісної системи, ще не здійснювалося.

Мета статті – джерельна характеристика освітянського досвіду Канади як полікультурної держави з комплексною національною системою неперервної освіти у площині проблеми підготовки до шкільного навчання.

Виклад основного матеріалу. Канада є полікультурною країною з різноманітним етнічним та історичним минулим корінного населення, метисів, представників французького й англосаксонського походження, іммігрантів, котрі прибули з різних країн світу. Оскільки управління державою здійснюється у комплексному поєднанні функцій федерального і провінційних урядів, сучасну систему неперервної освіти варто розглядати як єдину комплексну національну систему у складі 13 провінційних і територіальних підсистем. Слід враховувати, що система освіти Канади зазнала значного впливу таких країн, як Велика Британія та США.

Уся освітня система цієї країни складається з 3 ступенів: початкового, середнього і вищого. Початкова школа в Канаді у більшості провінцій має 6 ступенів. Навчання в ній триває із 6 до 12 років. Однак у деяких провінціях початковою вважається 8-річна освіта. Учні, особливо перші 2 роки, не стільки опановують предмети, скільки вчаться спілкуванню в колективі, пізнають навколишній світ, формують свої творчі здібності. Ця обставина дозволяє не руйнувати психіку дитини, оберігаючи її від надмірних навантажень, і сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання. Завдяки цьому отримання початкової освіти в Канаді є нескладною справою для будь-якого учня. Водночас саме підготовка до шкільного навчання привертає особливу увагу уряду Канади та зумовлює високу відповідальність на рівні дошкілля. «Діти готові до школи, коли упродовж кількох років активно спілкуються з дорослими особами, котрі емоційно інвестують у них; перебувають у фізичному середовищі, яке є безпечним і передбачуваним; призвичаїлися до усталених процедур і ритму діяльності, компетентних вихователів і матеріалів, що мотивують їх до дослідження та захоплення світом, який вони використовують для особистісного удосконалення. Саме ці чинники, а не результати оцінювання діяльності

дитини є основними показниками готовності до навчання у школі» (Pianta, Walsh, 1996: 34).

Проблема готовності дитини до навчання у школі є предметом багатьох досліджень і розглядається у різних площинах. Ми підтримуємо тезу, що модель готовності дитини до навчання у школі передбачає саморегулювання соціальної / емоційної безпеки, мовлення та сприйняття, а також дошкільне навчання (Cleveland et al., 2006). Підготовка дошкільнят до шкільного навчання здійснюється у різних формах: у співпраці між школами, батьками, соціальними службами. У провінції Манітоба розроблено «Ініціативу розвитку у ранньому дитинстві» («The Early Childhood Development Initiative»), «The development of education. Reports for Canada», якими передбачено програми розвитку грамотності у сім'ї, організації догляду за дітьми, оренди іграшок, відвідування родин, спеціальну програму для трирічних дітей із особливими навчальними потребами.

На початку XXI ст. уряд провінції Квебек розпочав реформування системи дошкільної та початкової освіти. Навчальні програми дошкільних навчальних закладів спрямовані на розвиток особистості дитини, формування взаємин з іншими, розвиток незалежності, заохочення до навчання, експериментування з різними видами діяльності та навчання. Основна мета навчання у дошкільному віці та початковій школі – формування культури навчання, заохочення та сприяння розвитку дітей, мотивація до пізнання власних здібностей, формування соціальної та когнітивної бази для неперервного навчання.

У провінції Онтаріо у 2007 р. запропоновано стратегію «Найкращий початок» (Best Start) – «Early learning for every child today. A framework for Ontario early childhood settings», основною метою якої є підготовка дошкільнят до навчання у школі. Передбачено різноманітні види діяльності щодо охорони здоров'я, розвитку мовлення дітей із особливими потребами, забезпечення навчальних можливостей і догляду за дітьми, надання допомоги дітям, котрі мають поганий зір. Ця стратегія спрямована на трансформацію та консолідацію програм і послуг дошкільної освіти в єдину систему. Серед основних положень стратегії: розвиток у ранньому дитинстві – основа навчання впродовж усього життя, поведінки та здорового способу життя людини; співпраця із сім'єю та громадою зміцнює навчальне середовище, що дає можливість задовольнити потреби дитини у період раннього розвитку; повага до різноманітності, рівності та інклюзивності є передумовою дотримання прав дитини, забезпечення її

оптимального розвитку та навчання; спланований курикулум забезпечує можливості навчання у ранньому дитинстві; гра – це засіб навчання у ранньому дитинстві, який ґрунтується на природній цікавості дітей; важлива роль відводиться високій кваліфікації фахівців у галузі дошкільної освіти (Early learning for every child today, 2007).

Дж. Хекменом (Heckman, 2000; Heckman, 2004) та у звіті «Дослідження періоду раннього дитинства 2: вивчення природничих наук на практиці» (The Early Years Study 2: Putting Science into Action; McCain et al., 2007) наголошується на тому, що навчання у дошкільний період впливає на здоров'я, добробут, розвиток умінь і навичок, а також закладає фундамент для освоєння читання, письма, арифметики та природничих наук. Водночас моніторинг із боку держави (The state of post-secondary education in Canada, 2006) свідчить, що кожна четверта канадська дитина йде до школи неготовою до навчання, і це розглядається як недолік і втрата можливостей для розвитку потенціалу особистості та збитки для економіки країни (Heckman, 2000; Keating, 2000; Stipek, Bohart, 2001).

Дослідженнями О. Барабаш (Барабаш, 2013), М. Lamb (Lamb, 1998), Р. Putnam (Putnam, 2001) та у звіті уряду (Our Children. Our Promise. Our Future. Early childhood development progress report 2002/2003, 2003) доведено, що високоякісний догляд за дітьми у ранньому віці має вплив на розвиток навичок мовлення, соціальних навичок і зниження рівня проблем із поведінкою під час шкільного навчання. Вважаємо, що високоякісний догляд передбачає не тільки створення середовища, у якому діти вчаться будувати стосунки з іншими, але й можливостей для раннього навчання. Досвід, отриманий у ранньому дитинстві та у дитячому садку, визначає особливості його освоєння під час навчання у школі. Однак варто зауважити, що у період раннього дитинства формується готовність і до навчання у школі, і до життєдіяльності загалом. Отже, проблема готовності до шкільного навчання є важливою для забезпечення цілісної системи неперервної освіти на рівні «довкілля – початкова ланка» в освітній стратегії полікультурної Канади.

Змістове й організаційне наповнення проблеми готовності дитини до навчання у школі є предметом багатьох досліджень, а інтегративна модель готовності дитини до навчання у школі передбачає саморегулювання соціальної / емоційної безпеки, мовлення та сприйняття уже на рівні дошкільної освіти (Cleveland et al., 2006). Навчальні програми дошкільних навчальних закладів спрямовані на

розвиток особистості дитини, формування стосунків з іншими, розвиток незалежності, заохочення до навчання, експериментування з різними видами діяльності та навчання. Основна мета навчання у дошкільному віці та у початковій школі – формування культури навчання, заохочення та сприяння розвитку дітей, мотивація до пізнання власних здібностей, формування соціальної та когнітивної бази для неперервного навчання.

У таких програмах, як «Рамка навчання у ранньому дитинстві», «Освіта у ранньому дитинстві», «Родинний вибір», «Стандарти забезпечення спеціальної освіти у ранньому дитинстві», «Впевнений старт», «Програма навчання у ранньому дитинстві в умовах дитячого садка» йдеться про емоційний розвиток дитини вікової категорії 2,5–6 років у системі дошкільної освіти Канади, який передбачає життєвизначальні уміння:

- формування самооцінки (характеристики особистісних якостей, визначення, що вони можуть і що не вміють робити, формування відповідальності за самостійне одягання та прийом їжі тощо);

- формування ідентичності (ідентифікацію особистих здібностей, визнання спільних здібностей, вираження зацікавлення та чутливості до власних фізичних якостей, розуміння культури родини: мови, сімейних історій, цінностей, традицій, формування взаємозв'язку між родиною та більшою культурною групою, співвідношення власного вибору та стереотипів);

- формування почуття власної гідності (усвідомлення себе як гідної людини та члена групи, визначення мети та роботу над її досягненням, відповідальне ставлення до інших);

- визнання і вираження емоцій (визначення власних емоцій, підвищення або зниження власної емоційної експресії відповідно до ситуації, вираження негативних емоцій, не ображаючи інших);

- регулювання уваги, емоцій, поведінки (адекватне вираження емоцій, сфокусування уваги, повторне сфокусування уваги після відволікання, припинення та початок дій, використання мови для вираження власних потреб і регулювання емоцій, контролювання власної поведінки, вміння справлятися із розчаруваннями та викликами, уміння самозаспокоюватися);

- формування позитивного ставлення до навчання (уміння виконувати нові завдання завзято, справлятися з невдачами та помилками, просити й отримувати за потреби допомогу, приймати виклики та ризиковані завдання під час навчання, виражати задоволення і радість від виконаного завдання) (Orton, 2009; Spencer, 2006; British

Columbia early learning framework, 2007; Early learning for every child today, 2007; Kindergarten program statement, 2008; Strong Start BC. Early learning programs. Operations guide, 2008; The full-day early learning-kindergarten program, 2010).

У провінції Онтаріо запропоновано регіональну стратегію «Найкращий початок» (Best Start), основною метою якої є підготовка дошкільнят до навчання у школі. Передбачено різноманітні види діяльності щодо охорони здоров'я, розвитку мовлення дітей із особливими потребами, забезпечення навчальних можливостей і догляду за дітьми, надання допомоги дітям, котрі мають поганий зір. Ця стратегія спрямована на трансформацію та консолідацію програм і послуг дошкільної освіти в єдину систему неперервної освіти Канади. Серед основних положень стратегії: розвиток у ранньому дитинстві – основа навчання впродовж усього життя, поведінки та здорового способу життя людини; співпраця із сім'єю та громадою зміцнює навчальне середовище, що дає можливість задовольнити потреби дитини у період раннього розвитку; повага до різноманітності, рівності та інклюзивності є передумовою дотримання прав дитини, забезпечення її оптимального розвитку та навчання; спланований курикулум забезпечує можливості навчання у ранньому дитинстві; гра – це засіб навчання у ранньому дитинстві, який ґрунтується на природній цікавості дітей; важлива роль відводиться високій кваліфікації фахівців у галузі дошкільної освіти (Early learning for every child today. A framework for Ontario early childhood settings, 2007).

Результати інших досліджень засвідчують, що готовність до навчання у школі – це готовність не тільки освоювати матеріал, але й поводитися таким чином, щоб ця поведінка сприяла налагодженню конструктивного навчального середовища (Thomas, 2006). У Канаді визначено уміння і навички, стиль поведінки, наявність яких на початок навчання у школі сприяє досягненню успіхів у читанні та математиці. Зазначається, що повноцінний розвиток дитини можливий у конструктивному середовищі, яке сприяє всебічному фізичному, соціальному, емоційному, когнітивному та мовленнєвому розвитку (Hertzman, Irwin, 2007; Maggi et al., 2005) і може мати значний вплив на розвиток здатності до навчання. Соціальний розвиток або соціалізація – це процес навчання, спрямований на формування активного члена соціального світу, який розпочинається у ранньому дитинстві та триває впродовж усього життя. Це основне завдання родини, освіти, релігії та інших соціальних інститутів

(Ballantine, 2012). Важливим на цьому етапі є зіставлення власних поглядів і поглядів інших, а показником сформованості умінь і навичок такого зіставлення – прийняття думки однолітка у нескладних ситуаціях. Таким чином, системно формується емоційна сфера майбутнього школяра, а саме адекватне вираження почуттів, саморегулювання, співпереживання, самоусвідомлення, автономність, ідентичність. Комунікативна складова частина підготовки до шкільного навчання передбачає уміння розв'язувати конфлікти та соціальні задачі: адаптуватися до дитячого колективу, надавати допомогу, позитивно поводитися і поважати інших, співпрацювати та співпереживати, сприймати думку, взаємодіяти з дорослими (Orton, 2009; Stipek, 2011; British Columbia early learning framework, 2007; Early childhood education (Kindergarten), 2010; Expanding early learning in British Columbia for children age three to five, 2009; Family choices: Manitoba's five-year agenda for early learning and child care, 2008; Kindergarten program statement, 2008; Standards for the provision of early childhood special education, 2006; Strong Start BC. Early learning programs. Operations guide, 2008; The full-day early learning-kindergarten program, 2010).

Важливим аспектом підготовки дитини до шкільного навчання є розвиток умінь і навичок спілкування, мовлення та грамотності. Особлива увага надається розвитку сприйняття мови (уміння слухати оповідання, співвідносити назви з об'єктами, виконувати команди, розуміти особові прикметники, розуміти довгі речення та команди, реагувати на них). Не менш важливе значення має і виразне мовлення, а саме: слова (уміння поєднувати слова, використовувати загальновідомі дієслова та прикметники), речення (використовувати прості та складні речення, брати участь в іграх, які передбачають необхідність використання мовлення), словник (розширення словникового запасу, визначення функцій предметів домашнього вжитку), запитання (формування спеціальних питань, що починаються питальними словами «what», «where»), розмова (уміння спостерігати й намагатися підтримувати розмову) (Early learning for every child today, 2007).

Когнітивний розвиток дитини передбачає здатність до обробки інформації, процес розвитку перцептивних умінь і навичок, освоєння мови та інших процесів ментального розвитку. Інакше кажучи, це здатність мислити й усвідомлювати сприйняте (Schaster et al., 2008). Особливу роль у цьому разі відіграє формування й розвиток умінь і навичок, необхідних для: саморегулювання: регулювання уваги; розв'язання задач: уміння

визначати мету та виконувати дії з метою її досягнення; практично розв'язувати задачі способом спроб і помилок; залучати інших для досягнення мети; використовувати об'єкти як інструментарій для розв'язання задач; реалізації причино-наслідкової розвідки: уміння досліджувати функції об'єктів; виконання просторових досліджень; розв'язання просторових задач: уміння подолати перешкоду, використовувати відповідні інструменти; орієнтування у часовому просторі: уміння використовувати терміни, що позначають час («завтра», «вчора», розуміти різницю між «зараз» і «згодом»); образного мислення, основ грамотності; розвиток пам'яті: розширення здатності запам'ятовувати, уміння дотримуватися правил, встановлювати ритуали; уміння сортувати та маркувати предмети на основі їхньої характеристики (важкий, м'який, великий тощо), визначати предмети на основі функціональної ознаки (Orton, 2009; British Columbia early learning framework, 2007; Early childhood education (Kindergarten), 2010; Expanding early learning in British Columbia for children age three to five, 2009; Family choices: Manitoba's five-year agenda for early learning and child care, 2008; Kindergarten program statement, 2008; Standards for the provision of early childhood special education, 2006; Strong Star tBC. Early learning programs. Operations guide, 2008; The full-day early learning-kindergarten program, 2010).

Фізичний розвиток дитини у системі підготовки до шкільного навчання передбачає особливу увагу до формування великої та дрібної моторики, відчуттів, тактильного навчання, інтеграції сенсо-

рики і моторики (Orton, 2009; Spencer, 2006; British Columbia early learning framework, 2007; Early learning for every child today, 2007; Kindergarten program statement, 2008; Strong Start BC. Early learning programs. Operations guide, 2008; The full-day early learning-kindergarten program, 2010).

Висновки. Підготовка до шкільного навчання привертає особливу увагу уряду Канади та зумовлює високу відповідальність дошкільця за здійснення нової гуманістично-інноваційної парадигми неперервної освіти. Інтеграція програм і послуг дошкільної освіти в єдину неперервну стратегію полікультурної Канади базується на положеннях про те, що розвиток у ранньому дитинстві – основа навчання впродовж усього життя, поведінки та здорового способу життя людини. Провідними напрямками стратегії є забезпечення високоякісного догляду за дітьми у ранньому віці, розвитку потенціалу особистості та створення конструктивного навчального середовища. Серед складних питань, які супроводжують розв'язання проблеми підготовки до шкільного навчання у Канаді, варто виокремити: неадекватність державної фінансової підтримки, спрямованої на розвиток освіти і навчання у ранньому дитинстві; велику кількість дітей, що розпочинають навчання у школі без відповідної підготовки; недостатність підготовки та низький рівень оплати праці педагогів-дошкільників; відсутність систематичних досліджень на національному рівні, а також показників прогресу у готовності до шкільного навчання у період раннього дитинства (What is the future of learning in Canada, 2011).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барабаш О. В. Організація навчання та розвитку дітей у період раннього дитинства: досвід Канади. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 2 (131). С. 40–42.
2. Гулай О. Неперервна освіта – умова формування висококваліфікованого фахівця. *Вісник Львівського університету ім. І. Франка. Серія педагогічна*. 2010. Вип. 26. С. 3–10.
3. Ballantine J. H. Our social world. Introduction to sociology socialization: becoming human and humane. *Social structure, processes, and control*. SAGE Publications. 2012. P. 92–115.
4. Cleveland G., Corter C., Colley S., Bertrand J. A review of the state of the field of early childhood learning and development in child care, kindergarten and family support programs. Ontario institute for studies in education, 2006. 120 p.
5. Heckman J. Policies to foster human capital. *Research in economics*. 2000. № 54 (1). P. 3–56.
6. Hertzman C., Irwin L. It takes a child to raise a community: population-based measurement of early child development. *Vancouver: Human early learning partnership*. 2007. № 1. P. 4–8.
7. Keating D., Hertzman C. Developmental health and the wealth of nations: social, biological and educational dynamics. New York : Guilford, 2000. 406 p.
8. Lamb M. Nonparental child care: context, quality, correlates, and consequences. *Handbook of child psychology. Vol. 4. Child psychology in practice*. New York : Wiley, 1998. P. 73–134.
9. Lindeman E. The meaning of adult education. New York : New Republic, 1926. 143 p.
10. Maggi S., Irwin L., Siddiqi A., Poureslami I., Hertzman E., Hertzman C. Knowledge network for early child development, analytic and strategic review paper: international perspectives on early child development. World health organization's commission on the social determinants of health, 2005. 45 p.
11. McCain M. N., Mustard J. F., Shanker S. The early years. Study 2: Putting science into action. Toronto : Council for early child development, 2007. 185 p.

12. Orton L. Statistics Canada's definition and classification of postsecondary and adult education providers in Canada. Ottawa : Statistics Canada, human resources and skills development Canada: culture, tourism and the centre for education statistics division, 2009. 50 p.
13. Pianta R. C., Walsh D. J. High-risk children in schools. New York : Routledge, 1996. 34 p.
14. Spencer B. Purposes of adult education: a short introduction. Toronto : Thompson Educational Publishing, 2006. 158 p.
15. Stipek D., Bohart F. Pathways to constructive lives: the importance of early school success. *Constructive and destructive behavior: implications for family, school and society*. Washington, DC : American psychological association, 2001. P. 291–316.
16. Thomas E. M. Readiness to learn at school among five-year-old children in Canada. Ottawa : Statistics Canada, November 2006. 153 p.

REFERENCES

1. Barabash O. V. Organizaciya navchannya ta rozvytku ditej u period rannogo dytynstva: dosvid Kanady. [Organization of Early Childhood Education and Development: Canadian Experience]. *Imidzh suchasного pedagoga*. 2013. № 2 (131). S. 40–42. [in Ukrainian].
2. Gulaj O. Neperervna osvita – umova formuvannya vysokokvalifikovanogo faxivcya. [Continuing education is a condition for the formation of a highly qualified specialist.]. *Visnyk Lvivskogo universytetu im. I. Franka. Seriya pedagogichna*. 2010. Vyp. 26. S. 3–10. [in Ukrainian].
3. Ballantine J. H. Our social world. Introduction to sociology socialization: becoming human and humane. *Social structure, processes, and control*. SAGE Publications. 2012. P. 92–115. [in English].
4. Cleveland G., Corter C., Colley S., Bertrand J. A review of the state of the field of early childhood learning and development in child care, kindergarten and family support programs. Ontario institute for studies in education, 2006. 120 p. [in English].
5. Heckman J. Policies to foster human capital. *Research in economics*. 2000. № 54 (1). P. 3–56. [in English].
6. Hertzman C., Irwin L. It takes a child to raise a community: population-based measurement of early child development. *Vancouver: Human early learning partnership*. 2007. № 1. P. 4–8. [in English].
7. Keating D., Hertzman C. Developmental health and the wealth of nations: social, biological and educational dynamics. New York : Guilford, 2000. 406 p. [in English].
8. Lamb M. Nonparental child care: context, quality, correlates, and consequences. *Handbook of child psychology. Vol. 4. Child psychology in practice*. New York : Wiley, 1998. P. 73–134. [in English].
9. Lindeman E. The meaning of adult education. New York : New Republic, 1926. 143 p. [in English].
10. Maggi S., Irwin L., Siddiqi A., Poursalami I., Hertzman E., Hertzman C. Knowledge network for early child development, analytic and strategic review paper: international perspectives on early child development. World health organization's commission on the social determinants of health, 2005. 45 p. [in English].
11. McCain M. N., Mustard J. F., Shanker S. The early years: Study 2: Putting science into action. Toronto : Council for early child development, 2007. 185 p. [in English].
12. Orton L. Statistics Canada's definition and classification of postsecondary and adult education providers in Canada. Ottawa : Statistics Canada, human resources and skills development Canada: culture, tourism and the centre for education statistics division, 2009. 50 p. [in English].
13. Pianta R. C., Walsh D. J. High-risk children in schools. New York : Routledge, 1996. 34 p. [in English].
14. Spencer B. Purposes of adult education: a short introduction. Toronto : Thompson Educational Publishing, 2006. 158 p. [in English].
15. Stipek D., Bohart F. Pathways to constructive lives: the importance of early school success. *Constructive and destructive behavior: implications for family, school and society*. Washington, DC : American psychological association, 2001. P. 291–316. [in English].
16. Thomas E. M. Readiness to learn at school among five-year-old children in Canada. Ottawa : Statistics Canada, November 2006. 153 p. [in English].

Iryna DUBROVINA,
orcid.org/0000-0002-6676-4789
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
of the Higher School
of the National Pedagogical University named after Mykhailo Drahomanov
(Kyiv, Ukraine) iradubrovina@ukr.net

Nataliia KAZIUK,
orcid.org/0000-0001-9676-8396
Master Student of the Educational Program "Advise"
of the National Pedagogical University named after Mykhailo Drahomanov
(Kyiv, Ukraine) kazyk28@gmail.com

ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN THE ENVIRONMENT OF THE ELEMENTARY SCHOOL

The article analyzes the process and components of the organization of communicative and speech development of the pupils of the first class in the space of pedagogical communication of a specialist speech therapist. The category "communicative and speech activity of the pupils of the first class" is revealed as productive-creative activity, aimed at establishing and maintaining contact, adjustment of interaction with the adults and peers, in the process of which a person solves the communicative and speaking tasks in the communication situations. There was outlined the statement that success of a teacher's speech contact with a child depends on compliance to the technology of its organization, taking into account the stages of the speech communication processes. In order to reveal the problem of pedagogical communication as a factor of development of communicative and speech development of children, its essential characteristics, functions, principles of organization, structure, using the categories related to the peculiarities of organization of communication in terms of the educational institutions, namely: "interpersonal communication", "pedagogical communication" are defined. The leading role in organization of communicative and speech development of the elementary school pupils in the space of pedagogical communication is given to the goals that determine the directions of pedagogical communication of the specialists and strategies of pedagogical influence. The importance of such pedagogical position as "understanding the child" in communication, its emotional states, needs and motives, identifying of the needs and individual characteristics of the pupils, establishing relationships of positive emotional support and psychological protection of the child are noted. This position indicates that a teacher perceives a child as a subject of speech interaction, not as a passive object of his or her influence. It is stated that the humanistic position of a speech therapist-pedagogue should be based today on the adult's conscious entry into the world of children's values and being, especially when correcting the speech defects and reforming the speech of a child. After all, establishing emotional contact allows to solve the complex pedagogical and linguistic problems of defectology and collectory pedagogy.

Key words: occupational training of a speech therapist-pedagogue, development of communication and speech activity, elementary school, personality-oriented approach, stages and strategies of pedagogical communication.

Ірина ДУБРОВІНА,
 orcid.org/0000-0002-6676-4789

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки і психології вищої школи
 Національного педагогічного університету
 імені Михайла Драгоманова
 (Київ, Україна) iradubrovina@ukr.net

Наталія КАЗЮК,

магістрант освітньої програми «Дорадництво»
 Національного педагогічного університету
 імені Михайла Драгоманова
 (Київ, Україна) kazyk28@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У СЕРЕДОВИЩІ ПОЧАТОВОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано процес та складові частини організації комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів першого класу у просторі педагогічного спілкування фахівця-логопеда. Категорію «комунікативно-мовленнєва діяльність учнів першого класу» розкрито як продуктивно-творчу активність, що спрямована на встановлення й підтримку контакту, налагодження взаємодії з дорослими й однолітками, у процесі якої особистість розв'язує комунікативно-мовленнєві завдання у ситуаціях спілкування. Окреслено твердження, що успішність мовленнєвого контакту педагога з дитиною залежить від дотримання технології його організації, врахування етапів перебігу процесів мовленнєвого спілкування. З метою розкриття проблеми педагогічного спілкування як чинника комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей визначено його суттєві характеристики, функції, принципи організації, структуру, послугуючись категоріями, які пов'язані з особливостями організації спілкування в умовах освітніх закладів, а саме: «міжособистісне спілкування», «педагогічне спілкування». Провідне місце в організації комунікативно-мовленнєвого розвитку учнів початкової школи у просторі педагогічного спілкування відведено цілям, що визначають напрями педагогічного спілкування фахівців та стратегій педагогічного впливу. Зазначено важливість педагогічної позиції у спілкуванні як «розуміння дитини», її емоційних станів, потреб і мотивів, виявлення потреб та індивідуальних особливостей вихованців, встановлення відносин позитивної емоційної підтримки і психологічного захисту дитини. Така позиція засвідчує, що педагог сприймає дитину як суб'єкт мовленнєвої взаємодії, а не як пасивний об'єкт його впливу. Зазначено, що гуманістична позиція педагога-логопеда сьогодні має спиратися на свідоме входження дорослого у світ дитячих цінностей і буття, особливо це актуально у процесі виправлення мовленнєвих вад та корекції мовлення дитини. Адже встановлення емоційного контакту дозволяє вирішувати складні педагогічні та лінгвістичні завдання дефектології та колекційної педагогіки.

Ключові слова: професійна підготовка педагога-логопеда, розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності, початкова школа, особистісно-орієнтований підхід, етапи та стратегії педагогічного спілкування.

Formulation of the problem. Communicative and speech activity of the first-class pupils is productive and creative activity aimed at establishing and maintaining contact, adjustment interaction with the adults and peers, in the process of which a person solves the communicative and speaking tasks in the communication situations. A first-class pupil masters some ways of communicative-speaking interaction with the adults and peers, acquires experience of various forms of communication (depending on circumstances), ways of establishing social interaction, friendly relations and self-expression; develops and enhances ability to perceive, understand, plan, and correct speech. Of course, speech of a first-class pupil is based on communication motives, verbal and non-verbal means of communication, age and physiological features of development of a child's body.

Problem analysis. Pedagogical aspect of communication influence on the formation of a child's personality, organization of communicative and speech development were investigated by L. Artemova, A. Arushanova, I. Rohalska. It has been proved in the works of O. Zaporozhets, M. Lisina, O. Smyrnova, D. Elkonin, T. Pirozhenko, that pedagogical communication contributes to a child's comprehensive and harmonious development, establishing a child's interaction with other people, which is achieved by relationship between the speech activity development and communication efforts.

The complexity of implementation of this activity and at the same time it's importance for the overall mental and personal development of a child determines the need for it's purposeful development in elementary school. Analysis of the research works concerning the osculant problems has shown that insufficient attention in science is paid to the study of the method-

ical aspects of organization and development of communicative and speaking skills of the first-class pupils in systematic work of the speech therapists-pedagogues with them. The educational beliefs, professional qualities, and the level of subjective control of the specialists play a decisive role in the construction of subject-subject interaction.

The purpose of the article is to analyze the process and components of organization of communicative and speech development of the first-class pupils in the space of pedagogical communication of a specialist-speech therapist.

The result is the emphasis of the concept of “pedagogical communication”, which has the following qualities: correctness, accuracy, expressiveness, purity, wealth, advisability. Accessibility, clarity, legibility of speech influences the perception and assimilation of information by children; expressiveness, imagery, emotionality of speech affects the emotional-sensual sphere; persuasiveness – the willed one.

Statement of the main material. During communicative interaction, there is a process where the teacher’s “I” correlates with the “I” of the pupils, when a specialist transmits through the language the power of emotional influence, stimulates their speech activity and desire to communicate. Therefore, a speech therapist-pedagogue should take into account the individual features of children and rely on the principles of pedagogical speech (pithiness, normativity, emotional-imagery, logic) in his or her work with the pupils.

In order to reveal the problem of pedagogical communication as a development factor of communicative and speech development of children, we will define its essential characteristics, functions, principles of organization, structure, using the categories that are related to the peculiarities of communication organization in the conditions of the educational institutions, namely: “interpersonal communication”, “pedagogical communication”.

In the scientific sources communication is defined as the complex of connections and interactions of people, society, subjects (Andrieieva, 1996). Analyzing communication, the scientists distinguish in its structure such processes of interconnection and interaction of people as: informative (exchange of information), interactive (connections and influence of the participants), perceptual (perception by the senses). Accordingly, in the structure of any act of communication the communicative, interactive and perceptual parties can be distinguished.

Based on the above in the theory of communication can be distinguished interpersonal, intergroup, personality-oriented, and socially-oriented communication. I. Bekh points out the following signs of interpersonal communication: “peer-to-peer” interaction,

respect; trusting mutual openness of both parties; lack of evaluative attitude to any parties (Bekh, 2003).

O. Leontiev introduced the term of “pedagogical communication”. The scientist believed that pedagogical communication is a professional communication of a teacher with children, which fulfills certain pedagogical goals, functions, tasks and achieves its purpose (Akhmedzianova, 1993). As stated in the researches of the scientists, the following functions are inherent in the professional-pedagogical communication: the informative-communicative ones, the regulatory-communicative ones and the affective-communicative ones (Akhmedzianova, 1993).

Interesting is the V. Pytiukov’s assertion that an important role for effectiveness of communication is played by the opening of a child to communication, the function of complicity in communication, the raising of a pupil in communication, etc. (Antsybor, 1989).

The strategy is implemented through the specific methods of attracting attention, establishing and maintaining of contact and influencing a partner, convincing or bringing him into a certain emotional state. The methodological basis of pedagogical communication is the position of *child-centrism* – mastering by a teacher the educational positions of understanding, recognition, acceptance of a child (Bekh, 2003).

During communication self-development of a child’s personality takes place. Pedagogical communication (according to O. Zaporozhets, V. Kotyrlo, M. Lisina), having developmental potential, requires searching for some innovative forms of organization of children’s activity that give the greatest space for expression of their creative opportunities. Educational communication of a speech therapist is a means of optimizing the educational effects on the child based on sincerity, confidence and empathy. During the created positive atmosphere of pedagogical communication, moral growth of personality takes place.

Equally important for a speech therapist-teacher is the “*understanding of a child*”, its emotional states, needs and motives. The result of understanding is identification of the needs and individual features of the pupils, establishment of relationships of positive emotional support and psychological protection of a child. Along with this, there is a position of “*recognition of a child*”, which embraces teacher’s acceptance of a child’s personality, which consists of the peculiarities of its temperament, perception, inclinations, nature and corresponding specificity of the interests, needs, abilities. This position indicates that a teacher perceives a child as a subject of speech interaction, not as a passive object of his or her influence. The lowest level of humane communication is the position of “*acceptance of a child*”,

which ensures the communicative skills to socialize with a child without condemnation, giving him opportunity to open for communication.

The humanistic position of a speech therapist-pedagogue should be based today on the adult's conscious entry into the world of children's values and being, especially when correcting the speech defects and reforming a child's speech. After all, establishing emotional contact allows to solve the complex pedagogical and linguistic tasks of defectology and collectory pedagogy.

The use of certain types of speech utterances by a speech therapist is determined by specific of the situations of professional speech communication with children and the tasks of regulatory documents. No less important factor in effective communication is mental development of a child, and therefore his speech.

M. Lisina proved that the speech contacts, initiated by an adult, encourage a child to accept the speech task and develop speech and communication skills (Holovan, 1991). Thus, specialized speech communication aimed at development of speech is formed by an adult's contact with a child.

According to A. Kuzminskyi, V. Omelianenko, the category of "pedagogical communication" is a system of socio-psychological action of a teacher-tutor and a pupil in all spheres of activity, which has certain pedagogical functions, aimed at creating of the optimal socio-psychological conditions for active productive vital activity of an individual (Kuzminskyi, 2007: 321).

In the first class growing of variety of the communication forms between a child and an adult takes place: evaluation of the practical actions, abilities to work together, the intellectual games, and situations of mutual understanding.

In elementary school, the emotional contact of a teacher with the pupils is an encouragement to activity as a whole and to speech communication in particular, which is caused by existence of a link between development of the emotional sphere and speech, influence of the emotional state of a person on the nature of speech. In particular, emotional communication of a teacher, creating a warm, friendly atmosphere by him stimulates activity of children in their games, influences nature of social communication, formation of emotional sphere (Bohush, 2004).

Emotional attitude of an adult to a child as a subject, a communication partner, which acts as an effective tool of pedagogical guidance, plays a significant role. Through this contact a child identifies the key components of the situation – the adult, the subject of communication, a child is oriented in the communicative speech task which was set by the adult. Experience of the joint practical actions allows a child to master a higher form of communication – situational-

business, in which it learns the ways to solve some new communicative and speech problems.

Influence of the contacts on communicative and speech development of the first-class pupils is determined by the subject-oriented nature of communication. Therefore, interactive contact is a prerequisite for an educator for the joint actions.

The next component of the communicative factor of children's speech development are the voice contacts. The voice contacts with an adult introduce a child to the world of language, human communication, reveal the possibilities of using speech as a way of solving various tasks. However, success of the speech contact depends on a teacher's ability to use various psychological, facial, pantomime, linguistic, motor techniques. Of course, a speech therapist-pedagogue should have the improvisational speech techniques – changing the tempo of speech, voice strength, repeating of a question, reformulation of a question addressed to a certain child, reflection of speech of children, providing a sample of some language standard when correcting a particular sound or syllable. However, a pedagogue has to teach children to perform the speech actions, to bring up a desire to cooperate, and not to be afraid to make mistakes during speech correction.

Success of the speech contact with a child depends on compliance to the technology of its organization, which takes into account the stages of progress of the processes of speech communication.

The first stage is indicative: an educator evaluates the conditions under which contact has to take place, its atmosphere; the content, methods of activity, an individual or a collective character of a child's activity. This helps to determine the content of communication with a child through observation: how it relates to activity and what emotional, physical state it is in.

The second stage is dialogical, it defines the content and tactics of carrying out, selects specific speech forms, lexical-grammatical, intonational and non-verbal means, predicts the result. During contact a teacher gains a child's trusting attitude. A modern speech therapist should master the various techniques of emotional influence: eye contact, smile, communicative touches (touching the hand, stroking), greeting, addressing by name in a gentle manner. At this stage, you can ask the child questions, provide with some interesting information, make jokes, advise something.

The third stage – generalized takes place in consequence of using some techniques of emotional influence and dialogization of speech, the successful conclusion of the dialogue, in the process of which the topic discussed is summarized.

Therefore, the leading place in organization of communication and speech development of the elementary

school pupils in the space of pedagogical communication is given to the goals that determine the directions of pedagogical communication of the specialists:

1) formation, development and satisfaction of children's need for speech communication: attention, understanding, compassion;

2) organization of communicative and speech development of children;

3) realization of communicative and speech complicity, cooperation in communication with children;

4) language learning and communicative and speech development of children;

5) psychological support in communication with children and entertainment.

The goals of pedagogical speech and communication are selected in accordance with the strategies of pedagogical communication.

The first strategic direction of pedagogical communication is determined by the function of formation, development and satisfaction of children's need for communication: attention, understanding, compassion. To a greater extent, it is realized in everyday communication through the following functions: contact, emotional, understanding.

The second strategic direction of professional speech communication is determined by the function of the communicative factor of speech development, organization of communicative and speech development of children. To a greater extent, it is realized in everyday communication through the functions of: understanding, establishing relationships.

The third strategic direction of pedagogical communication is determined by the function of communicative and speech complicity, cooperation in dialogue. To a greater extent, it is realized in everyday communication through the following functions: adaptation to a child, raising a child in communication, regulative, influence, stimulating.

The fourth strategic direction of pedagogical communication is determined by the function

of the way of teaching the language and communicative and speech development of children. It is primarily implemented in everyday communication through the following functions: contact, emotional, understanding, adaptation to a child, raising a child in communication, regulative, influence, informative, stimulating to dialogue.

The fifth direction of pedagogical communication is determined by the function of psychological support. It is most fully implemented in everyday communication through the following functions: contact, emotional, adaptation to a child, regulative, understanding, influence, raising a child in communication, stimulating; in the intimate-personal dialogue through such functions: understanding, adaptation to a child, education of personality on the universal values.

The sixth direction of pedagogical communication is the world of entertainment. The functions of a speech therapist – contact, adaptation to a child, emotional discharge, fun, raising a child in communication; during carrying out the games, holidays, entertainment through the functions of entertainment, emotional, stimulating, adaptation to a child in communication, raising a child in communication. A communication system arises between the goals and components of pedagogical communication.

Conclusions. Thus, the level of readiness of a speech therapist-pedagogue to organize communication and speech development is influenced by the style of communication and the valuable attitude to children, understanding of the stages of progress of the speech communication processes, modeling of the strategic directions of professional and speech communication. Success in organizing communicative and speech development of the first-class pupils in the work of a specialist speech therapist is entirely based on pedagogical communication, depends on the process of its generation and design in the space of personal-oriented education.

REFERENCES

1. Andrieieva H. M. Sotsyalnaia psikhohohyia [Social psychology]. M. : Aspekt Press, 1996, 376 pp. [in Russian].
2. Antsybor M. M. Aktyvyzatsyia uchebno-poznavatelnoi deiatelnosti studentov pry yzuchenny dystsyplin pedahohyeheskoho tsykla [Activization of educational and cognitive activity of the students when studying the disciplines of the pedagogical cycle] : [monograph]. M., Prometei, 1989, 129 pp. [in Russian].
3. Akhmedzianova L. M. Psykholoho-pedahohyeheskye osnovu formyrovanyia pryvzanyia k professyy uchytelia [Psychological and pedagogical foundations of the formation of calling to the profession of teacher]: dis. ... cand. ped sciences: special. 13.00.01. Odessa, 1993, 219 pp. [in Ukrainian].
4. Baranovska L. V. Navchannia studentiv profesiinoho spilkuvannia [Training of the students of professional communication] : [Monograph] Bila Tserkva, 2002, 256 pp. [in Ukrainian].
5. Bekh I. D. Vykhovannia osobystosti [Education of personality]: In 2 vols. K. : "Lybid", Vol. 1., 2003, 278 pp. [in Ukrainian].
6. Bohush A. Movlennievyi rozvytok ditei: vid narodzhennia do semy rokiv [Speech development of children: from birth to seven years] : [Monograph]. K. : Publishing House "Slovo", 2004, 376 pp. [in Ukrainian].
7. Holovan N. A. Funktsyy professyonalno-pedahohyeheskoi rechy [Functions of professional-pedagogical speech]. Psychology of pedagogical communication. Kyrovohrad, 1991, pp. 15–21. [in Ukrainian].
8. Kuzminskyi A. I., Omelianenko V. L. Pedahohika [Pedagogy] : textbook. K. : Znannia, 2007, 447 pp. [in Ukrainian].

УДК 378.14.015.62

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.179002>**Інна КОЗИР,***orcid.org/0000-0003-1944-6451**старший викладач кафедри менеджменту, економіки,**права та туризму**Льотної академії**Національного авіаційного університету**(Кропивницький, Україна) kozur.inna.s@gmail.com*

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

У статті розглянуто методологічний аспект проблеми забезпечення якісної підготовки кадрів у закладах вищої освіти, а саме формування у процесі навчання конкурентоспроможності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіаційної галузі. Зростання конкуренції на ринку праці, а також активізація міжнародного співробітництва на ринку транспортних авіаційних послуг потребує ефективного менеджменту, зокрема у сфері зовнішньоекономічної діяльності, що зумовлює актуальність дослідження та спрямовує погляди науковців на використання потенціалу освітньо-педагогічного ресурсу для забезпечення високої ефективності управління цими процесами.

Аналіз останніх досліджень свідчить про наявність інтересу та значних напрацювань науковців у сфері забезпечення конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти, але вона є недостатньо вивченою щодо майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності підприємств авіаційної галузі.

Поставлена у статті мета досягається поетапним представленням результатів дослідження.

Теоретико-методологічний аналіз конкурентоспроможності майбутніх фахівців розкриває її як наукову категорію, об'єкт педагогічних досліджень, що має складну компонентно-критеріальну структуру та підлягає оцінюванню через вимірювання рівня досягнутих показників. З'ясовано, що компоненти конкурентоспроможності мають відображати особистісне самовизначення, професійну діяльність, соціальну роль і готовність випускника закладу вищої освіти до роботи в конкурентному середовищі. Було виділено такі компоненти концептуальної моделі конкурентоспроможності майбутніх фахівців із менеджменту ЗЕД авіаційної галузі: когнітивно-діяльнісний, праксеологічно-рефлексивний, суспільно-комунікативний, акмеологічний, що відображають характер і перспективи діяльності працівників за цією спеціалізацією.

Вивчивши професійні компетенції та проаналізувавши специфічні умови й особливості здійснення функціональних обов'язків досліджуваної категорії працівників як основи критеріального складу конкурентоспроможності, ми запропонували такий склад критеріїв: пізнавально-операційний, особистісно-мотиваційний, соціально-комунікативний та емоційно-вольовий.

Значна увага була зосереджена на виявленні змістовних характеристик критеріїв кожної компоненти конкурентоспроможності майбутніх фахівців і встановленні прямих зв'язків критеріїв і показників конкурентоспроможності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіаційної галузі.

Перспективи подальшого дослідження визначеної проблеми вбачаються у формуванні системи методико-методологічного забезпечення якісної підготовки майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності для підприємств авіаційної галузі.

Ключові слова: *підготовка менеджерів ЗЕД авіаційної діяльності, конкурентоспроможність, критерії, показники, рівні сформованості, компоненти конкурентоспроможності фахівців авіаційної галузі.*

Inna KOZYR,
orcid.org/0000-0003-1944-6451
Senior Lecturer, Department of Management,
Economics, Law and Tourism
Flight Academy of National Aviation University
(Kropyvnytskyi, Ukraine) kozyr.inna.s@gmail.com

CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF COMPETITIVENESS THE FUTURE MANAGER OF FOREIGN ECONOMIC ACTIVITY IN THE AVIATION INDUSTRY

The methodological aspect of the problem of providing quality training in higher education institutions is considered in the article, namely – formation in the process of training of future managers of foreign economic activity of aviation industry. Increased competition in the labor market, as well as the intensification of international cooperation in the market for transport aviation services, require effective management, in particular in the field of foreign economic activity, which determines the relevance of research and directs the views of scientists to use the potential of educational and pedagogical resources to ensure high efficiency of managing these processes.

An analysis of recent research indicates that there is an interest and considerable experience of scientists in the field of ensuring the competitiveness of the graduates of higher education institutions, but it is insufficiently studied for the future managers of the foreign economic activity of aviation enterprises.

The goal set in the article is achieved in a gradual presentation of the research results.

As a result of theoretical and methodological analysis, the competitiveness of future specialists is revealed as a scientific category, an object of pedagogical research, which has a complex component-criteria structure and is subject to evaluation by measuring the level of achieved indicators. It has been found out that the components of competitiveness should reflect personal self-determination, professional activity, social role and readiness of the graduate of higher education institutions to work in a competitive environment. The following components of the conceptual model of competitiveness of future specialists in the management of the foreign economic activity in the aviation industry were distinguished: cognitive-activity, praxeological-reflexive, social-communicative, acmeological, reflecting the nature and prospects of activity of employees in this specialization.

As a result of the study of professional competences, analysis of specific conditions and peculiarities of performing the functional duties of the studied category of employees, as a basis of the criterion composition of competitiveness, the following composition of criteria was proposed: cognitive-operational, personality-motivational, social-communicative and emotional.

Much attention was focused on identifying the substantive characteristics of the criteria for each component of future specialists' competitiveness and establishing direct links between the criteria and indicators of the competitiveness of future foreign economic activity managers.

Key words: training of foreign aviation activity managers, competitiveness, criteria, indicators, levels of formation, components of competitiveness of aviation industry experts.

Постановка проблеми. Питання конкурентоспроможності фахівців займає особливе місце у системі суспільно-економічних наук, оскільки розглядається в різних контекстах. Конкуренція, що має місце як на ринку праці, так і в системі вищої освіти, вимагає активізації пошуку методів формування таких характеристик майбутніх працівників, які забезпечують їм бажане працевлаштування, а навчальному закладу – попит на його послуги. Також актуалізують проблему забезпечення конкурентоспроможності випускників закладів вищої освіти (далі – ЗВО) процеси глобалізації та зростання масовості в системі вищої освіти. Так, за умови збільшення на ринку праці кваліфікованих кадрів збільшується кількість претендентів на одне вакантне робоче місце, що потребує вищої освіти за певною спеціальністю, відбувається поступове знецінення отриманої кваліфікації. Ситуація, коли роботодавець має змогу обирати кращих фахівців із запропонованої множини, характеризується як

«диктат покупця» на ринку праці та вимагає від майбутніх працівників вищого рівня професійної компетентності та певних соціально-психологічних якостей, що залежать від галузі та специфіки майбутньої діяльності.

Висока динаміка процесів міжнародного співробітництва на ринку транспортних авіаційних послуг потребує ефективного менеджменту, зокрема у сфері зовнішньоекономічної діяльності (далі – ЗЕД). Вимоги до фахівців за цією спеціальністю і профілем інтегрують знання і вміння з економічних, правових, технічних дисциплін зі здатностями керівника, лідера, дипломата. Процес формування конкурентоспроможності вимагає більш докладного вивчення її компонентів, критеріїв і показників, які можна виміряти й оцінити. Потреба у структурному представленні досліджуваної категорії зумовлена необхідністю побудови моделі підготовки конкурентоспроможних кадрів і вибору педагогічних технологій, форм і методів

навчання, що забезпечать їм успішну співбесіду з HR-менеджерами авіапідприємств.

Аналіз досліджень. У педагогічній науці дослідження щодо з'ясування сутності та компонентів конкурентоспроможності випускників ЗВО, зважаючи на передумови розвитку таких досліджень, з'явилися доволі недавно. Питання забезпечення конкурентоспроможності майбутніх фахівців розглядається як науково-практична основа досліджень щодо вдосконалення методики навчання шляхом розробки та забезпечення необхідних педагогічних умов, використання нових методологічних підходів для формування визначених якостей і характеристик студента. Відомими є наукові публікації Т. Андріяко, Ю. Атаманчук, Д. Котікової, О. Максимової, Н. Ничкало, В. Новікової, М. Россохи, В. Сизикової, Н. Тамарської, Д. Шестакової, що розглядають категорію конкурентоспроможності як інтегральну якість особистості, яка визначається компетенціями (Н. Тамарська, Д. Шестакова), ціннісними орієнтаціями (О. Максимова), вихованням, навчанням, саморозвитком (Н. Ничкало), потенційними можливостями фахівця (Ю. Атаманчук, М. Россоха) та потребує гнучкості, спрямованості та компетентності (В. Новікова).

Використання поняття «компонент» («компонента») у переважній кількості досліджень базується на його загальнотермінологічному інтерпретуванні – як складової частини, елементу більш складного поняття чи явища, та немає його об'єкт-предметного наукового визначення як методологічного інструменту педагогічного дослідження. Компонентний склад конкурентоспроможності переважно розглядається через призму функціональних обов'язків і професійних завдань майбутнього / діючого фахівця, предметів прикладання отриманих компетенцій, знань і навичок. Виділення критеріїв конкурентоспроможності базувалося на визначенні Г. Білецької, котра трактує їх як ознаки, за якими можна оцінити та порівняти педагогічні явища, процеси тощо (Білецька, 2014: 20). Крім того, критерії розглядаються науковцями як фахові компетенції, що характеризують результати навчання. Так, у працях С. Безбородих, О. Діденко, Г. Дуди, О. Мельничук, А. Яковлевої критерії виокремлюють відповідно до структури фахової компетентності майбутніх фахівців.

На виявленні структури професійної компетентності та розробці відповідних педагогічних моделей її забезпечення зосереджені численні педагогічні дослідження. Розробці моделей формування загальних (професійних) і конкретних (комунікативної, іншомовної, мультикультурної

тощо) компетентностей майбутніх фахівців присвятили свої праці Б. Гершунский, Л. Зданевич, Л. Козак, В. Майковська, А. Маковоз, А. Носова, М. Поташник, В. Симонов, А. Столяренко та ін.

Попри значну кількість педагогічних досліджень, що з'ясовують компоненти конкурентоспроможності майбутніх фахівців за різними напрямками підготовки та спеціалізаціями, проблема конкурентоспроможності менеджерів ЗЕД авіаційної діяльності недостатньо представлена в наукових публікаціях і дисертаційних роботах. Основою для написання нашої статті стали роботи О. Кричківської, Н. Логутиної, Л. Максимчук, О. Перезової, Г. Піскурської, котрі займалися моделюванням майбутньої діяльності фахівців ЗЕД, а також Г. Дуди, А. Ковтун, Г. Лещенка, О. Москаленко, Т. Плачинди, Г. Пухальської, які досліджували специфічні характеристики діяльності в авіаційній сфері та визначали компоненти моделі психолого-педагогічної підготовки таких фахівців.

Метою дослідження є обґрунтування критеріїв і показників рівня сформованості конкурентоспроможності майбутніх менеджерів ЗЕД авіаційної галузі шляхом поетапного вирішення завдань і викладення результатів дослідження.

Виклад основного матеріалу. Наукові напрацювання вітчизняних і зарубіжних вчених аналізують поняття конкурентоспроможності майбутнього фахівця як педагогічну, економічну та психологічну проблему з урахуванням комплексного впливу факторів на формування цієї характеристики особистості від початку життя до закінчення навчання у ЗВО. Ґрунтуючись на висновках досліджень і наукових публікацій О. Єсіної, М. Кримої, В. Медведя, О. Перезової, можемо розглядати конкурентоспроможність майбутнього фахівця як здатність випускника ЗВО, за рахунок сукупності професійних компетенцій та особистісних якостей, задовольняти попит визначеного сегменту ринку праці у кваліфікованому виконанні професійних завдань із вищими, ніж інші випускники, результатами, із забезпеченням суспільного, корпоративного й особистого розвитку.

До складу конкурентоспроможності випускників ЗВО науковці включають професійні та соціальні компетентності, особистісні характеристики, морально-психологічні якості, психофізичні стани тощо. Аналіз підходів до виділення компонентів конкурентоспроможності майбутніх менеджерів ЗЕД авіаційної галузі забезпечує розуміння їх змістовно-функціональної структури, зокрема шляхом виділення ознак групування компонентів.

Сутність і компоненти конкурентоспроможності майбутніх менеджерів ЗЕД авіаційної галузі.

Структурно конкурентоспроможність майбутнього фахівця, на думку більшості науковців, складається із професійних та особистісних характеристик (компетенцій), які утворюють когнітивно-професійну й індивідуально-особистісну компоненти.

Т. Андріяко (2010) сутність конкурентоспроможності фахівця та її склад пропонує розглядати як поєднання особистісних і професійно-діяльнісних компонент. Група особистісних компонент, на думку вченої, містить такі складові частини: аксіологічну (як ціннісну спрямованість і умотивованість особистості, її внутрішні спонукальні сили); когнітивну (як знання та інтелектуальні вміння, що характеризують здібності розумової обробки інформації, якісне виконання певної діяльності на основі наявних знань або використання знань у змінних умовах); праксеологічну (як поведінкові компетенції особистості, що забезпечують її ефективну діяльність через вміння і навички пізнання інших людей, прагнення до постійного професійного зростання, креативність і творчість у діяльності); рефлексивну (як самовизначення себе в суспільному середовищі) (Андріяко, 2010).

Сукупність професійної (визначається специфікою професійної діяльності та базується на інтересі до професії, професіоналізмі); діяльнісної (розкривається як активна складова частина діяльності людини, спрямована на предмет праці, на соціальне середовище і саму себе); адаптаційної (зумовлюється процесами перебудови діяльності та поведінки особистості у відповідь на нові вимоги навколишнього середовища, які потребують безперервних процесів оволодіння професійними й особистісними якостями для зростання конкурентоспроможності в умовах, що постійно змінюються) компонент, на думку Т. Андріяко, складають професійнодіяльнісний компонент конкурентоспроможності (Андріяко, 2010).

Розглядаючи конкурентоспроможність як інтегративну особистісну якість, Н. Тамарська й О. Пахомова вважають, що саме сукупність ключових компетенцій когнітивно-професійного, індивідуально-особистісного та соціального характеру забезпечують випускнику ЗВО успішне працевлаштування й ефективну професійну діяльність у суспільстві. Автори пропонують трикомпонентну модель, що складається з когнітивно-професійного, індивідуально-особистісного і соціального компонентів і корелює з групами компетенцій, відображених у держав-

них освітніх стандартах вищої професійної освіти (Тамарская, Пахомова, 2013).

О. Мельничук, А. Яковлева вважають, що модель особистості конкурентоспроможного фахівця повинна містити такі структурні компоненти:

1) інтелектуальну компетентність, тобто особливий тип організації знань – структурованість, категоріальність і узагальненість, гнучкість і оперативність в аналізі ситуацій, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у певній сфері діяльності;

2) інтелектуальну ініціативу – властивість цілісної особистості, єдність пізнавальних і мотиваційних прагнень, готовність вийти за межі встановленого;

3) самоорганізацію, яка передбачає аналіз ситуації, постановку задачі, планування і прогнозування можливих результатів і наслідків власних дій, самоконтроль та оцінку ефективності своїх рішень на основі саморефлексії;

4) саморегуляцію, що означає вміння вільно керувати власною інтелектуальною діяльністю, здатність фіксувати зміни в собі, розуміння і використання механізмів культурної самокорекції (Мельничук, Яковлева, 2000).

Схожими, з погляду структурно-функціонального підходу до конкурентоспроможності майбутніх фахівців, є наукові висновки С. Безбородих, яка виділяє такі її компоненти: парадигмально-прогностичний, інформаційно-змістовний, операційно-діяльнісний, мотиваційно-ціннісний та емоційно-вольовий (Безбородих, 2016).

Синтез компонентів конкурентоспроможності майбутніх менеджерів ЗЕД авіаційної галузі ґрунтується на врахуванні професійного, соціально-культурного, морально-вольового та комунікативного аспекту майбутньої зайнятості випускника ЗВО, взаємодії його з зовнішнім оточенням. Важливим моментом такої взаємодії є процес представлення, самопрезентації працівника, демонстрація його конкурентних переваг і переконання роботодавця у власних можливостях успішно виконувати поточні завдання та відповідності мислення, навичок і здатностей перспективному розвитку компанії в майбутньому. Формування акмеологічного компонента у складі конкурентоспроможності зумовлений усвідомленим прагненням до високого рівня професіоналізму, самовдосконалення та бажанням перемоги у конкурентній боротьбі за рахунок інтеграції знань із різних наук і предметних сфер і використання їх для досягнення високих результатів, визнання власної спроможності до перемоги, презентування власних конкурентних переваг у професійне та соціальне оточення.

Підтвердження нашого припущення знаходимо в дослідженні Л. Служинської, яка зауважує, що на основі акмеологічного підходу підготовку майбутнього фахівця у ЗВО можна трактувати як процес досягнення максимального для кожного студента розвитку теоретичної та практичної досконалості у навчальній і науковій діяльності (Служинська, 2012: 186).

За основу концепту компонентного складу конкурентоспроможності фахівця з менеджменту зовнішньоекономічної діяльності авіаційної галузі візьмемо чотири основні напрями, що відображають специфіку й особливості майбутньої діяльності фахівця: особистісне самовизначення, професійну діяльність, соціальну роль, готовність до роботи в конкурентному середовищі.

Основними компонентами концептуальної моделі конкурентоспроможності майбутніх фахівців із менеджменту ЗЕД авіаційної галузі можемо назвати:

- когнітивно-діяльнісний як сукупність знань, на основі яких формуються вміння та навички майбутньої професійної діяльності. У процесі оволодіння знаннями з фундаментальних, загально-економічних і спеціальних дисциплін у майбутніх фахівців із менеджменту ЗЕД авіаційної галузі структурується та систематизується інформація про об'єкти, предмети, інструменти управління авіаційним підприємством, що працює в умовах ЗЕД, та вибудовується база навичок і вмінь застосування цих знань у практиці роботи підприємства;

- праксеологічно-рефлексивний передбачає формування в особистості системи цінностей і надання студентам допомоги у виборі особистісно значимої системи ціннісних орієнтацій для становлення саморозуміння і розуміння інших, усвідомлення самооцінки й оцінки інших людей, розвитку самоінтерпретації, самодисципліни, становлення критичного мислення, усвідомлення власних мотивів, дій і їх наслідків для духовного, фізичного, соціального та професійного розвитку;

- суспільно-комунікативний передбачає здатність до суспільних відносин і міжособистісної взаємодії, об'єктивна потреба в яких виникає й у професійній діяльності. У цьому компоненті поєднуються науково-теоретичні знання з психології, соціології, конфліктології тощо та досвід налагодження зв'язків у різних сферах життя особи, формування ефективних комунікаційних мереж, спілкування з людьми різних рівнів управління, професійних інтересів, культур, світоглядів тощо;

- акмеологічний базується на розвитку особистості на етапі становлення зрілої особистості, прагненні професійної самореалізації та особистісних

досягнень, оволодінні механізмом саморегуляції та стимулювання професіоналізму, майстерності.

Критерії та показники конкурентоспроможності майбутніх менеджерів ЗЕД авіаційної галузі

Ґрунтуючись на результатах наукових досліджень Г. Білецької, А. Губи, О. Діденко, можемо стверджувати, що рівень набуття критерію – це рівень володіння компетенцією, який можна виміряти шляхом оцінки показників, що становлять конкретні знання, вміння та навички випускників ЗВО.

Розробку критеріїв конкурентоспроможності майбутніх менеджерів ЗЕД авіаційної галузі здійснюватимемо на основі таких керівних положень:

- аналіз критеріїв повинен виявляти ступінь розвитку того чи іншого компонента конкурентоспроможності в майбутніх менеджерів ЗЕД авіаційної галузі;

- враховувати місце і значення в системі компонентів забезпечення успіху майбутньої професійної діяльності;

- у розробці критеріїв і показників конкурентоспроможності менеджера ЗЕД авіаційної галузі слід брати до уваги професіограму менеджера ЗЕД авіаційної галузі, а також освітньо-кваліфікаційні характеристики випускника за спеціальністю «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» та компетенції, визначені у стандарті вищої освіти за напрямом підготовки «Менеджмент».

Серед найбільш вивчених компетенцій майбутніх менеджерів ЗЕД є комунікативна, змістовно-функціональним ядром якої Г. Піскурська вбачає іншомовну компетентність, а О. Кричківська, О. Волкодавова, А. Жабін, Г. Яковлев, А. Евдокимов – міжкультурну. Важливість їх вивчення зумовлена насамперед високою динамікою глобалізаційних процесів в економіці та, як наслідок, необхідністю швидкої адаптації до розширення зовнішньоекономічних зв'язків.

Досліджуючи структуру професійної компетентності фахівця із ЗЕД, поряд із функціональним, методологічним, соціальним та особистісним елементами Л. Отрощенко окремо виділяє інформаційний (Отрощенко, 2009: 27). На думку автора, інформаційний компонент включає в себе медійний та інформаційно-аналітичний складники. До першого належать уміння фахівця орієнтуватися в потоці інформації, працювати з різними джерелами інформації, зберігати та використовувати інформацію тощо. До другого – систематизовані знання про процеси мислення, вміння фахівця сприймати, узагальнювати, аналізувати та критично оцінювати професійно важливу інформацію, приймати

рішення в непередбачуваних ситуаціях із використанням інформаційних технологій, розуміти та брати відповідальність за можливі наслідки діяльності в інформаційному просторі, наявність інформаційної культури тощо.

В основу виділення критеріїв, що відображають акмеологічний компонент, покладені міркування Т. Ковбасюк і Л. Служинської. Так, перша авторка зазначає, що в акмеологічному розумінні головною умовою саморозвитку і самовдосконалення суб'єкта є активність. Крім того, автор звертає увагу на т. зв. акмеологічні інваріанти професіоналізму – основні властивості, якості та вміння професіонала (у ряді випадків – і необхідні умови), що забезпечують високу ефективність і стабільність діяльності, незалежно від її змісту та специфіки (Ковбасюк, 2017). Акмеологічні інваріанти професіоналізму проявляються й у внутрішніх спонукальних причинах, що забезпечують активний і цілеспрямований саморозвиток, реалізацію творчого потенціалу і бувають:

а) загальними, тобто незалежними від специфіки діяльності та властивими всім професіоналам (розвинена антиципація, високий рівень саморегуляції, вміння приймати ефективні рішення, висока креативність, сильна адекватна мотивація досягнень);

б) особливими або специфічними, що відображають зміст і вимоги професійної діяльності (наприклад, висока комунікабельність, проникливість, стрес-стійкість та ін.) (Ковбасюк, 2017).

Серед показників, що характеризують «акме», Л. Служинська визначає самоорганізацію, самоконтроль, здатність до реалізації своїх можливостей (Служинська, 2016).

На основі аналізованих компонентних моделей конкурентоспроможного випускника ЗВО з урахуванням особливостей і специфіки сфери ЗЕД авіаційного підприємства, науково-практичних висновків про склад і компоненти (критерії) компетенцій пропонуємо такий критеріальний склад компонентів конкурентоспроможності майбутніх фахівців (табл. 1).

Що стосується показників сформованості конкурентоспроможності, то аналіз наукових публікацій Г. Білецької, Г. Дуди, О. Жихорської, Н. Замерченко, С. Мавріна, В. Монахова, С. Савченко, В. Сергєєвої підтверджує загальновизнане розуміння цього інструменту оцінки будь-якого об'єкта як часткового прояву, характеристики, ознаки критерію.

В. Монахов вважає, що, будучи компонентом критерію, показник є типовим і конкретним виявом однієї з суттєвих сторін, на підставі якого можна «визнати» наявність якості, судити про рівень її розвитку. Його використання допомагає оцінити якість і рівень її сформованості (Монахов, 2001).

Логічним також є висновок, що критерій можна охарактеризувати не одним показником. Так, В. Тернопільська, О. Дерев'яно показник розглядають як типовий і конкретний прояв однієї із суттєвих сторін певної якості особистості; кількісні або якісні характеристики сформованості якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчають, ступінь сформованості того або іншого критерію (Тернопільська, Дерев'яно, 2012: 265). Звідси випливає, що показники можуть мати кількісну і якісну оцінку.

Аналізуючи складові частини формування конкурентоспроможності фахівця, В. Медведь до групи соціально-особистісних складників відносить такі показники: відповідальність, менталітет,

Таблиця 1

Компоненти та критерії конкурентоспроможності майбутніх фахівців із менеджменту зовнішньоекономічної діяльності авіаційної галузі

<i>Компонент</i>	<i>Критерій</i>	<i>Зміст критерію</i>
Когнітивно-діяльнісний	– пізнавально-операційний	Система теоретичних знань про зміст, функції, методи, цілі та завдання професійної діяльності; вміння та навички для здійснення операційної діяльності в умовах зайнятості за фахом.
Праксеологічно-рефлексивний	– особистісно-мотиваційний	Самовизначення, сформованість життєвих цінностей, концепції саморозвитку; усвідомленість професійної орієнтації, шляхів і способів досягнення професійних результатів, зіставлення засобів і результатів діяльності; наявність і збереження показників фізичного здоров'я, важливих для здійснення професійних обов'язків.
Суспільно-комунікаційний	– соціально-комунікативний	Визначення власної ролі та місії у суспільстві як громадянина, працівника, члена міжкультурного середовища; встановлення ефективних комунікативних зв'язків, як особистісних, так і професійних.
Акмеологічний	– емоційно-вольовий	Прагнення за рахунок стійкого психоемоційного стану та рис характеру перемагати конкурентів.

моральність, інноваційність, творчі та інтелектуальні здібності, здатність до навчання, соціальні нахили, інтереси та характер, адаптивність, комунікабельність, мобільність (Медведь, 2011).

На думку О. Єсіної, сучасна модель конкурентоспроможності випускника ЗВО має включати такі основні характеристики: цінність цілей і ціннісних орієнтацій; працьовитість; творче ставлення до справи; здатність до ризику; незалежність у прийнятті рішень; здатність бути лідером; здатність до безперервного саморозвитку (Єсіна, 2012: 88).

Щодо конкретних вимог, що висувуються роботодавцями, зокрема до флайт-менеджера авіакомпанії, то конкурентну перевагу матимуть претенденти, котрі володіють стресостійкістю, комунікабельністю, умінням швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, орієнтацією на результат, умінням аналізувати великі обсяги інформації, здатністю оперативно вирішувати нестандартні завдання в дефіциті часу, умінням прийняти оптимальне рішення, вмінням концентруватися на деталях.

Як слушно зауважує М. Медведь, у забезпеченні конкурентоспроможності велику роль відіграє стан здоров'я. Зважаючи на характеристики технологічних процесів авіаційного виробництва, зокрема повітряних переміщень, флайт-менеджери, як і льотний екіпаж, отримують додаткове навантаження на організм, тож мають бути фізично здоровими, стресовитривалими й емоційно стійкими у разі непередбачуваних ситуацій під час польоту.

Проаналізувавши висновки дослідників і загальні компетентності бакалавра з менеджменту міжнародних авіаційних перевезень, що містяться в освітньо-кваліфікаційних характеристиках, можемо виділити такі показники конкурентоспроможності фахівця з менеджменту ЗЕД авіаційної галузі: активну життєву позицію, високу комунікабельність, психологічну пристосовуваність до змін і сприйняття нового, ініціативність і високу виконавську дисципліну, здатність формувати нові ідеї (креативність), вміння самостійно приймати рішення і нести відповідальність за результати своєї діяльності, підвищену витривалість і професійну придатність до зростаючої інтенсивності праці, мобільність (здатність швидко переключатися на роботу в різних умовах, функціональних і предметних сферах), здатність до самостійного аналізу життєвих реалій, прийняття відповідальних рішень і їх реалізації в екстремальних і ризикованих умовах, самовизначенню та самомотивацію.

Узагальнивши наукові погляди та висновки науковців, можемо сформулювати склад показників конкурентоспроможності майбутнього менеджера ЗЕД авіаційного підприємства, що відповідають попередньо виділеним критеріям (табл. 2).

Рівні сформованості конкурентоспроможності майбутніх менеджерів ЗЕД авіаційної галузі.

Як справедливо зазначають Д. Чернилевський та О. Філатов, поняття «рівень» відображає діалектичний характер процесу розвитку, що дозволяє пізнати предмет у всьому різноманітті його властивостей, зв'язків і відносин (Чернилевський, Філатов, 1996). Ми також погоджуємося з лаконічним визначенням Г. Білецької, за яким рівень – це ступінь розвитку показника (Білецька, 2014: 21).

У контексті нашого дослідження рівень сформованості конкурентоспроможності майбутніх фахівців із менеджменту ЗЕД авіаційної галузі – це інтегральна оцінка ступенів (рівнів) сформованості кожного показника, виділеного у складі критерію.

Теоретичний аналіз засвідчує існування диференційованих підходів до визначення та назви рівнів щодо педагогічних процесів розвитку, сформованості, оволодіння певними якостями (характеристиками), компетенціями (знаннями) тощо. Для об'єктивної оцінки рівнів формування показників конкурентоспроможності доцільно виокремити три рівні: високий, середній, низький, оскільки велика кількість рівнів ускладнює дослідження через потребу розробки численних ознак їх диференціації.

Висновки. Шляхом комплексного аналізу сутності та структури конкурентоспроможності майбутніх фахівців як об'єкта педагогічної науки можна резюмувати поетапну розробку системи обґрунтованих компонентів, критеріїв і показників, які свідчать про відповідність майбутнього менеджера ЗЕД авіаційної галузі вимогам сформованого типу трудових відносин. Виокремлення складників досліджуваної категорії базується на теоретичному аналізі моделей конкурентоспроможності випускників ЗВО, в т. ч. за різними спеціальностями, та виявленні специфічних характеристик діяльності менеджерів ЗЕД ринку авіаційних транспортних послуг, а також об'єктивних вимог суспільного розвитку до сучасного фахівця з вищою освітою. Запропоновані рівні показників слугують оціночною шкалою для вимірювання конкурентоспроможності випускника ЗВО, що виходить на ринок праці в пошуках роботи.

Розроблена система компонентів, критеріїв і показників може бути покладена в основу прове-

Показники критеріїв конкурентоспроможності майбутнього менеджера зовнішньоекономічної діяльності авіаційного підприємства

<i>Критерій</i>	<i>Показник</i>
1. Пізнавально-операційний	– структуровані інтегровані знання з предметів професійного циклу підготовки; – системне розуміння сутності та змісту менеджменту ЗЕД авіаційної галузі; – вміння та навички ефективного виконання завдань і реалізації технології менеджменту ЗЕД авіаційної галузі.
2. Особистісно-мотиваційний	– усвідомлення власних можливостей і гідності; – наявність життєвих принципів, структури цінностей; – загальний рівень інтелекту, ерудиції; – різносторонність інтересів; – інноваційність мислення; – відповідальність за свої дії; – наявність структури мотивів до професійної діяльності; – прагнення до освоєння нових технологій і методів управління; – здатність до розумного ризику; – стресостійкість; – відсутність фізичних обмежень до здійснення професійної діяльності.
3. Соціально-комунікативний	– розуміння власної ролі в розвитку правового, цивілізованого суспільства; – толерантність до інших культур, релігій, рас, національностей; – використання технік налагодження комунікаційних зв'язків; – володіння навичками ефективного усного та письмового спілкування; – використання інформаційних технологій для отримання і передачі інформації; – наявність лідерських якостей.
4. Емоційно-вольовий	– активна життєва позиція; – самоаналіз і самокритика, транслявання власних переваг і досягнень; – самодисципліна та самоконтроль.

дення педагогічного експерименту щодо дослідження впливу визначених психолого-педагогічних інструментів у процесі навчання в авіаційних ЗВО на формування рівня конкурентоспроможності майбутніх менеджерів ЗЕД авіаційної діяльності. Також у системі розроблених критеріїв, показ-

ників і рівнів доцільно встановити мінімальне (порогове) значення, за якого можна констатувати їх сформованість і максимальне значення конкурентоспроможності та говорити про високу імовірність працевлаштування на бажану посаду на авіаційному підприємстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безбородих С. Формування конкурентоспроможності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ. 2016. 272 с.
2. Білецька Г. Критерії, показники й рівні сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх екологів. *Освіта та педагогічна наука*. 2014. № 2/163. С. 19–24. DOI:10.12958/EPS.2(163).
3. Волкодавова Е., Жабин А., Яковлев Г., Евдокимов А. Проблемы формирования кросс-культурных компетенций персонала предприятия при осуществлении международного сотрудничества. *Организатор производства*. 2018. № 26/2. С. 53–61. DOI: 10.25065/1810-4894-2018-26-2-53-61.
4. Губа А. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2010.
5. Дуда Г. Педагогічна модель формування фахових компетентностей майбутніх пілотів у процесі вивчення фізики та математики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 1. С. 41–47.
6. Єсіна О. Критерії оцінки якості підготовки сучасних фахівців. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі* : збірник наукових праць. 2012. № 7. С. 84–90.
7. Ковбасюк Т. Акмеологічні інваріанти професіоналізму педагогічного працівника. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 2. С. 12–15.
8. Кримова М. Оцінка конкурентоспроможності молодих фахівців з економічною освітою на ринку праці України. *Демографія та соціальна економіка*. 2015. № 2/24. С. 53–64. DOI: 10.15407/dse2015.02.053
9. Кричківська О. Моделювання процесу формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності. *Молодий вчений*. 2014. № 12 (1). С. 304–308.
10. Медведь В. Основи формування конкурентоспроможності фахівця: чинники, складові, критерії. *Теорія та методика управління освітою*. 2011. № 7. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/9.pdf.

11. Мельничук О., Яковлева А. Модель спеціаліста. *Высшее образование в России*. 2000. № 5. С. 19–25.
12. Монахов В. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований. *Школьные технологии*. 2001. № 5. С. 5–7.
13. Отрощенко Л. Формування професійної компетентності майбутніх економістів-міжнародників. *Перший крок у науку*. 2019. № 7. С. 75–78.
14. Перезовова О. Рейнжиниринг в образовательном процессе как условие формирования конкурентных преимуществ менеджеров. *Интерактивная наука*. 2016. № 4. С. 45–47. DOI: 10.21661/r-79967
15. Піскурська Г.В. Формування професійної плюрилінгвальної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у вищому технічному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2016. 22 с.
16. Служинська Л. Акмеологічний підхід у процесі формування готовності у майбутніх менеджерів-економістів до професійної самореалізації. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 183–187.
17. Тамарская Н., Пахомова О. Формирование конкурентоспособности будущего специалиста в условиях международной деятельности. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки*. Калининград : БГАРФ, 2013. № 3/25. С. 136–138.
18. Тернопільська В., Дерев'яно О. (2012) Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2012. № 31. С. 264–267.
19. Чернилевский Д., Филатов О. Технология обучения в высшей школе. Москва : Экспедитор, 1996. 288 с.

REFERENCES

1. Bezborodykh, S. (2016) *Formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnix pedahohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Formation of Competitiveness of Future Teachers in the Process of Professional Training] (Candidate's thesis). Starobils'k. [in Ukrainian].
2. Biletska, H. (2014) Kryterii, pokaznyky u rivni sformovanosti pryrodnycho-naukovoї kompetentnosti maibutnix ekolohiv [Criteria, indicators and levels of formation of the natural and scientific competence of future environmentalists]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Science*, 2/163, 19–24, DOI:10.12958/EPS.2(163). [in Ukrainian].
3. Volkodavova, E., Zhabyn, A., Yakovlev, H., Evdokymov, A. (2018) Problemy formirovaniya kross-kulturnykh kompetentsyi personala predpriyatiya pry osushchestvlenii mezhdunarodnogo sotrudnychestva [Problems of formation of cross-cultural competencies of the personnel of the enterprise in the implementation of international cooperation]. *Orhanyzator proizvodstva – Production organizer*, 26/2, 53–61, DOI: 10.25065/1810-4894-2018-26-2-53-61. [in Russian]
4. Huba, A. (2010) *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia upravlinskoi kultury vchytelia – maibutnoho menedzhera osvity* [Theoretical and methodical principles of formation of a managerial culture of a teacher – the future manager of education] (Doctor's thesis). Kharkiv. [in Ukrainian].
5. Duda, G. (2015) Pedahohichna model formuvannia fakhovykh kompetentnosti maibutnix pilotiv u protsesi vyvchenia fizyky ta matematyky [Pedagogical model of formation of professional competences of future pilots in the process of studying physics and mathematics]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya "Pedahohichni nauky" – Scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University. Series "Pedagogical Sciences"*, 1, 41–47. [in Ukrainian].
6. Yesina, O. (2012) Kryterii otsinky yakosti pidhotovky suchasnykh fakhivtsiv [Criteria for assessing the quality of training of modern specialists]. *Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vyshchii shkoli : zbirnyk naukovykh prats – Theory and methodology of fundamental disciplines in high school: a collection of scientific works*, 7, 84–90. [in Ukrainian].
7. Kovbasiuk, T. (2017) Akmeolohichni invarianty profesionalizmu pedahohichnoho pratsivnyka [Acmeological invariants of the professionalism of a pedagogical worker]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought*, 2, 12–15. [in Ukrainian].
8. Krymova, M. (2015). Otsinka konkurentospromozhnosti molodykh fakhivtsiv z ekonomichnoiu osvitoiu na rynku pratsi Ukrainy [Assessment of the competitiveness of young specialists with economic education in the labor market of Ukraine]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika – Demography and Social Economy*, 2/24, 53–64, DOI: 10.15407/dse2015.02.053/ [in Ukrainian].
9. Krychivska, O. (2014) Modeliuvannia protsesu formuvannia mizhkulturnoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnix fakhivtsiv zovnishnoekonomichnoi diialnosti. [Modeling of the process of formation of intercultural communicative competence of future specialists in foreign economic activity] *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 12 (1), 304–308. [in Ukrainian].
10. Medved, V. (2011) Osnovy formuvannia konkurentospromozhnosti fakhivtsia: chynnyky, skladovi, kryterii [Fundamentals of the Competitiveness of a Specialist: Factors, Components, Criteria]. *Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu – Theory and methodology of education management*, 7. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/9.pdf. [in Ukrainian].
11. Melnychuk, O., Yakovleva, A. (2000) Model spetsyalysta [Specialist model]. *Vyshee obrazovanye v Rossii – Higher education in Russia*, 5, 19–25. [in Russian].
12. Monakhov, V. (2001) Pedahohicheskoe proektyrovanye – sovremennyy instrumentariy dydaktycheskykh yssledovaniy [Pedagogical designing - a modern toolkit of didactic research]. *Shkolnye tekhnolohyi – School technologies*, 5, 5–7. [in Russian].

13. Otroshchenko, L. (2019) Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv-mizhnarodnykiv [Formation of professional competence of future international economists]. *Pershyi krok u nauku – The first step in science*, 7, 75–78. [in Ukrainian].
14. Perevozova, O. (2016) Reinzhynyryn v obrazovatelnom protsesse kak uslovye formirovaniya konkurentnykh preymushchestv menedzherov [Reengineering in the educational process as a condition for the formation of competitive advantages of managers]. *Ynteraktyvnaia nauka – Interactive science*, 4, 45–47. DOI: 10.21661/r-79967. [in Russian].
15. Piskurska, H. V. (2016) Formuvannia profesiinoi pliurylinhvalnoi kompetentnosti maibutnikh menedzheriv zovnishnoekonomichnoi diialnosti u vyshchomu tekhnichnomu navchalnomu zakladi [Formation of professional plurilingual competence of future managers of foreign economic activity at higher technical educational institution] (*Extended abstract of Candidate's thesis*). Starobilsk. [in Ukrainian].
16. Sluzhynska, L. (2012) Akmeolohichniy pidkhid u protsesi formuvannia hotovnosti u maibutnikh menedzheriv-ekonomistiv do profesiinoi samorealizatsii [Akmeologicheskyy approach in the process of forming the readiness of future managers-economists to professional self-realization]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina" – Collection of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University of Ukraine*, 5, 183–187. [in Ukrainian].
17. Tamarskaia, N., Pakhomova, O. (2013) Formirovaniye konkurentosposobnosti budushcheho spetsyalysta v uslovyakh mezhdunarodnoi deiatelnosti [Formation of competitiveness of a future specialist in conditions of international activity]. *Yzvestiya Baltyskoi gosudarstvennoi akademyy rybopromyslovoho flota: psykholoho-pedahohycheskiye nauky – Proceedings of the Baltic State Academy of Fishing Fleet: Psychological and Pedagogical Sciences*. Kalynynhrad : BHARF, 3/25, 136–138. [in Russian].
18. Ternopil'ska, V., Derev'ianko, O. (2012) Vyznachennia kryteriiv sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnikh hirnychykh inzheneriv [Determination of criteria for the formation of professional competence of future mining engineers]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy – Scientific journal of NPU named after MP Drahomanov Teaching science: reality and prospects*, 31, 264–267. [in Ukrainian].
19. Chernylevskiy, D., Fylatov, O. (1996) *Tekhnolohiya obucheniya v vysshei shkole* [Technology of teaching in higher education]. Moskva : Ekspedytor, 288 s. [in Russian].

УДК 378.36.043.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.179005>**Марина КОНДРАТОВА,***orcid.org/0000-0002-4192-5144**здобувач кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Київ, Україна) nauka2020@ukr.net*

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БУДІВНИЦТВА ТА АРХІТЕКТУРИ ЯК НАУКОВА КАТЕГОРІЯ

У статті здійснено дефінітивний аналіз ціннісного ставлення до праці у майбутніх фахівців будівництва та архітектури. Виокремлено основні наукові концепції та підходи до осмислення системи цінностей на сучасному етапі розвитку суспільства.

Зауважується, що ставлення до праці має виключно важливий соціальний зміст і визначає працю в сукупній структурі в даному суспільстві, тобто є суб'єктно-об'єктним відношенням. Ставлення до праці – поняття, що означає сукупність реальних мотивів трудової діяльності особистості; використовують дві групи показників, що характеризують ставлення до праці: об'єктивні і суб'єктивні (перші виражаються в конкретних результатах трудової діяльності і трудової поведінки, другі – у складі та ієрархії мотивів трудової діяльності).

Автор виокремлює ставлення до праці як позитивне, негативне та індиферентне. Суть ставлення людини до праці полягає в реалізації трудового потенціалу працівника під впливом усвідомлених потреб і зацікавленості; ставлення до праці характеризує прагнення людини максимально проявляти свої фізичні та інтелектуальні сили, використовувати свої знання і досвід, здатність для досягнення певних кількісних і якісних результатів.

Автор зауважує, що об'єктивними показниками ставлення до праці є показники, що характеризують рівень відповідальності, сумлінності, ініціативності та дисциплінованості. Суб'єктивними показниками ставлення до праці є загальне задоволення чи незадоволення працею та її умовами – заробітною платою, змістом праці, взаємовідносинами з керівником та колегами, виробничими умовами тощо.

Закцентовано увагу на тому, що нині в будівельній галузі наявні зміни у змісті й характері праці, котрі вимагають нових підходів до осмислення ціннісного ставлення до праці у майбутніх фахівців будівництва та архітектури. Ставлення до праці майбутніх будівельників характеризується прагненням максимально докладати психофізіологічні зусилля, використовувати знання і досвід, здібності для досягнення певних кількісних і якісних результатів; таке ставлення проявляється в трудовій поведінці, мотивації та задоволенні працею (оцінка праці).

Ключові слова: ціннісне ставлення до праці, праця будівельників, трудова поведінка, мотивація, професійна підготовка будівельників.

Марина KONDRATOVA,*orcid.org/0000-0002-4192-5144**a student of the Pedagogy Department and Vocational Education
Vinnitsa Mikhaïlo Kotsyubinsky State Pedagogical University
(Vinnitsa, Ukraine) nauka2020@ukr.net*

THE FUTURE BUILDING ARCHITECTURES' VALUABLE ATTITUDE AS A SCIENTIFIC CATEGORY

The article provides a definitive analysis of the future construction and architecture professionals' to the valuable attitude for work. The basic scientific concepts and approaches to the system of values understanding at the present stage of society development are distinguished.

It is noted that the work attitude has an extremely important social meaning and defines work in the aggregate structure in a given society, that is, a subject-object relationship. The work attitude is a concept that means a set of real motives for a person's employment. There two groups of indicators that characterize the work attitude are used. They are objective and subjective ones. The first one is expressed by the specific work results and work behavior, the second one – in the composition and hierarchy of motives for work.

The author distinguishes the work attitude as positive, negative and indifferent. The essence of a person's work attitude lies in realizing the work potential of the employee under the influence of conscious needs and interest; attitude to work characterizes the desire of the person to maximize his physical and intellectual strength, use his knowledge and experience, the ability to achieve certain quantitative and qualitative results.

The author notes that the objective attitudes' indicators towards work are those that characterize the level of responsibility, integrity, initiative and discipline. Subjective indicators of work attitude are the general satisfaction

or dissatisfaction with the work and its conditions such as wages, content of work, relationships with the manager and colleagues, production conditions, etc.

The fact that there are now changes in the content and nature of work in the construction industry that require new approaches to understanding the value of work for future specialists in construction and architecture is emphasized. The future builders' work attitude is characterized by the desire to make maximum psycho-physiological efforts, to use knowledge and experience, the ability to achieve certain quantitative and qualitative results. This attitude is manifested in work behavior, motivation and job satisfaction (job evaluation).

Key words: *valuable work attitude, the work of builders, labor behavior, motivation, professional training of builders.*

Постановка проблеми. Глобальні зміни у матеріальному виробництві призвели до переосмислення співвідношення розумової та фізичної праці, її ціннісної складової. Радикальні зміни щодо сприйняття сутності та змісту праці форсуються техногенною цивілізацією, сучасної стадією науково-технічного прогресу, де починають домінувати інші технології, автоматизація, роботизація, комп'ютеризація виробництва. Вони допомагають у звичайному житті людини, але породжують небачений вплив на культуру людства, зачіпають онтологічні основи людського буття.

У контексті постіндустріального суспільства, в плані осмислення питань, викликаних таким поворотом, проблема трудової діяльності отримує нове звучання, оскільки починають реалізовуватися цінності інформатизації, гуманізації, активної залученості іншої особистісної в соціально-трудова та культурологічні процеси (Блажиевська, 2007: 12).

Аналіз досліджень. У працях зарубіжних авторів питання ставлення до до праці знайшли відображення в розробці теорій мотивації (В. Врум, Д. МакГрегор і інші) і теорій задоволеності працею (О. Нойбергер, Р. Фрімен, Ф. Герцберг), зокрема у вивченні впливу ставлення до праці на результативність праці.

Питання моральної цінності праці, трудової поведінки, мотивації ефективної праці та вдосконалення механізмів соціально-економічних мотивацій підприємницької діяльності стали предметом дисертаційних досліджень М. Блажко (Зайнятість і мотивація праці в аграрній сфері, 2006); Т. Бордюгова (Моральна цінність праці: філософсько-культурологічний аналіз, 2008); О. Витвицька (Вдосконалення механізмів соціально-економічних мотивацій підприємницької діяльності, 2000); О. Гніденко (Мотивація ефективної праці в сільськогосподарських підприємствах, 2000); Н. Іщенко (Мотивація ефективної зайнятості на регіональному ринку праці, 2008); Є. Кончаковський (Ефективність праці та її мотивація в аграрній сфері АПК, 2009); І. Кучерук (Мотивація аграрної праці, 1999); Н. Пиж (Формування ефективної системи мотивації трудової діяльності на підприємствах будівельної галузі,

2010); М. Титарчук (Трудова поведінка особистості як підприємницька діяльність, 2004); І. Чернін (Роль цінності людської праці у ринкових перетвореннях (соціально-економічний аспект), 2000. Однак ціннісне ставлення до праці у майбутніх фахівців будівництва та архітектури досліджено недостатньо.

На сучасному етапі розвитку суспільства система цінностей кардинально змінилася. Якщо розглядати культуру з точки зору історичної типологізації (доіндустріальна, індустріальна та постіндустріальна культури), то на постіндустріальному етапі розвитку суспільства система цінностей в узагальненому вигляді представляє наступну модель: цінність праці; переважання ідей антропоцентризму (включає в себе, перш за все, високий рівень людської свободи, цінність людської індивідуальності, принцип меритократії та ін.); цінність знання і інформації; інтенсифікація економіки; високий рівень довіри; цінність високого і стабільного добробуту; цінність науки і освіти; зменшення рольових відмінностей за культурними, соціальними, релігійними, расовими, національними, статевими та ін. ознаками; екологічна свідомість та ін. (Міланченко, 2012: 514). Отже, людина працює не тільки заради примноження матеріального добробуту, а й заради духовного.

Мета статті – з'ясувати особливості ціннісного ставлення до праці у майбутніх фахівців будівництва та архітектури.

Виклад основного матеріалу. Проблеми праці в цілому і ставлення до праці різних соціальних, соціально-професійних груп працівників завжди привертала до себе увагу дослідників. При цьому кожна з таких груп виявляє специфічні особливості об'єкта дослідження, виходячи з властивою тільки їй предметної області (Лисак, 2002: 9).

Ставлення до праці має виключно важливий соціальний зміст і визначає працю в сукупній структурі в даному суспільстві. Те чи інше ставлення до праці притаманне всім суспільно-економічним формаціям, і воно залежить не тільки від свідомості, волі, бажання людей, а зумовлюється тими об'єктивними умовами, в яких живе людина, тобто є суб'єктно-об'єктивним відношенням.

Для правдивого розуміння суті ставлення до праці необхідне осмислення ролі самої праці в житті людини і суспільства. Праця як загальна умова обміну між людиною і природою складає невід'ємну умову людського життя, вона є основою життєдіяльності і розвитку людини. Впливаючи на навколишнє середовище і змінюючи його, люди, спонукувані все зростаючими потребами, розвивають здібності до праці, збагачують знання, розширюють сферу своєї трудової діяльності (Зіятдинов, 2004: 8).

Ставлення до праці – поняття, що означає сукупність реальних мотивів трудової діяльності особистості, таких як, наприклад, орієнтація на заробіток, на відносини з колегами по роботі, на суспільну значимість праці, її зміст, досягнення визнання серед знайомих або певного соціального статусу тощо.

Досліджуючи ставлення до праці, науковці прагнуть виявити фактори, від яких воно залежить, визначити типи трудової мотивації. При цьому використовуються дві групи показників, що характеризують ставлення до праці: об'єктивні і суб'єктивні. Перші виражаються в конкретних результатах трудової діяльності і трудовий поведінці працівників. Другі – у складі й ієрархії мотивів трудової діяльності.

Задоволеність працею – це узагальнений емпіричний показник ставлення до праці. Він характеризує свідомість суб'єктів праці і проявляється у вербальній поведінці працівників. Фактичний рівень задоволеності працею формується під впливом двох груп факторів. До першої групи належать сукупні умови праці, до другої – особистісні особливості працівників: їх ціннісні орієнтації, домагання, інформованість, індивідуальні оцінки окремих сторін трудової діяльності.

Поняття змістовності праці характеризує найважливішу якісну сторону праці як виду людської діяльності. Під змістовністю праці розуміється ступінь її насиченості творчими (продуктивними) елементами в порівнянні зі стандартними, рутинними (репродуктивними) (Кібанова, 2010: 12).

Ставлення до праці може бути позитивним, негативним і індивідуальним. Воно має великий вплив на розвиток виробництва і системи виробничих відносин. Суть ставлення людини до праці полягає в реалізації трудового потенціалу працівника під впливом усвідомлених потреб і зацікавленості працівника. Ставлення до праці характеризує прагнення людини максимально проявляти свої фізичні та інтелектуальні сили, використовувати свої знання і досвід, здатність для досягнення певних кількісних і якісних результатів.

Процес виховання ціннісного ставлення до праці набуває особливого значення в умовах сучасного суспільства та потребує створення необхідних педагогічних умов, які забезпечать ефективність цього процесу. Праця формує особистість при всіх умовах, завжди, адже йдеться не про формування особистості взагалі, а про формування особистості сучасної людини, з визначеними рисами особистості, правильною системою відносин до суспільства, колективу, власним світоглядом і переконаннями. Правильно організований процес сприяє формуванню таких рис особистості, як працьовитість, сумлінність, акуратність, виховує вміння переборювати труднощі, допомагає розвивати енергію, активність, наполегливість, цілеспрямованість, переборює ліню, апатію, пасивність (Іващенко, 1986: 40).

Праця – категорія не лише економічна, а й соціологічна, що має значення для характеристики суспільства в цілому, і його індивідів зокрема. Праця – фундаментальний чинник існування і розвитку людського суспільства, завдяки якому воно продукує засоби до життя, матеріальні та духовні багатства, забезпечує соціальний спосіб буття.

Як соціологічна категорія, праця за своїм змістом є соціальним способом буття людини, виявляється в цілісній сукупності її, людини, соціальних функцій: матеріально-забезпечувальної, соціалізуючої, цілереалізуючої, соціогенеруючої, стратифікуючої, комунікативної та соціокультурної. За різними парадигмами суспільного значення та детермінуючий діапазон праці тлумачаться або як універсальні і вирішальні, або як рівнозначні з іншими чинниками і складовими суспільного життя людей (Волович, 1998: 528).

На сучасному етапі розвитку суспільства цінність праці представлена як доцільна діяльність людини, спрямована на створення матеріальних і духовних благ. Ставлення до праці – це емоційно-вольова установка особистості на працю, тобто вираження її позиції. Залежно від змісту і характеру праці переважає ставлення до неї, як до засобу, що забезпечує існування, чи як до нагальної життєвої потреби. У першому випадку праця має для людини лише інструментальну цінність, бо виступає як засіб реалізації інших потреб, що можуть перебувати поза самою працею.

Відтак ставлення до праці може бути як до суспільно важливої цінності, що виражає місце трудової діяльності в загальній системі цінностей суспільства та особистості; конкретного виду трудової діяльності, професії, що має певний суспільний статус і престиж; конкретної роботи з урахуванням змісту та умов праці, потреб і мотивів,

пов'язаних із цією роботою, на певному робочому місці, у виробничій організації.

Таке ставлення поєднує орієнтацію трудової поведінки, реальну поведінку, оцінку працівниками трудової ситуації (вербальну поведінку). Саме вивченню цього останнього ставлення з урахуванням мотивів трудової діяльності, що визначають поведінку людини у виробничій ситуації, науковці приділяють найбільшу увагу.

Об'єктивними показниками ставлення до праці є показники, що характеризують рівень відповідальності, сумлінності, ініціативності та дисциплінованості. Суб'єктивними показниками ставлення до праці є загальне задоволення чи незадоволення працею та її умовами – заробітною платою, змістом праці, взаємовідносинами з керівником та колегами, виробничими умовами тощо.

Розрізняють такі типи ставлення до праці: супернормативне – виключно сумлінне, що відповідає всім чинним нормам; субнормативне – недостатньо сумлінне; ненормативне – несумлінне. З метою подолання байдужості до праці використовується преміювання, гнучкий режим роботи, заохочення вільним часом, раціоналізація і гуманізація праці. До речі, раціоналізація більше стосується стимулювання, а гуманізація – мотивації праці (Ставлення до праці, 2019).

Будівельна галузь є однією з найважливіших галузей народного господарства, від якої залежить ефективність функціонування всієї системи господарювання в країні. Багаторазові моніторингові та соціальні дослідження сучасного ринку праці показують, що сучасному будівництву потрібні висококваліфіковані та конкурентоспроможні робітники-будівельники.

Нині в будівельній галузі наявні зміни у змісті й характері праці: поява нових виробництв, постійне оновлення будівельних матеріалів, інструментів, технологій, поява нових зразків продукції, збільшення потреби у висококваліфікованих робітниках, інтеграція наявних професій, збільшення частки розумової праці, органічне поєднання функцій фізичної і розумової праці, підвищення культурного рівня працівника.

В Україні вже є помітними тенденції до заміни в будівельному виробництві традиційних технологій і матеріалів прогресивними. Для опорядження будівель і споруд використовуються сухі будівельні суміші, високодекоративні покриття, полімермінеральні і синтетичні штукатурки, системи для внутрішніх і зовнішніх малярних робіт, опорядження фасадів, плиткових робіт, що потребує значних змін у змісті професійної підготовки кваліфікованих робітників і зумовлює її

особливості (Пятничук, 2019). Процес виховання ціннісного ставлення до праці у майбутніх будівельників передбачає розуміння трудових ресурсів у роботі будівельника та використання мотивів та стимулів. Заслугує на увагу трудова мотивація (процес вибору людиною певного способу участі в трудовій діяльності) (Дворецька, 2001).

Основи чи передумови мотивації називають мотивами. Вони визначають предметно-змістовий аспект мотивації, її доміанти і пріоритети. Мотивами є значущі чинники соціального і предметного оточення, а також цінності, установки, переконання особистості.

Ставлення до праці характеризує прагнення (або відсутність його) у фахівця максимально проявляти свої фізичні і духовні сили, використовувати свої знання і досвід, здібності для досягнення певних кількісних і якісних результатів; воно проявляється в поведінці, мотивації та оцінці праці.

Під час виховання ціннісного ставлення до праці у майбутніх будівельників варто враховувати те, що організація трудової діяльності працівників будівельної галузі спричинена дією багатьох чинників, які доцільно об'єднати у дві групи: зовнішні та внутрішні. Зовнішні чинники формуються за межами підприємства і впливають на нього «ззовні», у вигляді державної політики та макроекономічної ситуації в цілому.

Найбільш значними внутрішніми чинниками, що впливають на мотивацію трудової діяльності будівельників, виступають: гідна заробітна плата, сприятливий психологічний клімат та умови праці, можливості для професійного зростання, самостійність у роботі, високий рівень надійності місця роботи та інші. Для інженерно-технічних працівників велике значення має можливість прояву своїх творчих знань, досвіду, різноманітності, складності і новизни роботи.

Ставлення до праці майбутніх будівельників характеризується прагненням (або його відсутністю) максимально докладати психофізіологічні зусилля, використати знання і досвід, здібності для досягнення певних кількісних і якісних результатів, яке проявляється в трудовій поведінці, мотивації та задоволенні працею (оцінка праці). Оцінити ставлення працівника до праці можна по результату.

Науковці (Пиж, 2010) доводять, що для підвищення ефективності мотивації трудової діяльності працівників будівельної галузі важливе значення має не просто покращення тієї чи іншої складової мотиваційної системи, а системна робота та впровадження цілісного мотиваційного пакету підприємства.

Головною умовою ефективного впровадження мотиваційного пакету підприємства є необхідність постійної і активної взаємодії його елементів, що має привести до формування стійких синергетичних ефектів (Пиж, 2010: 7). Отже, основою у формуванні ставлення до праці майбутніх будівельників виступає мотивація, яка обумовлює певну трудову поведінку.

Мотивація виражається у трудових мотивах і установках, якими керується працівник. У процесі трудової поведінки працівник оцінює працю. Ставлення до праці – складне соціальне явище, воно являє собою єдність трьох елементів: мотивів і орієнтації трудової поведінки; реального або фактичного трудового поведінки; оцінку працівниками трудової ситуації – вербального (словесного) поведінки. Перший (мотиваційний) елемент пов'язаний з трудовими мотивами та установками, якими керується працівник у трудовій діяльності. Вони є побудниками трудового поведінки, трудових вчинків і дій, в сукупності утворюють мотиваційний ядро. Другий елемент являє собою трудову активність працівників і проявляється в таких формах поведінки, як ступінь виконання норм виробітку; якість виконаної роботи; дис-

циплінованість; ініціативність; участь в технічній творчості; оволодіння передовими методами і прийомами праці; економне витрачання сировини і матеріалів, палива, електроенергії і такі інші (Адамчук, Ромашов, Сорокіна, 2000: 47).

Висновки. Процес виховання ціннісного ставлення до праці набуває особливого значення в умовах сучасного суспільства та потребує створення необхідних педагогічних умов у коледжах будівництва та архітектури насамперед, які забезпечать ефективність цього процесу.

Ставлення до праці майбутніх будівельників формується як емоційно-вольова установка особистості. Залежно від змісту і характеру праці переважає ставлення до неї, як до засобу, що забезпечує існування, чи як до нагальної життєвої потреби або ж можливості самореалізуватися у професійній діяльності. Ставлення до праці майбутніх будівельників характеризується прагненням (або його відсутністю) максимально докладати психофізіологічних зусиль, використати знання і досвід, здібності для досягнення певних кількісних і якісних результатів, яке проявляється в трудовій поведінці, мотивації та задоволенні працею (оцінка праці).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамчук В. В., Ромашов О. В., Сорокіна М. Е. Экономика и социология труда : Учебник для вузов. М. : ЮНИТИ. 2000. 407 с.
2. Блажиевская Г. А. Труд как социально-культурная ценность. Автореф. канд. дисс. 24.00.01. Казань, 2007. 24 с.
3. Волович В. І. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та інші. К. : Укр. Центр духовної культури, 1998. 736 с.
4. Дворецька Г. В. Соціологія. Навч. посібник. К. : КНЕУ, 2001. URL: <http://buklib.net/books/21973>.
5. Зиятдинов Р. Н. Отношение к труду как ценности: Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Пермь, 2004. 146 с.
6. Іващенко Ф. І. Праця і розвиток особистості школяра. К. : Либідь, 1986. 250 с.
7. Кибанова А. Я. Управление персоналом организации [Organization personnel management] : Учебник под ред. А. Я. Кибанова, 4-е изд., доп. и перераб. М. : ИНФРА-М, 2010. 695 с.
8. Лысак И. А. Социальные факторы изменения отношения к труду работников агропредприятий в новых условиях хозяйствования. Канд. дисс. 22.00.03. Уфа. 2002. 142 с.
9. Миланченко А. О. Ценность труда в современном российском обществе. Молодой ученый. 2012. № 4. С. 514-517. URL: <https://moluch.ru/archive/39/4593/> (дата обращения: 26.07.2019).
10. Пиж Н. С. Формування ефективної системи мотивації трудової діяльності на підприємствах будівельної галузі. 08.00.04 – економіка та управління підприємствами (економіка будівництва). Автореф. дис. кан. екон. наук. Харків, 2010. 24 с.
11. Пятничук Т. В. Особливості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2533.
12. Ставлення до праці і проблеми мотивації трудової діяльності. URL: <https://buklib.net/books/26617/>.

REFERENCES

1. Adamchuk V. V., Romashov O. V., Sorokina M. E.. Jekonomika i sociologija truda: Uchebnik dlja vuzov. [Economics and sociology of labor: Textbook for universities]. M. : JuNITI. 2000. 407 s. [in Russian].
2. Blazhievskaja G. A. Trud kak social'no-kul'turnaja cennost'. [Labor as a socio-cultural value]. Avtoref. kand. diss. 24.00.01. Kazan', 2007. 24 s. [in Russian].
3. Volovy'ch V. I. Sociologiya: korotky'j ency'klopedy'chny'j slovny'k [Sociology: A short encyclopedic dictionary] / V. I. Volovy'ch, V. I. Tarasenko, M. V. Zaxarchenko ta in. K. : Ukr. Centr duxovnoyi kul'tury', 1998. 736 s. [in Ukrainian].
4. Dvorecz'ka G. V. Sociologiya. Navch. posibny'k. [Sociology. Tutorial]. K. : KNEU, 2001. URL: <http://buklib.net/books/21973> [in Ukrainian].
5. Zijatdinov R. N. Otnoshenie k trudu kak cennosti [Attitude to work as a value]: Dis. ... kand. filoz. nauk: 09.00.11. Perm', 2004. 146 s. [in Russian].

6. Ivashhenko F. I. Pracya i rozvy`tok osoby`stosti shkolyara. [Work and development of the student's personality]. K. : Ly`bid`, 1986. 250 s. [in Ukrainian].

7. Kibanova A. Ja. Upravlenie personalom organizacii : Uchebnik Pod red. A. Ja. Kibanova, 4-e izd., dop. i pererab. M. : INFRA-M, 2010. 695 s. [in Russian].

8. Lysak I. A. Social'nye faktory izmenenija otnoshenija k trudu rabotnikov agropredpriyatij v novyh uslovijah hozjajstvovanija [Social factors of change in attitude to the labor of agricultural enterprises in the new economic conditions]. Kand. diss. 22.00.03. Ufa. 2002.142 s. [in Russian].

9. Milanchenko A. O. Cennost' truda v sovremennom rossijskom obshhestve [The value of labor in modern Russian society]. Molodoj uchenyj. 2012. № 4. S. 514-517. URL: <https://moluch.ru/archive/39/4593/> (data obrashhenija: 26.07.2019). [in Russian].

10. Py`zh N. S. Formuvannya efekty`vnoyi sy`stemy` moty`vacyi trudovoyi diyal`nosti na pidpry`yemstvax budivel`noyi galuzi [Formation of effective system of motivation of work activity at the enterprises of the construction industry]. 08.00.04 – ekonomika ta upravlinnya pidpry`yemstvamy` (ekonomika budivny`cztva). Avtoref. dy`s. kan. ekon. nauk. Xarkiv, 2010. 24 s. [in Ukrainian].

11. Pyatny`chuk T. V. Osobly`vosti profesijnoyi pidgotovky` majbutnix kvalifikovany`x robitny`kiv budivel`nogo profilyu. [Features of professional training of future skilled construction workers]. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2533 [in Ukrainian].

12. Stavlennya do praci i problemy` moty`vacyi trudovoyi diyal`nosti. [Attitude to work and problems of motivation of work activity]. URL: <https://buklib.net/books/26617/> [in Ukrainian].

УДК 796.012.1: 316.628–057.875
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.179008>

Анатолій КОНОХ,
 orcid.org 0000-0003-4283-9317
 доктор педагогічних наук, професор,
 завідувач кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту
 Запорізького національного університету
 (Запоріжжя, Україна) konoch105@ukr.net

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті зосереджено увагу на необхідності формування у майбутніх учителів фізичної культури високого рівня культури здоров'я під час навчання у вищих навчальних закладах. Проаналізовано зміст двох вихідних наукових дефініцій «культура» та «здоров'я» для розуміння сутності «культури здоров'я».

Обґрунтовано потенціал культури здоров'я для успішного становлення учителя фізичної культури як кваліфікованого фахівця. Встановлено, що проблема формування культури здоров'я одержала досить ґрунтовне висвітлення у психолого-педагогічній літературі.

Дослідники звертаються до визначення її теоретичного обґрунтування структури особистісної культури здорового способу життя, виявлення механізмів керівництва валеологічною освітою студентської молоді, розробки педагогічних умов та алгоритмів, спроможних підвищити її ефективність. Однак така проблема, як формування культури здоров'я студентів, майбутніх учителів фізичної культури, не стала до сьогодні предметом спеціальних досліджень, що зумовлює необхідність її вивчення як у теоретичному, так і в прикладному аспектах.

Уточнено сутність поняття «культура здоров'я» як інтегративного особистісного утворення, яке характеризується наявністю знань про норми і цінності різних аспектів здоров'я, уявлення про способи його збереження і поліпшення, ставлення до нього як до найвищої особистісної цінності, позитивним їх переживанням, спонукую до виконання певних дій, умінь і навичок, що забезпечують реалізацію відповідних дій у власній життєдіяльності.

З'ясовано, що культура здоров'я є невід'ємною складовою культурного розвитку людини; вона інтегрує духовний і фізичний, теоретичний і практичний зміст, практику міжособистісних відносин, біологічних і психоемоційних форм людської спільноти, передбачає ставлення до здоров'я як до найвищої соціальної й особистісної цінності.

Обґрунтовано, що формування культури здоров'я вимагає проведення комплексних цільових досліджень причин існуючого стану речей сучасного студентського середовища, підвищення рівня знань студентів щодо особливостей формування, збереження і зміцнення здоров'я та здорового способу життя, впровадження норм останнього в їх повсякденну практику, викорінення легковажного, безвідповідального ставлення до цих цінностей.

Ключові слова: культура, здоров'я, культура здоров'я, майбутній вчитель фізичної культури, вищий навчальний заклад.

Anatoly KONOH,
 orcid.org 0000-0003-4283-9317
 Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
 Head of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports
 Zaporizhzhya National University
 (Zaporozhye, Ukraine) konoch105@ukr.net

FORMATION OF HEALTH CULTURE IN FUTURE PHYSICAL CULTURAL TEACHERS

The article focuses on the necessity of forming a high level of health education for future teachers of physical culture during studies in higher educational institutions. The content of two initial scientific definitions "culture" and "health" for the understanding of the essence of the "culture of health" is analyzed.

The potential of a culture of health for the successful formation of a teacher of physical culture as a qualified specialist is substantiated. It was established that the problem of forming a culture of health has received quite a comprehensive coverage in psychological and pedagogical literature.

The researchers turn to the definition and theoretical substantiation of the structure of the personal culture of a healthy lifestyle, to identify the mechanisms of leadership valeological education of student youth, to develop pedagogical conditions and algorithms that can increase its effectiveness.

However, such a problem, as the formation of the health culture of students, future teachers of physical culture, has not become the subject of special studies so far, which necessitates its study both in the theoretical and applied aspects. The essence of the concept of "culture of health" as an integrative personality education is characterized, which is characterized

by the presence of knowledge about the norms and values of various aspects of health, the presentation of ways of its preservation and improvement, the attitude towards it as the highest personal value, their positive experience, the motive to perform certain actions, skills and skills that ensure the implementation of appropriate actions in their own life. It has been found out that the culture of health is an integral part of human cultural development; It integrates the spiritual and physical, theoretical and practical content, the practice of interpersonal relations, biological and psycho-emotional forms of the human community, provides for the attitude to health as the highest social and personal value.

It is substantiated that the formation of the health culture requires carrying out of comprehensive targeted researches of the causes of the current state of things of the modern student environment, raising the level of students' knowledge about the peculiarities of the formation, preservation and strengthening of health and healthy lifestyles, the introduction of norms of the latter in their everyday practice, the eradication of the frivolous or even irresponsible attitude to these values.

Key words: culture, health, health culture, future teacher of physical culture, higher educational institution.

Постановка проблеми. Проблема збереження здоров'я підрастаючого покоління є однією з глобальних проблем сучасного суспільства. У першу чергу це обумовлено стійкими негативними тенденціями стану здоров'я дітей і підлітків. Сьогодні майже 90% дітей, учнів і студентів мають відхилення здоров'я, понад 50% – незадовільну фізичну підготовку. В останні роки за період навчання в школі кількість хронічних захворювань у дітей збільшується в 1,5–2 рази. Негативні показники здоров'я сучасної молоді відзначаються не тільки на фізичному, але й на психічному та духовному рівнях, що свідчить про недостатню сформованість культури здоров'я сучасних школярів (4).

Актуальність цієї проблеми зумовлена швидким поглибленням демографічної кризи і розвитком депопуляційних процесів в Україні, що можуть уповільнити і навіть зупинити соціально-економічний розвиток суспільства. Вчителі як представники частини населення, на долю яких випало навчання і виховання підрастаючого покоління, не завжди готові до здоров'язберігаючої діяльності, мають низький рівень здоров'я і майже не піклуються про його збереження, а також не усвідомлюють своєї ролі у вихованні здорової особистості.

Особливо це стосується учителів фізичної культури, які повинні бути прикладом щодо ведення здорового способу життя і у яких, в першу чергу, мають бути сформовані уміння гармонійно поєднувати освітні, виховні та оздоровчі завдання із завданнями фізичного виховання і спорту, а також вони повинні заохочувати своїх вихованців до збереження та зміцнення здоров'я. Під час навчання у вищому навчальному закладі майбутній учитель фізичної культури повинен сформувати високий рівень культури здоров'я, щоб мати змогу кваліфіковано та професійно допомагати у цих питаннях своїм учням.

Гострота ситуації з культурою здоров'я в нашій державі зумовлюється тим, що в багатьох випускників середніх навчальних закладів досить низький рівень культури здоров'я, що, на наш погляд, зумовлене недостатньою увагою до цієї важливої

ланки роботи при навчанні їх в середніх школах, ліцєях, гімназіях, коледжах тощо.

На сьогодні маємо майже катастрофічну ситуацію не тільки з культурою здоров'я студентів, а й із культурою взагалі. Сучасні тенденції освіти в Україні спрямовані на підготовку студентів як професійно кваліфікованих спеціалістів, виховання їх культури здоров'я. Підготовка студентів – майбутніх учителів фізичної культури вимагає формування в них культури здоров'я, оскільки здоров'я є основою їх діяльності. Власне тому існує необхідність подолання недоліків формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури під час навчання у вищому навчальному закладі.

Аналіз досліджень. Актуальність проблеми зумовлена потребою формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури. Висвітленню особливостей формування у студентської молоді окремих аспектів здорового способу життя присвячено праці С. Болтвіця (педагогічна психогігієна), М. Віленського (психолого-педагогічні основи формування здорового способу життя студентів), Н. Голєвої (психологічні критерії занять фізичними справами у студентів), В. Доскіна (залучення студентів до занять фізичною культурою і спортом), О. Дубогай (формування у студентів інтересу до занять фізичними вправами), О. Зайцева (потребово-мотиваційна сфера фізичного виховання студентів), В. Заплатинського, В. Петренко (підвищення компетентності майбутнього педагога в галузі збереження здоров'я), С. Омельченко (педагогіка здоров'я), Є. Чернишової (підготовка вчителя до формування в учнів основ знань про здоров'я й безпеку життєдіяльності), здоров'язміцнювальних технологій (О. Міхієнко, Л. Романишина, Л. Соколенко) та інших. Однак поза увагою дослідників залишилася проблема культури здоров'я та процес її цілеспрямованого й системного формування у майбутніх учителів фізичної культури в процесі неперервної професійної освіти.

Мета статті – вивчення проблеми формування високого рівня культури здоров'я в майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. За роки незалежності зазнали кардинальних змін зміст, система освіти та її структура, методичні засади навчання, відбувся відхід від ідеологізованих трафаретних понять та підходів, які були в радянській педагогіці і фактично унеможливили творчий підхід до вирішення проблем навчально-виховного процесу (1, с. 123).

У наш час відбувається зміщення акцентів діяльності вищої школи згідно з новою освітньою парадигмою, пріоритетами якої є інтереси людини, а звідси нові вимоги суспільства до освітнього рівня та професійної спрямованості фахівця. Розроблена нова концепція державної політики у сфері фізичної культури і спорту, суть якої полягає в переході від формальної гонитви за масовістю фізкультурно-спортивного руху до рекреаційно-оздоровчого і профілактичного ефекту, до утвердження здорового способу життя. Тож масштабна криза здоров'я в освіті та об'єктивна потреба в педагогах, здатних реалізувати здоров'язберігаючу функцію освіти засобами фізичної культури, визначили проблему – формування культури здоров'я вчителя фізичної культури як умова підвищення ефективності оздоровлення дітей та молоді. Для характеристики структури поняття «культура здоров'я» слід зупинитися на визначенні таких понять, як «культура», «здоров'я».

Проблема визначення поняття «культура» залишається актуальною і на сьогоднішній день, оскільки вона є одним зі складників, суперечливих і до кінця не вирішених проблем сучасної філософії. Це пояснюється тим, що ні одне поняття в суспільній науці не викликає такого розмаїття поглядів, визначень, як поняття культура. Не дивно, що на сьогоднішній день у світовій літературі нараховується значна кількість різних тлумачень сутності культури.

Встановлено, що наукова дефініція «культура», будучи одним із ключових понять сучасної наукової думки, використовується в філософії, соціології, психології для позначення об'єктів і явищ, їх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють в собі суспільні ідеали.

На переконання автора, педагогічні погляди найбільш узагальнені у педагогічному словнику під авторством С. Гончаренка, де зазначено, що – «це сфера духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, духовної творчості Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» (4, с. 182).

Встановлено, що науковий термін «культура» є інтегративним, багатограним і міждисциплі-

нарним, тому проведення аналізу його універсального змісту є доволі складно. Зокрема, цей термін найчастіше ідентифікують з духовною активністю людей. У загальному сенсі культура – це все, що створено людиною і суспільством, всі процеси і результати їхньої духовної та матеріальної діяльності. З позицій нашого дослідження термін «культура» будемо розглядати в єдності двох складових: соціальної (культура як спосіб забезпечення, організації та вдосконалення життєдіяльності особистості) і особистісної (певна ступінь освіченості суб'єкта). Тому збереження і зміцнення здоров'я знаходяться в прямій залежності від рівня загальної культури.

Охорона власного здоров'я – це безпосередня зобов'язаність кожного, який не має права перекладати її на оточуючих. Здоров'я – це перша і найважливіша потреба людини, що визначає її здатність до праці і забезпечує гармонійний розвиток особистості. Воно є найважливішим кроком до пізнання навколишнього світу, до самоствердження і щастя людини.

У науковій літературі пропонується декілька сотень дефініцій цього поняття, дискусія щодо його визначення триває. Існує відносно велика кількість різноманітних за напрямом, структурою та змістом визначень поняття «здоров'я». Взагалі «здоров'я» – це природний стан організму, який характеризується його рівновагою з навколишнім середовищем і відсутністю будь-яких хворобливих змін. Здоров'я людини визначається комплексом біологічних (спадкових та набутих) і соціальних факторів. Останні мають настільки важливе значення в підтримці стану здоров'я або в появі і розвитку хвороби, що у преамбулі статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я записано: «Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад».

Отже, здоров'я, як цілісна характеристика стану людини, включає в себе не тільки сукупність характеристик і ознак індивідуального, соматичного чи психічного здоров'я індивіда, а й інтегрує соціально-економічні риси, характерні для конкретного суспільства. Визначальним у нашому дослідженні є той факт, що вчитель фізичної культури для ефективної реалізації своєї професійної діяльності має мати високий рівень культури здоров'я.

Поняття «культура здоров'я» часто обмежується тільки проведенням фізкультурно-оздоровчих заходів. Здоров'я буває фізичним, психічним, моральним і соціальним, тому, щоб бути здоровим, недостатньо тільки займатися фізкультурою. Здоров'я людини неможливе без моральної і пси-

хічної складової. Зрозуміло, що й формування здоров'я так само вимагає обов'язкових трьох видів діяльності (тобто культури), а не тільки фізичної культури. Виходячи із цього, «культура здоров'я» містить фізичну культуру, що забезпечує фізичне здоров'я (здорове тіло); психічну культуру, яка формує психічне здоров'я (здорове мислення); моральну культуру, яка створює основу морального здоров'я (духовність).

Дослідження поняття «культура здоров'я вчителя» розкривають його багатофункціональну сутність, яка виступає як міждисциплінарна категорія науки; компонент професійної культури педагога; інтегральна характеристика сучасного педагога, працюючого в умовах модернізації освіти; педагогічна умова збереження і зміцнення здоров'я учнів; один із показників результатів освіти; одна з задач післядипломної освіти педагога.

У структурі поняття «культури здоров'я вчителя» автор виокремлює такі компоненти: стійка мотивація до здорового способу життя, професійна компетентність у сфері здоров'я і здорового способу життя, володіння здоров'язберігаючими технологіями, володіння засобами здоров'язберігаючої професійної поведінки.

Провідні категорії дослідження «здоров'я», «культура здоров'я» і «здоровий спосіб життя» розглядаються автором як цілісні характеристики якостей особистості і її життєдіяльності. Кожна з характеристик містить показники біологічного та соціального розвитку людини і потребує інтеграції медико-профілактичних, санітарно-гігієнічних, спортивно-оздоровчих та психолого-педагогічних умов. Їх сукупність складають педагогічні умови навчального закладу у процесі створення цілісної системи інноваційної діяльності, а фор-

мування культури здоров'я вчителя виступає як компонент цієї цілісної системи.

Отже, культуру здоров'я вчителя фізичної культури автор розглядає як цілісну особистісну й професійну освіту, важливий педагогічний аспект, де вчитель є носієм базових знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, формування в підростаючого покоління потреб в оздоровленні, а також суб'єктом освітньо-виховного процесу, що здійснює власну здоров'язберігаючу діяльність.

Сучасна школа потребує вчителя з творчим науково-педагогічним мисленням, з високою професійною мобільністю, здатного працювати не лише на уроках фізкультури, а й поза межами класу, школи – під час проведення фізкультурно-масової, оздоровчої, спортивної роботи, готового до самостійного інноваційного пошуку.

Висновки. Для ефективного оздоровлення та формування особистої культури здоров'я учнів необхідна поява в навчальному закладі вчителя фізичної культури нового типу – дослідника, персоніфікованого еталону здорового способу життя, ідеолога становлення культури здоров'я дітей та учнівської молоді.

Тому зміст професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на сучасному етапі повинен бути зорієнтований на озброєння студентів знаннями, вміннями й навичками щодо формування, збереження й зміцнення здоров'я в усіх його аспектах (духовному, психічному й фізичному), що дозволить їм оволодіти на належному рівні культури здоров'я.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з пошуком оптимальних шляхів рішення проблем формування культури здоров'я студентської молоді та можливостей його збереження у дорослому віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко Т. К. Формування здоров'язберезувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема. *Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки*. 2012. № 7. С. 123–127.
2. Бабич В. М. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування культури здоров'я школярів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. М. Бабич. Луганськ, 2006. 321 с.
3. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. І. Бобрицька; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2006. 40 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. К. : Либідь, 1997. 376 с.

REFERENCES

1. Andryushchenko T. K. Formation of health-saving competence as a socio-pedagogical problem [Formation of health-saving competence as a socio-pedagogical problem] *Scientific Bulletin of Volyn National University Lesya Ukrainka*, 2012. № 7. pp. 123–127 [in Ukraine].
2. Babich V. M. Preparation of future teachers of physical education for the formation of students' health culture [Preparation of future teachers of physical education for formation of culture of health of schoolboys]: diss. ... cand. ped. sciences: 13.00.04 / V. M. Babich. Lugansk, 2006. 321 p. [in Ukraine].
3. Bobritskaya V. I. Theoretical and methodological foundations of forming a healthy way of life for future teachers in the process of studying the natural sciences [Theoretical and methodological foundations of forming a healthy way of life for future teachers in the process of studying the natural sciences]: author. diss. ... dr. ped. sciences: 13.00.04 / V. I. Bobritska; Institute of Pedagogy and Psychology prof. education of APS of Ukraine. K., 2006. 40 p. [in Ukraine].
4. Goncharenko S. U. Ukrainian Pedagogical Dictionary [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. K. : Libid, 1997. 376 p. [in Ukraine].

УДК 377:338.47:001+(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.179015>

Ліна КОРОТКОВА,
orcid id: 0000-0002-6635-2063
кандидат педагогічних наук, директор
Державного навчального закладу
«Запорізьке вище професійне училище моди і стилю»
(Запоріжжя, Україна) modastil@ukr.net

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИРОБНИЧОГО КЛАСТЕРА

У статті досліджено зміст моделі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг, розробленої відповідно до ідей кластерного підходу. Виявлено зв'язки між кластеризацією як сучасною умовою функціонування системи підготовки кадрів і процесом формування їхньої професійної компетентності.

Модель професійної підготовки розглянуто як інструмент, що дає змогу на основі схематичного представлення процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг впливати на його удосконалення.

Докладно розглянуто й обґрунтовано структуру моделі, яку складають структурно-організаційний, цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, процесуальний, діагностично-результативний блоки.

Структурно-організаційний блок надає цілісне уявлення про структуру освітньо-виробничого кластера, взаємозв'язок між його складовими (влада, наука, освіта, виробництво, громадськість).

Зміст цільового блоку формується під впливом соціально-економічних чинників, потреб учасників кластерної структури і визначає стратегію реалізації моделі.

У теоретико-методологічному блоці окреслено методологічні підходи та принципи, специфічні для професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера. Змістовий блок спрямований на реалізацію стратегії оновлення змісту професійної підготовки, що передбачає зв'язок з виробництвом, практичну зорієнтованість, урахування запитів соціальних партнерів та постіндустріальних тенденцій розвитку суспільства.

Процесуальний блок забезпечує вибір форм, методів, інноваційних педагогічних (виробничих) технологій та засобів навчання.

Діагностично-результативний блок відображає комплекс діагностувальних методик, компоненти, критерії, рівні і результат професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг.

Ключові слова: модель, структура, майбутні фахівці сфери послуг, освітньо-виробничий кластер.

Lina KOROTKOVA,
orcid id: 0000-0002-6635-2063
Candidate of Pedagogic Sciences, Director
Zaporizhzhya higher vocational school of fashion and style
(Zaporozhye, Ukraine) modastil@ukr.net

MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF SERVICES IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL AND PRODUCTION CLUSTER

The article investigates the content of the model of professional training of future specialists in the service sector, developed in accordance with the ideas of the cluster approach. Relations between clustering as a modern condition of functioning of the training system and the process of formation of their professional competence are revealed.

The Vocational Training Model is considered as a tool that enables to influence its improvement on the basis of a schematic representation of the process of formation of professional competence of future specialists in the service sector.

The structure of the model, consisting of structural-organizational, target, theoretical-methodological, substantive, procedural, diagnostic-resultant blocks, is considered and substantiated in detail.

The organizational unit provides a holistic view of the structure of the educational and production cluster, the relationship between its components (power, science, education, production, public).

The content of the target block is formed under the influence of socio-economic factors, the needs of the cluster structure participants and determines the strategy of the model implementation. The theoretical and methodological block outlines methodological approaches and principles (general and specific) specific to the professional training of future specialists in the sphere of services in the conditions of an educational and production cluster.

The content block is aimed at implementing a strategy for updating the content of vocational training, which involves linking with production, practical orientation, taking into account the requests of social partners and post-industrial tendencies of social development.

The process block provides a choice of forms, methods, innovative pedagogical (production) technologies and teaching aids.

The diagnostic and outcome unit reflects the complex of diagnostic techniques, components, criteria, levels and result of professional training of future specialists in the field of services.

Key words: model, structure, future specialists in the field of services, educational and production cluster.

Постановка проблеми. Становлення України як високорозвиненої європейської держави ставить перед вітчизняним суспільством важливу мету – забезпечення сталого економічного розвитку, досягнення європейських стандартів життя, задоволення потреб ринку праці у висококваліфікованих фахівцях відповідно до запитів замовників робітничих кадрів. Інтенсивний розвиток усіх галузей економіки, зокрема сфери послуг, вимагає підготовки мобільних, конкурентоспроможних працівників з високим рівнем професійних знань, вмінь, навичок та особистісних здібностей.

Процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг потребує розроблення моделі цього процесу як чіткого орієнтиру, що забезпечує підготовку висококваліфікованих працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на засадах співпраці та взаєморозуміння.

Аналіз досліджень. Проблемам моделювання педагогічних процесів присвячено праці багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема І. Акуленко, Ю. Бабанського, О. Дахіна, В. Загвизінського, В. Міхеєва, М. Фіцули, В. Штоффа. Доцільність та ефективність використання цього методу обґрунтовано в працях С. Архангельського, В. Афанасьєва, В. Венікова, Б. Глинського, Г. Дутки, Е. Зєра, Ю. Конаржевського, Є. Лодатка, А. Остапенко, Г. Суходольського та інших.

Поняття «модель» у науковій літературі постійно трансформується, набуваючи все нових значень. На думку таких науковців, як М. Левіна, П. Бойчук, А. Нісімчук, О. Панасюк, модель освітнього процесу слід розглядати як реалізацію системи послідовного розвитку педагогічної діяльності, що спрямована на досягнення навчальної мети й розвитку особистості.

З плеяди вчених, які досліджують різні аспекти розроблення моделей професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг, вагомими для нашого дослідження є наукові праці Л. Руденко (наголошує, що створення моделі формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування ґрунтується на принципах ієрархії, функціональності, розвитку та її структура складається з цільової,

концептуально-стратегічної, організаційно-проектувальної, процесуально-технологічної, контролюючої підсистем) (Руденко, 2015: 243); І. Шпичко (теоретично обґрунтовує модель формування соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування та окреслює доцільність кожного компонента (мета, методологічні підходи, принципи, зміст, форми, методи, педагогічні умови формування, критерії, показники, рівні та діагностику сформованості соціальної компетентності для досягнення поставленої цілі) (Шпичко, 2016: 12); О. Загіки (представляє модель формування професійної компетентності майбутніх агентів з постачання у вигляді структурно-логічної схеми, що утворює структуру якісно різних, однак взаємопов'язаних та взаємодіючих складових – цільового, змістового, організаційно-технологічного та діагностично-результативного блоків) (Загіка, 2015: 11).

Слід вказати на обґрунтованість досліджень із проблем моделювання в педагогічній науці, однак недостатньо дослідженими є можливості кластерного підходу до моделювання процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера (далі – ОВК).

Метою статті є виокремлення та характеристика основних компонентів моделі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера.

Характерною особливістю процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери послуг є комплексний вплив кожного з учасників ОВК на якість професійної підготовки через застосування різних форм, способів, методів організації освітньої діяльності (Литвин, 2011: 230).

Для визначення базових вимог до структурно-функціональної моделі нами враховано особливості системного, соціально-особистісного, діяльнісного, компетентнісного, кластерного, контекстного підходів, як сукупності закономірних, функціонально пов'язаних компонентів, що складають певну цілісну систему.

Системний підхід дозволяє виділити структуру і зміст компетентностей, необхідних для вирі-

шення професійних завдань, орієнтації в сучасній професійній діяльності. Застосування цього підходу в дослідженні створює можливості для виявлення взаємозв'язків і взаємозалежностей складових педагогічного процесу, їх структурування, оптимізації, організації і регуляції.

Відповідно до системного підходу модель професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера повинна відповідати таким вимогам: забезпечення функціонування, здатність до розвитку й саморозвитку, сумісність і оптимізація з іншими системами, адаптивність, стабільність, універсальність тощо.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає врахування індивідуальних особливостей майбутніх фахівців, забезпечує формування особистості, розвиток їхніх професійно-важливих якостей, актуалізацію мотиваційної складової професійної спрямованості. Такий підхід у дослідженні означає орієнтацію навчально-виробничої діяльності на здібності, інтереси, пізнавальні можливості учнів.

Компетентнісний підхід, покладений в основу професійної підготовки фахівців сфери послуг, забезпечує розгляд компетентностей як вимог до якості освітньої діяльності, що визначають усі компоненти моделі підготовки і результат формування професійної компетентності. Основною метою впровадження компетентнісного підходу є формування компетентного фахівця, професійна підготовка якого відповідає вимогам сучасного ринку праці.

Контекстний підхід дозволяє встановити предметний контекст змісту професійної підготовки і моделювати ситуації, наближені до умов реального виробництва.

Відповідно до ідей кластерного підходу, система професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг розглядається як структурний елемент ОВК, що знаходиться у взаємозв'язку з різними підсистемами. В умовах функціонування кластерної системи ефективно формування професійної компетентності обумовлено варіативністю змісту і організаційних форм підготовки майбутніх фахівців та визначається інтеграцією закладів професійної освіти на змістовному, організаційно-структурному й технологічному рівнях.

Розроблена модель професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг обумовлює багаторівневу, розгалужену за напрямками діяльності учасників ОВК та формами і методами організації освітнього процесу з урахуванням потреб регіонального ринку праці й містить систему взаємопов'язаних та взаємодіючих блоків (струк-

турно-організаційного, цільового, теоретико-методологічного, змістового, процесуального, діагностично-результативного).

Структурно-організаційний блок надає цілісне уявлення про структуру освітньо-виробничого кластера та взаємозв'язки між його учасниками (органи виконавчої влади, наука, освіта, виробництво, громадськість). Продуктом спільної діяльності учасників ОВК є Центр розвитку професійної компетентності та Навчально-практичний центр інноваційних швейних технологій, на базі яких здійснюється професійна підготовка та підвищення кваліфікації майбутніх фахівців сфери послуг, опрацювання дослідно-експериментальних технологій, реалізуються регіональні програми цільового розвитку та іншого.

Цільовий блок виконує функцію наукового обґрунтування поставленої проблеми та через мету і завдання відображає запланований результат: забезпечення сфери послуг регіону кваліфікованими фахівцями з високим рівнем професійної компетентності, здатних виконувати професійні завдання та вирішувати проблеми, працювати індивідуально й в команді, готових до постійного самовдосконалення.

Теоретико-методологічний блок розкриває закономірності і теорії розвитку, наукові підходи й включає методологічну базу дослідження, яка відображає специфіку підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК.

Забезпеченню теоретико-методологічної цілісності дослідження з метою досягнення позитивного кінцевого результату сприятиме використання таких методологічних підходів: системного (розгляд окремих елементів професійної підготовки як цілісної системи взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів кластерної структури, спрямованої на досягнення балансу інтересів всіх суб'єктів інтеграції); особистісно-діяльнісного (зорієнтованість на виконання конкретних освітніх програм із урахуванням індивідуальних якостей майбутніх фахівців в контексті їхніх ціннісних орієнтацій, інтересів, перспектив розвитку і особистісного досвіду); культурологічного (інтеріоризація культурних норм і цінностей пізнавальної та професійної діяльності майбутнього фахівця, що сприятиме процесу культурного розвитку й неперервного самовдосконалення); інформаційного (застосування сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій до розв'язування різноманітних освітніх й виробничих завдань, створення спільної інформаційної ресурсної бази даних); аксіологічного (формування і розвиток системи егоцентрич-

них, суспільних, громадянських, національних, загальнолюдських цінностей відповідно до вимог професійної діяльності в умовах функціонування кластерної структури); компетентнісного (переорієнтація освітнього процесу з транслявання знань, умінь і навичок на розвиток особистісного потенціалу, створення умов до продуктивної самостійної діяльності й успішної соціалізації); кластерного (взаємо- і саморозвиток суб'єктів ОВК на основі партнерства, спрямованого на спільне вирішення завдань освіти і виробництва в мінімальні терміни); технологічного (інструментальне управління освітнім процесом з гарантованим досягненням поставлених цілей, використання інноваційних технологій випереджувального, проблемного, проектного, виробничого навчання, колективного взаємонавчання); маркетингового (дослідження особливостей функціонування, перспектив розвитку, тенденцій та потреб ринку праці й ринку наукових і освітніх послуг, оцінка ступеня їх задоволення; перевірка гіпотез, прогнозування споживчої поведінки для формування регіонального замовлення на підготовку кваліфікованих кадрів).

Зазначені методологічні підходи пов'язані з комплексом принципів професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг (загальних (науковості, об'єктивності, своєчасності, цілеспрямованості, прогресивності, ефективності, адаптивності) й специфічних (кооперації та конкуренції, узгодженості інтересів, партнерства, взаємозв'язку, інформаційної забезпеченості, моделювання).

У змістовому блоці передбачено оновлення, наповнення, структурування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг, що здійснюється науковцями, представниками виробництва, освітніх і громадських організацій на основі інтегративного підходу за результатами аналізу діяльності й перспектив розвитку галузевих підприємств та закладів професійної освіти.

Зміст професійної підготовки в умовах ОВК розглядається як цілісна динамічна сукупність

її функціональних компонентів: предметно-понятійного, технологічного, праксиологічного, культурологічного, естетичного, морально-етичного, психологічного, екологічного, ресурсозбереження й енергоефективності, інформативно-комунікаційного.

Процесуальний блок передбачає застосування організаційних форм (загальних та конкретних), методів (кейс-методу, методу проектів, контекстного навчання, практично-зорієнтованих вправ, інструктажів, лабораторних робіт); впровадження інноваційних технологій професійної підготовки (веб-квестів, коучингу, SMART-технологій, майстер-класів), що дозволяє організувати названий процес як детерміновану діяльність майбутніх фахівців; створення інтегративного навчально-методичного забезпечення (плануючої, навчально-методичної та контролюючої документації), розробленого з врахуванням тенденцій розвитку галузі та вимог роботодавців.

Діагностично-результативний блок моделі відображає комплекс діагностувальних методик, компоненти, критерії, рівні і результат підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК. Головне завдання реалізації цього блоку полягає в діагностуванні рівня підготовленості майбутніх фахівців до професійної діяльності і виявлення результативності педагогічної системи.

Висновки. Можна зробити висновок, що розглянута теоретична модель професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах ОВК, в основу якої покладено єдність і функціональність взаємодії структурно-організаційного, цільового, теоретико-методологічного, змістового, процесуального, діагностичного-результативного блоків є ефективним інструментом формування професійної компетентності висококваліфікованих робітників й дозволяє усвідомлено будувати індивідуальну освітню траєкторію, створювати умови для самовизначення і соціалізації особистості, дає змогу ставити досяжні цілі в подальшій професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Загіка О. О. Формування професійної компетентності майбутніх агентів з постачання в професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / НАПН України. Ін-т проф.-техн. освіти. Київ, 2015. 20 с.
2. Литвин А. В. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія / Львів. Компанія «Манускрипт», 2011. 498 с.
3. Руденко Л. А. Теоретичні та методичні засади формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Львівський науково-практичний центр Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Львів, 2016. 509 с.
4. Шпичко І. О. Формування соціальної компетентності майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійній підготовці : автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2016. 20 с.

REFERENCES

1. Zahika O. O. Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh ahentiv z postachannya v profesiyno-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional competence of future supply agents in vocational schools] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / NAPN Ukrayiny. In-t prof.-tekhn. osvity. Kyiv, 2015. 20 p. [in. Ukrainian].
2. Lytvyn A. V. Informatyzatsiya profesiyno-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv budivelnoho profilyu [Informatization of vocational schools of construction profile] : monohrafiya / Lviv : Kompaniya "Manuskrypt", 2011. 498 p. [in. Ukrainian].
3. Rudenko L. A. Teoretychni ta metodychni zasady formuvannya komunikatyvnoyi kul'tury maybutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannya u profesiyno-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodical principles of forming a communicative culture of future specialists in the field of service in vocational schools]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 / Lvivskyy naukovo-praktychnyy tsentr Instytutu pr ofesiyno-tekhnichnoyi osvity NAPN Ukrayiny. L'viv, 2016. 509 s. [in. Ukrainian].
4. Shpychko I. O. Formuvannya sotsial'noyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannya u profesiyniy pidhotovtsi [Formation of social competence of future service professionals in vocational training] : avtoreferat dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Khmelnytskyy, 2016. 20 p. [in. Ukrainian].

УДК 378.091.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.179016>

Катерина ЛУТ,
orcid.org/0000-0002-9842-3540
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та практики перекладу
Національного університету «Запорізька політехніка»
(Запоріжжя, Україна) katerinalut@gmail.com

РОЛЬ ВПРАВ З «КЛЮЧОВИМИ» СЛОВАМИ У ФОРМУВАННІ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ

Початок будь-якого заняття з іноземної мови є надзвичайно важливим елементом уроку, оскільки допомагає налаштувати студентів на розкриття їх креативних здібностей, на активне сприйняття інформації, активізує увагу та готує до занурення в іноземну комунікацію. Через це постає необхідність у застосуванні вправ, які б сприяли досягненню саме таких цілей.

Запропонована стаття присвячена вивченню й обґрунтуванню вправ із використанням «ключових» слів, словосполучень і конструкцій на початку заняття з іноземної мови, що дозволяють поєднувати структурний та функціональний аспекти комунікації, сприяють активізації уваги, актуалізації попередніх знань і, як результат, формуванню іноземної комунікативної компетентності у студентів, а саме, вміння висловлювати свої думки, залежно від ситуації та мети спілкування, застосовуючи широкий арсенал мовних засобів.

Розглянутий вид вправ дозволяє зосередитись на збагаченні й розширенні словникового запасу студентів, одночасно звертаючи увагу на граматичну правильність і стилістичну забарвленість висловлювання, підвищити швидкість створення власного висловлювання й реакції на повідомлення співбесідника, а також усунути комунікативний стрес, страх перед помилками, який часто трапляється у тих, хто вивчає будь-яку іноземну мову, особливо на початковому етапі її вивчення.

Досліджувані вправи відповідають основним принципам комунікативного підходу до навчання іноземних мов, а саме: принципу індивідуалізації, функціональності, контекстуальної обумовленості, новизни й інтерактивності. Описані вправи є достатньо ефективними для розвитку мовленнєвих навичок і сприяють поступовому формуванню комунікативної компетенції, оскільки наближають спілкування до реальних умов, тренують вміння використовувати певні мовні засоби залежно від ситуації та мети комунікації.

Ключові слова: комунікативна компетенція, мовна компетенція, принцип функціональності, принцип контекстуальної обумовленості, ініціативне та реактивне говоріння.

Kateryna LUT,
orcid.org/0000-0002-9842-3540
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory and Practice of Translation
of Zaporizhia National Technical University
(Zaporizhia, Ukraine) katerinalut@gmail.com

THE ROLE OF EXERCISES WITH KEY WORDS IN THE DEVELOPMENT OF SPEAKING SKILLS

In the modern global world excellent communicative skills in English make an integral part of a successful employment, so formation of communicative ability is the main goal of language acquisition. The purpose of this work is practical: to introduce some activities that aim at improving speaking skills.

The article is dedicated to the description of productive exercises based on the use of “key” words and combinations, as well as grammatical constructions that help to improve speaking skills. These exercises are to be used at the beginning of the lesson as a “warm-up” activity with the aim to activate students’ attention, actualize their background knowledge, make them feel ready to work and speak English, introduce new vocabulary or grammatical units, peculiarities of their functioning, valence of words etc. in a context, and encourage them to make up their own sentences and utterances taking the situation and the final pragmatic aim into consideration.

Key words are carefully chosen by the teacher in connection with specific aims of the course or a given lesson (e.g. to enrich the vocabulary in certain domains of knowledge, enhance awareness of different styles or types of sentences, or train the usage of a grammatical construction etc.). Such activity does not take

much time, does not overburden students, involves even the most reticent ones to participate in the discussion and appeals to the interests of the students. It leads to the extension of active vocabulary and results in the ability to create various utterances with different stylistic colorings automatically.

Both initiatory and reactive speaking skills can be developed depending on the tasks of a given lesson. In the conditions of the increasing demand for communicative skills it is important to make the gap between the theory and practice narrower. The research showed that such exercises reduce this gap, provide enjoyable and short activity that keeps students motivated, increase their participation, facilitate the process of creating utterances and, as a result, enhance communicative competence.

Key words: *communicative competence, language competence, principle of functionality, context-based learning, initiative and reactive speaking.*

Постановка проблеми. Сучасний комунікативний підхід до навчання іноземних мов передбачає формування вміння вільно спілкуватись англійською мовою, адже це є необхідною передумовою успішної комунікації у будь-якій сфері людської діяльності. Відомо, що вміння говорити залежить не тільки від обсягу словникового запасу, скільки від того, як людина здатна комбінувати вже засвоєні лексичні одиниці у висловлюванні. Саме тому одним із пріоритетних завдань сучасної методики навчання іноземних мов є формування навичок правильного й швидкого відбору слів і формулювання речень в умовах певної комунікативної ситуації, що становить основу комунікативної компетенції, яка передбачає навички й вміння адекватного вживання мови у конкретних умовах спілкування.

Аналіз досліджень. Починаючи з 70-х років минулого століття, після появи досліджень Н. Хомського, який виділив лінгвістичну компетенцію (Хомський, 1972), Д. Хаймса, що ввів термін «комунікативна компетенція», поєднавши лінгвістичну компетенцію з соціолінгвістичним аспектом її застосування (Hymes, 1972), постійно з'являються численні роботи, присвячені питанням формування комунікативної компетентності. Вчені займаються дослідженням основних параметрів зазначеного явища (М. Н. Вятютнев, Н. І. Гез, О. В. Гурко, О. В. Шкурко, М. Canale, M. Swain, S. J. Savignon), вивчають комунікативні методи (Ю. І. Пассов, В. Л. Скалкін, W. Littlewood, D. Nunan), розробляють завдання, спрямовані на формування іншомовної комунікативної компетентності (Н. П. Андронік, Д. А. Бегака, С. І. Шевченко) тощо. Комунікативний метод, хоча і є популярним на сучасному етапі навчання іноземних мов, залишається ще недостатньо розробленим.

Метою цієї статті є опис й обґрунтування вправ із використанням «ключових» слів та граматичних конструкцій на початку заняття з іноземної мови, що сприяють формуванню іншомов-

ної комунікативної компетентності у студентів, а саме вмінню висловлювати свої думки, застосовуючи широкий арсенал мовних засобів.

Виклад основного матеріалу. Ті, хто вивчають іноземну мову, зазначають, що найскладнішим в її опануванні є саме говоріння. Це і не дивно, виходячи з того, що цей вид мовленнєвої діяльності вимагає не тільки знання лексики та граматичних правил, але й наявність фонологічних навичок, вміння орієнтуватись у ситуації й створювати повідомлення відповідно до неї, враховуючи соціокультурні вимоги та інші екстралінгвальні чинники.

Як зазначає Ю. І. Пассов: «Говоріння – надзвичайно багатоаспектне та складне явище» (Пассов, 1991: 23). Вчений зазначає, що зазначений аспект мовленнєвої діяльності може виступати в ролі засобу спілкування, діяльності та продукту (результату цієї діяльності). Кінцеве висловлювання, що з'являється в результаті мовленнєвої діяльності, має такі ознаки: структурність, логічність, інформативність, виразність та продуктивність (Пассов, 1991: 24–25). Навчаючи говорінню, викладач має пам'ятати про ці ознаки й поступово формувати звичку дотримуватися зазначених вимог при створенні власного повідомлення.

Істотною перешкодою на шляху формування мовленнєвих навичок є також комунікативний стрес, що виникає при необхідності спілкування іноземною мовою, страх припуститися помилок, невпевненість стосовно того, що саме і як треба казати тощо. Через що, як зазначає М. Н. Вятютнев, студенти прагнуть сповільнити темп мовлення, щоб згадати правила, уникають вживання тих конструкцій, які ще не добре засвоєні (Вятютнев, 1977: 39). Використання вже відомих конструкцій і лексичних одиниць призводить до того, що мовлення спрощується, виникають труднощі під час спілкування на різні теми, оскільки не вистачає запасу активної лексики.

Автор пропонує використовувати початок уроку, а саме мовленнєву розминку на основі

«ключових» слів / словосполучень або граматичних конструкцій, в якості підготовчих вправ для формування навичок монологічного та діалогічного мовлення. Під ключовими словами розуміємо лексичні одиниці, які є найбільш уживаними найменуваннями, що пов'язані між собою мережею семантичних зв'язків. Вони можуть бути узяті як із повсякденної іншомовної комунікації, так і з певної предметної сфери, залежно від мети навчального курсу.

Відомо, що перший етап заняття сприяє активізації уваги, налаштуванню на робочий лад, викликає зацікавленість і дозволяє задіяти креативний потенціал студентів.

Методисти пропонують різні способи підготувати студентів до основного етапу уроку з іноземної мови, але інколи ці види робіт є відірваними від реальності, оскільки створюють штучні умови комунікації. Наприклад, студентам пропонується скласти найдовше слово із запропонованих букв, продовжити речення, у командах придумати слова, які б починались з певної букви, уявити, ким вони б хотіли бути, щоб зробили, якби раптом зник інтернет та інше.

Часто в якості розминки викладачі організують невеликі бесіди, обговорення у межах тем, що вивчались раніше (Погода. Робочий день. Друзі.) Однак, як зазначає М. В. Вятютнев (Вятютнев, 1977: 40), справжня комунікація можлива лише тоді, коли студенти виражають особистий задум, особисті інтереси, а не намагаються розвивати теми, задані викладачем. Варто пам'ятати, що інтереси та уподобання не є константою, і мають тенденцію постійно змінюватись, саме тому викладачеві може бути важко підлаштуватись до змінних настроїв й уподобань молодшої аудиторії. Вправи, які описуються у цій статті, можуть сприяти усуненню цієї проблеми.

В основу нашої системи вправ покладений принцип поєднання функціонального та структурного аспектів мови (за W. Littlewood (Littlewood, 1981). Алгоритм роботи розпочинається зі структурного компонента і є наступним: викладач пропонує слово / слова або словосполучення або граматичні конструкції, які стануть домінуючими упродовж розминки, пояснює сполучуваність лексем у реченні, особливості вживання, зазначає можливі помилки у використанні (особливо багатозначних слів) і наводить приклади їх застосування (реалізація комунікативного принципу контекстуальної обумовленості).

Далі студентам пропонується створити власні висловлювання з наведеними лексичними одиницями, що відповідає комунікативному прин-

ципу функціональності, оскільки мовні засоби вивчаються не окремо, а з точки зору їх практичного використання. На цьому етапі опрацювання лексеми викладач може варіювати мовленнєві дії, підбираючи такі, що б сприяли формуванню певної навички мовленнєвої діяльності. Можливі варіанти завдань:

1) викладач може запропонувати тему, в межах якої дозволяється створення висловлювання. Ця тема може корелювати з основною темою усього заняття. Однак, якщо студенти не обмежені рамками певної теми, викладач має змогу виявити ті, які найбільше цікавлять студентів;

2) студенти мають створювати висловлювання, що співвідносяться з різними типами мовленнєвої дії (наказ, прохання, інструкція, вибачення, попередження та інше);

3) варіативним елементом може стати й тип речення (запитання, заперечення, окличне речення тощо), а також граматичні структури (складнопідрядні речення, речення з дієприкметниковими, інфінітивними зворотами);

4) висловлювання мають створюватись відповідно до окресленої прагматичної мети (описати певний предмет, людину або ситуацію, зробити зауваження, ініціювати розмову, відреагувати на репліку та ін.).

Обов'язковою умовою при цьому має бути використання ключових слів / словосполучень, оскільки саме це сприяє розширенню запасу активної лексики. Той факт, що не треба складати довгі розповіді із заданої теми або продумувати діалог, сприяє активізації навіть найбільш сором'язливих студентів. Крім того, вправа займає небагато часу, через що йде активне сприймання інформації й розвиток навичок розуміння на слух.

Говоріння може бути реактивним або ініціативним (Тарнопольський, 2006: 6). Ініціативне мовлення передбачає вміння розпочати розмову, задати тон спілкування; реактивне мовлення, в свою чергу, означає реакцію співрозмовника на репліку ініціатора розмови. Створення власних речень з використанням запропонованих ключових слів сприяє формуванню навичок обох типів говоріння, оскільки на початковому етапі учням пропонується скласти окремі речення, тоді як на наступних етапах варто заохочувати коментувати або продовжити попереднє висловлювання, створити міні-діалог, змінити речення (зробити його заперечним, умовним, розширеним тощо).

На думку автора, початок уроку має включати зразки реальної комунікації, тому викладач має розробити перелік слів, словосполучень та грама-

тичних конструкцій, які, на його думку, найбільше відповідають навчальній меті курсу, оскільки не завжди основні підручники, за якими працюють на заняттях з іноземної мови, можуть задовольняти реальні цілі навчання певної цільової аудиторії.

Зазначені вправи вимагають високого рівня мовної підготовки від самого викладача, оскільки існує необхідність давати поради щодо інформаційного наповнення й стильового забарвлення висловлювання, валентності слів, граматичних особливостей, досягнення прагматичної мети повідомлення тощо. Крім того, викладач повинен слідкувати за якістю створених висловлювань і не допускати утворення «примітивних» прикладів.

Вправи з використання ключових слів допомагають побороти невпевненість, оскільки поступово доводять до автоматизму вміння генерувати власні висловлювання, розвиваючи творчий потенціал студентів. Важливим є й те, що зазначений вид вправ допомагає зосередитись, у першу чергу, на змісті повідомлення, граматична складова не є домінуючою, хоча й залишається важливою.

Основні позитивні характеристики такого виду вправ:

1) доводять до автоматизму вміння будувати речення різних типів без попередньої підготовки, що є запорукою успішного створення надфразових єдностей і більш довгих висловлювань;

2) сприяють скороченню часу на обдумування змісту повідомлення у стандартних ситуаціях за рахунок систематичних тренувань;

3) збільшують словниковий запас студентів, в тому числі й активний;

4) займають небагато часу на початку уроку, налаштовують на роботу, створюють позитивний настрій;

5) активізують попередні знання з певної теми;

6) інтегрують мовленнєві вміння з особистим досвідом, інтересами, знаннями тощо;

7) можуть бути застосовані із студентами різного рівня підготовки за рахунок варіювання мовленнєвих задач.

Висновки. Створення повідомлень із ключовими словами та словосполученнями є, з одного боку, легкою справою, але, як показує практика, може викликати певні труднощі. По-перше, на початковому етапі вивчення іноземної мови студентам важко будувати власні речення, оскільки мінімальний словниковий запас не дозволяє вільно висловити свою думку, а регулярні вправи з утворення повідомлень на початку заняття дозволяють довести це вміння до автоматизму. По-друге, студенти, які мають високий рівень знань, стикаються із більш складною задачею – створити повідомлення у певному стилі або з певною прагматичною метою, що також перестає бути проблемою в результаті виконання регулярних вправ. Все це, а також елемент раптовості, коли треба продовжити інше висловлювання або ж створити міні-діалог, роблять описані вправи ефективними для розвитку мовленнєвих навичок і сприяють поступовому формуванню комунікативної компетенції, оскільки наближають спілкування до реальних умов, тренують вміння використовувати певні мовні засоби залежно від мети комунікації. До того ж, вони відповідають основним принципам комунікативного підходу до навчання іноземних мов, а саме: принципу індивідуалізації, функціональності, контекстуальної обумовленості, новизни й інтерактивності.

Перспективою подальших досліджень є виявлення способів інтегрування вправ з початкового етапу уроку із завданнями з основної частини, а також складання переліку ключових слів іноземною мовою, які необхідні для успішної комунікації у повсякденному житті або на робочому місці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. М. Н. Вятютнев. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах URL: <http://journal.pushkin.institute/archive/archive/1977/77-06/>.
2. Е. И. Пассов. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1991. 223 с.
3. О. Б. Тарнопольський. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. К. : ІНКОС, 2006. 248 с.
4. Н. Хомский. Аспекты теории синтаксиса / под общ. ред. В. А. Звегинцева. Сер. пер. Вып. 1. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. 233 с.
5. D. Hymes. On Communicative Competence / in J. B. Pride and J. Holmes (eds.) Sociolinguistics. Selected Readings. New-York : Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.
6. W. Littlewood. Communicative Language Teaching: An introduction. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. 108 p.

REFERENCES

1. Vyatyutnev M. N. Kommunikativnaya napravlennost obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnykh shkolah [Communicative Approach to Teaching Russian in Foreign Schools]. URL: <http://journal.pushkin.institute/archive/archive/1977/77-06/> [in Russian].
2. Passov Y. I. Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu [Communicative Method of Teaching Speaking in a Foreign Language]. M. : Prosvescheniye, 1991. 223 p. [in Russian].
3. Tarnopolsky O. B. Metodyka navchannya inshomovnoi movlennievoi diyalnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity. [Methodology of Teaching Speaking in a Foreign Language in Higher Educational Institutions]. K. : INKOS, 2006. 248 p. [in Ukrainian].
4. Homskyy N. Aspecty teoryi sintaksisa [Some Aspects of the Theory of Syntax] / pod obshch.red. V. A. Zvegintcheva. Ser. per. Vyp. 1. M. : Izd-vo Mosk.un-ta, 1972. 233 p. [in Russian].
5. Hymes D. On Communicative Competence / in J. B. Pride and J. Holmes (eds.) Sociolinguistics. Selected Readings. New-York : Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.
6. Littlewood W. Communicative Language Teaching: An introduction. Cambridge : Cambridge University Press, 1981. 108 p.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.179017>**Vita MIROSHNYCHENKO,***orcid.org/0000-0002-7492-2994*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри філології, перекладу та мовної комунікації

Національної академії Національної гвардії України

(м. Харків) *miroshnichenkovita14@gmail.com*

ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНЬОГО ФІЛЬМУ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Статтю присвячено аналізу проблеми використання художнього фільму у процесі підготовки майбутніх філологів. Узагальнено підходи науковців до визначення поняття «автентичний художній фільм». Визначено низку функцій, що виконують художні фільми у навчанні іноземній мові: 1) інформативно-навчальну; 2) мотиваційно-стимулюючу; 3) евристично-виховну; 4) розвивальну; 5) ситуативно-детермінувальну.

Обґрунтовано необхідність урахування виокремлених критеріїв відбору автентичних художніх фільмів, що становлять дві групи. I група – критерії врахування властивостей фільму як цілісного художнього твору: 1) урахування соціокультурного потенціалу художнього фільму; 2) критерій естетичної цінності художнього фільму; 3) критерій ступеня морально-етичного впливу автентичного художнього фільму на глядача; 4) критерій жанрової належності автентичного художнього фільму. II група – критерії, пов'язані з дидактичною цінністю автентичного художнього фільму: 1) відповідність змістово-лінгвістичних характеристик фільму тематиці та рівневі володіння іноземною мовою, що регламентовані в програмі); 2) критерій урахування мотиваційного потенціалу змісту фільму; 3) критерій новизни й інформаційної цінності.

Окреслено вимоги до фільмів, що відбираються для навчання іноземній культурі. Встановлено способи представлення фільму в аудиторії та його тривалість. Представлена класифікація вправ та завдань на основі художніх фільмів: за місцем виконання, за характером виконання, за способом виконання.

З'ясовано, що художні фільми слугують джерелом автентичного мовлення представників іноземної культури; демонструють вербальну й невербальну поведінку носіїв іноземної мови у контексті, відображаючи їхній менталітет і ціннісні орієнтації; виховують почуття поваги до культури, мову якої вивчають.

Ключові слова: художній фільм, іноземна культура, відбір фільмів, критерії, майбутній філолог.

Vita MIROSHNYCHENKO,*orcid.org/0000-0002-7492-2994*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Philology, Translation and Lingual Communication

National Academy of the National Guard of Ukraine

(Kharkiv, Ukraine) *miroshnichenkovita14@gmail.com*

USING OF FEATURE FILMS IN THE PROCESS OF FUTURE PHILOLOGISTS' PROFESSIONAL TRAINING

The article is dedicated to the analysis of feature films' using in the process of future philologists' professional training. Approaches of scientists to the definition of "authentic feature films" are generalized.

A range of functions that is accomplished by feature films in the process of teaching English are defined in the article: 1) information-educative; 2) motivational-stimulative; 3) heuristic-educational; 4) evolutive; 5) situation-determinative.

The necessity of specifying the criteria according to which authentic feature films can be considered appropriately is reviewed in the article. The first group of selection criteria views a film as a cohesive piece of art. Accordingly, sociocultural potential, aesthetic value, moral and ethic influence on audience and genre of the films are taken into account. The second group of criteria relates to the didactic potential of films.

These criteria include relevance of content and linguistic characteristics of the film to topics and language skills set out in the curriculum, motivational and informative value of the film. Requirements to the films that are selected for teaching a foreign culture are defined. The ways of presentation a film in the classroom and its duration are determined.

Classification of exercises and tasks based on the feature films are presented according to place, way and principles of performing. It is highlighted that feature films are a source authentic speech of the representatives of foreign culture; demonstrate verbal and non-verbal behavior of representatives of foreign language in the context representing their mindset and values-based orientations; encourage the feeling of respect to the culture of foreign language.

Key words: feature film, foreign culture, selection of films, set of criteria, future philologist.

Постановка проблеми. У сучасному світі художні фільми є досить популярними серед глядачів усіх вікових категорій, що створює передумови для їх ефективного використання в навчанні іноземній мові. Автентичні художні фільми не лише ознайомлюють глядачів із національно-специфічною й історико-культурною інформацією про іншу країну, а й наочно представляють елементи повсякденної культури.

Художній фільм також сприяє кращому пізнанню іноземної культури. Разом з тим, потенціал автентичних художніх фільмів використовується не повною мірою. Робота з автентичними художніми фільмами обмежена ознайомленням студентів із соціокультурною маркованою лексикою, після перегляду відбувається обговорення найбільш цікавих моментів фільму. Отже, суперечності між великим потенціалом автентичних художніх фільмів і відсутністю ефективних методик їх використання як в аудиторній, так і в позааудиторній роботі майбутніх філологів зумовили актуальність дослідження.

Аналіз досліджень. Проблема використання автентичного художнього фільму у професійній підготовці філологів висвітлена у працях таких вчених, як Н. Бичкова (2), С. Віддоуз, І. Ісенко, О. Конотоп (3), О. Кочукова (4), І. Терехов (7), Б. Томалін, Дж. Шерман (13), Т. Яхнюк (9). Разом з тим, означена проблема потребує більш детального вивчення.

Мета статті – проаналізувати ефективність використання художнього фільму у професійній підготовці майбутніх філологів.

Виклад основного матеріалу. Формування комунікативної компетентності в майбутніх філологів відбувається в умовах усебічного використання технічних засобів навчання, основна мета яких полягає у максимальному наближенні процесу вивчення іноземної мови до ситуацій реального спілкування, що стає можливим завдяки перевагам аудіовізуальної наочності (2).

О. Кочукова вбачає в автентичному художньому фільмі дискурс, який відрізняється від тексту тим, що в ньому наочно, у слуховій формі реалізуються комунікативні наміри тих, хто говорить, ситуативний та екстралінгвістичний контекст (Кочукова, 2004: 78). Дискурс фільму складається зі звукоряду й відеоряду, паратексту (екстралінгвістичних параметрів) і тексту (скрипту). Сприймати автентичний художній фільм-дискурс цікавіше і легше, оскільки аудіовізуальна підтримка допомагає краще сприйняти та зрозуміти інформацію.

Розглядаючи автентичний художній фільм як текст, дискурс і засіб аудіовізуальної культури,

науковці описують низку функцій, що виконують художні фільми у навчанні іноземній мові: 1) інформативно-навчальну; 2) мотиваційно-стимулюючу; 3) евристично-виховну; 4) розвивальну; 5) ситуативно-детермінувальну (Cardon, 2010: 208).

К. Брайем, представляючи власну методику роботи з фільмом, узагальнила досвід низки вчених: П. В. Кардон (10), Ж. Шампо та М. Мелінгер, зазначивши, що фільми, відібрані для навчання іноземної культури повинні: 1) містити демонстрацію основних загальнолюдських понять у дії, оскільки, згідно з міркуваннями Ж. Шампо, саме художній фільм має змогу «візуалізувати» абстрактні поняття в певному соціокультурному контексті, відмінному від рідного; 2) уникати надто спрощеного зображення дійсності (Champroux, 1999: 385); 3) задовольняти культурні / етичні норми, усталені в рідному суспільстві глядачів, не ображаючи їх через моральні переконання й вірування; потрібно зважати і на проблематику, що висвітлює фільм, і на стилістичне забарвлення мови, яке використовують герої, і на відвертість власне зображення деяких аспектів людського життя; 4) враховувати майбутні професійні інтереси студентів, оскільки бачення на екрані того, що знадобиться їм у подальшому житті, здатне стимулювати їхнє бажання пізнати більше; 5) надавати студентам відчуття власної участі у міжкультурному діалозі; важливим є висвітлення у фільмі саме того, як люди поведуться в різних ситуаціях спілкування за допомогою мови, яку вивчають; 6) розважати й мотивувати студентів; стимульовані цікавістю і допитливістю до культури мови, що вивчають.

П. Воллер і С. Уіддоузом надають поради щодо відбору фільмів. На їхню думку, перевагу потрібно надавати фільмам із фабульним сюжетом та чітко визначеними головними героями. Слід уникати фільмів, що мають нединамічний сюжет, містять багато діалектного мовлення й монологів, а також зображують дійсність, для розуміння якої потрібні детальні фонові знання іншомовної культури, яких у студентів немає (Voller, 1993: 343).

Одностайними є думки вчених щодо неприпустимості використання фільмів, де наявні сцени, які відверто зображують сексуальні акти, насильство в різних формах, богохульство. Дж. Кінг пропонує такий вихід із ситуації: за умови незначної частки таких сцен у фільмі, який, зрештою, можна схарактеризувати як стриманий, на проблемних сценах варто увагу не концентрувати, проглядаючи їх в аудиторії в пришвидшеному темпі (12).

На думку Дж. Кінга, найбільш придатними для студентства є романтичні комедії, бойовики або пригодницькі фільми з невеликою часткою сцен

насилення. Особливо наполягає дослідниця на високій якості відібраних фільмів, оскільки драматичне напруження та хороша гра акторів спонукають студентів забути про деяку незрозумілість автентичного мовлення й зосередитися на сприйманні сюжету та іншої інформації з екрана.

Проаналізувавши праці О. Конотоп (3), І. Терехова (7), П. Аркаріо та інших, виокремимо такі критерії відбору автентичних художніх фільмів: актуальність, урахування інтересів студентів, жанрова різноманітність, наявність соціокультурної інформації, відповідність тематичного змісту й лінгвістичних характеристик мови фільму програмам навчання на певному його етапі.

Т. Леонтєва пропонує такі критерії: відображення культурного й мовного різноманіття країни, мову якої вивчають; наявність протилежних поглядів на певний феномен культури для їх критичного осмислення; урахування емоційного впливу конкретного факту культури на особистість.

І. Терехов визначив основні критерії відбору автентичних художніх фільмів: насиченість фільму зразками мовленнєвої поведінки носіїв мови, засобами невербальної комунікації й аспектами мультимедійного контексту, що допомагають адекватно інтерпретувати перші; збалансованість між лінгвістичними та нелінгвістичними особливостями мовленнєвої поведінки, представлені у фільмі; змістова (зумовлена контекстом) доступність фільму, необхідна для вивчення мовленнєвої поведінки героїв; репрезентативність зразків мовленнєвої поведінки, характерних для різних соціальних верств; репрезентативність регіонально-специфічних особливостей мовленнєвої поведінки носіїв мови (7).

Ю. Трикашна диференціює дві групи критеріїв для відбору автентичних художніх фільмів з метою формування соціокультурної компетентності студентів: I – критерії врахування властивостей фільму як цілісного художнього твору; II – критерії, пов'язані з дидактичною цінністю автентичного художнього фільму.

До I групи критеріїв належать такі критерії: 1) урахування соціокультурного потенціалу автентичного художнього фільму; 2) критерій естетичної цінності автентичного художнього фільму; 3) критерій ступеня морально-етичного впливу автентичного художнього фільму на глядача; 4) критерій жанрової належності автентичного художнього фільму [8].

Соціокультурний потенціал є провідним критерієм відбору автентичних художніх фільмів. Зазначимо, що автентичний художній фільм наочно представляє соціокультурну реальність,

контекст і ситуацію спілкування у вербальному й невербальному планах вираження; він допомагає формувати в студентів стійкі асоціації певного ситуативного контексту з очікуваною вербальною та невербальною поведінкою.

Л. Смелякова (5) умовно поділяє соціокультурну інформацію на національно-специфічну та історико-культурну. Національно-специфічна інформація відображена в природних особливостях країни, мову якої вивчають, національному характері, цінностях, гуморі та духовній культурі нації. Історико-культурну інформацію можна отримати, якщо проаналізувати, як зображені соціальні класи суспільства та стосунки між ними, сфери суспільного життя суспільства, політичні, культурні й історичні діячі, які символізують певну добу країни, а також простір, що має асоціативну природу.

Соціокультурну інформацію у фільмі сприймають через два канали – аудитивний і візуальний, розподіляючи на: а) лінгвістичну (реалії, конотативна лексика, фонові лексика, фразеологізми, афоризми, діалектизми, сленг, формули мовленнєвого етикету); б) паралінгвістичну (вираз обличчя, поза, міміка, жести, поведінка, інтонація голосу, паузи, зітхання, музика, шуми, звуки); в) екстралінгвістичну (зображення предметів, оточення, середовища, зображення людей) (Яхнюк, 2002: 48).

У свою чергу соціокультурна інформація може бути представлена як експліцитно, так і імпліцитно. Події, зображені експліцитно, повинні спонукати студентів до критичного мислення, аналізу поведінки представників іншомовної культури, пояснення свого ставлення до певних ситуацій і явищ, що сприятиме усвідомленню імпліцитного смислу соціокультурної інформації.

Наступний критерій відбору – критерій естетичної цінності фільмів. Естетична потреба в отриманні насолоди від кіномистецтва домінує серед мотивів, що спонукають освічену людину до перегляду художніх фільмів. Згідно із зазначеним критерієм, відбираючи автентичний художній фільм для формування соціокультурної компетентності за його допомогою, необхідно керуватися особистими естетичними враженнями від фільму, а також враженнями інших.

Варто зазначити, що вчинки й поведінка героїв фільму спонукають до формування власних суджень, свого бачення порушених проблем, а моральні й духовні цінності героїв набувають особистісного змісту для студентів-глядачів, закладають основу їхньої ціннісної системи.

Не менш важливим критерієм під час відбору автентичного художнього фільму є критерій жан-

рової належності. Як свідчить досвід, студентам до вподоби молодіжні романтичні комедії, які покращують настрій і роблять процес сприйняття фільму невимушеним. Фільми, які вирізняються цікавим сюжетом, захопливим перебігом подій, фільми, що відображають проблеми сучасної молоді та події, цікаві за історичною значущістю, також не залишають студентів байдужими.

Ця група критеріїв пов'язана з дидактичною цінністю автентичних художніх фільмів. До них належать: 1) відповідність змістово-лінгвістичних характеристик фільму тематиці й рівневі володіння іноземною мовою; 2) критерій урахування мотиваційного потенціалу; 3) критерій новизни та інформаційної цінності.

Відібрані автентичні художні фільми повинні відповідати віковим особливостям і мовленнєвому досвіду студентів. Б. Томалін акцентує увагу на важливості наочного ознайомлення студентів з основними соціокультурними поняттями й лексичними одиницями, оскільки обізнаність у поведінково-побутовій сфері сприяє подоланню культурного бар'єру.

Наступним критерієм є врахування мотиваційного потенціалу автентичних художніх фільмів. Вони слугують одним із найбільш вдалих допоміжних засобів навчання, які наочно демонструють реальне спілкування представників іншомовного середовища в різних соціокультурних ситуаціях.

Згідно з критерієм новизни й інформаційної цінності, автентичний художній фільм має відповідати професійним інтересам студентів, надавати знання, які б майбутні філологи змогли застосувати на практиці.

У контексті дослідження автор звертає увагу на тривалість та способи представлення фільму в аудиторії. Н. Бичкова наголошує на тому, що робота з фільмом потребує цілісно-частково-цілісного підходу (2, с. 40), який передбачає: 1) цілісне сприйняття автентичного художнього фільму; 2) роботу над окремими фрагментами для навчання аудіювання або усного мовлення; 3) самостійний перегляд художнього фільму у кінці роботи. Необхідно звернути увагу на те, що окремих критеріїв до вибору фільмів за їхньою тривалістю та фрагментів із фільму не існує. Разом з тим, фрагмент повинен демонструвати закінчений епізод, який би виконував певне соціокультурне навантаження.

У межах означеної проблеми, розглянемо вправи та завдання, створені на основі автентичних художніх фільмів. Доцільно класифікувати вправи та завдання на підставі основних критеріїв, описаних Н. Скляренко [6].

Критерій культурологічної спрямованості полягає у тому, що вправи у всіх видах мовленнєвої діяльності мають ознайомлювати із культурними реаліями країни, її традиціями, історією, характерами та звичками людей. Згідно з цим критерієм, більшість вправ у підсистемі повинна бути спрямована на набуття соціокультурних знань, формування соціокультурних (лексичних) навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності, а також на розвиток ставлень до іноземної культури.

Критерій використання фрагментів художніх фільмів, полягає у виконанні вправ та завдань на основі відеофрагментів автентичних художніх фільмів, а також ті, що виконують без їх використання. Перегляд фрагменту автентичного художнього фільму, який зображує на екрані певне поняття британської культури, є центральним у межах аудиторної та самостійної роботи. Вправи когнітивно-евристичного етапу виконують без опори на відеоматеріал, а виконання вправ або завдань діяльнісно-продуктивного етапу має, з одного боку, узагальнювальний характер, а з іншого – спрямоване на створення власного відеофільму.

Відповідно до критерію комунікативності, вправу можна тлумачити як модель відрізка процесу реальної комунікації, де зберігаються найсуттєвіші його риси, а саме – умотивованість діяльності й новизна отриманої під час спілкування інформації. Завдяки виконанню завдань проекту, діяльність його учасників забезпечена високою мотивацією – мотивацією до пізнання нової для них іншомовної соціокультури й відчуття себе здатними до ефективної участі у міжкультурному спілкуванні в різноманітних комунікативних ситуаціях.

У контексті формування соціокультурної компетентності, звернемо увагу на критерій наявності / відсутності рольового компонента. Вправи з рольовим компонентом – рольові ігри та драматизації – мають велике значення з погляду формування здатності студентів брати участь у змодельованому міжкультурному спілкуванні. Виконання таких вправ допомагає студентам імітувати вербальну й невербальну поведінку носіїв іноземної мови, засвоєну за допомогою автентичних художніх фільмів.

Типізація вправ на основі наступних трьох критеріїв у контексті дослідження зумовлена спрямованістю вправ на сприйняття, аналіз, коментування (усне чи письмове), імітування соціокультурних явищ і ситуацій, які можуть відбуватися в різних умовах.

За місцем виконання розподіляють вправи на такі, що виконують під час аудиторної або самостійної роботи. За характером виконання вправи, які виконують під час аудиторної роботи, є усними й усно-письмовими, а вправи, що виконують під час самостійної роботи, здебільшого письмові. За способом виконання вправи поділяються на фронтальні, парні, у малих групах, у групі та індивідуальні. Так, вправи, що виконують під час аудиторної роботи, є усними або усно-письмовими, фронтальними, парними, у малих групах або в групі. Вправи виконані під час самостійної роботи, переважно письмові та індивідуальні (8).

Висновки. На основі проведеного дослідження встановлено, що автентичний художній фільм – дискурс, в якому наочно, у слуховій формі реалі-

зуються комунікативні наміри тих, хто говорить, ситуативний та екстралінгвістичний контекст.

Обґрунтовано критерії відбору художніх фільмів для навчання іноземній мові. Розглянуто соціокультурний потенціал як провідний критерій відбору автентичних художніх фільмів. Проаналізовано вправи / завдання та їх класифікацію, створених на основі автентичних художніх фільмів.

Представлено типізацію вправ на основі трьох критеріїв (за місцем виконання, за характером виконання, за способом виконання), що зумовлена спрямованістю на сприйняття, аналіз, коментування (усне чи письмове), імітування соціокультурних явищ і ситуацій, які можуть відбуватися в різних умовах. Визначено оптимальну тривалість та способи представлення фільму в аудиторії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдрахманова И. Э. Дидактические возможности аудиовизуальных средств как ретрансляторов российской культуры на занятиях по русскому языку как иностранному. *Вестник Томского. гос. пед. ун-та, Серия «Педагогика»*. Вып. 7 (75). 2009. С. 208–211.
2. Бичкова Н. І. Місце автентичних художніх фільмів у вивченні іноземних мов і культур». *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО. Серія «Філологія-педагогіка-психологія»*. Вип. 3. 2000. С. 596–600.
3. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми. Автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2010.
4. Кочукова О. В. Обучение пониманию социокультурного содержания иноязычного дискурса художественных видеофильмов: Языковой вуз, английский язык. Дисс. канд. пед. наук. Тамбов. 2004. 198 с.
5. Смелякова Л. П. Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе. Теория и практика отбора. Монография. Санкт-Петербург : Образование. 1992. 142 с.
6. Складенко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови*. Вип. 3. 1999. С. 3–7.
7. Терехов И. В. «Изучение речевого поведения носителей языка на материале современного британского кино». Автореф. дисс. канд. пед. наук. Тамбов, 2011.
8. Трикашна Ю. І. Використання автентичних художніх фільмів в процесі формування соціокультурної компетенції у майбутніх філологів. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. № 8. 2011. С. 65–67.
9. Яхнюк Т. О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики. Дис. канд. пед. наук. Київ. 2002. 160 с.
10. Cardon P. W. Using films to learn about the nature of cross-cultural stereotypes in intercultural business communication courses. *Business Communication Quarterly* Nr. 73. 2010. pp. 150–165.
11. Champoux J. Film as a teaching resource. *Journal of Management*. Nr. 8. 1999. pp. 206–217.
12. King J. Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning*, Nr. 5. 2002. pp. 509–523. URL: http://www.researchgate.net/publication/240511222_Using_DVD.
13. Sherman J. *Using Authentic Video in the Language Classroom* Cambridge : Cambridge Univ. Press. 2003. 277 p.
14. Voller P. and Widdows S. Feature films as text: a framework for classroom use. *ELT Journal* 47/4. 1993. pp. 342–353.

REFERENCES

1. Abdrakhmanova I. E. Didakticheskie vozmozhnosti audiovizualnykh sredstv kak retranslyatorov rossiyskoy kul'tury na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu. [Didactic possibilities of audiovisual means as a retranslator of Russian culture at the lessons of Russian as a foreign language]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Nr. 7 (75), 2009, pp. 208–211 [in Russian].
2. Bychkova N.I. Mistse avtentychnykh khudozhnykh filmiv u vyvchenni inozemnykh mov i kultur. [Role of the authentic feature films in learning foreign languages and cultures]. *Naukovyi visnyk kafedry YUNESCO*, Nr. 3, 2000, pp. 596–600 [in Ukrainian].
3. Konotop O. S. Metodyka navchannya maibutnykh filolohiv anhliyskoho dialohichnoho spilkuvannya z vykorystanniam videofonohramy. [Methods of teaching of future philologists to English dialogic communication with the use of video material]. *Avtoref.dys.kand.ped.nauk*, Kyiv, 2010 [in Ukrainian].
4. Kochukova O. V. Obuchenie ponimaniyu sotsioculturnoho sodержaniia inoyazychnogo discursa khudozhestvennykh videofilmov: Yazykovoy vuz, angliyskiy yazyk. [Teaching to understanding of sociocultural content of feature video films' foreign discourse: Language university, the English language]. *Diss. kand.ped.nauk*, Tambov, 2004, 198 p. [in Russian].

5. Smelyakova L. P. Khudozhestvennyi tekst v obuchenii inostrannym yazykam v yazykovom vuze. Teoriya i praktika otbora. [Literary text in teaching foreign languages in language university. Theory and practice of selection]. Monografiya, Sankt-Peterburg : Obrazovanie, 1992, 142 p. [in Russian].
6. Sklyarenko N. K. Suchasni vymohy do vprav dlya formuvannya inshomovnykh movlennievnykh navychok i vmin. [Modern requirements to exercises to develop language skills in a foreign language]. Inozemni movy, Nr. 3, 1999, pp. 3–7 [in Ukrainian].
7. Terekhov I. V. Izuchenie rechevogo povedeniya nositeley yazyka na materiale sovremennogo britanskogo kino. [Study of language behaviour of native speakers based on modern British movie]. Avtoref. diss. kand. ped. nauk, Tambov, 2011 [in Russian].
8. Trykashna Yu. I. Vykorystannya avtentychnykh khudozhnykh filmiv v protsesi formuvannya sotsiokulturnoi kompetentsii u maybutnikh filolohiv. [Usage of authentic feature films in the process of development of future philologists' sociocultural competence]. Naukovi zapysky. Seriya Psykholoh-pedahohichni nauky, Nr. 8, 2011, pp. 65–67 [in Ukrainian].
9. Yakhnyuk T. O. Vykorystannya frahmentiv khudozhnykh videofilmiv dlya navchannya studentiv movnykh spetsialnostey sotsiokulturnoi anhliyskoi lektsyky. [Usage of fragments of feature video films for teaching students-philologists to sociocultural English vocabulary]. Dys.kand.ped.nauk, Kyiv, 2002, p. 160.
10. Cardon P. W. Using films to learn about the nature of cross-cultural stereotypes in intercultural business communication courses. *Business Communication Quarterly* 73, 2010, pp. 150–165.
11. Champoux J. Film as a teaching resource. *Journal of Management*, Nr. 8, 1999, pp. 206–217.
12. King J. Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning* 15, Nr. 5, 2002, pp. 509–523, URL: http://www.researchgate.net/publication/240511222_Using_DVD.
13. Sherman J. *Using Authentic Video in the Language Classroom*, Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2003, 277 p.
14. Voller P. and Widdows S. Feature films as text: a framework for classroom use. *ELT Journal* 47/4, 1993, pp. 342–353.

УДК 371.134

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.179019>**Юрій МОРОЗ,***orcid.org/0000-0003-2788-913X*

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри фізичного виховання, спорту

та здоров'я людини

Полтавський національний технічний університет

імені Юрія Кондратюка

(Полтава Україна) *morzev1978@gmail.com*

ЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ РУХЛИВИХ ІГОР НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В СФЕРІ РЕКРЕАЦІЇ

У статті досліджується вплив рухливих ігор на розвиток особистості в рекреаційному аспекті.

Рухлива гра є свідомою діяльністю, спрямованою на досягнення поставленої мети. Як засіб рекреації вона наділена низкою якостей, серед яких найважливіше місце займає висока емоційність.

Рухлива гра належить до таких проявів ігрової діяльності, в яких яскраво виражена роль рухів. Для рухливих ігор характерні творчі, активні рухові дії, мотивовані сюжетом. Вони спрямовуються на подолання різних труднощів на шляху до досягнення поставленої мети.

Рухливі ігри, як правило, не вимагають від учасників спеціальної підготовки. Саме завдяки цій чудовій властивості рухливі ігри, особливо з елементами змагання, більше, ніж інші форми фізичного виховання, відповідають потребам організму. Під час проведення рухливих ігор формуються витримка, самовладання, правильне реагування на невдачу.

Ігри з активними, енергійними, багаторазово повторюваними руховими діями сприяють вдосконаленню найважливіших систем і функцій організму. У практиці рекреаційної діяльності широко використовуються різноманітні ігри, зокрема народні рухливі ігри, які мають давню історію, та активно використовуються в рекреаційній діяльності. Характерна особливість рухливих ігор – комплексність впливу на організм і на всі сторони особистості дитини. У грі одночасно здійснюється фізичне, розумове, моральне, естетичне і трудове виховання. Активна рухова діяльність і позитивні емоції, викликані нею, підсилюють усі фізіологічні процеси в організмі, поліпшують роботу усіх органів і систем. Несподівані ситуації, що виникли під час гри, привчають дітей доцільно використовувати набуті рухові навички і уміння.

У рухливих іграх створюються найсприятливіші умови для виховання фізичних якостей. Рухливі ігри позитивно впливають на розумовий розвиток дітей, організаторські навички, формування особливості. При проведенні рухливих ігор в силу їх специфічності насамперед вирішуються задачі власне фізичного виховання.

Ігровий метод особливо рекомендується використовувати на етапі початкового освоєння рухів. В іграх діти відображають накопичений досвід, поглиблюють, закріплюють своє уявлення про уявні дії, про життя. Дитина, як і дорослий, пізнає світ у процесі діяльності. Заняття іграми збагачують учасників новими відчуттями, уявленнями, поняттями.

Ключові слова: рекреація, рухова діяльність, рухливі ігри, здоров'я, здоровий спосіб життя.

Yurii MOROZ,*orcid.org/0000-0003-2788-913X*

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Physical Education,

Sport and human health

Poltava National Technical University

named after Yurii Kondratyuk

(Poltava Ukraine) *morzev1978@gmail.com*

MOVING GAMES AS ONE OF THE FORMS OF RECREATIONAL ACTIVITIES

The article examines the impact of motion games on the development of personality in the recreational aspect.

A moving game is a conscious activity aimed at achieving the goal. As a means of recreation, it has a number of qualities, among which the most important is high emotionality. Motile play refers to those manifestations of play activity in which the role of movements is clearly expressed. Moving games are characterized by creative, active movement, motivated by the plot. They are aimed at overcoming various obstacles to achieving the goal. Moving games, as a rule, do not require special training participants.

It is because of this wonderful feature that moving games, especially with elements of competition, more than other forms of physical education, meet the needs of the body. During running games, you are formed by endurance, self-mastery, correct response to failure. Games with active, vigorous, repeated repetitive motor actions help to improve the most important systems and functions of the body. A variety of games are widely used in the recreational activity park, in particular folk games that have a long history and are actively used in recreational activities.

A characteristic feature of motion games – the complexity of the impact on the body and on all sides of the child's personality. The game simultaneously provides physical, mental, moral, aesthetic and labor education. Active motor activity and positive emotions caused by it, enhance all physiological processes in the body, improve the functioning of all organs and systems. The unexpected situations that arise during the game teach children to use their motor skills and abilities.

Moving games create the most favorable conditions for the cultivation of physical qualities. Motivational games have a positive effect on children's mental development, organizational skills, and feature formation.

When conducting mobile games, because of their specificity, the problems of physical education are solved first. The game method is especially recommended to use at the stage of initial development of movements. In games, children reflect the accumulated experience, deepen, consolidate their ideas about imagined actions, about life. The child, like an adult, learns about the world in the process of activity. Playing games enriches the participants with new feelings, ideas, concepts.

Key words: recreation, motor activity, mobile games, health, healthy lifestyle.

Постановка проблеми. Необхідною умовою для успішного існування в соціумі є збереження та зміцнення власного здоров'я. Постійне емоційне та інтелектуальне навантаження, стресові ситуації, нервова напруга потребує своєчасного відновлення сил, здоров'я, поповнення запасів життєвої енергії тощо.

Одним із засобів досягнення балансу між інтенсивною навчальною діяльністю та відновленням фізичних, інтелектуальних та емоційних сил особистості є рекреаційна діяльність, яка особливо значення набуває у навчальному середовищі, адже рекреаційне середовище має значний потенціал у формуванні готовності до збереження та зміцнення здоров'я. Оздоровчо-рекреаційна діяльність в освітньому процесі має більш практичний, ніж теоретичний характер. Вона реалізується не тільки в межах занять фізичною культурою, а ще й за допомогою створення різних спортивних, розвивальних, дозвілевих, творчих заходів. Одним із основних засобів досягнення цієї мети є рухлива гра.

Рухлива гра – специфічний вид рухової діяльності. Вона є свідомою діяльністю, спрямованою на досягнення поставленої мети. Рухлива гра як засіб рекреації володіє цілим рядом якостей, серед яких найважливіше місце займає висока емоційність.

Рухлива гра належить до таких проявів ігрової діяльності, в яких яскраво виражена роль рухів (Круцевич, 2012; Страковська, 1999). Перевага рухливих ігор перед іншими в тому, що гра завжди пов'язана з ініціативою, фантазією, творчістю, протікає емоційно, стимулює рухову активність. У грі використовуються природні рухи здебільшого в розважальній, ненав'язливій формі (Костюкевич, 2014).

Рухливі ігри, як правило, не вимагають від учасників спеціальної підготовки. Саме завдяки цій

чудовій властивості рухливі ігри, особливо з елементами змагання, більше, ніж інші форми фізичного виховання, відповідають потребам організму (Страковська, 1999). Під час проведення рухливих ігор формуються витримка, самовладання, правильне реагування на невдачу. Правильно організовані рухливі ігри впливають на розвиток і зміцнення кісток, м'язової системи, на формування правильної постави. Рухливі ігри активізують діяльність серця і легень, підвищують їх працездатність, сприяють поліпшенню кровообігу і обміну речовин в організмі. Ігри з активними, енергійними, багаторазово повторюваними руховими діями сприяють вдосконаленню найважливіших систем і функцій організму (Страковська, 1999).

Аналіз досліджень. Деякі автори (Петровський, 1992; Платонов, 1987; Страковська, 1999) відзначають успішне використання рухливих ігор при окремих захворюваннях, наприклад, опорно-рухового апарату. У зарубіжній літературі є монографії, розділи яких присвячені використанню рухливих ігор при захворюваннях у дітей (Круцевич, 2012). У цих роботах згадується позитивний лікувальний вплив ігор на дітей із порушеннями діяльності центральної нервової системи та опорно-рухового апарату.

У літературі запропоновані й певні принципи групування рухливих ігор із різних захворювань (за місцем проведення, за тривалістю, спрямованості, в залежності від захворювання, з використанням різноманітних снарядів і приладів). Різноманітні рухливі ігри як засіб виховання дітей високо оцінювались видатними педагогами та психологами. Підкреслюючи педагогічну спрямованість народних ігор, О. П. Усова писала: «У народних іграх немає навіть тіні педагогічної настирливості, і разом з тим усі вони цілком педагогічні» (Скуратівська, 1993).

В. Скуратівський зазначає, що народні ігри відкривають історію свого народу, вчать любити народних героїв, розвивають розумові здібності. «Для багатьох дітлахів такі забави були не тільки формою дозвілля, але й своєрідною школою, де засвоювалися перші абетки науки» (Скуратівська, 1993).

У педагогічній концепції А. С. Макаренка чільне місце займають питання фізичного й естетичного виховання дітей. У визначенні завдань школи вчений виходив із позиції про необхідність виховання здорового покоління, здатного свідомо, енергійно та успішно брати участь у становленні нового суспільства.

У педагогічній практиці вченого широко використовувалися такі засоби фізичного виховання як прогулянки, ігри, гімнастика, спорт, праця. Значне місце рухливі ігри займають у розробленій А. С. Макаренком системі сімейного виховання. Численні праці вченого з питань сімейного та суспільного виховання дали початок для теперішньої розробки і практичного втілення ідеї взаємодії сім'ї та школи із застосуванням засобів фізичного виховання (рухливих ігор).

Однією із форм фізичного виховання дітей у сім'ї є ігри. А. С. Макаренко великого значення надавав іграм, зокрема, рухливим. Вчений вважав, що потрібно задовольнити бажання дитини гратися, необхідно заповнити грою все її життя (Макаренко, 1989).

На думку В. О. Сухомлинського, «гра – це величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається живлючий потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що засвічує вогник допитливості» (Сухомлинський, 1977).

Гра – предмет дослідження багатьох наук: філософії, педагогіки, психології, етнографії, культурології, біології тощо. Наукові праці Л. Виготського, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського та інших свідчать про те, що гра в історії суспільства і в житті людини – явище соціальне (Сухомлинський, 1977).

У дослідженнях багатьох учених йдеться, що рухливі ігри – це природна біологічна необхідність, ступінь задоволення якої багато в чому визначає структурний та функціональний розвиток організму дітей. Адже правильно організована рухова активність у дитинстві створює передумови для нормальної життєдіяльності організму людини в дорослому віці. Вона виконує роль регулятора росту молодого організму, є необхідною умовою для становлення та вдосконалення дитини як біологічної істоти і соціального суб'єкта (Вільчковський, 1989).

Талановитий вчений, лікар і педагог Е. А. Покровський наголошував на необхідності спеціального вивчення рухливих ігор як окремої галузі знань. Він виступав за широке використання їх у практиці фізичного виховання і стверджував, що ігри безпосередньо впливають на розвиток організму людини і можуть слугувати підготовкою до життя (Покровський, 1999).

Мета статті – охарактеризувати вплив рухливих ігор на рекреаційну складову розвитку людини.

Виклад основного матеріалу. У практиці рекреаційної діяльності широко використовуються різноманітні ігри, зокрема народні рухливі ігри, які мають давню історію, та активно використовуються в рекреаційній діяльності (Вільчковський, 1989). Поняття «гра» – дуже широке і багатогранне, тому існує чимало підходів до його визначення.

Узагальнюючи думки видатних науковців, погляди сучасних спеціалістів, можна констатувати, що гра розглядається як певна діяльність дитини, спрямована на задоволення її інтересів та потреб, а також – на ефективність фізичного розвитку та розвитку всебічно розвиненої особистості. Питання про роль гри, зокрема рухливої, як виду і методу навчання, розкриті у багатьох працях педагогів (Приступа, 2010).

У педагогіці гра розглядається як історично сформоване соціальне явище, особливий вид діяльності людини, де творчо прямо або посередньо відбиваються явища навколишньої дійсності (праця і побут людей, імітація рухів тварин та інше). Ігри, у яких яскраво виявлена роль рухів, носять загальне умовне найменування «рухливих ігор».

Рухливі ігри – складна рухова, емоційно забарвлена діяльність, зумовлена точно встановленими правилами, які допомагають виявити її кінцевий підсумок або кількісний результат. Це один із важливих засобів всебічного виховання дітей різного шкільного віку. Характерна особливість їх – комплексність впливу на організм і на всі сторони особистості дитини.

У грі одночасно здійснюється фізичне, розумове, моральне, естетичне і трудове виховання. Активна рухова діяльність рухового характеру і позитивні емоції, викликані нею, підсилюють усі фізіологічні процеси в організмі, поліпшують роботу усіх органів і систем. Несподівані ситуації, що виникли під час гри, привчають дітей доцільно використовувати набуті рухові навички і уміння. У рухливих іграх створюються найсприятливіші умови для виховання фізичних якостей (сили, швидкості, витривалості, спритності, гнуч-

кості). Наприклад, для того, щоб втекти від ведучого, потрібно виявити спритність, а рятуючись від нього, бігти якомога швидше. Діти, захоплені змістом гри, можуть виконувати одні і ті ж рухи з інтересом і до того ж багато разів, не помічаючи втоми. Це сприяє розвитку витривалості (Приступа, 2010).

Під час гри діти діють відповідно до правил-вимог, які обов'язкові для всіх учасників. Правила регулюють поведінку гравців і сприяють виробленню таких якостей, як взаємодопомога, колективізм, чесність, дисциплінованість. Потреба виконувати правила, а також переборювати перешкоди, неминучі під час гри, сприяє вихованню вольових якостей – витримки, сміливості, рішучості.

В іграх виховується любов до праці. Підготовка місць для проведення ігор, роздавання і прибирання спортивного обладнання, або нескладний його ремонт, ускладнення правил гри, введення нових перешкод – усе це готує дітей до праці та інших видів діяльності.

В іграх дитині доводиться самій вирішувати, як діяти, щоб досягти певної мети. Швидко і часом несподівана зміна умов змушує дітей шукати усе нові і нові шляхи вирішення завдань, які постають перед ними. Саме це сприяє розвитку самостійності, активності, ініціативи, творчості та кмітливості.

Деякі ігри допомагають дитині розширювати та поглиблювати свої уявлення про навколишню дійсність. Виконуючи різні ролі, зображуючи різноманітні дії, діти на практиці використовують свої знання про поведінку тварин, птахів та комах, явища природи, засоби пересування, сучасну техніку («Кіт та миші», «Гуси-гуси», «Естафета на лижах») (Приступа, 2010).

Рухливі ігри можуть позитивно впливати на розумовий розвиток дітей, організаторські навички, формування особливості. При проведенні рухливих ігор в силу їх специфічності насамперед вирішуються задачі власне фізичного виховання. Ігровий метод особливо рекомендується використовувати на етапі початкового освоєння рухів. В іграх діти відображають накопичений досвід, поглиблюють, закріплюють своє уявлення про уявні дії, про життя. Дитина, як і дорослий, пізнає світ у процесі діяльності. Заняття іграми збагачують учасників новими відчуттями, уявленнями, поняттями.

У руках педагога ігри сприяють всебічному розвитку дитини. Вони розширюють коло їх уявлень, розвивають спостережливість, кмітливості, вміння аналізувати, порівнювати і узагальнювати бачене, на основі чого робити висновки з явищ, що спостерігаються в оточуючому середовищі.

У рухливих іграх розвиваються здібності правильно оцінювати просторові і тимчасові відносини, швидко і правильно реагувати на ситуацію, яка складається в часто мінливих обставинах у грі. Значне значення для освіти мають рухливі ігри, що проводяться на місцевості в літніх і зимових умовах; на базах відпочинку, в походах, екскурсіях.

Рухливі ігри пов'язані з чергуванням позитивних і негативних емоцій. Ця обставина зумовлює можливість навчання дітей управлінню емоціями, що ставить особливі вимоги до готовності педагога здійснювати цей фрагмент виховної роботи. Професійне керівництво ігровою діяльністю, поведінкою учасників гри є важливою умовою формування моральних, вольових якостей особистості дитини. Творчість, ініціативність, сміливість, рішучість, розсудливість, наполегливість, організованість – риси особистості, які здатна сформувати рухлива гра. Участь у професійно-організованій рухливій грі сприяє прояву творчості, знаходженню оригінальних, нестандартних вирішень певних ситуацій.

Освітнє значення рухливих ігор відіграє велику роль у роботі з учнями, дає можливість ознайомитись з народними іграми. Вони знайомлять дітей із національною культурою різних народів, з їх обрядами та звичаями. У рухливих іграх учасникам доводиться виконувати окремі ролі (ведучого, лічильника очок, помічника судді, судді, організатора гри і інші). Це сприяє розвитку організаторських навичок і знань. Для учнів важливі ігри з дрібним інвентарем, які збільшують м'язово-рухливу чутливість, удосконалюють рухливі функції рук і пальців.

При правильній організації гри діти набувають навичок культурної поведінки, у них формуються поняття про взаємини людей і почуття високої відповідальності за свої вчинки. Освітнє значення рухливих ігор полягає в широкій можливості комплексного впливу на формування інтелектуального потенціалу дитини, її здатності до аналізу й синтезу ситуаційних ігрових проявів, кмітливості, спостережливості.

Гра ставить перед дитиною безліч вимог, розвиває здатність до зіставлення, узагальнення сприйнятого ззовні, прийняття рішень, оцінки результату дії, коригування, здатності робити висновки про результат діяльності. Гра є також одним із найкращих засобів відпочинку, тобто виконує основні завдання рекреації.

Гра належить до традиційних і визнаних методів навчання і виховання. Цінність цього методу полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвиваюча й виховна функції діють у тісному

взаємозв'язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

Результати наукових досліджень, досвід роботи та особисті спостереження підтверджують, що рухливі ігри мають оздоровче (рекреаційне), освітнє та виховне значення.

Оздоровче (рекреаційне) значення ігор полягає в тому, що вони спрямовані на зміцнення та збереження здоров'я дитини, профілактику найбільш розповсюджених захворювань, а також:

- 1) сприяють гармонійному розвитку організму школяра;
- 2) формують правильну поставу;
- 3) загартовують організм.

Значний оздоровчий ефект має проведення рухливих ігор на свіжому повітрі незалежно від пори року. Це зміцнює мускулатуру, покращує діяльність дихальної, серцево-судинної системи, збільшує рухливість суглобів і міцність зв'язок, стимулює обмінні процеси, позитивно впливає на нервову систему, підвищує опірність організму до простудних захворювань.

Висновки. Рухливі ігри супроводжують людину протягом всього життя.

Ігри не лише піднімають еманаційний стан, а й допомагають у гармонійному розвитку особистості. Вони цілюще впливають на серцево-судинну систему, дихальну, рухливі ігри допомагають закріпити та розвивати навички з бігу, стрибків, метання, орієнтування, подолання перешкод, координації рухів, поживляють процес навчання, тобто є важливою складовою рекреаційної сфери, саме тому вони є найпоширенішою формою активного відпочинку після тривалої розумової та фізичної праці. В рухливих іграх досить чітко виокремлюються індивідуальні особистості кожної людини.

Проблема позитивного впливу рухливих ігор на рекреаційну складову розвитку людського організму є надзвичайно гострою і актуальною, адже рекреаційний потенціал рухливих ігор є надзвичайно великим, але мало дослідженим. Він потребує ширшої та детальнішої характеристики впровадження цих досліджень у практичну діяльність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вільчковський У. С. Рухливі ігри в дитячому садку. К. : Радянська школа, 1989. 210 с.
2. Костюкевич В. М. Теорія і методика спортивної підготовки. Вінниця : Планер, 2014. 616 с.
3. Круцевич Т. Ю. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. К. : Олімпійська література, 2012. 392 с.
4. Макаренко А. С. Из педагогического опыта. Избранные произведения в 3-х томах. Т. 3. К. : Радянська школа, 1989. 386 с.
5. Петровський В. В. Биологическое, индивидуальное и социальное в сфере физической культуры. К. : КГИФК, 1992. 162 с.
6. Платонов В. Н. Теория спорта. К. : Вища школа, 1987. 128с.
7. Приступа С. Н. Фізична рекреація. Львів, ЛДУФК, 2010. 296 с.
8. Покровський Е. А. Детские игры. М. : Историческое наследие, 1999. 184 с.
9. Скуратівський В. Український народний календар. К. : Мистецтво, 1993. 112 с.
10. Страковська В. Л. 300 рухливих ігор для оздоровлення дітей. К. : Нова школа, 1999. 216 с.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. Т. 3. К. : Радянська школа, 1977. 328 с.

REFERENCES

1. Vil'chkovs'kyj U. S. Ruxly'vi igry' v dy'tyachomu sadku [Moving games in kindergarten]. K. : Radyans'ka shkola, 1989. 210 s. [in Ukrainian].
2. Kostyukevych V. M. Teoriya i metody'ka sporty'vnoyi pidgotovky. [The theory and method of sports training] Vinny'cyu : Planer, 2014. 616 s. [in Ukrainian].
3. Krucevych T. Yu. Zagal'ni osnovy' teoriyi i metody'ky' fizy'chnogo vy'xovannya. [General principles of the theory and method of physical education] K. : Olimpijs'ka literatura, 2012. 392 s. [in Ukrainian].
4. Makarenko A. S. Y'z pedagogy'cheskogo opyta. Y'zbrannyye proy'zvedeny'ya v 3-x tomakh. T. 3. [From teaching experience. Selected works in 3 volumes. T. 3.]. K. :Radyans'ka shkola, 1989. 386 s. [in Russian].
5. Petrovs'kyj V. V. By'ology'cheskoe, y'ndy'vy'dual'noe y' socy'al'noe v sfere fy'zy'cheskoj kul'tury. [Biological, individual and social in the field of physical culture]. K. : KGY'FK, 1992. 162 s. [in Russian].
6. Platonov V. N. Teory'ya sporta. [Sports Theory]. K. :Vy'shha shkola, 1987. 127 s. [in Russian].
7. Pry'stupa Ye N. Fyzy'chna rekreaciya. [Physical recreation] L'viv, LDUFK, 2010. 296 s. [in Ukrainian].
8. Pokrovs'kyj E. A. Detsky'e y'gry. [Kids games] M. : Y'story'cheskoe nasledy'e, 1999. 184 s. [in Russian].
9. Skurativs'kyj V. Ukrayins'kyj narodny'j kalendar. [Ukrainian folk calendar] K. : My'steczstvo, 1993. 112 s. [in Ukrainian].
10. Strakovs'ka V. L. 300 ruxly'vy'x igor dlya ozdorovlennya ditej. [300 mobile games for children's health]. K. : Nova shkola, 1999. 216 s. [in Ukrainian].
11. Suxomly'ns'kyj V. O. Vy'brani tvory' v 5 t. T. 3. [Selected works in 5 tones. T. 3.]. K. : Radyans'ka shkola, 1977. 328 s. [in Ukrainian].

Світлана НОВОСАДОВА,

orcid.org/0000-0002-3452-2574,

викладач кафедри мистецьких дисциплін

Житомирського державного університету імені Івана Франка

(Житомир, Україна) svetlananovosadova8@gmail.com

МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНІ ДИСЦИПЛІНИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті окреслені потенційні можливості музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя музики у формуванні його творчої самостійності. Педагоги-музиканти та вчені-музиканти визнають, що основу її становлять предмети музично-теоретичного циклу, які розвивають розумові (мислення, пам'ять, музичний слух, допитливість та ін.) та художні якості (художній смак, сприйняття, фантазія, уява, відчуття композиційної довершеності мистецьких творів та ін.) музиканта. Історично статус музично-теоретичних дисциплін в процесі розвитку музичної освіти помітно змінювався.

Із предметів, які виконували лише допоміжну роль і безпосередньо були підпорядковані завданню практичним оволодінням ремеслом вони стали предметами, що виховують музичний слух, дають теоретичну підготовку, стимулюють практичну творчу діяльність, розвивають музичного мислення.

Сучасні дослідження розкривають нові можливості музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя музики, що сприяють формуванню його творчої самостійності. Предмети музично-теоретичного циклу спрямовані на формування професійних вмінь та творчих навичок, необхідних для творчої самостійності, в якій взаємодіють різні аспекти психічної діяльності, теоретичні знання, художньо-образне мислення, творчо-виконавські вміння, культура художнього сприйняття.

Науковці доводять, що музично-теоретичні дисципліни в професійній підготовці майбутнього вчителя музики мають широкий спектр програми. Вони націлені на формування освітніх компетенцій, розширення світогляду, розвиток особистісних якостей, мисленевих процесів, вмінь орієнтуватися в історичних особливостях форми, стилю, жанру; комплексно сприймати форму, фактуру, логічно усвідомлювати музичні форми в процесі вивчення музичних творів, розумінню музичного образу творів з позиції культурно-історичної обумовленості.

Ключові слова: музично-теоретичні дисципліни, вчитель музики, творчість самостійність.

Svitlana NOVOSADOVA,

orcid.org/0000-0002-3452-2574

Teacher of Department of Artistic Disciplines

of the Zhytomyr state university of the name of Ivan Franco

(Zhytomyr, Ukraine) svetlananovosadova8@gmail.com

MUSICALLY THEORETICAL DISCIPLINES AS PRE-CONDITION OF FORMING OF CREATIVE INDEPENDENCE OF FUTURE MUSIC MASTER

In the articles outlined potential possibilities musically theoretical preparations of future music master in forming of him creative independence. Teachers-musicians and scientists-musicians acknowledge that basis of it is made by objects musically theoretical to the cycle, which develop mental (thought, pam "yat", ear for music, curiosity but other) and artistic qualities (artistic taste, perception, fantasy, imagination, feeling of composition perfection of artistic works, but other) of musician.

Historically status musically theoretical disciplines in the process of development of musical education changed notably. From objects, which carried out only an auxiliary role and were directly inferior a task a practical capture a handicraft they became objects which educate musical an ear; give theoretical preparation, stimulate practical creative activity, develop musical thought.

Modern researches are exposed by new possibilities musically theoretical preparations of future teacher musics which are instrumental in forming of him creative independence. Objects musically theoretical directed a cycle on forming of professional abilities and creative skills, necessary for creative independence, the different aspects of psychical activity, theoretical knowledges, co-operate in which, artistically vivid thought, creatively performance ability, culture of artistic perception.

Research workers prove that musically theoretical disciplines in professional preparation of future music master have a wide spectrum of the program. They are aimed at forming of educational kompetenciyy, expansion of world view, development of personality qualities, mislnevikh processes, ability to be oriented in the historical features of form, style, genre; complex to perceive a form, fakuru, logically to realize musical forms in the process of study of pieces of music, understanding of musical appearance of works promotes from poziciii cultural and historical obumovlennosti.

Key words: musically theoretical disciplines, music master, creation independence.

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутнього вчителя музики передбачає володіння комплексом спеціальних знань, практичних умінь та навичок, які мають безпосередній вплив на формування та розвиток його активності, свідомості та стимулює до творчої самостійності. Педагоги-музиканти та вчені-музиканти визнають, що основу її становлять предмети музично-теоретичного циклу, які розвивають розумові (мислення, пам'ять, музичний слух, допитливість та інше) та художні якості (художній смак, сприйняття, фантазія, уява, відчуття композиційної довершеності мистецьких творів).

Вчитель-музикант – це професія, в якій поєднуються практика та творче начало. Тому теоретична підготовка майбутнього вчителя музики допомагає виробити творчі уміння, розвиває музично-аналітичну уяву, мислення, формує практичні фахові навички.

Історично статус музично-теоретичних дисциплін в процесі розвитку музичної освіти помітно змінювався. Із предметів, які виконували лише допоміжну роль і безпосередньо були підпорядковані завданню практичним оволодінням ремеслом, вони стали предметами, що виховують музичний слух, дають теоретичну підготовку, стимулюють практичну творчу діяльність, розвивають музичного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні ідеї, щодо застосування комплексного підходу до музично-теоретичної підготовки у системі музичної освіти представлені в дослідженнях Г. Баранової, Г. Гарбар, І. Малашевської, Н. Миронової, В. Фоміна та інші.

Мета статті – розкрити основні положення теоретичних дисциплін та визначити їх роль у формуванні творчої самостійності майбутнього вчителя музики.

Виклад основного матеріалу Термін «теоретичні науки» виник ще в епоху античності. Їм відводилася роль наук споглядальних, головне призначення яких – дати початок знанням, які є умовою практичної діяльності. Музичні теоретики Середньовіччя намагалися наблизити музичну теорію до художньої практики, прагнули створити таку методику навчання, яка сприяла б формуванню самостійності навчання музиканта. Теоретичні трактати того часу розкривали практичний потенціал музичної теорії.

В епоху Відродження статус музично-теоретичних дисциплін змінюється. Як свідчать історичні джерела, музично-теоретична підготовка була спрямована на поєднання теорії та практики. Теоретики вважали за необхідним усвідомлювати

основні положення теорії музики та розвивати музичний слух. Значно зростає роль сольфеджіо, як головного засобу розвитку музичного слуху

На сучасному етапі важливість музично-теоретичної підготовки значно зросло. Науковці визнають її універсальність. Вона полягає у розвитку природжених здібностей, інтонаційного слуху, оволодінні музично-теоретичними термінами, музично-історичними знаннями. У музично-теоретичній підготовці формуються професійні вміння та творчі навички, необхідні для творчої самостійності, в якій взаємодіють різні аспекти психічної діяльності, теоретичні знання, художньо-образне мислення, творчо-виконавські вміння, культура художнього сприйняття

Із предметів, які виконували допоміжну функцію, предмети музично-теоретичного циклу перетворилися у важливий засіб активізувати музичне мислення, розвивати музично-аналітичні уміння. Означені умови спрямовані на забезпечення музично-творчої діяльності студентів.

Музикознавчі дисципліни сприяють осмислення специфіки музичного мистецтва, особливості відображення життя в музичних образах; дають основу для аналізу й інтерпретації музичних творів, виховання музичних смаків. Теоретичні основи діяльності вчителя музики необхідні для самовдосконалення педагогічної майстерності.

Сучасні дослідження розкривають нові можливості музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя музики, що сприяють формуванню його творчої самостійності. Елементи теоретичної підготовки націлені на вирішення ряду проблем, серед яких:

- розвиваток пізнавальної активності та творчих здібностей особистості, навичокглибокого порівняльного аналізування музичних творів;
- збагачення емоційно-естетичного досвіду;
- формування та вдосконалювання критичного мислення, художнього смаку;
- активізацію мистецького спілкування й самовираження;
- практичне засвоєння музичної термінології.

У наукових працях останніх років виявляється зосередженість науковців на пошук нових педагогічних технологій, здатних розвинути активний гнучкий слух, адаптований до різних стилів сучасної музики, приділяється увага психологічних закономірностях музичного сприймання, пам'яті. Слуховий контроль включає момент розпізнання музичної тканини, основу якої складає аналіз її звуковисотності та момент співвідношення упізнаних звуковисотних структур із збереженням у пам'яті їм подібних

Сучасні науковці (Г. Побережна, Т. Щериця та інші) вказують на той факт, що музично-теоретична підготовка майбутнього вчителя музики становить тріаду: чути – розуміти – діяти. Кожен її елемент виконує свою функцію. Початковий – *чути* – визначається як емоційно-художній і становить стимулюючим полюсом тріади. *Розуміти* – елемент, який спрямований на діалогічне спілкування суб'єкта навчання з музикою. Він є центральним. *Діяти* – становить провідний цілеутворюючий елемент, який направлений на визначення професійної спрямованості навчального процесу та ефективний кінцевий результат.

Під музично-теоретичною підготовкою розуміється процес навчання студентів у системі навчальних занять з музично-теоретичних дисциплін і результат, який характеризується певним рівнем розвитку майбутнього вчителя музики, рівнем сформованості необхідних для фахової діяльності музично-теоретичних компетенцій. Ця навчальна система, окрім опанування певних знань та навичок, виховує музичний смак, творче і активне ставлення студентів до музичного мистецтва.

Музично-теоретичні дисципліни формують музично-аналітичні уміння, які є необхідною передумовою творчої самостійності. Педагогі-теоретики на заняттях закладають основи розвитку музично-аналітичних умінь, на основі творчого мислення, аналізу та синтезу, які допомагають студенту самостійно орієнтуватися в музично-теоретичній інформації, ефективно використовувати набуті знання на практиці, тим самим сприяти і глибоко розуміти музичні твори з фаху.

Особливість виховання музичного слуху пов'язана з розвитком основних видів навичок: сенсорних (сприйняття звучання), рухових (координація рухів у різних ритмах, керування голосовими зв'язками), мисленевих (слуховий аналіз), поведінських (ансамблеве виконання); розвитком музичних здібностей; мелодичного, тембрового, ладавого та гармонічного слуху, метро-ритмічного відчуття, музичної пам'яті, музичних слухових уявлень.

Розвиток слухових уявлень формує слухову орієнтацію в музичному матеріалі, уміння сприймати та відтворювати музику в усіх її компонентах, усвідомлення інтонаційних основ музики різних стилів, вивчення специфічних інтонаційних особливостей кожного з пластів музичної культури виявленню їх взаємовпливу та взаємодії. Розширення слухової інформації відбувається шляхом усвідомлення гармонії в художній формі, виховання навиків слухового гармонічного аналізу.

Керуючись вимогами сучасної музичної педагогіки, виховання професійного слуху необхідно здійснювати через осягнення різностильових засад музично-історичного процесу в їх природній змінності. Усвідомлення студентами інтонаційно-специфічної сутності зразків, інтонаційно-мелодичне чуття формує творче ставлення до народної пісні. Такий підхід має не тільки освітницьке, а й виховне значення, оскільки сприяє збагаченню музичного кругозору, формує художній смак і стильову виконавську культуру.

Основна функція музично-теоретичних дисциплін полягає у виявленні особливостей і закономірностей елементів музичної мови. Це визначає складність та специфічність предметів музично-теоретичного циклу. Необхідність міждисциплінарних зв'язків сприяє систематизації та узагальненню отриманих раніше знань із музично-теоретичних та музично-історичних дисциплін, розвиває уміння майбутнього вчителя музики порівнювати, узагальнювати, розкривати причинно-наслідкові зв'язки.

Усвідомлення цілісності композиційної будови музичного твору розвиває функціонально-логічне мислення, що сприяє «відображенню буття музичних образів у взаємозв'язках, співвідношеннях, розкриває їх сутнісні риси за допомогою активізації операційних мислительних процесів», які у своїй основі вже є творчими – порівняння, аналіз, синтез, узагальнення. Цей вид мислення забезпечує розуміння формотворчого значення музичних засобів для втілення музичних образів. Все це дозволяє слухачу цілісно охопити весь процес формотворення композиції музичного твору і сприяє ціннісному усвідомленню твору музичного мистецтва.

Сучасні науковці впроваджують нові методики вивчення музично-теоретичних дисциплін, які сприяли б формуванню творчої самостійності майбутнього вчителя музики. Послугуючись вимогами професійної підготовки студентів-музикантів, вони вбачають інтеграційний підхід викладання музично-теоретичних дисциплін і визначають за необхідність спрямувати музично-теоретичну підготовку на посилення дедуктивних методів пізнання, узагальнюючі функції музичної теорії, яка спроможна озброїти студентів не заучуванням окремих правил, а засвоєнням певних естетичних законів, що втілюються в універсальних принципах музичного мислення та в їх еволюції.

Позитивними якостями комплексних курсів є прагнення до осягнення музичного твору в його цілісності, підвищення уваги до художньо-естетичного боку музики, стислість та узагальненість

інформації, методична системність у реалізації принципу чути – розуміти – діяти.

Інтеграційний підхід на стильовій основі передбачає володіння різноманітними типами мислень, логік, технологій, систем, наявності історико-стильового музичного мислення, потребує вміння орієнтуватися у системах виразових засобів стилів різних епох, здатності гнучко та стилістично розвивати музичний слух. Усі ці властивості становлять «здатність до усвідомленого оперування музично-стильовими знаннями та слуховими уявленнями в процесі аналітично-мисленнєвої діяльності та практично-творчої роботи майбутніх учителів музики».

Висновки. Дослідження науковців свідчать, що музично-теоретична наука пройшла у своєму розвитку великий шлях. У процесі свого становлення із схоластичної науки вона почала становити невід’ємну частину

музичної освіти, оскільки цього потребувала практика. Її спрямованість полягала не лише в накопиченні відповідних теоретичних законів, на яких ґрунтувалося музичне мистецтво. Як свідчать наукові джерела, музично-теоретична підготовка була спрямована на розвиток музичних здібностей, формування професійних навичок та умінь, що сприяло формуванню творчої самостійності музиканта, проявом якої становила практична діяльність.

Сучасні науковці доводять, що музично-теоретичні дисципліни в професійній підготовці майбутнього вчителя музики мають широкий спектр програми. Вони спрямовані на формування освітніх компетенцій, розширення світогляду, розвиток особистісних якостей, мисленевих процесів. Все це сприяє формуванню творчої самостійності вчителя-музиканта, яка є невід’ємною складовою його самовдосконалення та самореалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Малашевська Ірина Анатоліївна Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі. – 13.00.02 – теорія і методика навчання музики і музичного виховання. Дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2005.
2. Олексюк О. Узагальнення інтонації як механізм осягнення смислу естетичних категорій: педагогічний аспект проблеми. Наукові записки / Ред. кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та інших. Випуск 139. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. 316 с. (Серія: Педагогічні науки). С. 3–6.
3. Панасенко Тетяна Григорівна. Формування музично-аналітичних умінь студентів (на матеріалі курсу «Сольфеджіо») 13.00.02 – теорія і методика навчання музики і муз. виховання. Дис. ... канд. пед. наук. 194 с.
4. Г. І. Побережна, Т. В. Щериця Проблеми інтегрованого викладання музично-теоретичних дисциплін у педвузах. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/399/2/ok3.pdf>.
5. Ростовський Олександр Якович Теорія і методика музичної освіти. Навчально-методичний посібник. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2011. 640 с.
6. Синиця Л. М. «Слухання музики у структурі сучасного уроку музичного мистецтва» // Мистецтво в школі. 2012. № 4 (40)
7. Щериця Т. В. Музично-теоретична підготовка вчителів музики. URL: <http://hghltd.yandex.net/yandbtm>.

REFERENCES

1. Malashevskaya Iryna Anatoliivna Metodyka muzychno-teoretychnoi pidgotovky maibutnikh uchyteliv muzyky na istoryko-stylovii osnovi. – 13.00.02 – teoriia i metodyka navchannia muzyky i muzychnogo vykhovannia. Dys. ... kand. ped. Nauk. Kyiv, 2005 Nacionalnyi pedagogichni universytet imeny M.P. Dragomanova.
2. Oleksiuk O. Uzagalnennia intonacii yak mekhanizm osiagnennia smyslu estetychnykh kategorii: pedagogichni aspekt problemy. Naukovi zapysky / Red. kol.: V. V. Radul, V. A. Kushnir ta in. Vypusk 139. Serii: Pedagogichni nauky. Kirovograd : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2015. 316 s. (Serii: Pedagogichni nauky). S. 3–6.
3. Panasenko Tetyana Grygorivna Formuvania muzychno-analitychnykh umin studentiv (na materialy kursu "Solfedzhio") 13.00.02 – teoriia i metodyka navchannia muzyky i muz. Vykhovannia. Dys. ... kand. ped. nauk. 194 s. Kyiv, 2001 Kyivskiy nacionalnyi universytet kultury i mystecztv.
4. G. I. Poberezhna, T. V. Shcherycia Problemy integrovanogo vykladannia muzychno-teoretychnykh dystsyplin u pedvuzax. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/399/2/ok3.pdf>.
5. Rostovskiy Oleksandr Yakovych Teoriia i metodyka muzychnoi osvity. Navchalno-metodychniy posibnyk. Ternopil : Navchalna knyga. Bogdan, 2011. 640 s.
6. Synytsia L. M. "Slukhannia muzyky u strukturi suchasnoho uroku muzychnogo mystetstva" // Mystetstvo v shkoli. 2012. № 4 (40).
7. Shcherytsia T. V. Muzychno-teoretychna pidgotovka vchyteliv muzyky. URL: <http://hghltd.yandex.net/yandbtm>.

Наталія ОРЛОВА,

orcid.org/0000-0001-6228-0085

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Навчально-наукового інституту іноземних мов

Черкаського національного університету

імені Богдана Хмельницького

(Черкаси, Україна) orlanvla@ukr.net

ПАРИТЕТНЕ ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті аналізуються засадничі чинники, що обґрунтовують доцільність впровадження паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти. Автором розглядаються поняття підсумкового і формувального оцінювання, розбіжності у їхньому змістовому наповненні та цілям у застосуванні.

Стаття систематизує вагомні аспекти з формування та розвитку універсальних компетентностей, асоційованих з соціально-психологічними, або гнучкими навичками, звертаючи увагу на окремі особливості, що можуть негативно вплинути на процес і результати паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти в контексті кооперативного навчання іноземних мов професійного спрямування.

Автор припускає, що представлена форма формувального оцінювання буде корисним інструментом, що сприятиме як особистісній, так і груповій продуктивності, що призведе до зменшення випадків негативних відхилень у роботі навчальних груп, найвідомішим прикладом яких слугують соціальні лінощі.

У статті наголошується на необхідності розробки опитувальних листів з чітко сформульованими, недовзначними критеріями і стандартами. Адже для того, щоб студенти могли активно залучатися до процесу паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності, їм потрібно надати доречний інструментарій. У такому випадку таке оцінювання зможе виконувати задачу з підготовки студентів до залучення і виконання групових і / або колективних завдань у їхній майбутній професійній сфері як успішних галузевих фахівців-членів команди, що працює на реалізацію спільних цілей.

Ключові слова: *паритетне формувальне оцінювання, навчальна діяльність, кооперативне навчання, групова робота, навчання ІМПС, немовні спеціальності, активне залучення студентів, соціальні лінощі.*

Nataliya ORLOVA,

orcid.org/0000-0001-6228-0085

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at Foreign Languages Chair

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

(Cherkasy, Ukraine) orlanvla@ukr.net

STUDENT PEER PERFORMANCE EVALUATION IN THE CONTEXT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR OCCUPATIONAL PURPOSES

The article has analysed the fundamental factors justifying the appropriateness of implementation of students' peer performance evaluation within the system of higher education. The author has considered the concepts of assessment and evaluation, differences in their contextual meaning and application purposes.

The article has organised important aspects of formation and development of universal competences associated with social and psychological, or soft skills, paying attention to the individual characteristics that can negatively influence the process and results of student peer performance evaluation in the context of cooperative learning foreign languages for occupational purposes within higher education settings.

The author has assumed that the presented form of evaluation will serve a useful tool promoting both personal and group productivity, which will reduce the incidence of deviations in the work of educational groups, with the most famous example of which to be social loafing. The article has addressed the need to develop questionnaires with well-formulated, unambiguous criteria and standards.

Thus, in order for students to be actively involved in the process of peer performance evaluation, they need to be provided with appropriate tools. Consequently, the process of student peer performance evaluation will be able to accomplish the assignment of preparing students for engaging and performing group and/or collective tasks in their future professional fields as successful team professionals working on common goals.

Key words: *peer performance evaluation, cooperative teaching, group work, teaching EOP, non-linguistic study fields, students' active involvement, social loafing.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі реформування системи вищої освіти в Україні почали приділяти особливу увагу комплексності розвитку студентів закладів вищої освіти (далі – ЗВО). Провідними стають засади студентоцентризму, орієнтації на опанування соціально-психологічними навичками, переважання активного залучення студентів у навчальний процес, формування загальних, спеціальних (фахових) та інтегральних (універсальних) компетентностей, що пов'язані з майбутньою професійною діяльністю (Orlova, 2017a: 72), усвідомлення та урахування принципів мультикультуралізму, диверсивності та інклюзивності.

Крім того, в контексті навчання на третинному освітньому рівні сьогоденні професійні вимоги до майбутніх фахівців включають не лише наявність високого рівня професійних знань і навичок, а також поєднання готовності та здатності до вдосконалення професійної майстерності для того, щоб бути конкурентоспроможним і мобільним фахівцем на глобальному ринку праці. Як результат, кінцевою метою вищої освіти в рамках вивчення іноземної мови професійного спрямування (далі – ІМПС) виступає навчання кваліфікованих і гнучких спеціалістів, здатних забезпечити вимоги працедавців, що побудовані на базі основних фахових та інтегральних компетентностей, а також якісних знань ІМПС, що займають не останнє місце. (Орлова, 2018a: 84) Таким чином, навчальний процес має носити динамічний характер, що пробудить в студентах допитливість. Важливим кроком стане імплементація діяльнісного підходу, а також використання видів навчальної діяльності, що є значущими для студентів та відповідають їхнім інтересам і фаховим потребам. (Орлова, 2016: 91) Саме такими є принципи навчального процесу в межах кооперативного навчання ІМПС, що роблять його доречним для включення до навчальних програм з ІМПС для студентів немовних спеціальностей ЗВО. (Орлова, 2017b: 221)

Кооперативне навчання базується на співпраці та груповій роботі, чим допомагає у підготовці фахівців відповідно до сучасних вимог, і його застосування під час навчання ІМПС сприятиме покращенню результативності навчання. Активність студентів як учасників навчального процесу має бути не лише як осіб, які залучені безпосе-

редньо до навчальної діяльності, але й як тих, що можуть і мають давати формувальне оцінювання як своєї навчальної діяльності, так і діяльності інших членів навчальної групи. Додаткові соціально-психологічні навички, що формуються під час оцінювання, сприятимуть становленню більш самостійного, ініціативного фахівця, здатного аналізувати, зважувати, критично обмірковувати, надавати резонні відгуки та коментарі для покращення ефективності процесу навчання в академічних умовах або виробничого процесу під час майбутньої професійної діяльності.

Аналіз досліджень. Враховуючи факт, що тема впровадження паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів в Україні ще не була досліджена, важко виокремити і проаналізувати відповідні публікації. Проте дослідження буде спиратися на низку зарубіжних наукових публікацій з тематики використання паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів у Сполучених Штатах, Великій Британії та інших європейських країнах. Так, питання використання паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів в контексті вивчення іноземних мов були досліджені та описані в роботах Джуїчінг Пенг, Ірфана Тосункуоглу тощо.

Місце та роль процесу оцінювання під час навчання іноземних мов вивчав Джерольд Франк. Дослідженням аспектів, що пов'язані з поглядами студентів на застосування паритетного формувального оцінювання в рамках курсу з публічних промов, займався Еді Уайт. Хоча публікації з цієї теми представляють погляди на процес оцінювання у закладах вищої освіти, важливим питанням залишається систематизація і узагальнення даних стосовно доцільності впровадження паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів в рамках процесу навчання ІМПС для немовних спеціальностей у закладах вищої освіти України.

Метою статті є вивчення і систематизація даних, що стосуються доцільності та умов запровадження паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти в контексті навчання ІМПС.

Впровадження подібного оцінювання за результатами групової та проектної роботи в рамках кооперативного навчання ІМПС імовірно може вплинути як на якість процесу навчання ІМПС, так і на результати цього процесу. У статті зроблено спробу виокремити передумови і основні аспекти доцільності, що можуть бути асоційованими з введенням і запровадженням паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів у ЗВО.

Виклад основного матеріалу: Сьогоднішні вимоги до необхідності удосконалення наповнення процесу навчання ІМПС охоплюють як зміни у навчальних програмах вищої освіти у відповідності до європейських норм і вимог, так і усвідомлення потреб в оновленні підходів до комплексності складових процесу навчання ІМПС, що сприятиме підвищенню рівня знань студентів немовних спеціальностей ЗВО. Проте успішність навчання ІМПС залежить не лише від формально-організаційних складових, але й від лінгвістичних факторів, як-то відносини між рідною мовою студентів та ІМПС, що ними вивчається, і які базуються на компаративному та контрастивному аналізах і торкаються явищ інтерференції та переносу, що відіграють важливу роль у ставленні до шляхів опрацювання помилок студентів під час навчання ІМПС та допоможуть викладачам змінити на краще методологічні засади для покращення успішності навчання ІМПС студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти (Orlova, 2018b: 38).

Одним із важливих питань, що торкаються процесу навчання ІМПС, залишається вибір і доречне комбінування методів і підходів до навчання ІМПС у ЗВО для створення найефективніших умов для навчальної діяльності студентів немовних спеціальностей. Серед сучасних методів і підходів кооперативне навчання ІМПС не так поширене і впроваджене у навчальний процес в рамках навчання ІМПС, як, наприклад, комунікативний підхід або граматики-перекладний метод. (Орлова, 2019а: 95).

Проте кооперативне навчання ІМПС завдяки своїм засадничим принципам, крім активного залучення студентів до навчання, враховує аспекти інклюзивності та диверсивності студентів як учасників навчального процесу, привчає їх визнавати, поважати і враховувати міжкультурні та міжособистісні характеристики та сприяє кращому формуванню не лише загальних і спеціальних компетентностей, але й також інтегральних або універсальних компетентностей, які прямо чи опосередковано зв'язані з майбутнім фаховим і соціальним життям випускників ЗВО (Орлова, 2019b: 138).

Виконання навчальних завдань у межах кооперативного навчання формує і розвиває у студентів низку соціально-психологічних або гнучких навичок (*soft skills*) як складових універсальних компетентностей, що охоплюють лідерські якості, навички ефективного спілкування, вміння вирішувати конфліктні ситуації для успішної роботи групи.

Кооперативне навчання з одного боку дає студентам можливість брати активну участь у навчальній діяльності, з іншого – воно є залежним від вже сформованих міжособистісних навичок, від рівня особистої відповідальності та від систематичного обговорення і оцінювання як роботи команди та/або групи в цілому, так і ефективності кожного окремого члена команди.

Ретельно структурована навчальна діяльність в контексті кооперативного навчання якнайкраще відповідає сучасним потребам у прийнятті та урахуванні розбіжностей у межах групи, яка традиційно вважалась однорідним явищем, і які пов'язані з рівнем володіння іноземною мовою, особистим темпом навчання, культурно-освітнім підґрунтям, стилем навчання, особливостями темпераменту, типом особистості, стратегіями у навчанні тощо (Орлова, 2019b: 138).

Проте варто усвідомлювати, що кооперативне навчання ІМПС залежить від різних соціально-психологічних факторів, серед яких виокремлюють соціальну фасилітацію як позитивний чинник і соціальні лінощі як негативне інгібіційне явище. В академічних умовах кооперативного навчання наслідки соціальних лінощів не відразу стають очевидними, адже частина групи починає докладати менше зусиль, а то і зовсім припиняє діяльність, користуючись доробком другої частини групи. Подібні випадки можуть бути скореговані з впровадженням особливого виду формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів.

Так, активність студентів як учасників навчального процесу в рамках кооперативного навчання буде закріплюватися їхньою участю у наданні формувального оцінювання ефективності діяльності себе та інших студентів-членів власних навчальних груп і команд. У такому випадку йдеться про паритетне формувальне оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів, як альтернативної форми оцінювання.

У ЗВО України традиційно використовується підсумкове оцінювання (*assessment*), яке фокусується на констатації результатів навчального процесу. Іншими словами, система оцінювання у ЗВО України зосереджена на оцінюванні навчання як кінцевого продукту: викладач оцінює і виставляє бали студентам, які є абсолютно пасивними у процесі оцінювання.

На відміну від підсумкового оцінювання, формувальне оцінювання (*evaluation*), або оцінювання задля навчання, спрямоване на покращення не лише результативності навчання, але й самого навчального процесу та має на меті сприяти формуванню і розвитку компетентностей у процесі оцінювання студентами як власного навчального процесу, так і навчальної діяльності своїх колег-членів навчальних груп і / або проектних команд. У випадку паритетного формувального оцінювання студенти активно залучаються не лише у сам навчальний процес, але й у його оцінювання. Отже, студенти стають краще обізнаними у вимогах до виконання завдань, в очікуваннях, що стосуються результатів виконаної роботи, та змістовності навчального процесу.

У цьому випадку відбувається реалізація принципу оцінювання заради навчання, який спрямовано на формування компетентностей, важливих у сучасних умовах високої конкуренції серед випускників ЗВО на державному та світовому ринках праці. Паритетне формувальне оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів не лише сприяє формуванню та розвитку нових навичок, але й збільшує автономію студентів, посилює їхнє залучення до навчального процесу, а також рівень відповідальності як за власне навчання, так і за навчання інших студентів групи.

До інших цінних аспектів, пов'язаних із використанням паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів, варто віднести підвищення рівня умотивованості студентів, що впливає на продуктивність і успішність процесу навчання ІМПС (Орлова, 2016: 91–92). Серед інших позитивних впливів потрібно назвати розвиток і вдосконалення спроможностей до критичного аналізу, покращення якості навчання, опанування навичок і вмінь групової та / або командної роботи в контексті кооперативного навчання, що є запорукою успішної майбутньої професійної діяльності у багатьох сферах.

Особливою причиною застосування паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів є часто неможливість правильної оцінки рівня і якості ряду компетентностей лише викладачем. Адже тільки студенти-члени групи та / або команди мають можливість зібрати потрібну інформацію для формувального оцінювання складових групової роботи, що включає ступінь академічного і творчого внеску, ступінь залучення у спільну навчальну діяльність групи, активність і готовність до співпраці, що проявляється в умінні вислуховувати думку інших, висловлювати підтримку і приймати пози-

цію, що відрізняється від власної, створювати сприятливу робочу атмосферу в групі та виявляти і вирішувати конфлікти під час спільної роботи.

Паритетне формувальне оцінювання приховує ряд факторів, що впливають на коректність оцінювання і можуть знизити його валідність. Для запобігання цьому важливо враховувати відносини в межах студентської навчальної групи, рівень сформованості навичок критичного мислення, особистісні характеристики студентів, схильність і бажання надавати критичні коментарі та зауваження, що стосуються навчальної діяльності інших членів групи та інше (Орлова, 2019b: 138).

Висновки. Як було продемонстровано, імплементація паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів на третинному освітньому рівні буде вигідною як для викладачів ІМПС, так і для студентів немовних спеціальностей, адже воно розширить діапазони та специфіку оцінювання і сприятиме як активній, комплексній участі студентів у навчальному процесі, так і розвитку низки необхідних у сучасному світі універсальних компетентностей.

Впровадження паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів призведе до закріплення дуального ставлення до навчання ІМПС, що включає навчання як процес отримання знань, опанування навичками та формування компетентностей, якість залучення до якого краще оцінять самі студенти, а також навчання як результат, кінцевий продукт, який буде оцінений безпосередньо викладачем. Крім того, як було зазначено, важливість впровадження паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів полягає у його корисному впливі на попередження і зменшення рівня соціальних лінощів як гальмівного чинника в роботі навчальної або проектної групи.

Паритетне формувальне оцінювання ефективності діяльності студентів буде слугувати корисним інструментом, що сприятиме покращенню не лише аспектів, пов'язаних з навчанням, але й готуватиме студентів до залучення та виконання групових завдань у їхній майбутній професійній сфері як успішних і продуктивних галузевих фахівців-членів команди, що працює на реалізацію спільних цілей.

Реалізований принцип оцінювання заради навчання буде спрямований на формування та розвиток компетентностей, необхідних у сучасних умовах високої конкуренції серед випускників закладів вищої освіти на державному та світовому ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Orlova N. (a) Competence-Based Education: Context Analysis for the Subject Area of Philology // «Філологічна освіта в сучасному університеті – проєктний підхід до організації роботи згідно з положеннями Європейських кваліфікаційних рамок (досвід Університету Данубіус)»: Збірник тез науково-методичних доповідей. м. Сладковичево, 26–28 квітня 2017 р. С. 71–76.
2. Orlova N. (a) English Language Teaching at the Tertiary Education Level: Syllabus Types and Design // Вісник Черкаського університету: Серія Педагогічні науки. Вип. № 1. Черкаси, 2018. С. 81–87, 150.
3. Орлова Н. В. Методи підвищення мотивації до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням / Н. В. Орлова // Вісник Черкаського університету: Серія Педагогічні науки. № 3. Черкаси, 2016. С. 89–95.
4. Орлова Н. В. (b) Проблеми вдосконалення організації навчання іноземних мов професійного спрямування / Н. В. Орлова // «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи»: Збірник матеріалів III-ої Міжнародної науково-практичної конференції. Баку-Ужгород-Дрогобич: Посвіт, 2017. 424 с. (С. 221–223).
5. Orlova N. (b) Influence of linguistic factors on teaching and learning English at primary, secondary and tertiary educational levels / Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (71), Issue: 173, 2018 Sept. Budapest, 2018. 73 p. (pp. 37–41).
6. Орлова Н. В. (a) Навчання іноземної мови професійного спрямування студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти: багатогранність і комплексність наповнення концепту/ Н. В. Орлова // Науковий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка». № 23, т. 3, 2019. 183 с. (С. 93–99). DOI: <http://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166379>.
7. Орлова Н. В. (b) Педагогічна доцільність впровадження паритетного формувального оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів / Н. В. Орлова // «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи: Міждисциплінарні перспективи»: Збірник матеріалів IV-ої Міжнародної науково-практичної конференції. Банська Бистриця-Баку-Ужгород-Херсон-Кривий Ріг : Посвіт, 2019. 373 с. (С. 138–139).

REFERENCES

1. Orlova N. (a) Competence-Based Education: Context Analysis for the Subject Area of Philology // “Philological Education in Modern University – Project-based Approach to the Work Organisation According to the Guidelines of the European Qualifications Framework (Experience of Danubius University)”: Conference Proceedings. 26–28.04.2017. pp. 71–76 [in English]/
2. Orlova N. (a) English Language Teaching at the Tertiary Education Level: Syllabus Types and Design// Visnyk Cherkaskogo universytetu: Seria Pedagogichni nauky. Vypusk №1, 2018 (Cherkasy University Bulletin, Pedagogical Sciences Series. Issue № 1, 2018). Cherkasy, 2018. p. 150 (81–87 pp.) [in English].
3. Orlova N. V. (b) Metody pidvyschenia motyvazii do vyvchennia inozemnoi movy za profesiinym spriamuvannam (Methods of Increasing Motivation for Learning Foreign Languages for Occupational Purposes) // Visnyk Cherkaskogo universytetu: Seria Pedagogichni nauky. № 3, 2016. Cherkasy, 2016. pp. 89–95 [in Ukrainian].
4. Orlova N. V. (b) Problemy vdoskonalenna organizazii navchanna inosemnyh mov profesiinogo spriamuvanna (Issues Influencing Improvement of the FOP teaching organisation) // “Fundamental and Applied Research: Contemporary Scientific and Practical Solutions and Approaches”: Zbirnyk materialiv III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferenzii. Baku-Uzhorod-Drogobych: Posvit, 2017. 424 p. (pp. 221–223) [in Ukrainian].
5. Orlova N. (b) Influence of linguistic factors on teaching and learning English at primary, secondary and tertiary educational levels / Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (71), Issue: 173, 2018 Sept. Budapest, 2018. 73 p. (pp. 37–41) [in English].
6. Orlova N. V. (a) Navchannia inozemnoii movy profesiinoho spriamuvannia studentiv nemovnyh spetsialnostei zakladiv vyschoii osvity: bahatohrannist i kompleksnist napovnennia kontseptu (Teaching Foreign Languages for Occupational Purposes to University Students of Non-linguistic Study Fields: Concept’s Multifaceted and Complex Nature / N. V. Orlova // Humanities Science Currect Issues Interuniversity Collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers. № 23, V. 3, 2019. 183 p. (P. 93–99). DOI: <http://doi.org/10.24919/2308-4863.3/23.166379> [in Ukrainian].
7. Orlova N. V. (b) Pedagogichna dotsilnist vprovadzhennia parytetnoho formuvalnoho otsiniuvannia efektyvnosti navchalnoii diialnosti studentiv (Pedagogical Expedience of Implementation of Student Peer Performance Evaluation) / N. V. Orlova // “Fundamental and Applied Research: Contemporary Scientific and Practical Solutions and Approaches: Interdisciplinary Prospects”: Zbirnyk materialiv IV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferenzii. Banska Bystrica-Baku-Uzhorod-Kherson-Kryvyj Rih: Posvit, 2019. 373 p. (P. 138–139) [in Ukrainian].

УДК 371.311+784.6
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.179026>

Єлизавета ПЛЮЩИК,
orcid.org/0000-0002-5362-3143
старший викладач кафедри мистецьких дисциплін
та методики викладання
Житомирського державного університету
імені Івана Франка
(м. Житомир, Україна) elizavetapluschik42@gmail.com

Ірина МАЛІШЕВСЬКА,
orcid.org/0000-0002-9412-3129
вчитель-логопед
Житомирської приватної гімназії «Ор Авнер»
(м. Житомир, Україна) malishevskayairina@gmail.com

ВИКОРИСТАННЯ ОРХЕСТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПРИ МОВЛЕННЄВО ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянута змістова характеристика поняття «активний словник», в окремому контексті визначені особливості створення активного словника у дітей із загальним недорозвиненням мовлення з елементами орхестичного виховання, призначення завдань вчителя логопеда в педагогічній практиці; проблема шляхів впровадження нових технологій художньо-естетичного виховання, визначено інтегративний характер орхестичного виховання.

Засвоєння нових дій збільшують можливості дитини і слугують передумовою для появи нових видів діяльності, зокрема орхестичної. Проте засвоєння нових дій зовсім не обов'язково призводить до нового виду діяльності. Перехід до нового провідного виду діяльності залежить від усієї системи умов життя дитини, а не тільки від того, чого навчить малюка дорослий, діяльність дитини дошкільного віку не вичерпується тільки провідними її видами.

Поряд з ними з'являються інші види діяльності, кожен з яких робить свій внесок у психічний розвиток дитини. У віці з трьох до семи років засвоюються такі види діяльності дошкільника: образотворча: малювання, ліплення, аплікація, конструювання; трудова; побутова; художня: театральна, художньо-мовленнева; ігрова: театральна-ігрова, креативно-ігрова, навчально-ігрова, мовленнєво-ігрова; музична: музично-ігрова; пізнавальна: мовленнєва, навчальна, навчально-мовленнєва; комунікативна діяльність: мовленнєво-комунікативна, тобто орхестична.

Освітня функція полягає у тому, що гра тісно пов'язана з навчанням, оскільки в ній відбувається важливий процес набуття знань, який активізує розумові здібності дитини, її увагу, пам'ять, увагу. Цікава гра підтримує розумову активність дитини. Зміст ігор формує у дітей адекватне ставлення до явищ суспільного життя, природи, предметів довкілля, систематизує і поглиблює знання.

За допомогою ігор вихователь привчає дітей самостійно мислити, використовувати отримані знання у різноманітних умовах у відповідності з поставленими завданнями.

Активність дитячого мислення є головною передумовою свідомого ставлення дитини до набуття знань, встановлення партнерства у грі, домовленості між гравцями, що вимагає, у свою чергу, добре розвиненого мовлення. Виховна функція гри полягає у формуванні моральних уявлень про бережливе ставлення до довкілля і норми поведінки, позитивні і негативні риси особистості. Вона сприяє формуванню моральних почуттів, благородних прагнень, навичок колективного життя, створення між дітьми відносин, які ґрунтуються на дружбі, справедливості, відповідальності перед товаришами.

У вихованні цих якостей особлива роль належить змісту і правилам гри. Чим глибше дитина занурюється у зміст гри, тим більший вплив вона має на неї. Завдяки правилам гри відкриваються великі можливості для виховання у дітей умінь підпорядковувати свою поведінку нормам співжиття і спілкування з людьми, які її оточують. Зміст правил чітко визначає спосіб дії і поведінки дітей. Правила стають моральними нормами, які регулюють взаємини дітей. Необхідність дотримання правил в умовах колективної гри спонукає кожну дитину співвідносити свої дії з діяльністю інших гравців, сприяє вихованню спільних інтересів, а тому є важливою умовою формування суспільних рис у поведінці дітей.

Ключові слова: активний словник, діти із загальним недорозвиненням мови, шляхи впровадження, технології художньо-естетичного виховання; інтерактивний характер орхестичного виховання.

Yelyzaveta PLUSCHIK,
orcid.org/0000-0002-5362-3143
Senior Lecturer of the Department of Art Disciplines
and Teaching Methods
at Zhytomyr Ivan Franko State University
(Zhytomyr, Ukraine) elizavetapluschik42@gmail.com

Iryna MALYSHEVSKAYA,
orcid.org/0000-0002-9412-3129
Teacher-Speech Therapist
of Zhytomyr Private Gymnasium "Or Avner"
(Zhytomyr, Ukraine) malishevskayairina@gmail.com

THE USE OF ORCHESTIC EDUCATION FOR LINGUISTIC GAMING ACTIVITIES OF CHILDREN IN PRESCHOOL AGE

The article considers the substantial characteristic of the concept of "active dictionary", in a separate context defined features create an active vocabulary of children with the general underdevelopment of speech, speech therapy teacher assignment problems in teaching practice; the problems of way innovative technologies in artistic and aesthetic education, the interactive character of orchestric education.

Assimilation of new actions increases the possibilities of the child and serves as a prerequisite for the emergence of new activities, in particular, orchestrics. However, the assimilation of new actions does not necessarily lead to a new type of activity. The transition to a new kind of activity depends on the whole system of conditions. The life of a child, and not only from what the adult learns, the activity of a child of preschool age is not limited to only her leading species. Along with them there are other activities, each of them contributes to the mental development of the child.

At the age of three to seven years, the following types of activities of the preschool child are assimilated: Fine: drawing, modeling, applique, designing; labor; household artistic: theatrical, artistic-speech; game: theater-game, creative-game, educational-game, speech-game; musical: musical-game; cognitive: speech, educational, teaching and speech; communicative activity: speech-communicative, that is, orchestral. Educational function consists in the fact that the game is closely connected with learning, because it is an important process of acquiring knowledge that activates the child's mental abilities, his imagination, memory, attention.

An interesting game supports the mental activity of the child. The content of games forms in children an adequate attitude to the phenomena of social life, nature, objects of the environment, organizes and deepens knowledge. With the help of games the educator teaches children to think independently, use the acquired knowledge in various conditions in accordance with the tasks. The activity of children's thinking is a prerequisite for the child's conscious attitude to gaining knowledge, establishing a partnership in the game, an agreement between the players, which, in turn, requires well-developed speech.

The educational function of the game consists in the formation of moral ideas about a thrifty attitude to the environment and norms of behavior, positive and negative personality traits. It promotes the formation of moral feelings, noble aspirations, the skills of collective life, the creation of relationships between children based on friendship, justice, responsibility towards comrades. In the education of these qualities, a special role belongs to the content and rules of the game.

The deeper the child is immersed in the content of the game, the greater the impact she has on her. Thanks to the rules of the game, there are great opportunities for raising the ability of children to put their behavior into the rules of cohabitation and communicate with the people who surround it. The contents of the rules clearly define the way children behave and behave. The rules become moral norms that regulate the relationship of children. The need to comply with the rules in a collective game forces every child to relate his actions to the activities of other players, promotes the education of common interests, and therefore is an important condition for the formation of social features in the behavior of children.

Key words: active vocabulary, children with the general underdevelopment of speech, problems of way innovative technologies in artistic and aesthetic education, interactive character of orchestric education.

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку є однією зі стрижневих проблем сучасної дошкільної лінгво-дидактики. Її актуальність зумовлюється пріоритетними напрямками Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Комплексними заходами щодо всебічного розвитку і функціонування української мови», спрямованими на модернізацію дошкіль-

ної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технології навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення. Однією із допоміжних форм розвою мовленнєвого спілкування є орхестичне виховання як інтегративного напрямку художньо-естетичного виховання.

Постановка проблеми. Добірна, чітка мова – найважливіша умова всебічного істинного розвою дітей. Чим багатша і вірна мова дитини, тим легше

їй формулювати свої думки, тим багатші її можливості в пізнанні довколишньої дійсності, змістовні і істинні стосунки з перевесниками і дорослими, тим активніше здійснюється її психічний розвій. Тому так важливо турбуватися про своєчасне формування мови дітей, про її чистоту і якість, попереджуючи і коректуючи різні порушення, якими вважаються будь-які відхилення від узвичаєних норм української мови.

Опорним компонентом дошкільної освіти в Україні є проблема розвитку мовлення та його взаємозв'язок з ігровою діяльністю й спілкуванням дітей дошкільного віку. Ця думка досліджувалась за такими планами розвитку мовлення дітей: навчання іграшкою (А. М. Бородич, Е. П. Короткова); розповіді за картинками (Н. Ф. Виноградова, Н. В. Гавриш), за текстом казок (Ю. А. Руденко, Л. І. Фесенко); діалогічне мовлення (Е. І. Матецька); в ігровій діяльності (В. Г. Захарченко, Б. Ф. Кантаутене, Н. В. Савінова).

У порядку розвитку мови на етапі дошкільного дитинства одним із основних засобів є гра. В роботах педагогів-класиків було розкрито вплив гри на виховний процес: (А. Я. Коменський, С. Ф. Русова, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський), психологів (Ю. А. Аркін, М. Я. Басов, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, Н. Д. Виноградов, Д. Б. Ельконін, С. Л. Рубінштейн), сучасних педагогів (Л. В. Артемова, А. К. Бондаренко, Г. І. Григоренко, Р. І. Жуковська, В. Г. Захарченко, Т. О. Маркова, Д. В. Менджеричка, О. І. Сорокіна, О. П. Усова, Г. С. Швайко, К. І. Щербакіна). За висновками вчених можна зазначити, що гра є засобом, яка пов'язує між собою різні види діяльності: ігрову, навчально-мовленнєву.

Поняття «орхестика» виникло у стародавній Греції як метод вільної передачі в русі драматичного, пластичного або музичного твору. Т. Ліванова відзначає, що музика знаходилась у нерозривному зв'язку з поезією (звідси – лірика), музика як невідмінна учасниця трагедії. (Ліванова, 1986:6).

В кінці XIX сторіччя Еміль Жак-Далькроз повернувся до цього методу у вигляді музично-ритмічного виховання. Мета системи Е. Жак-Далькроза – за допомогою рухів розвинути музично-творчі здібності дитини (Дорн, 1912: 23).

Цю ідею розвивали Н. Олександрова, О. Конорова, С. Руднева, Т. Бирченко, М. Котляревська-Крафт, Г. Франіо, І. Ліфіц та інші. Велику роль у розвитку орхестики відіграла система дитячого виховання Карла Орфа. Метод К. Орфа базувався на національному фольклорі: вивчались інтонації німецької мови, інтонації німецької народної музики, ритмічні формули та танцювальні рухи з використанням драматизації віршів, пісень, гри на різноманітних інструментах.

На сучасному етапі орхестичне виховання розглядається як інтегроване виховання ритміки, що базується на всотуванні емоційних ефектів інтонації слова, сталих інтонаційних моделей музики, ритмоформул у співі, танці, драматизації, на логопедичних вправах. При цьому суб'єкт-учень є самою дією, а суб'єкт-вчитель – співучасником пошуку. Метою орхестичного виховання є розвиток ладоінтонаційного мислення учнів.

Аналіз досліджень. Усе життя дитини проходить у різних видах діяльності, які поєднуються і взаємодіють. За словниковими початками, взаємодіяння утлумачується як «співдія, спів діяння», «взаємний зв'язок між предметами в дії, а також погоджена дія між ким, – чим – не будь».

Співдія – це взаємний зв'язок різних видів діяльності, що провадять життя дитини і в яких дитина діє і живе: ігрова, образотворча, пізнавальна, художня, музична, мовленнєва, комунікативна, навчально-мовленнєва, художньо-мовленнєва.

Дієві співдії дитини з довколишнім осередком можуть бути пасивними або активними. Пасивна дія не сприяє удатному розвитку. В активній дії дитина не тільки змінює дії інших, а й володіє особистими діями, самотужки реалізовує доступні за віком завдання.

Кожному вікові, як своєрідному і якісно специфічному періоду життя, відповідає певний тип провідної дії (діяльності). Їх зміна визначає і зміну вікових періодів, а наступність показує єдність психічного розвитку дитини. У безпосередньому процесі спілкування розвивається мовлення дитини.

Мовленнєве спілкування – одна з найбільш складних і досконалих форм спілкування та одним із провідних видів діяльності, яким дитина оволодіває у процесі розвитку в період дошкільного дитинства. У процесі спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує. Розвиток мовлення – це цілеспрямоване формування у дітей певних мовленнєвих навичок та вмій (правильної звуковимови, доречного добору або сполучення слів та інших мовних та позамовних засобів, використання слів у відповідній граматичній формі), які забезпечують функціонування процесу мовлення відповідно до мовних норм (Богущ, Гавриш, 2011: 16).

Мета статті полягає у розкритті змісту ключового поняття «орхестичне виховання» при мовленнєво-ігровій діяльності дітей дошкільного віку та шляхів впровадження нових технологій художньо-естетичного виховання, розкритті інтегративного характеру орхестичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи розвиток значення слова в онтогенезі, Л. С. Виготський писав: «Мова і значення слів розвивалися природним шляхом, і історія того, як психоло-

гічно розвивалося значення слова, допомагає висвітлити до певної міри, як відбувається розвиток знаків, як у дитини природним чином виникає перший знак, як на основі умовного рефлексу відбувається оволодіння механізмом позначення» (Виготський, 2006: 67).

Розвивальна роль усілякої змістової і педагогічної діяльності полягає у тому, що вона є істинною формою практики, тобто носить практично-продуктивну природу. Розвиток дитини-дошкільника, у свою чергу, залежить від того, як раціонально поєднуються у її житті різні види діяльності, як дитина буде активною у процесі здійснення цих видів роботи.

У тонкій системі взаємодії дій за функціональними позначками можна назвати пріоритетними такі види, як пізнавальна, ігрова, мовленнєва і комунікативна, оскільки вони ескортують усі види діяльності дитини. Одним із аспектів інтеракційного введення у мисленнєву функцію дошкільника є те, що мовлення завжди входить у будь-яку інтелектуальну чи практичну діяльність. Водночас у дітей дошкільного віку серед пріоритетних, фундаментальних і взаємопов'язаних є ігрова діяльність.

Гра є інтерактивною, оскільки для того, щоб грати, дитина повинна взаємодіяти з різними предметами та іншими особами. Вона повинна впливати на цю особу або предмет, реагувати на зміни, які вона викликає. Ця дія є обоюсторонньою, навіть, предмети «реагують», коли з ними грають. Дитина, яка пасивно дивиться або слухає, не грає.

Гра є вільною, спонтанною і невимушеною. Дитина повинна бажати грати. Вона може сама обирати собі види діяльності або ж можуть бути запропоновані вихователем, проте дитина повинна робити це вільно.

Гра є відкритою, образною, виразною, творчою, різноманітною. У дитячій грі немає правильних чи неправильних відповідей. У найкращому варіанті немає також переможців і переможених. Коли діти грають, вони зайняті процесом, де все, що вони роблять (якщо це не завдає шкоди їм та оточуючим), є прийнятним і робить внесок до цінності цієї діяльності. Дитина, яка уявляє себе твариною, грає; дитина, яка складає на комп'ютерній програмі картинку тварин, може не грати.

Позамузичне звукосприйняття у дитини з ОНР потребує усвідомлення інформації, яку несе в собі той чи інший звук або то чи інше слово. Реакція на цей звук або слово може бути різною від слабких до сильних афектів, що створюють відповідні емоції. Дуже важливо прослідкувати, якою для дитини буде перша «звукова інформація». На допомогу може прийти український дитячий фольклор – мовний і музичний.

На музичному занятті дітям пропонується вимовляти та проспівувати певне слово або невеличке речення (уривок із дитячої пісні, лічилки, забавлянки, коліскової тощо) за допомогою певних жестів, які відповідають музичній фразі, тупати ритмоформулу цієї фрази (можна навіть пританцювувати), змінювати висоту інтонації, наприклад у невеличкій примовлянці «Дибки, дибки, ходить котик по лавочці, водить кішечку за лапочки, диб-диб, диб-диб» дитина на словах «дибки» на перший склад тягне ручки догори (мимовільно і сама тягнеться вгору), вимовляючи склад «диб» тоненьким голоском, а на склад «ки» описує руками півколо донизу і, ніби сама «присідаючи», вимовляє його низьким голосом, фразу «ходить котик по лавочці» дитина долоньками показує ходу котика, об'єднуючи при цьому і фразу, ф рухи в єдину дію. При вимові фрази «водить кішечку за лапочки» розвертає ручки долоньками доверху, ніби підтримуючи лапки кішечки і плавно тягне одну за іншою руки, ніби уявно веде кішечку. Слова «диб-диб, диб-диб» вимовляються як і слова «дибки». Потім дитині пропонують самій походити, як ходить котик, як ходить кішечка.

Кожний зі складників інтонації, як компоненту цілого, несе в собі певну самостійність. У наведеному прикладі можливі різні варіанти і вимови, і жестів, в залежності від сприйняття і можливостей дитини. Але тонке сприйняття певних інтонаційних чинників приходить не притьмом. Дитина повинна сама пережити як особистий досвід кожен складову і слова, і фрази. Ефективність інтерактивного орхестичного виховання буде виявлятися за умови цільової роботи і вихователя, і дитини у відчутті живого слова, яке виконує функцію своєрідного «знаряддя творчості».

Висновки. Розвиток лексики в онтогенезі обумовлено також розвитком уявлень дитини про навколишню дійсність. Усвідомлення навколишнього світу дитиною відбувається в процесі поза мовленнєвої та мовленнєвої діяльності при безпосередній взаємодії з реальними об'єктами і явищами, а також через спілкування з дорослими, а головне, в ігровій діяльності. У процесі формування лексики відбувається і уточнення значення слова, а також розвиток мислення та інших психічних процесів.

У процесі мовного спілкування у грі дитина не просто запозичує слова з мови оточуючих, не пасивно закріплює слова і словосполучення в своїй свідомості, опановуючи промовою, він аналізує мову оточуючих, виділяє та комбінує морфеми і створює нові слова.

У художньо-естетичному відношенні, жести, танцювальні рухи разом із вимовою, виспівуванням слів, невеличких віршиків та пісеньок допоможуть дітям з ОНР опанувати, осмислити та збагатити мовний словник.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. К. : Слово, 2011. 704 с.
2. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. К. : Слово, 2008. 256 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинений. М., 2006. 208 с.
4. Дорн В. Метод Жак-Далькроза. Институт Ритмической гимнастики Жак-Далькроза. Гелерау, близ Дрездена. М., 1912. 30 с.
5. Ливанова Т. История западноевропейской музыки до 1789 г. М. : Музыка, 1986. 630 с.

REFERENCES

1. Bogush A. M., Gavrish N. V. Preschool Linguistics, Theory and Methods of Teaching Native Language in Preschool Schools. K. : Slovo, 2011. 704 pp.
2. Bogush A. M., Lutsan N. I. Speech-play activity of preschoolers: speech games, situations, exercises. K. : Slovo, 2008. 256 pp.
3. Vygotskij L. S. Thinking and speaking // Collected works. M., 2006. 208 pp.
4. Dorn V. Jacques Dalcroze method. Institute of Rhythmic Gymnastics Jacques Dalcroze. Gelerau, near Dresden. M., 1912. 30 p.
5. Livanova T. The History of Western European Music until 1789. M. : Music. 1986. 630 pp.

Василь ПОПОВИЧ,
orcid.org/0000-0002-9288-3765
доктор філософських наук,
доцент кафедри соціальної роботи
Національного університету «Запорізька політехніка»
(Запоріжжя, Україна) popovic.vasil@gmail.com

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Виходячи із загальних стратегічних орієнтирів, навчальний заклад визначає структуру освітнього процесу, всередині якої при великому розмаїтті моделей і типів освітніх закладів сьогодні центральною фігурою залишається, і, можна з упевненістю сказати, у найближчому майбутньому залишиться педагог. Саме провідним питанням професіоналізму педагога, його професійну компетентність, які є універсальним мірилом успішної діяльності будь-якого освітнього закладу і гарантією виходу з кризових ситуацій присвячена стаття.

Для будь-якого освітнього закладу необхідно вирішувати проблему педагогічного професіоналізму й професійної компетентності на рівні сучасних вимог. Це передбачає передусім виявлення і використання чинників, які зумовлюють зростання компетентності педагогів. Значну роль тут відіграють управлінці, що відповідають за своїм рівнем умовам, ситуаціям, які здатні вирішувати управлінські завдання.

Проблема формування професійної компетентності педагога в процесі демократизації та гуманізації освітнього закладу набуває особливої актуальності, оскільки підняти навчально-виховний процес на якісно новий рівень неможливо без високого рівня професійної готовності тих, хто безпосередньо запроваджує в життя соціальне замовлення суспільства.

Доведено, що поняття компетентності в сучасній освіті набуває статусу ґрунтового принципу підготовки не тільки фахівця і професіонала в певній сфері практичної діяльності, але й в формуванні особистості, здатної до ціложиттєвого навчання й духовного розвитку на основі засвоєння морально-етичних цінностей, принципів, норм і настанов.

Компетентність визначає здатність особистості ефективно здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні і соціокультурно орієнтовані види діяльності, основними характеристиками якої є багатofункціональність, універсальність, надпредметність, об'ємність, інтелектуальна насиченість, дієвість, соціальність, духовність.

Ключові слова: педагог, компетентність, освіта, професіоналізм.

Vasyl POPOVYCH,
orcid.org/0000-0002-9288-3765
Doctor of Philosophy Science, Associate Professor,
Head of Social Work Department,
Zaporizhzhia Polytechnic National University
(Zaporizhzhia, Ukraine) popovic.vasil@gmail.com

ESSENCE OF TEACHERS' PROFESSIONAL COMPETENCE FROM THE HIGH EDUCATION INSTITUTION

Based on the general strategic guidelines, the educational institution determines the structure of the educational process, inside which, with a wide variety of models and types of educational institutions, remains the central figure today, and we can say with confidence that the teacher will remain in the near future.

It is the leading issue of the teacher's professionalism, his professional competence, which are a universal measure of the success of any educational institution and a guarantee of overcoming crisis situations, this article is devoted to. For any educational institution, it is necessary to solve the problem of pedagogical professionalism and professional competence at the level of modern requirements. This primarily involves the identification and use of factors that determine the growth of teachers' competence. A significant role here is played by managers who meet the level of conditions and situations that are capable of solving managerial problems.

The problem of teacher's professional competence formation in the process of democratization and humanization of the educational institution is particularly relevant, since it is impossible to raise the educational process to a qualitatively new level without the high level of professional readiness of those who directly implement the social order of society.

It is proved that the concept of competence in modern education acquires the status of a fundamental principle of training not only a specialist and a professional in a certain field of practical activity, but also in the formation of a per-

sonality capable of continuous learning and spiritual development based on the assimilation of moral and ethical values, principles, norms and attitudes .

Competence determines the ability of an individual to effectively carry out complex multifunctional, multi-subject and socioculturally oriented activities, the main characteristics of which are: multifunctionality, versatility, sub-subjectivity, volume, intellectual richness, effectiveness, sociality, spirituality.

Key words: teacher, competence, education, professionalism.

Постановка проблеми. Зміни, які відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають нових підходів до розвитку вищої освіти, а також до проблеми професіоналізму і професійної компетентності як керівника освітнього закладу, так і педагогічного складу.

В умовах гуманізації, гуманітаризації змісту та технологій освіти, демократизації усього шкільного життя, орієнтації на розвиток особистості студента особливого значення набувають питання вдосконалення професійної компетентності педагога і, перш за все, ті, що повинні вирішуватися безпосередньо в навчальному закладі, тобто там, де відбувається повсякденна педагогічна діяльність. Це передбачає принципово новий підхід до формування професійної компетентності, яка є підґрунтям професіоналізму викладача вищого навчального закладу.

Слід зазначити, що професійна майстерність є метою і результатом професійного становлення, а професійну компетентність можна визначити як рівень майстерності, якого досягає особистість на шляху професійного становлення, набуття професіоналізму.

Оскільки професіоналізм і майстерність учителя ґрунтуються, перш за все, на професійній компетентності, необхідно розглянути це поняття більш детально.

Аналіз досліджень. Компетентнісний підхід у системі вищої та загальної середньої освіти в контексті гармонізації, гуманізації особистості на основі морально-етичних цінностей є предметом наукового дослідження вітчизняних науковців – І. Драча, П. Бачинського, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Т. Гудкової, Н. Дворнікової, І. Зязюна, С. Клепко, С. Ніколаєнко, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трофіменко, С. Трубачевої, Н. Фоменко та інших. Серед російських вчених треба виділити М. Авдєєву, В. Болотова, Е. Бондаревську, В. Введенського, А. Войнова, Г. Дмитрієва, І. Зимню, К. Митрофанова, В. Серікова, О. Соколову, Е. Тетюніну, А. Хуторського та інших.

Як методологічна основа забезпечення цілей, змісту та якості вищої освіти компетентнісний підхід розглядається значною частиною зарубіжних дослідників, серед яких найбільш відомі наступні: С. Адам, А. Бермус, Дж. Боуден, М. Лей-

тер, С. Маслач, А. Мейхью, Дж. Равен, Р. Стенберг, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Дж.-Б. Форсайт, Р. Хайгерті, Дж Хедланд, Е. Шорт та інші.

Мета статті. Проаналізувати сутнісні характеристики у формуванні професійної компетентності педагога вищого навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. У словнику російської мови І. Ожегова слово «компетентний» визначається як знаючий, оповіщений, авторитетний у якій-небудь галузі, а поняття «компетенція» – як коло питань, в яких хто-небудь добре поінформований; коло повноважень, прав. У Словнику іноземних слів «компетентність» трактується як володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, а Радянський енциклопедичний словник дає роз'яснення поняттю «компетенція» як знання і досвід у тій або іншій сфері (Яременко, Сліпушко, 2003: 132). У всіх цих визначеннях багато загального, що говорить про єдине, але водночас багатогранне розуміння поняття «компетентність». Новий словник української мови подає цей термін так: «Компетентний – який має досягти знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований; який має певні повноваження; повноправний, повновладний» (2003: 874).

На думку О. Ігнатєвої, компетентність – це вищий ступінь володіння знанням або прояв знань (Брюханова, 2007: 36). Н. Брюханова під компетентністю розуміє властивість професіонала, яка вказує на його спроможність доцільно й ефективно діяти за певних обставин, тобто реалізовувати певні групи досвідних надбань стосовно тих чи інших напрямів або етапів здійснення діяльності, зокрема професійної діяльності (Брюханова, 2007: 40–49).

У контексті реалізації завдань Болонського процесу слід розглядати й впровадження компетентнісного підходу в освіті. Як зазначає С. Клепко, компетентнісно орієнтований (компетентнісний) підхід вважається ключовою інноваційною ідеєю сучасної освіти. Для конструювання мети і змісту освіти у формі стандартів, програм і підручників сьогодні вирішальним викликом є розуміння компетентності (компетенції) як спроби специфічного укрупнення і конфігурації одиниць планованих результатів навчального процесу (Клепко, 2006: 131).

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості учня (студента) і може бути реалізований і перевірений тільки в процесі виконання конкретним учнем (студентом) певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно для «всіх» учнів (студентів), у суб'єктивні надбання окремого учня (студента), які можна оцінити.

Як вважають В. Бедь (архим. Віктор) і М. Артем'єва, цілеспрямоване входження України у світову спільноту модернізації міжнародного порядку в контексті визначених пріоритетів майбутнього світоустрою вимагає від організаторів вищої освіти поетапно реалізовувати складові наявної мегасистеми цілісного освітнього простору, де виразною ознакою її змісту є розбудова на компетентісно-орієнтованій основі (Бедь, 2011).

Вони вказують на те, що впровадження компетентнісного підходу в освітній процес у системі вищої світської і духовної освіти зумовлено кількома причинами:

– переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення студентами знань та предметних умінь і навичок (мета так званої «знаннєвої педагогіки»), а й формування уміння вчитися, оволодіння навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної діяльності людини (Кодлюк, 2004: 10-11);

– впровадженням моделі особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу як оновленої парадигми освіти, яка передбачає визнання студента суб'єктом цього процесу, носієм двох

груп якостей через уміння навчатися та бажанням вчитися, що можливе за умови, з одного боку, оволодінням ним продуктивними (загальнонавчальними) вміннями і навичками та розгорнутою рефлексією, а з іншого, – сформованістю позитивного емоційно-ціннісного ставлення як до процесу діяльності, її результату, самореалізації особистості;

– особливою актуалізацією глобалізації усіх сфер життєдіяльності особистості й суспільства в умовах загальноцивілізаційних тенденцій сучасного світу, що вимагає від вищої школи надати молодій людині елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, самовизначатися в житті, активно діяти, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці (Хуторской, 2002: 6-7).

Висновки. Таким чином, компетентнісний підхід виступає інноваційним засобом реформування і модернізації сучасної системи вищої освіти. Особливого значення набуває компетентнісний підхід у контексті реформування вищої освіти (інкорпорація в національну систему освіти і Болонський процес), що породжує низку проблем із визначенням ключових компетенцій випускника вищого навчального закладу.

Професія педагога належить до того виду діяльності, який не може бути стереотипізованим. Якщо йдеться про підвищення рівня професійної компетентності педагога, то слід виокремити професійно важливі якості, без яких професіонал достатньо високого рівня не сформується, не дивлячись на набуті знання та досвід. Психологічно найбільш обґрунтованим у цьому випадку є підхід, який розглядає особистість педагога, де професійне і особистісне «Я» тісно пов'язані системою цінностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бедь В. В. (архим. Віктор) Компетентнісний підхід в системі вищої освіти як пріоритет її модернізації у ВУЗі / В. Бедь // Український науковий журнал «Освіта регіону». 2011. № 5. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/691>.
2. Брюханова Н. Підходи до розуміння компетентності та компетенції в освіті / Н. Брюханова // Педагогіка і психологія професійної освіти. 2007. № 4. С. 40–49.
3. Игнатъева Е. О менеджменте знаний и неявном знании в образовании / Е. Игнатъева // Высшее образование в России. 2006. № 12. С. 36–41.
4. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. Полтава : ПОШПО, 2006. 328 с.
5. Кодлюк Я. П. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів як пріоритет модернізації вищої освіти України / Я. П. Кодлюк // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [за заг. ред. О. В. Овчарук]. К. : «К.І.С.», 2004. С. 10–11.
6. Новий глумачний словник української мови у трьох томах. Т. 1 / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. К. : Вид-во «Аконіт», 2003. 928 с.
7. Попович В. М. Духовні цінності як основа морально-етичної компетентності священнослужителя (в контексті впровадження компетентнісного підходу в систему богословської освіти) / В. М. Попович // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : науковий журнал. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. Випуск № 1 (82). С. 121–127.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Отделение филологии образования и теоретической педагогики РАО. Центр «Эйдос» [Електронний ресурс]. Режим доступу : www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

REFERENCES

1. Bedj V. V. (arkhym. Viktor) Kompetentnisnyj pidkhd v systemi vyshhoji osvity jak priorytet jji modernizaciji u VUZi / V. Bedj // *Ukrajinskyj naukovyj zhurnal "Osvita rehionu"* [Competency approach in higher education as a priority for its modernization in higher education. Ukrainian scientific journal "Education of the region"], 2011, № 5, <http://social-science.com.ua/article/691> [in Ukraine].
2. Brjukhanova N. Pidkhody do rozuminnja kompetentnosti ta kompetenciji v osviti / N. Brjukhanova // *Pedagoghika i psykholohija profesijnoji osvity* [Approaches to understanding competence and competence in education. Pedagogy and psychology of vocational education], 2007, № 4, pp. 40–49 [in Ukraine].
3. Ignateva E. O menedzhmente znani i neiavnom znani v obrazovanii / E. Ignateva // *Vyshee obrazovanie v Rossii* [About knowledge management and implicit knowledge in education. Higher education in Russia], 2006, № 12, pp. 36–41 [in Russian].
4. Klepko S. F. Filosofija osvity v jevopejskomu konteksti [The philosophy of education in the European context], 2006, 328 [in Ukraine].
5. Kodljuk Ja. P. Kompetentnisnyj pidkhd u pidghotovci majbutnikh pedagoghiv jak priorytet modernizaciji vyshhoji osvity Ukrainy. Kompetentnisnyj pidkhd u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrajinsjki perspektyvy: Biblioteka z osvithnoji polityky [Competent approach in the preparation of future teachers as a priority of modernization of higher education in Ukraine. Competent Approach in Contemporary Education: World Experience and Ukrainian Perspectives: Library for Education Policy], 2004, 10–11 [in Ukraine].
6. Novyj tlumachnyj slovnyk ukrajinskoji movy u trjokh tomakh. V. 1 [A New Interpretative Dictionary of the Ukrainian Language in Three Volumes V. 1], 2003, 928 [in Ukraine].
7. Popovych V. M. Dukhovni cinnosti jak osnova moraljno-etychnoji kompetentnosti svjashhennosluzhytelja (v konteksti vprovadzennja kompetentnisnogho pidkhdodu v systemu boghoslovsjkoji osvity). *Visnyk Zhytomyrskogho derzhavnogho universytetu imeni Ivana Franka : naukovyj zhurnal* [Spiritual values as a basis for the moral and ethical competence of a clergyman (in the context of introducing a competent approach to the system of theological education). Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University: scientific journal], 2016, Issue № 1 (82), pp. 121–127 [in Ukraine].
8. Khutorskoi A. V. Kliuchevye kompetencii i obrazovatelnye standarty. Otdelenie filosofii obrazovaniia i teoreticheskoi pedagogiki RAO [Key competencies and educational standards. Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education], www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm [in Russian].

Оксана ЦЮНЯК,
orcid.org/0000-0002-4573-1865
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»
(Івано-Франківськ, Україна) tsiuniak33@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена актуальній проблемі організації самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти. Дослідження цього процесу дозволило визначити основні вимоги до підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності.

Автор зазначає, що основним завданням вищої освіти є підготовка фахівця, котрий уміє ініціативно, творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх на практиці; фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення. Окрім того, майбутні педагоги мають отримати не лише якісні знання, сформовані вміння та компетенції, а й бути готовими до інноваційної діяльності.

Розглянуто сутність поняття самостійної роботи, її зміст та місце в освітньому процесі. Проаналізовано сучасні підходи та шляхи організації самостійної роботи майбутніх магістрів початкової освіти, які співвідносяться із загальними завданнями модернізації вищої освіти. Автор вважає, що у результаті самоосвітньої діяльності відбувається процес придбання, структурування і закріплення знань. Наведено приклади проблемних запитань, творчих і дослідницьких завдань, які сприяють активізації пізнавальної діяльності магістрантів.

Доведено, що самостійну роботу варто планувати так, щоб результат її виконання мав творчий підхід з урахуванням сформованих педагогічних здібностей, нахилів та усебічного розвитку особистості. Адже, лише ефективно організована та керована викладачем самостійна робота майбутніх магістрів початкової освіти впливатиме на процес формування їхньої професійної компетентності та готовності до інноваційної діяльності.

Ключові слова: самостійна робота, види самостійної роботи, професійна підготовка, майбутні магістри початкової освіти, інноваційна діяльність.

Oksana TSIUNIAK,
orcid.org/0000-0002-4573-1865
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Chair of Pedagogy of Primary
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) tsiuniak33@gmail.com

ORGANIZATION OF FUTURE MASTERS' INDIVIDUAL WORK OF ELEMENTARY EDUCATION IN THE PROCESS OF PREPARATION FOR INNOVATIVE ACTIVITIES

The article is devoted to the actual problem of organizing students' individual work in higher education institutions. The study of this process allowed us to identify the basic requirements in order to improve the effectiveness of future masters of primary education in innovation activities.

The author points out that the main task of higher education is to train a specialist who is able to think creatively and independently, supplement their knowledge and apply it in practice; a specialist who is capable of self-development, self-education, self-improvement. In addition, future educators should receive not only quality knowledge, skills and competences, but also be prepared for innovative activities.

The essence of the concept of independent work, its content and place in the educational process are considered. The modern approaches and ways of organizing the independent work of future masters of elementary education, which correlate with the general tasks of modernization of higher education, are analyzed.

The author believes that there is a process of acquisition, structuring and consolidation of knowledge as a result of self-educational activity. Examples of challenging issues, creative and research tasks that help to activate the cognitive activity of undergraduates are represented.

It is proved that individual work should be planned so that it would have a creative approach with the formed pedagogical abilities, inclinations and comprehensive development of the individual. An individual work of future masters of elementary education, that is effectively organized and managed by the teacher, will influence the process of formation of their professional competence and readiness for innovative activity.

Key words: independent work, types of independent work, professional training, future masters of elementary education, innovative activity.

Постановка проблеми. Загальновідомо, що особливістю нового формату освітнього процесу закладів вищої освіти є підготовка фахівця, котрий уміє ініціативно, творчо мислити, самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх на практиці; фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення. Як показує досвід, саме там, де здійснюється самостійний пошук принципів, способів дій починається творчість, що є вищим ступенем розвитку особистості.

Відтак, реалізація завдань сучасної освіти залежить від уміння педагога впроваджувати у освітній процес інноваційні педагогічні технології, що ґрунтуються на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві, партнерстві між здобувачами освіти, педагогічними працівниками і батьками. Беззаперечним є той факт, що майбутні педагоги мають отримати не лише якісні знання, сформовані уміння та компетенції, а й бути готовими до інноваційної діяльності. У сучасних умовах самостійність стає необхідною якістю особистості. Тому, у професійній підготовці майбутніх фахівців чільне місце має займати самостійна робота.

Аналіз досліджень. Проблеми організації самостійної роботи різноаспектно висвітлюються у працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, Є. Голанта, Н. Дайрі В. Козакова, Б. Єсіпова, І. Лернера, О. Мороза, П. Підкасистого, Л. Спіріна, Л. Сущенко, М. Шкіля, О. Ярошенко, М. Дяченко та ін. Широко досліджено означену проблему крізь призму пізнавальної (розумової) самостійності й ролі студента в її здійсненні (Г. Костюк, О. Конопкін, О. Мороз, О. Скрипченко, Н. Сидорук, В. Онишук та інші). Особливе місце серед проблем навчальної діяльності студентів у закладах вищої освіти займає дослідження організації самостійної роботи й ролі викладача у цьому процесі. Це, зокрема, наукові доробки О. Аксьонової, В. Євдокимова, І. Сіданіч, М. Солдатенка, І. Шимко).

Мета статті – визначити сутність поняття самостійної роботи майбутніх магістрів початкової освіти та її ролі у процесі їхньої професійної підготовки до інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Ретроспективний аналіз наукової літератури показує, що орга-

нізація самостійної роботи у вишах України має давню історію. Ще з античних часів дослідники проблеми (Геракліт, Демокрит, Платон) стверджували, що розвиток людини відбувається лише в процесі самопізнання та самостійного вдосконалення знань, умінь і навичок. Самостійне намагання пізнати довкілля, певні закономірності закладено в античних філософських постулатах «Пізнай самого себе» і «Людина – міра всіх речей».

В умовах сьогодення особливо актуальними є поради Сократа, Платона, Аристотеля, Демокрита. До прикладу варто згадати практичні поради Сократа, які стосувалися самостійної підготовки виступу та оприлюднення самостійно складеного тексту перед аудиторією, а також прогнозування запитань задля попередньої самостійної підготовки відповідей на запитання слухачів. Відтак, трактати Аристотеля зорієнтовували промовця на систематичне самостійне оволодіння знаннями. Філософ радив самостійно шукати інформацію, що містить нові, цікаві та невідомі слухачеві факти, самостійно складати за дібраним матеріалом план виступу та обговорення.

Важко переоцінити «філософію щастя» Г. Сковороди, стрижнем якої є думка про те, що людина розвиває себе до гармонійного поєднання теоретичних, практичних і розумових здібностей. Адже, основним чинником і критерієм людської поведінки є знання, тому людина насамперед повинна пізнати себе.

Без розуміння свого місця у світі, смислу життя не може бути ефективного формування бажаних рис характеру і волі. Цілком логічним є те, що однією з провідних ідей філософа є ідея самопізнання. Г. Сковорода писав, що, пізнавши себе, людина може розкрити й використати свої реальні, але ще не задіяні (приховані) резервні можливості, задатки і здібності (Сковорода, 1994: 18–46).

Філософ неодноразово порушував питання про значення самостійних зусиль людини в навчанні. Він стверджував, що успіхів досягають лише ті, хто самостійно працює з книжкою, можуть міркувати, спостерігати (Там само, с. 51). Ідеї Г. Сковороди щодо організації самостійного навчання, самопізнання, самовдосконалення, саморефлексії особистості заклали теоретичні підвалини для становлення системи самостійної роботи у вишах.

Для нашого дослідження цінними є праці видатних українських педагогів і просвітителів (О. Духновича, І. Огієнка, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших), які наголошували на необхідності залучення суб'єкта навчання до «самостійності». Дослідники розглядали самостійність як ефективний засіб розвитку мисленевої діяльності. Актуальною є думка видатного педагога В. Сухомлинського про формування у суб'єктів навчальної діяльності вміння здійснювати самооцінювання: «Правдива оцінка самого себе – що я вже можу й чого не можу, як я просуваюся до тієї вершини самовдосконалення, досягнувши якої, я маю право сказати: я господар своєї волі...» (Сухомлинський, 1976: 600).

Сучасні учені по-різному трактують поняття «самостійна робота». Одні дослідники визначають самостійну роботу як метод навчання, інші – як прийом учіння та форму організації діяльності учнів, студентів. У зарубіжній педагогічній літературі для з'ясування змісту поняття «самостійна робота» використовують низку термінів. Популярним є «опосередковане навчання», тобто, це діяльність студентів, яка виконується під опосередкованим керівництвом викладача. Протилежним цьому поняттю є «пряме» навчання, яке відбувається під безпосереднім керівництвом наставника.

З психолого-педагогічного погляду самостійну роботу в «Енциклопедії освіти» охарактеризовано, по-перше, як таку, що призначена не тільки для оволодіння кожною дисципліною, а й для формування навичок самостійної роботи загалом, у навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід з кризової ситуації; по-друге, як таку, що необхідна тим студентам, які мають намір пов'язати своє життя з наукою, упродовж усього навчання у вищому навчальному закладі» (Енциклопедія освіти, 2008: 345).

У «Психолого-педагогічному словнику» поняття «самостійна робота» витлумачено як метод навчання та самоосвіти, передумову дидактичних зв'язків різних методів між собою. У процесі самостійної роботи суб'єкти навчальної діяльності виступають як активні творчі особистості, як творці власної культури, ерудиції, готовності до майбутньої діяльності.

Активність суб'єкта виявляє себе в досягненні мети самостійної роботи, її плануванні, визначенні способів самообілізації й самоконтролю, оцінки результатів (Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів, 2009: 672).

В аналізованому джерелі справедливо зазначено, що «самостійна робота суб'єкта навчального процесу вимагає інтенсивного мислення, розв'язання важливих пізнавальних завдань, сформованості вмінь працювати з інформацією, ведення записів (зокрема, конспектування), сортувати інформацію, усвідомлювати й запам'ятовувати необхідний теоретичний матеріал чи важливу інформацію (Там само).

У контексті дослідження, автор звертає увагу на проблему організації самостійної роботи студентів у закладах вищої освіти. Самостійна робота студентів відповідно до статті 50 Закону України «Про вищу освіту» – одна із форм організації освітнього процесу (Закон України «Про вищу освіту») та передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється без участі викладача, так і під його безпосереднім керівництвом (Фіцула, 2010: 456).

Самостійна робота регламентується Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України, затвердженим наказом Міністерства освіти України № 161 від 02.06.93 р. Положенням передбачено, що навчальний час, відведений для самостійної роботи студентів, визначається робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 від загального обсягу навчального часу, відведеного студенту для вивчення конкретної дисципліни (Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах).

У процесі впровадження кредитно-модульної системи навчання у закладах вищої освіти значна частина навчального матеріалу виноситься на самостійне опрацювання. Так, Т. І. Туркот зазначає, що самостійну роботу студентів можна класифікувати за різними критеріями:

1. З урахуванням на місце і час проведення, характер керівництва і способів здійснення контролю за її якістю з боку викладача можна виокремити: а) самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях; б) позааудиторну самостійну роботу (3–4 години на день, у тому числі й у вихідні); в) самостійну роботу під контролем викладача – індивідуальні заняття з викладачем.

2. За рівнем обов'язковості виокремлюють: а) обов'язкову, окреслену навчальними планами і робочими програмами (виконання домашніх завдань, підготовка до лекцій, практичних робіт та різновиди завдань, які виконуються під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої, переддипломної практики; підготовка і захист дипломних та курсових робіт); б) бажану (участь

у наукових гуртках, конференціях, підготовка наукових тез, статей, доповідей, рецензування робіт інших студентів тощо); в) добровільну (участь у різноманітних конкурсах, олімпіадах, вікторинах, виготовлення наочності, підготовка технічних засобів навчання).

3. З огляду на рівень прояву творчості студентів виокремлюють: а) репродуктивну самостійну роботу, що здійснюється за певним зразком (розв'язування типових задач, заповнення схем, таблиць, виконання тренувальних завдань, що вимагають осмислення, запам'ятовування і простого відтворення раніше отриманих знань); б) реконструктивну самостійну роботу, яка передбачає слухання і доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів, тез та ін. в) евристичну самостійну роботу спрямовану на вирішення проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування і використання в нових ситуаціях (складання опорних конспектів, схем-конспектів, анотацій, побудову технологічних карт, розв'язання творчих завдань). г) дослідницьку самостійну роботу, яка орієнтована на проведення наукових досліджень (експериментування, проектування приладів, макетів, теоретичні дослідження та інше) (Педагогіка вищої школи, 2011: 123).

Вичерпно представлено теоретичні засади організації самостійної роботи у наукових працях М. Солдатенка, який вважає, що в умовах оновленої освітньої парадигми «проблема організації самостійної навчальної роботи є винятково важливим аспектом у діяльності сучасних вишів, оскільки має вирішальний вплив на розвиток пізнавальної активності студентів, механізмів самоуправління, особистісного розвитку, виховання відповідальності, а також уможливорює безпосереднє поєднання теорії з власне практичними завданнями».

Учений визначає особистісний підхід як пріоритетний в організації самостійної роботи студентів з огляду на його потужний розвивальний потенціал, спрямований на навчання самоорганізації. (Солдатенко, 2007: 47).

В. Козаков вважає, що «теоретичне обґрунтування системи самостійної роботи студентів вишу є суттєвим чинником формування змісту сучасної освіти з урахуванням прогностичного аспекту розвитку й передбачає акцентування значущості не лише змісту навчального матеріалу, а й логічних зв'язків між складниками цього змісту; послідовність у процесі організації навчально-пізнавальної і самоосвітньої діяльності; розроблення критеріїв відбору нових відомостей до змісту вищої освіти

та механізмів вилучення зі змісту навчання дургорядних, а також застарілих відомостей; формування цілісної системи знань студентів на основі нормативних дисциплін, дисциплін циклу професійної, практичної та науково-предметної підготовки з урахуванням освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця, на основі якої формуються навчальні плани та програми для студентів вищих навчальних закладів (Козаков, 1991: 171). Розроблена вченим система самостійної роботи студентів вишу є прийнятною для майбутніх педагогів з огляду на її мобільність, високу адаптивність, практичну значущість.

Цінною для дослідження є думка А. Кузьмінського, який стверджує, що сучасний педагог повинен мати високу культуру, комунікабельність, «здатність неперервно поповнювати свої знання самостійно» (Кузьмінський, 2005: 347). Автор підтримує і думку Н. Голуб, яка переконана, що результати самостійної роботи студентів дуже залежать від добору ефективних форм, методів і прийомів навчання, контролю й корекції навчальних досягнень.

Сутність самостійної роботи як дидактичної категорії становлять, насамперед, різноманітні типи навчальних, виробничих, дослідницьких завдань для засвоєння знань, набуття умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й вироблення системи поведінки (Голуб, 2008: 232). На думку дослідниці, мета самостійної роботи полягає в тому, щоб сприяти формуванню у студентів психологічної настанови на систематичне збагачення власних знань, розвивати в них уміння орієнтуватися в потоці наукової інформації під час розв'язання поставлених завдань, формувати навички самоорганізації і самодисципліни.

Автор звертає увагу на організацію самостійної роботи майбутніх магістрів початкової освіти у закладах вищої освіти. Аналіз навчальних планів та програм професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти показує, що самостійна робота магістрантів становить не менше 50% загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни.

Така тенденція зростання питомої ваги самостійної роботи пояснюється тим, що без стійкого прагнення до вдосконалення знань у процесі самостійної роботи майбутній педагог не зможе бути обізнаний у сучасних досягненнях науки та не зможе належним чином реалізувати себе у професійній діяльності. Саме тому, самостійна робота магістрантів у сучасних умовах має стати підґрунтям освітнього процесу, що дає їм змогу оволодівати навчальними дисциплінами,

формуванню вміння й навички самостійної роботи в навчальній та майбутній професійній інноваційній діяльності.

Організація самостійної роботи магістрантів у процесі їхньої професійної підготовки до інноваційної діяльності має здійснюватися з дотриманням низки вимог: розвиток у магістрантів мотивації до самостійної роботи, їхня готовність до активної діяльності; систематичність, послідовність і безперервність у отриманні знань. Адже тривала перерва у роботі з навчальним матеріалом негативно впливає на засвоєння знань, спричинює втрату логічного зв'язку з раніше вивченим; правильне планування самостійної роботи, раціональне використання часу.

Чіткий план допоможе раціонально структурувати самостійну роботу, зосередитися на найсуттєвіших питаннях; використання відповідних методів, способів і прийомів роботи; відкритість та загальна оглядовість завдань. Магістранти повинні знати зміст самостійної роботи, мати можливість порівняти виконані завдання в одній та в різних групах, проаналізувати правильність та корисність виконаної роботи; можливість виконувати творчі роботи, які відповідають професійному рівню засвоєння знань; керівництво з боку викладачів.

Основними формами керівництва самостійною роботою студентів є визначення програмних вимог до вивчення навчальних дисциплін; орієнтування студентів у переліку літератури; проведення групових та індивідуальних консультацій; організація спеціальних занять з методики вивчення наукової та навчальної літератури, прийомів конспектування; підготовка навчально-методичної літератури, рекомендацій, пам'яток тощо.

Можна стверджувати, що самостійна робота потребує чіткої організації, планування, системи й певного керування (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їхнього виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості навчального процесу. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів. Велике значення під час організації самостійної роботи магістрантів мають їхня спрямованість, психологічна готовність, а також певний рівень знань.

Зміст самостійної роботи майбутніх магістрів початкової роботи з конкретної навчальної дисципліни визначається навчальною та робочою програмами і складається із трьох рівнів: репродуктивного, частково-пошукового, творчого та спрямований на розвиток умінь застосовувати

дії аналізу, синтезу, індукції, дедукції, аналогії, порівняння, розрізнення, узагальнення тощо.

Слід зазначити, що самостійна робота у закладах вищої освіти забезпечується навчально-методичними засобами, необхідними для вивчення навчальної дисципліни чи окремої теми: підручниками, методичними посібниками, конспектами лекцій, методичними вказівками до самостійної роботи, навчальною і методичною літературою, тематичними і педагогічними словниками, енциклопедіями, періодичними виданнями, електронними хрестоматіями тощо.

Зважаючи на такий контекст, магістрантам було запропоновано навчально-методичний посібник для самостійної роботи з навчальної дисципліни «Педагогічна інноватика», в якому упорядковано матеріали для самостійної роботи, включаючи опорні поняття та схеми; вправи та тестові завдання для контролю якості знань; термінологічний словник, відповідну наукову, хрестоматійну, періодичну літературу, додатки.

У процесі дослідження використовувалися такі види самостійної роботи: самостійне вивчення окремих тем з навчальної дисципліни, робота з електронними конспектами лекцій, виконання тестових завдань у дистанційній системі навчання; підготовка і написання наукових повідомлень, есе, творів-міркувань, наукових статей, робота над творчими проектами; підготовка письмових відповідей на дискусійні питання; створення мультимедійних презентацій, завдання з аналітичним навантаженням, створення логічних схем, аналіз ситуацій тощо. Прикладами таких завдань є (Цюняк, 2019:128):

1. Зобразіть схематично інновації в освіті залежно від сфери застосування.
2. Складіть опорну схему класифікації педагогічних технологій.
3. Підготуйте мультимедійну презентацію на тему: «Пріоритетні завдання сучасної освіти в контексті інноваційних змін у педагогічній теорії та практиці».
4. Обґрунтуйте актуальні аспекти інноваційної діяльності сучасного педагога в умовах Нової української школи.
5. Складіть план реалізації своєї мрії щодо оформлення класу Нової української школи.
6. Складіть розповідь та обґрунтуйте власні міркування: «Нова українська школа: реалії та перспективи».
7. Напишіть есе на тему: «Заклад освіти моєї мрії» (образ ідеального закладу освіти, що реалізує Концепцію інноваційної освіти та Концепцію Нової української школи).

8. Створіть асоціативний ряд до слова інноваційність.

Окрім того, слід використовувати завдання різних видів. Це слугуватиме кращому засвоєнню навчального матеріалу, підвищить пізнавальну активність майбутніх фахівців, розвиватиме творчий потенціал. Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти повинна сприяти підвищенню зацікавленості їх у використанні інноваційних педагогічних технологій як під керівництвом викладача, так і самостійно.

Під час виконання самостійної роботи магістранти мають оволодіти методологією та методикою наукового дослідження, осмислено й критично сприймати пропоновані джерела та наукову педагогічну літературу, навчитися працювати з бібліографією, а також чітко, переконливо, логічно та стилістично правильно викладати свої думки. За виконанням самостійної роботи здійснюється контроль, формами якого є усне опитування на практичних заняттях, перевірка письмових робіт, презентацій, написання науково-дослідних завдань, проектів та іншого.

Успішність самостійної роботи визначається перш за все підготовленістю магістрантів до такої навчальної діяльності. На думку автора, самостійна

робота буде ефективною за таких умов: якщо ця робота чітко організована з боку викладача; є складником освітнього процесу, а не епізодичним явищем; якщо за самостійною роботою здійснюється педагогічний контроль (оцінка і корекція знань). Тому самостійну роботу можна вважати засобом досягнення міцних знань, інструментом формування таких професійно значущих якостей, як: самостійність, активність, мобільність, креативність.

Висновки. Самостійна робота майбутніх магістрів початкової освіти потребує чіткої організації, планування, системи й певного керування. Окрім того, самостійну роботу варто планувати так, щоб результат її виконання мав творчий підхід з врахуванням сформованих педагогічних здібностей, нахилів та усебічного розвитку особистості. Адже, лише ефективно організована та керована викладачем самостійна робота магістрантів впливатиме на процес формування їхньої професійної компетентності та готовності до інноваційної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, тому автор вважає за необхідне обґрунтувати теорію і методику реалізації інтегративного підходу у самостійній роботі майбутніх магістрів початкової освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики : навчально-методичний посібник. Черкаси : Брами-Україна, 2008. 232 с.
2. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Закон України «Про вищу освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18>.
4. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. Київ : Вища школа, 1990. 248 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи. Київ : Знання, 2005. с. 347.
6. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
7. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Наказ Міністерства освіти і науки України № 161 від 02.06.93 р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>.
8. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / Шапар В. Б., Олефир В. О., Куфлієвський А. С. Харків : Прапор, 2009, 672 с.
9. Сковорода Г. С. Твори: У 2 т. Київ : А.Т. «Обереги», 1994. С. 18-46.
10. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя: автореф. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 – «теорія і методика професійної освіти». Київ, 2007. 47 с.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 2. 670 с.
12. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2010. 456 с. (Серія «Альмаматер»).
13. Цюняк О. П. Педагогічна інноватика: навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г. М., 2019. 128 с.

REFERENCES

1. Holub N. B. Samostiina robota studentiv z rytoryky : navchalno-metodychnyi posibnyk. Cherkasy: Brama – Ukraina, 2008. 232 p. [in Ukrainian].
2. Entsyklopediia osvity. Akad. ped. nauk Ukrainy; holovnyi red. V. H. Kremen. Kyiv : Yurinkom Inter, 2008. 1040 p. [in Ukrainian].
3. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu". URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18>. [in Ukrainian].
4. Kozakov V. A. Samostojatel'naja rabota studentov i ee informacionno-metodicheskoe obespechenie. Kiiv : Vishha shkola, 1990. 248 p.

5. Kuzminskyi A. I. Pedagogika vyshchoi shkoly. Kyiv: Znannia, 2005. p. 347 [in Ukrainian].
6. Pedagogika vyshchoi shkoly : navch. posibnyk. Kyiv : Kondor, 2011. 628 p. [in Ukrainian].
7. Polozhennia pro orhanizatsiiu navchalnoho protsesu u vyshchykh navchalnykh zakladakh. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 161 vid 02.06.93 r. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>. [in Ukrainian].
8. Psykholohichni tlumachnyi slovnyk naisuchasnishykh terminiv / Shapar V. B., Olefyr V. O., Kufliievskyi A. S. Kharkiv : Prapor, 2009. 672 p. [in Ukrainian].
9. Skovoroda H. S. Tvory: U 2 t. Kyiv : A.T. "Oberehy", 1994.pp. 18-46. [in Ukrainian].
10. Soldatenko M. M. Teoretyko-metodolohichni osnovy rozvytku samostiinoi piznavalnoi diialnosti maibutnoho vchytelia: avtoref. na zdobuttia nauk, stupenia doktora ped. nauk: spets. 13.00.04 – "teoriia i metodyka profesiinoi osvity" Kyiv, 2007. 47 p. [in Ukrainian].
11. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory: u 5 t. Kyiv : Radianska shkola, 1976. T. 2. 670 p. [in Ukrainian].
12. Fitsula M. M. Pedagogika vyshchoi shkoly: navch. posib. 2-he vyd., dop. Kyiv : Akademvydav, 2010. 456 s. (Seriiia "Almamater") [in Ukrainian].
13. Tsiuniak O. P. Pedagogichna innovatyka: navchalno-metodychnyi posibnyk dlia samostiinoi roboty studentiv. Ivano-Frankivsk : Vydavets Kushnir H. M., 2019. 128 s. [in Ukrainian].

УДК 378:373.3:792.8

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.0/25.179030>

Анна ЧЕРНИШОВА,
 orcid.org/0000-0003-4285-0022
 кандидат педагогічних наук,
 старший викладач кафедри мистецьких дисциплін
 і методик навчання
 Житомирського державного університету
 імені Івана Франка
 (Житомир, Україна) _anka_910@ukr.net

ОСНОВНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКЛАДАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті актуалізовано проблему професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії. Встановлено, що одним із механізмів удосконалення процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів є впровадження в систему діяльності вищих навчальних закладів ефективних моделей, технологій оволодіння знаннями та вміннями, орієнтованих на викладання хореографії. З'ясовано, що зазначена проблема потребує вивчення цілого ряду питань, серед яких одним із найбільш важливих є визначення педагогічного інструментарію професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії. Сформульовано основну мету статті, яка полягає у визначенні основних форм організації процесу підготовки вчителів початкових класів до викладання хореографії. В основу систематизації форм професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії покладено теоретичну та практичну складові. Організаційним підґрунтям теоретичної підготовки встановлено різні типи лекцій: інформаційна, лекція-бесіда, проблемна, лекція-дискусія та ін. Доведено, що лекційна форма занять у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії знайомить з основними теоретичними засадами дисциплін хореографічного циклу й формує базу для подальшого засвоєння практичного матеріалу. Для цілісності організації навчального процесу на основі технологічного підходу виокремлено цілий ряд конкретних форм практичної підготовки (семінарські, лабораторні заняття, самостійна робота, індивідуальні заняття, консультації, майстер-класи, перегляд відеоматеріалів, навчальні екскурсії, фольклорні експедиції, різні види спеціальних хореографічних практик). Констатовано, що системне застосування спеціально відібраних форм, що використовуються під час вивчення дисциплін хореографічного циклу, забезпечить цілісність процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії.

Ключові слова: хореографія, підготовка вчителів початкових класів до викладання хореографії, форми організації навчального процесу.

Anna CHERNYSHOVA,
 orcid.org/0000-0003-4285-0022
 Candidate of Pedagogic Sciences,
 Senior Lecturer the Department of Artistic Disciplines and Teaching Methods
 Zhytomyr Ivan Franko State University
 (Zhytomyr, Ukraine) _anka_910@ukr.net

BASIC ORGANIZATIONAL FORMS OF THE PROCESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PREPARATION FOR TEACHING CHOREOGRAPHY

The article examines the problem of prospective primary school teachers' professional and pedagogical preparation for teaching choreography. It has been found that one of the ways to improve the process of prospective primary school teachers' professional and pedagogical preparation is the implementation of effective models and techniques for mastering knowledge and skills required for teaching choreography into the system of higher education institutions. It is ascertained that the problem under consideration requires a deliberate study of a number of issues. The selection of pedagogical tools for prospective primary school teachers' professional and pedagogical preparation for teaching choreography is regarded by the author as high priority. The aim of the article is defined. It is to identify basic organizational forms of the process of primary school teachers' preparation for teaching choreography. The system of the organizational forms suggested incorporates theoretical and practical components. Different lecture types (informational and interactive, problem-based and discussion-based, etc.) are established as an organizational basis for theoretical training. It has been proven that a lecture as a form of prospective primary school teachers' preparation for teaching choreography

familiarizes the participants with theoretical fundamentals of choreographic disciplines. It promotes further assimilation of practical material by the prospective teachers. In terms of the technological approach the organization of teaching and learning is viewed as a holistic process. Thus, a number of specific forms of practical training are singled out: seminars, laboratory and individual classes, video classes, master classes, independent work, educational excursions and folklore expeditions, counseling, various types of special choreographic practice. It is stated that systematic application of specially selected forms of learning choreographic disciplines ensures the integrity of the process of prospective primary school teachers' professional and pedagogical preparation for teaching choreography.

Key words: *choreography, primary school teachers' preparation for teaching choreography, forms of organization in the educational process.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освітньої галузі знань важливим завданням є естетичне виховання підростаючого покоління. Одним із головних засобів реалізації цього завдання є залучення дітей до хореографічного мистецтва. Останнім часом у багатьох загальноосвітніх закладах зміст навчання розширюється шляхом запровадження хореографії як навчального предмету з метою естетизації та забезпечення фізичного розвитку дитини.

Додаткової уваги зазначена проблема набуває у контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів, оскільки саме у молодшого школяра завершується формування цілого ряду фізичних та фізіологічних властивостей. Останнє зумовлює потребу узагальнення досвіду професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних факультетів та вимагає оновлення теоретико-методологічних засад проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії.

Аналіз досліджень. Загальнотеоретичні основи професійної підготовки педагога-хореографа досліджувалися у працях Г.О. Березової, Л.А. Бондаренко, О.А. Бурля, А.Я. Ваганової, Є.П. Валукіна, С.Г. Забрєдовського, Є.В. Зайцева, Р.В. Захарова, С.Л. Зубатова, Ф.В. Лопухова, А.М. Мессерера, А.П. Тараканової, Т.С. Ткаченко, В.І. Уральської та ін.

Визначена проблема потребує вивчення цілого ряду питань, серед яких одним із найбільш важливих є визначення педагогічного інструментарію професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії.

Метою статті є визначення основних форм організації процесу підготовки вчителів початкових класів до викладання хореографії.

Виклад основного матеріалу. Організаційною основою підготовки вчителя початкових класів до викладання хореографії є форми навчання. Багатоплановість поставлених дослідженням завдань потребувала використання таких форм організації навчального процесу, що забезпечували його теоретичну (різні типи лекцій) та практичну спрямованість (різні типи практичних занять).

Організаційним підґрунтям теоретичної підготовки стали різні типи лекцій: інформаційна, лекція-бесіда, проблемна, лекція-дискусія та ін.

Сучасна лекція з дисципліни хореографічного циклу висвітлює основні теоретичні засади курсу, спрямована на збагачення студентів новітньою науковою інформацією, а також дає установку на самостійну роботу, аналіз і навчальний пошук. Вона дає можливість майбутньому вчителю знайомитися з науково вивіреними, сучасними ефективними фаховими методиками, знати теоретико-методологічні підходи й методичні основи викладання хореографічних дисциплін, засвоювати точно визначені наукові терміни хореографічних понять. Лекційне заняття також стимулює активність та самостійність студентів у навчанні, адже передбачає створення сприятливих умов для виявлення й розвитку в них творчих здібностей, формування здатності до пізнавальної діяльності, уміння аргументовано доводити свою точку зору (Вітвицька, 2006: 148).

Тематика лекційного курсу забезпечує формування у студентів теоретичних знань про основні тенденції історичного розвитку танцювального мистецтва, основи методики викладання хореографії (принципи, форми організації, методи), особливості організації дитячого танцювального колективу тощо. Отже, у процесі лекції не тільки відбувається знайомство з основними теоретичними засадами дисциплін хореографічного циклу, але й передусім формується база для подальшого засвоєння практичного матеріалу (Благова, 2010).

Загальним для всіх типів лекцій є їх фахова спрямованість. У процесі викладання моделюється не лише зміст, але й враховуються психолого-педагогічні умови, які його визначають: специфіка форми професійної реалізації готовності до викладання хореографії у початкових класах, особистість викладача, його професійні якості, власна позиція, вміння пояснити існуючі суперечності визначеної проблеми, показ розв'язання деяких суперечностей на основі наукових розробок зарубіжних та вітчизняних фахівців для визначення майбутніми фахівцями своєї професійної позиції.

Проведення практичних занять на основі технологічного підходу дало можливість організувати навчальний процес цілісно за допомогою використання цілого ряду конкретних форм (семінарські, лабораторні заняття, самостійна робота, індивідуальні заняття, консультації, майстер-класи, перегляд відеоматеріалів, навчальні екскурсії, фольклорні експедиції, різні види спеціальних хореографічних практик). Розглянемо ці форми детальніше.

Семінарські заняття як форма організації навчально-пізнавальної діяльності студентів тісно пов'язані з лекційними заняттями та є їх логічним продовженням. Тематика семінарських занять упорядкована відповідно до змісту лекційного курсу і спрямована на закріплення знань, отриманих на лекційних заняттях та під час самостійної роботи. На семінарських заняттях відбувається розвиток координаційних прийомів, музикальності й виразності виконання, студентам також пропонується ознайомлення з методикою вивчення хореографічних фігур, з'єднань та композицій, принципами побудови окремих частин уроку. Вони спрямовані на формування у студентів умінь використовувати сучасні технології навчання у процесі викладання дисциплін хореографічної спрямованості, методично правильно пояснювати теоретичний танцювальний матеріал курсу та складати танцювальні композиції з основних елементів та з'єднань фігур (Кившенко, 2011: 96).

Інтеграція теоретичних знань, практичних умінь та навичок студентів відбувається під час проведення лабораторних занять. Лабораторні заняття з дисциплін хореографічного циклу дозволяють практично оволодіти технікою виконання танцювальних елементів, фігур, методикою їх вивчення. Вони передбачають формування у студентів основ педагогічно-виконавської майстерності, практичних умінь технічно виконувати танцювальні фігури з'єднання та композиції, записувати, розбирати й читати танець за записом. Викладання хореографічного матеріалу під час лабораторного заняття має ґрунтуватися на принципі наочності в навчанні. Викладач має передусім сам чітко й методично правильно виконувати танцювальні рухи, з'єднання, композиції, вміти розкласти їх на складові елементи. Візуально сприйнявши навчальний матеріал, студенти зможуть успішно виконати пропоноване завдання. У цілому, важливою умовою ефективності лабораторних занять є така організація діяльності студентів, яка б стимулювала їх до подальшої поглибленої самостійної роботи, активізувала їхню розумову діяльність (Сердюк, 2012).

Крім того, одночасно із засвоєнням танцювальної техніки, до кожного навчального заняття (практичного, лабораторного тощо) доцільно розробляти завдання, спрямовані на формування й розвиток у майбутніх учителів початкових класів, що викладатимуть хореографію, практичних умінь та навичок педагогічної діяльності. Саме це створює сприятливі умови для набуття майбутніми педагогами професійного педагогічного досвіду, дозволяє перевірити рівень засвоєння студентами методичних аспектів виконання танцювальної фігури чи композиції, практично готує студента до проведення хореографічних занять під час проходження виробничих педагогічних практик (Рудницька, 2005: 235).

Важливою формою організації навчання у вищій школі є самостійна робота студентів, яка передбачає поглиблене вивчення теоретичного та практичного матеріалу, вдосконалення професійних умінь та навичок, сформованих під час аудиторних занять. Виконання завдань для самостійної роботи може здійснюватися з допомогою і без допомоги викладача (але без його безпосередньої участі), мати репродуктивний і творчий характер. З метою оптимізації самостійної роботи студентів викладач не тільки визначає конкретні навчальні завдання, а й складає інструктивно-методичні матеріали до їх виконання, методичні рекомендації, пропонує список необхідної літератури, навчальні відеоматеріали (Дем'яненко, 1998: 175).

Самостійна робота включає в себе кілька етапів, пов'язаних із створенням різних хореографічних творів, їх постановкою на конкретних виконавців, самостійним проведенням уроків, які мають різні цілі і завдання (закріплення методики виконання вправ екзерсису біля станка і на середині залу, робота над технікою і методикою виконання елементів рухів або національного танцю).

Індивідуальна робота студентів передбачає консультації з викладачем, опрацювання додаткової навчально-методичної та наукової літератури з підготовки окремих тем, перегляд відеоматеріалів, що дає можливість розширити і поглибити знання з дисципліни. Вона проводиться із кожним студентом з метою з'ясування рівня усвідомлення ним окремих теоретичних положень з курсу, практичного засвоєння та удосконалення виконавського рівня, виявлення проблемних ситуацій і пошуку шляхів їх розв'язання. Тематика індивідуальних занять має динамічний характер, оскільки особистісно-зорієнтована на рівень засвоєння фахових знань і умінь кожним студентом (Вітвицька, 2006: 214).

Однією із необхідних форм організації навчального процесу, що знаходиться у безпосередній взаємодії з іншими формами роботи із студентами, є консультація. Вона відкриває додаткові можливості для вивчення кожного студента, його інтересів, потенціалу, рівня підготовки, ставлення до предмету. За своїм характером консультації можуть бути груповими та індивідуальними. Тематичний зміст консультації формується з урахуванням потреб студентів, які виявили слабкі теоретичні знання з певних тем, розділів курсу чи бажають їх поглибити. Консультації під керівництвом викладача проводяться з програмних питань курсу, що виносяться на самостійне вивчення, а також з метою подолання певних утруднень, що виникли під час практичного відпрацювання окремих елементів, з'єднань, танцювальних композицій у системі аудиторних занять (Благова, 2010).

Ефективною формою організації навчання майбутніх учителів хореографії є проведення майстер-класів, що передбачає запрошення знаного викладача чи виконавця з метою передачі студентам творчого педагогічного досвіду та його технічної майстерності. У процесі таких занять студенти мають можливість ознайомитися з різними формами подачі матеріалу, сформувати уявлення про поліваріативність методик проведення занять, здійснити їх порівняльний аналіз, узагальнення, визначити шляхи формування власної методики викладання хореографічних дисциплін з урахуванням передового педагогічного й хореографічного досвіду. З метою організації майстер-класів профільна кафедра налагоджує й підтримує творчі зв'язки з аматорськими хореографічними колективами міста й області, їх художніми керівниками, відомими балетмейстерами, методистами хореографії, викладачами хореографічного мистецтва інших вищих навчальних закладів (Благова, 2010).

Важливою формою організації навчання майбутніх учителів хореографії також є перегляд заздалегідь підготовлених відеоматеріалів (виступи відомих танцювальних колективів та сольних виконавців, майстер-класи педагогів-хореографів, майстер-класи з різних стилів танцювального мистецтва та ін.). Це допоможе майбутньому учителю хореографії визначити та порівнювати індивідуальний почерк різних відомих педагогів-хореографів, виділяти особливості індивідуального почерку окремих сольних виконавців, ознайомитися із сучасними тенденціями у розвитку різних стилів хореографічного мистецтва та ін.

Вчені (В.А. Сластенін) визначають екскурсію як специфічне навчально-виховне заняття, перенесене у відповідності з певною освітній або виховною метою на підприємство, в музей, на виставку, пов'язане з вивченням навчального предмета на певному етапі, що передбачає особливу організацію взаємодії педагога і учнів, і виділяють види екскурсій (виробничі, природознавчі, краєзнавчі, літературні, географічні та ін.) У процесі підготовки учителів початкових класів, що викладатимуть хореографію, поширені краєзнавчі екскурсії, які є одним із способів вивчення історії, природи, економіки, культури досліджуваного регіону. Будь-який із видів екскурсій входить у загальну систему навчально-виховної роботи і застосовується у взаємозв'язку з уроками та іншими організаційними формами, будучи важливою ланкою в цілісному педагогічному процесі (Сластенін, 1997: 85).

У процесі фольклорних експедицій майбутні учителі початкових класів та хореографії знайомляться з етнічними особливостями хореографічної культури, укладу життя, побуту того чи іншого народу, отримуючи необхідну, достовірну інформацію з досліджуваної проблеми, підтвердження або спростування інформації, розміщеної у літературних джерелах.

Забезпечення високого рівня професійно-практичної підготовки майбутніх учителів безпосередньо пов'язане з організацією педагогічних практик різних рівнів (навчально-методичних та безперервних виробничих). Провідним завданням педагогічної практики визначається формування у студентів фахових умінь організації та здійснення навчально-тренувального і творчо-постановочного хореографічного процесів у системі загальної та позашкільної освіти. Різні види спеціальних хореографічних практик (навчально-методична практика з хореографії, навчальна фольклорна практика, навчально-тренувальні хореографічні збори, виробничі педагогічні хореографічні практики) дають можливість студентам насамперед збагатити свій фаховий досвід, а також продемонструвати набуті практичні вміння й навички з методик викладання дисциплін хореографічного циклу (Благова, 2007).

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що системне застосування спеціально відібраних форм, які використовуються під час вивчення дисциплін хореографічного циклу, забезпечить цілісність процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до викладання хореографії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Благова Т. О. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів-хореографів у системі педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету*. Житомир, 2010. Вип. 50. Серія : Педагогічні науки. С. 72–76.
2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою магістратури. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 384 с.
3. Виробнича педагогічна хореографічна практика : програма для студентів вищих педагогічних навчальних закладів зі спеціальності 7.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти. Хореографія» / укл. Т. О. Благова. Полтава, ПДПУ, 2007. 18 с.
4. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.) : монографія. К. : ІЗМН, 1998. 328 с.
5. Кившенко Ю. А. Средства профессиональной подготовки педагогов-хореографов в ВУЗе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Самара, 2011. 196 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2005. 360 с.
7. Сердюк Тетяна. Принципи хореографічної освіти в професійній підготовці майбутніх учителів хореографії. *Нова пед. думка : наук.-метод. журнал*. 2012. № 2. С. 205–208.
8. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика : инновационная деятельность. М. : Магистр, 1997. 224 с.

REFERENCES

1. Blahova T. O. Osoblyvosti profesynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv-khoreohrafov u systemi pedahohichnoyi osvity [Features of the professional training of future teachers-choreographers in the system of pedagogical education]. *Bulletin of Zhytomyr State University*. Zhytomyr, 2010. Vyp. 50. Seriya : Pedahohichni nauky. pp. 72-76 [in Ukrainian].
2. Vitvyts'ka S. S. Osnovy pedahohiky vyshchoyi shkoly : pidruchnyk za modul'no-reytnynhovoyu systemoyu mahistratury [Fundamentals of higher education pedagogy: a textbook for modular-rating system of the master's degree]. Kyiv : Tsentr navchal'noyi literatury, 2006. 384 p. [in Ukrainian].
3. Vyrobnycha pedahohichna khoreohrafichna praktyka : prohrama dlya studentiv vyshchychkh pedahohichnykh navchal'nykh zakladiv zi spetsial'nosti 7.010103 "Pedahohika i metodyka seredn'oyi osvity. Khoreohrafiya" [Production pedagogical choreography practice: a program for students of higher pedagogical educational institutions in the specialty 7.010103 "Pedagogy and a methodology of secondary education. Choreography"] / ukl. T. O. Blahova. Poltava, PDP, 2007. 18 p. [in Ukrainian].
4. Dem'yanenko N. M. Zahal'nopedahohichna pidhotovka vchytelya v Ukrayini (KHKH – persha tretyna KHKH st.) : monohrafiya [General pedagogical teacher training in Ukraine (nineteenth - first third of the twentieth century): a monograph]. K. : IZMN, 1998. 328 p. [in Ukrainian].
5. Kivshenko YU.A. Sredstva professional'noy podgotovki pedagogov-khoreografov v VUZe : dis. ... kand. ped. Nauk : 13.00.08 [Means of professional training of teachers-choreographers in the university: dissertation of the candidate of pedagogical sciences : 13.00.08]. Samara, 2011. 196 p. [in Russian].
6. Rudnyts'ka O.P. Pedahohika : zahal'na ta mystets'ka : navchal'nyy posibnyk [Pedagogy: general and artistic: a manual]. Ternopil' : Navchal'na knyha. Bohdan, 2005. 360 p. [in Ukrainian].
7. Serdyuk Tetyana. Pryntsypy khoreohrafichnoyi osvity v profesyniyi pidhotovtsi maybutnikh uchyteliv khoreohrafiyi [Principles of choreographic education in the professional training of future teachers of choreography]. *New pedagogical thought : science-method. magazine*. 2012. № 2. pp. 205–208. [in Ukrainian].
8. Slostenin V. A., Podymova L. S. Pedagogika : innovatsionnaya deyatelnost' [Pedagogy: innovation]. M. : Magistr, 1997. 224 p. [in Russian].

Oksana CHUGAI,
orcid.org/0000-0002-2118-8255
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor Department of the English Language
of Technical Orientation № 2
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
(Kyiv, Ukraine) OChugai@meta.ua

EFFECTIVE EXPLOITING OBSERVATION FOR UNIVERSITY TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The article discusses the effectiveness of the usage of observation for university teacher professional development. There is an urgent need in developing positive attitude towards observation, which is widely used to measure teacher quality. The main characteristics, advantages and disadvantages of observation are analyzed, its usage for university teacher professional development (PD) is defined. Observation as part of PD is seen by researchers as a method or tool for data collection, which allows observers to evaluate teacher performance and develop strategies to improve it; ruin stereotypes and enrich insights about teaching; learn practical lessons; make conclusions based on observation. Observation provides information about relationships between teachers and students, usage of technology, the quality of instructions, activity types, classroom environment. The ways of effective exploiting of observation are offered. The materials and strategies used should be carefully examined, the procedure like a checklist, sitting chart, field notes or narrative summary, should be chosen. An approach when observers are independent, which means they do not participate in the lesson, is preferable. In order to avoid “the Hawthorne Effect” conclusions should be made after several observed lessons. The recommended number of observations is from two to four per academic year. The rubrics should focus only on some aspects of teaching. Before and after observation observers and observees should meet and discuss the issues related to the lesson. Observation is a skill which should be developed by practicing structured and unstructured observation. The effectiveness of classroom observations may be improved by exploiting high-quality standardized tools and observer training.

Key words: observation, university teacher, professional development.

Оксана ЧУГАЙ,
orcid.org/0000-0002-2118-8255
кандидат педагогічних наук,
доцент англійської мови кафедри технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) Ochugai@meta.ua

ЕФЕКТИВНЕ ВИКОРИСТАННЯ СПОСТЕРЕЖЕННЯ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА УНІВЕРСИТЕТУ

У статті обговорюється ефективність використання спостережень для професійного розвитку викладачів університету. Існує нагальна потреба у формуванні позитивного ставлення до спостереження, яке широко використовується для вимірювання якості викладачів. Проаналізовано основні характеристики, переваги та недоліки спостереження, визначено його використання для професійного розвитку (ПР) викладачів університету. Спостереження як частина ПР розглядається дослідниками як метод чи інструмент для збору даних, що дозволяє спостерігачам оцінювати ефективність роботи викладачів та розробляти стратегії вдосконалення; руйнувати стереотипи та збагачувати уявлення про навчання; навчати практиці викладання; робити висновки на основі спостереження. Спостереження дає інформацію про стосунки між викладачами та студентами, використання технологій, якість інструкцій, види діяльності, навчальне середовище на занятті. Запропоновано способи ефективного використання спостереження. Матеріали та стратегії, що використовуються, повинні бути ретельно вивчені, слід обирати такі інструменти, як контрольний список, схема класу, нотатки або описовий підсумок. Підхід, коли спостерігачі незалежні, тобто вони не беруть участі в занятті, є кращим. Щоб уникнути «ефекту Готорна», висновки слід робити після кількох спостережуваних уроків. Рекомендована кількість спостережень від двох до чотирьох на навчальний рік. Рубрики повинні зосереджуватися лише на деяких аспектах заняття. До і після спостереження спостерігачі

та викладачі повинні зустрічатися та обговорювати питання, пов'язані з заняттям. Спостереження - це навичка, яку слід розвивати, практикуючи структуроване та неструктуроване спостереження. Ефективність спостережень заняття може бути підвищена за рахунок використання високоякісних стандартизованих інструментів та навчання спостерігачів.

Ключові слова: спостереження, викладач університету, професійний розвиток.

Formulation of the problem. The pace of modern life creates competitive environment in all areas of life. As in any sphere, traditional higher education cannot guarantee knowledge and skills for the entire teaching career. Therefore, professional development (PD) becomes a necessary part of teachers who strive to meet the needs of learners. PD may be defined as “activities that develop an individual’s skills, knowledge, expertise and other characteristics as a teacher” (TALIS, 2009: 49).

Working in isolation, teachers lack professional support and feedback which are necessary to teach effectively. Conducting observation solves this problem as it provides experience impossible to obtain in other ways.

To observe and being observed is activity familiar to any person since school years. It appears to be simple to do, but in fact it is not as it takes a lot of efforts to exploit observation effectively. Observation is often approached formally, only when it is needed for promotion or obtaining license. Sometimes teachers prepare “an exemplary demonstrative lesson” which does not resemble the usual routine because they do not want negative response from their colleagues or officials. Trying to save face, they avoid asking for help if something goes wrong in the classroom. Such situation leads to overrating and distorting facts, teachers do not receive professional help which they need. Eventually, teacher quality is not assessed properly and problems become serious obstacles on the way to educational reforms.

Research analysis. The issues related to PD in general and observation in particular were in focus of many researchers: L. Darling-Hammond, C. Everston, J. Green, P. Grossman, H. Hill, M. O’Leary, S. Ross, L. Smith, H. Waxman. However, the problem of applying observation for university teacher PD needs further exploration. C. Campbell, L. Darling-Hammond, studying teacher preparation and evaluation, emphasized that assessment should draw on many sources of evidence, observation being an essential one; the problems of observer training, as well as systematic usage of observation were also investigated. The research of R. Marzano and M. Toth indicated the problem of accountability being more important in observation than professional development. M. King wrote about negative attitude of teachers towards observation due to the fact that they find

it threatening, which, as M. O’Leary mentioned, instead of continuous PD, led to the development of superficial skills and behaviours. Observers, who lack proper training, use complicated scoring systems, produce unreliable data, which makes observation time-consuming and unpopular.

There is an urgent need in developing positive attitude towards observation, which could be possible by introducing regular practice of observation, training of observers, developing reliable tools. As a response to this need researchers started to investigate the ways of improving the effectiveness of observation related to professional development.

The purpose of the article. The aim of this paper is to define the main characteristics of observation, highlight its advantages and drawbacks, explore its usage for university teacher professional development.

Presenting main material. The term “observation” is widely used in various subject areas. A generic definition of observation which may be applied in different fields is “method of data collection in which researchers observe within a specific research field” (Bryant, 2019). In research literature related to education, the terms “lesson observation”, “classroom observation”, “observation” are used interchangeably. The terms “learning walks” or “walkthroughs” are also common referring to short visits though (The Glossary of Education Reform, 2013). Observation is considered to be a tool for measuring teacher quality as it allows researchers to reveal what teachers really do in the class and evaluate their performance; it may be used for formative, as well as for summative assessment (Borg, 2018: 23).

In fact, observation is an important tool for measuring and improving professional practice in educational institutions (O’Leary, 2012). Observation is still considered to be the basis of teacher evaluation providing information which directly refers to teacher performance by measuring it quantitatively and qualitatively (New Teacher Project, 2013: 1). Observation is used to learn more about the needs of teachers; to identify the areas of professional development; it may be considered as a tool for checking quality, teacher professional development and collecting information (Akoue, 2015). Thus, observation is seen by researchers as a method or tool for data collection, which allows observers to measure quality, evaluate teacher performance and develop strategies to improve it.

Benefits of observation include opportunities to learn more not only about teachers and learners, but about the context which allows observers to understand better the reasons of what happens in class; notice things which are not visible for the others, or which they do not want to discuss openly (Bryant, 2019). Being observed within natural and authentic setting is equally valuable for novice and experienced teachers, who are engaged in teacher education program development and evaluation (Weber, 2016: 94).

Planning observation, one should remember that it is a complicated process and requires preparation. The meaning of observation may be presented as three forms of seeing: seeing as, seeing in and seeing that. “Seen as” means comparing the past experiences with newly obtained during observation which is connected with ruining stereotypes and enriching insights about teaching. “Seeing in” is connected with practical lessons learnt during observation, concrete activities which could be used by the observer. “Seeing that” is interpreting and generalizing, making judgments and inferences based on observation (Orland-Barak, Leshem, 2009: 36–37).

Observation provides information about relationships between teachers and students, usage of technology, the quality of instructions, activity types, classroom environment, to name just a few. The data collected during observation may be used for improving teaching practices, identifying specific ones which lead to better outcomes like learner engagement and academic achievement (Weber, 2016: 92).

The main purpose of observation is job-performance evaluation which is conducted by educational authorities. Such observations follow official procedures, and usually they are scheduled beforehand. Another purpose of observation is sharing teaching expertise aimed at professional development which is conducted by fellow teachers specialized in the same area or other academic disciplines. In both cases the goal of observation is to improve the effectiveness of teaching (The Glossary of Education Reform, 2013).

Usually observers are university officials or colleagues, who may work in the same or different content areas. In case observers are teachers of other academic disciplines, they focus mainly on instructional practices possible to apply in various educational environments. Observation aims at fostering collaboration between teachers who often work in isolation, which leads to sharing best practices, provides materials for further data analysis, discussions, self-reflection, journaling (The Glossary of Education Reform, 2013).

Observation may be classified according to the degree of observer’s involvement. There are two

approaches to maintaining observation: one which aims at being objective, not interfering with people under observation, and another which aims at observer’s involvement when they become part of the environment under observation (Angrosino, 2005). In this case it is challenging for observers to be objective, as they build friendly relationship with the observees and cannot assess impartially. Besides, as far as they are taking part in classroom activities, they cannot concentrate on the rubrics, checklists or take notes.

Observation is really challenging to conduct and assess considering its complexity, involvement of a certain number of participants and other characteristics. At the same time its presence in the PD course indicates the level which is recognized by educational institutions in any country.

It is necessary to take into consideration the peculiarities of observation which make it less or more effective. First of all, it is the fact that all the aspects of a lesson are impossible to observe. In order to overcome this difficulty it is advisable to focus only on a few aspects, for instance, classroom management, lesson structure, assessment, etc. (Richards, 2011: 90–92).

Secondly, observation is usually conducted by experts who have their own opinions and views, and, inevitably, present the results subjectively. In order to limit subjectivity, information gathered during observation should be clarified after the lesson by means of conducting a quick interview (Richards, 2011: 90–92). Observers should be prepared to be impartial, use rubrics, deal with unexpected situations, etc.

Thirdly, the presence of an observer influences all the participants of observation. It is important to remember about so-called “the Hawthorne Effect”, when people under observation behave differently due to various reasons (Bryant, 2019). They may perform better than usually or worse, protesting against unwanted changes in the classroom (Richards, 2011: 90–92). Therefore, observation should be carefully planned and only after several observed lessons of the same teacher conclusions should be made. It is advisable to take a video or audio recording of a lesson to be examined later: it provides additional opportunities for further analysis (Richards, 2011: 97). The materials and strategies used should be carefully examined, the procedures like a checklist, sitting chart, field notes or narrative summary, should be chosen. Ethics, which requires an observer not to become a participant or evaluator, is also very important (Richards, 2011: 101).

The number of observations depends on the categories of teachers: continuing contract have one required observation and post-observation conference during the second year of teaching and two

during the third year of work, beginning probationary have the same frequency plus one observation during the first year; experienced probationary have two required observation and post-observation conference during the second year of teaching. It may also depend on university policy, district, country, etc. (Richards, 2011: 90–92). Currently, between two and four observations per year for more experienced teachers are required in many cases, but some experts recommend even a higher rate in order to have a real effect on teaching (Hill, Grossman, 2013: 13).

In order to be effective, observation should be subject-specific, conducted by experts knowledgeable in the subject, it should provide information which is valuable for teachers (Hill, Grossman, 2013: 10). In fact, inaccurate scores may hinder improvement efforts redirecting attention (Hill, Grossman, 2013: 12).

Being aware of the drawbacks allows researchers to make observation effective. Common problems connected with observation are related to subjectivity of observers and faults with rubrics; results are inaccurate and make impossible to fix real problems; feedback is not provided properly (New Teacher Project, 2013: 2–3).

Overcoming obstacles and increasing effectiveness of observation is possible by assessing the content, how it is taught and how learned (New Teacher Project, 2013: 4). Rubrics should include what students are able to demonstrate in the classroom (New Teacher Project, 2013: 5). Rubrics should focus on a limited number of indicators (up to five) based on the outcomes of the lesson giving an opportunity for observers to track instructional strategies of teachers and compare their effectiveness (New Teacher Project, 2013: 6–7). It is possible to do as in higher education the attitude towards observation tends to be more flexible giving teachers more freedom in choosing rubrics, providing opportunities for peer-assessment and discussions (O’Leary, 2012).

Observations may last from a couple of minutes to a whole day. Observational notes, video and audio materials provide factual material for feedback and further analysis. Teacher’s behavior is also very important: if they act differently in the presence of an observer, it is a signal for learners whose reaction may be unpredictable (The Glossary of Education Reform, 2013). Different educational contexts should be taken into consideration: a stage in a teaching career, age, language level, skills, motivation of learners (Howard, 2015: 3). Supervision may range from more to less directive, from more authoritative to more facilitative, which creates certain environment and influences the results of observation (Confirmatory Feedback in Teacher Education, 2016: 7).

Before the lesson the criteria and goals of the lesson should be discussed, and, if necessary, negotiated. (Akoue, 2015: 13). Usually observers are briefly introduced and the purpose of their presence is explained. It saves time eliminating further questions and possible worries of learners, creating the atmosphere of trust and understanding.

In order to trace what is happening in the classroom, notes should be taken in the form of questions which may be used for clarifying later what was seen while observing the lesson (Akoue, 2015: 14). Questions for the meeting with the teacher (observee) should be prepared beforehand, as well as the questions planned to be asked after the lesson. Before the lesson questions about the objective, ways of dealing with possible difficulties, expected outcomes may be asked; after the lesson it is important to learn about achieving objectives, successes, areas to improve (Akoue, 2015: 15).

It is important to remember that observation without feedback does not make any sense (Howard, 2015: 2). Observation and feedback play an instructional and supportive role, beneficial for all the participants (Howard, 2015: 3). Post-observation feedback creates the conditions for reconsidering previous knowledge and beliefs after getting new knowledge and experience (Confirmatory Feedback in Teacher Education, 2016: 6).

The value of classroom observation is possible to increase by using standardized, reliable and valid observation tools and intensive observer training (Borg, 2018: 23). The unified observation tools are not developed yet. Still, there are some widely used in the USA which are generic or subject-specific. Classroom Assessment Scoring System (CLASS) and Framework for Teaching (FFT) may serve as examples of generic observation tools, which means that they may be used in any educational environment or content area. CLASS is used for analyzing teacher-student communication on a scale from 1 to 7 in three domains: classroom management, emotional and instructional support. FFT focuses on four domains: planning and preparation, classroom environment, instruction, professional responsibilities, thus covering not only teacher-students interactions, but teacher performance as well (Borg, 2018: 23).

The Protocol for Language Arts Teaching Observations (PLATO) is a subject-specific observation tool for English Language Arts (ELA). PLATO is based on four domains: speaking activities, representation of content, effective instruction and classroom environment, which are considered to be especially important for learning languages (Borg, 2018: 23).

Observation instruments usually use four- or five-point scales to grade a lesson: predominantly weak,

more weaknesses than strengths, more strengths than weaknesses, predominantly strong; unsatisfactory, basic, proficient, distinguished; innovating, applying, developing, beginning, not using.

It is important to keep the number of comprehensive elements reasonable considering the fact that more items require costly teacher evaluation. Meanwhile the debates on the issue of classroom observation indicate its actuality (Borg, 2018: 24).

The main criteria for the second language classroom observation developed in the University of Pennsylvania are: preparation, language use, lesson presentation, classroom management, classroom atmosphere, use of technology. Points are assigned for outstanding (4), good (3), fair (2) and poor performance (1).

The instructor should answer the pre-observation questions about the objectives of the lesson and the course, as well as post observation questions if the objectives are achieved and possible alterations. Final notes include additional comments of the observer, description of the strengths and suggestions for improvements (The University of Pennsylvania, 2001).

According to the Formal Classroom Observation Form, 7 criteria are used when observing the class: professional knowledge, instructional planning, instructional delivery, assessment of student learning, learning environment, professionalism, student academic progress. The data is obtained not only from observation, but also from examination of the documentation (The University of Pennsylvania, 2001).

One lesson may be conducted by Student Teacher and observed by two school officials, thus producing two checklists completed by Cooperating or Classroom Teacher, College Supervisor and one Self-Evaluation checklist completed by Student Teacher. Completion is done by ticking the items on the checklist which are focused on different areas of observation: for Cooperating Teacher they are preparation for the lesson, knowledge of the subject matter, classroom management, communication, students' participation and engagement; College Supervisor should assess general appearance, preparation, attitude, classroom management, effectiveness of lessons and presenter; Student Teacher should answer Yes / No questions about their objective, timing, staying on the topic, eye contact, using materials, explanations and instructions, etc. (Student Teacher Observation Checklist, 2018).

Successful observer training largely depends on standardization which makes the process of evaluation objective. In order to check the quality of such training three areas should be considered: training protocol, parameters and scoring. Training protocol relates to questions about a training manual, videos for scoring practice, guidelines to be completed; parameters con-

cern definitions of the issues, duration of observations, specific time and activities to observe; time interval for scoring, rubrics, procedure (Pianta, Hamre, 2016: 25).

Observation is a skill which should be developed. It is possible to do by practicing structured and unstructured observation timing each up to 5–10 minutes. Such activity is more effective if unstructured observation precedes structured.

Unstructured observation means taking notes of anything happening around; all the details including physical characteristics of the scene, feelings, etc. should be included. It is also advisable to take pictures, video, radio recording or draw. This kind of observation allows observers to single out what is really important for the research. Besides, such data may be collected several times and analyzed later (Bryant, 2019).

Structured observation is based on finding the answers to the research question or questions. The main feature of this kind of observation is usage of an observation template. Therefore, practicing structured observation starts with formulating a research question or questions and developing an observation template. Having the same time limit and location, one should focus on the features determined by the research question. Structured observation saves time and efforts and more suitable for inexperienced observers (Bryant, 2019).

Finally, the notes made during these two observations, should be compared and analyzed. Several structured observations, focused on different observation questions, are possible to conduct. Video recordings may be used for observation.

Besides the skill of observation in general, practicing structured and unstructured observation may develop a better understanding of the differences between them.

Conclusions. Thus, observation as part of PD is seen by researchers as a method or tool for data collection, which allows observers to evaluate teacher performance and develop strategies to improve it; ruin stereotypes and enrich insights about teaching; learn practical lessons; make conclusions based on observation. In order to avoid “the Hawthorne Effect” conclusions should be made after several observed lessons. The recommended number of observations is from two to four per academic year. An approach when observers are independent is preferable. The rubrics should focus only on some aspects of teaching. Before and after observation observers and observees should meet and discuss the issues related to the lesson. Observation is a skill which should be developed by practicing structured and unstructured observation. The effectiveness of classroom observations may be improved by exploiting high-quality standardized tools and observer training.

REFERENCES

1. Akoue B. Starter Teachers methodology course for the classroom. Akoue B., Jean-Clair Nguemba Ndong J., Okomo Allogo O., Adrian Tennant A. London : British Council, 2015.
2. Angrosino M. Recontextualizing observation: Ethnography, pedagogy, and the prospects for a progressive political agenda. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research 3rd Ed* (pp. 729–745); Thousand Oaks : Sage, 2005.
3. Borg S. Teacher Evaluation: Global perspectives and their implications for English language teaching. A literature review. London : British Council, 2018. 45 p.
4. Bryant M. Conducting Observational Research. Business School: 2019. Taken from: https://www.deakin.edu.au/___data/assets/pdf_file/0004/681025/Participant-observation.pdf.
5. Confirmatory Feedback in Teacher Education: An Instigator of Student Teacher Learning eBook: Nur Kurtoglu-Hooton: Amazon.co.uk: Kindle Store. Palgrave Pilot, 1st ed. 2016, 130 p.
6. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Teaching and Learning International Survey. OECD Publishing, 2009. 305 p. Taken from: <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>.
7. Hill H. C. Learning from teacher observations: Challenges and opportunities posed by new teacher evaluation systems. *Hill, H.C., & Grossman, Harvard Educational Review*. 2013. No. 83 (2). P. 372–401.
8. Howard A. Teacher evaluation in second language education. Howard A, Donaghue H, London / New York : Bloomsbury. 220 p.
9. New Teacher Project. Fixing classroom observations: How Common Core will change the way we look at teaching. New York, NY: Author. 2013. P. 1–9.
10. O’Leary M. Exploring the role of lesson observation in the English education system: A review of methods, models, and meanings. *Professional Development in Education*, 38 (5), 2018. pp. 781–810. Taken from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2012.693119>.
11. Orland-Barak L. Observation in Learning to Teach: Forms of “Seeing”. Orland-Barak L. & Leshem S. *Teacher Education Quarterly*, summer 2009. P. 21–37.
12. Pianta R. C., Hamre, B.K. Implementing rigorous observation of teachers: Synchronizing theory with systems for implementation and support in Grissom, J. A. and Youngs, P. (eds). *Improving teacher evaluation systems: Making the most of multiple measures* (P. 22–36). New York, NY : Teachers College Press.
13. Richards J. C. Practice teaching: a reflective approach. Jack C. Richards, Thomas S. C. Farrell. English, Book edition, 2016. 185 p.
14. Student Teacher Observation Checklist: An example observation guide for teachers in training. 2018. Taken from: <https://www.thoughtco.com/student-teacher-observation-checklist-2081421>.
15. The Glossary of Education Reform, 2013. Taken from: <https://www.edglossary.org/classroom-observation/>.
16. The University of Pennsylvania, 2001. Taken from: <https://www.sas.upenn.edu/~haroldfs/pedagog/evaluation/evaluate.html>.
17. Weber N. D. Informing Teacher Education through the Use of Multiple Classroom Observation Instruments. Waxman H. C., Brown D. B., Kelly L J. *Teaching Education Quarterly*, 2016. P. 91–106.

Володимир ШЕВЧЕНКО,

orcid.org/0000-0003-0119-3206

кандидат педагогічних наук,

старший науковий співробітник, докторант

Відділу освіти дітей з порушеннями слуху

Інституту спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка

Національної академії педагогічних наук України

(Київ, Україна) *shevchenko_volodumur@ukr.net*

РЕФОРМА ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ В ПОСТКОМУНІСТИЧНИЙ ПЕРІОД

У статті охарактеризовано та проаналізовано зміни і перетворення в освітній сфері Польщі в контексті формування європейських стандартів освіти та в період вступу до Євросоюзу на основі європейського виміру освіти. Визначено глобальну мету освіти Польщі XXI століття: підтримка особистості молодої людини, зокрема з особливими потребами, на кожному етапі її розвитку, формування у неї умінь самоосвіти й самовдосконалення. Виокремлено тенденції розвитку сучасної освіти, в т.ч. і спеціальної.

Розглянуто особливості реалізації основних завдань Болонської декларації у вищих навчальних закладах Польщі. Виокремлено практичні кроки впровадження дворівневої системи освіти, на основі чого розглянуто професійну підготовку фахівців у закладах вищої освіти. Описано головні напрями вдосконалення підготовки, розробки нових підходів у формуванні моделі професійного становлення вчителів.

Автор зазначає, що важливим етапом у розвитку європейського освітнього простору є налагодження співпраці між навчальними закладами усіх країн учасниць Болонського процесу. Для її розширення створюються різні програми (наприклад, ERASMUS), що не лише пришвидшують процес обміну студентами, але й вдосконалюють його. Польща також бере у них участь. Для цього вищі навчальні заклади країни створюють інформаційний пакет ECTS. У ньому подана уся необхідна інформація про навчальний заклад, напрями підготовки, професорсько-викладацький склад, матеріально-технічне забезпечення, особливості організації навчально-виховного процесу, процедуру доступу до навчання, умови навчання й проживання тощо.

Висвітлено освітню місію викладача вищої школи. Окреслено завдання та роль викладача вищого навчального закладу в умовах сучасності. Студентську оцінку розглянуто як метод удосконалення якості навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: вища школа, Болонський процес, підготовка фахівців, викладач вищої школи.

Volodymyr SHEVCHENKO,

orcid.org/0000-0003-0119-3206

Candidate of Pedagogic Sciences,

Senior Research Officer, Doctoral candidate

of the Department of Education of Children with Hearing Disorders

of the Institute of Special Pedagogics and Psychology

named Mykola Yarmachenko

of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

(Kiev, Ukraine) *shevchenko_volodumur@ukr.net*

THE REFORM OF HIGHER EDUCATION IN POLAND IN THE POST-COMMUNIST PERIOD

The article describes and analyzes the changes and transformations in the educational sphere of Poland. This is due to the formation of European standards of education in the period of joining the European Union on the basis of the European dimension of education. The author distinguishes tendencies of development of modern pedagogical education, including and special.

The peculiarities of realization of the main tasks of the Bologna Declaration in higher educational institutions of Poland are considered. The Polish system of higher education has undergone certain life restructuring processes. They relate to the implementation of the Bologna Declaration resolutions, in particular: the introduction of a two-tier system of training and doctoral studies, the standardization of diplomas and the issuance of additions to them, the introduction of the basic system of crediting the educational process (ECTS), the mobility of students – the MOST program, the assessment of the quality of education. The implementation of the resolution envisaged the following goal:

the approximation of the educational system of Poland to the real needs of society, the provision of appropriate means of education, increasing its competitiveness, the impact on student mobility.

It was emphasized that the directions of transformation in the Polish system of higher education, including and special, related to the implementation of the Bologna Declaration. They significantly contribute to the formation of a civil society, which realizes its rights and actively participates in the life of the country. However, not all issues have yet been resolved. By this time, the attitude towards people with special needs in Poland continues to emerge. This is due to the fact that sometimes such persons encounter certain misunderstandings in society.

Key words: *higher school, Bologna process, training of specialists, teacher of higher education.*

Постановка проблеми. Політичні, суспільні й економічні зміни, які відбуваються в Європі, спричинили низку перетворень в освітній сфері, що є об'єктивною й нагальною вимогою часу. Перед системою освіти Польщі постало завдання виховання нового молодого покоління, яке відрізняється активністю, відкритістю, громадянською свідомістю, здатного співпрацювати й толерантно ставитись до представників інших народів та держав. Досвід вирішення цього питання польськими освітянами має важливе значення у розв'язанні вітчизняних освітньо-виховних проблем. Тому трансформація системи освіти України в контексті європейської освітньої інтеграції зумовлює потребу прийняття європейських підходів, освітніх стандартів щодо модернізації змісту, забезпечення якості освіти, запровадження ефективних моделей управління освітньою галуззю.

Проведення реформаційних освітніх змін необхідно здійснювати, спираючись на досвід та проблеми тих країн, які, зважаючи на різні суспільно-політичні, соціально-економічні обставини, на цьому шляху зробили випереджаючі кроки. З огляду на це, інтерес для наукового аналізу становить досвід реформування сфери вищої освіти сусідньої Польщі, яка, починаючи з 90-х років ХХ ст., розпочала системні перетворення та досягла відповідних результатів. Це зацікавлення підсилюється через подібність початкових умов для демократичної суспільно-економічної трансформації і тих шляхів, якими вона відбувалася в галузі освіти та культури.

Аналіз досліджень. З початку 90-х років ХХ ст. у Польщі вже зроблено багато важливих кроків, досягнуто результатів як в державному, так і в приватному секторі вищої освіти. Тому аналіз інновацій у галузі вищої освіти Польщі в посткомуністичний період є об'єктом вивчення як українських, так і польських фахівців.

Реформування системи вищої освіти та загальні проблеми становлення і розвитку вищих навчальних закладів Польщі є предметом досліджень таких вчених: І. Ковчина, О. Копанська, Р. Куха, Є. Ляска, Н. Ничкало, Л. Пуховська, Є. Смак, М. Шиманський та ін.

Вивчення особливостей діяльності вищої освіти недержавної форми власності, пропонованих нею напрямів підготовки фахівців є об'єктом дослідження таких науковців: А. Василюк, М. Гавран, А. Гжесюк, В. Дучмаль, А. Залека, М. Квак, З. Крушевський, Я. Шабковський та ін.

Порівняльний аналіз досягнень і перспектив розвитку приватної освіти України і Польщі здійснено у працях І. Добрянського.

Загальні тенденції, зміст й технологічні процеси підготовки фахівців за кордоном, в т. ч. у Польщі, досліджували П. Білоус, В. Кемінь, Т. Кошманова, І. Мицишин, В. Полішук та ін.

Як бачимо, окремі дослідження проводились, проте цілісна характеристика сучасних інновацій у вищій освіті Польщі поки що відсутня.

Мета статті – висвітлити сучасні зміни в освітній політиці Польщі у галузі вищої освіти в контексті європейських інтеграційних процесів, проаналізувати перетворення у професійній підготовці фахівців у закладах вищої освіти, вимоги до викладача на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу. Після нетривалого кризового періоду в кінці 80-х початку 90-х років ХХ ст., упродовж останніх 20 років вища освіта Польщі змінила свою структуру і зміст відповідно до соціально-економічних, політичних, культурних та ринкових викликів (Гавран, 2012: 179). 1990 року був прийнятий Закон «Про вищу освіту». Цей закон не лише пожвавив процес роздержавлення вищої освіти, а й надав закладам широкої автономії та академічної свободи. Оновлений Закон «Про вищу освіту» (2005) наділив університети ще більшими організаційними й академічними повноваженнями (Соколович-Алтуніна, 2010: 111). Проте, здійснюючи навчальний процес вони мають дотримуватися усіх освітніх стандартів, як і державні (Гавран, 2009: 334).

На прохання польської влади Європейський Комітет з питань освіти провів 1994–1995 рр. аналіз польської системи освіти. Підготовлений рапорт звертав увагу як на позитивні, так і на негативні сторони організації діяльності освітньої галузі країни (Копанська, 2008: 228). Стан та проблеми системи освіти Польщі перед 90-ми роками ХХ ст. свідчили про неможливість здійснити про-

грами оздоровлення її у разі збереження старих структур управління, які є недостатніми в умовах вільного ринку. Тому головне місце посів висновок про необхідність прискорення широкої освітньої реформи.

Реформа системи освіти в Польщі відбулася у 1998–2004 роках, що передували вступу країни до ЄС. Вона проходила переважно в руслі тих процесів, метою яких була європейська інтеграція (Копанська, 2008: 226). Реформа зумовила зміни в чотирьох основних сферах освіти: законодавчій, економічній, організаційній та програмово-змістовій. Вона повною мірою стосувалася і спеціальної освіти (Копанська, 2008: 228).

Аналіз досліджень свідчить, що справжньою рушійною силою польської системи вищої освіти в період її реформування стали приватні вищі навчальні заклади. Отримавши державне визнання (узаконавання діяльності, акредитація та ліцензування) вони стали повноправним учасником поряд із державним сектором у підготовці висококваліфікованих фахівців, розвитку науки, впровадженні освітніх інновацій, формуванні європейського освітнього простору (Гавран, 2012: 179-180). Саме вони найшвидше відреагували на зміну потреб країни, приплив західного капіталу і пристосувалися до нових умов. 2000/01 навчального року в Польщі їх було 195, а 2014/15 – 321 (державних же було 132). Тенденція до їх зростання триває, проте вже не так стрімко (Куха, 2009: 8-9).

Першочерговим завданням недержавних вищих шкіл Польщі було і є задоволення потреб польського та міжнародного ринку праці. Вища освіта недержавної форми власності наповнює ринок актуальними спеціальностями, водночас постійно шукаючи і заповнюючи ніші новими напрямками навчання. Саме недержавні заклади є лідерами інновацій, це вони впроваджують найбільш оригінальні і бажані напрями навчання та спеціальності, оскільки популярні напрями навчання та спеціальності вже запропоновані відомими державними і престижними вищими закладами освіти (Wisniewska, 2011: 24). Разом з цим, недержавна вища освіта відносно державного сегменту є одночасно партнером і конкурентом, адже вона: 1) пропонує освітні послуги лише на платній основі; 2) відкриває ВНЗ у великих освітніх центрах і містечках з недостатнім рівнем розвитку державної освіти; 3) готує фахівців «реальних» спеціальностей, які мають найбільший попит на ринку праці й не потребують значних затрат; 4) відкриває освітньо активній молоді доступ до здобуття вищої освіти; 5) є фінансово

незалежною від державного бюджету. Завдяки цим особливостям вищі школи недержавного сектора є більш мобільними й гнучкими у наданні освітніх послуг, створенні сучасних освітніх пропозицій (Гавран, 2012: 179-180). Таким чином, класичні державні вищі навчальні заклади втратили монополію на освіту і змушені були переформатувати свою діяльність до нових умов.

Відповідно до законодавчих змін, нових освітніх умов, вимог та потреб мав переформатувати свою діяльність і один з найстаріших (заснований 1922 року) та єдиний вищий навчальний заклад Польщі, який проводить наукову діяльність та підготовку фахівців зі спеціальної освіти за всіма напрямками – Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві. На сьогодні це провідний ВНЗ Польщі з підготовки таких фахівців.

Важливо зазначити, що більшість перерахованих вище поступів та досягнень польської системи освіти була б не можливою, якби не приєднання 1999 року Польщі до Великої хартії європейських університетів, тобто Болонської декларації (Шиманський, 2005: 9). Наступні Комюніке розширили та закріпили, низку реформ необхідних для приведення європейської системи вищої освіти до існуючих потреб Польщі, що зробило її більш конкурентоспроможною і привабливою для всіх громадян Європи (Smak, 2006: 84).

У Болонських домовленостях не йдеться про абсолютну уніфікацію, нівелювання специфіки й традицій національних систем освіти, а, навпаки, акцентовано на збереженні розмаїття, взаєморозуміння цих систем в європейському просторі. Ключовими принципами інтегрованої моделі європейської освіти є запровадження дворівневої системи освіти, що передбачає мобільність студентів та науково-педагогічних працівників, визнання дипломів та кваліфікацій, надання доповнень до дипломів, впровадження системи кредитування успішності студентів (ECTS), контроль якості навчання, забезпечення доступу до ринку праці, сприяння європейському виміру у системі вищої освіти (Гавран, 2009: 335).

Процес введення дворівневої системи навчання у Польщі почався раніше від підписання Болонської декларації. Її впровадження дає змогу послідовно навчатися, а не перенавчатися. Невід'ємною складовою нової системи освіти є навчання впродовж усього життя, що зумовлене надзвичайно коротким життєвим циклом знань і навичок, які потрібно увесь час вдосконалювати і модернізувати у зв'язку із зміною професій на ринку праці. Таке навчання потрібно організову-

вати згідно з професійними стандартами, сформульованими роботодавцями. Без цього подальший успішний розвиток масової вищої освіти на засадах порівняно коротких програм професійної підготовки неможливий.

Також позитивним елементом реформи вищої освіти Польщі є розширення форм навчання (стаціонарної, вечірньої, заочної, дистанційної), що особливо важливо для осіб з особливими потребами. У цьому напрямі приватні вищі школи виявляють значну мобільність та гнучкість, порівняно із державними навчальними закладами, оскільки більшість студентів (близько 70%) навчається на заочній чи дистанційній формі навчання. Такі форми навчання є прерогативою, переважно, приватного вищого навчального закладу (Kruszewski, 2000: 241).

Отже, зміни в освітній політиці Польщі в період вступу до Євросоюзу мали позитивний вплив на управління освітою, тобто відбулася децентралізація освіти. Органи самоврядування отримали зменшення видатків на освіту в період скорочення бюджетних асигнувань; зуміли покращити і раціоналізувати мережу закладів. На сьогодні, базуючись на державній політиці, вони формують і реалізують локальну освітню політику відповідно до місцевих потреб. До позитивних особливостей децентралізації управління освітою в Польщі належить впровадження нових підходів у галузі фінансування на державному та місцевому рівні, чітке розмежування повноважень та відповідальності різних рівнів управління освітою (Копанська, 2008: 231).

Важливим етапом у розвитку європейського освітнього простору є налагодження співпраці між навчальними закладами усіх країн учасниць Болонського процесу. Для її розширення створюються різні програми (SOCRATES, ERASMUS, LEONARDO da VINCI, TEMPUS). Польща також приймає у них участь. Для цього вищі навчальні заклади створюють інформаційний пакет ECTS. У ньому подана уся необхідна інформація про навчальний заклад, напрями підготовки, професорсько-викладацький склад, матеріально-технічне забезпечення, особливості організації навчально-виховного процесу, процедуру доступу до навчання, умови навчання й проживання тощо (Гавран, 2009: 338-339).

Після вступу Польщі до Євросоюзу 2004 року був прийнятий новий Закон «Про вищу освіту» (2005), який поділив польські заклади на 2 групи – ВНЗ університетського типу (мають докторантури) та ВНЗ неуніверситетського типу (мають право лише на підготовку бакалаврів

і / або магістрів). Близько 70 % державних вишів належать до першої категорії. Для студентів стаціонару державних ВНЗ навчання є безкоштовним, проте платня може стягуватися: за повторне проходження курсу тими, хто не був успішно атестований; за навчання, здійснюване іноземними мовами; за вивчення дисциплін, що не входять до навчальної програми; за заочне навчання.

Реформа вищої освіти також вплинула на державну підтримку студентів. На сьогодні вона полягає не лише в наданні стипендій і грантів на навчання тим, хто звернувся з таким проханням і має на це підстави, а й у частковому погашенні відсотків за позиками на освіту, наданими комерційними банками. Така державна політика є важливим кроком на шляху формування соціального виміру вищої освіти. На інституційному рівні соціальна політика полягає у включенні до бюджетів ВНЗ статті витрат на допомогу представникам малозабезпечених верств населення (Соколова-Алтуніна, 2010: 115).

Особливу роль у процесі розвитку вищої освіти Польщі відіграє професійна підготовка фахівців, яка здійснюється у контексті Болонського процесу. Влада і керівництво вищих навчальних закладів розуміють, що Болонський процес призводить до інтернаціоналізації вищої освіти, що надасть змогу підвищити конкурентоспроможність фахівців на міжнародному ринку праці, покращити систему професійної вищої освіти. Тому вищі навчальні заклади активно впроваджують головні принципи Болонської декларації незалежно від форми власності. Для Європи є важливою здатність фахівця, незалежно від країни, в якій він здобув освіту, працювати на високому професійному рівні. Якщо свої професійні знання фахівець може творчо застосовувати у трудовій діяльності, то це свідчить про високий рівень здобутої вищої освіти, яка повинна бути фундаментальною, якісною, здійснюватись в органічному взаємозв'язку з наукою і практикою (Гавран, 2009: 335).

Намагаючись наслідувати європейські реформи, наприклад, система підготовки вчителів у Польщі, зокрема зі спеціальної освіти, зрікається технологічного характеру і набуває ознак моделі функціональної та професійної майстерності, у якій процес підготовки вчителя є мистецтвом, що характеризується переживанням, креативністю, рефлексією над практикою, правом на помилку. Оскільки вчитель має стати провідником у світі цінностей, він повинен володіти такими рисами: емпатія, наполегливість, турботливість, раціональність мислення, професійна компетентність, педагогічний оптимізм, відпо-

відальність, демократичне ставлення до учнів, особиста культура.

Зміст психолого-педагогічної підготовки вчителя охоплює такі знання: історії виховання, психології розвитку, соціології освіти, дидактики і філософії освіти. Проте, формування необхідних умінь – тривалий і неперервний процес. Тому підвищення професійної майстерності має тривати все життя.

Крім визначення змісту освіти, важливе значення мають практичні форми та методи здобуття знань, адже всі вищі навчальні заклади Польщі готують фахівців відповідно до запиту та потреб ринку праці. Саме тому вони приділяють багато уваги організації і проведенню практик, що дає можливість набувати цінний досвід. Такий підхід підвищує шанси випускників на працевлаштування і дає змогу пристосовувати кваліфікації до потреб конкретних ринкових умов (Гавран, 2012: 183–184).

У багатьох закладах вищої освіти Польщі були створені власні кар'єрні бюро, які співпрацюють з роботодавцями та державними службами зайнятості, надають студентам інформацію про наявні робочі місця, влаштовують ярмарки вакансій, проводять профорієнтаційну роботу. Діяльність таких організацій є вдалим прикладом реалізації однієї з головних ідей Болонського процесу – працевлаштування якомога більшої кількості випускників ВНЗ (Соколова-Алтуніна, 2010: 115–116).

Велика увага під час реформування системи освіти надавалася новому образу викладача ВНЗ. Було встановлено, що викладачі не повинні займатися передаванням формальних теорій. Їхнім головним завданням є допомога студентам у самостійному здобутті професійних знань в процесі практичної діяльності. Виконати таке завдання можна лише за умови тісної співпраці зі вчителями базових шкіл, у яких студенти перебувають майже стільки ж часу, скільки на заняттях в університеті (Golebniak, 1997: 26).

В умовах сучасності викладач повинен шукати шляхи розвитку власної рефлексивності стосовно щоденних принципів і переконань, навчання студентів та власної здатності вчитися самому. Настає

час для критичного аналізу ролі традиційних академічних дисциплін стосовно знань, які вони дають, та одночасно розгляду в широкому суспільному контексті глобальної трансформації, яка відбувається. Тому однією з головних умов його ефективної педагогічної праці та рефлексивності є здобуття відповідних знань про освітні потреби місцевості та регіону, в якому навчальний заклад реалізує науково-дослідний і навчальний процес (Куха, 2009: 13).

Насправді, навіть сьогодні в польських реаліях важко сказати, яким повинен бути сучасний викладач. В умовах складного суспільства, яке постійно змінюється, немає однозначної відповіді на це запитання. Тому було б добре, якби викладачі відігравали роль наставників, партнерів чи студентських лідерів настільки, наскільки це можливо (Шиманський, 2005: 14).

Однією з форм контролю якості навчання у ВНЗ та важливим джерелом здобуття інформації є оцінки студентів (наприклад, за допомогою анкетування). Як відомо, за якість навчання відповідають однаково як працівники вищої освітньої установи, так і студенти. Оцінка має внутрішній (оцінка студентів і випускників, самооцінка працівників) та зовнішній вимір (оцінка зовнішніх експертів). Впровадження систем оцінювання суттєво змінило стосунки між студентами та викладачами ВНЗ Польщі (Brzezińska, 2000: 136).

Висновки. Отже, вищі навчальні заклади Польщі активно виконують завдання, визначені законодавством та Болонською декларацією. Відповідно до цього, значного розвитку набула приватна вища освіта, а державні заклади втратили монополію на освіту. Проте, вища освіта Польщі не зупиняється на досягнутому, а розвивається, виявляє свою гнучкість й мобільність відповідно до змін на ринку праці, пропонує якісну підготовку фахівців різних спеціальностей та рівнів кваліфікації.

Подальше вивчення досвіду польських приватних вищих шкіл дасть змогу визначити вітчизняні напрями їх розвитку, підготовки фахівців, особливості змісту та організації навчання відповідно до потреб ринку праці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гавран М. Професійна підготовка фахівців у закладах приватної вищої освіти Польщі в контексті Болонського процесу. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна.* 2009. № 25. Ч. 3. С. 334–335, 337–339. [in Ukrainian].
2. Гавран М. Сучасні напрямки розвитку педагогічної освіти у приватних вищих школах Польщі. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна.* 2012. № 28. С. 179–180, 183–184. [in Ukrainian].
3. Копанська О. Тенденції змін в освітній політиці Польщі в період вступу до Євросоюзу. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна.* 2008. № 24. С. 225–226, 228, 231. [in Ukrainian].
4. Куха Р. Між храмом правди і глобалізмом: сучасний викладач вищої школи та його освітня місія. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна.* 2009. № 25. Ч. 4. С. 8–9, 12–13. [in Ukrainian].

5. Соколович-Алтунина Ю. Модернізація вищої освіти в Польщі: європейський вимір. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2010. № 1–2. С. 111, 115–116. [in Ukrainian].
6. Шиманський М. Викладач вищої школи: майстер, провідник, партнер студентів. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна*. 2005. № 19. Ч. 1. С. 9, 14. [in Ukrainian].
7. Brzezińska A., Brzeziński J. Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższe. Poznań, 2000. S. 136. [in Poland].
8. Gołębiak D., Teusz G. Studiowanie praktyki. Całościowa edukacja nauczycieli w uniwersytecie europejskim. Warszawa : Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej / red. M. Ochmański. Lublin, 1997. S. 23–37. [in Poland].
9. Krushewski Z. Odbudowa wyższych szkół niepaństwowych w Polsce i ich nowe funkcje społeczno-edukacyjne. Płock, 2000. S. 241. [in Poland].
10. Smak E. The direction of the transformation of the Polish system of higher education in the perspective of the Bologna strategy. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна*. 2006. № 21. Ч. 1. С. 84. [in Ukrainian].
11. Wisniewska E. Polski system edukacji w okresie przemian ustrojowych po 1989 roku – strategie i zadania. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 3–4. С. 144. [in Ukrainian].

REFERENCES

1. Gavran M. Profesijna pidgotovka faxivciv u zakladax pry`vatnoyi vy`shhoi osvity` Pol`shhi v konteksti Bolons`kogo procesu. *Visny`k L`vivs`kogo universy`tetu. Seriya : Pedagogichna*. 2009. № 25. Ch. 3. S. 334–335, 337–339. [in Ukrainian].
2. Gavran M. Suchasni napryamky` rozvy`tku pedagogichnoyi osvity` u pry`vatny`x vy`shhy`x shkolax Pol`shhi. *Visny`k L`vivs`kogo universy`tetu. Seriya : Pedagogichna*. 2012. № 28. S. 179–180, 183–184. [in Ukrainian].
3. Kopans`ka O. Tendenciyi zmin v osvitnij polity`ci Pol`shhi v period vstupu do Yevrosoyuzu. *Visny`k L`vivs`kogo universy`tetu. Seriya : Pedagogichna* 2008. № 24. S. 225–226, 228, 231. [in Ukrainian].
4. Kuxa R. Mizh xramom pravdy` i globalizmom: suchasny`j vy`kladach vy`shhoi shkoly` ta jogo osvitnya misiya. *Visny`k L`vivs`kogo universy`tetu. Seriya : Pedagogichna* 2009. № 25. Ch. 4. S. 8–9, 12–13. [in Ukrainian].
5. Sokolovy`ch-Altunina Yu. Modernizaciya vy`shhoi osvity` v Pol`shhi: yevropejs`ky`j vy`mir. *Porivnyal`no-pedagogichni studiyi*. 2010. № 1–2. S. 111, 115–116. [in Ukrainian].
6. Shy`mans`ky`j M. Vy`kladach vy`shhoi shkoly` : majster, providny`k, partner studentiv. *Visny`k L`vivs`kogo universy`tetu. Seriya : Pedagogichna* 2005. № 19. Ch. 1. S. 9, 14. [in Ukrainian].
7. Brzezińska A., Brzeziński J. Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższe. Poznań, 2000. S. 136. [in Poland].
8. Gołębiak D., Teusz G. Studiowanie praktyki. Całościowa edukacja nauczycieli w uniwersytecie europejskim. Warszawa: Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej / red. M. Ochmański. Lublin, 1997. S. 23–37. [in Poland].
9. Krushewski Z. Odbudowa wyższych szkół niepaństwowych w Polsce i ich nowe funkcje społeczno-edukacyjne. Płock, 2000. S. 241. [in Poland].
10. Smak E. The direction of the transformation of the Polish system of higher education in the perspective of the Bologna strategy. *Visny`k L`vivs`kogo universy`tetu. Seriya : Pedagogichna*. 2006. № 21. Ch. 1. S. 84. [in Ukrainian].
11. Wisniewska E. Polski system edukacji w okresie przemian ustrojowych po 1989 roku – strategie i zadania. *Porivnyal`no-pedagogichni studiyi*. 2011. № 3–4. S. 144. [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Володимир БАРОВ. Річковий флот у бойових діях на Дніпрі 1918–1921 рр.....	4
Olha DUNAIEVSKA, Inna SAVCHUK. Anglican baptism as cultural phenomenon: historical and theological aspect.....	9
Світлана КОРКАЧ. Історико-краєзнавчі аспекти переяславської шевченкіани в дослідженнях другої половини ХХ ст.....	13
Дмитро МАЛЕЖИК. Художня нонконформістська інтелігенція УРСР у 1960–1980-х рр.: огляд новітньої історіографії.....	19
Павло ТОКАЛЕНКО. Антиєврейська російська контрреволюційна політика в роки Першої російської революції на півдні України.....	24

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Антоніна БОЙЧУК. Естрадне мистецтво співу у виклику сьогодення.....	33
Андрій ДУШНИЙ, Володимир САЛІЙ. Деякі методи дитячого вокального розвитку.....	38
Ольга ФАБРИКА-ПРОЦЬКА. Народні колядки в контексті обрядової культури лемків.....	43
Юрій ЧУМАК, Андрій ДУШНИЙ. Соната-експромт «Буковинська» Віктора Власова в контексті сонатної форми баянної музики.....	50

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Сергій БОРЩЕВСЬКИЙ. Басксько-кавказький вектор у дослідженні германських назв рослин невідомого походження.....	56
Elbrus Ali VALIYEV. Morphemes which create verb and adjective in Muhammad Fuzuli's poetry.....	63
Юрій ДЗЯДИК. Функційна здатність однорідних дієслівних присудків у романі С. Таунсенд «Жінка, яка лягла в ліжко на один рік».....	67
Дмитро ДРОЗДОВСЬКИЙ. Постпостмодерністський роман: жанровий паттерн і мотивно-тематичні комплекси.....	72
Світлана КОВПІК. Специфіка емотивного субстрату роману С. Андрухович «Фелікс Австрія».....	79
Юлія МАКАРЕЦЬ. Соціофілософська сутність норми як категорії стандартизації мови.....	84
Марія МОШНОРИЗ. Інтерпретація есхатологічного міфу драми «В старім гнізді» С. Черкасенка.....	92
Наталія НАУМЕНКО. Відгук офіційного опонента: наукова розвідка, діловий документ або художньо-публіцистичне есе.....	98
Наталія ПАНЧИШИН. Організація складнопідрядних часових речень як таксисної форми (на основі латинських текстів).....	103
Ірина ПРУШКОВСЬКА. Турецька зорова поезія: історія та сучасність.....	111
Наталія РОМАНОВА. Семантика емотивної лексики в поезії нововерхньонімецького періоду.....	118
Оксана САВЕНКО. Трансформація євангельських образів в урочистих проповідях Антонія Радивиловського.....	124

Вікторія СВІНЦЬКА. Лінгвокогнітивні аспекти вербалізації системи ключових концептів у наративному дискурсі (на матеріалі творів А. Конан Дойла та А. Крісті).....	129
Вікторія СЛАБОУЗ, Наталія НІКІТІНА. Суперечливі погляди на становлення англійської мови як мови міжкультурної комунікації.....	136
Олеся СУЛИМА. Проблема системного опису дієслівної семантики.....	142
Любов УМРИХІНА. Імперативні конструкції зі значенням наказу та команди: функціональний аспект.....	149
Ірина ЦАРЬОВА. Дериґаційний аспект парадигматичних зв'язків юридичного тексту.....	155
Наталія ЧЕРНЫШ. К истории понятия цзинцзе (境界) в литературной мысли Китая.....	160

ПЕДАГОГІКА

Світлана БАДЕР. Проблема формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у сучасних педагогічних студіях.....	166
Олена БЕЗЛУЦЬКА. Лідерство як основа успішної управлінської діяльності суднового офіцера.....	172
Ірина БЕЙ. Досвід використання методу проєктів у європейській системі освіти.....	177
Ірина БОНДАРЕНКО. Правове виховання старших дошкільників в умовах функціонування закладу дошкільної освіти.....	182
Марк ВАЙНТРАУБ. Професійна підготовка фахівців з охорони праці у галузі освіти: особливості та підходи.....	187
Віра ВИХРУЩ, Юрій КОЗЛОВСЬКИЙ. Проблема готовності до шкільного навчання у стратегії неперервної освіти Канади.....	192
Iryna DUBROVINA, Nataliia KAZIUK. Organization of pedagogical communication in the environment of the elementary school.....	199
Інна КОЗИР. Критерії, показники та рівні сформованості конкурентоспроможності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності авіаційної галузі.....	204
Марина КОНДРАТОВА. Ціннісне ставлення до праці у майбутніх фахівців будівництва та архітектури як наукова категорія.....	214
Анатолій КОНОХ. Формування культури здоров'я у майбутніх учителів фізичної культури.....	220
Ліна КОРОТКОВА. Модель професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг в умовах освітньо-виробничого кластера.....	224
Катерина ЛУТ. Роль вправ з «ключовими» словами у формуванні навичок говоріння.....	229
Віта МІРОШНИЧЕНКО. Використання художнього фільму у процесі підготовки майбутніх філологів.....	234
Юрій МОРОЗ. Значення впливу рухливих ігор на розвиток особистості в сфері рекреації.....	240
Світлана НОВОСАДОВА. Музично-теоретичні дисципліни як передумова формування творчої самостійності майбутнього вчителя музики.....	245
Наталія ОРЛОВА. Паритетне формувальне оцінювання ефективності навчальної діяльності студентів в контексті навчання іноземної мови професійного спрямування.....	249

Єлизавета ПЛЮЩИК, Ірина МАЛШЕВСЬКА. Використання орхестричного виховання при мовленнєво ігровій діяльності дітей дошкільного віку.....	254
Василь ПОПОВИЧ. Сутність професійної компетентності педагога вищого навчального закладу.....	259
Оксана ЦЮНЯК. Організація самостійної роботи майбутніх магістрів початкової освіти у процесі професійної підготовки до інноваційної діяльності.....	263
Анна ЧЕРНИШОВА. Основні форми організації процесу підготовки вчителів початкових класів до викладання хореографії.....	270
Oksana CHUGAI. Effective exploiting observation for university teacher professional development.....	275
Володимир ШЕВЧЕНКО. Реформа вищої освіти Польщі в посткомуністичний період.....	281

CONTENTS

HISTORY

Volodymyr BAROV. River fleet in the military actions on the Dnipro 1918–1921.....	4
Olha DUNAIEVSKA, Inna SAVCHUK. Anglican baptism as cultural phenomenon: historical and theological aspect.....	9
Svitlana KORKACH. Peryaslav period in T. Shevchenko works in studies of the second half of the XIXth century.....	13
Dmytro MALEZHYK. Artistic nonconformist intelligentsia of the Ukrainian SSR in 1960–1980s: a survey of modern historiography.....	19
Pavlo TOKALENKO. The Russian anti-jewish counterrevolutionary policy in the years of the First Russian Revolution in the South of Ukraine.....	24

ART STUDIES

Antonina BOICHUK. The single art of singing in the challenge of today.....	33
Andriy DUSHNIY, Volodymyr SALII. Some methods of child’s vocal development.....	38
Olga FABRYKA-PROTSKA. Lemkos christmas songs (kolyadky) in the context of the ritual culture.....	43
Yuriy CHUMAK, Andriy DUSHNIY. Victor Vlasov sonata-impromptu “Bukovynska” in the context of the sonate form in bayan music.....	50

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Serhii BORSHCHEVSKYI. Basque-caucasian vector in the study of Germanic plant names of unknown origin.....	56
Elbrus Ali VALIYEV. Morphemes which create verb and adjective in Muhammad Fuzuli’s poetry.....	63
Yuriy DZYADYK. Functional peculiarity of homogeneous verbal predicates in “The Woman Who Went To Bed For A Year” by S. Townsend.....	67
Dmytro DROZDOVSKYI. Post-postmodern novel: genre pattern and motif-thematic units.....	72
Svitlana KOVPIK. Specific features of emotive substrate in the novel Felix Austria by S. Andrukhovich.....	79
Iuliia MAKARETS. Socio-philosophical essence of norm as a category of language standardization.....	84
Mariia MOSHNORIZ. Interpretation of the eschatological myth of the drama “V Starim Hnizdi” by S. Cherkasenko.....	92
Nataliia NAUMENKO. The official opponent’s review: a scientific work, a business document or an artistic and publicist essay.....	98
Natalia PANCHYSHYN. Organization of complex sentences with time clauses as a taxis form (based on Latin texts).....	103
Iryna PRUSHKOVSKA. Turkish visual poetry: history and modernity.....	111
Natalya ROMANOVA. Semantics of emotive vocabulary in modern German poetry.....	118

Oksana SAVENKO. Transformation of Evangelical images in the solemn sermons of Anthony Radivilovsky.....	124
Viktoriia SVINTSITSKA. Linguocognitive aspect of the key concepts' system verbalization in the narrative discourse (on the detective novels' materials written by Arthur Conan Doyle and Agatha Christie).....	129
Viktoriia SLABOUZ, Nataliia NIKITINA. Contradictory viewpoints on becoming English as a language of intercultural communication	136
Olesia SULYMA. The problem of the systemic description of verbal semantics.....	142
Liubov UMRYKHINA. Imperative structures with the meaning of order and command: functional aspect.....	149
Iryna TSAREVA. Derivational aspect of a law text paradigmatic links.....	155
Natalia CHERNYSH. On the history of the concept of jingjie in Chinese literary thought.....	160

PEDAGOGY

Svitlana BADER. The problem of formation value-sense orientations of future educators of kindergarten in modern pedagogical researches.....	166
Olena BEZLUTSKA. Leadership as a basis of maritime officer's successful management.....	172
Iryna BEI. Experience of using the project method in the European educational system.....	177
Iryna BONDARENKO. Legal education of the senior preschoolers in the conditions of functioning of a preschool educational institution.....	182
Mark VAINTRAUB. Professional training of educational protection educators: peculiarities and approaches.....	187
Vira VYKHRUSHCH, Yuriy KOZLOVSKIY. The problem of preparedness to school education in the Canadian independent education strategy.....	192
Iryna DUBROVINA, Nataliia KAZIUK. Organization of pedagogical communication in the environment of the elementary school.....	199
Inna KOZYR. Criteria, indicators and levels of competitiveness the future manager of foreign economic activity in the aviation industry.....	204
Marina KONDRATOVA. The future building architectures' valuable attitude as a scientific category.....	214
Anatoly KONOHO. Formation of health culture in future physical cultural teachers.....	220
Lina KOROTKOVA. Model of professional training of future specialists in the field of services in the conditions of educational and production cluster.....	224
Kateryna LUT. The role of exercises with key words in the development of speaking skills.....	229
Vita MIROSHNYCHENKO. Using of feature films in the process of future philologists' professional training.....	234
Yurii MOROZ. Moving games as one of the forms of recreational activities.....	240
Svitlana NOVOSADOVA. Musically theoretical disciplines as pre-condition of forming of creative independence of future music master.....	245
Nataliya ORLOVA. Student peer performance evaluation in the context of teaching foreign languages for occupational purposes.....	249
Yelyzaveta PLUSCHIK, Iryna MALYSHEVSKAYA. The use of orchestric education for linguistic gaming activities of children in preschool age.....	254

.....

Vasyl POPOVYCH. Essence of teachers' professional competence from the high education institution.....	259
Oksana TSIUNIAK. Organization of future masters' individual work of elementary education in the process of preparation for innovative activities.....	263
Anna CHERNYSHOVA. Basic organizational forms of the process of primary school teachers' preparation for teaching choreography.....	270
Oksana CHUGAI. Effective exploiting observation for university teacher professional development.....	275
Volodymyr SHEVCHENKO. The reform of higher education in Poland in the post-communist period.....	281

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

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

ВИПУСК 25

ISSUE 25

Редактори-упорядники

Василь Льницький

Андрій Душний

Іван Зимомря

Здано до набору 02.09.2019 р. Підписано до друку 24.09.2019 р.

Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 34,18. Зам. № 0919/191. 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»

73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а

Телефон +38 (0552) 39 95 80

+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.