

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

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

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

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

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

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

ВИПУСК 32. ТОМ 2
ISSUE 32. VOLUME 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 13 від 30.09.2020 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомяра]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Вип. 32. Том 2. – 256 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); **Зимомяра І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Квас О.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Медведик Ю.Є.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Львівський національний університет імені Івана Франка), професор кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Павлак Мірослав** – д. габ. з філології, професор, ректор Державної вищої професійної школи в Коніні (Польща); **Пагута М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петренко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія інформатизації); **Степик Ю.О.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельбак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»)

Рецензенти:

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

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2020. – Issue 32. Volume 2. – 256 p.

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

Editorial board:

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

Reviewers:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 78.08:159.955.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214518>**Катерина МОЦАРЕНКО,***orcid.org/0000-0003-0941-1239**здобувач кафедри історії музики та музичної етнографії
Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової
(Одеса, Україна) motsarenko.kv@gmail.com***БАГАТЕЛЬ ЯК МЕТАЖАНР У МУЗИЧНОМУ УНІВЕРСУМІ В. СИЛЬВЕСТРОВА:
ПОШУК МЕТОДОЛОГІЧНОГО ОБҐРУНТУВАННЯ**

У статті розглядається концепт метажанру у застосуванні до «Циклу циклів» багатель В. Сильвестрова. Мета статті – розширити трактування жанру багатель у сучасній фортепіанній музиці, виділити риси метажанру у багателях Валентина Сильвестрова. У статті вперше здійснено спробу методологічного обґрунтування концепту метажанру у застосуванні до фортепіанної багатель, що становить наукову новизну дослідження.

Термін «метажанр», який досить широко використовується в літературознавстві, у цій публікації розглянуто у філософському контексті нових парадигмальних зрушень у міждисциплінарному полі сучасної гуманітаристики (Humanities), а саме в рамках однієї теоретико-концептуальної системи серед таких понять, як метадискурс, метанаратив, метамодерн. Спираючись на роботи відомого літературознавця та поета Ю. Подлубної та автора численних публікацій із проблеми жанру у контексті культури О. Бурліної, із використанням варіативності визначень концепту метажанру сформульовано критерії, за якими ми вважаємо доречним віднести багатель В. Сильвестрова до метажанру, а саме: у багателях ідея вміщується у малу форму, що є складовою частиною макроциклу відкритої фрактальної структури; багатель постає як синонім справжнього, без прикрас – чиста ідея (головною її функцією є повернення до справжньої «музики у себе вдома» (за В. Сильвестровим)). Найбільш близьким до ідеї багательності нам видається визначення метажанру О. Бурліної – «спосіб функціонування методу в культурі», адже багательний стиль Валентина Сильвестрова виходить за межі суто музичної дійсності та порушує питання світотворення, втілює ідеї творіння через музику, початку буття, практик пізнання дійсності та повернення до справжніх, чистих ідей і глибинних сенсів.

Нині концепт музичного метажанру потребує певної інституалізації, усталення. Можемо констатувати відсутність ґрунтовних робіт, що зосереджують увагу на метажанрі у застосуванні до музичного мистецтва. Більш детальний розгляд концепту музичного метажанру крізь призму творчості В. Сильвестрова може стати важливим кроком на шляху до повноцінної інтеграції цього терміна у музикознавчий дискурс.

Ключові слова: *метажанр, багательність, метанаратив, міждисциплінарність, макроцикл, фрактальна структура.*

Kateryna MOTSARENKO,*orcid.org/0000-0003-0941-1239**Applicant at the Department of History of Music and Musical Ethnography
Odessa National A. V. Nezhdanova Academy of Music
(Odessa, Ukraine) motsarenko.kv@gmail.com***BAGATELLE AS A METAGENRE IN V. SILVESTROV'S MUSIC UNIVERSE:
SEARCH FOR METHODOLOGICAL FOUNDATION**

The article is devoted to the investigation of the meta-genre concept in the application to the V. Silvestrov's "Cycle of Cycles" of the bagatelles. The purpose of the article is to expand the interpretation of the bagatelle genre in modern piano music, to highlight the features of the meta-genre in bagatelle music by Valentin Silvestrov. In the article for the first time it was made attempt of the methodological foundation meta-genre concept in application to the piano bagatelle. This methodological searches are manifested the scientific novelty of this research.

The term "meta-genre", which is widely used in literary theory, in this publication is considered in the more broader philosophical context of new paradigmatic shifts in the interdisciplinary field of modern Humanities, within the framework of one theoretical and conceptual system among such concepts as metadiscourse, metanarrative, metamodern etc. Works of the literary critic and poet Yu. Podlubnova and numerous publications of the specialist on the problem of genre in the context of culture O. Burlina became the theoretical orientations for our research. We have formulated the criteria according to which it is possible to attribute V. Silvestrov's bagatelles as a meta-genre using variety of the definitions of meta-genre concept. In V. Silvestrov's bagatelles the idea fits into a small form, which is a component of the macrocycle

with open fractal structure; bagatelles represents as a synonym of the authentic being, without decoration - a pure idea. Its main function is to return to the real "music at own home" (according to V. Silvestrov). The definition of the meta-genre proposed by O. Burlina – "the mode of the functioning of the method in the culture" – from our point of view is the closest to the idea of "bagatellity". Valentin Silvestrov's bagatelle style goes beyond purely musical reality, but also raises the question of world-creation, embodies the ideas of creation through music, the beginning of existence, the practice of cognition of reality and return to real, true ideas and deep meanings.

At the present moment, the concept of the musical meta-genre needs a certain legitimation and institutionalization. We have concluded that there is no thorough and fundamental research on the meta-genre in the application to the music art. A more detailed consideration of the concept of the musical meta-genre through the prism of V. Silvestrov's work should be an important step towards the full and organic integration of this concept into the musicological discourse.

Key words: meta-genre, "bagatellity", meta-narrative, interdisciplinary studies, macro-cycle, fractal structure.

Постановка проблеми. Поняття метажанру, широко вживане як літературознавчий термін, поки що вкрай фрагментарно застосовується для аналізу композиторської творчості. Однак у музичному просторі останніх десятиліть дедалі частіше спостерігаються явища, які потребують більш широкого контексту осмислення, що виходив би за межі усталеної жанрової системи. Одним із таких явищ, на нашу думку, є безпрецедентний за глибиною та масштабом «Цикл циклів» багатель нашого геніального співвітчизника Валентина Сильвестрова. Сучасний образ багатель (як ми його бачимо у різних композиторів, а особливо – у Сильвестрова) кардинально відрізняється за змістом і функціями від закладеного на початку, у перших зразках жанру у XVIII ст. Запропонована композитором концепція багательності видається надзвичайно співзвучною до сучасних світових процесів, такою, що може дати універсальну відповідь на запити сьогодення, адже спостерігаємо нині у всіх сферах життя потребу у стислому, концентрованому, простому, у поверненні до справжнього – натурального. Багательний стиль кореспондує із багатьма соціальними, загальнокультурними, навіть побутовими процесами, що дозволяє нам розглянути багатель як метажанр. Ідея багатель як «музики у себе вдома» (за В. Сильвестровим), музики справжньої, без прикрас – це граничне узагальнення всередині малої форми, для осмислення якого концепт метажанру підходить якнайкраще. Ми пропонуємо розглянути багательний стиль у контексті процесів жанрового синтезу та переосмислення старих жанрів – аж до виходу за їхні межі, адже концепт багательності видається нам набагато ширшим та універсальнішим, ніж просто елемент авторського стилю. Тому вважаємо доречним розглянути «Цикл циклів» багатель В. Сильвестрова крізь призму метажанру. Зауважимо, що нині характер музикознавчої рецепції метажанру є вкрай фрагментарним, однак ми вважаємо продуктивним розглянути у цій публікації багатель як частину сучасного культурного простору – глобального Тексту та дещо розширити

трактування терміна «метажанр», зробивши перші кроки до його повноцінної інтеграції у музикознавчий дискурс.

Аналіз досліджень. Серед літературознавчих досліджень у різних аспектах тему метажанру вивчають Н. Лейдерман, Ю. Подлубнова, Р. Співак, Ю. Тинянов (Лейдерман, 1982; Подлубнова, 2005; Співак, 1985; Тинянов, 1977), у своїх роботах зосереджує увагу на проблемі жанру в контексті культури О. Бурліна (Бурліна, 1987; Бурліна, 2014). Метажанр у застосуванні до музичного мистецтва згадується досить фрагментарно у дисертаціях Ю. Медведєвої – «Оркестрові жанри в західноєвропейській опері початку XX століття» (Медведєва, 2002) і С. Севастьянової – «Проблема синтезу мистецтв в екранному музичному театрі» (Севастьянова, 2004). У своїй докторській дисертації вітчизняна дослідниця Н. Рябуха вказує на риси метажанру в багателях В. Сильвестрова (Рябуха, 2017). Загалом, проаналізувавши доступні нам джерела, можемо констатувати відсутність ґрунтовних досліджень, зосереджених на проблемі музичного метажанру.

Мета статті – розширити трактування жанру багатель у сучасній фортепіанній музиці, виділити риси метажанру у багателях Валентина Сильвестрова. У статті вперше здійснено спробу методологічного обґрунтування концепту метажанру у застосуванні до фортепіанної багательі на прикладі «Циклу циклів» багатель В. Сильвестрова, що становить наукову новизну дослідження.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до визначення метажанру у літературознавстві, розглянемо проблематику цього концепту у більш широкому філософському контексті нових парадигмальних зрушень у міждисциплінарному полі сучасної гуманітаристики (Humanities). В останні десятиліття активно впроваджується дискурс із префіксом «мета-» із тою чи іншою акцентуацією семантичного ядра та конфігурацією (дискурс про метадискурс, якщо можна дозволити собі такий каламбур). Формується відповідне понятійно-термінологічне поле, своєрідна «смілова хмара»

теоретико-концептуальної системи. Ось далеко не повний перелік термінів: метадискурс, метанаратив, метамодерн тощо. Виділимо важливі для нас позиції.

Метадискурс. Термін пов'язаний із поняттям «дискурс», нове життя якому дали постструктуралістські дослідження (М. Фуко, Ван Дейк, Ж. Дерріда, М. Йоргенсен, Л. Філіпс, І. Касавін, Б. Гаспаров та ін.). На відміну від вузьколінгвістичних уявлень, філософська теорія представляє дискурс не тільки як мовний, але і як буттєвий феномен, спосіб організації буттєво-смиислового простору, внаслідок цього зосереджує увагу на онтологічних аспектах: співвідношення дискурсу та позамовної реальності, дискурсу та свідомості, дискурсу і практик (з'являється поняття «дискурсивні практики») тощо. Весь універсум культури інтерпретується як дискурсивний простір, як *метадискурс* – конфігурація дискурсів, що задають спільний горизонт існування та смислу. Для нашого власного дослідження важливою тут є вказівка через «мета-» на конфігурацію та єдність горизонту смислоутворення.

Метанаратив. Це поняття розвивається у межах «наративного повороту», який відбувся у сучасному філософсько-гуманітарному знанні, коли «наратив» розширює своє семантичне поле за межі «розповіді» й «оповідання» (Р. Барт, Ж. Женетт, Дж. Принс, Ф. Анкерсміт, Г. Вайт, А. Данто, А. Меггіл, Й. Брокмейер, Р. Харре та ін.). Одне з найбільш відомих визначень наративу дали класики наративістики Й. Брокмейер і Р. Харре: «Наратив – це слово для позначення спеціального набору інструкцій і норм, які встановлюють, що слід і чого не слід робити в житті, і які визначають, як той чи інший індивідуальний випадок може бути інтегрований у якийсь узагальнений і культурно встановлений канон» (Брокмейер, Харре: 37). У цій оптиці метанаратив – це масштабні теоретичні побудови, що характерні для певної епохи й існують у вигляді універсальних пояснювальних схем, пізнавальних конструктів. Найбільш популярною є концепція метанаративу у французького мислителя Ф. Ліотара і канадсько-американського філософа Ч. Тейлора. У роботі «Ситуація постмодерну» (Ліотар, 1995) Ф. Ліотар описує метанаратив (фундаментальний наратив, велику розповідь), зокрема, як варіант культурно-історичного міфу (неможливий без «великих героїв», «великої мети», «великих мандрів» тощо) та як засіб легітимації наукового знання. Метанаративи породжуються філософією як метадискурсом, який є легітимуючим щодо статусу науки. Легітимація тут має аксіологічний

(ціннісний) характер і звертається до сфери цінностей, що визнаються переважною більшістю адресатів метанаративу (наприклад, цінностей індивідуальної свободи та загального блага). Таким чином, у метанаративі неминуче присутня ціннісна компонента, що важливо і для нашого дослідження. Ліотар окреслює «ситуацію постмодерну» як ситуацію недовіри до метанаративів і відмови від них. Отже, вибудовуючи контури поняття метанаратив, Ліотар одночасно позначає його межі та навіть негацію. Внутрішньо метанаратив виявляється діалектично суперечливим, амбівалентним, як і в інших випадках введення термінів із префіксом «мета-». У Ч. Тейлора концепт «метанаратив» функціонує у смисловому зв'язку із термінами «masternarrative» та мікронаратив: мастер-наратив (історично і культурно обґрунтовані інтерпретації деякого аспекту світу з певної позиції, найпоширеніші моделі інтерпретації) та мікронаратив (фрагменти досвіду, зафіксовані у текстах). Найвищий ступінь концептуалізації – метанаратив (масштабні теоретичні побудови, які існують у вигляді універсальних пояснювальних схем). Метанаратив у нього тісно пов'язаний із суспільною уявою і може розумітися як «тло свідомості», в рамках якого люди розуміють одне одного і здійснюють суспільні практики (див., наприклад: Тейлор, 2011).

Метамодерн. В останні роки стає популярним концепт «метамодерн» – це глобальний культурний процес, що характеризується «коливанням» (осциляцією) між двома протилежностями (наприклад, модерном і постмодерном) та одночасністю їх використання. Термін ввели голландський філософ Робін ван дер Аккер і норвезький теоретик медіа Тимотеус Вермюлен. Метамодерн – це своєрідне світоглядне і методологічне розставання (відмова) від постмодерну (та відповідного типу рецепції із префіксом «пост-»). Нам важливо простежити співвідношення мета- і пост-, оскільки сам В. Сильвестров майже постмодерністськи грає зі змістом «пост-», створюючи постлюдії та висловлюючись про них у своїх глибоких коментарях. Відбувається діалог смислів філософсько-антропологічного «постлюдства» та музичної постлюдії.

Тепер розглянемо більш детально, як відбувається формування концепту «метажанр», із варіативності визначень якого нам належить обрати й уточнити робоче визначення для власного дослідження. У наших пошуках будемо спиратися на роботи відомого літературознавця та поета Ю. Подлубнової (Подлубнова, 2005) та автора численних публікацій із проблеми жанру

у контексті культури О. Бурліної (Бурліна, 1987; Бурліна, 2014).

Концепт «метажанр» починає формуватися у літературознавстві з кінця 1970–1980-х рр. як визначення «наджанру». Ю. Подлубнова виділяє три базові підходи до визначення метажанру:

– Метажанр – це «структурно виражений, нейтральний щодо літературного роду, стійкий інваріант багатьох історично конкретних способів художнього моделювання світу, об'єднаний спільним предметом художнього зображення» (Співак, 1985: 53) (тут і далі переклад наш – К. М.). Ми можемо розширити контекст за межі художнього, вербального та літературного, збагативши «музичним». Незмінним залишається *структурно виражений, стійкий інваріант способів творчого (музичного) моделювання світу*.

– Метажанр – це певний «провідний жанр», «старший жанр» (Тинянов, 1977: 245), «певна принципова направленість змістовної форми <...>, що притаманна цілій групі жанрів та предметно-їхню семантичну спорідненість» (Лейдерман, 1982: 135). Метажанр постає як структурний принцип побудови світообразу, який виникає в межах літературного напрямку чи течії та стає «ядром» жанрової системи, що існує. Тут для нас найбільш важливим є «провідний жанр», який підтримує семантичну єдність інших жанрів, об'єднує їх за *принципом творення образу світу*.

– Метажанр – культурологічний аспект жанру, міждисциплінарний синтетичний жанр, спосіб функціонування методу в культурі. Як вказує О. Бурліна, «метажанр – це спосіб функціонування методу в культурі, коли досвід засвоюється не через строгий кількісно-якісний канон, не через чітко визначені ознаки твору, а через концептуальну позицію, через спільні просторово-часові відносини» (Бурліна, 1987: 45).

Тут відзначимо, що метажанр – уже не суто наукова, дискурсивна категорія, це концепт і парадигмальний аспект, а, можливо, й *універсалія* самої культури, що має потужний синтезуючий ефект, який забезпечує смислову цілісність культури. Як стверджує Ю. Підлубнова, у третьому визначенні метажанру підкреслюється його зв'язок із культурою часу, функція відтворення культури. Метажанр тут втілено у різних сферах культури та мистецтва: в літературі, музиці, живописі, скульптурі тощо.

Спільним у всіх перерахованих визначеннях метажанру є комплекс таких характеристик:

– більш значна, ніж у розмові про жанр, *величина явищ*;

– *позародова направленість*: метажанр долає тяжіння жанру до конкретного роду, розташовується над родовими структурами;

– *граничність* метажанру: прагнення вийти за рамки літературного (музичного) простору в іншу, більш широку систему координат. Метажанр як синтетичне за своєю природою явище створює можливості для здійснення нетривіальних, нових синтезів як на межах жанрів літератури та мистецтва, так і на межах мистецтва-культури (культурних ідеологем, міфологем) і життя (життєтворчості). Такий акцент на синтез через метажанровість мистецтва та життєтворчості, основ соціокультурного та духовного буття надзвичайно важливий для розгляду музичного та культурного універсуму В. Сильвестрова. В аспекті граничності та поза-граничності можемо констатувати *амбівалентність метажанру*, оскільки він, з одного боку, утримує цілісність універсуму культури, з іншого – створює потенційну відкритість культурним і жанровим трансформаціям і зрушенням.

Також Ю. Подлубнова ставить дискусійне питання про структурно-семантичну природу метажанру, його змістову матрицю порівняно з такими самими характеристиками жанру, залишаючи це питання відкритим. Можливо, така невизначеність пов'язана з тим, що в кожній предметно-дисциплінарній сфері це питання вирішується специфічним чином.

Доповнити панораму визначень метажанру хочемо яскравими метафорами О. Бурліної, наведеними у її роботі «Жанр в контексті культури та наукової рефлексії» (Бурліна, 2014). Автор порівнює метажанр із аналізом мікроклітин: «Жанроутворення – це «цитологія культури», тобто аналіз мікроклітин, що дають можливість скласти уявлення про стан організму загалом» (Бурліна, 2014: 13). Таке порівняння видається нам близьким до метафори В. Сильвестрова про багателі як «зерна музики», її ейдоси. Також звернемо увагу на порівняння О. Бурліною жанру в контексті культури із «голограмою, кожний «уламок» якої несе у собі образ цілого; із *фракталом*, що є *малою структурною матрицею, ізоморфною великій матриці*» (курсив наш – К. М.) (Бурліна, 2014: 13). Фрактальна структура «Циклу циклів» багатель В. Сильвестрова, на нашу думку, може стати одним із ключових критеріїв, за якими багателі композитора можна віднести до метажанру, про що докладніше скажемо далі.

Отже, чому саме ми можемо розглядати багателі В. Сильвестрова як метажанр? Метадискурс притаманний творчості композитора, згадаємо лише симфонічну поему для фортепіано й оркестру «Метамузіка» (1992) або симфонічну поему «Мета-вальс» (2002). В одному

з інтерв'ю автор розмірковує про *метафугу* та структурну тему у зв'язку з Першою та Третьою фортепіанними сонатами (Сильвестров, 2010: 225). Валентин Васильович так висловлюється про метамузику: «Ця метамузика, вона ніби складається з музичних жестів, але всі вони підняті до рівня натурфілософії <...> це космічні якісь стани, космічні пасторалі, космічні музичні процеси...» (Сильвестров, 2010: 38–39). Та надзвичайно яскраво, на нашу думку, проявляється тяжіння до «мета-» там, де у назві це не артикульовано, а саме у «Циклі циклів» і загалом у багательному стилі, що є для митця не лише формою втілення музичних ідей, але і способом сприйняття світу. «Багательний епос», незважаючи на відсутність пафосу та конструктивних навантажень, виходить за межі буденності у сферу ідей, «музики у себе вдома» (за словами композитора). Як стверджує харківська дослідниця Н. Рябуха: «Багатель тлумачиться як прояв миттєвого просвітлення, осяяння, інсайту. У творчості В. Сильвестрова багатель **набуває рис метажанру**, в ній таїться глибокий сенс – безпосереднього самовираження сутності в «самій собі», інтуїтивне висловлювання таємниці буття» (Рябуха, 2017: 372).

Ми можемо простежити у багателях В. Сильвестрова риси, окреслені в кожному зі згаданих вище визначень метажанру, але у рамках цієї публікації зосередимося на тезі О. Бурліної про метажанр як «спосіб функціонування методу в культурі» (Бурліна, 1987: 45). Багательний стиль Валентина Сильвестрова виходить за межі суто музичної дійсності та порушує питання світотворення, втілює ідеї творіння через музику, повернення до чистих ідей, початку буття. Окреслимо деякі критерії, за якими віднесемо багатель В. Сильвестрова до метажанру:

– **Ідея вміщується у малу форму, що є складовою частиною макроциклу відкритої фрактальної структури** (багатель як своєрідний «модуль», що монтується з іншими подібними, «запрошує» гармонійною незавершеністю, налагоджує зв'язок, Зустріч у високому сенсі). Цей ракурс видається нам досить продуктивним, оскільки дає можливість виявляти риси багательності (у трактуванні В. Сильвестрова) в інших

жанрах, що ми плануємо здійснити у наступних публікаціях.

– **Багатель як синонім справжнього**, без прикрас – чиста ідея, «зерно» (за аналогією з мікроклітинами у О. Бурліної), початок, зародження нового, дитяча гра, «ранок буття». Тут ми зосереджуємося на чистій ідеї жанру багатель, яка може проявлятися і в інших жанрах. Головний аспект цього критерію – функціональна сторона жанру, для чого він потрібен – музиці, композитору, слухачеві. У сильвестровському розумінні одна з найважливіших функцій багатель полягає у поверненні до справжньої музики, до творіння без необхідності «вигадувати музику», штучно її прикрашати й ускладнювати.

Розмірковуючи про багатель як метажанр, можемо стверджувати, що в її життєдайну «орбіту» можуть увійти і менш універсальні жанри, близькі за структурним принципом творення образу світу. У такому ракурсі можемо розглядати «Тихі пісні» та хорові мініатюри Сильвестрова, «Листи до друзів» і «Просту музику для фортепіано» Г. Канчелі, – продовження переліку може стати завданням наших подальших пошуків.

Висновки. Нині концепт музичного метажанру потребує певної інституалізації, усталення. Можемо констатувати відсутність ґрунтовних робіт, що зосереджують увагу на метажанрі у застосуванні до музичного мистецтва. Одним із проявів метажанру в музиці вважаємо багатель В. Сильвестрова, які відповідають визначенню метажанру О. Бурліної як «способу функціонування методу в культурі» та виходять за межі суто музичної дійсності у сферу світотворення, практик пізнання дійсності та повернення до справжніх, глибинних сенсів. Вважаємо необхідним розширення трактування жанру багатель і оновлення її визначень у довідковій літературі (адже довідкові видання якраз є показником усталеності терміна), де не знаходимо нічого, крім традиційної «дрібнички, легкої для виконання». Значний корпус творів В. Сильвестрова останніх років, зосереджений у його «Циклі циклів», неможливо вмістити у звичний образ жанру багатель, тож рухаємося у напрямі більш глибокого їх вивчення й окреслення нових типологічних рис багатель як метажанру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурлина Е. Я. Жанр в контексте культуры и научной рефлексии. *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*. 2014. № 1–2. С. 9–21.
2. Бурлина Е. Я. Культура и жанр: Методологические проблемы жанрообразования и жанрового синтеза. Саратов, 1987. 165 с.
3. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. *Вопросы философии*. 2000. № 3. С. 29–42.
4. Лейдерман Н. Л. Движение времени и законы жанра: Жанровые закономерности развития советской прозы в 60–70-е годы. Свердловск, 1982. 256 с.
5. Ліотар Ф. Ситуація постмодерну / пер. з англ. Ю. Джулая. *Філософська і соціологічна думка*. 1995. № 5–6. С. 15–38.
6. Медведева Ю. П. Оркестровые жанры в западноевропейской опере XX века : дис. ... канд. искусств. : 17.00.02. Нижний Новгород, 2002. 208 с.
7. Подлубнова Ю. В. Жанр и метажанр: к проблеме разграничения. Доклад на международной научной конференции «Литературные жанры: теоретические подходы в прошлом и настоящем. VII Поспеловские чтения», Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, 2005. URL: <https://www.netslova.ru/podlubnova/meta.html> (дата звернення: 10.08.2020).
8. Рябуха Н. О. Трансформація звукового образу світу в фортепіанній культурі: онто-сонологічний підхід : дис. ... докт. мистецтв. : 26.00.01 / Харківська державна академія культури. Харків, 2017. 456 с.
9. Севастьянова С. С. Проблема синтеза искусств в экранном музыкальном театре : автореф. дисс. ... канд. искусств. : 17.00.02. Астрахань, 2004. 28 с.
10. Сильвестров В. Дождаться музыки. Лекции-беседы. По материалам встреч, организованных С. Пилутиковым. Киев : Дух і Літера, 2010. 368 с.
11. Спивак Р. С. Русская философская лирика: Проблемы типологии жанров. Красноярск, 1985. 140 с.
12. Тейлор Ч. Структуры закрытого мира. *Логос*. 2011. № 3 (82). С. 33–55
13. Тынников Ю. Н. Ода как ораторский жанр. *Поэтика. История литературы. Кино*. Москва, 1977. 576 с.

REFERENCES

1. Burlina, E. Ya (2014). Zhanr v kontekste kul'tury i nauchnoy refleksii. [Genre in the context of culture and scientific reflection]. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke. Context and Reflection: Philosophy about the World and Man*. № 1–2. P. 9–21 [in Russian].
2. Burlina, E. Ya (1987). Kul'tura i zhanr: Metodologicheskie problemy zhanroobrazovaniya i zhanrovogo sinteza. [Culture and genre: Methodological problems of genre formation and genre synthesis]. Saratov [in Russian].
3. Brockmeier J., Harre R. (2000). Narrativ: problemy i obeshchaniya odnoy al'ternativnoy paradigmy. [Narrative: Problems and Promises of One Alternative Paradigm]. *Voprosy filosofii. – Philosophy issues*. № 3. P. 29–42 [in Russian].
4. Leyderman, N. L. (1982). Dvizhenie vremeni i zakony zhanra: Zhanrovye zakonomernosti razvitiya sovetskoy prozy v 60–70-e gody. [The movement of time and the laws of the genre: Genre laws of the development of Soviet prose in the 60s–70s.]. Sverdlovsk [in Russian].
5. Liotar, F. (1995). Sytuatsiia postmodernu. [The situation is postmodern]. Per. z anhl. Yu. Dzhulaia. *Filosofska i sotsiologichna dumka. – Philosophical and sociological thought*. № 5–6. P. 15–38 [in Ukrainian].
6. Medvedeva, Yu. P. (2002). Orkestrovye zhanry v zapadnoevropeyskoy opere XX veka. [Orchestral genres in Western European opera of the 20th century]. Candidate's thesis: 17.00.02. N. Novgorod [in Russian].
7. Podlubnova, Yu. V. (2005). Zhanr i metazhanr: k probleme razgranicheniya. [Genre and meta genre: towards the problem of delineation]. URL: <https://www.netslova.ru/podlubnova/meta.html> [in Russian].
8. Riabukha, N. O. (2017). Transformatsiia zvukovoho obrazu svitu v fortepiannii kulturi: onto-sonologichnyi pidkhid. [Transformation of the sound image of the world in piano culture: onto-sonological approach]. Doct. thesis: 26.00.01. Kharkiv [in Ukrainian].
9. Sevast'yanova, S. S. (2004). Problema sinteza iskusstv v ekrannom muzykal'nom teatre. [The problem of the synthesis of arts in screen musical theater]. Extended abstract of candidate's thesis: 17.00.02. Astrakhan [in Russian].
10. Sylvestrov, V. (2010). Dozhdat'sya muzyki. Lektsii-besedy. Po materialam vstrech, organizovannykh S. Pilyutikovym [To wait for the music. Lectures-dialogues. According to the materials of the meetings organized by S. Piliutikov]. Kiev: Dukh i Litera [in Russian].
11. Spivak, R. S. (1985). Russkaya filosofskaya lirika: Problemy tipologii zhanrov. [Russian Philosophical Lyrics: Problems of the Typology of Genres]. Krasnoyarsk [in Russian].
12. Teylor, Ch. (2011). Struktury zakrytogo mira. [Closed world structures]. *Logos*, № 3 (82). P. 33–55 [in Russian].
13. Tynyanov, Yu. N. (1977). Oda kak oratorskiy zhanr. [Ode as a public speaking genre]. *Poetika. Istoriya literatury. Kino. Poetics. History of literature. Movie*. Moskva [in Russian].

УДК 785:1:781.1/6:122/.59.96

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214519>**Людмила ПАШКОВСЬКА,**

orcid.org/0000-0001-5374-1791

старший викладач,

секретар ректорату

Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського

(Київ, Україна) violinprincipale@gmail.com

СМИСЛОВА ОРГАНІЗАЦІЯ МУЗИЧНОГО НАРАТИВУ В ДІАЛОЗІ «СВІЙ – ЧУЖИЙ» НА ПРИКЛАДІ П'ЯТОГО КАПРИСУ Н. ПАГАНІНІ ІЗ ЦИКЛУ «24 КАПРИСИ ДЛЯ СКРИПКИ-СОЛО»

Стаття присвячена смисловій організації музичного наративу під час розгортання міжтекстового діалогу «свій – чужий» на матеріалі П'ятого капрису для скрипки-соло Н. Паганіні. Проблема діалогу в мистецтві в широкому розумінні нині є однією з найбільш затребуваних як у сучасному вітчизняному музикознавстві, так і в культурі загалом. Ця розвідка становить лише фрагментарний розділ низки завдань, що встановлює дослідницька інноваційна скрипкова методика, що стрімко зрушує моторику та якість звуковидобування, надає можливість миттєвої граничної концентрації уваги та сприяє подоланню сценічного хвилювання виконавця за допомогою комбінацій ретельно відібраних інструментальних та психологічних прийомів і вправ, яка підштовхнула автора висвітлити основні напрями та принципи взаємодії текстових перевтілень. Заявлена проблема значно розширює спектральні напрями у вивченні смислової організації наративів у дослідницько-пошукових розвідках. Дослідження текстів інструментальних творів у міжтекстових взаємодіях дозволяє потрапити у процеси текстотворення, дослідити їх вплив на втілення кінцевого замислу композитора та виконавця в життя. Процес формування тексту інструментальної музики являє собою відкриту наукову проблему. Особливістю цього дослідження є перетин музикознавчого, культурологічного та психологічного поглядів на заявлену проблематику. Використання інноваційної дослідницької скрипкової методики робить дане дослідження унікальним та нетотожним попереднім розвідкам. Підхід до вивчення тексту будь-якого обсягу та складності стане запорукою кращого розуміння культурного діалогу постмодерного часу, коли виконавець віч-на-віч вступає в уявний діалог мистців у дослідженні культурних процесів, для кращого розуміння самих себе, для того, щоб з'ясувати особливості культурологічної, психологічної та музикознавчої парадигм прочитання мистецького тексту. Вивчення смислових механізмів інструментального тексту дозволить заглибитися у процеси текстового діалогу та виявити особливості художніх можливостей тематизму П'ятого капрису, який виступає в ролі інтертекстової моделі для будь-яких інструментальних творів, незалежно від часу їх творення. Культура розкриває свої смисли через стилістику текстів, тому так важливо опановувати різні способи мислення. А культурологічна стереоскопічність дозволить розглядати проблему механізмів інтертексту поліфонічно та динамічно, від вивчення культурних кодів та комунікацій до відродження культурного космосу в поліфонії буття.

Ключові слова: поліваріантність, інтертекстуальний простір, метатекст, уртекст, інваріант, опозиція «свій – чужий», каприс, Паганіні.

Liudmila PASHKOVSKA,

orcid.org/0000-0001-5374-1791

Senior lecturer,

Secretary to the Administration

V. I. Vernadsky Taurida National University

(Kyiv, Ukraine) violinprincipale@gmail.com

THE SEMANTIC ORGANIZATION OF MUSICAL NARRATIVE IN THE DIALOGUE “OWN-ALIEN” ON THE EXAMPLE OF 5-TH CAPRICE OF PAGANINI’S FROM THE CYCLE “24 CAPRICES FOR SOLO VIOLIN”

This article is devoted to the semantic organization of the musical narrative in the development of the intertextual dialogue “one’s own-another’s” on the material of the 5th Caprice for Paganini’s violin-solo. The problem of dialogue in art in a broad sense is now one of the most popular both in modern domestic musicology and in culture in general. This exploration is only a fragmentary section of a series of tasks set by the research innovative violin technique, which rapidly increases motility and quality of sound production, allows instant concentration and helps to overcome the stage excitement of the performer, using a combination of carefully selected instrumental and psychological tools (attitude and practices). The technique pushed the author to highlight the main directions and principles of interaction of textual

reincarnations. The stated problem significantly expands the spectral directions in the study of the semantic organization of narratives in research exploration. The study of the texts of instrumental pieces in intertextual interactions allows to get into the processes of text creation and to investigate their influence on the realization of the final idea of the composer and performer. The process of forming the text of instrumental music is an open scientific problem. The peculiarity of this study is the intersection of musicological, cultural and psychological views on the stated issues. The use of research innovative violin technique makes this study unique and different from previous explorations. The approach to studying the text of any volume and complexity will be the key to a better understanding of the cultural dialogue of postmodern times, when the performer face to face enters into an imaginary dialogue of artists in the study of cultural processes, to better understand themselves, to clarify cultural, psychological and musicological paradigms of reading an artistic text. The study of the semantic mechanisms of the instrumental text will provide an opportunity to delve into the processes of textual dialogue and will reveal the features of the artistic possibilities of the theme of Caprice 5, which acts as an intertextual model for any instrumental pieces, regardless of the time of their creation. Culture reveals its meanings through the stylistics of texts, which is why it is so important to master different ways of thinking. And cultural stereoscopicity will allow us to consider the problem of intertext mechanisms polyphonically and dynamically, from the study of cultural codes and communications to the revival of cultural space in the polyphony of existence.

Key words: polyvariety, intertextual space, "one's own-another's", Caprice, Paganini.

Постановка проблеми. Заявлена автором проблема значно розширює спектральні напрями у вивченні смислової організації нарративів у дослідницько-пошукових розвідках. Дослідження текстів інструментальних творів у міжтекстових взаємодіях дозволяє потрапити у процеси текстотворення, водночас дослідити його вплив на використання комбінації ретельно відібраних інструментальних прийомів та вправ виконавцем (за умов використання інноваційної дослідницької методики гри на інструменті) для втілення кінцевого замислу композитора та виконавця в життя. Їх смислова мобільність, відкритість зумовлюють міжтекстові та внутрішньотекстові взаємодії. Вивчення смислових механізмів інструментального тексту дозволить заглибитися у процеси текстового діалогу та виявити особливі художні можливості тематизму П'ятого капрису, який виступає в ролі інтертекстової моделі для будь-яких інструментальних творів, незалежно від часу їх творення.

Аналіз досліджень. Дослідження процесу формування тексту інструментальної музики являє собою відкриту наукову проблему. Актуальним лишається вивчення можливостей поліваріантності тексту капрису, принципово мобільної та відкритої для численних модифікацій. Текстовий підхід у вивченні творів з інтертекстуальними моделями використовують О. Верішко та В. Рогожнікова. Роботи з віртуозного концертно-виконавського мистецтва Б. Бородіна, Н. Проніної, так звана наукова паганініана (дослідження Т. Берфорд, Дж. Сагдена, І. Ямпольського й інших), етичні оцінки віртуозності Н. Антипової, Б. Бородіна, Н. Мельникової, Н. Усенко, а також ролі каприсів в історії скрипкового виконавства (Ф. Борер, А. Булатов, Дж. Перрі, І. Ямпольський), відомості про використання специфічних прийомів виконання віртуоза та його скрипкового

стилю (Т. Берфорд, Б. Гутніков, Н. Єфременко, К. Мострас, В. Рабей, А. Синайська) посприяли зацікавленості у вивченні механізмів перевтілення інструментального тексту. Особливістю цього дослідження є перетин музикознавчого, культурологічного та психологічного поглядів на заявлену проблематику. А використання інноваційної дослідницької скрипкової методики робить дане дослідження унікальним та нетотожним попереднім розвідкам.

Мета статті. Підхід до вивчення тексту будь-якого обсягу та складності стане запорукою кращого розуміння культурного діалогу постмодерного часу, коли виконавець віч-на-віч вступає в уявний діалог мистців у дослідженні культурних процесів, для кращого розуміння самого себе; для того, щоб з'ясувати особливості культурологічної, психологічної та музикознавчої парадигм прочитання мистецького тексту.

Виклад основного матеріалу. Однією з актуальних галузей дослідження сучасного музикознавства, безперечно, є вивчення принципів смислової організації музичного тексту. Проблематика значно розширює спектральні напрями, оскільки наявність зацікавленості у вивченні нарративів у дослідницько-пошукових розвідках характерна для широкого кола наукових досліджень у галузі культури, що набувають неабиякої популярності останнім часом. Дослідження інструментальних творів у міжтекстових взаємодіях дозволяє потрапити у процеси текстотворення, водночас дослідити його вплив на використання комбінації ретельно відібраних інструментальних прийомів та вправ (за умов використання інноваційної дослідницької методики гри на інструменті) для втілення кінцевого замислу композитора та виконавця в життя. Можливість дослідити механізми наповнення тексту певним змістом надають перекладки, обробки, транскрипції тощо. Їх смислова

мобільність, відкритість зумовлюють міжтекстові та внутрішньотекстові взаємодії. У разі концертного виконання тексти ініціюються особистістю виконавця-віртуоза та композитора.

Цикл «24 каприси для скрипки-соло» Н. Паганіні набув ознак віртуозного скрипкового виконавства та безмежних можливостей мистця в музичному мистецтві, сформував інтертекстуальний простір та великою мірою вплинув на інструментальне мистецтво сучасності.

По суті, «24 каприси для скрипки-соло» – це унікальні самостійні концерти п'єси, які об'єднуються в цикл під гаслом динамізму, насиченості розвитку, приголомшливої віртуозності, гостроти тембральних, регістрових та образних антиномій. Вони деякою мірою сповістили реформу у скрипковій мові, оскільки Н. Паганіні серед перших композиторів-романтиків зробив можливим абсолютно інше трактування скрипки як інструмента, увірвавшись із досить закритої камерної зони домашніх салонів на зовсім інші простори – сцени великих концертних залів і оперних театрів, надав їй оркестрового звучання та проголосив таким чином не тільки новий етап розвитку виконавської техніки, а передусім – нову епоху в розвитку музичного мистецтва – романтичне світосприйняття.

Жанр капрису, що передбачає довільну форму, дає простір як для польоту фантазії, так і для демонстрації технічних прийомів. Не випадково на титульному листі перше видання Каприсів мало посвяту: «Присвячується артистам», які автор дарував зрілим, уже сформованим музикантам, що досконало володіють інструментом. П'єси циклу вражають не тільки технічною досконалістю, а насамперед змістовим розмаїттям, де наявні і драматична пристрасність, і ніжна лірика. Каприси не втрачають своєї значущості, викликають і понині підвищений інтерес як у слухачів, так і в сучасних виконавців та композиторів, завдяки чому відбувається тематичний діалог у часі та просторі: з минулого – кризь осучаснення простору уртексту – до погляду в майбутнє, реалізуючи зв'язок кількох поколінь скрипалів. До циклу каприсів Н. Паганіні продовжують звертатися мистці різних стилів та напрямів, національних шкіл, академічної традиції. Адже Н. Паганіні передусім був віртуозним скрипалем, який змінив уявлення про скрипкову гру загалом та суттєво розширив можливості інструмента. Яскрава непересічна особистість, що передувала сучасникам щодо вимірів простору та часу. Приблизно сорок років після відходу в небуття його каприси вважалися невиконаними. Він став «першим скрипалем, почавши грати, а не співати на інструменті»

(Єфременко, 1997: 17). На противагу вокальній трактовці попередників (стара італійська болонська школа, А. Кореллі), його скрипка стає відкритим простором для активних колористичних пошуків в інтерпретації. Від класичного тлумачення скрипки як мелодійного інструмента італійською школою XVII–XVIII ст., де відчувався вплив оперної практики, що панувала в Італії тих часів, використовувалися лише прийоми ведення так званого лежачого смичка та штрихів *detach'e* та *legato*, виключалися стрибаючі штрихи, з перевагою одноголосної фактури сольних партій, використання середнього та верхнього регістрів, коли значно менше використовувався басок. Н. Паганіні принципово оновлює техніку гри на скрипці. Уводить скордатуру – гру на перестроєній струні G, він частіше використовує низький регістр, чим розширює скрипковий діапазон. Використання прийомів гліссандо та вібрації, хроматизації пасажів, контрастного протиставлення далеких регістрів дослідники творчості Н. Паганіні вважають новаторськими.

Безумовно, його виконавська та композиторська творчість зазнала відчутного впливу творів французької скрипкової школи (Дж. Б. Віотті, Р. Крейцер, П. Роде). Прикмети так званого «наполеонівського» стилю скрипки у французькій скрипковій школі з використанням маркованого низького регістру, зіставленням регістрів, маршово-декламаційної основи тематизму згодом пануватимуть і у творчості італійця Н. Паганіні.

Витоки феномену звукообразальної техніки гри Н. Паганіні закладені в народних традиціях, коли скрипку сприймали як моторний інструмент, що використовувався в танцювальному жанрі суто у прикладних цілях. Збагачення тембрової палітри інструмента багато в чому пов'язано з асиміляцією віртуозних компонентів із використанням фігурацій, пасажів, що безпосередньо пов'язані з удосконаленням акустичних, технічних та тембрових характеристик, виразних можливостей кліше (прийоми гри, тематичні елементи), які типові для фортепіано та гітари. Це надає виконавцю можливість розширити поле пошуків для всебічного розвитку виконавської техніки скрипаля, відтворюючи семантичну ситуацію «тембр у тембрі». Політембральний діалог виникає між виконавцями під час розгортання тембрового простору скрипки в поліхромну палітру оркестрового звучання у джазовій інтерпретації «24 каприсів Н. Паганіні» М. Скорика, коли монотембральність вступає в полеміку з політембральністю. Оскільки для джазової манери М. Скорик використовує властиву свінгові ритм-виконавську

манеру, результатом стає ситуація «стиль у стилі». Аналогічні пошуки відтворення Каприсів через свінгування відчутні і в американців Б. Гудмена та частково в Е.-Л. Уеббера.

Внутрішньотекстові діалоги мають широкий спектр перевтілень інваріанта в контексті тексту-інтерпретатора. Першоджерело має приховану інтригу, часто-густо використовує лексику широко вживаних в ті часи жанрів. Н. Паганіні створює власний тематизм, що презентує внутрішній художній діалог, у якому народжується особливий ефект згорненої пружини, що відпускається та розгортається в подальшому розвитку.

Жанрово-лексичні перевтілення тематизму теж допустимі у варіюванні матеріалу, вони досить різноманітні, незначні та довільні, що дозволяє виконавцю кардинальну трансформацію під час студіювання окремих технічних прийомів у використанні інноваційної скрипкової методики, коли можемо відчувати маршові інтонації у виконанні пунктирних штрихів або баладність у “*Perpetuum mobile*” у *legato*, втілюють таким чином ситуацію «жанр у жанрі».

Діалог капрису з різноманітними інтертекстовими підходами багато в чому виявляє концепт художньої теми самопізнання особистості, її внутрішніх здібностей та духовних інтенцій, що неабияк важливо. «Поворотним пунктом віртуозності» (Ямпольський, 1962: 14), ознакою скрипкового віртуозного виконавства назвав Н. Паганіні великий Р. Шуман, який проголошував безмежні можливості творця в мистецтві. Віртуозність у компонентах музичного тексту втілює романтичне світосприйняття мистця, артиста, що стоїть над натовпом буденності й уособлює символ надлюдських здібностей у мистецтві, неймовірно харизматичну особистість, що ламає художні стереотипи. Творчість Н. Паганіні, його тематизм повною мірою відображають романтичне світобачення, втілюють таким чином музичний *Universum absolute*.

Імпровізаторський дар Н. Паганіні щоразу будоражив уяву публіки своїми імпрезами. Виконавська харизма та феноменальна техніка, видатний музичний талант та працьовитість, надзвичайно тонкий слух, а також унікальна фізіологічна здатність мати гнучкі довгі пальці, що здібні були на приголомшливі карколомні віртуозні ефекти, неймовірно вражали та захоплювали слухачів, ніби сам диявол водив руками та смичком маестро під час його гри.

Творчі й етичні устремління мистця в напрямі ідентифікації себе як особистості у ХХ ст. зробили можливим використання «двійника» як про-

яву «чужого» у діалозі музиканта із власним текстом, стає відкритою формою інтертекстуальної взаємодії, що народжує нове сприйняття в опозиційних відносинах «свій – чужий». Адже і полярність антитез, і тема «двійника» у мистецтві – усе це ознаки романтичного стилю в мистецтві.

Відомо, що Н. Паганіні створював свої каприси під час гри на естраді, тобто постійно імпровізував. У процесі багаторазового варіантного повторення тематизм капрису відшліфувався як *інваріант нарративу*, у якому реалізувалися ті численні варіанти, з яких він народжувався. У будь-який момент вони готові були фокусувати увагу та спроможність до розгортання та безкінечних перетворень. Тема та варіаційний тематизм ініціюють появу нового контексту інтонаційних зворотів, новий зміст. Відбувається процес діалогу двох інтенцій: авторського оригінального тексту – «свого» (*уртекст*) – та «чужого», інтерпретованого виконавцем у процесі виконання (Бахтін, 1994: 87), технічних прийомів та психологічних настанов і практик, що спрямовані на граничну концентрацію уваги на кожному окремо взятому елементі, ніби розщеплюють на окремі мікроформули-сегменти цілісний текст, збирають його фрагменти до купи, у єдиний високохудожній твір, але геть нової, якісно досконалої майстерності виконання, за допомогою *синергетичного підходу*. Це окремий матеріал *новітньої дослідницької розвідки інноваційної методики гри на інструменті*, що спрямована на використання комбінації ретельно відібраних інструментальних прийомів та вправ на стрімкі зрушення моторики виконавця, іншого рівня звуковидобування – прозорого та маслянисто-насиченого, бархатисто-тембрального забарвлення – за мінімальних м'язових напружень; та головне – *граничній зосередженості уваги на кожній деталі*, за допомогою психологічної практики і настанови під час естрадного виконання, які здатні подолати сценічний страх та пов'язані з ним виконавські втрати, як у відтворенні власного трактування авторської думки. Автор виносить розгляд методики за рамки даної статті та присвятує їй більшу увагу в наступних публікаціях.

Отже, текст набуває нового звучання та нового переосмислення, він перетворюється на *метатекст*, відкритий для подальших міжтекстових міграцій смислів (Арановський, 1998), що надає невичерпні можливості для дослідження проблематики культурного діалогу в рамках запропонованого сприйняття «свій – чужий».

П'ятий каприс даного циклу приваблює своєю бодією розвитку думки, використанням колористичних можливостей скрипки. Мелодична лінія

безкінечно кружляє, у гранично швидкому темпі перетворюється на алюзію веретенця пряді, що постійно рухається, як перетин фольклорності із жанром “Perpetuum mobile”, цією алюзією ніби відсилає нас до першоджерел народних кодів, що ідентифікують націю, стверджують великі ідеї романтизму навіть в малому. Сольний текст П’ятого скрипкового капрису досі не розглядався як поліструктурний феномен, у якому наявні різноманітні лексичні моделі, що ставлять перед виконавцем завдання підвищеної складності.

Вивчення динаміки процесів подолання меж технічних складнощів за граничної концентрації деталей, векторів модифікації перетину культурологічного, психологічного та музикознавчого аспектів до вивчення культурних текстів та ступеня автономії віртуоза-виконавця в інтерпретації зробить цікавим пошук рішень цієї проблематики – у співвідношенні розмаїтих підходів різних виконавців до інтерпретації запропонованого тексту, який балансує на грані естетики тотожності та відмінності, відкриває простір модифікаціям основного тексту, що стають міжтекстовими. Він реалізує антиномію на рівні сприйняття «свій – чужий» к трактуванню тексту, стає деякою мірою унікальним. Водночас у процесі творення творчою домінантою стає виконавець, що адаптує загальні й індивідуальні прийоми, що продовжують авторський (у даному трактуванні «чужий») текст у нових умовах шляхом перетворення й адаптації тексту (у значенні «свій»), який у момент виконання скрипалем-віртуозом стає автономним.

У контексті проблематики роботи важливо виявити чинники та критерії, що сприяють осмисленню типології прийомів перевтілення П’ятого капрису в новий текст. Ці процеси досить складні та потребують пошуків спеціалізованих дослідницьких підходів в їх осягненні.

Найбільш результативним вважаємо текстовий підхід, який поєднує інноваційні методики щодо використання технічних прийомів скрипкової техніки (як-от енергійна пальцева моторика, що набуває молоточкової ударності, швидка та якісна зміна позицій в арпеджіо, чітка артикуляція та координація рухів в обох руках, прийоми дрібної штрихової техніки в поєднанні зі швидкими якісними переходами, використанням високих позицій та контрастних далеких регістрів, якісною зміною струн, бездоганне інтонування), різноманітні психологічні настанови та техніки, що спрямовані на максимальне концентрування уваги виконавця під час естрадного виконання, що допоможуть подолати небажане сценічне хвилювання та нададуть можливість залучити дану

проблематику до єдиного наукового простору, у якому старий текст набуває нового звучання. Хоча досить часто становлення нового супроводжується постійним взаємообміном певними інструментальними кліше. Вивчення цього процесу має спиратися на аналітичне порівняння індивідуальних для виконавця та типологічних для інструментальної культури загалом принципів інтонаційного мислення. водночас необхідним стає узагальнення знань про розвиток культури інструментального виконавства на скрипці щодо концепту оперативного інтонаційно-лексичного словника (*глосарій*) з використанням специфічних лексем скрипкової техніки гри в контексті концертного репертуару, потреб концертної та педагогічної практики тощо.

Адаптаційний перехід тексту або його окремих сегментів часто регламентований акустичними, технічними можливостями інструмента та виконавця, які ініціюють деякою мірою цей процес. А з іншого боку, виконавець, який щоразу здійснює текстову адаптацію, збільшує число нових, модифікованих текстових сегментів завдяки використанню різних технічних прийомів, розширює таким чином граничні можливості та збільшує потенціал до його модифікацій, бо він і є тим першоджерелом. А якщо додати до цього ще й певну психологічну настанову, що надасть можливість миттєвого граничного концентрування на кожному окремому сегменті тексту, від окремо взятої мікроформули до кінцевого інтонування та фразування в естрадному виконанні, то це дозволить максимально швидко реалізувати цілий комплекс завдань, що стоять перед виконавцем, із формування власної трактовки заданого тексту. Дослідження процесу формування тексту інструментальної музики являє собою відкриту наукову проблему.

Міжтекстові взаємодії знакових творів зумовлені невичерпним інтересом виконавців-віртуозів до авторської, тобто «чужої», творчості, що провокує постійний діалог, у якому текст або його частина (епізод із використанням певних технічних прийомів, що постійно корелюються та змінюються на етапі попереднього опрацювання) виступають автономним «голосом». В іншому ракурсі він отримує статус «чужого слова» (за М. Бахтіним) та вступає в діалог з авторським (уртекст), утворює змістову дихотомію – опозицію «чуже – своє». Та геть новий ракурс отримує інший діалог – міжтекстовий, коли до уртексту («свого») додаються психологічні практики, які так само потрібно розглядати як текст, що відображає духовні цивілізаційні надбання культури.

Необхідність їх зумовлена тим, що ми втратили можливість концентруватись, відчувати себе «наодинці із собою», тобто занурюватись у власний внутрішній простір (*екзистенція*), виявляти зосередженість навіть на дрібних деталях. І чим глибше ми занурюємося, тим більше розуміємо, що пізнанням себе, усвідомленням власної самоцінності та незалежності від чужої думки ми розконсервуємо свої здібності та нові приховані можливості. Мікрокосм та макрокосм, кардіоцентризм як філософія серця, про який писав Г. Сковорода, український філософ-мислитель, це наш особистісний внутрішній «Чорний квадрат» К. Малевича, потрібно тільки побачити і відчути його в собі та назовні. Цей діалог відбувається, як вже зазначалося, на перехресті музикознавчих, культурологічних та психологічних шляхів, відповідає за численні вектори модифікації різних текстових підходів до опанування нової методики скрипкової майстерності крізь призму розуміння духовних інтенцій культури на прикладі культурного нарративу доби Романтизму з використанням різних підходів: музикознавчого, естетичного, культурологічного, синергетичного, гносеологічного, герменевтичного, психологічного тощо.

Як інтертекстуальна модель Каприс № 5 піддається різним модифікаціям, що мають як прикладне, так і художньо-естетичне значення. Під час виконання запропонованого текстового матеріалу використовується панівний варіаційний принцип, що складається із цілого спектра технічних скрипкових прийомів та психологічних практик, які тільки підсилюють репрезентативність, що закладена у віртуозному каприсі-етюді через ідею концертування. Новий контекст спрямовує модифікації в русло культурно-мистецького діалогу.

Отже, можемо з упевненістю констатувати, що в даному разі наявна діалогічність «свій – чужий» між виконавцем і авторським текстом щодо оперування мікроформулами/сегментами уртексту, складання із цієї розмаїтої мозаїки маленьких фрагментів цілого та напрочуд цілісного полотна Капрису. Лексичні компоненти теми Капрису виявляють її узагальнені й індивідуальні якості. Тема Капрису народжена в полілозі перетинів усної та письмово-інструментальної традицій як унікальний феномен. Періодичні повтори лексичної фігури розгортання, потактова зміна гармонічних функцій інтонації, що постійно проростає, – різомі – зумовлена лексичним сплавом фольклорних та композиторських ідей. Вступний та заключний епізоди – по суті віртуозні компоненти варіаційного розгортання інтонації арпеджіо карколомних пасажів, що демонструють

революційну для свого часу уяву щодо стилістики скрипки Н. Паганіні як концепту, який формується завдяки використанню нових прийомів звуковидобування, контрастного протиставлення далеких регістрів, хроматизації пасажів тощо. Прийоми гри, що притаманні іншим інструментам, як-от гітара, фортепіано, значно розширюють тембральні границі інструмента. Складається інтертекст, що зберігає пам'ять про гру на інструментах та гру з інструментами, коли фортепіанна техніка гри відобразилася у використанні рикошетних та «летючих» штрихів, досягненні молоткової ударності в пальцях лівої руки (згідно з інноваційною методикою), а гітарна – у виконанні зв'язної гри акордами. Він стає знаком віртуозного скрипкового виконавства та розширює грані безмежних жанрових можливостей творця "Perpetuum mobile", а також руйнує усталені стереотипи щодо концепту демонічного характеру творчості великого Маестро у використанні ним імітації перегуків церковного дзвону. Репрезентантами скрипкової віртуозності в дослідженні виступають моторно-руховий та тембрально-регістровий елементи, що ставлять перед виконавцем складні технічні завдання, а у взаємодії певних фігур-кліше в поєднанні інтонаційно-мовними зворотами та психологічними настановами і практиками, що спрямовані на граничну концентрацію уваги скрипаля під час виконання в оригінальному темпі, формує таким чином особливий виконавський текст, що приваблює виконавців-віртуозів.

Цим дослідженням репрезентуємо ознаки скрипкової віртуозності: моторно-рухові, темброво-регістрові, що поєднані зі структурно-смиловими інваріантами з додаванням психологічних практик та настанов. Вони ініціюють модифікації та формують нові інтонаційні та технічні прийоми тексту. Інтонаційна лексика першоджерела видозмінюється: фігуральний безкінечний рух "Perpetuum mobile" – у модифіковані інтонаційні проростання так званої *різомі* прийомів віртуозності.

Моторно-рухові компоненти віртуозності сформовані кліше загальних форм рухів виконавця. Багаторазове повторення, інтонаційне розгортання та проростання нового з попереднього матеріалу, секвенціювання та гармонійні відхилення у гранично швидкому темпі *agitato* зумовлюють блискучу віртуозність. Багатопланові завдання ставлять перед скрипалем арпеджировані та гамообразні пасажні рухи: мінорний вступ та мажорне заключення – це алюзія на інтонації барокової пікардійської терції в життєстверджувальному фіналі, міжрегістрові розгортання діалогів-переключок – це інтонаційні імітації перегуків

церковного дзвону Генуї, що будуть задекларовані в тексті Капрису № 24 як своєрідний натяк більшою мірою на духовність, а не демонічність характеру творчості Маестро, що розбиває наявні стереотипи щодо цього; мелодичні фігурації з використанням низки відхилень та поверненням до основного тону, жанрова етюдність “*Perpetuum mobile*” в *agitato* формують загальний рух тексту Капрису.

Темброво-регістровий компонент віртуозності розширює артикуляційні можливості інструмента, надзвичайно складний для виконання в дуже швидкому темпі. Скрипкове одноголосся диференціюються на опорний і орнаментальний прошарки, перетворюють таким чином звукове поле на багатомірний звуковий простір прихованим багатоголоссям із використанням контрастних лексичних одиниць, що його формують. Тематизм Н. Паганіні ніби окреслює пошукове поле, а методи для його перевтілення численні. Цікаво, що саме такий підхід до розуміння методів навчання як широкого поля можливих рішень зазначає у своїй методиці Б. Григор'єв (Григор'єв, 2006). Вони задані текстом-інваріантом, де здійснюється варіаційний метод перевтілення тематизму. Автор ніби опосередковано бере участь у діалозі «свій – чужий», який здійснюється через його відчуття світобудови, апелює таким чином до навколишнього світу. Найбільш яскраво він реалізується через лірико-монологічні висловлювання, що розгорнуті та відкриті до перебільшення загальноприйнятих норм, як самовираз мистця, що так притаманно мистцям-романтикам. Діалог автора з виконавцем набуває ознак значущості зустрічі двох цивілізаційних свідомостей – минулого та сучасного – на перетині простору музичного космосу.

Діалог «свій – чужий» надає можливість увійти у складні та глибинні процеси формування тексту. Вони допомагають розкрити специфіку інтертекстового слуху та пам'яті автора, зрозуміти його стильові й інтонаційні уподобання, коли відбувається наближення до осягнення закономірностей творчого художнього мислення.

Висновки. Вивчення смислових механізмів інструментального інтертексту надає можливість заглибитися у процеси текстового діалогу та дозволяє виявити особливі художні можливості тематизму П'ятого капрису, який виступає в ролі інтертекстової моделі для будь-яких інструментальних творів, незалежно від часу їх творення.

Проблема діалогу в мистецтві в широкому розумінні нині є однією з найбільш затребуваних як у сучасному вітчизняному музикознавстві, так і в культурі загалом. Запропонована методика підходу до вивчення тексту будь-якого обсягу та складності унікальна, оскільки всі показники були отримані суто досвідним шляхом. Вона стане запорукою кращого розуміння культурного діалогу постмодерного часу як за горизонталлю, так і за вертикаллю: у просторі та часі, стимулюватиме до переосмислення отриманого досвіду. Запропоновані текстові завдання дадуть змогу виконавцям віч-на-віч вступити в уявний діалог мистців у дослідженні культурних процесів, для кращого розуміння самих себе, для того, щоб з'ясувати особливості парадигм прочитання мистецького тексту, зіставити погляди різних дослідників на ті чи інші проблеми його організації. А культурологічна стереоскопічність дозволить розглядати проблему механізмів інтертексту поліфонічно та динамічно, від вивчення культурних кодів та комунікацій до відродження культурного космосу в поліфонії буття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арановский М. Музыкальный текст: Структура и свойства. Москва : Композитор, 1998. 344 с.
2. Бахтин М. Проблемы творчества Достоевского. 5-е изд., доп. Киев : Next, 1994. 512 с.
3. Григорьев В. Методика обучения игры на скрипке. Москва : Классика – XXI, 2006. 255 с.
4. Єфременко Н. Про тайну Паганіні: Краткое руководство по ускоренному овладению техникой игры на скрипке. Москва : ООО «Издательство ПАН», 1997. 64 с.
5. Ямпольський І. Капріччі Н. Паганіні. Москва : Музгиз, 1962. 62 с.

REFERENCES

1. Aranovskiy M. G. Musicalny text: Structura i svoystva. [Musical text: Structure and properties]. Moscow: Composer, 1998. pp. 344 [in Russian].
2. Bahtin M. M. Problemy tvorchestva Dostoevskoho. [Problems of Dostoevsky's creativity]. 5 Kyiv: NEXT, 1994. pp. 512. [in Russian].
3. Grigoriev V. Metodika obucheniya igry na skripke. [Violin teaching method]. Moscow: Classic – XXI, 2006. pp. 255. [in Russian].
4. Yefremenko N. B. Pro taynu Paganini: Kratkoye rukovodstvo po uskorennoy ovladeniyyu tehnikoy igry na skripke. [About the secret of Paganini: a quick guide to mastering the violin technique]. Moscow: Limited liability organization “Publishin house PAN”, 1997. pp. 64. [in Russian].
5. Yampolskiy I. M. Kaprichchi Paganini. [Capricci Paganini] Moscow : Muzgiz, 1962. pp. 62. [in Russian].

Марина ПОГРЕБНЯК,

orcid.org/0000-0001-6863-6126

кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін
Бердянського державного педагогічного університету,
докторант

Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології
імені М. Г. Рильського Національної академії наук України
(Бердянськ, Запорізька область, Україна), *tanya08677@gmail.com*

ТВОРЧИЙ МЕТОД І НЕОКЛАСИЧНИЙ ТАНЕЦЬ ВІЛЬЯМА ФОРСАЙТА

Стаття присвячена творчості Вільяма Форсайта – одного із представників нових напрямів театрального танцю, продовжувача традицій балетмейстера Дж. Баланчина. Актуальність статті зумовлена необхідністю теоретичної підтримки митців і навчального процесу у галузі нових явищ хореографічного мистецтва, зокрема нових ідей хореографів – представників сучасного балету, які поступово просочуються у світовий театральный простір. У статті проаналізовано методи так званої «технології імпровізації» й окремі авторські хореографічні твори балетмейстера Вільяма Форсайта. Метою наукової розвідки є виявлення особливостей творчого методу, естетики неокласичного танцю і характерних ознак індивідуального балетмейстерського стилю Вільяма Форсайта. Методологія дослідження ґрунтується на використанні джерелознавчого методу для вивчення творчої діяльності балетмейстера Вільяма Форсайта; аналітичного – для виявлення особливостей його творчого методу, естетики неокласичного танцю і характерних ознак індивідуального балетмейстерського стилю; історико-типологічного – для класифікування авторських творів балетмейстера. Виявлені характерні особливості творчого методу й естетики театрального танцю Вільяма Форсайта. Ними стають: 1) використання прийомів «технології імпровізації» («Improvisation Technologies») для створення лексичних новоутворень неокласичного танцю («переорієнтація підлоги», «стиснення часу» та ін.); 2) використання єдиної танцювальної мови протягом всієї вистави – класичного танцю, модифікованого у бік більшої пластичної виразності та свободи інтелектуально-конструктивістським методом або методом імпровізації (нових положень рук, незвичайних тілесних ракурсів, переплітання пластичних горизонталей із вертикалями, «контрасту темпів»); 3) зміщення осі рівноваги танцівниці на пуантах у сольній формі та в дуетних підтримках і т. ін.; 4) антиунісон і асиметрія сольних і дуетних пластичних характеристик, прийом «розсіпання» академічних па, кілька центрів розвитку дії у композиції танцю. Зроблено припущення про зародження однієї з нових форм театрального танцю, названого авторкою дослідження неокласичним джаз-танцем.

Ключові слова: балетний театр, балетна вистава, неокласичний танець, творчий метод, індивідуальний стиль, авторські хореографічні твори, технології імпровізації.

Maryna POGREBNIYAK,

orcid.org/0000-0001-6863-6126

Candidate of Art Criticism, Associate Professor,
Associate of Professor at the Department of Theory and Methods of Teaching Arts
Berdyansk State Pedagogical University,
Doctoral student

Rylsky Institute of Art Studies,
Folklore and Ethnology National Academy of Sciences of Ukraine
(Berdyansk, Zaporizhzhya region, Ukraine) *tanya08677@gmail.com*

WILLIAM FORSYTHE'S CREATIVE METHOD AND NEOCLASSICAL DANCE

The article is devoted to the works of William Forsythe – one of the representatives of new directions of theatrical dance, continuer of the traditions of neoclassical dance of choreographer G. Balanchine. The relevance of the article is due to the need for theoretical support of artists, ballet masters and the educational process in the field of new phenomena of choreographic art, in particular new ideas of choreographers – representatives of contemporary ballet, gradually penetrating into the world theatrical space. The article analyzes the methods of the so-called “Improvisation Technologies” and some author’s choreographic works by ballet master William Forsythe.

The purpose of this scientific exploration is to identify the features of the creative method, the aesthetics of neoclassical dance and the characteristic features of the individual choreographic style of William Forsythe. The research methodology is based on the using of the source method to study the memoirs and creative work of choreographer William Forsythe;

analytical – to identify the features of his creative method, dance aesthetics and characteristic of individual choreographer's style; historical and typological to classify the author's works of the choreographer. Characteristic features of William Forsythe's creative method and aesthetics of theatrical dance are revealed.

These are: 1) the using of techniques "Improvisation Technologies" to create lexical neoplasms of neoclassical dance ("floor reorientation", "time compression", and ect.); 2) the using of a single dance language throughout the performance – classical dance, modified towards greater plasticity expressiveness and freedom by the intellectual – constructivist method or the method of improvisation (new hand position, unusual bodily angles, interweaving of plastic horizontals with verticals, "contrast-temps"); 3) displacement of the balance axis of the dancer on pointe shoes in solo form and in duet support, ect.; 4) antiunison and asymmetry of solo and duet plastic characteristics; the reception of "scattering" of academic pas, several centers of development of action in the composition of dance. An assumption is made about the origion of one of the new forms of theatrical dance, called by the author of the study neoclassical jazz dance.

Key words: ballet theater, ballet performance, neoclassical dance, creative method, individual style, author's choreographic works, Improvisation Technologies.

Постановка проблеми. З моменту виникнення у 1920-х рр. на театральній сцені явища неокласичного танцю, генеза якого пов'язана з ім'ям Дж. Баланчина, творча діяльність нечисленних балетмейстерів – представників цього стильового напрямку танцю у світовому балетному театрі ХХ–ХХІ ст. (таких як Бронислава Ніжинська, Серж Лифарь, Глорія Контрарес, Вільям Форсайт та ін.) розкриває перед нами розмаїття проявів нестандартної, новаторської художньої думки, які докорінно змінили та збагатили хореографічне мистецтво й визначили обличчя сучасного балету. Актуальність статті зумовлена необхідністю теоретичної підтримки митців і навчального процесу у галузі нових явищ хореографічного мистецтва, зокрема нових ідей хореографів – представників сучасного балету, що поступово просотуються у світовий театральний простір.

Аналіз досліджень. Творчої діяльності сучасного балетмейстера В. Форсайта торкаються на сторінках своїх праць О. Чепалов (Чепалов, 2008: 263–273), М. Гваттеріні (Гваттерини, 2001: 215–223). Але виявлення особливостей творчого методу, естетики неокласичного танцю і характерних ознак індивідуального балетмейстерського стилю Вільяма Форсайта залишається поза межами досліджень науковців у галузі сучасного танцю театру і нових напрямів театрального танцю, неокласичного зокрема (Є. Вентинк, О. Верховенко, О. Левенков, А. де Міль, В. Малетік, І. Парш-Бергсон, О. Плахотнюк, М. Погребняк, О. Чепалов, Д. Шариков та ін.), що зумовлює актуальність обраної теми і є **метою** наукової розвідки.

Методологія дослідження ґрунтується на використанні джерелознавчого методу для вивчення творчої діяльності балетмейстера Вільяма Форсайта; аналітичного – для виявлення особливостей його творчого методу, естетики неокласичного танцю і характерних ознак індивідуального балетмейстерського стилю; історико-типологічного – для класифікування авторських творів балетмейстера.

Виклад основного матеріалу. Яскравим представником нових форм театрального танцю другої половини ХХ ст. є Вільям Форсайт, котрий застосовує оригінальний метод побудови новоутворень із лексики класичного танцю, необхідних для конкретного образу. Витоки його новітніх модифікацій класичних форм пов'язані, по-перше, з експресіоністичним танцем Німеччини, а саме з вивченням теоретичної спадщини Рудольфа фон Лабана, де йдеться про створення танцювальної композиції, побудованої на *інтуїтивній імпровізації* (Maletic, 1987: 12), по-друге, з навчанням у школі «City Center Ballet» у класі Дж. Ваттса, провідного артиста трупи Дж. Баланчина. На початку 1980-х рр. У. Форсайт багато в чому наслідує Джорджа Баланчина, розвиваючи його творчий метод, що полягає у використанні *безсюжетної хореографії та трансформуванні лексики класичного танцю в бік більшої пластичної свободи*. Один із його основних шляхів – переосмислення всього балетного доробку, в т. ч. і композиції танцю.

О. Чепалов цитує висловлювання В. Форсайта про його творчий метод: «Я даю танцівнику думку, а не результат <...> техніка імпровізації – не довідник, а відкрита інтерактивна система» (Чепалов, 2015: 13).

Створена В. Форсайтом «*Improvisation Technologies*» спочатку планувалася як допоміжний засіб для професійного тренінгу артистів балету франкфуртської трупи та з часом набула універсальних функцій, що дозволяють аналізувати будь-який рух танцівників. У цьому проекті всі рухи танцюристів вписані у віртуальний простір.

«*Технологія імпровізації*» («*Improvisation Technologies*») стала основою його творчого методу. Використання ряду технологічних прийомів, таких як переорієнтація підлоги («*floor reorientation*»); присвоєння лінії («*assignment to a line*»); стиснення часу («*time compression*»); падіння по кривій («*dropping curves*»); паралельний зріз («*parallel shear*»); екзерсис на м'якість

частин тіла («soft-body-part exercise») дозволяє балетмейстеру створювати безмежну різноманітність лексичних новоутворень (Forsythe, 1999). Несподівані лексичні новоутворення зі словника класичного танцю В. Форсайт створює, починаючи малювати уявні фігури в повітрі, використовуючи всі частини тіла – ноги, руки, голову, коліна, вуха, підборіддя і т. ін. Так він створює різноманітну геометрію танцю, «яка графічними засобами креслить повний об'єм потенціальних рухів людського тіла...» (Чепалов, 2015: 12–13).

У 2009 р. в Маріїнському театрі у вечорі «Форсайт в Маріїнському» були презентовані три його одноактні балети: «Steptext», «The Vertiginous Thrill of Exactitude» («Запаморочлива насолода точністю») й «In the Middle, Somewhat Elevated» («Всередині, щось підвішене»), які найяскравіше ілюструють творчий метод В. Форсайта. «Steptext» – це кuartет трьох чоловіків і однієї дівчини, котрі розігрують історію суперництва, композиційно вирішену антиунісоном сольних і дуетних пластичних характеристик героїв (TronMa, 2013).

Хореографічний текст танцівників у дуеті побудований на трансформованих підтримках: двома руками за талію, за дві руки, в «падаючі» пози. Сольні партії чоловіків побудовані на трансформованих «sisson», «grand jete en», піруетах у маленьких позах «I arabesques» із закінченням у велику позу і т. ін.

У балеті «Запаморочлива насолода» варіації танцівниць у плоских, як картонні круги пачках і танцівників із відкритою спиною виглядають як глум над так званим «стальним носком і вічною маніфестацією піруету» (Вольнський, 1992: 14) класичного танцю. Цей балет – частина диптиха, названого автором «Два балети у манері пізнього ХХ століття». У композиції балету – сольні, дуетні форми всередині квінтету, а також тріо різного складу і кuartет. Модифікація танцювальної лексики із пластичного словника здійснюється за рахунок зміщення центру ваги з опорної ноги на робочу, використання «contraction» грудної клітини.

Композиція балету «В середині, щось підвішене», на музику Тома Віллемса, створеного у 1988 р. для Паризької опери, виглядає як калейдоскопічне миготіння 4 соло і 4 дуетів. Рухи цього балету нагадують налаштований механізм, а голий простір сцени, позбавлений театральних декорацій, крім двох золотих вишеньок під стелею, заповнений гуркотом, скреготом і клацанням цивілізації. Погляд танцівників на мить падає кудись вгору, на вишеньки, що символізують

якийсь прихований сенс і може означати пошук чогось «всередині», тобто в кожному з нас, хто живе за постіндустріальної доби.

Створена Т. Віллемсом музика з чистими шумами, аранжована за допомогою комп'ютерного модифікатора, підкреслює «па» людей-машин, використані у танці.

У композиції танцю виникає кілька центрів розвитку дії за рахунок використання прийомів асиметрії й антиунісону.

При побудові хореографічного тексту «механіка» танцю виходить на перший план. Тіло танцівника перебуває у стані «колапсу» – технічного принципу стилю «модерн», що дозволяє створювати нескінченні нові лінії руху у просторі. Імпульс руху може зароджуватися в будь-якій частині тіла (у лікті, коліні, тазі, нозі і т. ін.). Зміщення центру ваги і дестабілізація тіла перетворюється на стратегію «розкриття моментів згасання руху». У дуетній формі танцю характерною особливістю є ясно виражена кругова динаміка і постійна трансформація різних підтримок класичного танцю (двома руками за талію, падаючі пози за обидві руки, за одну руку). При підйомах, як швидких, так і плавних, звертають на себе увагу «grand battements» і «grand rond de jambe jete» зі зміщенням осі рівноваги (рис. 1) (Allga383, 2013).



Рис. 1. Модифіковані підтримки в хореографії В. Форсайта (Гваттерини, 2001: 220)

До інновацій В. Форсайта в композиції танцю належить прийом «розсипання» академічних па. Так академічні «*sisson fermee*», «пози attitude», «заноски», «*fuette*» із закінченням у не виворотне «*developee*» і т. ін. знаходяться у постійному перетворенні, виникає каскад лексичних новоутворень (albrechtvideos, 2013; Sempereper Ballett, 2016; Astana Ballet, 2019).

Балет («The Second Detail» «Другорядна деталь»), поставлений у 1991 р. на музику Т. Віллемса, теж має прихований зміст (сюжет). Табличку з артиклем «The», яку на початку спектаклю урочисто виставляє на авансцені один із танцівників, перекидають легким рухом ноги у фіналі після того, як солістка, яка з'явилася на сцені у легкому імпровізаційному танці, падає, оточена щільним «механічним» кільцем людей-маріонеток.

Для композиції танцю характерні *антиунісон, асиметрія, модифікація поз класичного танцю, «sisson fondu», «I port de bras», «pas de burre», «pas assamble», «grand pas de chat» і т. ін.* (Perm Opera Ballet Theatre, 2014).

Аналіз балетів В. Форсайта дозволяє зробити висновок про присутність у них прихованого філософського змісту і сюжету (за зовнішньої безсюжетності), які виникають із переплетення всіх елементів і випадковостей, а символічність образів залишає за глядачем свободу асоціацій.

Попри це, використання ним технічних принципів танцю «модерн», а саме «колапсу», «поліцентрії», «contraction», «*relise*», імпульсу для створення безперервного потоку рухів людського тіла лише в межах трансформування лексики сольного і дуетного класичного танцю не дозволяє віднести його до представників стилю «модерн» у хореографії на тій підставі, що в танці «модерн» необхідна для створення художнього образу пластика народжується безпосереднім емоційним поривом за повної свободи форм.

Натомість імпровізація, що вимагає і свободи володіння тілом, і свободи мислення, є основою його творчого методу роботи з виконавцями.

«Покажи мені свою ідею» – вимагає У. Форсайт від танцівника, як згадує роботу з балетмейстером соліст балету Маріїнського театру Костянтин Зверев (Allga383, 2013).

Можна вважати, що трансформовані форми класичних «па» народжуються в його постановках за допомогою методу імпровізації, характерного для джаз-танцю.

Висновки. Підсумовуючи, можна стверджувати, що, з одного боку, В. Форсайт як послідовник традицій Дж. Баланчина своєю творчістю розсуває межі композиції неокласичного танцю, діапазон лексичних новоутворень і естетичних особливостей цього стильового напрямку. З іншого – його творчий метод імпровізації наближає модифікований класичний танець до джаз-танцю, і можна зробити припущення про зародження однієї з нових форм театрального танцю, названого авторкою дослідження неокласичним джаз-танцем.

Виявлені характерні особливості творчого методу й естетики театрального танцю Вільяма Форсайта. Ними стають: 1) використання прийомів «технології імпровізації» («*Improvisation Technologies*») для створення лексичних новоутворень неокласичного танцю («переорієнтація підлоги», «стиснення часу» та ін.); 2) використання єдиної танцювальної мови протягом всієї вистави – класичного танцю, модифікованого у бік більшої пластичної виразності та свободи інтелектуально-конструктивістським методом або методом імпровізації (нові положення рук, незвичайні тілесні ракурси, переплітання пластичних горизонталей із вертикалями, «контраст темпів»); 3) зміщення осі рівноваги танцівниці на пуантах у сольній формі та в дуетних підтримках і т. ін.; 4) антиунісон і асиметрія сольних і дуетних пластичних характеристик, прийом «розсипання» академічних па, кілька центрів розвитку дії у композиції танцю. Зроблено припущення про зародження однієї з нових форм театрального танцю, названого авторкою неокласичним джаз-танцем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вольнский А. Книга ликований. Азбука классического танца / вступ. ст. В. П. Гаевского. Санкт-Петербург : АРТ, 1992. 297 с.
2. Гваттерини М. В середине что-то подвешенное. *Азбука балета* / пер. с ит. Ю. П. Лисовского. Москва : БММ АО, 2001. С. 215–223.
3. ЦЛ о возвращении балетов Уильяма Форсайта на сцену Мариинского театра : веб-сайт. URL: <https://youtu.be/111Kd-p1ouk> (дата звернення 24.01.2020).
4. Чепалов А. Сага о Форсайте. *Танец в Украине и мире*. № 2 (10). 2015. С. 12–13.
5. Чепалов О. І. Хореографічний театр Західної Європи ХХ ст. : монографія. Харків : ХДАК, 2008. 344 с.
6. In the Middle, Somewhat Elevated – Marta Romagna, Roberto Bolle, Zenaida Yanowsky : веб-сайт. URL: <https://youtu.be/NghGmjtxeak> (дата звернення 24.01.2020).
7. In the Middle, Somewhat Elevated – Sylvie & Laurent Pas De Deux : веб-сайт. URL: <https://youtu.be/HqS4Gh1MGA> (дата звернення 24.01.2020).

8. In the Middle, Somewhat Elevated / William Forsyth : веб-сайт. URL: <https://youtu.be/3knW29Yad8Q> (дата звернення 24.01.2020).
9. Maletic V. Body – Space – Expression. The development of Rudolf Laban’s Movement and Dance Concepts. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton De Gruyter, 1987. 150 p.
10. Steptex / William Forsythe : веб-сайт. URL: <https://youtu.be/ja5gyP0XjPs> (дата звернення 24.01.2020).
11. The Second Detail, Forsythe : веб-сайт. URL: <https://youtu.be/eSXHNpzdGc> (дата звернення 24.01.2020).
12. William Forsythe, Improvisation Technologies. A tool for the Analitical Dance Eye. 1999 : веб-сайт. URL: <https://vimeo.com/252617587> (дата звернення 20.07.2020).

REFERENCES

1. Volynskij A. (1992) Kniga likovaniy. Azbuka klassicheskogo tanca [Book of Rejoicing. Alphabet of the Classical Dance / introduction. art by V. P. Gaevsky]. St. Petersburg : ART. 297 p. [in Russian].
2. Gvatterini M. (2001) V seredine chto-to podveshennoe [In the Middle, Somewhat Elevated. Alphabet of ballet / translated from It. By Yu. P. Lisovsky]. Moscow : BMM AO. pp. 215–223 [in Russian].
3. CL o vozvrashchenii baletov Uilyama Forsajta na scenu Mariinskogo teatra [CL about the returning of William Forsythe’s ballets to the stage of the Mariinsky Theatre] (2013). URL: <https://youtu.be/111Kd-p1ouk> (accessed 24 January 2020) [in Russian].
4. Chepalov A. (2015) Saga o Forsajte [The Forsythe Saga]. *Tanets v Ukraine I mire*, № 2 (10). pp. 12–13 [in Russian].
5. Chepalov A. (2008) Khoreografichnyj teatr Zakhidnoji Jevropy XX St. : monografija [Choreographic Theatre of Western Europe of the XX century: monograph]. Kharkiv : Kharkiv State Academy of Culture. 344 p. [in Ukrainian].
6. In the Middle, Somewhat Elevated – Marta Romagna, Roberto Bolle, Zenaida Yanowsky (2013). URL: <https://youtu.be/NghGmjtxeak> (accessed 24 January 2020).
7. In the Middle, Somewhat Elevated – Sylvie & Laurent Pas De Deux (2016). URL: <https://youtu.be/HqS4Gh1IMGA> (accessed 24 January 2020).
8. In the Middle, Somewhat Elevated/William Forsyth (2019). URL: <https://youtu.be/3knW29Yad8Q> (accessed 24 January 2020).
9. Maletic V. (1987) Body – Space – Expression. The development of Rudolf Laban’s Movement and Dance Concepts. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton De Gruyter. 150 p.
10. Steptex / William Forsythe (2013). URL: <https://youtu.be/ja5gyP0XjPs> (accessed 24 January 2020).
11. The Second Detail, Forsythe (2014). URL: <https://youtu.be/eSXHNpzdGc> (accessed 24 January 2020).
12. William Forsythe, Improvisation Technologies. A tool for the Analitical Dance Eye. (1999). URL: <https://vimeo.com/252617587> (accessed 20 July 2020).

УДК 781.68+784.96:784.1[784.4]
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214521>

Андрій СОЛОВЙОВ,
orcid.org/0000-0002-5208-2269

*аспірант кафедри образотворчого мистецтва, музикознавства та культурології
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) solovyshka2008@ukr.net*

СТИЛІСТИКА ДЖАЗУ В АВТОРСЬКИХ ОБРОБКАХ НАРОДНОЇ ПІСНІ ВЕРОНІКИ ТОРМАХОВОЇ

Розглянуто жанрово-стильові особливості авторських обробок Вероніки Тормахової. Виявлено, що композиторка використовує широку палітру фольклорних народно-пісенних жанрів, втілює їхні сутнісні музичні характеристики мовою джазової стилістики. Відповідно до мети у статті досліджено музично-стильові особливості акапельних обробок народної пісні для чоловічого ансамблю.

Наукова новизна. Уперше здійснено розгляд обробки канта «Птичка-невеличка» та композиції «Щедрик» зі збірки обробок народних пісень 2020 року. Розкрито органічний зв'язок іманентних народно-пісенних ладових, метро-ритмічних, фактурних побудов з естрадно-джазовою стилістикою творчого доробку В. Тормахової.

Методологія статті – комплексна гуманітарна, згідно з надбаннями сучасного мистецтвознавства. Особливого значення набуває емпіричний досвід, методи аналізу та синтезу.

Висновки. Розкрито визначальну роль жанру обробки народної пісні для українських композиторів. Відзначено особливе ставлення до естрадно-джазових барв у царині вітчизняної академічної музики ХХ–ХХІ століть. Доведено, що обробки В. Тормахової демонструють безліч варіантів поєднання скарбів національної музики з елементами джазової стилістики. Стверджується висновок про природність такого симбіозу, який не є простим механічним доданком ознак класичного джазу з відомими народними мелодіями. Доведено, що специфіка індивідуального композиторського стилю пов'язана із втіленням принципів джазового мислення, що виявлене в органічному контексті фольклорного мелосу. Зазначено, що творчий меседж композиторки найбільш відповідно втілює майстерний колектив виконавців – акапельний гурт “ConCord”.

Ключові слова: фольклор, джаз, українські композитори, стиль, мелос, ритм, лад.

Andriy SOLOVYOV,
orcid.org/0000-0002-5208-2269

*Graduate Student at the Department of Fine Arts, Musicology and Cultural Studies
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
(Sumy, Ukraine) solovyshka2008@ukr.net*

STYLISTS OF JAZZ IN AUTHOR'S ARRANGEMENTS OF FOLK OF VERONICA TORMAKHOVA

Relevance of the study. Genre and style features of Veronika Tormakhova's author's adaptations are considered. It was found that the composer uses a wide palette of folk song genres, embodying their essential musical characteristics in the language of jazz style.

Main objectives of the study. According to the purpose, the article investigates the musical and stylistic features of a cappella arrangements of folk songs for male ensemble.

Scientific novelty. For the first time, the arrangement of the edging “Small Bird” and the composition “Shchedryk” from the collection of arrangements of folk songs in 2020 were considered. The organic connection of immanent folk-song frets, metro-rhythmic, textural constructions with pop-jazz style of V. Tormakhova's creative work is revealed.

The methodology of the article is complex humanities according to the achievements of modern art history. Empirical experience, methods of analysis and synthesis become especially important.

Results and conclusions of our study. Veronika Tormakhova is a representative of the Ukrainian musical culture of the XXI century, a universally gifted creative person. She is a musicologist and composer, a well-known arranger, a member of the Union of Composers of Ukraine and the ASCAP Association. Interest in the folklore of different countries and forms of its existence in another stylistic projections (pop-jazz) is realized in its scientific-practical and creative spheres at the same time. V. Tormakhova is the author of the monograph “Ukrainian pop music and folklore: interpenetration and synthesis” (2017). In addition to works of academic tradition, V. Tormakhova uses folk treasures in pop and jazz opuses. The genre of folk song processing acquires special significance in her work. Its highlight is the use of elements of jazz style, which are extremely brightly colored folklore prototype. The performing direction of such arrangements is interesting: V. Tormakhova's polyphonic a cappella compositions are performed by highly professional academic choirs, including the “Khreschatyk” Chamber Choir and the “ConCord” Vocal Ensemble. Colorful harmonious constructions

of altered non- and undecymachords, borrowed from jazz chord, are organically inscribed in the fabric of the edging, dedicated to the theme of love. Beat boxing in the bass part significantly dynamizes the musical layer, intensifies the plot collisions of the folk work and gives modernity to the a cappella sound. The free combination of stylistic elements of funk, reggae, bosana and hip-hop unusually dynamizes and individualizes V. Tormakhova's ensemble arrangements.

Key words: *folklore, jazz, Ukrainian composers, style, melody, rhythm, mood structure of music.*

Постановка проблеми. Барви джазу надихали українських академічних композиторів ХХ–ХХІ ст. на написання оригінальних творів. Відомі джазові композиції Мирослава Скорика, Івана Карабиця, Генадія Саська й інших. Також елементи естрадної та джазової стилістики використовуються в музиці видатних персон української композиторської школи, що додає їхнім академічним опусам вишуканості та непересічної індивідуалізованості.

Зазначимо, що жанр обробки народної пісні є символічним та наскрізним для вітчизняної музики. З епохи класицизму українські композитори інкрустували національний мелос у власні композиції, нехтуючи офіційними імперськими стильовими канонами ХVІІІ ст. Жанр обробки народної пісні розквітає в епоху романтизму, подальша еволюція цього жанру, починаючи з ХІХ ст., акумулює патріотичну свідомість та неймовірну майстерність вітчизняних композиторів, окреслює та формує композиційну вишуканість прийомів обробки в їхній творчості.

У наші часи стали принципи обробки української народної пісні збагачуються різностильовими ресурсами. Формується ціла генерація молодих українських композиторів та композиторів-виконавців, які працюють зі скарбами вітчизняного фольклору у джазовому напрямі. Серед багатьох творчих індивідуальностей вкажемо на творчість Ігоря Закуса, Олександра Саратського, Вероніки Тормахової. Їхні твори звучать із концертної естради авторитетних академічних установ, наприклад, Національної філармонії України, Великого залу Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського, привертають увагу слухачів та дослідників. Цікавою особливістю є той факт, що джазові обробки українських пісень (імпровізаційні за сутністю) фіксуються нотами, видаються відповідні партитури (Саратський, 1917; Хрестоматія, 2020). Тобто усна – за творчою сутністю – традиція джазового імпровізування фіксується в нотному запису і набуває нових якостей. З огляду на популярність даного напрямку творчості та відсутність спеціальних робіт, вважаємо за актуальне розглянути джазові елементи жанру обробки народної пісні у творчості популярної композиторки нової генерації В. Тормахової.

Аналіз досліджень. Зазначимо дві праці, що зосереджені на інтерпретації фольклору та жанрово-стильових питаннях творчості В. Тормахової.

У дослідженні естрадно-джазових параметрів хорових обробок народних пісень науковцями В. Сластьон та В. Горобець висвітлюється широкий спектр мистецької палітри української композиторки, завдяки якій здійснюється синтез фольклорних засад з естрадними (Сластьон, Горобець, 2017). Окрема увага цих дослідників приділяється технології роботи з першоджерелом. Ними доведена важливість фольклорного тексту прототипу, що є підґрунтям для втілення яскравого музичного образу обробки: «Для хорових обробок народних пісень В. Тормахової характерна увага до вербального тексту та прагнення переосмислити його. Специфікою індивідуального композиторського стилю виступає використання фольклору як першоджерела, яке не втрачає свого «обличчя» і водночас стає більш доступним для слухачів, завдяки своєму «осучасненню», що здійснюється поєднанням із метроритмікою, гармонією, виконавськими прийомами естрадної музики» (Сластьон, Горобець, 2017: 218).

Науковцями Н. Яговенко, В. Дріневською та С. Власовою зазначено важливість народно-пісенного мелосу як яскравої складової частини естрадно-джазових та академічних вокальних творів композиторки (Яговенко, Дріневська, 2017).

Власні теоретичні погляди самої композиторки на значення фольклору для української естрадної музики й аналітична панорама щодо специфіки її розвитку представлені в монографії В. Тормахової (Тормахова, 2017а). Важливими видаються висновки її статті, де розглянуті різні аспекти інтерпретації у джазі (Тормахова, 2017б).

Окрім того, методологія вивчення різних параметрів стилю та жанру у джазі вирішується у ґрунтовних дисертаційних дослідженнях останніх років українських музикознавців В. Олендарьова, В. Романка, О. Воропаєвої, О. Хижка, М. Булди, Ю. Дяченка. Але комплексні музикознавчі питання щодо жанрово-стильових рис та місця джазової стилістики в обробках народних пісень В. Тормахової залишаються малодослідженими.

Мета статті – розгляд музичних особливостей акапельних обробок народної пісні для чоловічого

ансамблю, їхнього зв'язку із джазовою стилістикою на прикладі творчого доробку В. Тормахової.

Виклад основного матеріалу. Вероніка Тормахова є представницею української музичної культури XXI ст., універсально обдарованою творчою особистістю. Вона є музикознавицею та композиторкою, відомою аранжувальницею, членкинею Спілки композиторів України й асоціації ASCAP (Американське об'єднання композиторів, аранжувальників та видавців). Пані Вероніка має ґрунтовну музикознавчу освіту: навчання композиції в її творчому житті завжди поєднувалося з музично-теоретичною освітою. Отже, творча професія композиторки набула у класі професора Київської консерваторії Геннадія Ляшенка, а наукова музикознавча – пов'язана з іменем видатного українського теоретика Дмитра Терентьєва, під керівництвом якого В. Тормахова захистила дисертацію у 2007 р.

Композиторка має вчене звання та науковий ступінь (кандидат мистецтвознавства, доцент), працює у провідних музичних закладах вищої освіти України, де викладає джазову гармонію, джазову імпровізацію й інструментознавство в *alma mater* – Київській муніципальній академії музики ім. Р. М. Глієра, джазове сольфеджіо, джазову гармонію, поліфонію, композицію, музичну інтерпретацію й аналіз музичних творів на різних кафедрах Київського національного університету культури і мистецтв.

Зацікавленість фольклором різних країн та формами його побутування в іншій стильовій ніші (естрадно-джазовій) реалізується в її науково-практичній і творчій сферах водночас. В. Тормахова є авторкою монографії «Українська естрадна музика і фольклор: взаємопроникнення і синтез» (2017 р.), яка розвиває ідеї її кандидатської дисертації 2007 р. Відносини академічного композитора з народним мелосом у її теорії пов'язуються із принципом цитування музичного фольклору, який, на думку дослідниці, має багато різновидів: «<...> 1) цитування вербального тексту (при створенні авторської мелодики й аранжування; виконання може бути в автентичній вокальній манері); 2) цитування народної пісні як інструментальної теми (аранжування, як правило, авторське); 3) цитування народної мелодії з текстом (найбільш точне цитування, при якому авторським матеріалом є аранжування і манера вокального виконання, однак може бути застосована автентична для відтворення справжнього фольклорного звучання); 4) цитування народної мелодії, що поєднується з авторським текстом групи або окремого виконавця (у більшості випадків фольклорна тема

цитується з гармонією, рідше гармонія авторська, аранжування може включати виконання в автентичній вокальній манері); 5) цитування народного інструментального матеріалу (повне цитування, практично завжди з використанням народних інструментів чи їхніх тембрів, прийомів гри на них. Як правило, авторське аранжування підготовляє таке цитування)» (Тормахова, 2014: 58).

У власній композиторській творчості В. Тормахова вперше масштабно втілила народнописенний мелос у дипломній роботі – варіаціях для симфонічного оркестру та народного вокалу “Et sic in infinitum” («І так далі, у нескінченність», 1998 р.). Форма твору відрізняється оригінальністю: спочатку звучать варіації, а тема варіацій, у традиціях сучасної музики, з'являється пізніше – у точці золотого перетину твору. Твір в експозиційному та розвиваючому розділах інтонаційно розпорошений на мелодійні сегменти, які в єдиному комплексі цілісного звучання (цитування) згодом становлять купальську пісню «Ой, яром вода»: «Народний вокал у даному творі є своєрідною родзинкою, адже на тлі звучання потрійного складу симфонічного оркестру три вокалісти, що співають народними голосами, дуже добре чути без мікрофонів. Завдяки виваженості динамічного балансу їх поява є цілком обґрунтованою» (Яговенко, 2017: 700).

Окрім творів академічної традиції, В. Тормахова використовує фольклорні скарби в естрадно-джазових опусах. Особливого значення в її творчості набуває жанр обробки народної пісні. Його родзинкою є використання елементів джазової стилістики, які надзвичайно яскраво розфарбовують фольклорний прототип.

Цікавим є виконавське спрямування таких обробок: багатоголосі композиції *a cappella* В. Тормахової виконують високопрофесійні академічні хорові колективи, серед яких камерний хор «Хрещатик» та вокальний ансамбль “ConCord”. Якщо народні пісні в обробці композиторки у виконанні хору «Хрещатик» уже набули наукової інтерпретації (Сластьон, Горобець, 2017: 217–219), то оцінка наслідків творчої співпраці В. Тормахової з “ConCord” у цьому жанрі – іще попереду.

Вокальний чоловічий секстет “ConCord” виник у 2006 р., його постійний склад такий: контрастенор, три тенори, баритон, бас. Усі учасники ансамблю – професійні музиканти, які поєднують здобутки академічної освіти із практикою православних півчих київського Свято-Троїцького Іонинського монастиря. Ансамбль “ConCord” брав участь у записі компакт-диска, що представив світові реконструкції

рукописних музичних пам'яток XVII–XVIII ст., уперше у світі виконав партесні мотети з київського нотного зібрання. Але в їхньому репертуарі однаково вдало звучать твори різних епох, жанрів і стилів: від старовинної сакральної музики до джазу; від духовних піснеспівів православної церкви, класичних хітів української естради, негритянських спірічуелів до народних пісень у майстерній джазово-естрадній обробці.

Предметом розгляду статті є ноти обробок народних пісень, написаних В. Тормаховою спеціально для колективу “ConCord” (Хрестоматія, 2020), та звукозаписи виступів з вебсайту гурту (ConCord Vocal Group, 2020). Усі твори співаками виконуються *a capella*, з дотриманням стильової відповідності та концепції композиторки.

В основу композиції «Птичка» покладено мелодію і текст українського світського канта «Пташка-невеличка». Цей жанр означено авторкою як «обробка народної пісні». У композиції тексту, якій підпорядкована мелодія, переважає дворядкова строфічність: *«Я пташка-невеличка, я по полю літала. / я по полю літала, я травку прогортала. / Я травку прогортала, я сокола шукала. / Ой ти, сокіл мій ясний, як мій милий, прекрасний. / Та гордуєш ти мною та як місяць горою. / Та як місяць зорою, а туман долиною. / Та туман долиною, а козак дівчиною»* (Хрестоматія, 2020: 5–15). Кант як жанр побутової пісні XVII–XVIII ст. закріплює пошуки нових засобів пісенної виразності в українській народній культурі, що наближає їх до професійних. Плинність руху, тяжіння до силабо-тоніки та розповідна інтонація тексту збережені в мелосі обробки. Це виявляється у примхливій метричній структурі (чергування дво- та тридольності) за плинності ритмічного малюнку. Квадратність побудов (4 + 4), питально-відповідальна структура мелодії долаються в кадансовій зоні, яка розширює побудову завдяки повторності. Вона набуває контрастного звучання, оскільки підголоскова фактура перетворюється на акордову, виникає пунктирний ритмічний зворот, а інтонація розв'язання нестійкої домінанти в тоніку повторюється двічі в різному тактовому метрі (2/4, 3/4, 5/4). Цей прийом уваги до кадансових зон з їх цезуруванням, ритмізованими зворотами є типовим для кантів. Саме повторність кадансової зони після кожної текстової цезури рядка стає місцем варіативності та стильових експериментів у цій обробці. Барвисті гармонійні побудови альтерованих нон- та ундецимакордів, запозичені із джазової акордики, органічно вписані у тканину канта, присвяченого любовній тематиці. Бітбокс у партії баса значно

динамізує музичний шар, посилює сюжетність твору та надає сучасності акапельному звучанню. Вільне поєднання стильових елементів фанку, реггі, босанови та хіп-хопа незвичайно динамізує й індивідуалізує цю ансамблевую обробку.

Обробка «Щедрика» В. Тормахової – ще одна перлина української музики. Оригінал народної пісні несе в собі магічний код, який збережений у незмінному вигляді практично в усіх існуючих інтерпретаційних версіях, від обробки М. Леонтовича до гурту “Pentatonix”. В. Кузик зазначає: «Первісний архетип із серії так званих «народних примітивів» – мотив із 4-х звуків у межах півтора-тону – із прадавніх часів сприймався нашими пращурами, ще язичниками, мов магічна формула, що заворожувала, гіпнотизувала людину. Головним психологічним фактором дії цієї «магії» була безперервність повторюваності мотиву – *ostinato-stabilitas*” (Кузик, 2013: 43). В обробці В. Тормахової відбувається звернення до основ афроамериканського джазу (свінг, бітбокс, імітація голосами вокалістів інструментальних партій, складання альтерованих септакордів із джазовим присмаком). Тему викладено паралельними тризвуками з неповними септ- та нон-, ундецимакордами. Також партія «безладового баса» вдало імітує контрабас і супроводжує перші 53 такти обробки. Окрім того, поруч з українським текстом «Щедрика» використовується оригінальний англомовний вірш, відповідний жанру колядок “Carol of the Bells”, складений американським хормейстером П. Вільховським у 30-ті рр. минулого століття.

Обробка В. Тормахової розгортає магічну повторність фольклорного джерела мотиву «Щедрика» (який потрактовано як стандарт) до масштабної композиції, де викладення теми чергується з її розвитком. Значимо суто джазовий принцип розвитку стандарту, коли звучання теми чергується з інструментальними імпровізаціями, звуки різних інструментів імітують по черзі три тенори, контратенор, баритон. Наявна і сольна лінія баса (окрім бітбоксу): із 73 такту (Хрестоматія, 2020: 43) у динаміці форте виникає самостійна мелодійна лінія із глісандуванням, свінгуванням, що використовує яскравий імпровізаційний контрапункт, мелодійно похідний від основної теми «Щедрика». З'явившись 3 грудня 2014 р., ця обробка без перебільшення «вибухає» в інтернет-просторі і приносить неабияку відомість її авторці та групі “ConCord”.

Значимо, що й інші обробки народних пісень В. Тормахової з нотної збірки 2020 р. побудовано за аналогічними принципами. Джазова стилістика

вдало розкриває різні акценти сюжетних ліній народного тексту, завдяки яскравій альтерованій акордиці, бітбоксу, імпровізаціям, свінгуванню динамізує їх плинну статику, закладену каноном повторності у традицію народного співу.

Висновки. У підсумку аналізу зазначимо, що українські композитори здавна зверталися до жанру обробки народної пісні, вбачали в рідному фольклорному мелосі значні ресурси для вияву

власної індивідуальності. Обробки В. Тормахової демонструють безліч варіантів поєднання скарбів національної музики з елементами джазової стилістики. Такий симбіоз не є простим механічним доданком ознак класичного джазу з відомими народними мелодіями, це радше вияв джазового мислення в органічному контексті фольклорного мелосу, якій вдало втілює майстерний колектив виконавців – акапельний гурт “ConCord”.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кузык В. «Щедрик»: аналіз – stretta. *Народна творчість та етнологія*. 2013. № 1. С. 42–45.
2. Саратський О. Цвіте терен : ноти : джазові обробки українських народних пісень для фортепіано. Київ : Муз. Україна, 2017. Ч. II. 32 с.
3. Сластьон В., Горобець В. Естрадно-джазові виміри хорових обробок народних пісень у творчості Вероніки Тормахової. *Молодий вчений*. 2017. № 9 (49). С. 216–219.
4. Тормахова В. Особливості взаємодії рок-музики та фольклору (на прикладі творчості гурту «Брати Гадюкіни»). *Мистецтвознавчі записки*. 2014. Вип. 26. С. 56–63.
5. Тормахова В. Особливості інтерпретації у джазі. *Мистецтвознавчі записки : збірник наукових праць*. Київ : Міленіум, 2017. Вип. 31. С. 57–63.
6. Тормахова В. Українська естрадна музика і фольклор: взаємопроникнення і синтез : монографія. Київ : Ліра-К, 2017. 204 с.
7. Хрестоматія для чоловічого вокального ансамблю а капела : нотна збірка / упоряд. та заг. ред. В. Тормахова. Київ : Ліра-К, 2020. 180 с.
8. Яговенко Н., Дріневська В., Власова С. Застосування народного вокалу у творах Вероніки Тормахової. *Молодий вчений*. 2017. №1 1. С. 699–702.
9. ConCord Vocal Group : офіційний сайт гурту. URL: <https://www.youtube.com/channel/UCGXaaKZ66w6UIbCEvqaXBYg> (дата звернення: 01.07.2020).

REFERENCES

1. Kuzyk, V. (2013). “Shchedryk”: analiz-stretta. [“Shchedryk”: analysis – stretta]. *Folk art and ethnology*. 2013, № 1 (January – February), pp. 42–45. [in Ukrainian].
2. Sarats'kyu, O. (2017). Tsvite teren [Noty]: dzhazovi obrobky ukrayins'kykh narodnykh pisen' dlya fortepiano. [Tsvite teren [Sheet music]: jazz arrangements of Ukrainian folk songs for piano]. Part II. Kyiv: Muzychna Ukrayina, 2017. 32 p. [in Ukrainian].
3. Slast'on V. M., Horobets' V. P. (2017). Estradno-dzhazovi vymiry khorovykh obrobok narodnykh pisen' v tvorchosti Veroniky Tormakhovoyi. [Variety and jazz parameters of choral arrangements of folk songs in the works of Veronica Tormakhova]. *Young Scientist*, № 9 (49), pp. 216–219. [in Ukrainian].
4. Tormakhova, V. M. (2014). Osoblyvosti vzayemodiyi rok-muzyky ta fol'kloru (na prykladi tvorchosti hurtu “Braty Hadyukiny”). [Features of the interaction of rock music and folklore (on the example of the band “Gadyukin’ Brothers”)]. *Art notes*. V. 26. Kyiv: Millennium, pp. 56–63. [in Ukrainian].
5. Tormakhova, V. M. (2017). Osoblyvosti interpretatsiyi v dzhazi. [Features of interpretation in jazz]. *Art Notes*. V. 31. Kyiv: Millennium, pp. 57–63. [in Ukrainian].
6. Tormakhova, V. M. (2017). Ukrainska estradna muzyka i folklor: vzaiemopronyknennia i syntezy [Ukrainian folk music and folklore: mutual understanding and synthesis], Kyiv: Lira-K. 204 p. [in Ukrainian].
7. Khrestomatiya dlya cholovichoho vokal'noho ansamblyu a kapela: notna zbirka [uporyad. ta zah. red. V. M. Tormakhova], (2020). [A textbook for male vocal ensemble and a cappella: music collection (order. and general ed. V. M. Tormakhova)]. Kyiv: Lira-K Publishing House. 180 p. [in Ukrainian].
8. Yagovenko N. V., Drinevska V. S., Vlasova S. A. (2017). Zastosuvannya narodnoho vokal'u v tvorakh Veroniky Tormakhovoyi. [The use of the people’s vocal in the works of the Veronica Tormakhova]. *Young Scientist*, № 11, pp. 699–702. [in Ukrainian].
9. ConCord Vocal Group: official site. URL: <https://www.youtube.com/channel/UCGXaaKZ66w6UIbCEvqaXBYg> Available at: 01.07.2020. [in Ukrainian].

УДК 7.036.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214661>

Анастасія СТРИЙ,

orcid.org/0000-0002-0135-1094

аспірант кафедри теорії та історії мистецтва

Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури

(Київ, Україна) *anastasiia.strii@gmail.com*

СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ АДАЛЬБЕРТА ЕРДЕЛІ В КОНТЕКСТІ УГОРСЬКОГО КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКОГО ПРОЦЕСУ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Публікація присвячена дослідженню творчості Адальберта Ерделі – одного із засновників та найяскравіших представників сучасної закарпатської школи живопису. Автором розглянуто найраніший та маловідомий період мистецької діяльності художника – час учнівства. Виявлено, що основою для становлення образно-пластичної концепції творчості художника стала позначена складними пошуками естетичних орієнтирів угорська школа мистецтва. Інтенсивність впливу її досвіду на ранню діяльність митця зумовило навчання в Угорській королівській школі малювання, де його вчителями були Карой Ференці, Імре Ревес, Ференц Олдяї, та пленерна практика в художній колонії в Кечкеметі.

В історичний період, про який ідеться у статті, в Австро-Угорщині йшла боротьба між академічним та сучасним мистецтвом, тому немає сумніву, що А. Ерделі мав візуальний досвід у мистецтві європейського модернізму ще до поїздки в Німеччину. Ключовим був взаємозв'язок французького й угорського мистецтва, який вбачається в імпресіоністичному художньому методі, що угорські живописці покоління вчителів А. Ерделі привезли на батьківщину та синтезували з місцевими стилізованими пошуками. Це визначило шлях розвитку самобутньої регіональної школи на перші десятиліття ХХ століття.

Аналіз учнівських робіт А. Ерделі довів, що молодий митець отримав якісний академічний вишкіл та засвоїв анатомію, навчився реалістично зображувати натуру. З угорською школою його споріднило використання стриманих кольорів у палітрі та ретельна робота з рисунком. Бурхливий розвиток угорського мистецтва того часу та працювання вчителів допомогли розширити світогляд майстра, завдяки чому він дізнався про сучасні європейські тенденції, що стало поштовхом до наступних подорожей.

Дослідження проводилося бібліографічним, історико-культурологічним, формальним, художньо-стилістичним та порівняльним методами.

Результати дослідження можуть бути використані в рамках вивчення історії українського мистецтва ХХ століття, дослідження закарпатської школи живопису.

Ключові слова: Адальберт Ерделі, закарпатська школа живопису, учнівський період, угорський живопис.

Anastasiia STRII,

orcid.org/0000-0002-0135-1094

Postgraduate Student at the Department of Theory and History of Art

National Academy of Fine Art and Architecture

(Kyiv, Ukraine) *anastasiia.strii@gmail.com*

CURRENCY OF ADALBERT ERDELYI'S CREATIVE PERSONALITY IN THE CONTEXT OF THE HUNGARIAN CULTURAL AND ARTISTIC PROCESS OF THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY

The article is devoted to the study of the works of Adalbert Erdely – one of the founders and the brightest representatives of the modern Transcarpathian school of painting. The author considers the earliest and least known period of the artist's artistic activity – the time of apprenticeship. It was found that the basis for the formation of the figurative-plastic concept of the artist's work was marked by a complex search for aesthetic landmarks of the Hungarian school of art. The intensity of the influence of her experience on the artist's early work led to her studies at the Hungarian Royal School of Painting, where his teachers were Károly Ferenczi, Imre Révész, Ferenc Olgyay, and open-air practice at the workshop in Kecskemét.

During the historical period referred to in the article, there was a struggle in Austria-Hungary between academic and contemporary art, so there is no doubt that A. Erdely had visual experience in the art of European modernism before his trip to Germany. The key was the relationship between French and Hungarian art, as seen in the Impressionist art method that Hungarian painters of A. Erdely's generation brought home and synthesized with local stylistic pursuits. This determined the path of development of the original regional school for the first decades of the twentieth century.

The analysis of A. Erdely's student works proved that the young artist received high-quality academic school and mastered anatomy, learned to portray nature realistically. He was related to the Hungarian school by the use of restrained colors in the palette and careful work with the drawing. The rapid development of Hungarian art of that time and the work of teachers helped to expand the master's worldview, thanks to which he learned about modern European trends, which was the impetus for subsequent travels.

The study was conducted by bibliographic, historical and cultural, formal, artistic and stylistic and comparative methods.

The results of the study can be used in the study of the history of Ukrainian art of the twentieth century, the study of the Transcarpathian school of painting.

Key words: Adalbert Erdely, Transcarpathian school of painting, student period, Hungarian painting.

Постановка проблеми. Адальберт Ерделі – один із засновників та найяскравіших представників сучасної закарпатської школи живопису. Це митець із власним баченням і розумінням природи й оригінальним поетичним сприйняттям світу, широким космополітичним світоглядом. Творчий шлях художника розвивався та формувався в тісному взаємозв'язку із життєвим, бо він багато подорожував, а рідне художнику Закарпаття саме в ті часи переходило зі складу однієї країни до іншої. Увесь цей круговорот подій не міг не впливати на умови його професійної діяльності. Становлення творчої особистості Адальберта Ерделі в контексті угорського культурно-мистецького процесу – тема, не освітлена в мистецтвознавчих працях. Зазвичай науковці пишуть про німецький, французький та чехословацький періоди, адже їх супроводжують ціла низка творів, що збереглися, та щоденники художника. У цих матеріалах він розкриває деякі власні погляди на мистецтво. Окрему цінність у цьому доробку мають біографічні подробиці, якими художник супроводжує свою розповідь.

Аналіз досліджень. Ім'я А. Ерделі незмінно фігурує в контексті досліджень, присвячених становленню та розвитку сучасної закарпатської школи живопису, вивченню творчості його учнів, і зараз привертає значну наукову увагу в сучасному мистецтвознавстві. Водночас аналіз праць і публікацій вітчизняних науковців по цій темі, зокрема монографій Г. Островського, І. Небесника, низки статей таких науковців, як В. Павлов, Л. Колоповець, І. Луценко, О. Приходько та Г. Риждова, засвідчує наявність недостатньо вивченого та розкритого аспекту життя та творчості митця.

Метою статті є виявлення основних чинників, що вплинули на становлення творчої особистості А. Ерделі в контексті культурно-мистецьких процесів Угорщини початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Народився майбутній майстер 25 травня 1891 р. у присілку Климовиці (угорськ. – Kelemenfalva) села Загаття (угорськ. – Gálfalva) на Іршавщині (угорськ. – Pósvai járás), коли Закарпаття було

у складі Австро-Угорщини. У 1902 р. сім'я Ерделі переїхала в передмістя Мукачеве, Паланок. Там А. Ерделі закінчив народну початкову школу і вступив у перший клас Мукачівської гімназії. У 1907 р. він закінчив 5-й клас гімназії та перейшов на навчання до учительської семінарії в місті Маморош-Сігот (тепер Румунія).

На Закарпатті тих часів, багатому обдарованими художниками, ще не було умов для виникнення самостійної художньої школи через відсутність місцевих навчальних закладів, мистецьких організацій, музеїв, художньої критики. Тому згодом все це довелося організувати А. Ерделі разом із Й. Бокшаєм. Уже після успішного здобуття середньої освіти й отримання диплома вчителя початкових класів А. Ерделі вирішив одержати професію художника в Будапешті – в Угорській королівській школі малювання (Небесник, 2007: 14).

Про період навчання митця, на жаль, відомо мало. В автобіографічному романі «Дімон», який художник створив, коли перебував у Німеччині, написано: «На приймальні іспити в інститут нас зголосилося дев'яносто осіб. Я усвідомлював, що не маю жодної підготовки, і почувався незручно. <...> Іспит тривав чотири дні. У залі академії багато чоловіків і жінок з великим інтересом чекали на результати приймальних іспитів. Крізь великий натовп я протиснувся до чорної дошки з виписаними результатами, і коли помітив своє прізвище між зарахованими, навіть не дуже зрадів» (Небесник, Сирохман, 2012: 43). Отже, у 1911 р. А. Ерделі вступив в Угорську королівську школу малювання, де навчався до 1915 р. в майстерні художника-реаліста І. Ревеса (1859–1945 рр.) – учня і послідовника М. Мункачі (1844–1900 рр.). Також серед його вчителів згадують Ф. Ольдяї, Т. Земплєні, К. Ференці. Законірно вважати, що угорська школа мистецтва, позначена складними пошуками естетичних орієнтирів, стала основою для становлення образно-пластичної концепції творчості Адальберта Ерделі (Небесник, 2007: 16).

Угорське мистецтво кінця ХІХ ст. та першого десятиліття ХХ ст. ознаменувалося надзвичайним

пожвавленням. Видатний художник М. Мункачі (1844–1900 рр.) лишив у спадок новому століттю школу критичного реалізму, повну темних відтінків, драматичної світлотіні, блиску та темряви, пристрасного психологічного аналізу, що відображений у його творах. Але тепер перед живописцями стояло нове завдання – унаслідок бурхливо розквітлого в Європі тих років імпресіонізму належало розробити метод письма не як в ательє, а просто неба. Розпочалася нова епоха в художній теорії і практиці, що орієнтувалася на постійні оновлення, – модернізм. Крім цього, тут ішла боротьба між демократичною та близькою народу частиною художників з офіційним мистецтвом, академічним, далеким від нових потреб (Фехер, 1973: 13).

У 1900-х рр. у художніх кругах Угорщини новітній рух живопису був спрямований у бік Парижа. Розбухати консервативні смаки допомогла виставка творів Й. Ріпл-Ронаі (1861–1927 рр.) 1900 р., який показав на батьківщині свої твори, створені в Парижі, натхненні новими художніми поглядами, характерними для групи «Набі». Зміна інтересів щодо змісту і форми спостерігалася як в експериментаторів у цій області, так і у творчості художників, які були вірними випускниками школи академізму (Фехер, 1973: 18).

Вагомим внеском в образотворчу культуру Угорщини стала тенденція живописців ХІХ ст. об'єднуватися в гуртки, школи, товариства, щоб підвищити рівень майстерності, обмінятися досвідом і водночас не бути скованими рамками академізму. Таку практику започаткували представники барбізонської школи, потім – імпресіоністи. Розквіт французької школи пленеру й утворення художніх колоній привели до нового бачення середовища та природи. Кожне об'єднання розробляло власну навчальну програму. Робота у студії давала можливість майстру не дотримуватися загальноприйнятої системи, а працювати за своєю методикою. Керівник учив новим передовим способам сприйняття природи (Вейнмарн, Колпинский, 1966: 720).

В Угорщині перше таке об'єднання зміг організувати відомий художник Ш. Голлоші (1847–1918 рр.), який став одним із найвпливовіших учителів свого часу. У 1896 р. у трансильванському місті Надьбана (зараз Байя-Маре, Румунія) Ш. Голлоші разом із К. Ференці заснували художню колонію, подібну до об'єднань барбізонців та імпресіоністів. Згідно з їхньою навчальною програмою, художник мав передусім працювати просто неба, вивчати середу та світло. Робота із живою природою також виносилася на пленер (Небесник, 2009: 79).

Досвід надьбаньської школи був потужним для подальшого розвитку мистецтва. Серед молодших членів цієї студії були Я. Торма, О. Глатц, І. Реті. І за характером, і за методом роботи ці художники різко відрізнялися один від одного, але їхнє мистецтво вийшло з натуралізму. Спілкування із природою, знайомство із життям маленького містечка, з його живописними околицями стало таким же важливим завданням, як і заняття живописом. У творчості художників сформувався особливий вид пленерного пейзажу, наповненого сонцем, пом'якшеного легкою димкою. З його допомогою надьбаньські художники скинули панівні еkleктику та романтизм, піднесли настрої, що випромінювала картина, до рівня естетичних категорій. Вивчення природи навчило художників самостійно мислити. Натхнення, що було нав'язане природою і настроєм, відтісняло в їхній творчості на дальній план будь-які жорсткі, завчасно придумані композиційні рішення. Уже в перші роки своєї діяльності надьбаньські живописці близько підійшли до імпресіонізму, але, беручи до уваги випадковий чинник у створенні картин, вони виражали інші, ніж французькі майстри, погляди. У Надьбані в художників оновлювався смак, зникли жорсткі академічні закони композиції, темні кольори та брехлива літературщина (Фехер, 1973: 22).

За прикладом Надьбаньської колонії в Угорщині утворилися ще низка подібних мистецьких шкіл. У художників установився тісний зв'язок із маленькими містечками Задунайського краю та низовини Альфельд. У 1900-х рр. у Солноці, Геделле, Сентеші, Дебрецені, Баї сформувалися свої художні колонії. Їхні члени вже відчували тугу за незіпсованими, чистими враженнями. Стосовно цього привертає увагу ґрунтовна дисертація В. Штеця, де він зазначає, що під час практики живопису просто неба митці прагнули відображати красу природи із сучасними, зміненими цивілізацією рівнинними ландшафтами, селами та пасовиськами, відповідною атмосферою та характерним способом життя місцевого населення. Художники були вільними у виборі методу для відтворення дійсності, тут можна було спостерігати приклади і символізму (Я. Торней), і експресіонізму (Д. Кохан), і конструктивізму (І. Нодь) тощо. Художні об'єднання конкурували, розробляли власні програми, ставили перед собою різні художні проблеми (Штець, 2018: 71).

У 1909 р. виникла нова колонія, яка пропрацювала 20 років у серці Алфельда – у місті Кечкемет. Її керівник, вихідець Надьбаньської школи Б. Івані-Грюнвальд сформулював свою програму та свої цілі, про що також згадує В. Штець.

У зверненні до мера Кечкемета Б. Івані-Грюнвальд просив у міста підтримки у вигляді 2–3 будинків із ділянкою землі для розміщення школи з майстернями і житла, а також річної заробітної плати для двох лідерів колонії. Планувалося, що витрати школи й інші потреби учасники покриватимуть разом власним коштом (Iványi-Grünwald, 1909).

Згідно із програмою, сам Б. Івані-Грюнвальд мав піти з художньої майстерні в Надьбані, де доти був учителем, разом із Я. Торма, І. Реті та значною частиною школи. Ще до них мали приєднатися один чи два інші всесвітньо відомі художники, і в такому складі вони відкриють безкоштовний заклад у Кечкеметі, організований відповідно до міжнародної школи в Надьбані.

Згідно з концепцією, у перший рік кожен майстер мав набрати 25–30 учнів, серед яких будуть і молоді, і більш досвідчені, які вже кілька разів виставлялися в Парижі або на кращих виставках Будапешта. Кожного року робота колонії мала закінчуватися звітною виставкою там, потім у Будапешті, а потім і за кордоном. Завдяки цій системі можна було б прославити місто за кордоном без будь-якої державної підтримки.

Зароблені кошти художник пропонував використовувати для утримання колонії та для підтримки молодого мистецтва. Основні члени школи мали 1–2 твори на рік лишати для поповнення фондів. Таким чином реалізувався би розвиток місцевої художньої культури.

Школа була відкрита для початківців та професійних художників із необмеженою індивідуальною й художньою свободою. Членами колонії могли стати як чоловіки, так і жінки. Там не було ні навчального року, ні академічної системи навчання – кожен, хто бажав, міг приєднатися на будь-якому етапі.

Крім живописної майстерні, Б. Івані-Грюнвальд запланував організувати другий відділ, лідером якого був Е. Фалус, який кілька років прожив за кордоном і тепер хотів свій досвід передати на батьківщині. Цей відділ охоплював три розділи: текстиль, гончарство, графіку. Твори цих видів мистецтва виконували культурну місію та фінансово розвивали індустрію – створили ринок для цих виробів (Iványi-Grünwald, 1909).

Інформація стосовно організації такого об'єднання важлива в рамках дослідження культурного контексту, у якому перебував А. Ерделі, адже в 1913 р., під час навчання на третьому курсі, він прибув практикуватися в кечкеметську колонію, певно, за запрошенням І. Ревеса та К. Ференці, які також там вели студії. З огляду на це можна стверджувати, що перебування в Кечкеметі стало

важливим етапом у його становленні як митця. Упродовж усієї його подальшої творчості відчувуються прийоми, засвоєні на практиці пленеру. До того ж у щоденнику знаходимо пасажі, присвячені мовчазному сприйманню природи та буття, які його споріднюють з художниками надьбаньської та барбизонської шкіл: *«Я хочу виражати себе так само безслівно, як той листок з дерева <...> Та одне я все ж повинен мати на увазі: систему, яку ніби всюди бачу, але яку не можу збагнути, у тому числі й утворення світу. Відчуй систему через мою душу як через чудове творіння мого вітця Господа <...>»* (Небесник, Сирохман, 2012: 44). Окрім цього, вагомим доказом авторитету угорського мистецтва є згадка А. Ерделі періоду перебування в Парижі про те, що найкращим прикладом мистецтва для нього все ще лишається живопис К. Ференці (Небесник, Сирохман, 2012: 322).

Ж. Фехер у своїй публікації підбив підсумок, що для кечкеметської школи характерний був декоративно-романтичний стиль Б. Івані-Грюнвальда. Цікаво, що зрілий живопис А. Ерделі стилістично ближчий за все з угорців саме до зрілого живопису Б. Івані-Грюнвальда. Вивчення культурно-мистецького осередку, у якому формувався А. Ерделі, спонукає до проведення порівняльного аналізу учнівських робіт майстра й угорських художників його часу, але через те, що в дослідницькому обігу занадто мало А. Ерделі періоду навчання, цей аналіз зробити неможливо.

Навіть такий досвідчений учений, як Г. Островський, у монографії 1966 р. звертає увагу на те, що йому відомо мало ранніх творів А. Ерделі. Він згадує такі роботи: *«Натюрморт. Сніданок»*, *«Натюрморт з годинником»*, *«Склянки з водою»* та *«Ранню осінь»*. На думку вченого, великою вдачею А. Ерделі можна вважати те, що першими його кроками в мистецтві керували такі видатні педагоги і майстри, як І. Ревес та Б. Івані-Грюнвальд, які вплинули на формування творчого обличчя молодого художника (Островський, 1966: 12). Варто також звернутися до характеристики В. Павлова щодо найраніших відомих робіт А. Ерделі: *«У них нема нічого, чого б не було вже в роботах художникових учителів, і в самій їхній формальній довершеності приховується якась загроза: він міг тоді стати просто вправним і звичайним художником»* (Павлов, 1966: 5). Г. Рижова й О. Приходько зазначили у статті до альбома, що в ранніх роботах А. Ерделі мала місце дріб'язкова деталізація, поверхнева багатослівна описовість та темні «музейні» кольори (Ковач, 2007: 28).

З огляду на такі коментарі провідних мистецтвознавців можна сформуванати загальне уявлення про те, яким було мистецтво А. Ерделі. І. Луценко зазначає: «*Основою творчості Імре Ревеса була угорська тема, яка охоплювала питання революції 1948 р. та соціально-економічного становища села. Відповідно його молоді закарпатські учні підхопили ідейні настанови учителя <...>*» (Луценко, 2015: 62). Для колориту І. Ревеса було характерне поєднання темних коричнюватих відтінків. Він увійшов в історію як художник – представник суворого правдивого реалістичного живопису.

В Угорській королівській школі малювання А. Ерделі отримав належну професійну підготовку, тверді навички реалістичного рисунку й живопису. Його успіхи підтверджуються тим, що в 1913 р. відбулася перша виставка майстра в Будапешті.

До нашого часу дійшли небагато замальовок, низка графічних портретів та натурних робіт, виконаних під час навчання у Школі. У жіночому портреті вугіллям 1912 р. передусім впадає в очі контраст, завдяки якому зображення виглядає виразним (Рис. 1). Художник його ще підсилив застосуванням нерозтушованих ліній. Обличчя моделі перебуває в кільці контрастів. Навколо його освітленої частини згори – темне волосся, зліва – тло, а знизу – схематично позначений одяг. Отже, увага зосереджена саме на обличчі. На щоці жінки м'яко лежить тінь. У виконанні самого обличчя моделювання виконане контурами та розтушуванням, які створюють об'єм. У портреті виділяються очі, глибокий погляд. Цей портрет показує, що А. Ерделі приділяв багато уваги саме виразу обличчя, не випишував одяг, усе, що навколо, – умовне. У приватних колекціях збереглися ще кілька подібних робіт.

Єдиний приклад живописного твору періоду учнівства – «Портрет матері» 1914 р. (Рис. 2). Твір не показовий для аналізу манери художника, однак це все, що нині введено в дослідницький обіг. Л. Колоповець згадує про «Портрет матері» як про «*характерний для манери парадного портрета епохи романтизму в Австро-Угорщині*» (Колоповець, 2015: 49). Певно, взірцями для А. Ерделі виступали твори його вчителя І. Ревеса. Для портретів останнього характерний глибокий психологічний аналіз моделі, важливу роль тут відіграє світло.

Ефект освітлення в «Портреті матері» апелює до бачення І. Ревеса в «Портреті старого польського селянина» – світло падає з верхнього лівого боку на обличчя (Рис. 3). Синій простір на



Рис. 1. А. Ерделі. «Жіночий портрет», 1912 р. Папір, вугільний олівець; 58×42 см. Колекція галереї «Нью Арт»

тлі показує мати художника в узагальненому приміщенні, він не має перспективного скорочення та кольорового насичення, через це тло не динамічне, модель виглядає застиглою. У портреті чоловіка тло також вирішене у стриманій гамі, однак розтяжка коричневого кольору й потужні мазки широким пензлем надають глибини й рухливості полотну.

В обох портретованих поза спокійна, у ній немає нахилу чи розвороту. Відразу привертає увагу пластика рис обличчя. У творі пензля А. Ерделі відчувається прискіплива робота з ретельним моделюванням очей, носа, губ та підборіддя. Скрупульозно пропрацьований рисунок говорить про те, що художник багато уваги приділяв портретній схожості, а також видає ще молододосвідчену руку, яка тільки засвоює академічну школу. По правому боці обличчя він розтягує тонку тінь, щоб фізично виявити об'єм, однак художник ще дуже боязко, невпевнено працює. У роботі І. Ревеса жвавість додається завдяки гострому погляду селянина, спрямованому на глядача. Пластика форми більш експресивна та вільна, фізично відчутна. Перше, що потрапляє в очі в портреті угорця, – потужна світлотінь, що ліпить виразні об'єми з використанням характерної темної палітри художника. Чорно-білий контраст та червоні плями на одязі замикають погляд на обличчі портретованого, одяг і оточення лише



Рис. 2. А. Ерделі. «Портрет матері», 1914 р. Полотно, олія; 72 x 55 см. Колекція Закарпатського обласного художнього музею ім. Й. Бокшая.



Рис. 3. І. Ревес. «Портрет старого польського селянина». Місце зберігання невідоме



Рис. 4 А. Ерделі. «Натюрморт з годинником», 1915 р. Фото з архіву ЗАМ

намічені широкими енергійними мазками. У портреті матері А. Ерделі, поклавши більш світлі фарби на волосся, намагався показати відблиски та придати об'єм, однак моделювання все ще реалістичне. Стосовно цього також варто звернути увагу на тканини одягу, адже драперії не всюди натуралістично огортають форми фігури. Скупій палітрі не вистачає яскравих акцентів в одязі.

Твором наступного етапу роботи А. Ерделі є «Натюрморт з годинником» 1919 р., але, на жаль, він також існує у вигляді чорно-білої репродукції в альбомі, впорядкованому А. Ковачем (Рис. 4).

Полотно чітко ділиться за діагоналлю драпірування з орнаментом по краю на темний та світлий боки – один з улюблених прийомів майстра в майбутньому. Кожна сторона заповнена своєю групою предметів. Симетрично розподіляються посуд та його колір. Ліворуч – заварник та бокали, праворуч – цукорниця, бокали, годинник. Найбільш виділені предмети – білий посуд на тлі темних драпірувань. Яскравість та освітлення об'єктів встановлює порядок читання композиції. Погляд рухається діагонально та приходиться у правий верхній кут, де виділяється годинник. Він освітлений слабше, але має найглибший символічний зміст.

Простір підпорядкований світлу та тіні, які виражаються градацією світла та щільністю тіні. Сильні світлові контрасти виконують функцію роз'єднання сторін та виділення об'єктів на тлі. Нам не видно кольору, але зрозуміло, що повтори світлих та темних плям виконують функцію зв'язування та задають ритм у композиції. Його підтримують вертикальні лінії, які бачимо у драпіровках тканини на тлі та у видовжених формах посуду. Рефлекси на об'єктах утворюють яскраві акценти. У цьому творі ми вперше бачимо такий прийом, який далі стане візитівкою живопису А. Ерделі.

Висновки. Період перебування в Будапешті – перший важливий етап у становленні А. Ерделі як художника, адже там він отримав професійну підготовку і вперше експонував свої твори на виставці. На жаль, про цей період майстра відомо мало, адже місцезнаходження більшості робіт невідоме, тому неможливо дати об'єктивну характеристику ранньої творчості.

Учбова графіка А. Ерделі говорить про те, що він отримав академічний вишкіл, засвоїв анатомію, навчився реалістично зображувати натуру. З угорською школою його споріднює використання стриманих кольорів у палітрі та ретельна робота з рисунком. У колонії Кечкемету він працював пліч-о-пліч із визнаними майстрами –

представниками постімпресіонізму, які повернулися викладати на батьківщині після знайомства з новими засобами та методами відображення природи у приватних мистецьких студіях та колоніях Мюнхена, Барбізона, Парижа. Зріла творчість А. Ерделі дає розуміння, що натурні студії виявилися надзвичайно важливим освітнім чинником. Бурхливий розвиток угорського мистецтва того часу та напрацювання вчителів допомогли

розширити світогляд майстра, завдяки чому він дізнався про сучасні європейські тенденції, що стало поштовхом до наступних подорожей.

Ще одним важливим чинником досвіду роботи в колонії стало те, що після повернення на батьківщину художник розпочав разом із Й. Бокшаєм методично реалізовувати освітній процес у Мукачеві й Ужгороді, а це привело до формування регіональної мистецької школи на Закарпатті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковач А. Адальберт Ерделі : альбом. Ужгород : Видавництво Олександри Гуркуші, 2007. 380 с.
2. Павлов В. Адальберт Ерделі : альбом. Київ : Мистецтво, 1972. 57 с.
3. Всеобщая история искусств : в 6-ти т. / ред. Б. Веймарн и др. Москва : Искусство, 1966. Т. 6. 932 с.
4. Ерделі Адальберт. IMEN : літературні твори, щоденники, думки / укл. І. Небесник, М. Сирохман. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. 440 с.
5. Кополовец Л. Образ жінки у творчості А. Ерделі. *Вісник Закарпатського художнього інституту*. 2015. Вип. 6. С. 48–55.
6. Луценко І. Імре Ревес (1859–1945). *Образотворче мистецтво*. 2015. № 2. С. 62–63.
7. Небесник І. Адальберт Ерделі. Львів, 2007. 296 с.
8. Небесник І. Взаємозв'язки національних художніх шкіл на Закарпатті протягом XIX – першої половини XX ст. *Вісник Львівської національної академії мистецтв. Спецвипуск VIII : Ерделівські читання : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 7–9 травня 2009 р.* Ужгород : Вид-во В. Падяка, 2009. С. 78–87.
9. Островский Г. Адальберт Михайлович Эрдели. Москва : Сов. художник, 1966. 100 с.
10. Фехер Ж. Венгерская живопись XX в. Будапешт : Изд-во им. Кошута, 1973. 21 с.
11. Штець В. Творчість Золтана Шолтеса у контексті розвитку образотворчого мистецтва Закарпаття XX ст. : дис. ... канд. мистецтвозн. : 17.00.05. Львів, 2018. 369 с.
12. Iványi-Grünwald Béla művésztelepprogramja, 1909. *Kecskeméti Újság*, II. évf., 109. sz., 1909, szeptember 26. URL: <http://mmi.elte.hu> (дата звернення: 26.06.2020).

REFERENCES

1. Adalbert Erdelyi. Albom / auth. A. M. Kovach. Uzhgorod: Oleksandra Gurbusha Publishing house, 2007. 380 p. [in Ukrainian].
2. Adalbert Erdelyi. Albom. / auth. Pavlov V. P. Kyiv : Mystetsvo, 1972. 57 p. [in Russian].
3. Vseobshhaia istoriia iskusstv. [General History of Art] / edit by Veimarn B. V., Kolpinskiy U. D. Moskow: Iskusstvo, 1966. 932 p. [in Russian].
4. Erdelyi Adalbert IMEN : literaturni tvory, shhodennyky, dumky. [Erdelyi Adalbert IMEN : literary works, diaries, minds] / edited by I. I. Nebesnyk, M. V. Syrohman. Uzhgorod : Oleksandra Gurbusha Publishing house, 2012. 440 p. [in Ukrainian].
5. Kopolovets L. O. Obraz zhinky u tvorchosti A. Erdelyi [The reflection of a woman in creativity of Adalbert Erdelyi] / Science magazine of Transcarpathian institute in Uzhgorod, 2015. Nr 6, pp. 48–55.
6. Lucenko I. Imre Revezs (1859–1945) / Art. 2015. № 2, pp. 62–63. [in Ukrainian].
7. Nebesnyk I. I. Adalbert Erdelyi. Lviv: Ms, 2007. 296 p. [in Ukrainian].
8. Nebesnyk I. Vzajemozvyazky nacionalnyh hudozhnih shkil na Zakarpatti protjagom XIX – pershoi polovyny XX st. [Relationships of national art schools in Transcarpathia during the XIX – first half of the XX century.] / Science magazine of Lviv National Academy of Art. Uzhgorod : V. Padiaka Publishing house, 2009. pp. 78–87. [in Ukrainian].
9. Ostrovskiy G. Adalbert Myhajlovych Erdelyi. Moskow : Sov. artist, 1966. 100 p. [in Russian].
10. Feher Zh. D. Vengerskaja zhyvopys XX veka [Hungarian painting of XX's century]. Budapesht: Koshut's Publishing house, 1973. 21 P. [in Russian].
11. Shtets V. O. Tvorchist Zoltana Sholtesa u konteksti rozvytku obrazotvorchogo mystectva Zakarpattja XX stolittja. [Creativity of Zoltan Sholtes in the context of the development of fine arts of Transcarpathia of the XX century]. Lviv National Academy of Design and Art. Lviv, 2018. 369 P. [in Ukrainian].
12. Iványi-Grünwald Béla művésztelepprogramja, 1909. *Kecskeméti Újság*, II. évf., 109. sz., 1909, szeptember 26. URL: <http://mmi.elte.hu> [in Hungarian].

УДК 7.01(75.051)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214662>**Ірина ТЮТЮННИК,***orcid.org/0000-0003-3321-4729*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри образотворчого мистецтва, дизайну та методики їх навчання
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, України) tyutyunnik@gmail.com

КОМПОЗИЦІЙНА ФРАГМЕНТАРНІСТЬ СУЧАСНОГО ТВОРУ ВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто практику структурування поля станкової картини чіткими межами окремих фрагментів, створення полотна методом повтору головних чи другорядних фігуративних мотивів зображення а також виконання серійних та модульних картин.

З'ясовано, що вітчизняні художники з початку XX ст. почали звертатись до вираженої ритмічності та метричності у контексті авангардових течій, які виходили із принципів раціональних засад. На конкретних прикладах показано, що наприкінці XX – початку XXI ст. зазначені композиційні особливості щораз частіше застосовуються у керамічних, текстильних, скульптурних, живописних, графічних творах. Переважно композиція картин формується із повторів нескінченних фігуративних модулів, інколи повторюються мазки фарби, кольорові плями, утворюючи ритмізований нефігуративний живописний простір. Виявлено схильність багатьох художників вводити лише фрагментарно повтори стилізованих мотивів-символів, які встеляють тло, формуючи сітчастий орнамент.

Навмисне множинною стала і форма подачі твору образотворчого мистецтва. Художники використовують прийоми рекомбінації та колажування окремих творів, коли одні й ті ж полотна можна збирати у різні композиції, що дозволяє щоразу розкривати нові теми-проекти. Прослідковано, що така практика відносить нас до тенденцій сучасного дизайну, зокрема поняття змінного логотипу, множинну візуальну структуру якого можна оновлювати, доповнювати залежно від вимог часу.

Повтор зображувальних форм та модульність як нова форма подачі твору образотворчого мистецтва дозволяє митцям часто трактувати свою ідею як концептуальну, оповідну та долати статичну природу мистецтва. Фрагментарність змістового поля картини в комплексі з поліморфізмом художньої мови, відмовою від фігуративного реалізму або граничною стилізацією висуває на перший план у станковому творі декоративне начало. Таке одночасне спрощення мови картинного поля і ускладнення форми твору шляхом складання його з великої кількості фрагментів, максимально подібних у розмірах та художньому наповненні, підсилені широкоформатністю, поліморфізмом художньої мови, манерою експонування без рам перетворює картину у засіб естетизації життєвого простору людини, в об'єкт дизайну, з його тяжінням до мінімалізму.

Ключові слова: композиція, модульність, фрагментарність, мозаїчність, пластичні мистецтва, поліптих.

Ірина ТЮТЮННИК,*orcid.org/0000-0003-3321-4729*

Candidate of Art Studies,

Associate Professor at the Department of Fine Arts, Design and Methodology of Teaching
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
(Ternopil, Ukraine) tyutyunnuk@gmail.com

COMPOSITIONAL FRAGMENTARINESS OF CONTEMPORARY VISUAL ART WORK

The article treats the structuring of machine-tool painting with the help of different segments' clear boundaries, creation of canvas using main or secondary figurative motives of the painting reiteration as well as serial and multi panel canvas production.

It has been found out that starting from the beginning of XX century domestic painters applied discernible cyclic recurrence and metricity within the framework of avant-garde streams based on the principles of rational fundamentals. Through the particular examples it has been shown that at the end of XX-beginning of XXI century the above mentioned compositional peculiarities are used in increasing frequency in ceramic, textile, sculptural, painted and graphical works. The paintings composition is mainly formed out of endless figurative multi panels reiteration, sometimes paint brush strokes, colour stains are reiterated to form a rhythmic non-figurative painting space. It has been evidenced that numerous painters tend to introduce the reiteration of stylized motives-symbols only in a fragmentary way so that they cover the field and form a netting ornament.

The form of the art work presentation has also become intentionally reiterated. The painters use the approaches of recombination and several works collage when the same canvas can be collected into different compositions giving a chance to develop every time new topics-projects. It has been observed that such a practice refers us to the contemporary design tendencies especially to the notion of a changeable logotype. The latter's reiterated visual structure can be renewed and completed according to the needs of the time.

The reiteration of represented forms and modularity, as a new art work presentation, enables artists to interpret their work as conceptual and to overcome the static nature of art. The fragmentarity of the painting's conceptual field together with the artistic language polymorphism, denial of figurative realism or boundary stylization put the decorative basis of the machine-tool painting into the its foreground. Such a simultaneous simplification of the painting's conceptual field and the complication of the work's form by its compilation of numerous fragments the most similar in size and artistic filling possible, amplified by the artistic language polymorphism, wide-frame aspect and manner of exhibition with no frame make the picture a tool of human living space aestheticization, design project unit with its inclination to minimalism.

Key words: composition, modularity, fragmentarity, mosaic structure, plastic arts, polyptych.

Постановка проблеми. У практику вітчизняних митців з кінця ХХ – початку ХХІ ст. щораз активніше входить структурування поля картини чіткими межами окремих фрагментів, створення полотна методом повтору головних чи другорядних фігуративних мотивів зображення, а також виконання серійних та модульних картин, які можуть трактуватися як дизайнерські проекти. Такі композиційні зміни беруть початок із мистецтва авангарду, яке Р. Арнхейм відносить до «пізнього стилю» із властивими йому змінами механізму породження і перерозподілу енергії у творах, іншим поводженням із формальними засобами виразу, іншими композиційними схемами, взаємодією митця з навколишньою дійсністю. Повторювання зображення постатей в межах одного картинного поля, створення поліптихів, історично не нове, проте, вже з початку ХХ ст. стає усвідомленим і навмисним. Так, у творах поп-арту такий прийом виступає у значенні фрагментарності, мозаїчності, яскравого візуального ефекту.

Аналіз досліджень. Зміни композиційного ладу сучасної картини розглядалися в аспекті дослідження загальних тенденцій розвитку сучасного образотворчого мистецтва, в тому числі й абстрактного (праці І. Павельчук, Н. Мархайчук, О. Федорука, М. Юр, О. Петрової, В. Жука, Л. Муріної). Тут висвітлено основні зміни, які торкнулися змісту картини та філософських засад творчості художників.

Цінною є спроба російського художника й теоретика М. Преснякова розглянути сучасний орнаменталізм як один із закономірних проявів системності сучасного мислення, який «оперує, окрім просторових і часових, багатьма іншими абстрагованими поняттями. Це досягається за допомогою перетину і взаємонакладання різних естетичних категорій, ... за допомогою проєкціювання не тільки геометричних просторових структур, а й абстрактно-умоглядних, за допомогою візуалізації і проєктування семантичних форм, за допомогою перетворення різних форм зображаль-

ності в ритмо-статичній і в ритмо-динамічній стихії» (М. Пресняков, 2011: 254). У більш вузьких за тематикою публікаціях знаходимо підтвердження поширення модульності твору образотворчого мистецтва (Г. Тобілевич, С. Шауліс, Г. Гаврилів). Група авторів обґрунтовує думку про зближення дизайну та образотворчого мистецтва (Р. Винничук, О. Наконечна та ін.).

Мета статті – простежити зміни композиційного ладу сучасного твору образотворчого мистецтва та форми його подачі в контексті візуальної культури, простежити вплив мінімалістичних тенденцій на його художню мову.

Виклад основного матеріалу. Вітчизняні художники почали звертатися до вираженої ритмічності у контексті авангардових течій в середині ХХ ст. – експериментували з конструктивізмом, оптичним мистецтвом, геометричною абстракцією – напрямами, які виходили з принципів раціональних засад абстрактного мистецтва. Основними домінантами творчості тут мистецтвознавці визнають «використання найпростіших елементарних форм, побудову синтезу з допомогою ідентично повторюваних елементів, групування анонімних форм певним чином для упорядкування простору в картині» (Павельчук, 2009: 367). Такою є серія предметної абстракції Карла Звіринського 1957–1959 рр., де композиція здійснювалося повтором простих об'ємних елементів.

Мистецтвознавці вказують на запозичення прийомів монументального мистецтва для створення станкових творів, особливо розповсюдженого з 1960–70-х років (Мурина Л., 2013: 20). Виразно ця тенденція проявилася в мистецтві керамічного декоративного панно, яке було найбільш схожим з картиною серед інших груп керамічних творів. Одним із таких прийомів виступила серійність, багаточастковий принцип побудови композиції. Відома модульна декоративна кераміка львівського художника Тараса Драгана 1970–1980-х рр., де він новаторськи інтерпретував традиційну для укра-

їнського народного житла кахлю, будував твір з модульних пластичних блоків, що в сукупності творили певний декоративний рисунок чи несли змістовне навантаження (Тобілевич, 2009: 366). Модульна система кладки «здатна виконувати роль своєрідної візуальної проміжної ланки між зображальними фрагментами панно та архітектурними конструкціями» (Тобілевич, 2009: 369).

Розвиває ідею багатокомпонентності твору і Тарас Левків. У 1980 – 1990-х роках він створює керамічні панно з виразною ритмічною структурою («Зимовий квадрат», 1995 р.). Але, окрім однакових модулів-складників твору, композиція окремого модуля передбачає ще й повтор однакових за формою та часто й за кольором елементів (квадратиків, кружків тощо). Плоскі керамічні пласти Степана Андрусіва із циклу «Силуети», «Геометричні фантазії», «КолоКола» (2018 р.) також оперують повторюваними фігуративними зображеннями та подекуди ритмічним декором. Бачимо схожі композиційні варіанти і в творчості інших сучасних керамістів (Ярослав Борецький, декоративне панно «Баланс кольору і знаків», 2011–2012). Повторення мотивів трапляється і в мистецтві скла. Так, Ольга Турецька виконує скло-живопис технікою ф'юзинг, наклеюючи невеликі за розміром елементи в більші площинні композиції.

Прийоми ритмового повторення спостерігаємо і в текстильних творах (поліптих Ольги Бабак «МироТворці», 2014 р. полотно, вишивка). Таких прикладів досить багато, й усі вони чітко показують про «перехід» декоративного текстилю до сфери образотворчого станкового твору.

Досить органічно (логічно) дублювання мотиву сприймається у графіці. Фрагментарна мова з нашаруванням, повторюваністю практично однакових відбитків на папері властива творам Павла Макова (наприклад, офорти «1000 років незалежності», «Ковдра. Пам'ять», «Українська абетка» та ін.). Численні повтори дерев, трав, будинків, птахів, стежок створюють лабіринти чи карти. Мозаїчними є і інсталяції цього автора, які будуються з однотипних об'єктів. Так, робота «Фонтан виснаження» складається з лійок. Інша інсталяція побудована з сотні зменшених у масштабі бетонних блоків, яка мала спіралевидну форму, що з близької відстані нагадувала генплан харківського ландшафту.

Повторюваність одного і того ж рослинного мотиву декілька разів у межах однієї композиції трапляється в офортах Оксани Стратійчук («Гладіолуси», «Гербарій», «День народження», картини з циклу «Три дні одного року», «Перше

серпня», «Меандр», «Хвиля» та ін., 2003–2016). «Повторюваність, окрім безперечної декоративної привабливості, надає роботам нового, набагато ширшого змісту. ... той самий квітковий мотив, повторений багато разів на великому аркуші, ... стає уособленням безмежного і мінливого простору, набуває глибини й динаміки та, здається, простягається поза кордони формату, наповнюючи язичницькою радістю квітування, сонцем, вітром і хмарами чи не увесь всесвіт» – так відгукнулася мистецтвознавець Катерина Липа про серію модульного друку «Три дні одного року» О. Стратійчук.

До створення модульних композицій долучається і відомий львівський графік Роман Романишин – на планшети певної геомеричної конфігурації наклеює сотні графічних відбитків, «складає» картину як мозаїку. Дуже промовистими є великі графічні проекти з циклу «Паноптикум» під назвами «Піраміда» і «Вежа», 2018 р., «Магічний куб», 2019 р. Останній складається із 3416 маленьких трикутних офортів.

Альбіна Ялоза у графічних серіях «Знак» та «Речі» (2011 р.) друком однотипних кліше створює фризові та замкнуті композиції із зображень побутових речей, у циклі робіт «Нове українське» (2012 р.) комбінацією мотиву візка, кошика супермаркету імітує схему геометричного орнаменту української вишивки.

Композицію картин із повторів нескінченних парних модулів використала художниця Катерина Ганейчук при створенні декількох серій полотен: «Я (Майдан)», «Коралі», «На небі та на землі» (2015 р.). Тут вона запозичила прийом тиражування однакових фігуративних зображень – голів з обличчями у формі силуетів чаш для підсилення внутрішньої напруги і глибини почуттів, що дозволяє передати силу і нескінченність поколінь, «зафіксований і ніби вирваний клаптик з довгої плівки, де повторюються помилки і перемоги в пошуку себе в часі і просторі історії» (зі слів куратора виставки). Прийом повтору продовжено у виставці «Свхристія» (2017 р.), де подібні мотиви мисткиня укладає на домотканному полотні, характеризуючи їх як хоругви.

Художники старшого покоління також підхоплюють новації художнього вислову. Полотна з циклу Андрія Ментуха «Людина в образах» викликають асоціації стандартизації та обезличення урбанізованого середовища, який «заповнюють безконечні ряди людей-манекенів – безконечні ряди цифер ...» (зі слів критика О. Голубця). Потрібно зазначити, щоправда, що цей граничний символізм А. Ментуха є результатом його

довготривалої практики в живописі (серії «Образи», (1973–1997), що дозволили його уявленням «виходити за межі зовнішнього досвіду в пошуках глибинних, сутнісних якостей і основних законів, які керують інстанціями об'єктів і подій», розуміти, що «схожість важливіша за відмінності, і що організація швидше виникає в результаті консенсусу рівних, ніж при підпорядкуванні принципам чи силам, які ієрархічно стоять вище» (Арнхейм, 1994: 312).

Однорідністю структури наділені і серії полотен Петра Гончара «Тополі» (12 картин) і «Нетополі» (9 картин), де за основу взяті сільські горизонти, з ритмічно повторюваними рядами дерев. Щоб підсилити ефект нескінченних просторів роботи витягнуті по горизонталі і укладені в три ряди.

Іншим варіантом досягнення фрагментарності зображувального поля є випадки, коли модульними повторами служать мазки фарби, кольорові плями. Таким чином утворюється ритмізований нефігуративний живописний простір.

Яскравим прикладом є серії творів Іви Павельчук «Генеалогія кольору» – серія композицій оптично-візуального спрямування мерохромії (1995–2000). Її манеру «візерункового» письма характеризує О. Федорук: «Випадковість мазка у просторі колоризму виключена, бо тут діє принцип пазла: мазок-ключ входить у мазок-соту; ключ і сота нероздільні, взаємоприживлені. Стилїстика «Неповторності» тримається на засаді колористичного пазла, коли барва імплітує барву. Кожна з них територіальне окреслена, виважена, уподібнена до «гнізда» (Федорук, 2006: 214–215). Подібними у цьому плані є абстрактні роботи Романа Яціва («Структура ритму-2», 2015 р.; «Структура», 2017 р.).

Часто художники вводять лише фрагментарно повтори стилізованих мотивів-символів, які вставляють тло, формуючи сітчастий орнамент. Він подекуди творить змістову насиченість картини, або лише її декорує, додаючи сюжету певної статичності, акцентованої ритмічності, відсилаючи коріннями до естетики народного мистецтва. Прикладом можуть служити твори Ігоря Романка, Людмили Корж-Радько та інших художників.

Ще одним варіантом композиційних пошуків є чітке структурування тла, переважно на квадратні, рідше – прямокутні форми. Так, львівський художник Богдан Сорока у циклі ліногравюр «Гетьмани» (2006–2008) майстерно ритмізує простір, укладаючи фігури у ряди, відділяє їх вертикальними смугами-рамками. Мотиви ж у деталях усі різні. Структурованим є і живописне полотно

Микола Молчана «Голова Давида» (2001 р.), яке поділене на чотири квадратні частини із зображенням зліпку. Принцип фрагментарності (мозаїчності) досить органічно використовують художники і у спільних (колективних) полотнах. Так, митці харківської мистецької групи «Буриме» у широкоформатному полотні «Вічний шах», (2003 р.) також застосували зазначений поділ.

Таке повторення мотивів відповідає сучасній тенденції до мінімалізму в образотворчому мистецтві (як і в дизайні). Дослідники мистецтва говорять про мінімум художніх засобів та тенденцію до заперечення яскраво вираженої сюжетної лінії: «Стиль основної маси творів подібний до стилю сучасного життя: він легкий, поверхневий, йому не вистачає глибини. Фрагментарність стала основою для композиційних і кольорових побудов, спостерігається прагнення відобразити миттєво побачений образ, сконцентрувати на ньому увагу глядача» (Жук, 2013: 134). Відбулась зміна традиційного розуміння тематичної картини, що призвело до побутової описовості, байдужості до сюжетної лінії, ситуації, коли розповідність поступається місцем показу.

Цю тенденцію дослідники означають як естетизацію в мистецтві (на відміну від ідейно наповненої ритмічності картин авангарду), коли якість зовнішньої форми стає домінуючим фактором оцінки щодо внутрішнього наповнення. Рисами естетизації є декоративність, візуальні ефекти, безтурботна екзистенція.

Змінилась і форма подачі твору образотворчого мистецтва – вона також стала множинною. Тут ми не маємо на увазі класичні прийоми диптиху, триптиху чи поліптиху, які презентують певну розповідність, розгорнуту в часі і просторі. Історично вони сформувались у практиці розпису японських ширм, в іконостасі (наприклад, поліптих львівської малярської школи першої половини XVII ст. «Чудеса св. Яна з Дуклі»). Наприклад, в іконах, близькодія фігур у просторі вказує на різні за часом події життя. Існувала практика створення образотворчих серій у графіці (серія гравюр Франциско Гойї «Сон розуму»). Варто згадати також ілюстрації до літературних творів. Наприклад, графіка М. Компанця до «Вечорів на хуторі біля Диканьки» М. Гоголя, де аркуш розділений на своєрідний триптих, в кожній частині якого розвивається своя сюжетна лінія. Для графіки такі серії творів є цілком органічними, що часто обумовлено технікою виконання. У мистецтві фотографії також практикують створення фотосерій, циклів. Композиційний принцип фрагментарності буває властивий і творчій практиці

літератури й кінематографа. Таким, наприклад, є сценарій з 13-ти епізодів І. Миколайчука «Небилиці про Івана, знайдені в мальованій скрині з написами» (1983 р.).

Новою ж формою подачі є навмисна множинність як виразник сутності твору, що потребує сприймання сукупності частин як одного цілого. Варто згадати, що у ХХ ст. з'явилося поняття фрактальної архітектури. Її головними ознаками визначають самоподібність, здатність до саморозвитку, дробну метричну розміреність, розмитість, нечіткість зовнішніх контурів; приналежність одночасно і до хаосу, і до порядку (Солоненко, 2013: 7). Зміни торкнулися і сучасної скульптури, де серед формотворчих засобів поширеним стає «сегмент» як модуль твору (Шауліс, 2016: 90).

Така ж ситуація спостерігається у творах образотворчого мистецтва. Часто у сучасних виставкових залах практикуються серійні картини-експозиції як зібрання великої кількості робіт одного чи багатьох авторів. Такими є стіна з малюнків кульковою ручкою харківського художника Гамлета Зінковського «Наодинці з собою», що складається з 450-ти малюнків (2012 р.) та інсталяція з сотень портретів «Книга людей» (2013 р.). «Клаптиковим», мозаїчним є і проєкт «Неофольк» сучасного художника Миколи Маценка, розпочатий 2004 року. Він складається із окремих квадратних полотен із зображеними орнаментами вишивки. 2012 року митець представив 42 таких роботи у PinchukArtCentre. На виставці «Велике і величне» у Мистецькому Арсеналі (2013 р.) було виставлено на одній стіні вже 140 фрагментів (хоч загалом, як стверджує художник їх налічується близько 450). За словами М. Маценка, безкінечний повтор однієї і тієї ж графічної схеми, але кожного разу з різним кольоровим наповненням, нагадує речитатив у коломийках, трактується автором як «безперервний процес, як, власне, сама народна творчість» (Герасимова, 2016). Ряди однотипних колорадських жуків, саранчі – пожирачів сільськогосподарської продукції, фігурують як головні герої у проєкті Миколи Маценка «Гербарій» (2015 р.). Такий прийом повтору підсилює емоції глядача.

Провідною ідеєю художника Володимира Яковця є створення інтерпретацій засобом клонування культурного явища (серії робіт «Голуба культура», «Ідеал», «Покоління», «Фанатки», 2010 р.), що втілились в інсталяціях гігантських розмірів, виконаних у дусі поп-арту. Свій напрямок він визначає як «палімпсестну симуляцію», з її постмодерністською колажністю, іронією, цитуванням. У цих великих серіях, які можуть

налічувати понад 100 картин, художник використовує прийоми рекомбінації та колажування модульних полотен (виставка «Amor», 2018 р.), коли одні й ті ж полотна можна збирати у різні композиції, що уможлиблює їх постійну рекомбінацію таким чином, аби щоразу розкривати нові теми. Така практика відносить нас до тенденцій сучасного дизайну, зокрема поняттю змінного логотипу, множинну візуальну структуру якого можна оновлювати, доповнювати залежно від вимог часу.

Множинною за формою подачі є мультимедійна інсталяція М. Шубіної «Моя релігія», експонована в Пінчук Арт Центрі (2008 р.). За таким принципом побудована і живописна серія з 10-ти робіт Г. Зінковського «Зебра-Париж» (Pinchuk Art Centre, 2008 р.), проєкт Ольги Турянської «Matrix» (2017 р.), композиції на релігійну тематику Уляни Нищук-Борисяк та ін. Мислить поліптихом у баченні природи і Іван Остафійчук (твір «Рефлексії», 2014 р., який складається з 9 частин; «Спогад», 2013 р. – ліногравюра на полотні, яка складається із 6-ти квадратів).

Зручним став такий прийом експонування і для популярних останнім часом колективних «творів» професійних, а особливо самодіяльних художників. Так у дусі часу витримана колективна виставка у Карась Галереї (м. Київ, 2016 р.), присвячена 10-річчю проєкту «А4, Кулькова ручка».

Фрагментарність змістового наповнення творів, їх модульність, підсилена широкоформатністю, поліморфізмом художньої мови, манерою експонування без рам, зближує станкове мистецтво з дизайном. Ось як пише О. Федорук про картини Іви Павельчук, але, гадаємо, цю думку можна поширити і на інші сучасні твори образотворчого мистецтва: «По суті ми отримали малярство, яке вже є невід'ємною частиною інтер'єру і дизайну» (Федорук, 2006: 213). Про асиміляцію мистецтва в дизайн і дизайну у мистецтво говорить і Р. Винничук: «Мистецтво поступово відмовляється від майже ритуальної для нього ідеї творця, замінюючи її далеко не однозначною роллю виразника предметної сутності, детонатора прихованих відчуттів, опускаючись тим самим до декоративного оформлення життєвого простору, тобто впритул примикаючи до епархії прикладного мистецтва» (Винничук, 2015: 252–253). Думку, що сучасний живопис стає камерним та співвідноситься з житловим інтер'єром підтримує і білоруський дослідник (Жук, 2013). Отже, тепер в оцінці твору мистецтва часто акцент переноситься на практичність, універсальність. Ось як відгукнувся про картини Ігоря Романка один з мистецтвознавців:

«Завдяки йому будь-яка з картин впишеться в будь-який дизайнерський інтер'єр, адже корені сучасного дизайну – в тому ж Малевичі».

Висновки. Повтор зображувальних форм та модульність як нова форма подачі твору образотворчого мистецтва дозволяє митцям часто трактувати свою ідею як концептуальну, оповідну та долати статичну природу мистецтва. Фрагментарність змістового поля картини в комплексі з поліморфізмом художньої мови, відмовою від фігуративного реалізму або граничною стилізацією висуває на перший план у станковому творі декоративне начало. Тепер часто не потрібно вдумуватись у зміст, а лише ковзати поглядом по поверхні полотна, отримуючи естетичне задово-

лення від вдало підібраних геометрії мас, колориту тощо. Таке одночасне спрощення мови картинного поля і ускладнення форми твору шляхом складання його з великої кількості фрагментів, максимально подібних у розмірах та художньому наповненні, перетворює твір у засіб естетизації життєвого простору людини, в об'єкт мінімалістичного дизайну.

Проте фаховість критика завжди виділить у цій групі твори художньо вартісні, енергетично та інтелектуально затратні, концептуально дійсно значущі, що компенсує спрощення візуальної мови (сюжету, колориту, техніки виконання) і виводить їх у ранг високопрофесійних візуальних об'єктів сучасного мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. Пер. с. англ. Москва : Просвещение, 1994. 352 с.
2. Винничук Р. Аксиологічні аспекти дизайну. *Дизайн-освіта майбутніх фахівців на сучасному етапі освітньої практики* : матеріали Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції, (18-19 березня 2015 р., м. Полтава). Полтава, 2015. С. 250–254.
3. Герасимова А. Микола Маценко: як не жити у світі імітацій. *Art Ukraine*. 12.2016. URL : <http://artukraine.com.ua/a/mikola-macenko--yak-ne-zhiti-u-sviti-imitaciy-/#.WViqjVvrDQ> (дата звернення: 17.09.2020).
4. Жук В. И. Живопись Беларуси на рубеже веков: потери и обретения. Минск : Беларуская навука, 2013. 159 с.
5. Луцька мисткиня представила старовинні техніки. URL : <http://museum.net.ua/news/lucka-mistkinya-predstavila-starovinn%D1%96-tehn%D1%96ki/> (дата звернення: 17.09.2020).
6. Мархайчук Н. В. Концепція ненаративності в контексті розвитку вітчизняного нефігуративного живопису XX ст. : автореф. дис... канд. Мистецтвознавства : 17.00.05. Харків, 2006. 21 с.
7. Мурина Л. О монументальности и формате в современном молодом сибирском искусстве. *Культура Алтайского края*. 2013. № 2(10). С. 20–21.
8. Павельчук І. Витоки абстрактної творчості Карла Звіринського. *Сучасне мистецтво*. 2009. Вип. 6. С. 366–370.
9. Пресняков М. А. Орнаментализм как источник композиционных, пластических и ритмических идей в изобразительном искусстве и дизайне. *Подготовка специалистов в сфере культуры и искусства: опыт, проблемы, перспективы* : сб. материалов межвуз. науч.-практ. конф. (Рязань, 17 нояб. 2010 г.). Рязань : Изд-во РИНФО, 2011. С. 250–255.
10. Солоненко М. А. Восприятие пространства и времени в современной архитектуре: междисциплинарный синтез эволюционных идей в эстетике. *Архитектура и современные информационные технологии*. 2013. № 4(25). С. 1–9.
11. Тобілевич Г. М. Модульні композиції в архітектурно-декоративній кераміці Тараса Драгана. *МІСТ: Мистецтво, історія, сучасність, теорія*. Вип. 6. Київ, 2009. С. 365–370.
12. Федорук О. К. Перетин знаку. Вибрані мистецтвознавчі статті : у 3 кн. Київ : Видавничий дім А+С, 2006. Кн. 1: Історія та теорія мистецтва. Постаї. Народна творчість. 260 с.
13. Шауліс С. О. Сегмент як форматворча одиниця сучасної скульптури. *Всеукраїнська наукова конференція професорсько-викладацького складу ХДАДМ за підсумками роботи 2015/2016 навчального року*, 17 травня 2016 р., ХДАДМ. Харків, 2016. С. 90–91.

REFERENCES

1. Arnhejm R. Novye ocherki po psihologii iskusstva. Per. s. angl. [New essays on the psychology of art]. Moscow: Education, 1994. 352 p. [in Russian].
2. Vynnychuk R. Aksiolohichni aspekty dyzainu [Axiological aspects of design]. *Materials All-Ukrainian scientific-practical internet conferences* (March 18–19, 2015, Poltava). Poltava, 2015, pp. 250–254 [in Ukrainian].
3. Herasymova A. Mykola Matsenko: yak ne zhyty u sviti imitatsii [Mykola Matsenko: how not to live in a world of imitations]. *Art Ukraine*. 6.12.2016. URL: <http://artukraine.com.ua/a/mikola-macenko--yak-ne-zhiti-u-sviti-imitaciy-/#.WViqjVvrDQ> (appeal date: 17.09.2020) [in Ukrainian].
4. ZHuk V. I. ZHivopis' Belarusi na rubezhe vekov: poteri i obreteniya [Painting of Belarus at the turn of the century: losses and gains]. Minsk: Belarusian science, 2013. 159 p. [in Russian].
5. Lutska mystkynia predstavyla starovynni tekhniky [The Lutsk artist presented ancient techniques]. URL: <http://museum.net.ua/news/lucka-mistkinya-predstavila-starovinn%D1%96-tehn%D1%96ki/> (appeal date: 17.09.2020) [in Ukrainian].
6. Markhaichuk N. V. Kontseptsii nenaratyvnosti v konteksti rozvytku vitchyznianoho nefihuratyvnoho zhyvopysu XX st. [The concept of non-narrative in the context of the development of domestic non-figurative painting of the twentieth century]: author's ref. dis ... cand. art history: 17.00.05. Kharkiv, 2006. 21 p. [in Ukrainian].

7. Murina L. O monumental'nosti i formate v sovremennom molodomo sibirskom iskusstve [About monumentality and format in modern young Siberian art]. *Altai Territory culture*. 2013. № 2(10), pp. 20–21 [in Russian].
8. Pavelchuk I. Vytoky abstraktnoi tvorchoosti Karla Zvirynskoho [The origins of abstract work by Karl Zvirynsky]. *Modern Art*. 2009. No. 6, pp. 366–370 [in Ukrainian].
9. Presnjakov M. A. Ornamentalism as a source of compositional, figurative and rhythmic ideas in figurative arts and design, *Podgotovka specialistov v sfere kul'tury i iskusstva: opyt, problemy, perspektivy* [Specialization training in the culture and art domain: experience, issues, prospects] Collection of interuniversity scientific practical conference materials, Ryazan', November 17, 2010, Ryazan, Izd-vo RINFO, 2011, pp. 250–255 [in Russian].
10. Solonenko M. A. Vospriyatie prostranstva i vremeni v sovremennoj arhitekture: mezhdisciplinarnyj sintez evolyucionnyh idej v estetike [Perception of space and time in modern architecture: an interdisciplinary synthesis of evolutionary ideas in aesthetics]. *Architecture and modern information technology*. 2013. № 4 (25), pp. 1–9 [in Russian].
11. Tobilevych H. M. Modulni kompozytsii v arkhitekturno-dekoratyvni keramitsi Tarasa Drahana [Modular compositions in architectural and decorative ceramics by Taras Dragan]. *BRIDGE: Art, history, modernity, theory*. No. 6. Kyiv, pp. 365–370. [in Ukrainian].
12. Fedoruk O. K. Peretyn znaku [Intersection of the sign]. *Selected art articles*: in 3 books. Kyiv: A + C Publishing House, 2006. Book. 1: History and theory of art. Figures. Folklore. 260 p. [in Ukrainian].
13. Shaulis S. O. Sehment yak formotvorcha odyntysia suchasnoi skulptury [Segment as a formative unit of modern sculpture]. *All-Ukrainian scientific conference of the teaching staff of KSADA based on the results of the 2015/2016 academic year*, may 17, 2016, KSADA. Kharkiv, 2016, pp. 90–91 [in Ukrainian].

Вікторія ШАБУНІНА,
orcid.org/0000-0001-7957-3378
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних наук, культури і мистецтва
Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського
(Кременчук, Полтавська область, Україна) shabuninaviktoria@gmail.com

Лариса БУТКО,
orcid.org/0000-0002-8817-3381
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних наук, культури і мистецтва
Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського
(Кременчук, Полтавська область, Україна) larysabutko@gmail.com

Віктор САРАНЧА,
orcid.org/0000-0001-9435-0615
кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри гуманітарних наук, культури і мистецтва
Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського
(Кременчук, Полтавська область, Україна) visar73@ukr.net

КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЄВИЙ ПОТЕНЦІАЛ УНІВЕРСИТЕТУ ТРЕТЬОГО ВІКУ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

У статті наголошено на проблемі демографічного старіння суспільства, на обмеженості доступних для літніх людей соціальних ролей, культурних форм діяльності, можливостей у сферах життєзабезпечення, комунікації та рекреації. Звернено увагу на важливість дозвіллевої активності для відчуття стабільності, зняття напруги, послаблення впливу негативних соціальних чинників, попередження соціальних конфліктів, а також для взаємозв'язку поколінь, спілкування, задоволення дозвіллевих потреб людей похилого віку.

Вказано на вагому роль неформальної освіти в адаптації літніх людей до сучасних соціально-економічних умов, підтриманні їхньої активної життєвої позиції та розкритті творчого потенціалу. Технології неформальної освіти дають можливість засвоїти нові знання й уміння в дозвіллевій сфері та побуті, розширити культурний світогляд та міжособистісну комунікацію, брати активну участь у різних видах соціально значущої діяльності.

З'ясовано завдання й функції Університету третього віку – соціокультурного центру, де літні люди отримують нові знання з важливих суспільних проблем або вдосконалюють набуті раніше вміння та навички; який уможливорює доступ до професійної, дозвіллево-рекреаційної, побутової діяльності, сприяє подальшому особистісному розвитку. Звернено увагу на досвід розвинених європейських держав, у яких літніх членів громади заохочують до активної життєдіяльності й самореалізації шляхом створення різноманітних просвітницько-дозвіллевих закладів.

Проаналізовано культурно-дозвіллевий потенціал Університету третього віку, який функціонує на базі Кременчуцького інституту вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля» і має на меті подолати стереотипне сприйняття літніх людей як пасивного сегмента ринкової економіки. Наведено результати дослідження, які визначають роль культурно-дозвіллевого потенціалу закладу в інтеграції людей похилого віку до сучасного інформаційного суспільства, у підтриманні їхнього активного способу життя, реалізації власних внутрішніх ресурсів, розширенні кола пізнавальних інтересів та можливостей спілкування, збереженні позитивного життєвого тону, покращенні якості життя.

Ключові слова: сфера дозвілля, культурно-дозвіллева діяльність, Університет третього віку, люди похилого віку, дозвілля літніх людей.

Viktoriiia SHABUNINA,

orcid.org/0000-0001-7957-3378

*Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Humanities, Culture and Art
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) shabuninaviktoria@gmail.com*

Larysa BUTKO,

orcid.org/0000-0002-8817-3381

*Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Humanities, Culture and Art
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) larysabutko@gmail.com*

Viktor SARANCHA,

orcid.org/0000-0001-9435-0615

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Humanities, Culture and Art
Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University
(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) visar73@ukr.net*

CULTURAL AND LEISURE POTENTIAL OF THE THIRD AGE UNIVERSITY AS AN INNOVATIVE SOCIO-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY

The article emphasizes the problem of demographic aging of society, the limitations of social roles to be available to the elderly, cultural forms of activity, opportunities in the areas of life support, communication and recreation. Emphasis is placed on the importance of leisure activities for a sense of stability, stress relief, mitigation of negative social factors, prevention of social conflicts, as well as for intergenerational relations, communication, meeting the leisure needs of the elderly.

The important role of non-formal education in the adaptation of older people to modern socio-economic conditions, maintaining their active position in life and the development of their creative potential is pointed out. Non-formal education technologies provide an opportunity to acquire new knowledge and skills in leisure and everyday life, to expand the cultural worldview and interpersonal communication, to take an active part in various types of socially significant activities.

The article has studied out the tasks and functions of the Third Age University, i.e. a socio-cultural center, where older people gain new knowledge on important social issues or improve previously acquired skills and abilities; which provides access to professional, leisure and recreational, household activities, promotes further personal development. Attention is paid to the experience of developed European countries, in which elderly members of the community are encouraged to an active life and self-realization due to creating various educational and leisure facilities.

The cultural and leisure potential of the Third Age University, which functionates on the basis of Kremenchuk Institute of Higher Education "Alfred Nobel University" and aims to overcome the stereotypical perception of the elderly as a passive segment of the market, was analyzed. The article has presented the results of the research, which determine the role of cultural and leisure potential of the institution in the integration of the elderly into the modern information society, in maintaining their active lifestyle, realization of their own internal resources, expanding communication opportunities, maintaining positive vitality and improving their quality of life.

Key words: *leisure sphere, cultural and leisure activity, Third Age University, elderly, leisure of elderly people.*

Постановка проблеми. В інформаційному суспільстві все більшої ваги набувають проблеми підтримання активної життєвої позиції людей похилого віку, їх свідомого долучення до соціокультурного життя, прагнення до самовдосконалення та реалізації їхнього творчого потенціалу. Кількість людей поважного віку невпинно зростає майже в усіх європейських країнах. В Україні процес демографічного старіння є гострою соціальною проблемою. За останні 25 років чисельність населення в державі скоротилася приблизно на 10 млн осіб, відбулися радикальні зміни у віковій структурі громадян. На 2020 р. із 41,8 млн насе-

лення держави пенсіонерами за віком є 8,52 млн, тобто майже кожен 5-й житель (ПФУ: сайт, 2020; Держстат: сайт, 2020). За прогнозами аналітиків, до 2035 р. люди похилого віку (60–80+) становитимуть третину населення України.

На жаль, набір доступних для літніх людей соціальних ролей, культурних форм активності, можливостей у сферах життєзабезпечення, комунікації, дозвілля досить обмежений. Інтегруватися в сучасне суспільство, зберегти активний спосіб життя, самореалізуватися й розкрити особистісний потенціал засобами освітньої та творчої діяльності, підвищити рівень соціальної адап-

тації людям похилого віку допоможуть новітні форми, методи та технології дозвіллевої діяльності, пошук яких набуває особливої актуальності в нинішніх соціально-економічних умовах. Оптимальність таких технологій можна оцінити за різними критеріями, зокрема продуктивності, максимальної ефективності, мотиваційної значущості, керованості, системності тощо. Безсумнівно, освіта є одним із дієвих засобів організації продуктивного дозвілля літніх людей та соціальної адаптації до третього віку.

Аналіз досліджень. Останнім часом з'являється багато досліджень, що віддзеркалюють різні аспекти життєдіяльності людей похилого віку, висвітлюють проблеми ейджизму, соціального виключення, переживання самотності, соціокультурної та соціально-психологічної адаптації літніх людей тощо. Природу людського старіння досліджували такі науковці, як: Б. Ананьєв, Е. Берн, Е. Еріксон, І. Кон, Е. Маркарян, Л. Растрінгін та інші. Соціальні аспекти третього віку розглядалися в науковому доробку Н. Василенко, М. Ігнатєва, А. Корнілової та інших. Велика роль у вивченні соціокультурної діяльності та використанні соціокультурних технологій у реабілітації людей похилого віку належить Г. Аванесовій, Т. Баклановій, Г. Бліновій, Л. Вітебському, Г. Головльовій, В. Гончаровій, А. Жаркову, Т. Кисельовій, А. Марковій, Т. Рябовій, Ю. Стрельцову, В. Суртаєву, В. Чижикову й іншим. Проблеми саморозвитку та самоактуалізації літніх людей, можливості реалізації їхнього соціокультурного, духовного, творчого потенціалу аналізували Р. Андріанова, Л. Анциферова, М. Бородіна, В. Дулікова, Ю. Кулоткін, А. Маслоу, М. Ноулз, В. Серікова, І. Якиманська й інші. Роль освіти в соціальній адаптації дорослих визначена у працях О. Вербицького, С. Вершловського, Л. Вовк, М. Громкової, В. Давидової, С. Змеєва, Ю. Кулоткіна, О. Огієнко, Г. Сухобської, Л. Тимчук, Л. Шинкаренко й інших. Розвідки, у яких окреслено особливості та перспективи розвитку Університетів третього віку, належать як вітчизняним (Н. Кабаченко, А. Каркач, Н. Ліфарєва, Ю. Павлова, І. Савельчук, І. Смик, Л. Стаднюк, Т. Федоренко, В. Чайківська, І. Швець), так і закордонним ученим (Д. Єнерал, А. Лем'ю, Р. Свіндел, Д. Томпсон, М. Формоза). Теоретична і практична значущість досліджень у цій галузі беззаперечна, однак питання адаптації літніх людей до нових соціально-економічних умов, стимулювання активного ставлення до життя, соціалізації особистості, розвитку творчих здібностей, комунікативних навичок, інтелектуальних інтересів за допомогою культурно-дозвіл-

левої діяльності в університетах третього віку вивчено недостатньо.

Мета статті – визначити культурно-дозвіллевий потенціал інноваційних технологій сфери дозвілля на прикладі Університету третього віку, що з'явився одним із перших в Україні й успішно функціонує на базі Кременчуцького інституту вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля», та його роль в адаптації літніх людей до сучасних соціально-економічних умов.

Виклад основного матеріалу. Для людей похилого віку дозвілля є важливою складовою частиною їх життєдіяльності. Елементарними ціннісними характеристиками дозвілля є відпочинок і рухливий спосіб життя, що допомагає літнім людям триматися в тонусі, не обтяжуватися щоденними проблемами та переживаннями. Дозвіллева активність, неформальна освіта допомагають літнім людям покращити настрій, урізноманітнити невеселі будні, отримати більше позитивних емоцій, пізнати нове, послабити почуття тривожності та відчуття свого віку, позбавитися самотності. Загальновідомо, що люди похилого віку, приділяючи улюбленому заняттю щонайменше пів години на день, відчувають менше негативних емоцій, позитивно сприймають майбутнє, більш оптимістичні у своїх вчинках.

У суспільному житті дозвілля важливе для відчуття стабільності, зняття напруги, послаблення впливу негативних соціальних чинників, попередження соціальних конфліктів, взаємозв'язку поколінь, спілкування, задоволення дозвіллевих потреб особистості тощо (Словарь-справочник, 2006). Ціннісні змісти культури, в якій існує людина, сприяють відновленню соціальних зв'язків індивіда із суспільством. Зважаючи на це, можна назвати такі основні функції дозвілля літніх людей, як збереження соціальних контактів, задоволення потреби в суспільному визнанні, нормалізація психофізичного стану, збереження соціальної активності (Бочелюк, 2006).

За останні 10 років у соціокультурній сфері були розроблені якісні й ефективні інноваційні культурно-дозвіллеві технології, однією з яких є неформальна освіта, що передбачає отримання знань, умінь і навичок із метою задоволення освітніх особистісних потреб, що не обмежується місцем їх надання, терміном навчання, формою отримання знань та їх контролю. Сутність технології неформальної освіти полягає в тому, щоб навчити людину похилого віку новому шляхом практичних занять та ненав'язливого спілкування і взаємодії з нею в повсякденному житті. Засвоєння нових знань і умінь у дозвіллевій сфері

та побуті, опанування нових захоплень, розширення культурного світогляду та міжособистісна комунікація – усе це дозволяє літній людині брати участь у різних видах соціально значущої діяльності (Черникова, 2019: 19). Людям похилого віку повинні бути доступні суспільні цінності в освіті, культурі, духовному житті та відпочинку.

Велику роль у реалізації цих завдань відіграють університети третього віку, які уможливають доступ до професійної, дозвіллево-рекреаційної, побутової діяльності, сприяють подальшому особистісному розвитку. На нашу думку, така технологія освіти організована як різновид дозвілля людей похилого віку з підтриманням їхнього активного способу життя та спілкування.

Університети третього віку розглядають як соціокультурний центр, де літні люди отримують нові знання з важливих суспільних проблем або вдосконалюють набуті раніше вміння та навички (Formosa, 2012: 114).

Варто звернути увагу на досвід розвинених європейських держав, у яких літніх членів громади заохочують до активної життєдіяльності й самореалізації шляхом створення й забезпечення функціонування різноманітних за типом та характером діяльності просвітницько-дозвіллевих закладів.

Університети третього віку Великобританії функціонують із 1981 р., це просвітницько-дозвіллеві заклади, об'єднання громадян похилого віку, що мають на меті стимулювання членів громади до активної життєдіяльності та самореалізації. Вони створені для навчання літніх людей заради їхнього власного задоволення, а не для отримання кваліфікації та диплома, для актуалізації їхніх інтелектуальних, культурних і творчих можливостей, для забезпечення їх ресурсами, необхідними для поглиблення інтелектуального, культурного та творчого життя тощо (Objects and principles, 2014: 3).

В Японії система університетів третього віку розвинена дуже добре. Починаючи із 60-х рр. минулого століття у країні діють приблизно 45 навчальних закладів для людей похилого віку. Розроблені багатоманітні навчальні програми за різними спеціальностями та напрямками підготовки. Більшість жителів Японії навіть після досягнення пенсійного віку продовжують працювати та вести активний спосіб життя. Згідно зі статистикою, кожен п'ятий із них відвідує Університет третього віку, щоб отримати нові знання, набути нових навичок у певній галузі. У таких закладах дозвілллю відведена особлива роль. У рамках культурно-дозвіллевого напряму літні

люди знайомляться з культурами народів світу, вчать готувати відомі в різних країнах страви, відтворюють національні костюми чи символи інших народів, вивчають іноземні мови тощо (Черникова, 2019: 19).

Як бачимо, у віці активної зрілості відкриті широкі можливості для фізичних, мистецьких та інтелектуальних занять, пізнавальних подорожей, формування нових навичок та праці заради добробуту держави. Тому у 2008 р. Міністерство праці та соціальної політики спільно з Фондом народонаселення представництва ООН в Україні розпочали втілення пілотного проєкту «Університети третього віку», спрямованого на підтримку літніх людей з активною життєвою позицією, на безболісну адаптацію їх до сучасних умов завдяки організації їх культурно-дозвіллевої діяльності та навчання упродовж усього життя.

Навчання в Університеті третього віку ґрунтується на індивідуальній активності пенсіонерів, на хобі-групах, особистісних контактах, не обмежується програмовим матеріалом. Значна увага приділяється спілкуванню літніх людей та стимулюванню їхньої соціальної активності, створенню належного психологічного клімату в освітньому середовищі. Завданням Університету третього віку є сприяння розумному використанню часу літніми людьми, розширенню їхніх поглядів на людину і світ, задоволення пізнавальних потреб та інтеграція життєвого досвіду й нових знань, оптимальне використання власної старості шляхом відповідної організації додаткового вільного часу, що полягає у змістовному наповненні життя та підвищенні інтересу до нього після досягнення пенсійного віку. Навчання в Університеті третього віку дозволяє не лише пізнати нове, реалізувати інтелектуальні потреби, а й глибше зрозуміти власну індивідуальність. Рекреаційна функція, яку реалізує Університет третього віку, сприяє формуванню міжособистісних зв'язків, що ґрунтуються на здорових родинних і суспільних відносинах, гармонійних стосунках між поколіннями (Чаграк, 2017: 73). З метою реалізації рекреаційної функції використовують різні форми діяльності, зокрема артистичну, рекреаційно-спортивну, благодійницьку та розважальну (Попик, 2016: 232).

У нашому місті Університет третього віку з'явився другим в Україні (12 січня 2009 р.) як спільний проєкт підтримки і турботи Кременчуцької міської ради, Автозаводської райради та Кременчуцького інституту Дніпропетровського університету економіки та права (нині Кременчуцький інститут вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля»).

Саморозвиток через освіту втратив елемент професійної необхідності, став задоволенням для літніх людей (Дуликов, 2003: 30). Університет третього віку допомагає їм із користю проводити вільний час, зокрема отримати необхідні для повноцінного існування в сучасному суспільстві знання, знайти однодумців і врятуватися від самотності, відчути себе потрібними, розширити коло спілкування й інтересів, розкрити в собі ті таланти, які були забуті через будні, роботу, клопоти, а також усвідомити, що меж пізнання не існує. За даними прес-служби міськвиконкому, сьогодні заклад налічує понад 270 студентів, а за весь час існування дипломи отримали понад 1 600 літніх студентів. Багато з них, закінчивши один факультет, продовжують навчання на іншому.

Навчання в Університеті триває півтори-дві години раз на тиждень протягом одного року. За цей час до уваги слухачів пропонують теми, що стосуються збереження здоров'я людей старшого віку, організації їхнього життя та цікавого різноманітного дозвілля, правової грамотності, уміння користуватися сучасними комунікаційними й інформаційними технологіями тощо. Навчальні програми створюються відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів, нахилів студентів, з урахуванням їх віку та стану здоров'я. Літні студенти нашого міста виявили бажання вивчати історію та краєзнавство, інформаційні технології, правознавство, основи психології, іноземні мови тощо. Сьогодні заняття проводяться на різних факультетах, зокрема охорони здоров'я та фізичної реабілітації, історико-краєзнавчому, культурно-просвітницькому, мистецькому з використанням різних організаційних форм – лекцій, практичних вправ, гурткових занять, круглих столів, зустрічей, екскурсій, концертів, дебатів, рольових ігор тощо. Проект має не стільки освітній, скільки соціальний характер.

Університет третього віку Кременчуцького інституту вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля» має на меті подолати стереотипне сприйняття людей похилого віку як пасивного сегмента ринкової економіки та лише споживача матеріальних ресурсів держави. Його діяльність ґрунтується на таких принципах, як підтримка фізичних, психологічних і соціальних здібностей людей старшого покоління; створення можливостей для освіти, навчання та розвитку людей похилого віку, для розвитку діалогу між поколіннями; залучення ресурсів власне людей старшого покоління для підвищення якості їхнього життя й активної участі в житті громади; відповідність навчання вимогам і потребам сього-

дення; задоволення від навчання (Кременчуцький інститут, 2000).

З метою виявлення поінформованості мешканців м. Кременчука про неформальну освіту та її можливості, зокрема про Університет третього віку, було опитано 200 громадян віком від 59 до 85 років. Згідно з результатами дослідження, 54% опитаних знайомі з певними продуктами в галузі соціальних інновацій та з деякими технологіями неформальної освіти, зазначають переваги Університету третього віку, а 68% бажали б долучитися до неформальної освіти в межах свого дозвілля. Надихас, що 84% опитаних літніх людей мають улюблене заняття, або хобі, як-от: спілкування з родичами та знайомими (16%), перегляд телевізійних програм чи слухання радіо (10%), городництво й садівництво (9%), прогулянки (7%), лікувальна фізкультура (7%), рукоділля (6%), читання художніх творів і написання віршів (6%), екскурсії (виставки, концерти, лекції) (5%), кулінарія (3%), музика і співи (3%), настільні ігри (2%), малювання (2%), колекціонування (2%), інші види (6%). Як бачимо, відповіді людей похилого віку свідчать про широкі дозвіллеві уподобання, а значить, більшість із них орієнтовані на соціум і активне життя й дозвілля в ньому.

У рамках дозвіллевої роботи в Університеті третього віку Кременчуцького інституту вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля» організують різноманітні екскурсії, фінансову допомогу на проведення яких надає німецька неурядова організація “DVV International”. Наприклад, 98 літніх студентів уже побували на екскурсіях у Полтаві та Чигирині. Студенти 59+ відвідують гуртки за інтересами (наприклад, театральний та вокальний гуртки, гурток «Здоров'я»); різноманітні виставки Кременчуцької міської художньої галереї; виїжджають на природу; беруть участь у спортивних заходах (з урахуванням віку), художній самодіяльності; щорічних святкових заходах із нагоди Міжнародного жіночого дня, Шевченківських днів, Дня пам'яті та примирення, Дня української писемності та мови, Дня пам'яті жертв Голодоморів; у концертних програмах, приурочених до свят першого й останнього дзвоника, за підтримки викладачів та творчих колективів Будинку дитячої та юнацької творчості й колективів Територіального центру соціального обслуговування Автозаводського району; відвідують зустрічі з лікарями, представниками різних професій, державних і громадських організацій, на яких отримують фахові консультації щодо субсидій, земельних чи житлових питань, пенсійного законодавства тощо.

Талановиті студенти мистецького факультету, середній вік яких 69 років, із задоволенням демонструють свої найкращі номери художньої самодіяльності в щорічному фестивалі «Студентська весна», зокрема, колектив народної пісні «Два кольори» виконує веселі частівки, а творчий танцювальний колектив «ІСТОКі+» – запальний рок-н-рол.

Слухачі Університету третього віку міста активно співпрацюють із Кременчуцькою ЦБС для дорослих, долучаючись до організації та проведення для мешканців мікрорайонів різних розважальних заходів, зокрема Міжнародного дня гумору, на якому презентують цікаві театралізовані постанови, тематичні пісні й танці.

Студенти різних факультетів успішно організовують тематичні заходи, наприклад святкову концертну програму до Дня театру «Театр – це гра!», насичену неординарними театралізованими постановами, дотепним гумором, вікториною про театр, тематичними піснями; конкурс «Весільний кортеж», присвячений Дню Святого Валентина, у якому беруть участь п'ять подружніх пар, що перебувають у шлюбі 35–50 років; концертно-розважальну програму «Свято сала та вареників», що передує Різдвяному посту та присвячена улюбленим українським національним продуктам.

Щорічно в серпні та вересні для випускників золотого віку організовується відпочинок у спортивно-оздоровчому комплексі Автозаводської районної ради «Супутник». Отже, Університет третього віку забезпечує не лише широку та різноманітну освітню програму, а й активне, цікаве, різноманітне, розважальне, ненадокучливе дозвілля.

З метою визначення ролі культурно-дозвіллевого потенціалу закладів неформальної освіти в забезпеченні адаптації людей похилого віку до нових соціально-економічних умов, підтриманні їх активного способу життя, реалізації власних внутрішніх ресурсів було проведено опитування 132 осіб віком від 59 до 82 років, що навчалися в Університеті третього віку при Кременчуцькому інституті вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля» на факультеті охорони здоров'я та фізичної реабілітації, а також на історико-краєзнавчому, культурно-просвітницькому та мистецькому факультетах і брали участь у культурно-дозвіллевій діяльності. За результатами анкетування, основними мотивами зацікавленості літніх людей Університетом третього віку стали прагнення змістовно проводити вільний час (29%), необхідність спілкуватися, знайти нових

друзів, однодумців (38%), бажання реалізувати творчий потенціал (18%) та потреба навчатися протягом усього життя (15%).

Більшість студентів (79%) зазначили, що культурно-дозвіллеві заходи, в яких вони беруть участь, сприяють особистісному зростанню, вивільненню та реалізації творчого й інтелектуального потенціалу, надають їм впевненості в новому політико-економічному та соціально-інформаційному просторі, особливо завдяки опануванню мобільного телефона, комп'ютера та навичок користувача мережі Інтернет. Літні люди наголошують на подоланні почуття апатії, самотності, порожнечі, спустошеності, замкненості та боязні старіння, на поверненні смаку життя (92%). Слухачі вказують на моральне збагачення, появу здорових потреб, психічного та частково фізичного здоров'я, розширення соціальних контактів та змістовну комунікацію, повноцінне спілкування та покращення стосунків у сім'ї (76%). Важливо, що 82% респондентів зазначають більш ефективну організацію вільного часу, зняття емоційної напруги, розвиток емоційного інтелекту, бажання гарно виглядати та вести здоровий спосіб життя. 88% опитаних вказують на появу бажання опанувати різні види народної творчості, вивчати історію рідного краю, історію різних релігій, іноземні мови, кухні народів світу, підвищувати правову грамотність, відвідувати кінотеатри, галереї, музеї, театри, бібліотеки. Особливо важливо, що, долучаючись до культурно-дозвіллевої діяльності, 94% студентів Університету третього віку відчують соціальну значущість, підвищення самооцінки, соціальної та творчої активності, бажання передавати багатий досвід наступним поколінням.

Висновки. Отже, Університет третього віку є ефективною інноваційною технологією культурно-дозвіллевій сфері, що забезпечує можливість не тільки здобувати нові знання, а й спілкуватися, знаходити підтримку, долучатися до спільної діяльності, займатися улюбленою справою. Культурно-дозвіллева діяльність, до якої залучені студенти Університету третього віку при Кременчуцькому інституті вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля», допомагає літнім людям підтримувати активну життєву позицію, швидше адаптуватися в сучасному інформаційному суспільстві, розширити коло пізнавальних інтересів та можливості комунікації, зберегти позитивний життєвий тонус, покращити якість життя, активно й упевнено зустріти старість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Formosa M. Education and Older Adults at University of the Third Age. *Educational Gerontology*. 2012. № 38. P. 114–126.
2. Objects and principles. UK : The Third Age Trust, 2014. 6 p.
3. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Дозвіллєзнавство : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 208 с.
4. Державна служба статистики України : сайт. URL: <http://csrv2.ukrstat.gov.ua/> (дата звернення: 27.07.2020).
5. Дуликов В. Социально-культурная работа за рубежом. Москва, 2003. 156 с.
6. Кременчуцький інститут ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» : сайт. URL: <http://www.ki-duerp.com/index.php/institut/universitet-tretogo-viku> (дата звернення: 27.07.2020).
7. Пенсійний фонд України : сайт. URL: <https://www.pfu.gov.ua/statystyka/> (дата звернення: 27.07.2020).
8. Попик Ю. Освіта людей третього віку як засіб соціальної адаптації та інтеграції. *Педагогічний альманах*. 2016. Вип. 32. С. 229–234.
9. Словарь-справочник по социальной работе / под ред. Е. Холостовой. Москва : Юрист, 2006.
10. Чаграк Н. Організація і моделі освіти людей похилого віку: європейський досвід. *Рідна школа*. 2017. № № 1–2. С. 69–75.
11. Черникова Е. Неформальное образование граждан старшего поколения в сфере досуга. *Balkan Scientific Review*. 2019. Т. 3. № 1(3). С. 18–20.

REFERENCES

1. Formosa M. Education and Older Adults at University of the Third Age. *Educational Gerontology*. 2012. № 38. Pp. 114–126.
2. Objects and principles. UK: The Third Age Trust, 2014. 6 p.
3. Bocheliuk V. Y., Bocheliuk V. V. Dozvillieznavstvo [Leisure]: textbook. K.: Center of Educational Literature, 2006. 208 p. [in Ukrainian].
4. State Statistics Service of Ukraine: site. URL: <http://csrv2.ukrstat.gov.ua/> (access date: 27.07.2020) [in Ukrainian].
5. Dulikov V. Z. Sotsialno-kulturnaia rabota za rubezhom [Social and cultural work abroad]. M., 2003. 156 p. [in Russian].
6. Kremenchuk Institute of Higher Education “Alfred Nobel University”: site. URL: <http://www.ki-duerp.com/index.php/institut/universitet-tretogo-viku> (access date: 27.07.2020).
7. Pension Fund of Ukraine: site. URL: <https://www.pfu.gov.ua/statystyka/> (access date: 27.07.2020) [in Ukrainian].
8. Popyk Yu. V. Osvita liudey tretogo viku yak zasib sotsialnoi adaptatsii ta intehratsii [Education of the elderly as a means of social adaptation and integration]. *Pedagogical almanac*. 2016. Issue 32. Pp. 229–234.
9. Slovar-spravochnik po sotsialnoi rabote [Dictionary-reference book on social work] / Ed. Ye.I. Kholostova. M.: Yurist, 2006 [in Russian].
10. Chahrak N. Orhanizatsiia i modeli osvity liudey pokhyloho viku: yevropeyskyi dosvid [Organization and models of education of the elderly: the European experience]. *Native school*. 2017. № 1–2. Pp. 69–75 [in Ukrainian].
11. Chernikova Ye. G. Neformalnoie obrazovaniie hrazhdan starshego pokoleniia v sfere dosuha [Non-formal education of citizens of the older generation in the field of leisure]. *Balkan Scientific Review*. 2019. V. 3. № 1 (3). Pp. 18–20 [in Russian].

УДК 7. 046.3:27-312.47-135-534.5](477)«16/17»
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214664>

Оксана ШИРОКА,
 orcid.org/0000-0002-0108-3317
 аспірантка спеціальності 023 «Образотворче мистецтво,
 декоративне мистецтво, реставрація»
 Львівської національної академії мистецтв
 (Львів, Україна) shirokaoksana@gmail.com

СИМВОЛІЧНІ ОБРАЗИ МАТЕРІ БОЖОЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ІКОНОГРАФІЇ АКАФІСТІВ БОГОРОДИЦІ ТА ІСУСА ХРИСТА XVII–XVIII СТОЛІТЬ

У статті розглянуто іконографію символічних образів Матері Божої в циклах Акафістів Богородиці й Ісуса Христа в українському мистецтві XVII–XVIII століть.

Українська іконографія Акафістів Богородиці й Ісуса Христа XVII–XVIII століть представлена циклами із двадцяти п'яти композицій кожний (за кількістю віршів у грецьких гімнах Акафіст Пресвятої Богородиці й Акафіст Ісусу Найсолодшому) у гравюрі, стінописі й іконописі. Під впливом західноєвропейського мистецтва та богословсько-філософської думки, перейнятої українськими богословами завдяки укладенню унії з Римом (у 1596 році), в іконографії Акафіста Богородиці з'являються образи Непорочного Зачаття та Жінки, одягненої в сонце. Завдяки асоціативному баченню Богородиці як Нової Єви, Нареченої із старозавітної Пісні Пісень європейські гравери XV–XVII століть створюють символічні зображення Діви Марії. Ці образи стають популярним у західноєвропейському мистецтві та приходять в українську іконографію Акафістів Богородиці та Христа XVII–XVIII століть. Досить сталими протягом століть залишилися сюжети східно-християнського походження: «Стіна еси дівам <...>», Богородиця зі свічкою, відомі у грецьких та балканських циклах Акафістів Богородиці із XIII століття.

Мета статті – проаналізувати особливості іконографії символічних образів Матері Божої в живописних та графічних циклах Акафістів Богородиці й Ісуса Христа в українському мистецтві XVII–XVIII століть. Простежено залежність мистецьких образів від літературних творів. Пам'ятки розглянуто в контексті культурно-історичних особливостей бароко. У результаті проведеного дослідження проаналізовано євангельські, богословські й апокрифічні джерела формування символічних образів Богородиці циклів Акафістів Богородиці та Христа в українському мистецтві XVII–XVIII століть. Проведено аналогії символічних образів Богородиці із західноєвропейськими та східно-християнськими прототипами.

Ключові слова: Акафіст Богородиці, Акафіст Ісуса Христа, Богородиця у замкненому саду (Hortus Conclusus), «Стіна еси дівам <...>», Богородиця зі свічкою, Жінка, одягнена в сонце, Богородиця Непорочне Зачаття.

Oksana SHYROKA,
 orcid.org/0000-0002-0108-3317
 Ph. D. Candidate
 Lviv National Academy of Arts
 (Lviv, Ukraine) shirokaoksana@gmail.com

SYMBOLIC IMAGES OF THE MOTHER OF GOD IN THE UKRAINIAN ICONOGRAPHY OF THE AKAFISTS OF THE VIRGIN AND JESUS CHRIST OF THE XVII–XVIII CENTURIES

The article is considered the iconography of symbolic images of the Mother of God in the cycles of the Akathists of the Mother of God and Jesus Christ in the Ukrainian art of the XVII–XVIII centuries.

Ukrainian iconography of the Akathists of the Mother of God and Jesus Christ XVII–XVIII centuries is represented by cycles of 25 compositions each (by the number of poems in the Greek hymns Akathist of the Blessed Virgin and Akathist to our Sweetest Lord Jesus Chris) in engraving, mural and iconography. Influenced by Western European art and theological and philosophical thought, adopted by Ukrainian theologians due to the adoption of the union with Rome (in 1596) images The Virgin Immaculate Conception and Woman clothed in the Sun appear in the iconography of the Akathist of the Mother of God. Due to the associative vision of the Mother of God as the New Eve, the bride from the Old Testament Song of Songs, European engravers XV–XVII centuries create symbolic images of the Virgin Mary. These images are becoming popular in Western European art and come to the Ukrainian iconography of the Akathists of the Mother of God and Christ XVII–XVIII centuries. The subjects “You are a wall to virgins <...>”, Mother of God with a candle of Eastern Christian origin have remained fairly stable over the centuries, known in the Greek and Balkan cycles of the Akathists of the Mother of God from the thirteenth century.

The aim of the article is to analyze the features of the iconography of symbolic images of the Mother of God in the pictorial and graphic cycles of the Akathists of the Mother of God and Jesus Christ in Ukrainian art

of the XVII–XVIII centuries. The dependence of artistic images on literary works is traced. The monuments are considered in the context of cultural and historical features of the Baroque. As a result of the research, evangelical, theological and apocryphal sources of formation of symbolic images of the Mother of God of the cycles of the Akathists of the Mother of God and Christ in the Ukrainian art of the XVII–XVIII centuries are analyzed. We have established analogies of symbolic images of the Mother of God with Western European and Eastern Christian prototypes.

Key words: *Akathist of Mother of God, Akathist of Jesus Christ, Mother of God at closed garden (Hortus Conclusus), “You are wall to virgins<...>”, Mother of God with candle, Woman clothed in Sun, Virgin Immaculate Conception.*

Постановка проблеми. Поряд із традиційними східно-християнськими іконографічними типами Богородиці Одигітрії, Елеуси, Оранти та Покрови у графічних та живописних циклах Акафістів Богородиці та Христа з’являються нові, нетрадиційні для українського мистецтва XVII–XVIII ст. символічні образи. Деякі з них характерні для грецьких, балканських, російських, румунських стінописів Акафіста Богородиці (XIII–XVI ст.), інші зумовлені впливом католицької іконографії Богородиці. Отже, через проникнення в українське мистецтво барокових тенденцій у циклах Акафістів Христа та Богородиці трактування образу Богоматері набуває синтетичного характеру, поєднує східну та західну традиції.

Аналіз досліджень. Символічні образи Богородиці в українському мистецтві XVII–XVIII ст. маловивчені. Дослідники приділяють увагу кожному образу Діви Марії окремо як об’єкту самостійної іконографії або літературних творів, часто поза контекстом Акафістів Христа та Богородиці. Образ Богородиці в замкненому саду розглядається В. Тарас у контексті символіки монастирського саду та латинської іконографії Hortus Conclusus (Тарас, 2005). Н. Турцова аналізує зображення замкненого саду та Богородиці з Дитям у ньому на прикладі єдиної російської ікони даної іконографії – «Богородиця Вертоград Замкнений» (1670 р.) авторства Никити Павловця (Турцова, 2004). Символічні аспекти втілення саду висвітлювалися у творах українських письменників і теологів XVII–XVIII ст. (Максимчук, 2013), прочитувалися в назвах творів (Ковальчук, 2001). Проблематику католицької іконографії Мати Милосердя та східної Покрови Богородиці, їх поєднання в українському мистецтві вивчає Р. Косів (Косів, 2014).

Мета статті – проаналізувати причини виникнення, особливості іконографії та мистецького втілення символічних образів Матері Божої в живописних та графічних циклах Акафістів Богородиці та Ісуса Христа в українському мистецтві XVII–XVIII ст.

Виклад основного матеріалу. В іконографії Акафістів Пресвятої Богородиці й Ісуса Христа в українському мистецтві XVII–XVIII ст. чільне місце належить символічним образам Богородиці.

Вони були створені як ілюстрації текстів Акафістів, що будувалися на основі християнських догматів, апокрифічних передань, образів Старого та Нового Завітів, Апокаліпсиса. Тексти церковних гімнів Акафіста Богородиці (VII–VIII ст.) і укладеного на його основі Акафіста Ісуса Христа (створений в XI ст., у виданнях XVII–XVIII ст. відомий як Акафіст Ісусу Найсоллодшому) складаються із 25-ти віршів, які умовно поділяють на 13-ть кондаків (короткий 8-мирядковий вірш) та 12-ть ікосів (довгі 20-тирядкові вірші). Символічними образами, втіленими в Акафістах Богородиці й Ісуса Христа, стали: Богородиця в саду (3-й кондак Акафіста Богородиці; 8-ий кондак Акафіста Христа); Жінка, одягнена в сонце (6-ий ікос Акафіста Ісуса Христа), Богородиця Непорочне Зачаття (9-ий ікос Акафіста Богородиці); «Стіна еси дівам <...>» (10-ий ікос Акафіста Богородиці); Богородиця зі свічкою (11-ий ікос Акафіста Богородиці).

Бачення Богородиці богословами та письменниками XVII–XVIII ст. в образі Нової Єви стало основою іконографії Богородиці в саду (3-й кондак Акафіста Богородиці). Найімовірніше, цей образ запозичений із Пісні Пісень Старого Завіту. У Пісні Пісень Богородиця постає як наречена, постать якої асоціюється богословами із Церквою, тоді як утіленням нареченого є ристос. Зі Старого Завіту відомі поетичні уподібнення Богородиці замкненому саду, нев’янучому квіту, вежі царя Давида тощо, символам, що згадуюся в хайретизмах (із гр. «прослава» – 12-ть рядків, поетичних уподібнень Богородиці в кожному ікосі Акафіста Богородиці). Зображення Богородиці в саду з Дитям на колінах притаманне західноєвропейській іконографії Hortus Conclusus (з лат. – «замкнений сад»). Вона виникла в XIV–XV ст., базуючись на цитаті з Пісні Пісень: «Замкнений сад – сестро моя, наречена, закладений колодязь, запечатане джерело» (Пісня Пісень 4:12). Про прямий стосунок даних рядків до Богородиці вперше говорить Амвросій Медіоландський (IV ст.) (Турцова, 2004: 641). Образ Богородиці в замкненому саду втілювався українськими граверами XVII–XVIII ст. як ілюстрація до 3-го кондака Акафіста Богородиці (наприклад, на гравюрах київських видань: «Акафісти» 1663 р.

(Акафісти, 1663: 18), 1674 р. (Акафісти, 1674: 17), 1693 р. (Акафісти, 1693: 17); львівського видання «Акафістів» 1699 р. (Акафісти, 1699: 17), а також до 8-го кондака Акафіста Христа (Акафісти, 1699: 18). У даній композиції Діва Марія з Дитям на колінах або без Дитяти зображується на тлі огороженого (замкненого) саду. Замкнений сад (лат. “Hortus conclusus”), або «рай духовний», «вертоград небесний», «Едем уявний» був для коптів X ст. символом Церкви, а в епоху Середньовіччя «замкнений сад» уподібнювався дівочому лону Богородиці (Тарас, 2005). Образ саду (слов'янською мовою – «вертоград») утілений у збірниках барокових проповідей Симеона Полоцького «Вертоград многоцвітний», Лазаря Барановича «Меч Духовний», Антонія Радивилівського «Огородок Богородиці», «Вінець Христов», які асоціюють сад із Дівою Марією (Тарас, 2005: 221). Про те, що образ замкненого саду був відомий українським митцям, свідчить зображення Христа в саду на титульному аркуші видання «Огородок Богородиці» Антонія Радивилівського. На гравюрі з «Акафістів» (1706 р., м. Київ) Марія стоїть на колінах у молитві на тлі пшеничної ниви, що відображає фрагмент 3-го кондака Акафіста до Богородиці: «Її лоно вчинила немов би родючою нивою <...>» (Акафіст Богородиці, 2010: 69). У виданнях «Акафістів» 1731–1798 рр. друкарні Києво-Печерської лаври, які містять ідентичні гравюри (друковані за одним кліше), представлено зображення Богородиці, що молиться на колінах біля престолу із книгою, а поруч зображений атрибут Діви Марії – букет лілій у великому горщику (Акафісти, 1731). Аналогією до зображення Богородиці в саду може бути іконографія Христа в образі садівника, який з'являється Марії Магдалині після Воскресіння. Така іконографія притаманна творчості І. Рутковича (XVII ст.) та виникла під безпосереднім впливом північноєвропейської гравюри XVI–XVII ст. Появу іконографії Богородиці в саду, що ілюструє 3-й кондак Акафіста Богородиці, можна пов'язати з моментом Благовіщення біля криниці. Такий варіант Благовіщення подано на гравюрі Тріоді Пісної (1627 р., м. Київ), яка ілюструє 1-й ікос Акафіста Богородиці, тому зображення Діви Марії в саду зі зшестям на Неї Святого Духа у вигляді голуба наче продовжує в часі момент Благовіщення. Огороджений сад на іконах мав реальний прототип – монастирський сад, відомий при західноєвропейських монастирях з епохи Середньовіччя, а в бароковий період такі сади були при українських монастирях (Тарас, 2006: 220). Огорожа монастирського саду символізувала огорожу Раю (Тарас, 2006:

220), аналогією чому може бути зображення Богородиці в Раю. Образ Раю як великого кола представлений в українській іконографії Страшного суду (найдавніші приклади – ікони з Ванівки та Мшанця, поч. XV ст.) (Ярема, 2005: 244–245). На пізніших пам'ятках Рай трактується у вигляді замкненого, мурованого з каменю, міста (Новий Єрусалим). У Раю Богородиця сидить на тлі уквітчаного саду, як це відображено в Акафістах Богородиці. Ще одним символічним образом є бачення саду як простору для Святого Духа (Тарас, 2005: 222). Про велике значення для культури бароко символічного образу саду свідчать назви творів: «Огородок Марії» Антонія Радивилівського, «Вертоград многоцвітний» Симеона Полоцького, «Вертоград духовний» Гавриїла Домецького, «Виноград домовитам благим насаджений» Самуїла Мокревича, «Виноград Христов» Стефана Яворського, «Сад божественних пісень» Григорія Сковороди (Ковальчук, 2001: 27). Як стверджує О. Максимчук для Л. Барановича, І Максимовича, А. Радивилівського, С. Яворського образ «замкненого саду» – це образ Діви Марії, її тілесної та духовної чистоти (Максимчук, 2013: 27), яку вона зберігала до і після народження Христа. На гравюрі львівського видання Акафіста Богородиці (Акафісти, 1699: 17) Богородиця в саду зображена з Дитям на колінах, як вона представлена в західноєвропейській іконографії Hortus Conclusus (XV ст., наприклад на іконах Стефана Лохнера, Мартіна Шонгауера) (Hortus Conclusus, 2015). Зображення замкненого саду та Богородиці з Дитям у ньому маємо на російській іконі «Богородиця Вертоград Замкнений» (1670 р.) авторства Никити Павловця (Турцова, 2004). Форма саду на цій іконі нагадує Небесний Єрусалим на гравюрі з Біблії Піскатора (XVII ст.), що підкреслює уявлення про Діву Марію як нову Єву, що відкрила людям доступ у Рай (Турцова, 2004: 650).

На основі апокаліптичного («Одкровення») Іоанна Богослова, гл. 12-та) бачення образу Діви Марії з'являється зображення Богородиці як Жінки, одягненої в сонце (німб Богородиці у вигляді променів), з Немовлям на руках, що ілюструє 6-ий кондак Акафіста Христа, подане на тлі ідолів, що падають (гравюри «Акафістів» 1663 та 1674 рр., м. Київ) (Акафісти, 1663: 61; Акафісти, 1667: 64). Цей ікос присвячений темі Єгипту, адже в текстах хайретизмів з'являються образи, пов'язані з виходом єврейського народу з єгипетської неволі, описані у Старому Завіті (книга Вихід): ідоли, що падають; море, у якому тоне військо фараона; вогняний стовп, скеля, покров світу, ширший за хмари. У зв'язку із цим

мотив ідолів, що падають, притаманний композиціям 6-го ікоса – Втеча в Єгипет – усіх графічних циклів Акафістів Богородиці кириличних стародруків XVII–XVIII ст.

Близький за іконографією до апокаліптичної жінки в Акафісті Христа (ілюстрації до 9-го ікоса, фрагмент стінопису каплиці Петра Могили, Софійського собору в Києві, перша половина XVIII ст.) образ Богородиці Непорочне Зачаття. Він втілює католицький догмат про Непорочне Зачаття Діви Марії святою Анною. Попри те, що сам догмат прийнятий досить пізно (1854 р.), свято Непорочного Зачаття (8 грудня) є одним із найшановніших свят у Католицькій церкві. Іконографія Непорочного Зачаття також базується на асоціації Богородиці з Новою Євою, зображує Марію, біля ніг якої в'ється змія (Книга Буття 3,15). Традиційно Богородиця зображується без Дитяти, стоячи на півмісяці або сфері (Акафісти, 1699: 25) з молитовно складеними руками, у хмарах, в оточенні янголів. На західноєвропейських гравюрах із XV ст. образ Богородиці часто поєднується із зображеннями її символів. У південноєвропейському графічному мистецтві XVI–XVII ст. Діву Марію починають зображувати з Дитям на руках. Під її ногами, крім сфери або півмісяця, з'являються образи змія або дракона. Таким чином поєднуються два іконографічні образи – Жінки, одягненої в сонце, та Богородиці Непорочне Зачаття. Така іконографія Богородиці в XVII–XVIII ст. була перейнята нашими митцями та втілювалася у гравюрах та стінописах циклів Акафіста Пресвятої Богородиці. Попри те що ці гравюри мають беззаперечно західне походження, вони не є чужими нашому іконопису, адже на українських іконах Богородиці з Похвалою зі своїми символами, які асоціюються з Дівою Марією, зображені старозавітні пророки зі своїми символами: Ісаїя – жезл, Гедеон – руно, Давид – Ковчег Завіту, Соломон – Храм, Єзекеїл – Небесні Ворота, Амос – свічник, або лампада (чи не найдавніший відомий приклад – ікона Богородиця Одигітрія із пророками із с. Підгородці, перша половина XV ст., НМЛ) (Ярема, 2005: 329–331).

Богородиця в композиції «Стіна еси дівам <...>» (ілюструє 10-ий ікос Акафіста Богородиці) зображується в кількох варіантах. Наприклад, на гравюрах «Тріоді Пісної» (Тріодь Пісна, 1627) Богородиця стоїть на підвищенні на тлі стіни (буквальне втілення тексту). У руках вона тримає пояс (омофор), простягає його над двома групами людей, що стоять обабіч Неї – монахів (ліворуч) та монахинь (праворуч). У такому трактуванні образ Богородиці близький до іконографії Покрову Богородиці. Гравюри видань «Акафісти»

1663 (Акафісти, 1663: 28), 1674 pp. (Акафісти, 1674: 28) подібні за композицією, вирізняються характером, насиченістю та характером штриха. Близькість стилістики двох останніх та монограма «АК» (можливо, гравер Афанасій К.) свідчить, що вони виконані одним майстром. На всіх трьох гравюрах Богородиця представлена дещо більшою за розміром від вірних. Ця особливість також притаманна іконам Богородиці Мати Милосердя, кінця XVII ст., представленим у колекції НМЛ, та відрізняє цю іконографію від традиційного образу Покрову Богородиці з Андрієм Юродивим (Косів, 2014: 70). Богородиця піднімає руки до небес, стоїть у позі Оранти. У руках Богородиці немає омофора, натомість вона простягає над вірними поли свого плаща. Плащ накриває дві групи людей, між якими можна побачити чоловічі і жіночі постаті, як світських так і духовних осіб, без відокремлення, як це було на попередніх композиціях. Популярність та поширення іконографії Покрову Богородиці – Богородиці Мати Милосердя в українському мистецтві були тісно пов'язані з молебними піснеспівами на її честь (зокрема, текстами Акафістів – Богородиці, Успінню тощо), що активно поширюються в XVII ст. завдяки друкованим виданням (Косів, 2014: 69). На гравюрі з «Акафістів» (1699 р., м. Львів) Богородиця в короні возноситься над вірними у хмарі на тлі стіни. Графічні цикли Акафістів Богородиці XVIII ст. також зображують Богородицю, яка стоїть на хмарі з піднятими вгору руками. Унизу довкола Марії постаті духовенства, мирян та святих, мучеників (з пальмовими галузками в руках), з-поміж яких можна ідентифікувати постаті Катерини (у короні, зображена зі своїм атрибутом мучеництва – колесом із зубцями) та Варвари (атрибут – вежа із трьома вікнами). Такі інтерпретації даного сюжету тісно переплітаються з українською іконографією Покрови Богородиці та західноєвропейською іконографією Богородиці Всіх Страждущих – Всім Скорботним Радість – Мати Милосердя (*Mater Misericordiae*), що відома в українському сакральному мистецтві від середини XVII ст. (Косів, 2014: 68). Обидва сюжети, попри подібність у трактуванні, мають різні джерела походження. Зображення Покрови виникло завдяки видінню Андрія Юродивого (IX ст.), у якому Богородиця під час нападу арабів на Константинополь об'явилася у Влахернському храмі, тримаючи над вірними свій омофор. Іконографія Покрови притаманна лише східно-християнському мистецтву. Найдавніша українська ікона Покрови походить із с. Малнів (поч. XIII ст., НХМУ). Появу іконографії «Мати Милосердя»

пов'язують з видінням цистеріанського монаха, під час якого Богородиця накрила плащем монахів цього ордену (уперше згадується у трактаті "Dialogus mirakalorum", прибіл. 1220 р.) (Косів, 2014: 69). Поширеним цей сюжет в українському мистецтві став у XVII–XVIII ст., наприклад, ікона зі Старої Солі на Львівщині XVII ст., імовірний автор – С. Медицький, творець стінописів Акафіст Богородиці й Акафіст Христу на північній та південній стінах наві дрогобицької церкви св. Юрія. (Косів, 2014: 71), хоча вперше на українських землях Мати Милосердя зображена в розписах Горянської ротонди біля Ужгорода (XV ст.) (Косів, 2014: 69). У дрогобицькому стінописі Акафіст Богородиці (1650-ті рр.) цей сюжет трактується наближено до іконографії Покрови – у руках Богородиці білий хрещатий омофор. На підвищенні на тлі стіни стоїть Богородиця, обабіч неї – дві групи – ченці та черниці в чорних клобуках. Подібне вирішення композиції маємо на гравюрі «Тріоді Пісної», про яку ми говорили вище.

Містичною символікою світла сповнений образ Богородиці зі свічкою над безоднею Аду в 11-му ікосі Акафіста Богородиці, майстерно втілений у гравюрах стародруків, стінописі церкви св. Юра у Дрогобичі та розписі каплиці Петра Могили Софійського собору в Києві (перша половина XVIII ст.). Такий образ Богородиці перегукується з текстом апокрифа «Ходіння Богородиці по муках» (XII ст.), який розповідає про подорож Богородиці до Аду, де вона споглядає муки грішників, прохаючи Творця зменшити їхні страждання (Малинка, 2009: 125). Переклад даного твору набув поширення в літературі XVII–XVIII ст. Дуалістичною за змістом є компо-

зиція «Зішестя Христа в Ад», яка втілює тексти 12-го кондака Акафіста Богородиці (у всіх кирилических виданнях XVII–XVIII ст.); 1-го кондака (Акафісти, 1706) та 8-го ікоса Акафіста Христа (Акафісти, 1731). У всіх українських циклах Акафістів Богородиці XVII–XVIII ст. образ Богородиці трактується традиційно – за запозиченою зі східно-християнського мистецтва (грецьке, балканське та румунське) XIII–XVII ст. схемою – у центрі, на підвищенні стоїть Богородиця з великою свічкою в руках, обабіч неї, у темних печерах Аду – грішники. На українських гравюрах другої половини XVII ст. постать Богородиці збільшують щодо постатей людей в Аді (зображуються півфігурно). Як у композиціях Зішесті в Ад Ісус, і Діва Марія, сходячи в Ад, постає в мандолі із сьйва, тримає однією рукою свічку, іншу простягає Єві, як Христос дає руку Адаму (уособлення Христа як Нового Адама і Богородиці як Нової Єви).

Висновки. Цикли Акафістів Богородиці й Ісуса Христа в українському мистецтві XVII–XVIII ст. містять символічні образи Матері Божої, створені на основі творів богословської (літературна) й іконографічної (графіка, живопис) спадщини попередніх епох, – Богородиця в замкненому саду (Hortus Conclusus), «Стіна еси дівам <...>», Богородиця зі свічкою, Жінка, одягнена в сонце, Богородиця Непорочне Зачаття. Дані образи мають синтетичний характер, поєднують іконографію східної та західної традицій в одному зображенні. Кожен з описаних вище сюжетів може бути об'єктом самостійних досліджень, як у контексті української іконографії Акафістів Богородиці та Ісуса Христа, так і як окремих творів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акафісти. Київ : Друкарня Лаври, 1663. 244 арк. / Національна бібліотека ім. В. Вернадського. Київ. Кир. 35.
2. Акафісти і <...> мольби <...>. Київ : Друкарня Лаври, 1674. 246 арк. / Національна бібліотека ім. В. Вернадського. Київ. Кир. 642 (2).
3. Акафісти з стихирами і канонами. Львів : Друкарня Братства, 1699. 148 арк. / Національна бібліотека ім. В. Вернадського. Київ. Кир. 637.
4. Акафісти, канони і прочая душеполезная моленія. Київ : Друкарня Лаври, 1731. 339 арк. / Національна бібліотека ім. В. Вернадського. Київ. Кир. 99.
5. Акафісти і канони. Київ : Друкарня Лаври, 1798. 327 арк. / Національна бібліотека ім. В. Вернадського. Київ. Кир. 1096 П.
6. Акафіст до пресвятої Богородиці. Молитовник з псалтирем. 4-е вид. Київ ; Харків ; Львів : ПВ Святогорець, 2010. 572 с.
7. Ковальчук Н. Символічний лад українського бароко. *Наукові записки*. 2001. Т. 19 : Теорія та історія культури. С. 27–30.
8. Косів Р. Образ Богородиці Матері Милосердя в українському іконописі другої половини XVII–XIX ст. (на прикладі творів зі збірки Національного музею у Львові імені Андрея Шептицького). *Християнська сакральна традиція : історія і сьогодення* : Міжнародна наукова конференція, 6–7 червня 2014 р., Український католицький університет, Львів. Львів, 2014. С. 68–77.
9. Максимчук О. Дві маріологічні інтерпретації образу замкненого саду в українській бароковій літературі. *Наукові праці. Літературознавство*. Київ, 2013. Вип. 210. Т. 222. С. 26–30.

10. Малинка М. Образ Діви Марії в апокрифі «Ходіння Богородиці по муках» в українському хронографі XVI ст. *Ренесансні студії*. Запоріжжя : Видво КПУ, 2009. Вип. 12–13. С. 123–132.
11. Патріарх Дмитрій (Ярема). Іконопис Західної України XII–XV ст. Львів : Друкарські куншти, 2005. 508 с.
12. Пречестны акафисты вседмичныи со стихиры и каноны. Київ : Друкарня Лаври, 1706. 304 арк. / Львівська національна наукова бібліотека ім. В. Стефаніка. II СТ-2379.
13. Тарас В. Монастирські сади Галичини (X – середина XIX ст.). Львів, 2006. 276 с.
14. Турцова Н. Іконографический вариант «Богородица Вертоград заключенный»: проблема интерпретации. URL: odrl.pushkinskijdom.ru/LinkClick.aspx?fileticket...tabid.. (дата звернення: 12.03.2020).
15. Тріодь пісна. Київ : Друкарня Лаври, 1627. 802 арк. / Національна бібліотека ім. В. Вернадського. Київ. Кир. 7.
16. Hortus Conclusus. URL: <https://laila50.livejournal.com/560613.html> (дата звернення: 12.12.2020.)

REFERENCES

1. Akafist. [Akathist]. Akathist. Vernadsky National Library of Ukraine, Kyiv, Kyr. 35, Kyiv, printing house of lavra, 1663, 244 p. [in Cyrillic].
2. Akafist. [Akathist]. Vernadsky National Library of Ukraine, Kyiv, Kyr. 642 (2). Kyiv, printig house of lavra, 1674, 246 p. [in Cyrillic].
3. Akafisty z stykhyramy i kanonamy. [Akathists with sticherons and canons]. Vernadsky National Library of Ukraine, Kyiv, Kyr. 637, Lviv, printing house of Brotherhood, 1699, 148. [in Cyrillic].
4. Akafisty. [Akathists]. Vernadsky National Library of Ukraine, Kyiv, Kyr. 99. Kyiv, printing house of lavra, 1731, 339. [in Cyrillic].
5. Akafisty i kanony. [Akathists and canons]. Vernadsky National Library of Ukraine, Kyiv, Kyr. 1096 P. Kyiv, printing house of lavra, 1798, 327. [in Cyrillic].
6. Akafist do presviatoi Bogorodytsi. Molytovnyk pravoslavnoi rodyny z psaltyrem. [Akathist to Virgin Mary. Prayerbook with psalter]. Four edition, PW “Swiatohorec”, Kyiv – Kharkiv – Lviv, 2010, 572. [in Ukrainian].
7. Kovalchuk H. D. Symvolichnyy lad ukrayins’koho Baroko. [Symbolic system of the Ukrainian Baroque]. Scientific Notes. Volume 19. Theory and history of culture. 2001, pp. 27–30 [in Ukrainian].
8. Kosiv R. Obraz Bohorodytsi Materi Myloserdyia v ukrayinskomu ikonopysi druhoyi polovyny XVII–XIX st. (na prykladi tvoriv zi zbirky Natsional’noho muzeyu u Lvovi imeni Andreyia Sheptytskoho). [The image of the Mother of God of Mercy in Ukrainian iconography of the second half of the XVII–XIX centuries. (On the example of works from the collection of the National Museum in Lviv named after Andrei Sheptytsky)]. Christian sacred tradition: history and present. International Scientific Conference, June 6–7, 2014, Ukrainian Catholic University, Lviv. Lviv, 2014. S. 68–77. [in Ukrainian].
9. Maksymchuk O. V. Dvi mariolohichni interpretatsiyi obrazu zamknenoho sadu v ukrayins’kiy barokoviy literaturi. [Two Mariological interpretations of the image of a closed garden in Ukrainian baroque literature]. Scientific works. Literary Studies. Issue 210. Volume 222. Kyiv, 2013. pp. 26–30. [in Ukrainian].
10. Malynka M. Obraz Divy Mariyi v apokryfi “Khodinnya Bohorodytsi po mukakh” v ukrayinskomu khronohrafi XVI stolittya. [The image of the Virgin Mary in the apocrypha “Walking of the Virgin in torment” in the Ukrainian chronograph of the XVI century]. Renaissance studios. Zaporozhye: Publishing House of the Communist Party, 2009. Issue. 12–13. pp. 123–132. [in Ukrainian].
11. Patriarkh Dmytriy (Yarema). Ikonopys Zakhidnoyi Ukrayiny XII–XV st. [Iconography of Western Ukraine of the XII–XV centuries]. Lviv: Publishing House “Printing Kunshty”, 2005. 508. [in Ukrainian].
12. Prechestnyi akafisty vsedmichnyi so stikhiry i kanony. [Akathists are all-weekly with sticheras and canons]. Lviv National Scientific Library named after V. Stefanyk, Lviv, ST. 2381. Kyiv, printig house of lavra, 1706, 304. [in Cyrillic].
13. Taras V. YA. Monastyrski sady Halychyny (X – seredyna XIX st.). [Monastery gardens of Galicia (X – the middle of the XIX century)]. Lviv, 2006. 276. [in Ukrainian].
14. Turtsova N. M. Ikonograficheskiy variant “Bogoroditsa Vertograd zaklyuchennyi”: problema interpretatsii. [Iconographic version of “The Virgin Vertograd prisoner”: the problem of interpretation]. URL: odrl.pushkinskijdom.ru/LinkClick.aspx?fileticket...tabid..pdf (Last accessed: 12.03.2020). [in Russian].
15. Triod Pisna. [The Lenten Triodion]. Natsionalna biblioteka im. V. Vernadskoho, Kyiv, Kyr. 7. Kyiv, drukarnya lavry, 1627, 802 ark. [in Cyrillic].
16. Hortus Conclusus. URL: <https://laila50.livejournal.com/560613.html> (дата звернення: 12.12.2020) [in Russian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 81'37=111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214665>**Світлана КРИШТАЛЬ,***orcid.org/0000-0002-6562-3896*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри теорії та практики перекладу

Донецького національного університету імені Василя Стуса

(Вінниця, Україна) *sv.krishtal@gmail.com***АНГЛІЙСЬКІ ІМЕННИКИ НА ПОЗНАЧЕННЯ МЕБЛІВ ТА ПРЕДМЕТІВ
ІНТЕР'ЄРУ ЯК ОСНОВА ДЛЯ УТВОРЕННЯ МЕТАФОРИЧНИХ ДІЄСЛІВ**

У статті розглядається явище метафоричної конверсії – словотвірного засобу, який передбачає утворення метафоричного дієслова від іменника в його прямому значенні з повним збереженням форми останнього. У статті ставиться за мету дослідити фактори, які сприяють включенню номінативної одиниці в метафоричні конверсійні процеси, та описати механізми розвитку метафоричного значення в процесі переходу іменника в дієслово.

Метафорична конверсія вивчається в цій статті на матеріалі 60 іменників, що називають меблі та предмети інтер'єру в англійській мові. Наприклад, *carpet* (килим) – *to carpet* (покривати щось товстим, м'яким шаром), *closet* (стінна шафа) – *to closet* (запирати, радитися віч-на-віч), *cradle* (дитяче ліжко) – *to cradle* (тримати щось ніжно, лагідно, обережно), *mirror* (дзеркало) – *to mirror* (відбивати, відображати, віддзеркалювати), *pillow* (подушка) – *to pillow* (використовувати щось як подушку), *quilt* (стьобана ковдра) – *to quilt* (компілювати), *table* (стіл) – *to table* (відкладати розгляд справи).

Дослідження показало, що із 60 одиниць матеріалу дослідження 22 переходять у дієслова з метафоричним значенням, що становить 37% всіх слів.

Іменники на позначення меблів та предметів інтер'єру активно переосмислюються та використовуються як база для утворення метафоричних слів іншого граматичного класу. Для цього вони мають відповідати двом основним критеріям, а саме: бути простими в структурному плані одиницями та мати в структурі значення сему дії, яка фіксує функцію об'єкта, тим самим формуючи основу для метафоричного перенесення. Функціональна подібність – головна асоціативна основа в метафоричному словотворенні слів цієї тематичної групи.

Дієслова, утворені від іменників на позначення меблів та предметів інтер'єру, представляють означувані об'єкти в емоційно нейтральний спосіб, хоч і передають здебільшого позитивні ідеї та досвід. Це є результатом метафоричного перенесення, яке базується на практичному досвіді та реальній, а не уявлюваній подібності.

Таким чином, лексико-семантичні особливості слів позначаються на метафоричних процесах, які в поєднанні з конверсією призводять до появи метафоричних дієслів; вони зумовлюють як специфіку розвитку дієслівного метафоричного значення, так і особливості семантики утвореного дієслова.

У статті робиться висновок, що поєднання конверсійних та метафоричних процесів в одному слові є специфікою словотвору англійської мови і тим внутрішнім механізмом, який сприяє появі в ній великої кількості метафор, що не мають словотвірних аналогів в інших мовах.

Ключові слова: словотворення, твірна основа, метафоричне перенесення, метафорична конверсія, функціональна подібність, асоціація.

Svitlana KRYSH TAL,*orcid.org/0000-0002-6562-3896*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Translation Studies

Vasyl' Stus Donetsk National University

(Vinnytsia, Ukraine) *sv.krishtal@gmail.com***ENGLISH FURNITURE AND INTERIOR DESIGN NOUNS
AS A BASIS FOR METAPHORICAL VERB FORMATION**

The article deals with the phenomenon of metaphorical conversion – word-building tool that involves creating a metaphorical verb on the basis of a noun in its direct non-metaphorical meaning with the preservation of the form of the latter. The article is aimed at defining factors that benefit the involvement of the nouns into the metaphorical conversion processes as well as studying mechanisms of metaphorical development that accompanies conversion of nouns into verbs.

60 nouns that name furniture and interior design terms are employed to study the phenomenon under analysis. For example, *carpet* – to *carpet* (cover with a thick, soft layer of something), *closet* – to *closet* (shut someone away), *cradle* – to *cradle* (hold gently and protectively), *mirror* – to *mirror* (show a reflection of), *pillow* – to *pillow* (rest as if on a pillow), *quilt* – to *quilt* (compile), *table* – to *table* (postpone consideration of).

The study has shown that 22 furniture and interior design nouns (out of 60) are used to form metaphorical verbs through conversion, which constitutes 37% of the words under study.

Furniture and interior design nouns lend themselves actively to metaphorical review and are used as a basis to form new words of a different grammatical class. There are two main criteria they are expected to meet: first, they are to be structurally simple; second, their meaning must contain the seme of action, which fixes the function of the objects thus shaping the basis for metaphorical transference. Functional similarity is the main association basis in the process of metaphorical formation which is triggered by the nouns under study.

Verbs that derive from furniture and interior design terms give an emotionally neutral picture of the objects they nominate, though the ideas and experience they reflect are mostly positive. That is the result of the metaphorical transference based on the practical physical experience as well as on the real rather than imaginative similarity.

Thus semantic properties of the nouns influence metaphorical formation which through conversion leads to metaphorical verbs; they shape both the development of the verbal metaphorical meaning and the semantics of the verbs created.

The article concludes that metaphorical conversion presents a powerful word-building means in English; it is also a tool that helps create a big number of metaphors that do not have formal structural correspondences in other languages.

Key words: word formation, forming basis, metaphorical transference, metaphorical conversion, functional similarity, association.

Постановка проблеми. У центрі уваги цієї статті – явище метафоричної конверсії, яка передбачає утворення метафоричного дієслова від іменника в його прямому неметафоричному значенні без зміни форми останнього. Процес використання іменників як джерела деривації для утворення дієслова з паралельним розвитком у ньому метафоричного значення вивчається в статті на *матеріалі* 60 англійських іменників, що називають меблі та предмети інтер'єру.

Матеріал дослідження включає такі слова, як, наприклад, *bed* (ліжка), *bench* (лава), *candle* (свічка), *chair* (стілець), *carpet* (килим), *clock* (годинник), *closet* (стінна шафа), *couch* (кушетка), *cushion* (диванна подушка), *mirror* (дзеркало), *rack* (полиця), *rug* (килим, плед), *sconce* (канделябр, бра), *table* (стіл), *wardrobe* (гардероб, шафа) і т. д.

Використання іменника як бази для утворення метафоричного дієслова ілюструє пара *table* (стіл) – *a piece of furniture with a flat top and one or more legs, providing a level surface for eating, writing, or working at* (вид меблів у вигляді горизонтально укріпленої на ніжках широкої дошки, на якій можна їсти, писати, виконувати будь-яку роботу) → *to table* – *postpone consideration of* (відкладати розгляд чогось; або відкладати в довгий ящик) (MacMillan, 2010).

Метафоричне перенесення, яке розвивається водночас із конверсією, базується на подібності ситуацій і призводить до появи нової лексичної одиниці – метафоро-метонімічного позначення поняття бюрократії та певного відношення до справи.

Відомий факт, що починаючи з XIII сторіччя конверсія відіграє важливу роль у збагаченні словникового складу англійської мови. Деривати, які відрізняються від твірного слова виключно

формоутворювальною парадигмою, можна знайти в багатьох мовах, але саме в англійській мові явище конверсії представлено найбільш повно і активно, що, до речі, надало О. Есперсену підстави назвати конверсію «англійською унікалією» (Jespersen, 1954: 152).

У статті робиться акцент саме на могутньому потенціалі конверсії утворювати метафору, тобто збагачувати мову метафорично. Конверсія розглядається як засіб, який здатен задіяти асоціативні механізми людського мислення, що спільно із семантичними мовленнєвими процесами призводять до появи одиниць з ускладненою семантикою та метафоричною образністю. У цьому полягає актуальність і новизна цієї розвідки.

Варто зазначити, що ця стаття продовжує серію публікацій, яку розпочато автором із цієї проблеми. Нині вже описано розвиток метафоричної конверсії на матеріалі групи іменників-найменувань тварин (Кришталь, 2018), симптомів захворювань людини (Кришталь, 2019), погодних явищ (Кришталь, 2020а), іменників на позначення частин тіла людини (Кришталь, 2020b), іменників-назв кухонного приладдя та універсальних побутових інструментів. Лексико-семантичні особливості слів, які становлять різні групи, позначаються на метафоричних процесах; вони зумовлюють як специфіку розвитку дієслівного метафоричного значення, так і особливості семантики утвореного дієслова.

Таким чином, предметом дослідження в статті виступає метафорична конверсія як засіб утворення метафоричних дієслів, а об'єктом – метафоричні дієслова, утворені методом метафоричної конверсії на базі іменників на позначення меблів та предметів інтер'єру.

Аналіз досліджень. Термін «конверсія» вперше ввійшов у вжиток у 1891 році – його застосував в своїй праці відомий англійський лінгвіст Г. Світ (Sweet, 1930). Пізніше з'являється термін «нульова деривація» (Marchand, 1969), і ці два терміни вживаються паралельно, а самі поняття конверсії та нульової деривації отожднюються (Plag, 2003). Тенденція вживати терміни «нульова суфіксація» та «конверсія» як синонімічні є характерною для зарубіжних вчених (Allan, 2014; Allan and others, 2013), у вітчизняній лінгвістиці ці поняття розмежовують як словотвірні процеси, що суттєво відрізняються. Деякі вважають, що щодо слов'янських мов можна говорити тільки про нульову суфіксацію, а у використанні терміна «конверсія» щодо фактів російського словотворення вбачають спроби «перенести на російську мову явища англійської мови» (Корнеева, 2018: 80).

Ще одним дискусійним питанням у рамках цієї теми є питання про статус деривата, а саме: чи є він лише вживанням твірного слова в новій функції або незалежною лексичною одиницею? Прихильники першого варіанту вважають, що те ж саме слово може бути іменником, дієсловом або прикметником у різних частинах речення (Morriss, 1886; Bauer, 1983), прихильники іншого трактують твірне та похідне слова як різні лексичні одиниці, що утворені зміною парадигми (Смирницький, 1956: 71).

Останній підхід домінує в сучасній лінгвістиці. Конверсія нині вивчається як прояв «процесів транспозиції», які полягають у тому, що слово однієї частини мови використовується як база для утворення слова іншої частини мови. Лексичні одиниці, що співвідносяться за конверсією, мають різні парадигми та репрезентують різні когнітивні та концептуальні структури (Кубрякова, 2002: 33).

Загалом варто зазначити, що питання про місце конверсії в системі словотвору англійської мови завжди мало велике теоретичне та практичне значення. Однак, незважаючи на те, що інтерес до конверсії в лінгвістиці ніколи не вщухав, метафоричний аспект цього явища не вивчався системно. Серед сучасних робіт, що стосуються згаданої проблеми, варто зазначити праці, в яких розглядаються когнітивні засади англійських відіменних інструментальних фразових дієслів (Богданова, Якубовская, 2017; Якубовская, 2017).

Мета статті – описати метафоричну конверсію як засіб словотвору і метафоричного збагачення англійської мови на матеріалі іменників, що називають меблі та предмети інтер'єру. Ця мета зумовила такі завдання:

1) визначити фактори, що сприяють конверсії іменників на позначення меблів та предметів інтер'єру в метафоричні дієслова;

2) описати механізми розвитку метафоричного значення в процесі переходу іменників, що називають меблі та предмети інтер'єру, в метафоричні дієслова.

Виклад основного матеріалу. Дослідження показало, що із 60 іменників, що називають меблі та предмети інтер'єру в англійській мові, 22 переходять у дієслова з метафоричним значенням, що становить 37% всіх слів, що вивчаються. Для порівняння, іменники на позначення тварин, на базі яких утворились метафоричні дієслова, становлять 58%, симптомів захворювань – 66%, погодних явищ – 50%, частин тіла людини – 43%, кухонного приладдя – 25% та універсальних побутових інструментів – 40%.

Здебільшого метафорична модель переходу іменника в дієслово включає дієслово в прямому значенні, тобто спочатку від іменника утворюється дієслово з ідентичною формою, і вже після цього утворене дієслово розвиває додаткове метафоричне значення. Наприклад, *bed* → *to bed (to provide with beds / sleeping accommodation)* → *to bed (transfer (a plant) from a pot or seed tray to a garden plot; fix firmly; embed)* – ліжко → надавати ліжко / нічліг → висаджувати у грядки; старанно укріпляти, закріпляти; встановлювати(ся), влаштовувати(ся) (MacMillan, 2010). Метафоричне значення народжується вже на другому етапі розвитку цього іменника, коли утворене від нього дієслово починає передавати ідею нічлігу взагалі і власне ліжко як предмет меблів перестає бути його необхідним атрибутом. Надалі відбувається розширення значення, утворене дієслово стає метафоричним позначенням процесу переносу будь-якого об'єкта в небезпечне, комфортне середовище.

У прямому значенні дієслова *to carpet* (устеляти килимами) (від *carpet* – килим) відсутні метафоричні нашарування; утворене дієслово, а також іменник-основа виступають будівельним матеріалом для метафоричного дієслова *to carpet* (покривати щось товстим/м'яким шаром), яке передає ідею накривання взагалі зі значно ширшим діапазоном об'єктів, за допомогою яких можна щось накривати (MacMillan, 2010).

Варто зазначити, що наявність дієслова в прямому неметафоричному значенні не є обов'язковим елементом у моделі переходу іменника в метафоричне дієслово: метафоричне дієслівне значення може розвиватись безпосередньо на базі іменника, наприклад *pillow* (подушка) – *to pillow* (використовувати як подушку), *table* (стіл) – *to table* (класти в стіл, тобто відкладати розгляд справи), *mirror* (дзеркало) – *to mirror* (відбивати, відображати, віддзеркалювати). Ця модель розвитку дієслівного метафоричного значення є характерною для незначної кількості іменників на позначення меблів та предметів інтер'єру.

Розглянемо фактори, які сприяють метафоричній конверсії зазначених іменників, або, навпаки, гальмують її. Загалом іменники на позначення предметів, що наповнюють житло людини, активно переосмислюються і гармонійно переходять у клас метафоричних дієслів. Перехід у дієслово з паралельним розвитком метафоричного значення стає можливим завдяки двом головним факторам: по-перше, ці іменники позначають об'єкти, які знаходяться в безпосередньому, постійному контакті з людиною, а значить, сприяють розвитку розумових аналогій та асоціацій, що своєю чергою є передумовою виникнення метафори; по-друге, мають сему дії в структурі значення, яка вказує на призначення об'єкта та виражається експліцитно в дефініції або є такою, яка природно з неї (дефініції) виходить.

Наприклад, *bed* (ліжка) – *a piece of furniture for sleep or rest* (предмет меблів для сну та відпочинку); *carpet* (килим) – *a floor covering made from thick woven fabric* (тканий виріб для вкривання підлоги); *closet* (стінна шафа) – *a cupboard or wardrobe used for storing things* (рід великих меблів для зберігання певних предметів); *cushion* (диванна подушка) – *a bag of cloth stuffed with a mass of soft material, used as a comfortable support for sitting or leaning on* (набитий м'яким матеріалом мішок, який використовується як зручна підстилка під голову, для сидіння та інших цілей); *frame* (рама) – *a rigid structure that surrounds something such as a mirror, picture, or door* (довільної форми оправа з різного матеріалу, в яку вставляють дзеркала, портрети, картини, двері тощо); *lamp* (лампа) – *a device for giving light* (прилад для освітлення); *mirror* (дзеркало) – *a surface, which reflects a clear image* (поверхня, що відображає предмети); *seat* (стілець) – *a thing made or used for sitting on* (вид меблів для сидіння); *screen* (ширма) – *a fixed or movable upright partition used to divide a room, give shelter from draughts, heat, or light, or to provide concealment or privacy* (складана переносна перегородка, яка розділяє кімнату, захищає від протягів, спеки, світла або дає змогу усамітнитися); *sheet* (простирадло) – *a large rectangular piece of cotton or other fabric, used on a bed to cover the mattress and as a layer beneath blankets when these are used* (довге і широке полотнище, найчастіше з білої тканини, яке стелиться на постіль, підкладається під ковдру) і т. д. (MacMillan, 2010).

Наявність у структурі лексичного значення сем, які означають такі процеси, як відпочивання, покривання, зберігання, підтримування, оточування, обмежування, освітлення, відображення, сидіння, захищення і т. ін., робить іменники надзвичайно сприятливими для метафоричного переосмислення. У результаті на базі іменників утворюються дієслова, які мають незрівнянно більші

можливості описувати різноманітні аспекти оточуючої дійсності, ніж самі іменники-основи. Наприклад, дієслово, утворене від іменника *frame* (рама), виражає цілий спектр значень, які передають такі українські відповідники: утворювати, пристосовувати, обрамовувати, будувати, вимовляти, висловлювати, підтасовувати (факти), фабрикувати справу, несправедливо звинувачувати; судити за фальшивими обвинуваченнями (MacMillan, 2010).

Дієслово, що утворене від іменника *screen* (ширма), уособлює ідею відмежування та відокремленості в найширшому сенсі; цю ідею можна простежити в перекладацьких відповідниках: прикривати, укривати; захищати, просіювати, сортувати, проводити відбір, піддавати (ретельній) перевірці (MacMillan, 2010).

Сема, яка називає дію/процес, сприяє переходу іменника в метафоричне дієслово завдяки тому, що вона значно збільшує можливості побачити схожість між об'єктами і тим самим допомагає сформувати семантичну основу для перенесення. Головним типом схожості, що лежить в основі метафоричного перенесення на базі іменників, що називають предмети меблів та інтер'єру, є функціональна подібність, що не є дивним, оскільки певна функція є основною характеристикою предметів, що позначаються словами цієї групи. Наприклад, метафоричне дієслово *to cradle* (від *cradle* – дитяче ліжко, колиска) розвиває значення *to hold gently and protectively* (тримати щось ніжно, лагідно, обережно, немов захищаючи), що є метафоричним виразом прямої функції дитячої колиски – забезпечувати захист та комфорт (MacMillan, 2010).

Іменник *sheet* (простирадло) переходить у дієслово із загальним значенням «покривати будь-що як простирадлом», наприклад *to sheet* (лити, пролизу), тобто функція покривати щось щільно є загальною в простирадла та зливи, що і поєднує цей іменник та метафорично утворене від нього дієслово (MacMillan, 2010).

У дефініції іменника *rack* (вішалка, полиця, стелаж) зафіксовано функцію містити або зберігати речі, яка в дієслові *to rack* (накопичувати, досягти будь-що) завдяки метафоричному переосмисленню стає ширшою з точки зору об'єктів, до яких її можна застосувати (MacMillan, 2010).

Цікаво зазначити, що зовнішня подібність, яка є популярною основою метафоричного перенесення в мові взагалі, не зафіксована як фактор, що зумовлює процес переосмислення, для слів цієї лексико-тематичної групи. Окрім функціональної подібності, виділено ще один різновид подібності, а саме подібність способу виготовлення об'єктів. На цій подібності базується перехід у метафоричне

дієслово іменника *quilt* (стьобана ковдра). Дієслово *to quilt* отримує значення «компілювати», розвиток якого базується на процесі виготовлення цього типу ковдри, що полягає в з'єднанні вже готових елементів (MacMillan, 2010).

Відсутність довільних асоціацій у процесі формування вербального метафоричного значення можна вважати головною семантичною рисою метафоричного перенесення на базі іменників, що вивчаються. Це значно відрізняє цю групу від, наприклад, іменників на позначення тварин, де більший відсоток метафоричних значень розвивається на базі довільних інтерпретацій якостей тварин та асоціацій, здебільшого негативних, які не спираються на словарні дефініції іменників-назв тварини і не мають нічого спільного з реальними характеристиками самих тварин.

Опора виключно на фізичний досвід та відсутність асоціацій, які б відігравали ключову роль у процесі метафоричного переосмислення, призводить до появи дієслів, які не мають конотованих сем у структурі значення; вони можуть тільки називати ситуацію і позбавлені можливості водночас оцінювати її, що є характерною рисою метафоричних дієслів, утворених від іменників інших лексико-тематичних груп. Дієслова, утворені від іменників на позначення меблів та предметів інтер'єру, позначають описувані об'єкти в емоційно нейтральний спосіб, хоч і передають здебільшого позитивні ідеї та досвід.

Як вже було зазначено, наявність семи дії в структурі лексичного значення іменників значно сприяє метафоричній конверсії, але тільки її виявляється замало для того, щоб іменник перейшов у розряд метафоричних дієслів. Доказом цього слугують іменники *armchair* (крісло), *bedspread* (покривало), *bookcase* (книжкова шафа), *cupboard* (буфет), *sideboard* (сервант), *wardrobe* (гардероб, шафа), *hammock* (гамак), *settee* (канапка), *divan* (тахта), *futon* (матрац), *recliner* (вид крісла), *lounger* (стілець для комфортного відпочинку) і т. д. У дефініціях всіх без винятку іменників, що наведено, міститься вказівка на функцію цих предметів, тобто вказівка на те, яку дію можна виконувати за їх допомогою, але жодне з них не стало основою для утворення метафоричного або навіть неметафоричного дієслова. Це є ілюстрацією тенденції, про яку писав ще О. І. Смирницький. Виділяючи основні риси конверсії в англійській мові, він вказував на структурну простоту слів, що співвідносяться за конверсією (Смирницький, 1956: 81). Як можна побачити, наведені приклади включають складені

слова, одиниці іноземного походження та слова, утворені афіксальним способом, що робить їх такими, які не відповідають вимогам структурної простоти.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо зробити висновки.

1. Головним фактором, що уможливорює застосування конверсії як засобу утворення метафоричного дієслова від іменників на позначення меблів та предметів інтер'єру, можна вважати наявність семи дії, яка може бути вираженою експліцитно в структурі значення іменників або бути такою, яка природно виходить із дефініції. Сема, яка називає дію / процес, сприяє переходу іменника в метафоричне дієслово завдяки тому, що вона значно збільшує можливості побачити схожість між об'єктами і тим самим допомагає сформувати семантичну основу для перенесення.

Іменник, який використовується як твірна основа для утворення дієслова, має бути структурно простою, неускладненою словотвірними афіксами лексичною одиницею.

2. Головним типом схожості, що лежить в основі метафоричного перенесення на базі іменників, що називають предмети меблів та інтер'єру, є функціональна подібність. Довільні асоціації та уявлювані подібності не беруть участі в процесі формування вербального метафоричного значення. Результатом цього є дієслова, які не мають конотованих сем у структурі значення; вони можуть тільки називати ситуацію і позбавлені можливості водночас оцінювати її, що є характерною рисою метафоричних дієслів, утворених від іменників інших лексико-тематичних груп.

Домінуючою метафорично-конверсійною моделлю утворення дієслова від іменника на позначення меблів та предметів інтер'єру є така, яка включає проміжне дієслово в прямому значенні. Проте наявність дієслова в неметафоричному значенні не є обов'язковим елементом, тобто метафоричне дієслівне значення може розвиватись безпосередньо на базі іменника.

Дослідження, проведене на базі іменників-найменувань меблів та предметів інтер'єру, стало ще одним доказом високої активності конверсійно-метафоричних процесів в англійській мові. Планується залучити до дослідження інші тематичні групи слів, що дасть змогу докладніше дослідити специфіку та роль цих словотвірних механізмів в англійській мові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданова С. Ю., Якубовская Э. В. Концептуализация действия отыменными фразовыми глаголами. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. № 2 (68/2). С. 80–84.
2. Корнеева Т. А. Нулевая суффиксация и конверсия как способы словообразования. *Вестник ТГПУ. Филология и культура*. 2018. № 1 (51). С. 77–81.

3. Кришталь С. М. Конверсія іменників на позначення погодних явищ у метафоричні дієслова в англійській мові. *Закарпатські філологічні студії*. 2020а. № 14 (1). С. 143–148.
4. Кришталь С. М. Конверсія іменників на позначення частин тіла людини в метафоричні дієслова в англійській мові. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2020б. Том 31 (70). № 1. Частина 2. С. 126–131.
5. Кришталь С. М. Конверсія як джерело метафоричного збагачення англійської мови. *Львівський філологічний часопис*. 2019. № 6. С. 122–126.
6. Кришталь С. М. Метафорична конверсія в англійській мові. *Науковий вісник міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2018. № 37 (2). С. 100–103.
7. Кубрякова Е. С. Конверсія в сучасному англійському мові. *Вестник ВГУ. Серія: Лінгвістика і міжкультурна комунікація*. 2002. № 2. С. 33–37.
8. Смирницький А. И. Лексикологія англійського мови. Москва : Изд-во літератури на іноземних мовах. 1956. 260 с.
9. Якубовская Э. В. Пространственная концептуализация действий отыменными инструментальными фразовыми глаголами в современном английском языке : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 «Германские языки». Иркутск, 2017. 192 с.
10. Allan K. Linguistic meaning. Routledge library editions. Linguistics A: General linguistics. 2014. 820 p.
11. Bauer L. English word-formation. Cambridge : Cambridge University Press, 1983. 311 p.
12. Bauer L., Lieber R., Plag I. The Oxford reference guide to English morphology. 2013. 691 p.
13. Jespersen O. A modern English grammar on historical principles. Part IV. Morphology. Copenhagen : E. Munksgaard, 1954. 470 p.
14. MacMillan English Dictionary for Advanced Learners. Second Edition. 2010. 1748 p.
15. Marchand H. The categories and types of present-day English word-formation. München: Verlag C. H. Beck. Second edition, 1969. 545 p.
16. Morris R. English grammar. London: Macmillan, 1886. 126 p.
17. Plag I. Word-formation in English. Cambridge: Cambridge University Press. Series: Cambridge textbooks in linguistics. 2003. 240 p.
18. Sweet H. New English grammar. Logical and Historical. London : Oxford University Press. 1930. 499 p.

REFERENCES

1. Bogdanova S. Yu., Yakubovskaya E. V. Kontseptualizatsiya deistviya otymennymi frazovymi glagolami [Conceptualization of actions through denominal phrasal verbs]. *Philological sciences. Issues of theory and practice*, 2017, Nr 2 (68/2). Pp. 80–84 [in Russian].
2. Korneyeva T. A. Nulevaya sufiksatsiya i konversiya kak sposoby slovoobrazovaniya [Zero affixation and conversion as word-building means]. *Bulletin of Tatar State University. Philology and culture*, 2018, Nr 1 (51), pp. 77–81 [in Russian].
3. Kryshthal S. M. Konversiya imennykiv na poznachennya pohodnyh yavysch u metaforychni diyeslova v anhliyskii movi [Conversion of the nouns that name weather phenomena into metaphorical verbs in English]. *Philological Studies*, 2020a, Nr 14 (1), pp. 143–148 [in Ukrainian].
4. Kryshthal S. M. Konversiya imennykiv na poznachennya chastyn tila luidyny v metaforychni diyeslova v anhliyskii movi [Conversion of the nouns that name human body parts into metaphorical verbs in English]. *Bulletin of Vernadskiy national university. Series: Philology. Social Communication*, 2020b, V. 31 (70), Nr 1 (2), pp. 126–131 [in Ukrainian].
5. Kryshthal S. M. Konversiya yak dzherelo metaforychnoho zbahachennya anhliyskoyi movy [Conversion as a source of metaphorical enrichment in English]. *Lviv Philological Magazine*, 2019, Nr 6, pp. 122–126 [in Ukrainian].
6. Kryshthal S. M. Metaforychna konversiya v anhliyskii movi [Metaphorical Conversion in the English Language]. *Scientific Bulletin of International Humanitarian University: Philology*, 2018, Nr 37 (2), pp. 100–103 [in Ukrainian].
7. Kubriakova Ye. S. Konversiya v sovremennom angliyskom yazyke [Conversion in modern English]. *Bulletin of Voronezh state university. Series: Linguistics and intercultural communication*, 2002, Nr 2, pp. 33–37 [in Russian].
8. Smiritskiy A. I. Lexikologiya angliyskogo yazyka [Lexicology of the English language]. M.: Foreign literature publishing house. 1956. 260 p. [in Russian].
9. Yakubovskaya E.V. Prostranstvennaya kontseptualizatsiya deistvii otymennymi instrumentalnymi frazovymi glagolami v sovremennom angliyskom yazyke [Spatial conceptualization of actions through denominal instrumental phrasal verbs in modern English]. Irkutsk, 2017. 192 p. [in Russian].
10. Allan K. Linguistic meaning. Routledge library editions. Linguistics A: General linguistics. 2014. 820 p.
11. Bauer L. English word-formation. Cambridge : Cambridge University Press, 1983. 311 p.
12. Bauer L., Lieber R., Plag I. The Oxford reference guide to English morphology. 2013. 691 p.
13. Jespersen O. A modern English grammar on historical principles. Part IV. Morphology. Copenhagen: E. Munksgaard, 1954. 470 p.
14. MacMillan English Dictionary for Advanced Learners. (2010) Second Edition. 1748 p.
15. Marchand H. The categories and types of present-day English word-formation. München: Verlag C. H. Beck. Second edition, 1969. 545 p.
16. Morris R. English grammar. London: Macmillan, 1886. 126 p.
17. Plag I. Word-formation in English. Cambridge: Cambridge University Press. Series: Cambridge textbooks in linguistics. 2003. 240 p.
18. Sweet H. New English grammar. Logical and Historical. London: Oxford University Press. 1930. 499 p.

УДК 811.112.2:821.112.2:82'0

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214666>**Марія ЛЕВИЩЕНКО,***orcid.org/0000-0002-9678-6575*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної філологіїКиївського національного університету культури і мистецтв
(Київ, Україна) *levishchenko1883@gmail.com***КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПРОСТІР ВІКТОРІАНСЬКОГО ДИСКУРСУ**

У статті окреслено концептуальний простір вікторіанського дискурсу з виділенням і обґрунтуванням концептуальних одиниць різного ієрархічного статусу, виокремлено й описано ціннісні домінанти вікторіанського дискурсу як основні автохтонні складники його концептосистеми з наступним аналізом їхнього дискурсовірного потенціалу.

Вікторіанський дискурс відбиває систему мисленнєво-мовленнєвої взаємодії представників британського суспільства кінця XIX ст., що утворюється ментальними репрезентаціями їхніх ціннісних, етичних і естетичних пріоритетів. Сукупність усіх актуалізованих у ньому ментальних одиниць у розмаїтті їхніх когнітивно-семантичних властивостей і лінгвокультурних рис формує концептуальний простір дискурсу, що в основних своїх рисах формується системою концептуальних домінант. Концептуальний простір вікторіанського дискурсу охоплює його константні (домінанти / автохтони) і перемінні (алохтони). Набір концептуальних домінант містить типологічно різні ментальні одиниці, до яких належать (ката)концентри різної когнітивно-семантичної типології: іконічні (*fire-place, picture, baked beans, pudding, home*), інсайтні (*bonnet, hat, gloves, handkerchief*), схемні (*London, city*), сценарні (*Christmas, wedding, tea*), калейдоскопічні (*politeness, punctuality, morality, happy*), типажні (*gentleman, lady, self-made man, mother, father*) та ін. Саме когнітивна структура цих концептів визначає набір засобів їхньої мовної репрезентації та зумовлює способи їхньої актуалізації в дискурсі.

Сукупність автохтонів вікторіанського дискурсу утворює ієрархічну систему, в якій власне концептуальні домінанти є одиницями, найбільш наближеними до життєвого світу агентів і клієнтів цього дискурсу. Семантичний обсяг понятійних компонентів їхньої ментальної структури визначає підпорядкованість гіпоконцептам *Englishness, holiday, space, wealth, sport, family, food, interior, clothes*, які, у свою чергу, поєднуються у три гіперконцепти – імперія / *empire*, людина / *human*, речі / *things*. Кінцевою точкою таксономізації, а отже, і одиницею найвищого рівня абстракції, є мегаконцепт ВІКТОРІАНСТВО, що функціонує як метахтон – одиниця, яка утворює ім'я дискурсу і дає імпульс його змістовому розгортанню.

Ключові слова: концептуальний простір, вікторіанський дискурс, гіпоконцепти, гіперконцепти, концептуальні домінанти.

Mariia LEVISHCHENKO,*orcid.org/0000-0002-9678-6575*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at Foreign Philology Department
Kyiv National University of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) *levishchenko1883@gmail.com***CONCEPTUAL SPACE OF VICTORIAN DISCOURSE**

The article outlines the conceptual space of Victorian discourse with the selection and justification of conceptual units of different hierarchical status, highlights and describes the value dominants of Victorian discourse as the main indigenous components of its conceptual system with subsequent analysis of their potential.

Victorian discourse reflects the system of thought and speech interaction of representatives of British society in the late nineteenth century, which is formed by mental representations of their values, ethical and aesthetic priorities. The totality of all mental units actualized in it in the diversity of their cognitive-semantic properties and linguistic-cultural features forms a conceptual space of discourse, which in its main features is formed by a system of conceptual dominants. The conceptual space of Victorian discourse encompasses its constants (dominants / autochthons) and variables (allochthons). The set of conceptual dominants contains typologically different mental units, which include (kata) concentrates of different cognitive-semantic typology: iconic (*fire-place, picture, baked beans, pudding, home*), insightful (*bonnet, hat, gloves, handkerchief*), schematic (*London, city*), scenic (*Christmas, wedding, tea*), kaleidoscopic (*politeness, punctuality, morality, happy*), typical (*gentleman, lady, self-made man, mother, father*), etc. It is the cognitive structure of these concepts that determines the set of means of their linguistic representation and determines the ways of their actualization in the discourse.

The set of autochthons of the Victorian discourse forms a hierarchical system in which the actual conceptual dominants are the units closest to the life world of the agents and clients of this discourse. The semantic scope of the conceptual components of their mental structure determines the subordination to the hypoconcepts of Englishness, holiday, space, wealth, sport, family, food, interior, clothes, which, in turn, are combined into three hyperconcepts – empire, man / human, things. The end point of taxonomization, and hence the unit of the highest level of abstraction, is the megaconcept of VICTORIANISM, which functions as a metachton – a unit that forms the name of the discourse and gives impetus to its semantic development.

Key words: *conceptual space, Victorian discourse, hypoconcepts, hyperconcepts, conceptual dominants.*

Постановка проблеми. Вікторіанська епоха (у Великобританії період правління королеви Вікторії 1867–1901) неодноразово була об'єктом уваги вчених. Деякі автори (S. Meantz, K. Robins, E. Hobsbaum) підкреслюють, що багато сучасних англійських традицій були винайдені в XIX ст. і навіть говорять про Вікторіанську епоху як про «один із найбільших періодів для винаходу традицій», називаючи цей процес *invention of tradition* або *mass-producing traditions* (Carter, 1997: 61).

Аналіз досліджень. Упродовж останніх десятиліть інтерес до вікторіанства існував лише в літературознавстві та соціально-історичних науках. Сьогодні вже тільки в Росії існують два інститути, які системно вивчають вікторіанство, – Російський Дім Дікенса при Тамбовському університеті та Вікторіанський центр у Пермі. В Україні вивченню вікторіанської епохи фактично не приділялося уваги, хоча дослідження розвитку Англії в цей період є дуже корисним для нашого суспільства і держави.

Вікторіанська епоха цікавила й цікавить науковців через ті великі зміни та інновації, що їх зазнала Англія за цей короткий період. Зміни політичного устрою, внески в науку, прискорений темп життя не могли не позначитися на мові в цілому та на появі нових домінант зокрема.

Будучи провідним поняттям гуманітарних наук сьогодення, дискурс у цілому та його типи і види зокрема дозволяють своє оптимальне витлумачення за допомогою концептуальних домінант. Не є винятком у цій системі й вікторіанський дискурс, але у сучасній науці немає спеціальних праць, присвячених детальному висвітленню концептуального простору вікторіанського дискурсу та його домінант. Виходячи з цього, метою цієї статті є розгляд концептуального простору пізнього вікторіанського дискурсу, що й складає предмет і, відповідно, основні завдання цієї розвідки.

Метою нашої статті був розгляд концептосфери вікторіанського дискурсу та його концептуальних домінант. Картина світу кожного окремого соціуму – єдина і неповторна, і це втілюється в пам'ятках його духовної культури, зокрема в художній літературі. Культурні та історичні особливості кожного соціуму в художньому тексті

набувають знакового характеру і виражаються за допомогою культурних та темпоральних маркерів. Вікторіанська доба, на відміну від усіх інших історичних епох у Великій Британії, надала нових значень численним культурно-маркованим знакам, які представляють матеріальну культуру та духовний світ вікторіанців. Кожний концепт відображає культурну етносистему, у рамках якої сформувався. Питання вивчення теми вікторіанського дискурсу, його концептосфери та концептуальних домінант займає чільне місце у сучасній науці. Але проблема належить до важливих і досить спірних, тому **перспективи** подальших досліджень у цій галузі є очевидними.

Виклад основного матеріалу. Упорядкована сукупність концептів у свідомості людини організовує його *концептуальний простір*. І сам концептуальний простір носить досить упорядкований системний характер (Приходько, 2008: 206). Концепти, які утворюють концептуальний простір, вступають у системні відносини ієрархії з іншими концептами. Це доводиться тим, що загальний принцип системності розповсюджується на національний концептуальний простір, оскільки саме мислення передбачає категоризацію предметів думки, а категоризація передбачає системність її об'єктів. Таким чином, можна сказати, що концептуальний простір – це упорядкована система концептів народу, інформаційна база мислення (Попова, Стернин, 2007: 176). Він вміщує у собі набір типологічно різних концептів, і вся палітра представлених у ній концептів упорядковується у вигляді певних ділянок, що формуються за принципами структури та системи (Приходько, 2008: 207).

Гіперконцент empire реалізується у просторі вікторіанського дискурсу як ментальний образ цілісного географічного та політичного простору, представники якого об'єднані спільною мовою, геополітичними інтересами, колективною ідеологією. Ці риси зумовлюють інтеграцію гіпоконцептів *englishness*, *Space* і *Holiday*, кожен з яких конститується, у свою чергу, конкретними (ката) концептами. Наприклад, *englishness* є продуктом тієї епохи, коли були започатковані нові традиції, заснована нова система освіти і виховання,

прийняті нові стандарти англійської мови. При цьому неприйнятне ставлення до всього іноземного та піднесення свого рідного стало ознакою англійського національного характеру (Черниш, 2002: 38). Саме ці риси поєднують калейдоскопічні концепти *politeness*, *punctuality*, *morality* та лінгвокультурні типи *gentleman*, *lady* у структурі гіпоконцепту *englishness*, які відбивають типізовані уявлення про образ і риси характеру «справжнього англійця».

Для прикладу – вікторіанський лінгвокультурний типаж *gentleman*. Він є історичною трансформацією образу лицаря, самолюбство якого заміщується уявленнями про почуття власної гідності й повагу до інших, коли ідея честі починає перероджуватися в ідею обов'язку. У результаті *gentleman* постає як людина релігійна, терпима й делікатна, ввічлива й далека від снобізму. Його ціннісні виміри формуються критеріями акуратності та гідності. Перший знаходить своє відображення в матеріальній сфері (зовнішність, манери, одяг), другий – у сфері духовних цінностей (розум, порядність, освіченість, чесність). Сукупний позитивний образ джентльмена ідеалізує чоловіка, який служить своєму покликанню не лише заради кар'єри, але й заради могутності імперії. Однак надмірна канонізація джентльмена призводить до його переосмислення у вікторіанському дискурсі й формування амбівалентної оцінки, яка в текстах вікторіанського дискурсу часто набуває вигляду оксюмору: *fat gentleman*, *plump gentleman*, *little gentleman*, *red-faced gentleman*, *pink-faced gentleman*, *bald gentleman*, *stiff gentleman*, *a portly gentleman*.

Не менш важливими для вікторіанського дискурсу є й «сценарні» концепти типу *wedding* і *christmas*. Зокрема, приємні асоціації, пов'язані у вікторіанській свідомості з Різдвом, визначаються його ціннісною складовою частиною (відпочинок, прощення, єднання) і пов'язаними із цим емоціями, що поєднують *christmas* з концептом *happy*. Позитивної оцінки у вікторіанському дискурсі набуває й ідея тимчасового нівелювання класової нерівності, адже Різдво є святом для всіх незалежно від соціального статусу.

Гіперконцепт *human* відбиває ідею того, що людина є мірою всіх речей, творцем матеріальних і духовних цінностей, а тому цілком правомірно постає однією із ключових у вікторіанському дискурсі (Шевченко, 2010: 75). Через те, що сам вікторіанський дискурс носить відбиток класової нерівності британського суспільства, гіперконцепт *human* закріплює передусім соціальні ролі та функції індивіда, а також форми його суспіль-

ної активності. Він формується гіпоконцептами *family*, *wealth*, *sport* та ін.

Зазначені гіперконцепти виявляють чіткі кореляції з елементами **гіперконцепту *things*** – гіпоконцептами *interior*, *food*, *clothes*. Ці міжконцептні зв'язки зумовлюються уявленнями про артефакти, якими наповнюється життєвий простір людини (*space*), які асоціюються зі святами (*holiday*) та які відзначають типову англійську (*englishness*) особистість (леді чи джентльмена), а також втілюють ідею добробуту (*wealth*) як стану людини, компонентами якого є фінансова стабільність, професійний успіх і позитивні емоції.

Цілісність системи концептуальних домінант вікторіанського дискурсу визначається не лише спільністю їхніх когнітивно-аксіологічних параметрів (поняття, образ, оцінка), але й наявністю розвинених внутрішньосистемних взаємозв'язків між її елементами. Так, одні концепти можуть формувати образні компоненти інших (*gentleman*, *lady* → *fair-play*, *morality*), а також впливати на характер і динаміку їх валоративного субстарту (*morality* → *bonnet*, *gloves*).

Асоціативна мережа, яка поряд з ієрархічними відношеннями пов'язує між собою автохтони вікторіанського дискурсу, утворюючи його змістовий каркас, засвідчує притаманний їм розвинений дискурсотвірний потенціал. Останній зумовлюється когнітивно-аксіологічними властивостями концептуальних домінант вікторіанського дискурсу: понятійний компонент визначає їхні генеративні можливості (конструювання контексту), образний – комбінаторику (створення когерентності дискурсу), а валоративний співвідноситься з їхніми регулятивними властивостями (антиципація ціннісного сприйняття дискурсу).

Генеративні властивості дозволяють автохтонам вікторіанського дискурсу породжувати мінімальний контекст актуалізації алохтонних концептів. Їх конкретизація, візуалізація та кваліфікація, що здійснюється формально-логічними операціями упорядкування (перелік, дискретизація, ранжування, заперечення, імплікація, факторизація) та поляризації (ототожнення, порівняння, уподібнення), сприяють подальшому розгортанню текстового простору згідно з накресленим художнім задумом.

Комбінаторні властивості автохтонів вікторіанського дискурсу задаються двома параметрами – приналежністю до певного гіперконцепту та співвіднесеністю з концептом *queen*. Утворені лінійні сполучення поєднують однорівневі елементи концептосистеми вікторіанського дискурсу (гіпер-, гіпо- чи катаконцепти), синтезуючи

два аспекти вираження тієї самої ідеї або контамінуючи дві окремі ідеї залежно від того, чи підпорядковані концепти одному чи різним доменам. Так, на гіперрівні існують кореляції Empire – Human, Empire – Things, Human – Things, безпосередня активізація яких у текстах виявляється малопродуктивною через високу абстрактність їх змісту і має місце лише в генералізуючих висловленнях. На гіпорівні виникають міжконцептні сполучення як у межах одного домену (englishness – holiday, holiday – space, family – wealth, food – interior), так і поза ними (englishness – family, englishness – clothes, holiday – family, space – interior). Контамінацію гіпоконцептів типу englishness + sport, englishness + food, space + interior засвідчують конектори fair-play, tea, fire-place тощо. Очевидно, тісний ментальний зв'язок між концептами вікторіанського дискурсу пояснюється монолітністю уявлень про вікторіанську дійсність та ієрархію її цінностей. Саме ця внутрішньосистемна зчепленість концептів зумовлює своєрідну ланцюгову реакцію, при якій актуалізація одного з них неминуче спричиняє актуалізацію іншого, що створює когерентність дискурсу.

Концептуальні домінанти вікторіанського дискурсу виявляють конститутивні властивості двох порядків – когнітивного і комунікативного. Їхні ієрархічні взаємозв'язки упорядковують вікто-

ріанські цінності у свідомості, а лінійні кореляції організують мовленнєве вираження останніх. Конфігурація концептуальних констант задає буттєвий дискурс вікторіанства, так само як певний набір лінгвокультурних домінант визначає культуру в цілому.

Висновки. Метою нашої статті був розгляд концептуального простору вікторіанського дискурсу та його концептуальних домінант. Картина світу кожного окремого соціуму – єдина і неповторна, і це втілюється в пам'ятках його духовної культури, зокрема в художній літературі. Культурні та історичні особливості кожного соціуму в художньому тексті набувають знакового характеру і виражаються за допомогою культурних та темпоральних маркерів. Вікторіанська доба, на відміну від усіх інших історичних епох у Великій Британії, надала нових значень численним культурно-маркованим знакам, які представляють матеріальну культуру та духовний світ вікторіанців. Кожний концепт відображає культурну етносистему, у рамках якої сформувався. Питання вивчення теми вікторіанського дискурсу, його концептуального простору та концептуальних домінант займає чільне місце у сучасній науці. Але проблема належить до важливих і досить спірних, тому перспективи подальших досліджень у цій галузі є очевидними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Приходько А. М. Концепти та концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. 332 с.
2. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный подход как направление когнитивной лингвистики. *Vita in lingua: К юбилею профессора С. Г. Воркачева* / отв. ред. В. И. Карасик. Краснодар : Артриум, 2007. С. 171–180.
3. Шевченко И. С. Дискурсообразующие концепты викторианства: скромность vs ханжество. *Когниция, коммуникация, дискурс*. 2010. № 2. С. 73–84.
4. Черниш В. В. Britain in the 19th century. Бібліотечка журналу «Іноземні мови». Київ : Ленвіт, 2002. Вип. 1. 64 с.
5. Убийко В. И. Концептосфера человека в семантическом пространстве языка. *Вестник ОГУ*. Одеса : Изд-во ОГУ, 2004. № 5. С. 37–40.
6. Carter R. *The Routledge History of Literature in English: Britain and Ireland*. L. : Routledge, 1997. 584 p.

REFERENCES

1. Prykhodko A.M. Kontsepty ta kontseptosystemy v kohnityvno-dyskursyvniy paradyhmi lnhvistyky. [Concepts and Conceptual systems in cognitive and discursive paradigm of linguistics]. Zaporizhzhia: Premier, 2008. 332 p. [in Ukrainian].
2. Popova Z. D., Sternin I. A. Semantiko-kognitivnyi podhod kak napravlenie kognitivnoi lingvistiki [Semantic and cognitive approach as a branch of cognitive linguistics]. *Vita in lingua: to the anniversary professor S.G.Vorkaviov* / resp. editor V. I. Karasik. Krasnodar: Artrium, 2007. P. 171–180. [in Russian].
3. Shevchenko I.S. Diskursoobrazuushchie kontsepty viktorianstva: skromnost vs khanzhestvo [Discourse constituting concepts of Victorianism: modesty and bigotry]. *Cognition, communication, discourse*. 2010. Iss. 2. P. 73–84. [in Russian].
4. Chernysh V. V. Britain in the 19th century. Library of journal «Foreign Languages». K.: Lenvit, 2002. Iss. 1. 64 p. [in Russian].
5. Ubiiko V. I. Kontseptosfera cheloveka v semanticheskom prostranstve yazyka [Conceptual sphere of a human in semantic space of a language]. Herald OGU. O.: Publisher OGU, 2004. Iss. 5. P. 37–40. [in Russian].
6. Carter R. *The Routledge History of Literature in English: Britain and Ireland*. L.: Routledge, 1997. 584 p.

УДК 821.133.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214667>**Мар'яна ЛУК'ЯНЧЕНКО,***orcid.org/0000-0001-8093-4951*

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри романської філології та компаративістики

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) *maryanaluk@ukr.net*

ПОЕТИКА І ПРОБЛЕМАТИКА ТВОРУ «ПОДОРОЖ НА КРАЙ НОЧІ» Л.-Ф. СЕЛІНА

Метою статті є розкриття тематичної спрямованості та художньої своєрідності поетики Л.-Ф. Селіна на прикладі роману «Подорож на край ночі». Здійснена розвідка дозволяє припустити, що багато в чому зазначений твір виправдав тогочасні читацькі сподівання. У цьому розумінні французький письменник ідеально «вписався» у свій історико-літературний контекст, опинившись на перетині різноманітних смислових і світоглядних позицій у французькій культурі, що відбилося і в неможливості однозначно віднести його творчість до якоїсь конкретної літературної течії.

Через чверть століття після смерті Селіна у Франції відбулася посмертна реабілітація письменника, яка перейшла майже у міфологізацію. Цей феномен неважко психологічно пояснити, але набагато складніше сприйняти й однозначно трактувати його часто дуже суперечливі візії та висловлювання. Тому такі намагання лише «затемнюють» образ цього автора – архетипний в аспекті проникнення в саму природу зла, яке постає чи не основним сюжетом його книг.

«Подорож на край ночі» залишається найважливішим літературним надбанням Л.-Ф. Селіна, хоча його письменницький доробок доволі багатий. У процесі розгляду роману виявлено кілька основних тематичних акцентів: антивоєнну проблематику; тематику абсурду, випадковості, самотності, приреченості, безперспективності буття, передчуття смерті; змалювання жахів війни; колоніального гноблення та експлуатації; нереалізованості «американських мрій»; реалій урбанізації життя.

Художня своєрідність селінівських романів базується насамперед на оригінальному переплетенні справжніх подій із вигаданими, що пояснюється вже самим фактом літературної обробки письменником життєвого матеріалу. У цьому контексті не можна оминути увагою особливості індивідуально-авторського мовлення, заснованого на перетворенні в художню прозу розмовного стилю вулиці з усією його нестандартністю та ненормативністю, а це яскраво демонструє вольовий розрив з усталеною у французькій мові традицією «прекрасного».

Л.-Ф Селін ніколи не теоретизував своїх думок про поетику, вважав за краще висловлюватися метафорично, не боявся внутрішніх суперечностей. Він не любив філософствувати та моралізувати, без вагань нападав із лайкою, мораль уважав прерогативою церкви, а прерогативою й найпершою ціллю письменника – стиль.

Ключові слова: Л.-Ф. Селін, «Подорож на край ночі», селінівський роман, поетика, емоційність, стиль.

Maryana LUKYANCHENKO,*orcid.org/0000-0001-8093-4951*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Romanic Philology and Comparative Studies

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *maryanaluk@ukr.net*

POETICS AND PROBLEMATICS OF THE NOVEL “JOURNEY TO THE END OF THE NIGHT” BY LOUIS-FERDINAND CÉLINE

The article aims to reveal the thematic orientation and artistic originality of Louis-Ferdinand Céline on the example of the novel “Journey to the End of the Night”. The investigation carried out allows us to assume that in many respects the specified work has justified then expectations of readers. In this sense, the French writer fits perfectly into his historical and literary context, finding himself at the intersection of various semantic and ideological positions in French culture, which was reflected in the inability to unambiguously relate his work to a particular literary movement.

A quarter of a century after Céline's death, the writer was posthumously rehabilitated in France, which became almost a mythologizing. This phenomenon is easy to explain psychologically, but it is much more difficult to perceive and unambiguously interpret Céline's often very contradictory visions and statements. Therefore, such efforts only “obscure” the image of this author – archetypal in terms of penetration into the very nature of evil, which is almost the main plot of his books.

“Journey to the End of the Night” remains the most important literary heritage of Louis-Ferdinand Céline, although his literary work is quite rich. In the process of considering the novel, several main thematic accents were revealed: anti-war mood, themes of absurdity, chance, loneliness, doom, the hopelessness of existence, premonition of death; depiction of the horrors of war, colonial oppression, and exploitation, unrealized “American dreams”, realities of urbanization of life.

The artistic originality of Selin’s novels is based, first of all, on the original intertwining of real facts with fictional ones, which is explained by the very fact of the writer’s literary treatment of life material. In this context, it is impossible to ignore the peculiarities of individual-authorial speech, based on the transformation into the fiction of the conversational style of the street with all its non-standard and non-normative. And this – clearly demonstrates the strong-willed break with the established tradition of the “beautiful” in French.

Louis-Ferdinand Céline never theorized his thoughts on poetics, preferred to speak metaphorically, was not afraid of internal contradictions. He did not like to philosophize and moralize, without hesitation attacked with insults, considered morality the prerogative of the church, and the prerogative and the first goal of the writer – style.

Key words: Louis-Ferdinand Céline, “Journey to the End of the Night”, Céline’s novel, poetics, emotionality, style.

*Notre vie est un Voyage
Dans l’Hiver et dans la Nuit,
Nous cherchons notre Passage
Dans le Ciel où rien ne luit
L.-F. Céline, Voyage au bout de la nuit*

У мистецтві 20-х рр. минулого століття потужно зазвучали теми самотності, абсурдності людського існування, тотального відчуження, всезагальної ірраціональності життя і песимістичний погляд на нього. Тоді ж значно посилилася увага і підвищився інтерес до різних систем думки, які постулювали залежність поведінки людини від сил, їй невіддільних (вчення про несвідоме Фрейда, економічні теорії Маркса, погляди Ніцше).

Головною причиною цього став насамперед досвід війни, котрий із усією очевидністю показав, що людина – істота приречена, тому перед обличчям смерті вона починає вибирати, якою їй бути. І це – не просто вибір тієї чи іншої системи цінностей, що превалює в конкретний момент кожної епохи, це – пошук основи в собі й погляд крізь себе, конструювання свого особистого сенсу життя. Недарма, пройшовши окопи війни, настільки різні шляхи обрали А. Барбюс і Ж. Бернанос, Ж. Дюамель і А. Мальро, не кажучи вже про Л.-Ф. Селіна й А. Бретона. Їхня творчість – це спроба дати зрозумілі відповіді на питання, з усією неблаганністю поставлені перед ними історією, питання, що зачіпають найсуттєвіші принципи людського існування.

Постановка проблеми. Незважаючи на певну неоднозначність творчого доробку Л.-Ф. Селіна, варто визнати, що він здійснив своєрідну «стилістичну революцію» (Godard, 1985; Latin, 1998; Larochelle, 2007; Coularis, 2012), яка значно вплинула і продовжує впливати на сучасну французьку літературу. Без Селіна вона була б, безумовно, іншою. Тож обрана тематика становить дуже цікавий матеріал для дослідження не лише з погляду важливості соціально-філософських позицій, але

й зі суто літературознавчого погляду – оригінальності й самотності поетики зазначеного автора.

Великий успіх селінівського роману «Подорож на край ночі» дозволяє припустити, що багато в чому він, мабуть, виправдав тогочасні читацькі очікування. У цьому сенсі Л.-Ф. Селін ідеально «вписався» у свій історико-літературний контекст, у т. зв. «горизонт очікування» (термін Х. Р. Яусса), опинившись на перетині багатьох смислових і світоглядних ліній французької культури, і це відбилося також у неможливості однозначно віднести його творчість до якоїсь конкретної літературної течії (Шапарева, 2014). Здається, що саме ця «позатечієвість» і дозволила Селіну закріпити за собою одне із чільних місць серед французьких письменників ХХ ст.

Аналіз досліджень. Сьогодні існує багато досліджень, присвячених творчості Л.-Ф. Селіна. Її вивчають із суто лінгвістичних позицій (Шапарева, 2013; Larochelle, 2007), із позицій класичного чи психоаналітичного літературознавства (Cornille, 1999 ; Viprey, 2002) як французькі, так і українські науковці.

Цікавою аналітико-критичною розвідкою є праця А. Годара «Поетика Селіна» (Godard, 1985), у якій автор детально вивчає нарративну техніку Селіна, котра видається досить складною за зовнішньої, здавалося б, простоти. Зрозуміло, однак, що практично будь-який художній твір передбачає наявність різних оповідних позицій, думок, змішання стилів, граматичних часів і т. п. З огляду на це Л.-Ф. Селін виглядає цілком звичайним письменником і особливо не виділяється на загальному тлі, скажімо, представників натуралістичної школи.

Частину дослідження А. Годар присвячує проблемі жанрової своєрідності селінівських романів. Він цікавиться, зокрема, феноменом автобіографії у творчості письменника. Переплетення справжніх фактів з абсолютно вигаданими доповнюється й самим моментом художньої обробки митцем фактичного життєвого матеріалу. Порівнюючи досліди Селіна з автобіографічною прозою Л. Арагона і А. Мальро, А. Годар показує, що письменник створив особливу, тільки йому властиву форму роману, засновану на діалектичному протистоянні правди та вимислу.

Тож цілком справедливо Б. Жуї зазначає у передмові до роману «Подорож на край ночі»: *Voyage au bout de la nuit est un roman qui a daté l'histoire de la littérature. Dès sa publication, le scandale et les polémiques soulevés par l'emploi de la langue orale et la dénonciation d'une société abrutissant et humiliant l'homme sont immédiats. Le style surprend autant qu'il effraie, d'autant qu'il s'agit du premier roman d'un illustre inconnu* (Céline, 1972: 2).

Мета статті – розкрити тематичну спрямованість і художню своєрідність поезики Л.-Ф. Селіна на прикладі роману «Подорож на край ночі».

Виклад основного матеріалу. Через чверть століття після смерті Селіна у Франції відбулася посмертна реабілітація письменника, яка м'яко перейшла майже у міфологізацію. Такий феномен неважко психологічно пояснити, але набагато складніше виправдати, представити цього талановитого письменника у хорошому світлі, сприйняти і потрактувати по-іншому його часто дуже суперечливі висловлювання. Тому такі намагання аж ніяк його не відбілюють, а швидше просто «затемнюють» образ автора, архетипний у плані розуміння природи зла, яке постає чи не єдиним сюжетом його книг.

Хоча Л.-Ф. Селін написав чимало творів, «Подорож на край ночі» залишається його головною книгою. У ній подано апокаліптичне бачення сучасного йому світу – абсурдного, цинічного, хтивого, що загрожує знищенням і смертю. Життя – це довга агонія, а смерть – єдина правда і реальність серед фантомів.

Погляньмо ще раз на епіграф (див. на поч. статті): тут у сконцентрованому вигляді представлено основну проблематику роману. То з чого почалася «подорож» головного героя книги Бардаму, від імені якого ведеться оповідь, що спонукало його вивернути світ навиворіт і змусити показати гниле нутро? Світова війна 1914 р. – перший етап «подорожі», який, власне кажучи, визначив філософію героя. Всі брешуть: на фронті, в тилу, у промовах і розмовах, але ніщо не може

виправдати безглузду бійню та гори трупів. Однак простодушність героя, закладена в цих словах, швидко зникає. Селін показав долю такої простодушності у ХХ ст.: вона перероджується в цинізм.

Занурення в ніч відбувається в романі у чотири етапи. Війна перетворила Бардаму на переконаного боягуза. Саме на боягузливості ґрунтується його антимілітаризм, не позбавлений, утім, патетики, яка химерно переплітається з невірою в майбутнє: *Dès lors ma frousse devint panique. Avec des êtres semblables, cette imbécillité infernale pouvait continuer indéfiniment... <...> Serais-je donc le seul lâche sur la terre? pensais-je. Et avec quel effroi!.. Perdu parmi deux millions de fous...* (Céline, 1972: 7–8).

Другий етап подорожі – французька колоніальна Африка, звідки Бардаму знову виніс відчуття «пекла», в якому він, у своїй ненависті й очманілій від спеки, хініну, чвар і безконечного гоніння за наживою, зрівняв усіх – і колонізаторів, і покірних жебраків-тубільців.

Далі була Америка, мрія розбагатіти та новий каскад невдач, виснажлива робота на заводі Форда. І, врешті, Бардаму немов «викинуло на берег» у паризькому передмісті, де точно так, як і сам автор, він лікує бідняків – істот підозрілих, дріб'язкових, жорстоких, неблагородних і невдячних.

Тож узагальнено представимо основні тематичні лінії роману. Це, найперше, антивоєнна проблематика: *La guerre en somme c'était tout ce qu'on ne comprenait pas. Ça ne pouvait pas continuer* (Céline, 1972: 7); *Il y a bien des façons d'être condamné à mort. Ah! combien n'aurais-je pas donné à ce moment-là pour être en prison au lieu d'être ici! <...> De la prison, on en sort vivant, pas de la guerre* (Céline, 1972: 10). Окремо слід наголосити, що цей твір відзначається акцентованим відчуттям абсурду, випадковості, мотивом приреченості, безперспективністю буття, передчуттям смерті: *Combien de temps faudrait-il qu'il dure leur délire, pour qu'ils s'arrêtent épuisés, enfin, ces monstres? Combien de temps un accès comme celui-ci peut-il bien durer? Des mois? Des années? Combien? Peut-être jusqu'à la mort de tout le monde, de tous les fous? Jusqu'au dernier? Et puisque les événements prenaient ce tour désespéré <...>* (Céline, 1972: 10–11); *Tout se passait alors à partir de ce moment-là, selon les hasards* (Céline, 1972: 18).

Через підвищену емоційність, що виражається у формі загостреної тривожності, страху, почуття безвиході, нервозності, через фрагментарність сюжетобудови, частого використання образу вогню, присутнього, до слова, в більшості творів про війну, роман символізує біль, кров і пекельні страждання людей у часи війни: *Lui pourtant aussi*

il était mort. Je ne le vis plus, tout d'abord. C'est qu'il avait été déporté sur le talus, allongé sur le flanc par l'explosion et projeté jusque dans les bras du cavalier à pied, le messenger, fini lui aussi. Ils s'embrassaient tous les deux pour le moment et pour toujours. Mais le cavalier n'avait plus sa tête, rien qu'une ouverture au-dessus du cou, avec du sang dedans qui mijotait en glouglous comme de la confiture dans la marmite. Le colonel avait son ventre ouvert, il en faisait une sale grimace. Ça avait du lui faire du mal ce coup-là au moment où c'était arrivé <...>. Toutes ces viandes saignaient énormément ensemble (Céline, 1972: 13); Un village brûlait toujours du côté du canon. <...> Et tous les soirs ensuite vers cette époque-là, bien des villages se sont mis à flamber à l'horizon, ça se répétait, on en était entourés, comme par un très grand cercle d'une drôle de fête de tous ces pays-là qui brûlaient, devant soi et des deux côtés, avec des flammes qui montaient et léchaient les nuages. On voyait tout y passer dans les flammes, les églises, les granges, les unes après les autres, les meules qui donnaient des flammes plus animées, plus hautes que le reste, et puis les poutres qui se redressaient tout droit dans la nuit avec des barbes de flammèches avant de chuter dans la lumière (Céline, 1972: 22–23).

Мабуть, тому «Подорож на край ночі» увесь час тримає у нервовій напрузі, що виникає внаслідок викривлення реальності, які використовуються письменником для нагнітання емоцій і для яскравішого змалювання жахів війни: *Après ça, rien que du feu et puis du bruit avec. Mais alors un de ces bruits comme on ne croirait jamais qu'il en existe. On en a eu tellement plein les yeux, les oreilles, le nez, la bouche, tout de suite, du bruit, que je croyais bien que c'était fini; que j'étais devenu du feu et du bruit moi-même. Et puis non, le feu est parti, le bruit est resté longtemps dans ma tête, et puis les bras et les jambes qui tremblaient comme si quelqu'un vous les secouait de par-derrière. <...> Dans la fumée qui piqua les yeux encore pendant longtemps, l'odeur pointue de la poudre et du soufre nous restait comme pour tuer les punaises et les puces de la terre entière (Céline, 1972: 12).* Виходячи з цього, важко однозначно відповісти на питання: проти чого, власне кажучи, повстає автор – проти природи людини чи проти обставин, які перекручують, спотворюють цю природу? Попри все, відповідь на це питання залишається двозначною, вводить в оману, допускає різні тлумачення. Можливо, в цьому, почасти, й полягає загадковість книги Л.-Ф. Селіна.

Розірваній картині світу, який неначе стоїть на краю прірви, представлений у романі «Подорож на край ночі», відповідає і художнє мовлення автора. По суті, йдеться про перетворений у художню

прозу розмовний стиль вулиці, повний арготизмів, лайливих слів, попри їхню неприпустимість все ж надрукованих Селіном, неологізмів, які виражають безпосереднє хвилювання і пристрастність оповідача: *Dix fois qu'il nous traitait de fainéants et de tire-au-cul dégueulasses (Céline, 1972: 20); Elle t'emmerde!.. Comme ça, dis donc, en passant!.. Sur le coin de la gueule!.. Tu parles si ça a dû le faire jouir la vache!.. Hein, vieux!.. (Céline, 1972: 34).* Такий підхід яскраво демонструє розрив із давно усталеною традицією «прекрасного» у французькій мові, хоча сам Селін згодом був невдоволений глибиною розриву, вважаючи, що в романі фрази все ще досить повільно розгортаються.

Варто зазначити, що думки читачів і критиків про книгу розділилися: вона викликала захват у лівих колах як неперевершений зразок соціальної критики, і, навпаки, серед французької інтелігенції роман був сприйнятий як плювок, ляпас і образа.

Однак вплив твору Селіна вивищується над суто соціальним рівнем, впливаючи на формування т. зв. «екзистенціального» типу роману і насамперед «екзистенціального героя», який виявляється «молодою людиною без колективної значущості... просто індивідом», – саме ці слова Сартр взяв за епіграф до свого знаменитого роману «Нудота».

Загалом Л.-Ф. Селін вважав, що сфера роману істотно обмежена у ХХ ст. Відповідно змінюється його функція: роман більше не виконує тієї місії, яку виконував раніше, і він не є тепер джерелом інформації, як за часів Бальзака чи Флобера. Тепер всі достатньо про все поінформовані, надзвичайно добре зі всім обізнані: і через мас-медіа, і через суди, і через медико-соціальні та інші служби, тому в цьому більше немає потреби. На думку Селіна, документальна і навіть психологічна роль роману вичерпана.

То що ж йому залишається? За Селіном, це стиль і потім обставини, в яких перебуває людина: *Voyager, c'est bien utile, ça fait travailler l'imagination. Tout le reste n'est que déceptions et fatigues. Notre voyage à nous est entièrement imaginaire. Voilà sa force. Il va de la vie à la mort. Hommes, bêtes, villes et choses, tout est imagine. C'est un roman, rien qu'une histoire active. Littré le dit, qui ne se trompe jamais. Et puis d'abord tout le monde peut en faire autant. Il suffit de fermer les yeux. C'est de l'autre côté de la vie (Céline, 1972: 3).* А стиль, знову ж таки за Селіном, обертається навколо осі, яка називається емоцією. Це і є центральним поняттям селінівської поетики (Godard, 1985). У її основі лежить споконвічна суперечка про те, що ж було першим: на початку, за твердженням Селіна, було зовсім не

Слово, а Емоція. Слово прийшло потім, щоб замінити (підмінити?) її собою, висловивши.

Але емоції в літературі зовсім не означають опис «великих почуттів». Сентиментальність виключається, як і самодостатність любовної інтриги. Емоція підштовхує письменника до самовираження (саме тому оповідь у романі ведеться від першої особи). Вибір сюжету теж пов'язаний із силою емоції. Поки емоції гарячі, живі в пам'яті, їх слід фіксувати. На відміну від класичної традиції, у процесі письма письменник зовсім не повинен бути холодним, як лід. Коли емоції мають занадто приватний характер, стосуються якихось незначних переживань, спогадів, інтерес читачів до тексту слабшає. Тож емоція перетворюється на дійсність, забарвлюючи її в суб'єктивні тони. Колорист певних фактів, Селін втілює власне бачення речей (Радавська, 2013: 114). У цьому й полягає відхід цього французького автора від засад класичного реалізму XIX ст.

Оригінальність письменника, за Селіном, полягає також у тому, щоби створити власний емоційний реєстр. І це йому, безумовно, вдається. Відомо, що оновлення мови у модерній прозі відбувається значною мірою за рахунок оновлення та роботи над синтаксичними конструкціями, тобто не так над словом, як над фразою. Так створюється особливе ритміко-інтонаційне полотно прозового твору, яке виконує конкретну художню функцію і є однією зі складових частин його загальної образної системи.

Прагнення письменника вести оповідь короткими реченнями, очевидне тяжіння до безсполучникового зв'язку роблять селінівську фразу дещо «посіченою», фрагментарною, яка навіть фонетично ніби розпадається на частини. Сприймання таких конструкцій вимагає певного напруження і мимоволі змушує читача зосередити на них увагу, не дозволяючи пройти повз висловленої там думки або просто ж слідувати за потоком

авторської свідомості: *Avec casques, sans casques, sans chevaux, sur motos, hurlants, en autos, sifflants, tirailleurs, comploteurs, volants, à genoux, creusant, se défilant, caracolant dans les sentiers, pétaradant, enfermés sur la terre, comme dans un cabanon, pour y tout détruire, Allemagne, France et Continents, tout ce qui respire, détruire, plus enragés que les chiens, adorant leur rage (ce que les chiens ne font pas), cent, mille fois plus enragés que mille chiens et tellement plus vicieux!* (Céline, 1972: 9); *Les robes... Les élégantes... Les coupes étincelants... Le départ... Les trompes allègres et volontaires... Le saut de la rivière... Le Président de la République... La fièvre ondulante des enjeux, etc.* (Céline, 1972: 46).

Наведені вище приклади є показовими в аспекті розкриття особливостей авторського лексико-семантичного наповнення тексту, його синтаксичної та композиційної організації, а також загальної тональності. Підвищена щільність коротких синтагм сприяє створенню того динамічного прозового ритму, який найбільше відповідає буденній формі мовлення з усією його фрагментарністю, непостійністю, граматичною нестандартністю, якнайкраще відтворює структуру і передає власне сам хід людського мислення, а це, у свою чергу, зумовлює підвищену емоційність селінівської манери оповіді та самотутність його поезики.

Висновки. Художня своєрідність романів Л.-Ф. Селіна базується насамперед на химерному сплетінні справжніх фактів з абсолютно вигаданими, що пояснюється вже самою художньою обробкою митцем життєвого матеріалу. Не можна не відзначити також особливості індивідуально-авторського мовлення, заснованого на переведенні в художню площину розмовного стилю вулиці, що найкраще дозволяє виразити небайдужість та емоційність оповідача, а це яскраво демонструє вольовий розрив з усталеною у французькій мові традицією «прекрасного».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Радавська О. Експресіоністські засоби в романі Луї-Фердінана Селіна «Подорож на край ночі». *Філологічні науки. Літературознавство*. 2013. Вип. 28. С. 114–119.
2. Шапарева Н. О. Особливості наративу в романі Л.-Ф. Селіна. *Література в контексті культури*. 2013. Вип. 23 (2). С. 140–145.
3. Шапарева Н. О. Творчість Л.-Ф. Селіна в контексті ідейних пошуків французької літератури середини XX століття. *Іноземна філологія*. 2014. Вип. 126. Ч. 2. С. 200–206.
4. Céline L.-F. *Voyage au bout de la nuit*. Paris : Gallimard, 1972. 505 p.
5. Cornille J.-L. Céline, d'un bout à l'autre. Amsterdam : Rodopi, 1999. 112 p.
6. Coularis A. La langue de Céline et le corps humain dans *Voyage au bout de la nuit*. *Argotica*. 2012. № 1 (1). P. 38–45.
7. Godard H. *Poétique de Céline*. Paris : Éditions Gallimard, 1985. 480 p.
8. Laroche M.-H. *Invectives et violences verbales dans le discours littéraire*. Levis : Presses de l'Université Laval, 2007. 215 p.
9. Latin D. «Voyage au bout de la nuit»: roman de la subversion et subversion du roman: langue, fiction, écriture. Bruxelles : Palais des Académies, 1998. 500 p.
10. Viprey J.-M. La récusation célinienne. URL: <https://semen.revues.org/2514/>.

REFERENCES

1. Radavska O. Ekspresionistski zasoby v romani Lui-Ferdinana Selina "Podorozh na kraï nochi" [Expressionist means in the novel by Louis-Ferdinand Céline "Journey to the end of the night"]. *Filolohichni nauky. Literaturoznavstvo*. 2013. Vyp. 28. S. 114–119 [In Ukrainian].
2. Shaparieva N. O. Osoblyvosti naratyvu v romani L.-F. Selina [Features of the narrative in L.-F. Céline's novel]. *Literatura v konteksti kultury*. 2013. Vyp. 23 (2). S. 140–145 [In Ukrainian].
3. Shaparieva N. O. Tvorchist L.-F. Selina v konteksti ideinykh poshukiv frantsuzkoi literatury seredyny XX stolittia [Creativity of L.-F. Céline in the context of the ideological search in French literature of the XX century]. *Inozemna filolohiia*. 2014. Vyp. 126. Ch. 2. S. 200–206 [In Ukrainian].
4. Céline L.-F. *Voyage au bout de la nuit* [Journey to the end of the night]. Paris: Gallimard, 1972. 505 p. [In French].
5. Cornille J.-L. *Céline, d'un bout à l'autre* [Céline, from cover to cover]. Amsterdam: Rodopi, 1999. 112 p. [In French].
6. Coularis A. La langue de Céline et le corps humain dans *Voyage au bout de la nuit* [Céline's language and the human body in "Journey to the end of the night"]. *Argotica*. 2012. № 1 (1). P. 38–45 [In French].
7. Godard H. *Poétique de Céline* [Poetics of Céline]. Paris: Éditions Gallimard, 1985. 480 p. [In French].
8. Laroche M.-H. *Invectives et violences verbales dans le discours littéraire* [Invective and verbal violence in literary discourse]. Levis: Presses de l'Université Laval, 2007. 215 p. [In French].
9. Latin D. "Voyage au bout de la nuit": roman de la subversion et subversion du roman: langue, fiction, écriture [“Journey to the end of the night”: novel of the subversion and subversion of the novel: language, fiction, writing]. Bruxelles: Palais des Académies, 1998. 500 p. [In French].
10. Viprey J.-M. La récusation célinienne [The Celinian challenge]. URL: <https://semen.revues.org/2514> [In French].

УДК 811.161.1'373.45

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214668>**Галина НАМАЧИНСЬКА,**

orcid.org/0000-0002-2984-8422

кандидат філологічних наук,

викладач кафедри мовної та міжкультурної комунікації

Інституту іноземних мов

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

(Дрогобич, Львівська область, Україна) fokysnam@ukr.net**КОЗАЦЬКА ДОБА У СЛОВНИКУ В. ДАЛЯ**

Безперечний факт, що географічне положення України полегшує її контакти з багатьма сусідніми європейськими країнами. Найбільші взаємні контакти, зокрема мовні, спостерігаються між Україною та Росією. Це постійно відображалось в їх мовних культурах.

«Тлумачний словник живої великоруської мови» – унікальний твір В. Даля. Лексикограф першим назвав свій словник пояснювальним. Цей словник складається з багатьох українських слів та містить численні елементи, що представляють український мовний та культурний простір. Це стало головним досягненням В. Даля як дослідника. Особливу увагу привертає той факт, що в цій роботі лексикограф представив українізму. Це означає, що вони функціонували в живій промові росіян. Словник відображає фрагменти епохи козацтва в історії України. Етнографічний матеріал – це культурно-естетичне джерело, що містить цінну інформацію для майбутніх поколінь. Важливе місце у словникових статтях відтворення епохи козацтва займають імена осіб з похідними від них.

Стаття зосереджена на лексемах, що називають конкретні явища козацької доби та прийняті російською мовою. На додаток до «Тлумачного словника живої великоруської мови» В. Даля для вирішення цієї мети використані словники сучасної української мови (СУМ) та російської мови (БАС). Статті відтворення епохи козацтва займають імена осіб з похідними від них посідають важливе місце у словнику.

Для прикладу взято лексеми козак, отаман, гетьман, війт, булава та універсал. Стверджено, що дані слова зустрічаються у всіх зазначених вище словниках.

Було простежено та вибрано інформацію зі словникових статей. Названі лексеми відображають реалії козацької доби. Доведено, що вони ситуативно пов'язані між собою, хоча не такі поширені, однак засвідчують відповідну адаптацію актуалізованих у них українізмів у російському мовленні.

Ключові слова: українізми; словник українізмів; лексеми; запозичення; козацька доба

Halyna NAMACHYNSKA,

orcid.org/0000-0002-2984-8422

Candidate of Philological Sciences,

Teacher at the Department of Linguistic and Intercultural Communication

Institute of Foreign Languages

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region. Ukraine) fokysnam@ukr.net**COSSACKS' ERA IN V. DAHL'S DICTIONARY**

It is an indisputable fact that Ukraine's geographical position facilitates its contacts with many neighboring European countries. The largest mutual contacts, in particular linguistic, have been observed between Ukraine and Russia. This has been consistently reflected in their linguistic cultures. Ukrainians have had a beneficial influence on the development of Russian culture, its literature and language for a long time.

“Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language” is a unique work by V. Dahl. The lexicographer was the first to call his dictionary explanatory. This dictionary consists of many Ukrainians words and includes numerous elements representing the Ukrainian linguistic and cultural space. It has become the main achievement of V. Dahl as a researcher. Particular attention is drawn to the fact that in this work the lexicographer presented the Ukrainianisms. This means that they functioned in the living speech of the Russians. The dictionary reflects fragments of the Cossacks' era in the history of Ukraine. Ethnographic material is a cultural and aesthetic source that contains valuable information for future generations. An important place in the dictionary articles of the reproduction of the Cossacks' era is occupied by the names of persons with their derivatives.

The article focuses on tokens that name specific phenomena of the Cossack era and are adopted in Russian. In addition to the “Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language” by V. Dahl, dictionaries of modern Ukrainian

(СУМ) and Russian (BAS) have been used to solve this goal. Articles of the reproduction of the Cossacks' era is occupied by the names of persons with their derivatives take an important place in the dictionary.

Such tokens as "отаман (cossack)", "отаман (ataman)", "гетьман (hetman)", "війт (wiyt)", "булава (bulava)" and "універсал (universal)" are taken as the example. It is stated that these words are found in all the above dictionaries.

Information from dictionary entries has been researched and selected. These tokens reflect the realities of the Cossacks' era. It has been proved that they are situationally connected with each other, although not so common, but correspond the adaptation of the Ukrainianisms' evidence which has been actualized in the Russian language.

Key words: Ukrainianisms, dictionary of Ukrainianisms, tokens, borrowings, Cossacks' era.

Постановка проблеми. «Тлумачний словник живої великоруської мови» – унікальна праця В. Даля. Лексикограф був першим, хто назвав свій словник тлумачним. В епіграфі до нього зазначено: «Словник названий тлумачним, бо він не тільки перекладає одне слово іншим, але тлумачить, пояснює подробиці значення слів і понять їм підлеглих» (Даль. В. И., 1978–1980). Один з найперших дослідників Я. К. Грот визначив цінність словника: «Словник Даля – книга не лише корисна й потрібна, це – книга, яка викликає інтерес: усякий поціновувач рідного слова може читати її або хоча гортати із задоволенням. Скільки він знайде в ній знайомого, рідного, любого, і скільки нового, цікавого, повчального!» (Грот, 1899, т. 2: 43). Особливу увагу привертає те, що в цій праці лексикограф подав українізми. Це значить, що вони функціонували в живому мовленні росіян. У словнику відображено фрагменти козацької доби в історії України. Етнографічний матеріал є культурно-естетичним джерелом, яке містить цінну інформацію для наступних поколінь.

Аналіз досліджень. У мовознавстві існують підходи, які виокремлюють аксіологічне, лінгвокультурологічне, антропоцентричне, когнітивно-семіологічне спрямування. Взаємозв'язок між мовними та ментальними одиницями висвітлено у працях О. О. Потєбні, В. фон Гумбольдта, Е. Сєпіра, Б. Уорфа, Ю. Д. Апрєсяна, Д. С. Ліхачова, Ю. Н. Караулова та інші.

Мета цієї наукової студії – віднайти лексеми, які називають специфічні явища козацької доби та які прийняті російською мовою.

Об'єкт дослідження – «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, номінації лексем козацької доби.

Виклад основного матеріалу. Для розв'язання поставленої мети, крім тлумачного словника живої великоруської мови В. Даля (Даль, 1978–1980), залучалися й словники сучасної української (СУМ) (Словник української мови 1970–1980) і російської (БАС) (Словарь современного русского литературного языка 1950–1965) мов.

Важливе місце у словникових статтях відтворення козацької доби займають найменування осіб з їхніми похідними. Для прикладу

візьмемо лексему *казак*. Слово *казак* у словнику В. Даля зафіксовано зі значеннями '1. Войсковой обыватель, поселенный воин, принадлежащий к особому сословию казаков, легкого конного войска, в своей одежде и вооружении. Есть и пешие казаки, в числе которых более известны черноморские пластуны. 2. Малорусские казаки те же крестьяне и ставят рекрут на своих правах' (Даль, 1978–1980, т. 2: 72).

Етимологічний словник М. Фасмера наводить такі відомості: «Казак, а, укр. *козак*, др.-русск. *козак* «работник, батрак», впервые грамм. 1935 г.; см. Срезн. 1, 1173 и сл. из укр. заимств. польск. *kozak* «казак». Ударение в форме мн. ч. *казáки* – результат влияния польско-укр. формы; оренб. казаки говорят: *казаки*. См. Зелени, РФВ, 56, 239. Заимств. из тур., крым.-тат., казах., кирг., тат, чагат. *казак* «свободный, независимый человек, искатель приключений, бродяга» (Радлов, 2, 364 и сл.). См. Бернекер 1, 496; Мi TEL 1, 330. Сюда же *казаки* мн., соврем. *казахи* – тюрк., народ. Этноним *касоч* не родствен *казак*, вопреки Эльи (505)» (Этимологический словарь русского языка, 1986–1987т. 2: 158).

У БАСі зазначено: «Казак, а. мн. *казакі, óв* и *казáки, ов*, м. 1. В русском государстве 15–17 вв. – вольный человек из бежавших на окраины русского государства (Дон., Яик., Запорожье) крепостных крестьян, холопов и городской бедноты. 2. В дореволюционной России с 18 в. – представитель военного сословия – уроженец войсковых областей (войска Донского, Кубанского, Тверского, Оренбургского), обязанных нести службу за льготное пользование земель. 3. Крестьянин, уроженец бывших войсковых областей» (Словарь современного русского литературного языка, 1950–1965 т. 5: стлб. 654). У СУМі ж така семантична модель: «Козак, а, ч. 1. На Україні в 15–18 ст. – вільна людина з кріпосних селян або міської бідноти, що втекла на південні землі України й брала участь у визвольній боротьбі проти татаро-турецьких і польських загарбників; нащадок такої людини. // У Росії 16–18 ст. – вільна людина, що втекла на окраїни держави (Дон, Яїк). 2. У дореволюційній Росії з 18 ст. – представник військового стану, уродженець військових

областей (Кубанської, Оренбурзької, Донського війська), який був зобов'язаний служити в армії за пільгове користування землею. 3. Уродженець колишніх військових областей. 4. Парубок, юнак взагалі. 5. Розм. Відважний, завзятий, хоробрий чоловік, молодець. 6. Те саме, що козачок. (Словник української мови, 1970–1980 т. 4: 209).

Значення лексеми *атаман* у словнику В. Даля подано як запозичення з української мови, порівн.: «Атаман м. (малорус. отаман и гетман, нем. Hauptmann) начально значило: предводитель шайки вольницы; затем выбранный старшина, голова козацкой общины... На Украине гетман означало войскового, а отаман куренного начальника; у запорожцев были куренные (сельские) отаманы и один над ними кошевой отаман, подчиненный гетману, в малоросском и новоросском крае отаманом зовут сельского старшину, выборного, старосту, также старшего пастуха или чабана, большака рыболовной ватаги» (Даль, 1978–1980, т. 1: с. 28). Зауважимо, що В. Даль звернув увагу й на особливості вимови цього слова в українській мові.

У БАСі відображено семантичну структуру цієї лексеми: «АТАМАН, а, м. 1. Дорев. Назначаемый или выборный начальник (в казачьих войсках и селениях), обычно происходивший из зажиточной казачьей верхушки. Истор. В эпоху феодализма у казаков – выборный начальник вольных военных дружин. 2. В эпоху гражданской войны – главарь белогвардейской банды. 3. Устар. Главарь разбойничьей или воровской шайки» (Словарь современного русского литературного языка, 1950–1965 т. 1: стлб. 253).

У СУМі *атаман* – це «1. іст. Выборный або призначений ватажок козацького війська // Представник козацької адміністрації у населених пунктах на Україні в 17–18 ст. 2. У дореволюційній Росії – начальник козачих військ і поселень, що виконував військові, поліцейські та адміністративні функції. 3. У роки громадянської війни – верховода контрреволюційних банд. 4. Заст. Ватажок, керівник. // Той, хто очолює яку-небудь виборну і т. ін. групу людей» (Словник української мови, 1970–1980, т. 5: 801).

У В. Даля зафіксована ще низка із лексемами *атаман*, *козак*, *булава*, що ситуативно пов'язані між собою, порівн.: *Из рядовичей в атаманы выходят* (Даль. В. И., 1978–1980 т. 1: 27), *Не всем казакам в атаманах быть* (Даль. В. И., 1978–1980 т. 1: 27), *Не атаман при булаве, а булава при атамане, его власть, воля* (Даль, 1978–1980, т. 1: 27), *Без атамана казак сирота* (Даль, 1978–1980, т. 1: 27), *Атаманом артель*

крепка (Даль, 1978–1980, т. 1: 27), *Без атамана дуван не дуваят, добычи не делят* (Даль, 1978–1980, т. 1: 27), *Атаманом быть – уряд держать* (Даль, 1978–1980, т. 1: 27), *И у атамана не две головы на плечах* (Даль, 1978–1980, т. 1: 27). Ці прислів'я не такі поширені, однак вони засвідчують відповідну адаптацію актуалізованих українізмів у російському мовленні.

Слово *гетман* у В. Даля трактується як 'звання бывшего начальника малороссийского казачьего войска, войсковой атаман' (Даль, 1978–1980, т. 1: 349).

У БАСі маємо: «Гетман, а, м. Истор. 1. Выборный начальник Запорожской Сечи в 16–17 вв.; также верховный правитель присоединившейся в 1654 г. к России Украины (до 1764). 2. Командующий войсками в польско-литовском государстве 16–17 в.в.» (Словарь современного русского литературного языка, 1950–1965 т.3: стлб. 86).

У СУМі – це «1. В 16 ст. – виборний ватажок козацького війська Запорізької Січі з 17 ст. до 1764 р. – начальник козацького війська та правитель України. 2. Головнокомандуючий збройними силами Польсько-Литовської держави в 16–18 ст.» (Словник української мови, 1970–1980, т. 2: 58).

Лексема *войт* подана в словнику В. Даля з репрезентацією одного ЛСВ значення слова, порівн.: «Войт, м. юж. и зап. Начально градской глава (был напр. в Киеве), ныне старшина, местами городской старшина; род полицейского тысяцкого или пятисотского в посадах или местечках или над несколькими сотскими, местами деревенский староста или даже наряженный с рабочими в поле десятский...» (Даль, 1978–1980, т. 1: 231).

БАС фіксує таку модель: «Войт, а, м. Истор. Выборное или назначавшееся должностное лицо в средневековых городах Польши, Украины и Белоруссии. Устар. Деревенский староста. – др.-русск. войтъ, Слов. Акад. 1847: войт, войтов, войтовский, войтовство; Даль, Слов. войтовский, войтовать. польск. wójt, из нем. Vogt, от лат. Vocatus – ризванный» (Словарь современного русского литературного языка, 1950–1965, т. 1: стлб. 603).

У СУМі – «Війт, а, ч. Керівник місцевого (міського чи сільського) управління або самоврядування в середньовічній Німеччині, Литовському князівстві, Польщі та Україні 15–18 ст. // У Західній Україні та Польщі (до 1950 р.) – голова військової управи» (Словник української мови, 1970–1980, т. 2: 670).

У словниковій статі (ХОРУГВЬ) лексема хорунжий слугує найменуванням козацької особи:

Хорунжий стар, кто носит военную хоругвь, знаменик. Зафіксована подальша доля цього історизму: Ныне: прапорщик, корнет казачьих войск (Даль, 1978–1980, т. 4: 564).

Символ влади – лексема *булава* в словнику В. Даля подано як «набалдашник, головка; || палица как оружие, дубинка или кистень; || такое же оружие как знак начальственной власти, жезл, бунчук, сохранившийся при Донском войске; быть при булаве, при атамане, при штабе. У малороссийских атаманов была булава шестопер» (Даль, 1978–1980, т. 1: 139).

У БАСі: «Булава́, ы, ж. 1. Спорт. Гладкий деревянный ручной снаряд с утолщением и набалдашником, употребляемый в гимнастических упражнениях. 2. Устар. Длинная палка с шаровидным набалдашником, служившая принадлежностью парадной одежды швейцара у входа в крупные учреждения и частные аристократические дома Царской России. – Истор. Жезл с шаровидным набалдашником, служивший знаком гетманской власти у казацких атаманов. 3. Истор. Короткая палица с утолщением на верхнем конце или с шаровидным набалдашником, служившая боевым оружием в древней Руси и у других древних народов. – Др.-русс. боулава; Вейсманнов Лекс. 1731 с. 189: булава; Слов Акад. 1789: булава» (Словарь современного русского литературного языка, 1950–1965 т. 1: стлб. 534).

У СУМі зберігається історизм, порівн.: «Булава́, и, ж. 1. Кулясте потовщення на кінці

палиці і т. ін. 2. іст. Палиця з кулястим потовщенням на кінці, яка була колись військовою зброєю // Така ж палиця як символ влади. 3. заст. Довга палиця з кулею зверху – річ, належна до парадної форми швейцара в установах і аристократичних домах дореволюційної Росії» (Словник української мови, 1970–1980, т. 1: 253).

У тлумачному словнику В. Даля слово *универсал* репрезентовано в значенні ‘грамота малоросійського гетмана’ (Даль, 1978–1980, т. 4: 498).

У БАСі – це «польский королевский или украинский гетманский указ, имевший характер манифеста. – Яновский, Нов. словотолк. 1806: универсалы; Даль, слов.: универсал – польск. Universal от лат. Universalis – всеобщий» (Словарь современного русского литературного языка, 1950–1965, т. 16: стлб. 562).

У СУМі репрезентовано семантичну структуру цього слова із поміткою *істор.*: «1. Розпорядчий акт адміністративно-політичного характеру польських королів та українських гетманів (іноді представників центральної старшини) у 17–18 ст. 2. Звернення декларативно-програмного характеру, опубліковані в 1917–1918 роках Центральною радою» (Словник української мови, 1970–1980, т. 10: 449–450).

Висновки. Словникові тлумачення поданих «козацьких» номінацій позначаються українським етнокультурним змістом. Розглянуті приклади лексем доводять своє існування в російській мові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грот Я. К. Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля. *Труды* : В 5 т. Санкт-Петербург, 1899. Т. 2. С. 43
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х томах / В. И. Даль, Т. 1, С. XLIV, С. XLIV, С. XLVIII, С. XLIX, С. XXIX. Москва : Terra, 1981
3. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. / под ред. В. И. Чернышёва. М.-Л. : Наука, 1950–1965.
4. Словник української мови : в 11 т. / ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наук. дук, 1970–1980.

REFERENCES

1. Hrot YA. K. *Tolkovyy slovar' zhyvoho velykorusskoho yazyka* V. Y. Dalya. Hrot YA. K. *Trudy*: V 5 t. SPb., 1899. T. 2. S. 43
2. Dal' V. Y. *Tolkovyy slovar' zhyvoho velykorusskoho yazyka*: v 4-kh tomakh / V. Y. Dal', T. 1, S. XLIV, S. XLIV, S. XLVIII, S. XLIX, S. XXIX. Moscow : Terra, 1981
3. *Slovar' sovremennoho russkoho lyteraturnoho yazyka*: v 17 t. / pod red. V. Y. Chernyshëva. M.-L. : Nauka, 1950–1965.
4. *Slovyuk ukrayins'koyi movy*: v 11 t. / red. koleh. I. K. Bilodid (holova) ta in. Kyiv : Nauk. duka, 1970–1980.

УДК 811. 111'42'37

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214669>**Юлія НІДЗЕЛЬСЬКА**

orcid.org 0000-0003-3946-4788

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри англійської філології та перекладу

Житомирського державного університету імені Івана Франка

(Житомир, Україна) nidzelskaya.julive@ukr.net

**ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ОБРАЗНОЇ СКЛАДОВОЇ ЧАСТИНИ
ЄВРЕЙСЬКОГО ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТУ «ГОЛОКОСТ»
У ТВОРАХ Т. КІНІЛЛІ «СПИСОК ШИНДЛЕРА» ТА В. СТАЙРОНА «ВИБІР СОФІ»**

Стаття присвячена вивченню реалізації образної складової частини базового концепту єврейської лінгвокультури ГОЛОКОСТ у творах Т. Кінілли «Список Шиндлера» та В. Стайрона «Вибір Софі». Концепт розуміємо як ментальну структуру, одиницю колективного знання, яка має мовну реалізацію, позначена етнокультурною специфікою. У межах репрезентованого дослідження концепт розглянуто на основі поширеної тришарової моделі концепта, а саме: поняттєвого, образного та ціннісного шару з більшою увагою до образного. Увагу приділено загальним характеристикам явища антисемітизму або юдофобії, котре науковці розуміють як таку специфічну форму національної та релігійної нетерпимості або ж дискримінації, що реалізується у неприхованому ворожому ставленні до євреїв. Мета статті – проаналізувати низку мовних засобів реалізації образної складової частини одного із ключових лінгвоконцептів єврейської культури. У дослідженні було вирішено такі завдання: розглянуто мовні засоби реалізації вказаного концепту, епітети, метафори, модальні конструкції, дієслова у наказовій формі, звертання, основні символи, іронічні та саркастичні висловлювання, його семантичні та лінгвокогнітивні особливості. У розвідці вказано, що в історії єврейського народу надзвичайно вагому роль відіграло гетто, навіть незважаючи на негативні асоціації, з ним пов'язані, а також символ жовтої зірки. Погроми були типовими актами приниження представників єврейського народу. Аналіз мовного матеріалу двох вказаних творів свідчить про прихований та очевидний сарказм у висловленнях, спрямований на євреїв. У матеріалі було зафіксовано наказові конструкції, звертання з інвективним значенням, епітети з переважно негативним смисловим наповненням. Особливої уваги надано метафорам, образній метафоризації, повторам, модальним дієсловом для характеристики концентраційних таборів. Віру єврейського народу, іудаїзм, можна вважати тією сутністю, яка допомогла євреям не тільки врятувати своє життя, але й зберегти власний народ.

Ключові слова: лінгвокультурний концепт, голокост, гетто, сарказм, метафора.

Yuliia NIDZELSKA,

orcid.org 0000-0003-3946-4788

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of English Philology and Translation

Zhytomyr Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukraine) nidzelskaya.julive@ukr.net

**PECULIARITIES OF REALIZATION OF FIGURATIVE COMPONENT
OF JEWISH LINGUO-CULTURAL CONCEPT HOLOCAUST IN THE BOOKS
BY T. KENEALLY “SCHINDLER’S LIST” AND W. STYRON “SOPHIE’S CHOICE”**

This article is dealt with studying of realization of figurative component of the concept of Jewish linguoculture HOLOCAUST in the books by T. Keneally “Schindler’s List” and W. Styron “Sophie’s Choice”. In this article the concept is viewed as mental structure, unit of collective conscience which can be realized in the language, it is marked by ethnocultural peculiarities. In this investigation the layers or components of the concept are taken into account: notional, figurative, value, with more attention given to figurative one. The general characteristics of antisemitism or judophobia are viewed in this article. The scientists often understand this phenomenon as the special type of national and religious intolerance or discrimination which is realized in open hostile attitude to Jews. The aim of this investigation was to analyze a number of linguistic means of realization of figurative component of one of the basic linguoconcepts of Jewish culture. In a result of this investigation the following tasks were fulfilled: to study the linguistic means of realization of this concept, epithets, metaphors, modals, instruction verbs, addresses, main symbols, ironic and sarcastic statements, its semantic and linguocognitive peculiarities. In this article it is stated that ghetto played a significant role in the history of Jewish people, despite its having negative associations, and also the symbol of the yellow star. Pogroms were the typical actions of humiliation of the Jewish people. The analysis

of the linguistic material of these two books shows hidden and open sarcasm in the expressions addressed towards Jews. In the analyzed material the instructions, the addresses with invective meaning, epithets with mainly negative meaning. Thorough attention is given to metaphors, figurative metaphors in particular, repetitions, modal verbs, in the cases of characterizing concentration camps, for example. The faith of Jewish people, Judaism, can be considered to be the thing which helped the Jews not only save their life but also save their people.

Key words: *linguocultural concept, holocaust, ghetto, antisemitism, sarcasm, metaphor.*

Постановка проблеми. Насамперед варто зазначити, що у мовознавстві надзвичайно пильну увагу привертають концепти, тож сьогодні існують різні підходи до дослідження цих ментально-лінгвальних одиниць. Незважаючи на велику кількість наукових розвідок, у лінгвістиці єдиного прийнятого розуміння концепту немає. Актуальність запропонованої роботи полягає у тому, що сьогодні мовознавці зацікавлені вивченням ККС і МКС різних етносів, функціонуванням основних концептів культур, аналіз яких допомагає краще зрозуміти особливості світосприйняття народів, їхні специфічні й універсальні характеристики. Важливість дослідження вбачаємо у взаємодії мовних і концептуальних картин світу, вивченні базових концептів певних етносів, що є кроком для кращого міжкультурного діалогу, враховуючи сучасні глобалізаційні тенденції, поширення міграцій, також для руйнування низки стійких стереотипів щодо представників певного народу, єврейського зокрема. Отже, аналіз мовних даних дозволяє ефективно досліджувати особливості ментальної сфери спільноти й індивіда. Як зазначено С. Воркачевим, із кінця ХХ ст. у межах зміни наукової парадигми гуманітарного знання на місці домінуючої системно-структурної та статичної парадигми виникає парадигма антропоцентрична, функціональна, когнітивна і динамічна, яка, на думку ученого, повернула людині статус «міри усіх речей» (Воркачев 2001). Крім того, ми розглядали образну складову частину концепту, базуючись на поглядах В. Карасика, який вивчає концепти у таких сегментах: понятійному, образному та ціннісному.

Аналіз досліджень. Вчені-лінгвісти можуть погодитися з тим, що фокус уваги сучасних дослідників закріплено на перетині сфер наукового знання: виникають етнопсихологія, психолінгвістика, когнітивна лінгвістика, етнолінгвістика, саме всередині цих наук спостерігаємо процес міждисциплінарного синтезу (Воркачев, 2001). Як відомо, лінгвокультурологи розглядають концепт як важливе ментальне утворення, що містить етнокультурні особливості та певні універсальні характеристики. Варто назвати імена відомих дослідників, котрі присвятили праці детальному вивченню концептів як струк-

тур представлення знання, а саме: С. Воркачев, А. Белова, І. Голубовська, В. Карасик, В. Маслова, Ю. Степанов та ін. Отже, у цьому контексті актуальності набуває дослідження єврейського лінгвокультурного концепту ГОЛОКОСТ, який почав функціонувати у сфері свідомості та мови у 40-х рр. минулого століття.

Мета статті – розглянути вербальні засоби реалізації образної складової частини лінгвоконцепту єврейської лінгвокультури ГОЛОКОСТ у відомих творах Т. Кініллі та В. Стайрона англійською мовою. Завдання статті – розглянути мовні засоби реалізації вказаного концепту, а саме епітети, метафори, модальні конструкції, дієслова у наказовій формі, звертання, основні символи, іронічні та саркастичні висловлювання, його семантичні та лінгвокогнітивні особливості.

Виклад основного матеріалу. У наших дослідженнях ми розуміємо концепт, узагальнюючи різні думки щодо концепту за С. Воркачевим: концепт є одиницею колективного знання / свідомості, яка відправляє до вищих духовних цінностей, має мовне втілення, вона позначена етнокультурною специфікою (Воркачев 2001). Наше дослідження виконане у контексті явища антисемітизму, що призвів до виникнення аналізованого концепту. Таке негативне явище викликає зацікавленість сучасних мовознавців. Неважливо те, чи у цьому контексті йдеться про порушення основних моральних біблейських принципів, чи про сучасну категорію політичної коректності, все таки спільним залишається неприйняття ідей антисемітизму. Сьогодні життя у світі інтенсивних міграційних процесів передбачає існування конфліктів між представниками різних етнічних груп, котрі відрізняються різними ознаками, віковими, гендерними або ідеологічними. На нашу думку, варто розглянути приклад, у якому згадано про символ, що викликає неоднозначні почуття, а саме про жовту єврейську зірку, яку нерідко називають Зіркою Давида, Magen David, Щитом Давида (Keneally, 1994: 45) *a yellow star sewn to his breast* – як свідчення належності до єврейського народу та вираження презирства до цієї етнічності, приниження гідності людини. У нашому дисертаційному дослідженні ми досліджували єврейську ідентичність як одну із важливих цінностей єврейської лінгвокультури, поряд

із сім'єю та єврейською спільнотою. У прикладі представлено інформацію про відсутність показової ознаки єврейської ідентичності під час Другої Світової війни, а саме: *She wore the traditional domestic uniform... She bore no Jewish star on her arm, no stripe of yellow paint on her back, yet she was Jewish just the same* (Keneally, 1994: 24). У цьому випадку використано повтор за допомогою заперечення *no*, а також протиставлення за допомогою сполучника *yet*. Розглянемо приклад самохарактеристики серед євреїв: *As a Jew, I regard myself as an authority on anguish and suffering* (Styron 1979: 71), у такому прикладі використано повтор, художнє порівняння щодо негативної самоідентифікації, тобто, якщо особа є євреєм, тоді вона спеціаліст у питаннях горя та страждань. Отже, ще у молодшому віці головний персонаж бестселера Т. Кініллі «Список Шиндлера» Оскар Шиндлер ставав на захист інших, зокрема євреїв, як доказ цього необхідно розглянути такий приклад: *The young Oskar should defend some bullied Jewish boy* (Keneally, 1994: 37). Отже, саме тут використано дієприкметник *to be bullied*, який свідчить про те, що єврейський хлопець зазнавав принижень. Також у цьому контексті йдеться про те, що кров із носа є типовою для бійок, але тут могли побити саме єврейську дитину. На наш погляд, автор, можливо, зробив натяк на те, що євреїв часто били, виражаючи негативне ставлення. Але, з іншого боку, у цьому ж мовленнєвому контексті зазначено: *one Jewish child saved from a bloody nose proves nothing...* (Keneally, 1994: 37). У конотативній частині висловлення міститься інформація про те, що, якщо лише одна єврейська дитина була побитою, то неможна робити узагальнюючі висновки про побиття євреїв загалом. До того ж, викликає обурення уривок: *"The Jewish people are going to be annihilated", says every Party member. "Sure it's in our programme, elimination of the Jews, annihilation – we'll take care of it"* (Keneally, 1994: 37). У цьому прикладі використано повтор, *тричі* йдеться про вбивство, який привертає увагу, до того ж, експліковано, що євреї повинні бути знищеними, є обіцянка, що про це подбають. Таку впевненість виражено за допомогою прислівника *sure*, до того ж, одним зі значень вживання структури *to be going to* є також наявність певних ознак, підказок, свідчень того, що певна дія відбудеться. На нашу думку, існують деякі суперечності між типовою думкою про те, що нацисти убивали євреїв *методично*, вели ретельний облік усіх жахливих подій, адже у наступному прикладі використано прикметник *sporadic*, отже приклад: *There would also be sporadic slaughters for a time, like the one*

over at Tursk where an SS artillery unit had kept people working on a bridge all day and then herded them into the village synagogue in the evening and shot them. <...> There would always be such intermittent instances (Keneally, 1994: 49). Також варто підкреслити вживання порівняння зі схожими діями, але в іншій місцевості, яке представлено сполучником *like*, особливо ще більш саркастичною видається інформація про те, що людей убивали у будівлі синагоги – це можна розглядати як прояв цинізму. Ці випадки теж були хаотичними, що підкреслено прикметником *intermittent*. Таким чином, можна здогадатися, що іноді євреїв убивали не так чітко сплановано, адже траплялися і хаотичні, невідповідні вбивства.

В історії єврейського народу важливу роль для його виживання, функціонування відіграло *ghetto*. Це місце не було добровільно обране євреями для проживання, адже їх змушували там жити, часто за дуже поганих умов. Сьогодні слово *ghetto* у Кембриджському Словнику визначено так: *an area of a city, especially a very poor area, where people of a particular race or religion live closely together and apart from other people; an area of a city where Jews were made to live* (Cambridge Dictionary). Іншими словами, у визначенні вказано на погані умови проживання, зв'язок із єврейським народом. Нашу увагу привернув приклад, який може здаватися перебільшенням: *The Jews of Cracow were accustomed – in a way that could best be described as congenial – to the idea of a ghetto. And now that it had been decided, the very word had a soothing and ancestral ring* (Keneally, 1994: 94). Адже ідею гетто для євреїв неможливо пояснити без двозначності, а саме: сприятливе. Саме слово *ghetto* використано поряд з епітетами *soothing, ancestral*, які мають значення *заспокійливий, родовий*. У представленому прикладі зазначено, що гетто, з одного боку, означало переповнене житло, спільні вбиральні, а з іншого – воно було чимось особливим для євреїв, наповненим вченнями, піснями, хоч і в тісноті, на що вказує фраза *elbow to elbow*. Так, прикладом є: *A ghetto implied certain squalors, a crowding in tenements, a sharing of taps and water closets, disputes over drying space on clothes lines. Yet it also consecrated the Jews to their own specialness, to a richness of shared scholarship, to songs and Zionist talk, elbow to elbow, in coffee houses rich in ideas if not in cream"* (Keneally, 1994: 94). У цьому прикладі ми спостерігаємо такий вид еліптичної конструкції, семантичний прийом, який у лінгвістиці розуміють як зевгма. Адже один і той самий загальний вислів здатен узгоджуватися із декількома неоднорідними

членами речення. У такому разі відбувається порушення семантичної однорідності вислову або ж семантичного узгодження. Як відомо, такий вид зевгми породжує ефект обманутого очікування. Відчуваємо іронію у тому, що кав'ярні були багатими на ідеї, не на вершки. Єврейський народ часто називають багатостраждальним, враховуючи експульсії, вигнання, переселення, міграції, приниження та вбивства. Нерідко євреї можуть погодитися з такою думкою, але водночас багато представників єврейського народу проти стійкого образу єврея як *жертви*. На наш погляд, варто проаналізувати частину вислову із книги, а саме: *while a German docked the orthodox beard with scissors – or, pinking the face flesh also, with an infantry bayonet* (Keneally, 1994: 95). У представленому прикладі *німець* слід розуміти не в узагальненому значенні «будь-який представник німецького народу», а як прихильника нацистських ідей. Немає сумніву у тому, що такі дії виражають приниження євреїв, є проявами фізичного насилля. Водночас, якщо ми звернемо увагу на інший приклад: *Scherner favoured working the Jews rather than killing them* (Keneally, 1994: 109), то у такому вживанні ми спостерігаємо структуру, в якій у ролі додатка використано *євреї*, в обох випадках із негативним значенням, персонаж надавав перевагу використовувати євреїв для роботи, а не убивати. В іншому разі у мовному вираженні є прояви антисемітизму: *the peasants went out hunting Jews with scythes and sickles* (Keneally, 1994: 119), тобто полювали на євреїв із серпами та косами (знову *євреї* використано у значенні додатка, вони є репіцієнтами таких дій), наче на яких-небудь диких звірів, вкотре відчуваємо принизливе ставлення до представників народу. У книзі Т. Кініллі вказано на фізичні покарання євреїв, більше того, змушували самих євреїв бити своїх співвітчизників або єдиновірців, наприклад: *The SS were using Jews to flog Jews* (Keneally, 1994: 140).

Явище антисемітизму (юдофобії), яке часто пояснюють як форму національної та релігійної нетерпимості, дискримінації, що виявляється в очевидно ворожому ставленні до євреїв, неодноразово досліджувалося у різних сферах, в історії, психології, наприклад, але зрозуміти справжні причини його виникнення непросто, навіть неможливо. Образ євреїв як ворогів був досить стійким, адже стереотипи є стійкими ментальними конструкціями, які повільно зазнають модифікацій. Розглянемо приклад: *That's not just old-fashioned Jew-hate talking, I assure you. It's policy* (Keneally, 1994: 127). У прикладі зафіксовано інформацію про те, що негативне ставлення до євреїв – це

цілеспрямована політика, не тільки давнє ненависне мовлення. Упевненості додає мовленнєвий акт репрезентатив, *I assure you*. Більше того, цей самий репрезентатив використано і в іншому прикладі: *I assure you, madam, you Jews are going to work. Do you think we can afford to squander you?* (Keneally, 1994: 144). На наш погляд, цинізм, саркастичну брехню відчувають у тому, коли євреям обіцяють, що вони тільки працюватимуть, зізнаючись, що не можуть дозволити собі їх «даремно розтрачувати». У книзі «Вибір Софі» вжито образну метафору, саркастичну назву, що її перекладають як *Кришталева ніч*, назва зовсім не здається поетичною, адже розлючені натовпи руйнували єврейські будівлі, магазини, розбивали багато скла, тому назва має таку прозору етимологію, наприклад: *the thugs vandalized the synagogues and perpetrated the Kristallnacht* (Styron 1979: 71). Ці дієслова з потужним смисловим потенціалом і зі значенням руйнації. Вбивства були геноцидом народу, спланованим знищенням: *The consecrated nature of the Nazis' genocidal fury* (Styron 1979: 219). Цей приклад поєднує слова з різним семантичним значенням, а саме яким чином лють може бути освяченою, тож цей вислів можна вважати метафоричним, негативної образності додає прикметник *геноцидний*.

Також використано вислів із принизливою конотацією *Jew-kisser*, наприклад: *he was a Jew-kisser* (Keneally, 1994: 121), адже у цьому випадку особу розглядають як друга для євреїв. Втілення презирства та зневаги можна спостерігати у прикладі: *You join that line. Understand, Jew?* (Keneally, 1994: 132). Зневажливе звертання не за іменем особи, а за національною ознакою, крім того, звертання із використанням *You* також звучить не тільки неввічливо, але й принизливо.

Уваги заслуговує відверта брехня прихильників нацизму, які збиралися фізично знищити мільйони євреїв, а говорили про табори, де люди повинні були працювати, що було дещо меншим злом. До того ж, людей збирали біля двох великих складів, один було позначено як «Clock Room», а інший «Valuables» (Keneally, 1994: 150), тобто стає очевидним той факт, що одяг людей забирали у так званому гардеробі, а цінні речі – в іншому, вже з однозначною номінацією. Варто підкреслити, що жертв спрямовували до бункерів із мідним зображенням Зірки Давида на даху, які було позначено як «Baths and Inhalation Rooms» (Keneally, 1994: 151) Такі назви потребують додавкового тлумачення, тому що в дійсності це були газові камери для знищення великої кількості людей, євреїв, ромів і представників інших

етнічностей або меншин. Розглянувши інший приклад: *SS men reassured them all the way, telling them to breathe deeply, that it was an excellent means of disinfection* (Keneally, 1994: 151), ми можемо стверджувати, що вони використовували брехливі запевнення щодо необхідності глибоко вдихати як ефективного засобу дезінфекції. У цьому реченні експліковано жакливу правду: *They were all gassed* (Keneally, 1994: 151). Таким чином, у мовному вираженні дієприкметник *to be gassed* стосовно людей. У наступному прикладі представлено неймовірність того, що відбувалося, неможливість у це повірити: *What they are doing to people in this country is beyond belief* (Keneally, 1994: 164). Саркастичним є відоме висловлювання про величезну брехню, ніби праця робить вільним, *Arbeit machts frei*. Очевидна брехня завуальована під дозвіл бути звільненим через важку працю. Такий вислів зображено над центральним входом до табору Освенцим. Такі табори для знищення євреїв у великих кількостях були на території сучасної Польщі, їх називали табори знищення, *Vernichtungslager, extermination camps*. Розглянемо приклад, який містить метафоричну конструкцію, яка наповнена образністю, привертає увагу, містить змішування інформації з різних концептуальних доменів: *In planet Auwschitz, where the Schindler women moved as warily, as full of dread as any space travelers* (Keneally, 1994: 344). У цьому прикладі автор використав метафору, можливо авторську, тож Освенцим названо планетою, тобто своєрідним контейнером, використано порівняння за допомогою сполучника *as* жінок із космічними мандрівниками, котрі рухаються з острахом та обережно, зрозуміло, чому саме так, адже страх був базовою емоцією у таборах. Щодо О. Шиндлера існувала думка, що він був вражений любов'ю до євреїв, немов вірусом, що є порівнянням зі сполучником *as*, а фраза *to be stricken with a form of Jew-love* містить дієприкметник і складний іменник, який має дві іменникові основи: *They thought of him as a good enough fellow who'd been stricken with a form of Jew-love as with a virus* (Keneally, 1994: 213). До того ж, у вислові відчують ніби певну поблажливість, тобто все-таки він хороший, але вражений симпатією до євреїв. Автор Т. Кініллі описує страждання від спраги, коли їх транспортували потягами, зазначаючи, що, коли кидали сніжки на металеві ґрати, євреї намагалися отримати хоч трохи води у такий спосіб, наприклад: *The snow would shatter and spray the interior of the wagon with moisture, and men would struggle for a few ice crystals* (Keneally, 1994: 384). Тобто доводилося змагатися, щоб отримати

трішки води, можемо здогадатися, що страждання починалися ще до потрапляння їх до таборів.

Таким чином, варто зазначити, що слово *погром* увійшло у систему англійської мови, зберігаючи своє негативне значення руйнації, жорстокості. Варто розглянути визначення погрому, представлене в англійському словнику: *an act of organized cruel behaviour or killing that is done to a large group of people because of their race or religion; pogroms in 19th-century eastern Europe forced many Jewish refugees to emigrate* (Cambridge Dictionary). Наприклад: *I remember my father first said something about Lublin and the pogroms he seen there* (Styron 1979: 83). Необхідно проаналізувати приклад: *there were many, many Jews there who suffered from these terrible pogroms* (Styron 1979: 82). Повтор *many* вказує, що велика кількість євреїв постраждали від погромів. Схожу інформацію ми можемо отримати з вислову: *I don't understand how she survived, there were so many Jews murdered there, you know, millions and millions of Jews* (Styron 1979: 86), де експліковано інформацію про те, що велику кількість євреїв було вбито під час війни, те, що їй вдалося вижити, викликає здивування. Але, хоч віра і допомагала євреям вижити у нелюдських умовах, проте були і такі, які її втрачали: *I was like those Jews who think God was gone forever* (Styron 1979: 87). Приклад потребує пояснення, поряд із назвами таборів використано *catchwords*, що є синонімом до слів *слоган, девіз, те, що часто повторюють: Buchenwald, Belsen, Dachau, Auschwitz – all stupid catchwords* (Styron 1979: 143), до того ж, із прикметником *stupid*. Розглянемо приклад: *As for the pain itself, she knew before speaking that what she was about to say would cause her almost physical anguish – like tearing open a nearly healed sore or trying to hobble on a broken limb incompletely mended* (Styron 1979: 143), у якому експліковано неможливість зрозуміти, що стало причиною уникнення розмов про жахи, певне дистанціювання від болю, самі розмови про такі події майже викликали фізичний біль, це було подібно до втручання до щойно загоєної рани або шкутильгання на поломаній кінцівці, яка неповністю зрослася, що є образним порівнянням. Варто розглянути приклад: *since Auschwitz was used for slave labor and Birkenau was used for just one thing, and that was extermination* (Styron 1979: 145). У цих прикладах експліковано повідомлення про пряме призначення таборів *Auschwitz* і *Birkenau*: *Not to go to Birkenau and the gas chambers, but to Auschwitz, for labor; It was a place for the mass extermination of the Jews* (Styron 1979: 145). З іншого боку, у наступному прикладі ми спостерігаємо накопичення епітетів із негативним значенням,

які допомагають краще розкрити метафору, представлену через абстрактну сутність *зло*, що вважаємо образною метафоризацією. Отже, приклад: *Real evil, the suffocating evil of Auschwitz – gloomy, monotonous, barren, boring – was perpetrated almost exclusively by civilians* (Styron 1979: 151). У такому прикладі є повтори, виражені однаковими іменниками, однорідними є означення, ці прикметники з виключно негативним семантичним наповненням. Особливо виразним є саме епітет *suffocating*, адже *зло* призводило до того, що людей знищували газом, вони задихалися, тобто *задушливий* вважаємо метафоричним прикметником. Варто розглянути інший приклад, а саме: *I had to watch coldly, while the mothers with laughing or crying children went into the gas chamber...* (Styron 1979: 152), вислів вважаємо саркастичним, адже спостерігати спокійно, без вираження емоцій видається неможливим, але декому доводилося, що виражено за допомогою категорії модальності, дієслова *have to*. Проаналізуємо частину речення: *Sophie walked through the gates of hell* (Styron 1979: 217). Отже, концтабір концептуалізовано як ворота пекла, що вважаємо образною метафорою, адже надзвичайно жажливі ознаки пекла екстрапольовані у сферу іншої сутності, табору, тобто ця локація отримала додаткового семантичного обсягу, ставши так званим входом до пекла. З іншого боку, вбивства євреїв узагальнено концептуалізовано як *свято вбивств*, що є поєднанням зовсім різних сутностей, ознакою метафоричного мислення: *our century's perdurable feast of atrocities will be spared here a detailed chronicle of the killings, gassings, beatings, tortures, criminal medical experiments* (Styron 1979: 218). Автор використав перелік герундіїв, що поєднують ознаки дієслів та іменників, також іменникових фраз. Метафори, як відомо у лінгвістиці, здатні поєднувати непоєднуване, сутності з різними ознаками, з різними валоративними компонентами. Розглянемо ще одне метафоричне використання: *the mass slaughter whose sickening vaporuous residue spiraled skyward from the chimneys of Birkenau* (Styron 1979: 219). На наш погляд, у прикладі репрезентовано образну метафоризацію, варто пояснити будову такої метафоричної конструкції, адже перша половина є номінацією із прямим значенням, іншими словами, масове вбивство, а от друга частина містить інформацію із прихованим змістовим наповненням, завуальовано представленим є повідомлення про те, що рештки вбивств випаровувалися через димоходи. Більше того, страх, пов'язаний із назвою Освенцим, був настільки великим, що призводив до втрати свідомості, наприклад: *The name <...> Auschwitz which had at first murmured its way*

through the compartment made her weak with fear (Styron 1979: 478). У цьому ж контексті є продовження схожої думки: *The reputation of Auschwitz was ominous, vile, terrifying* (Styron 1979: 478). У зазначеному прикладі використано епітети з негативним семантичним наповненням, які є показниками репутації цього табору. Нашу увагу привернув контекст: *I have often thought how Auschwitz-Birkenau was the denial and the perversion of all the Ten Commandments* (The Diary 1995: VIII). У цьому прикладі у підрядній частині речення вжито діяфору, а саме продемонстровано перенесення за напрямом КОНКРЕТНЕ – АБСТРАКТНЕ, іншими словами, табір був запереченням і викривленням десяти заповідей. Метафора є полісемантичною, заперечення базових принципів моральності передбачає порушення не тільки тоді, коли говорять про вбивства євреїв під час Світової війни, вони мають значно ширший зміст: приниження людської гідності прояви знущань і звірств. Також увагу привертає матеріал, де неодноразово у наказовій формі представлені заборони для євреїв: *Jews must wear a yellow star, Jews must hand in their bicycles, Jews are banned from trams and are forbidden to drive* (The Diary 1995: 3); *She had to wear a yellow star to identify her as a Jew, she could not enter a tram* (The Diary 1995: XII). Таким чином, повинність щось зробити передано за допомогою модального дієслова в минулому часі *had to*, неможливість – за допомогою *could not*. Люди відчували співчуття до євреїв, у наступному контексті це імпліковано: *You could see by their faces how sorry they were they couldn't offer us a lift; the gaudy yellow star spoke for itself* (The Diary 1995: 14). Але водночас великий страх заважав підвести їх, адже яскрава жовта зірка стала причиною їхнього страху, вона була візуальною ознакою приниження. На нашу думку, віра іудаїзм допомогла багатьом вижити, не втратити віру у добро, людяність, отже, розглянемо приклад: *but it will be God <...> who will raise us up again. <...> God has never deserted our people* (The Diary 1995: 180). У цьому прикладі вказано, що для євреїв особливо важливою є віра у єдиного Бога, вона допомогла їм зберегти свій народ.

Висновки. Отже, можемо зробити висновок про те, що мовні засоби реалізації концепту ГОЛОКОСТ представлені в досліджуваних творах за допомогою саркастичних висловлювань, іронії, образних метафоричних конструкцій із вираженим негативним змістом, наказовими конструкціями зі смислом принижень і зневаги, низки епітетів, звертань, символів. Аналіз цього лінгвоконцепту проводився у контексті такого негативного явища, як антисемітизм, що під час Другої світової війни призвів до знищення 6 млн євреїв.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Филологические науки*. 2001. № 1. С. 64–72. URL: <http://lincon.narod.ru/lingvocult.htm> (дата звернення: 20.06.2020).
2. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата звернення: 20.07.2020).
3. Keneally T. Schindler's list. London – New York – Sydney – Toronto : BCA., 1994. 429 p.
4. Styron W. Sophie's Choice. New York : Random House, 1979. 515 p.
5. The Diary of Anne Frank. Foreword by Rabbi Hugo Gryn. MacMillan Children's Books, 1995. 235 p.

REFERENCES

1. Vorkachev, S. H (2001). Lingvokulturologia, yazykovaya lichnost, kontsept: stanovlenie antropotsentricheskoi paradigmy v yazykoznanii [Cultural linguistics, language personality, concept: establishment of anthropocentric paradigm in linguistics]. *Filologicheskie nauki*. № 1. S. 64–72. URL: <http://lincon.narod.ru/lingvocult.htm> (Last accessed: 20.06.2020). [in Russian].
2. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (Last accessed: 20.07.2020).
3. Keneally T. Schindler's list. London, N.Y., Sydney, Toronto: BCA., 1994. 429 p.
4. Styron W. Sophie's Choice. N.Y.: Random House, 1979. 515 p.
5. The Diary of Anne Frank. Foreword by Rabbi Hugo Gryn. MacMillan Children's Books, 1995. 235 p.

УДК 811.111'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214670>

Катерина ОГІЄНКО,
orcid.org/0000-0002-4963-3269
кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов з латинською та українською мовами
Державного закладу «Луганський державний медичний університет»
(Рубіжне, Луганська область, Україна) *k.ogijenko@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ “DISEASE” У СУЧАСНОМУ АНГЛОМОВНОМУ ПІСЕННОМУ ДИСКУРСІ

Стаття присвячена дослідженню змісту та структури концепту DISEASE, вербалізованого засобами англійської мови в пісенному дискурсі. Актуальність цієї розвідки визначається тим, що когнітивно-дискурсивний підхід є стрижневим у сучасному мовознавстві, а концепт DISEASE посідає пріоритетне місце в загальнолюдській картині світу.

Огляд наявних публікацій показав, що сучасні науковці вивчали особливості вербалізації зазначеного концепту в медичному та фармацевтичному дискурсі, художніх творах, діалектному мовленні та з урахуванням національно-культурної специфіки. Проте комплексних праць, що розглядають особливості вербалізації та функціонування концепту DISEASE в пісенному дискурсі, немає.

За допомогою когнітивно-дискурсивного підходу в роботі висвітлено специфіку вербалізації концепту DISEASE як відкритої багатогранної одиниці людської свідомості, що конструюється в полі сучасного англомовного пісенного дискурсу і репрезентує, з одного боку, індивідуальний, а з іншого – загальносуспільний досвід, пов'язаний із тлумаченням стану хвороби у свідомості носіїв англійської мови.

У результаті проведеного аналізу зробленої вибірки ми з'ясували, які функціонально-семантичні моделі характерні для лексеми “disease”, їх кількісну реалізацію. У розвідці ми показали, що цій лексемі притаманні чотири моделі, а саме: номінативна, атрибутивна, предикативна та приєднаникова, серед яких атрибутивна та предикативна найбільш поширені. Порівняння отриманих прикладів з даними словника колокацій англійської мови показало, що в пісенному дискурсі сполучуваність лексеми значно багатша та розмаїта.

Ми також простежили, що ті самі словосполучення можуть уживатися як у прямому, так і в переносному значеннях, відмінність між якими є досить суттєвою.

Серед накреслених перспектив подальших досліджень – вивчення образної складової частини концепту (метафорична сполучуваність) та гіперонімічно-гіпонімічних зв'язків.

Ключові слова: концепт, хвороба, картина світу, лінгвокультура, функціонально-семантична модель, пісенний дискурс.

Kateryna OHIENKO,
orcid.org/0000-0002-4963-3269
Ph. D. in Philology,

Senior Lecturer at the Department of Foreign, Latin and Ukrainian Languages
State Establishment “Luhansk State Medical University”
(Rubizhne, Luhansk region, Ukraine) *k.ogijenko@gmail.com*

PECULIARITIES OF VERBALIZATION OF CONCEPT “DISEASE” IN MODERN ENGLISH SONG DISCOURSE

The article is devoted to the investigation of the content and structure of the concept DISEASE verbalized by means of the English language in song discourse. The topicality of this work is determined by the fact that today cognitive-discursive approach is considered to be pivotal, whereas concept DISEASE takes the leading place in the world picture of the whole humanity.

The analysis of recent publications showed that contemporary scientists studied the peculiarities of verbalization of the specified concept in medical and pharmaceutical discourse, belles-lettres, dialects and taking into account national and cultural specificity. Nevertheless, there are no comprehensive publications which depict special features of verbalization and functioning of the concept DISEASE in song discourse.

Being guided by cognitive-discursive approach, we described the peculiarities of the verbalization of the concept DISEASE as an open versatile unit of human consciousness which constructs in the field of modern English song discourse and, on the one hand, represents individual experience and, on the other hand, general human experience connected with the interpretation of the state of disease in the consciousness of native speakers of English.

Having analyzed our sample, we found out which functional and semantic models are typical for the lexeme “disease” and their quantitative realization. In the article we showed that four models are characteristic for this lexeme – nominative,

attributive, predicative and prepositional, among which attributive and predicative ones are the most numerous. The comparative analysis of the received examples and the data from Online Collocation Dictionary revealed that the collocations in the song discourse are richer and more various.

We also observed that the same collocations can be used both in direct and indirect meaning, though the distinctions between them are essential.

In this article we also outlined the prospects of further investigations, namely the research of metaphoric collocations of the concept and hypernymic and hyponymic connections.

Key words: *concept, disease, world picture, linguoculture, functional and semantic model, song discourse.*

Постановка проблеми. Робота є спробою дослідження специфіки вербалізації концепту DISEASE / ХВОРОБА в сучасному англomовному пісенному дискурсі крізь призму антропоцентризму. Актуальність наукової розвідки визначається, по-перше, пріоритетним місцем концепту DISEASE в картині світу людства взагалі, а не лише окремої етнокультурної спільноти (як наслідок пандемії COVID-19), а по-друге, застосуванням когнітивно-дискурсивного підходу як стрижневого в сучасній лінгвістиці, що дозволяє компліментарно вирішувати численні проблеми, пов'язані з отриманням, обробкою, експлікацією й оперуванням знаннями в мисленні людини та її комунікативній діяльності. Дослідження концепту DISEASE в цій площині допоможе поглибити наші знання про принципи його функціонування, метафоризацію та структурну організацію.

Аналіз досліджень. Лінгвоконцептологія як нова галузь виокремилась у складі когнітивної лінгвістики наприкінці 90-х рр. XX ст. Її метою став опис концептів і мовних засобів їхньої репрезентації.

У сьогоденній когнітивістиці аналіз концептів є магістральним епістемологічним напрямом, у руслі якого випрацювано загальні підходи до вивчення концепту (І. Шевченко), таксономію концептів (А. Мартинюк, А. Приходько (Приходько, 2008)), охарактеризовано сучасний стан концептуального аналізу (К. Абділкалик (Concept as the Main Research Object of Cognitive Linguistics, 2016), В. Карасик (Карасик, 2001), О. Селіванова (Селіванова, 2017), Й. Стернін (Стернін, 2001)).

Концепт ХВОРОБА як складне багатогранне явище вивчали з позицій семіотики, когнітології, лексикології, термінознавства, культурології, релігієзнавства, лексичної семантики. Особливості вербалізації зазначеного концепту у фармацевтичному дискурсі висвітлені у праці Г. Бурової, у діалектному мовленні – Н. Архіпової, у художніх творах – Т. Тамер'ян, Н. Толкачової. Національно-культурну специфіку концепту на матеріалі російської й англійської мов досліджено у працях Н. Некори, на матеріалі української та російської мов у медичному та художньому дискурсах у роз-

відках З. Дубінець (Дубінець, 2017), на матеріалі української, англійської та французької мов в етнолінгвістичному та лінгвопрагматичному аспектах у роботах О. Лабенко (Лабенко, 2019).

Мета статті – визначення змісту та структури концепту DISEASE як складової частини англomовної картини світу, його лінгвокогнітивних характеристик і особливостей функціонування в сучасній лінгвокультурі XX–XXI ст.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

– узагальнити підходи до аналізу концепту DISEASE;

– установити змістовні характеристики концепту DISEASE в картині світу представників англomовної лінгвокультури;

– моделювати концепт DISEASE як лінгвокультурний концепт, структурований поняттєвою, ціннісною й образною складовими частинами; показати єдність мовної да дискурсивної реалізації;

– визначити основні лексичні засоби вербалізації концепту DISEASE в сучасній англійській мові;

– дослідити семантичні характеристики лексем на позначення цього концепту.

Об'єктом дослідження є концепт DISEASE, вербалізований лексичними засобами англійської мови в пісенному дискурсі.

Предметом аналізу обрано лінгвокогнітивні характеристики концепту DISEASE, вербалізованого прямими і непрямими засобами англійської мови.

Картину світу, услід за В. Постоваловою (Постовалова, 1988: 21), трактуємо як вихідний глобальний образ світу, що лежить в основі світосприйняття людини, репрезентує сутнісні властивості світу в розумінні носіїв певної картини світу, становить результат усієї духовної активності людини. Картиною світу називають сукупність уявлень людини про дійсність, сформованих унаслідок її життєвого досвіду, або ж знання певного народу чи людства загалом про явища й процеси довкілля. Мовна картина світу є первинною, оскільки завдяки мові людина пізнає дійсність і себе, що знаходить відображення в індивідуальній картині світу, концептосфері представника певного етносу.

Мова слугує дзеркалом культури, людської психології і філософії. Відношення між культурою та мовою лежать у рамках опозиції частина/ціле. Мова виступає компонентом культури, але водночас є автономною стосовно культури загалом. Її можна розглядати як окремо від культури, так і в порівнянні з нею (Лабенко, 2019: 30).

У тлумаченні концепту спираємося на визначення О. Селиванової: концепт – інформаційна структура свідомості, різносубстратна, певним чином організована одиниця пам'яті, яка містить сукупність знань про об'єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом синергетичної взаємодії психічних функцій свідомості: мислення, відчуттів, почуттів, інтуїції, – а також колективного позасвідомого (Селиванова, 2000: 112).

У трактуванні структури концепту спираємося на підхід Н. Жданової: структура концепту містить понятійну (основні й «історичні» ознаки, внутрішня форма), образну (узуальна метафорична сполучуваність, гештальт) та змістовну (парадигматичні, синтагматичні та словотвірні компоненти) складові частини (Жданова, 2006: 52).

Спираючись на низку сучасних словників (Collins Online English Dictionary, 2020; Oxford dictionary, 2020; Merriam Webster, 2020), можна виокремити такі визначення слова *хвороба*:

- відхилення від норми, порушення нормальних фізіологічних функцій тварин та рослин, особливо таке, яке продукує специфічні ознаки та симптоми або вражає певне місце та не є просто результатом травми чи пошкодження;
- відсутність (порушення) здоров'я, нездоров'я;
- пошкодження, руйнування;
- якість, звичка або схильність, які згубно впливають на людину чи групу людей, згубний розвиток (у соціальному інституті);
- *перен.* неприродне, надмірне захоплення чим-небудь, надзвичайний потяг до чогось;
- *застар.* турбота.

Окрім іменника *disease*, репрезентантами концепту є дієслово *to disease*, іменник *disease* як означення перед іншим іменником та дієприкметник *diseased*.

Матеріалом для нашої розвідки слугували тексти сучасних англomовних пісень із сайту <https://www.lyrics.com> (Lyrics containing the term: disease, 2020). Так, із 1 100 пісень ми зробили вибірку в 1 180 фраз, у яких концепт DISEASE вербалізується як у прямому, так і в переносному значеннях. Кількість словосполучень та колокацій, отриманих із цих фраз, є більшою (1 567), тому що одна фраза може містити кілька словосполу-

чень. Цифри в дужках показують частотність відповідних словосполучень у вибірці.

Виклад основного матеріалу. У нашій вибірці ми виокремили такі функціонально-семантичні моделі лексеми *disease*, як: **номінативна**, вербалізована суто іменником (N); **атрибутивна**, яка містить кілька моделей: прикметник + іменник, іменник + прикметник, іменник + неузгоджене означення, прикметник + прийменник + іменник (Adj + N, N + Adj, N + adjectival phrase, Adj + prep + N); **предикативна**, представлена моделями дієслово + (прийменник) + іменник, дієприкметник + (прийменник) + іменник, іменник + дієслово (V + (prep) + N, ПІ + (prep) + N, N + V); **прийменникова** модель прийменник + іменник (prep + N), де до уваги ми взяли прийменник *like*, а тому модель виглядає як *like (a) disease*.

Номінативна модель містить 37 прикладів, у яких суто констатується наявність хвороби, а 1 приклад – це звертання безпосередньо до своєї хвороби. Серед номінативних конструкцій особливо виділяються речення, які описують навколишній світ, його негаразди та проблеми, де лексема *disease* вживається поряд зі словами *alcohol, contamination, crime, death, drugs, famine, murder, pollution, starvation, war* (13): *Terror, famine, disease // Millions in poverty* (Kirk Franklin – Losing My Religion). Лексема *disease* часто трапляється в реченнях, де описуються жінки, які передають хвороби. Зазвичай це повні речення, які ми згадаємо пізніше, але одне речення з дублюванням підмета вважаємо доцільним віднести до цієї групи: *As you can see, girls, music, disease, heartbreak, they all go together* (Frank Zappa – Scrutinizer Postlude).

Близькими до номінативної моделі є речення на зразок *It/There + be + (a/the/sb's) / (no/not) + disease* (17 стверджувальних та 7 заперечних речень). Ще 14 речень будуються за схемою *It + be + disease*, де *it = insomnia / insanity / anxiety / addiction / sneezing / laugh / mind / heart : Insanity is my disease* (Devourment – Choking on Bile).

У межах **атрибутивної** моделі **Adj + N** можна виділити кілька груп залежно від семантичного значення прикметника. Моделі **N + Adj** та **N + adjectival phrase** є значно менш численними, тому їх приклади будемо наводити у відповідних групах моделі **Adj + N**.

Першими розглянемо *хвороби за місцем локалізації / ураженими органами*. Найчисленнішою є група хвороб, що передаються статевим шляхом (STDs): *STDs* (7), *social* (13), *venereal* (4), *genetic* (2), *gamete, sex, sexual, cock, birdie, disease of the tassel, blood, transactional, communicable, shame, unpronounceable disease. STD* у прямому

значенні – це статеві хвороби, яку часто ліричний герой підхопив від жінки. Такі хвороби є небезпечними – *A menace to society, a social disease* (Iron Maiden – Virus). У цій групі хотіли б згадати і хвороби, що передаються зі слиною під час контакту: *kissing disease* (мононуклеоз), *sucker disease* (герпес). *STD* у сполученнях із переносним значенням – це якась вада або риса, яка, на думку ліричного героя, передається статевим або генетичним шляхом: *Ay man I got a disease // (E) Damn what you catch? // (B) It's called broke, with no *** respect // (B) and it's a STD, but you ain't never gon' nut* (The Coup – Breathing Apparatus).

Окремо варто зазначити словосполучення *disease in your vein* (11), яке є синонімом венеричних захворювань: *I'm wrapped inside you, I'm wrapped around you // I am the disease in your vein* (Soil – Say You Will). У цих словосполученнях хвороба порівнюється з потоком, річкою, що перетікає, пробігає, ховається у венах: *In your veins it then shall hide* (Bloodbath – Draped in Disease), *Disease is flowing through my veins* (Biohazard – Disease), *Viral affliction racing in my vein* (Iniquity – Border into Shadow).

Другою виразною групою є захворювання нервової системи: *mental disease* (6), *disease of the mind* (5), *mind disease* (2), *mind with a disease inside*, *brain disease*, *nervous disease*, *crazy disease*, *a sudden memory disease*, *anxious disease*.

Хвороба серця, серцева хвороба – *heart disease* (10) – має абсолютно різні тлумачення за прямого та переносного значення. У прямому значенні це дійсно хворе серце (8 прикладів), супровідним симптомом може бути біль у серці, щодо хвороби можуть консультиватися з кардіологами (*heart doctors*), причиною може бути ожиріння, а наслідком – смерть. У переносному значенні – це кохання (2 приклади).

Хвороби інших систем є нечисленними: *gum disease* (3), *GI disease* (2), *lung disease* (2), *slime disease*, *mouth disease*, *trap disease*, *eye tripping disease*, *nasal disease*, а також *disease of eyes*, *disease of knees*, *disease up the ass*, *disease up the nose*. Крім того, хвороба може вразити одразу кілька органів: *our disease is systemic* (Impaled – Dead Inside).

Друга група, яку ми виокремлюємо, розкриває **походження хвороби**. Часто це штучні хвороби, створені людиною / урядом (нерідко в лабораторії) для винищення інших людей: *man-made disease* (4), *invented disease*, *diseases made in a laboratory*, *disease created by man*, *get rid of us by disease*. Рідше хвороба спричинена порушеннями в організмі (наприклад, *malfunction disease*), отрутою (наприклад, *poison disease*), самим організмом – автоімунні захворю-

вання (3) (*I am my own affliction // I am my own disease* (Switchfoot – Mess of Me)), або має надприродне походження (наприклад, *supernatural, storybook*). Природа хвороби може бути невідомою, незрозумілою: *strange* (12), *mystery*, *weird*, *sudden*. Відомою або невідомою може бути сама хвороба: *unknown disease, disease without a name, unchecked disease, what disease* (2, у питаннях), *this disease* (66), *some disease* (15), *every disease* (7), *any disease* (3), *known disease* (2), *learned disease*. Іноді хвороба уявна: *imaginary, platonic, utopian*. Назва хвороби може містити інформацію про країну, у якій її вперше відкрили або в якій спостерігається багато випадків цієї хвороби: *English* (2) (= рахіт), *British* (= нещастю), *Dutch* (деіндустріалізація економіки), *Irish* (= алкоголізм), *tropical*.

Третя група представлена означеннями, що показують **спосіб та можливість зараження**: *spreading* (6), *walking* (3), *contagious* (5), *infectious* (2), *viral, catching*. Один зі способів зараження, як ми вже згадували раніше, статевий, тому джерелом можуть бути жінки – *sweet-talking bar room ladies disease*.

Четверта група акцентує увагу на **темпоральних характеристиках хвороби**. Так, це можуть бути означення, які показують «вік» хвороби: *new* (21), *old* (5), *brand new* (3), *rusty*, *last*, *newer*, *the latest*. Є прикметники, що вказують на тривалість хвороби: *permanent*, *never-ending*, *everlasting*, *eternal*. І це хвороби, притаманні певним віковим категоріям або навіть цілим епохам: *teenage disease*, *childhood disease*, *disease of the age*, *disease of today*, *disease of the century*, *dreamer's disease* (2). *Dreamer's disease* – це хвороба, притаманна молоді, симптомами якої називають наполегливість, оптимізм, самовпевненість, слідування своїм мріям, байдужість до чужої думки, насолоду життям, віру в те, що ти отримаєш те, що сам даєш.

Наступна група містить **хвороби за ступенем розвитку**: *ripe* (2), *advanced*, *not the whole, full of disease* (3), *slow*; **змінюваністю**: *the same* (15), *another* (5), *other* (2), *different*, *unchanged*; **ступенем впливу та тяжкості**: *more disease* (2), *small*, *little*, *one man army of disease*, *big*, *great*, *the greatest*, *serious*, *pure*, *the blackest*. Навіть сама хвороба може бути хворою, що робить її ще більш тяжкою: *sick* (5), *ill*, *sickly*, *unhealthy*. Хвороба буває **безсимптомною, скритою**, у піснях це показано такими прикметниками: *disguised*, *secret*, *hiding*, *silent*. З іншого боку, акцент може бути на **особливості хвороби**: *special*, *unique*, *particular*.

Шоста група вказує на **ступінь поширеності хвороби територіально та частотно**: *common* (5), *rare* (2), *vast*, *interstate*, *disease for me*.

Інша група означень накреслює **наслідки, результат хвороби чи можливість вилікувати хворого**. З одного боку, це хвороби, які є руйнівними, вбивчими: *wasting* (2), *destroying*, *ruin*, *beating*, *killing*, *thug* (2). З іншого боку, невиліковні та смертельні хвороби – у медичних термінах: *chronic* (3), *terminal* (3), *malignancy*, *curable*, *incurable*, *cancerous*, *reoccurring*; у немедичних термінах: *deadly* (15), *the deadliest* (2, до речі, в одному із цих прикладів йдеться про СНІД), *death*, *deaded*, *undead*, *fatal* (7), *dark* (2), *virulent*, *hopeless*, *disease you won't beat*.

У цій групі детальніше зупинимося на описі СНІДу як невиліковної хвороби. Це не тільки смертельна хвороба, а й найхитріша: *To the most vicious and deadliest disease in history since cancer // To Acquired Immune Deficiency Syndrome* (Master P, E-40 – Back Against the Wall). Заразом СНІД згадується у 21 фразі, проте 6 із них побудовані як евфемізми: *It's a 4-letter word that you should fear* (The 2 Live Chew – Who's F Skin' Who), *Then 1981 began the modern Anomaly of Instant Disease Scares, origins always unknown* (Kyshera – Germ), *In France, a skinny man died of a big disease with a little name* (Prince – Sing "O" the Times).

Багато пісень присвячені **маніям та згубним звичкам**. Найчастіше це алкоголізм та наркоманія: *drug disease*, *liquor disease*, *spirit disease*, наприклад, *They seem to be in a state identical to that curious 20th century earth disease called hard drug abuse. // Dirty needles, // Gave me a disease*. (Rich Kids on LSD – Why); *We are the people that can find whatever you may need // If you got the money, honey we got your disease* (Guns N' Roses – Welcome to the Jungle). Деякі пісні навіть детально описують ці стани, проте ми їх зараз не згадуємо, оскільки вони ніяк не вербалізують концепт DISEASE. З розвитком цивілізації та технологій з'являються й нові хвороби: *industrial disease* (2), *holy plastic empire disease*, *atomic disease*, *metal disease*, *digital disease*, *internetic disease*, *video disease*, *IG disease* (instagram), *cattle call disease* (про людину, яка часто відвідує конкурси та залежить від думки журі).

В атрибутивній групі варто також згадати про **епонімічні клінічні терміни**: *Hansen's disease of pudendum*, *Lou Gehrig's disease*, *Alzheimer's disease*; звичайні **назви хвороб**, що містять у назві лексему *disease*: *pigeonhole disease*, *mad cow disease*, *crab disease* (lice), *feverish disease* (замість fever), *epileptic disease*, *schizophrenia disease*. Деякі назви хвороб є **оказіоналізмами**: *warm disease* (тобто сонячний удар), *dancing disease* (тобто чума, небезпечна хвороба), *bleeding disease* (тобто

кровотеча), *fear disease*, *disease of fear* (тобто фобія), *disease of confusion*.

У пісенному дискурсі трапляються згадки про **хвороби тварин** у прямому значенні: *animal's disease*, *dog's disease*, *a dog with disease*, *canine disease*. А словосполучення *human disease* із прямим та переносним значенням має зовсім різні трактування. У прямому значенні це хвороба, притаманна людині (у пісні йдеться про божевілля). За переносного значення, мається на увазі, що люди – це хвороба для планети.

Усі вищезазначені групи можна описати як фактичні, об'єктивні. Група прикметників, що виражають суб'єктивну думку, менша. Почнемо з **негативної оцінки хвороби** – жахлива: *horrible* (4), *terrible*, *awful*, *dreadful*, *diabolic*, *nasty*; погана, зла, неприємна, бридка: *bad* (7), *the worst* (3), *evil* (2), *dirty*, *sad* (2), *stupid*; *** (12), *damn* (2); *disgusting*; *dangerous*. За **позитивної оцінки** хвороба буває гарною: *good* (3), *better*, *the best*, *beautiful* (4), *divine* (2), *perfect* (3); улюбленою: *favourite* (4). Улюбленою хворобу названо в контексті кохання: *She's my favourite disease // Makes me crawl on my knees* (Bon Jovi – Too Much of a Good Thing).

Часто хвороба персоніфікується, тому означення характеризує її **рисю**: *violent* (2), *wicked*, *foul*, *the most vicious*, *insidious*, *treacherous* (2), *selfish*, *soulless*, *weaker*, *unkind*, *cruel*, *mocking*, *mighty*; *happy*, *friendly*.

Ще одна група, яку маємо на меті описати в атрибутивній моделі, має загальне тлумачення вади, гріха, відхилення від норми: **зроші, бідність, жадібність** – *broke disease* (2), *golden disease*, *greedy disease*; **кохання** – *love disease* (4), *lover's disease*, *liking disease*, *blind disease*, *soul disease* (2); **ненависть** – *hate disease*, *antisocial disease*, *disease of apartheid*; **думки, погляди** – *opinion disease*, *cultures disease*, *verbal disease*, *disease of character and attitude*; **музика** – *rock-n-roll disease*; **місто** – *neon heat disease*.

Особливого пояснення вимагає сполучуваність присвійних займенників із лексемою *disease*. Так, словосполучення *my disease* вживається 50 разів, але акцент на займеннику наявний лише в чотирьох прикладах. Словосполучення *your disease* має розподіл 31 на шість прикладів, *our disease* має розподіл 7 на один приклад. Присвійні займенники можуть підкреслити спільність усього у близьких людей: *Your breath, my breath // Your life, my life // Your disease, my disease* (If Walls Could Talk – Sweet Karma), або акцентувати на швидкому поширенні хвороби: *It's your disease // It's our disease // It's all diseased* (Hexadiode – Synchronicidal).

Прикметник *own* трапляється у 8 прикладах із дистрибуцією *my own / my very own / your own* (2) / *his own / her own / its own / their own disease*.

Атрибутивна модель **N + of disease** вміщує низку словосполучень із такими іменниками: *wake, incarnation, breed, seed, flower, cause* (3), *danger, path, plague, spread, wind; sign(s)* (3), *symptom, pain, growth, grip, smell; kind* (8), *type* (2), *state, point, form, phase, generations, case, history, list, part; fear; dose, injection, torrent, cup; discovery* (2), *knowledge, face; result, triumph* (2), *overload, scars, sword; healer, doctor* (2); *queen, prince; son, child; victim* (5), *host; decade; congress, eye; house*. Частина цих словосполучень мають пряме значення і не потребують пояснень, а метафоричний складник опишемо пізніше.

Атрибутивна модель **Adj + prep + N** нечисленна: *free from / of disease / disease free* (6), *devoid of disease, sick with disease, sick without disease, down with disease, refulgent with disease, immune to disease, prone to disease*.

У **предикативній** моделі спочатку зупинимося на моделі **V + (prep) + N**, до якої належать дев'ять груп.

1. Несути, передавати, поширювати хворобу: *spread* (42), *give* (15), *bring / bring on* (7), *contract* (6), *carry* (6), *fill sth / sb with* (6), *pass* (4), *inflict* (2), *bear, promote, push, slip, send, weed the world of, release, cast into, expose to, deliver, enable, smoke up* (про спалене листя), *flood with, seed, blow into mind, baptize blood with*. Несуть та передають хворобу або ліричний герой пісні (І), або жінки (у реп-піснях часто це повії). Також у текстах наявні іменники, що є похідними від відповідних дієслів: *carriers / bringers / bearer of disease*.

2. Створити хворобу: *create* (5), *breed* (3), *make* (2), *build, birth, develop, spray, bless with, summon*. До речі, *birth disease* та *bless with disease* вживаються в релігійному контексті – звернення ліричного героя до Бога.

3. Захворіти, заразитися: *get* (66), *catch* (19), *take (over)* (5), *fall into* (3), *lead to* (3), *fall back into* (2), *come down with* (2), *infest with* (3), *infect with* (9), *inject, harbour, give in to, pack, acquire, accept, come into, steal, put on garments of disease*.

Також хворобу можна купити чи продати, за неї можна заплатити або ризикнути – у контексті хвороби, яку підхопиш від повії: *pay for disease, sell disease* (3), *buy disease* (2), *risk (of getting) disease* (про незахищені статеві стосунки) (2): *When you entertain your men don't know the risk of getting disease* (Iron Maiden – 22 Acacia Avenue).

Хворобу можна (не) хотіти, (не) потребувати: *(don't) want disease* (12), *(don't) need disease* (4),

disease that we crave. Із заперечними реченнями все одразу зрозуміло – людина не хоче заразитися хворобою від іншої людини: *But I don't want this disease* (Sikth – Such the Fool). У стверджувальних реченнях є два варіанти: 1) ліричний герой має настільки глибокі та щирі почуття, що готовий розділити з коханою людиною все, навіть хворобу: *I want your ugly, I want your disease // I want your everything as long as it's free // I want your love* (Lady Gaga – Bad Romance); 2) кохана людина померла, а тому ліричний герой теж не бажає жити: *If there is disease in you // I want to have that disease too // "Cause if you'd die // Then I should die beside you* (The Ark – Disease). Іноді бажання і потреба протиставлені: *All I ever wanted // Not what I need // I had everything // It was my disease* (Angie Aparo – Love).

4. Мати хворобу, страждати від хвороби (навіть до смерті): *have* (19), *die from / of* (16), а також зауважимо *dead from disease, suffer from* (7), *live in / with* (2), *wear* (2), *choke on* (2), *experience, hold, counterfeit, stay at home with, lose identity in, lose life to, swarm with, step on* (евфемізм – «зробити боляче»), *breathe, bleed, dive into, drown me in*.

Саме в цій групі розглянемо й модель **PII + (prep) + N**, тому що дієприкметники описують стан людини, яка хворіє.

1. Прийменник with: *plagued with / by* (4), *hit with / by* (3), а також *disease hits the street, stricken / struck with* (3); *disease stricken* та *disease strikes* (4), *ridden* (2), *bloated, scarred, contaminated, crippled, filled, inflicted, stained, bred*.

2. Прийменник in: *drenched in disease* (2), *wrapped* (2), *locked, riddled, draped*, а також згадаємо *disease covered*.

3. Прийменник by: *destroyed by disease* (2), *smothered, swept, outshined, blinded, worked, wiped off, altered*.

4. Виявити хворобу: *feel* (9), *see* (5), *face* (3), *recognize* (2), *think about / of* (2), *diagnose, uncover, reveal, classify, show, grope at, watch out for, hear about, smell disease in the air*.

5. Назвати хворобу: *call sth disease* (5), *name, call: They have yet to name your disease* (Stephanie Rearick – Disease).

6. Вилікувати хворобу, позбутися хвороби: *cure (of, from) disease* (17), *heal (sb of / from)* (11), *fight (against)* (8), *kill* (7), *do away with / with / about / for* (4), *(get) rid (of / sb of)* (3), *shake (off)* (2), *find a solution to* (2), *turn away from* (2), *save from* (2), *stop* (2), *confront* (2), *clear* (2), *combat* (2), *kiss* (метонімія – «місце, де болить») (2), *protect against, fix, clean, wash away, stitch, shut down,*

brush aside, beat, struggle with, take away, withstand, disabuse of, wipe, nurse on, destroy, ease, survive to, tear, work on, treat.

7. Погіршувати хворобу або отримувати користь з неї: *feed disease (5), gratify, sympathize with, worship, thrive on, blame on, serve, beg, feed on.*

8. Дієслівні словосполучення, які не можна віднести до жодної з вищеназваних груп: *laugh at disease (2), clean sth with disease (2), go out with disease, dance with disease.*

У **предикативній моделі N + V** ми виокремили три групи словосполучень:

1. Хвороби без очевидної персоніфікації: *disease spreads (22), spreads death, makes sick / ill (2), pulls sb down (2), covers the world (2), causes sth (2), holds on (2), drains, leaves rashes, stains, rubs off on me, does to sb, remains the same, wears away, keeps sb alive, is at its worst, is everywhere, is all we've gotten, diseases are common.*

2. Хвороби із чіткою персоніфікацією: *disease kills (8), а також a killer that hides in the wind, shows traces of an assassin, comes (back / over sb) (8), grows (6), eats (sb / at sb / away / through) (5), waits (3), goes (round and round) (3), creeps inside / through (2), controls / takes control (2), runs (3), hurts (3), inflicts pain, infects (3), afflicts sb, plagues (2), brings to knees, haunts (2), invades, can't see, claims the air all around sb, evicts sb from sb's life, consumes sb, has no power over sb, takes hold, takes over (3), takes and takes, gets the game muffled, dies, messes with sb's head, moves, continues its spree, aids the victim, breeds apathy, is insane.*

3. Хвороби з рисами інших об'єктів: *disease flows through veins, floods sb inside, burns inside, melts sb away, bleeds from sb, hangs in the air, inflames sth.*

Прийменникова модель *like (a) disease* налічує 98 прикладів. Дієслівний ряд, який можна побачити в цій моделі, досить різноманітний: *be, breathe, breed, burn through veins, bury, cross, eradicate, feed, feel, grow, hang around, haunt, hold on, infect, inflame, knock down, live, plague, run through veins, spawn, spread, stain, strike, take over.* Окремо маємо зазначити словосполучення *treat sb like disease (5)*, де бачимо гру слів, через те, що дієслово має кілька значень, серед яких *лікувати хворобу*

та *ставитися*. Також до цієї моделі відносимо синонімічний варіант *as (a) disease (2)*.

Як ми вже зазначали раніше, окрім іменника *disease* репрезентантами концепту є дієслово *to disease (8)* (прикладів), іменник *disease* як означення перед іншим іменником (5) та дієприкметник *diseased (8)*.

Висновки. Отже, за допомогою когнітивно-дискурсивного підходу в цій розвідці ми з'ясували специфіку вербалізації концепту DISEASE як відкритої багатогранної одиниці людської свідомості, що конструюється в полі сучасного англomовного пісенного дискурсу і репрезентує, з одного боку, індивідуальний, а з іншого – загальносуспільний досвід, пов'язаний із тлумаченням стану хвороби у свідомості носіїв англійської мови.

У результаті розгляду понятійного складника концепту DISEASE можна побачити, що в піснях утілені всі вказані у словниках значення лексеми *disease*, але з більшою кількістю відтінків та метафоричних змістів.

Під час вивчення змістового складника концепту ми зупинилися на функціонально-семантичних моделях, які можна виокремити у структурі колокацій лексеми *disease*. Дані, отримані з вибірки, показали, що найчисленнішою є атрибутивна модель (729 прикладів), а також предикативна (642). Прийменникова та номінативна моделі не такі поширені – 98 та 77 прикладів відповідно.

Порівняння отриманих прикладів із даними словника колокацій англійської мови (Online Collocation Dictionary, 2020) показало, що в пісенному дискурсі сполучуваність лексеми значно багатша та розмаїта.

У представленій статті ми розглянули лише понятійну та змістовну складові частини лексеми *disease*, але не показали образну складову частину цієї лексеми та змістову й образну складові частини синонімічного ряду зробленої вибірки (хоча сам ряд назвали в порядку зменшення). Ці питання плануємо розв'язати в подальших дослідженнях. Також серед перспектив убачаємо простеження гіперонімічних та гіпонімічних зв'язків у межах концепту DISEASE в англomовному пісенному дискурсі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Приходько А. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. 332 с.
2. Concept as the Main Research Object of Cognitive Linguistics / Abdilkalyk K. S. et al. *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016. Vol. 11. № 10. P. 3167–3178.
3. Карасик В., Слышкин Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики* : научное издание / под ред. И. Стернина. Воронеж : Воронежский государственный университет, 2001. С. 75–80.

4. Селіванова О. Когнітивно-ономасіологічне підґрунтя концептуального моделювання. *Концепты и контрасты* : монографія / Н. Петлюченко и др. ; под ред. Н. Петлюченко. Одесса : Издательский дом «Гельветика», 2017. С. 21–29.
5. Стернин И. Методика исследования структуры концепта. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики* : научное издание / под ред. И. Стернина. Воронеж : Воронежский государственный университет, 2001. С. 58–65.
6. Дубінець З. Концепт «хвороба» у мовній картині світу українців та росіян. *Вісник Львівського університету. Серія «Філологічна»*. 2017. Вип. 64. Ч. II. С. 366–375.
7. Лабенко О. Концепт ХВОРОБА в українській, англійській та французькій мовах: етнолінгвістичний та лінгвопрагматичний аспекти : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.15. Одеса, 2019. 268 с.
8. Постовалова В. Картина мира в жизнедеятельности человека. *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира*. Москва, 1988. С. 8–69.
9. Селиванова Е. Когнитивная ономасиология. Киев : Фитосоцицентр, 2000. 248 с.
10. Жданова Н. Концепт «судьба» в русском и английском языках. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2006. № 36. С. 52–54.
11. Collins Online English Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/disease> (дата звернення: 10.02.2020).
12. Oxford Learner's Dictionaries. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/disease?q=disease> (дата звернення: 10.02.2020).
13. Merriam Webster. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/disease> (дата звернення: 10.02.2020).
14. Lyrics containing the term: disease. URL: <https://www.lyrics.com/lyrics/disease-> (дата звернення: 15.03.2020).
15. Online Collocation Dictionary. URL: <https://www.freecollocation.com/> (дата звернення: 20.07.2020).

REFERENCES

1. Prykhodko A. M. Kontsepty i kontseptosystemy v kohnityvno-dyskursyvni paradyhmi linhvistyky. [Concepts and Concept Systems in Cognitive and Discursive Paradigm of Linguistics]. Zaporizhzhia : Premier, 2008. 332 p. [in Ukrainian]
2. Concept as the Main Research Object of Cognitive Linguistics / Abdilkalyk K. S. et al. *International Journal of Environmental & Science Education*. 2016. Vol. 11. № 10. Pp. 3167–3178. [in English]
3. Karasik V. I., Slyshkin G. G. Lingvokulturnyy kontsept kak edinita issledovaniya. [Linguocultural Concept as a Research Unit]. *Methodological problems of cognitive linguistics* : scientific edition / ed. I. A. Sternin. Voronezh : Voronezh State University, 2001. Pp. 75–80. [in Russian]
4. Selivanova O. O. Kohnityvno-onomasiolohichne pidgruntia kontseptualnoho modeliuвання. [Cognitive and Onomasiologic Base of Conceptual Modelling]. *Concepts and contrasts* : monograph / N. V. Petliuchenko et al. ; ed. N. V. Petliuchenko. Odessa : Publishing House “Helvetyka”, 2017. Pp. 21–29. [in Ukrainian]
5. Sternin I. A. Metodika issledovaniya struktury kontseptu. [Methodology of Research of Concept Structure]. *Methodological problems of cognitive linguistics* : scientific edition / ed. I. A. Sternin. Voronezh : Voronezh State University, 2001. Pp. 58–65. [in Russian]
6. Dubinets Z. Kontsept “khvoroba” v movnii kartyni svitu ukrainsiv ta rosiiian. [The Concept “Illness” in the Language World of Ukrainians and Russians]. *Periodical of Lviv University. Series philological*. 2017. Iss. 64. Pt. II. Pp. 366–375. [in Ukrainian]
7. Labenko O. V. Kontsept KHVORоба v ukrainskii, anhliiskii ta frantsuzkii movakh: etnolinhvistychnyi ta linhvoprahmatychnyi aspekty : dys. ... kand. filol. nauk : 10.02.15 [Concept DISEASE in Ukrainian, English and French: Ethnolinguistic and Linguopragmatic Aspects : Candidate's thesis : 10.02.15] / International Humanities University of the Ministry of education and science. Odesa, 2019. 268 p. [in Ukrainian]
8. Postovalova V. I. Kartina mira v zhiznedeyatelnosti cheloveka [World Picture in the Human Vital Activity]. *The Role of Human Factor in Language. Language and World Picture*. Moscow, 1988. Pp. 8–69. [in Russian]
9. Selivanova Ye. A. Kognitivnaya onomasiologiya. [Cognitive onomasiology]. Kiev : Fitosotsiotsentr, 2000. 248 p. [in Russian]
10. Zhdanova N. V. Kontsept “sudba” v russkom i angliyskom yazykakh. [Concept “destiny” in the Russian and English languages]. *The Periodical of Novgorod State University*. 2006. № 36. Pp. 52–54. [in Russian]
11. Collins Online English Dictionary. (data zvernennia: 10.02.2020). URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/disease>. [in English]
12. Oxford Learner's Dictionaries. (data zvernennia: 10.02.2020). URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/disease?q=disease>. [in English]
13. Merriam Webster. (data zvernennia: 10.02.2020). URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/disease>. [in English]
14. Lyrics containing the term: disease. (data zvernennia: 15.03.2020). URL: <https://www.lyrics.com/lyrics/disease->. [in English]
15. Online Collocation Dictionary (data zvernennia: 20.07.2020). URL: <https://www.freecollocation.com/>. [in English]

УДК 378:37.011.3–051:811.111:81'34
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214671>

Наталія ОСЬКІНА,
orcid.org/0000-0001-5764-2600
кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) natalyaoskina1980@gmail.com

СТРУКТУРА КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ СТИЛІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-СИНОЛОГІВ

У статті зазначено, що метою мовної освіти майбутніх філологів-синологів є формування у них лінгвістичної (китайськомовної) компетентності, вагомим складником якої є стилістична компетентність. Недостатня дослідженість стилістичної компетентності майбутніх філологів-синологів зумовила науковий інтерес до цієї проблеми.

Попередні дослідження наукових педагогічних, методичних і психологічних джерел визначили стилістичну компетентність майбутніх учителів китайської мови як інтегративну здатність особистості використовувати мовні та мовленнєві засоби китайської мови відповідно до мети, умов, культурологічних особливостей комунікативної ситуації; використовувати набуті знання, навички й уміння зі стилістики китайської мови у власній професійно-педагогічній діяльності, а також здійснювати науково-дослідницьку пошукову роботу.

Послугуючись специфікою визначення компетентностей у межах проекту «Тьюнінг», було визначено такі структурні компоненти стилістичної китайськомовної компетентності майбутніх філологів-синологів: когнітивний, мотиваційний, міжособистісний, діяльнісний.

Було встановлено, що когнітивний компонент стилістичної китайськомовної компетентності передбачає усвідомлене опанування й осмислення теоретичних знань зі стилістики китайської мови, потребу повсякчасного їх поповнення, здатність активно засвоювати стилістичні поняття й категорії та розуміти їх. Структура когнітивного компонента стилістичної китайськомовної компетентності включає знання стилістичної термінології китайської мови, стилістичної теорії китайської мови (стилістичної лексикології, стилістичного синтаксису, ритмічної структури мови, системи функціональних стилів), а також навички та вміння використання перелічених знань у різних комунікативних ситуаціях, у професійній діяльності, з метою професійного розвитку та самовдосконалення.

Ключові слова: стилістична компетентність, когнітивний компонент, китайськомовна компетентність, філологи-синологи.

Nataliia OSKINA,
orcid.org/0000-0001-5764-2600
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Western and Oriental Languages and Methods of Their Teaching
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
(Odesa, Ukraine) natalyaoskina1980@gmail.com

STRUCTURE OF THE COGNITIVE COMPONENT OF STYLISTIC COMPETENCE OF FUTURE PHILOLOGISTS-SINOLOGISTS

The article states that the purpose of language education of future philologists-sinologists now is the formation of their linguistic (Chinese-speaking) competence, an important component of which is stylistic competence. Insufficient research on the stylistic competence of future philologists-sinologists led to scientific interest in this problem.

As a result of preliminary research of scientific pedagogical, methodological and psychological sources, the stylistic competence of future Chinese teachers was determined as the integrative ability of a person to use language and speech means of Chinese, according to the purpose, conditions, culturological features of the communicative situation; to use the acquired Chinese stylistics knowledge, skills and abilities in their own professional and pedagogical activities, as well as to carry out research work.

As a result of the research, as well as using the specifics of defining competencies within the Tuning project, the following structural components of Chinese-speaking stylistic competence of future philologists-sinologists were identified: cognitive, motivational, interpersonal, activity.

It was found that the cognitive component of Chinese-speaking stylistic competence involves conscious mastery and understanding of theoretical knowledge of Chinese stylistics and the need for their constant replenishment, the ability to actively learn stylistic concepts and categories and understand them. The structure of the cognitive component

of Chinese-speaking stylistic competence includes knowledge of the Chinese language stylistic terminology, the Chinese language stylistic theory (stylistic lexicology, stylistic syntax, language rhythmic structure, functional styles system), as well as skills and abilities to use this knowledge in various communication situations, for the purpose of professional development and self-improvement.

Key words: *stylistic competence, cognitive component, Chinese-speaking competence, philologists-sinologists.*

Постановка проблеми. Продовження процесу глобального поширення ринкових відносин і динамічний розвиток у сфері міжкультурних взаємин народів зумовили розширення політичних, економічних і культурних зв'язків України на початку XXI ст., що, у свою чергу, призвело до чітко окресленої інтеркультурної спрямованості сучасної мовної освіти. Одночасно українська вища освіта активно переорієнтовується на студентоцентризований підхід до організації освітнього процесу відповідно до «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти». Одним із ключових понять у документах європейського простору вищої освіти, представлених у межах програми Erasmus+, є компетентність (загальні та фахові) та відповідні їй результати навчання. У контексті підготовки майбутніх філологів-синалогів метою мовної освіти є формування у них лінгвістичної (китайськомовної) компетентності, вагомим складником якої є стилістична компетентність.

Аналіз досліджень. Вітчизняні науковці присвятили свої праці вивченню певних аспектів стилістичної компетентності, зокрема стилістичної компетентності школярів різного вікового діапазону (С. Глушчук, І. Кучеренко, І. Нагрибельна), студентів-філологів (О. Вовк, Л. Кантейкіна, І. Каменська, Ю. Слободська, А. Попович). Серед зарубіжних (китайських) дослідників виявлена невелика кількість праць, присвячених формуванню китайськомовної стилістичної компетентності (Zhou Yun, Zhang Yong-qin, Zhang Jing). Такий стан дослідженості стилістичної компетентності, зокрема майбутніх філологів-синалогів, зумовив науковий інтерес до цієї проблеми.

Використання різних визначень, таких як стилістична компетентність / компетенція, лінгвістична стилістична компетенція, дискурсивно-стилістичний складник лінгвістичної компетенції, лінгвістична компетенція, комунікативно-стилістична компетенція тощо, а також певна «розмитість» тлумачень демонструє певну неузгодженість серед дослідників щодо того, чи виділяти означену компетенцію / компетентність в окрему самостійну категорію, чи розглядати її як частину, наприклад, комунікативної / мовнокомунікативної компетентності (Попович, 2019: 241).

Можна виокремити такі погляди на стилістичну компетентність:

- як на здатність будувати висловлювання за природних умов комунікації відповідно до конкретної ситуації (Фаєнова, 1991: 60);
- як на складову частину комунікативної компетентності, яка є інтегративною якістю особистості, обізнаної у мовних нормах, функціональних стилях, засобах побудови різножанрових висловлювань тощо (Кантейкіна, 2011);
- як інтегративний компонент філологічної компетентності майбутнього вчителя мови (Каменська, 2013: 60);
- як інтегративну ознаку особистості, «котра обізнана в зображувально-виразних засобах мови, принципах найбільш доцільного їх відбору й використання у конкретних мовленнєвих ситуаціях» (Фаєнова, 1991: 85) тощо.

Згідно із «Методичними рекомендаціями для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання» кожен профіль програми базується на наборі ключових компетентностей, які повинна розвинути особа, що навчається, в рамках освітньої програми. У цих методичних рекомендаціях визначення терміна «компетентність» включає увесь спектр здатностей і можливостей, починаючи від чисто теоретичних / методологічних аж до практичних знань та умінь. Можна зробити висновок, що підготовка філолога-синалога, тобто особи, котра навчається за освітньою програмою «Середня освіта (Мова і література (китайська))», вимагає опанування певних компетентностей у достатньо широкому їх розумінні.

Зокрема, для опанування стилістичною компетентністю «студент повинен володіти достатнім рівнем сформованості лінгвістичної компетенції взагалі, а саме: фонологічної, тобто знання та вміння сприймати і породжувати звуки і користуватися інтонацією; орфографічної, тобто знання і вміння сприймати та породжувати звуковий склад слова на листі; лексичної, тобто знання та вміння використовувати мовні одиниці; семантичної, тобто усвідомлене вживання слова в потрібному значенні; граматичної, тобто знання і вміння використовувати граматичні ресурси мови; а також вміння в 4-х видах мовленнєвої

діяльності: вміння аудіювання, говоріння, читання і письма» (Слободська, 2011: 170). Також стилістична компетентність «передбачає знання основних одиниць і рівнів мови, лінгвістичної термінології та основних лінгвістичних теорій, а також уміння знаходити і визначати зв'язки між стилістикою та іншими лінгвістичними дисциплінами» (Слободська, 2011: 170).

Беручи до уваги все вказане вище, зазначимо, що це дослідження оперує поняттям «компетентність», незважаючи на те, що в цитатах зустрічається поняття «компетенція», і розглядає стилістичну компетентність як аспект більш широкого поняття «лінгвістична компетентність» майбутніх учителів китайської мови та літератури.

Мета статті полягає у визначенні структури когнітивного компоненту стилістичної компетентності майбутній філологів-синологів.

Досягнення мети потребує вирішення таких завдань:

- 1) визначити поняття «стилістична компетентність»;
- 2) виокремити структурні компоненти стилістичної китайськомовної компетентності;
- 3) визначити структуру когнітивного компоненту стилістичної китайськомовної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Попереднє дослідження наукових педагогічних, методичних і психологічних джерел дозволило «обґрунтувати стилістичну компетентність майбутніх учителів китайської мови як інтегративну здатність особистості використовувати мовні та мовленнєві засоби китайської мови відповідно до мети, умов, культурологічних особливостей комунікативної ситуації; використовувати набуті знання, навички й уміння зі стилістики китайської мови у власній професійно-педагогічній діяльності, а також здійснювати науково-дослідницьку пошукову роботу» (Оськіна, 2020: 59).

Також означене дослідження дозволило зробити висновок, що немає єдиного підходу до структурування стилістичної компетентності. Так, деякі дослідники погоджуються, що стилістична компетенція / компетентність є складником комунікативної (Лінникова, 1995; Корякіна, 2008; Кантейкіна, 2011), але розходяться у думках щодо компонентів / складників стилістичної компетентності. Ці дослідники виокремлюють такі компоненти / складники: лінгвістичний, мовний, мовленнєвий, етнокультурознавчий (Лінникова, 1995); когнітивний, інтерпретувальну здібність, особистісно-смісловий, регуляторний, досвід діяльності, індикатори з перевірки сфор-

мованості компетенції (Корякіна, 2008); мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-практичний, комунікативно-мовленнєвий (Кантейкіна, 2011). Існує також наукове обґрунтування цільового, мотиваційно-ціннісного, інструментального, особистісного компонентів стилістичної компетентності (Слободська, 2014). Незважаючи на розбіжності, бачимо згоду щодо когнітивного, мотиваційного / мотиваційно-ціннісного й особистісно-сміслового / особистісного компонентів стилістичної компетентності.

У визначенні, запропонованому в рамках проекту «Тьюнінг», компетентності є динамічним поєднанням когнітивних і метакогнітивних навичок, демонстрацією знань і розуміння, міжособистісних, інтелектуальних і практичних навичок, етичних цінностей. Бачимо певну відповідність щодо присутності когнітивного компоненту у загальному визначенні поняття «компетентність» та у виокремленні когнітивного компоненту у стилістичній компетентності.

Розглянуті дослідження, а також специфіка визначення компетентностей у межах проекту «Тьюнінг» дозволили визначити такі структурні компоненти стилістичної китайськомовної компетентності: когнітивний, мотиваційний, міжособистісний, діяльнісний.

Якщо говорити про когнітивний аспект у навчанні іноземної мови, то він пов'язаний із такими категоріями, як знання, мислення і процеси розуміння, задіяні під час навчання іноземної мови. Когнітивний компонент розглядається як готовність до комунікативної та розумової діяльності, спрямованої на оволодіння змістовним предметом спілкування (Гальскова, Гез, 2004: 109).

Зокрема, когнітивний компонент стилістичної компетентності визначають як знаннєвий – той, що передбачає усвідомлене опанування й осмислення теоретичних знань зі стилістики й потребу повсякчасного їх поповнення, здатність активно засвоювати стилістичні поняття і категорії та розуміти їх (Попович, 2019: 243).

Існують дослідження, в яких розглядається так званий «інструментальний» компонент стилістичної компетентності (Слободська, 2014), що передбачає знання, навички і вміння в галузі стилістики, граматики, лексикології, необхідні для вирішення типових професійних завдань. Це узгоджується із нашим визначенням стилістичної компетентності «як інтегративної здатності особистості використовувати мовні та мовленнєві засоби китайської мови» та є метакогнітивним компонентом стилістичної компетентності.

Структура когнітивного компонента стилістичної китайськомовної компетентності включає знання стилістичної термінології китайської мови, стилістичної теорії китайської мови (стилістичної лексикології, стилістичного синтаксису, ритмічної структури мови, системи функціональних стилів), а також навички та вміння використання перелічених знань у різних комунікативних ситуаціях, у професійній діяльності, з метою професійного розвитку та самовдосконалення.

Склалася думка, що формування стилістичної компетентності відбувається на трьох рівнях: предметному, міждисциплінарному, професійному (Слободська, 2014). У контексті дослідження стилістичної китайськомовної компетентності це відображається таким чином:

– на предметному рівні відбувається формування у свідомості студентів-китаїстів уявлення про китайську мову як цілісну систему, яка складається з мовних і мовленнєвих елементів, у межах китайськомовних навчальних дисциплін (практичної фонетики, практичної граматики, практичного курсу китайської мови, теоретичних засад китайськомовного спілкування);

– на міждисциплінарному рівні відбувається поглиблене осмислення і систематизація знань і вмінь, сформованих на заняттях із теорії китайської мови, на заняттях з інших навчальних дисциплін у межах мовних, гуманітарних та інформаційних дисциплін (вступу до мовознавства, теорії міжкультурної комунікації, стилістики української мови, риторики тощо);

– на професійному рівні формується розуміння закономірностей функціонування мовних одиниць, відтворення зразків мовних дій, вибір, варіювання, комбінування мовних зразків і мовних одиниць для вирішення типових професійних завдань у межах спеціальних дисциплін (історії китайської літератури, інтерпретації китайськомовного художнього тексту, ділової китайської

мови, лінгвістичного аналізу китайськомовного художнього тексту).

Стилістична китайськомовна компетентність є важливим аспектом лінгвістичної китайськомовної компетентності майбутніх філологів-синологів, котрі опановують китайську мову у штучному середовищі, де вміння орієнтуватися у всьому різноманітті ситуацій мовного спілкування і відбирати необхідні мовні засоби є особливо необхідним. Здатність володіння різними функціональними стилями китайської мови є одною з основних здібностей, властивих сформованій вторинній мовній особистості. Така особистість долучається до китайської культури, набуває вміння зрозуміти зміст тексту і передати своє враження іншому, внаслідок чого розвиваються навички активного володіння китайською мовою, навички вдумливого читання, художній і естетичний смак, кругозір. У такому разі стилістична китайськомовна компетентність стає частиною загальнокультурної компетентності, яка передбачає підвищення загальної гуманітарної культури особистості.

Висновки. Таким чином, доходимо висновку, що стилістична китайськомовна компетентність є сукупністю чотирьох компонентів: когнітивного, мотиваційного, міжособистісного, діяльнісного.

Когнітивний компонент стилістичної китайськомовної компетентності передбачає усвідомлене опанування й осмислення теоретичних знань зі стилістики китайської мови, потребу повсякчасного їх поповнення, здатність активно засвоювати стилістичні поняття й категорії та розуміти їх. Структура когнітивного компонента стилістичної китайськомовної компетентності включає знання стилістичної термінології китайської мови, стилістичної теорії китайської мови (стилістичної лексикології, стилістичного синтаксису, ритмічної структури мови, системи функціональних стилів), а також навички і вміння використання перелічених знань у різних комунікативних ситуаціях, у професійній діяльності, з метою професійного розвитку та самовдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання / пер. з англ. Ю. М. Рашкевича. Київ : ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с.
2. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.
3. Попович А. С. Формування стилістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2019. № 3 (326). С. 240–249.
4. Фаенова М. О. Обучение культуре общения на английском языке. Москва : Высшая школа, 1991. 144 с.
5. Кантейкина Л. В. Педагогические условия формирования у студентов-филологов национального педвуза стилистической компетентности при изучении лингвистических дисциплин. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. 2011. № 1 (69). Ч. 1. С. 84–88.
6. Kamenskaya I. V. Assessment criteria of future philologists lingua-stylistic competence. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2013. № 2 (6). С. 58–61.

7. Слободская Ю. В. Содержание предметной компетенции по учебной дисциплине «Стилистика английского языка». *Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки*. 2011. № 2. Т. II. С 170–174.
8. Оськіна Н. О. Стилiстична компетентнiсть майбутнiх учителiв китайськoї мови i лiтератури. *Актуальнi проблеми сучасної фiлологiї та методики викладання iноземних мов* : збiрник наукових праць / за заг. ред. А. А. Юмрукуз. Одеса : Магістр, 2020. С. 59–60.
9. Линникова Л. М. Формирование стилистической компетенции студентов национальных групп педвуза в курсе «Современный русский литературный язык» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1995. 18 с.
10. Корякина А. Н. Педагогические условия формирования стилистической компетенции у старшекласников якутской школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Якутск, 2008. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-uslovija-formirovanija-stilisticheskoy-kompeten-cii-u-starsheklassnikov.html>.
11. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 336 с.
12. Проект Тьюнинг – гармонізація освітніх структур в Європі. Внесок університетів у Болонський процес. 2006. URL: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.

REFERENCES

1. Metodichni rekomendatsiyi dlya rozroblennya profiliv stupenevykh prohran, vkyuchayuchy prohranni kompetentnosti ta prohranni rezul'taty navchannya [A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles]. Kyiv: TOV "Polihraf plyus", 2016. 80 p. [in Ukrainian].
2. Standarty i rekomendatsiyi shhodo zabezpechennya yakosti v Yevropeys'komu prostori vyshchoyi osvity (ESG) [Standards and recommendations for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)]. Kyiv: TOV "TSS", 2015. 32 p. [in Ukrainian].
3. Popovych A. S. Formuvannya stylistychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv ukrayins'koyi movy i literatury v zakladakh vyshchoyi osvity [Formation of stylistic competence of future teachers of Ukrainian language and literature in higher education institutions]. *Bulletin of Taras Shevchenko Lviv National University*. 2019. № 3 (326). pp. 240–249. [in Ukrainian]
4. Faenova M. O. Obuchenye kul'ture obshchenyya na anhlyyskom yazyke. [Teaching the culture of communication in English]. Moscow: Vysshaya shkola, 1991. 144 p. [in Russian]
5. Kanteykina L. V. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya u studentov-fylolohov natsyonal'noho pedvuza stylistycheskoy kompetentnosti pry yzuchenyy lnhvystycheskykh dystsyplin. [Pedagogical conditions for the formation of students of philology of the national pedagogical university of stylistic competence in the study of linguistic disciplines] *Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University*. 2011. № 1 (69). P. 1. pp. 84–88. [in Russian]
6. Kamenskaya I. B. Assessment criteria of future philologists lingua-stylistic competence. *Bulletin of Alfred Nobel University of Dnepropetrovsk. Series "Pedagogy and Psychology". Pedagogical sciences*. 2013. № 2 (6). pp. 58–61. [in English]
7. Slobodskaya YU. V. Soderzhanye predmetnoy kompetentsyy po uchebnoy dystsypline "Stylistyka anhlyyskoho yazyka". [The content of subject competence in the discipline "Stylistics of the English language"]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin. Psychological and pedagogical sciences*. 2011. № 2. Vol. II. pp 170–174. [in Russian]
8. Os'kina N. O. Stylistychna kompetentnist' maybutnikh uchyteliv kytays'koyi movy i literatury. [Stylistic competence of future teachers of Chinese language and literature]. *Aktual'ni problemy suchasnoyi filolohiyi ta metodyky vykladannya inozemnykh mov*: zb. nauk. pr. / za zah. red. A. A. Yumrukuz. Odessa: Mahistr, 2020. pp. 59–60. [in Ukrainian]
9. Lynnykova L. M. Formirovaniye stylistycheskoy kompetentsyy studentov natsyonal'nykh hrupp pedvuza v kurse "Sovremenny russky lyteraturnyy yazyk" [Formation of stylistic competence of students of national groups of pedagogical university in the course "Modern Russian literary language"]. Candidate's thesis. Moscow, 1995. 18 p. [in Russian]
10. Koryakyna A. N. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya stylistycheskoy kompetentsyy u starsheklassnykov yakutskoy shkoly [Pedagogical conditions for the formation of stylistic competence in high school students of the Yakut school]. Candidate's thesis. Yakutsk, 2008. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-uslovija-formirovanija-stilisticheskoy-kompetencii-u-starsheklassnikov.html> [in Russian]
11. Galskova, N. D., Gez, N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika: Ucheb. posobie [Theory of teaching foreign languages: Linguodidactics and methods: Textbook for students]. Moscow: Izdatelskiy tsentr "Akademiya" [in Russian].
12. Proekt T'yuninh – harmonizatsiya osvitnikh struktur v Yevropi. Vnesok universytetiv u Bolons'ky protses. [Tuning project – harmonization of educational structures in Europe. The contribution of universities to the Bologna Process]. 2006. URL: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf [in Ukrainian]

УДК 811.111'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214672>**Наталія ПЕТРОЧУК,**

orcid.org/0000-0003-1070-0708

аспірантка кафедри германської і фіно-угорської філології

імені професора Г. Г. Почепцова

Київського національного лінгвістичного університету

(Київ, Україна) natashapetrochuk@i.ua

ПОЗАЛІНГВАЛЬНІ ЧИННИКИ ПОЯВИ ВИМОВНОГО АКЦЕНТУ В ІНШОМОВНОМУ МОВЛЕННІ

У статті представлено огляд основних позалінгвальних чинників появи іншомовного вимовного акценту у мовленні не носіїв мови. Вивчаючи іноземну мову, уникнути впливу рідної мови на різних лінгвістичних рівнях неможливо. Окрім безпосереднього знання мови, її законів, лексичного та граматичного матеріалу, синтаксичних і семантичних відношень між її одиницями, виокремлюють дві групи факторів, пов'язаних з опануванням іншомовної вимови. Перша група пов'язана безпосередньо з мовою – явищем мовної або, якщо точніше для мовлення, фонетичної інтерференції, що виникає через процес взаємодії двох різних фонетичних систем, які у процесі вивчення нової мови впливають одна на одну і поділяють певні властивості та характеристики. Друга група включає широкий спектр позамовних, позалінгвальних чинників, пов'язаних із навколишнім середовищем, особистістю того, хто вивчає іноземну мову, зовнішніми та внутрішніми чинниками, що регулюють процес навчання (такими як умови вивчення мови, наявність відповідних ресурсів, мотивація тощо). До позалінгвальних чинників зараховують вік початку вивчення мови, або вік імміграції, період перебування в іншомовному середовищі, стать, схильність або здібність до вивчення мови, мотивацію, стиль навчання, навчальні стратегії та мовну особистість. Ці фактори негативно впливають на процес засвоєння іноземної мови та її подальше використання у ситуаціях спілкування з іншими білінгвами, особливо із представниками різних культур. Проте повністю позбутися впливу цих явищ досить складно, тож необхідно докладати неабияких зусиль для успішної інтеграції в іншомовний простір. У статті схарактеризовано позалінгвальні чинники, які впливають на мовлення індивіда, котрий вивчає іноземну мову, пояснено їхню природу та рівень впливу, визначено найбільш тісні взаємовідносини та взаємовплив одних чинників на інші, здійснено огляд наукових праць у галузі й окреслено перспективи майбутніх досліджень.

Ключові слова: вимовний акцент, вік імміграції, вік початку вивчення мови, період перебування в іншомовному середовищі, позалінгвальні чинники.

Nataliia PETROCHUK,

orcid.org/0000-0003-1070-0708

Postgraduate Student at the Department of Finno-Ugrian Philology

named after Professor G. G. Pocheptsova

Kyiv National Linguistic University

(Kyiv, Ukraine) natashapetrochuk@i.ua

THE NON-LINGUISTIC FACTORS OF THE NATURE OF THE FOREIGN ACCENT IN NON-NATIVE SPEECH

The article presents main non-linguistic factors which affect the foreign accent in the speech of non-natives. While learning foreign language, it is impossible not to be influenced by certain amount of language factors. Although, it is crucial to know the grammatical and lexical basics of the language, its syntactical and semantical relations, there are other factors that have great impact on the foreign speech. These factors are considered to be of negative influence on the second language acquisition and further usage of language in everyday communication situations. Nevertheless, it is impossible, in most cases, to completely eliminate the traces of once's own culture and heritage and acquire native-like pronunciation. The two groups of factors are called linguistic and non-linguistic. Linguistic cause of a foreign accent is the phenomenon of the language interference, particularly phonetic interference, occasionally the terms are being used as synonyms. Interference occurs when two phonetic systems come into contact and obtain the language features of each other into the speech of a bilingual person. The second category is more varied. It comprises of non-linguistic factors connected with language surrounding of a learner, learner's personality, external and internal aspects of the learning process. Non-linguistic factors include age of onset, or age of learning, length of residence, gender, aptitude, motivation, learning style and learning strategies, learner's personality. The purpose of this article is to characterize these non-linguistic factors, define their nature and specify their relations among each other to determine which features are more salient than the others in influencing learner's ability to achieve native-like pronunciation; the further prospects of the research are outlined.

Key words: foreign accent, age of learning, length of residence, non-linguistic factors.

Постановка проблеми. Теорія мовних контактів, що зародилася на початку XIX ст., коли Г. Шухардт у Німеччині та І. О. Бодуен де Куртене у Росії незалежно один від одного використали термін «заміщення мов», була завершена у роботі У. Вайнрайха «Мовні контакти» (1953) і стала початком глибшого дослідження взаємодії мов у світі. На сьогоднішньому етапі фонетичних і фонологічних досліджень одне із провідних місць займає вплив вимови не носія мови на його сприйняття носіями мови. Під час розгляду лінгвістичних основ цього явища, пов'язаних зі взаємодією двох різних фонетичних систем, причин і наслідків акцентного мовлення, мовної особистості мовця та її іншомовного оточення, виникає питання про ступінь впливу лінгвальних і позалінгвальних факторів на іншомовне мовлення. Заслужує детальнішого аналізу можливість комплексної взаємодії цих факторів і спроби змодельовувати ситуацію штучного білінгвізму для кращого засвоєння іноземної мови, щоб визначити, які фактори можна зігнорувати, а без яких сильний іншомовний акцент буде супроводжувати мовця все життя.

Аналіз досліджень. Зарубіжні та вітчизняні дослідники почали цікавитися явищем взаємодії мов і впливу однієї мови на іншу ще з кінця XX ст. (Г. М. Вишневська, Л. Г. Фомиченко, В. А. Виноградов, Ю. А. Жлуктенко, М. М. Кубланова, И. М. Логинова, Н. А. Любимова, А. А. Метлюк, U. Weinreich, J. E. Flege, R. Major, M. J. Munro, T. M. Derwing, A. Moyer). Українські лінгвісти нещодавно доєдналися до цього напрямку досліджень, проте значні зрушення у визначенні природи та характеру акцентного мовлення українців вже є (О. Р. Валігура, В. Ю. Парашук, А. А. Калита, А. Г. Кириченко, В. М. Кочубей, Л. В. Шнуровська). Поштовхом для вивчення іншомовного мовлення є мотивація у подальшому її використанні для спілкування з іншими носіями та не носіями цієї мови, викорінення та попередження типових помилок акцентної вимови для полегшення розуміння іншомовного мовлення.

Використовуючи нерідну мову як засіб спілкування, мовець збагачує її систему рисами та характеристиками своєї рідної мови. Він модифікує моделі й одиниці висловлення іноді свідомо (той випадок, коли іноземець спеціально говорить із акцентом, аби підкреслити свою ідентичність), а іноді й несвідомо (коли той, хто вивчає мову, не знає про певні фонетичні, фонологічні, просодичні особливості мови, що вивчається). Услід за традицією українських дослідників ми виокремлюємо дві групи чинників: лінгвальні, пов'язані

безпосередньо з мовою, явищем (фонетичної) інтерференції, білінгвізму, та позалінгвальні (Valigura, 2017; Кочубей, 2006).

Вітчизняна дослідниця англійського мовлення українців В. М. Кочубей виокремлює комплекс мовних і позамовних факторів, які визначають вимовний акцент як систему відхилень від іншомовної нормативної вимови: 1) мовну ситуацію (умови виникнення акценту); 2) мовні чинники, що об'єднують міжмовну і внутрішньомовну інтерференцію, механізми розвитку навичок іншомовної вимови, та 3) позамовні чинники (антропологічні / демографічні характеристики мовця; психічні ознаки мовця; тип мотивації; когнітивні та дидактичні чинники) (Кочубей, 2006).

Досліджуючи онтогенез і філогенез іншомовного мовлення, Р. Мейджер називає чотири фактори, які впливають на вимовний акцент – вік, вплив рідної мови (тобто інтерференція), механізми розвитку навичок іншомовної вимови, тобто ті фактори, що пов'язані з мовою, проте не є наслідком інтерференції, та стиль, який об'єднує дві категорії: стиль мовлення (офіційний або неофіційний) та умови проведення експерименту (Major, 2001).

Розглядаючи позалінгвальні фактори, Дж. Фледж виокремлює вік початку вивчення іноземної мови, період перебування в іншомовному середовищі, стать, наявність або відсутність і ступінь вказівок вчителя та рівень контролю при опануванні вимови, мотивацію, здатність / схильність до вивчення іноземної мови та співвідношення використання рідної та іноземної мови у повсякденному житті (Flege, 2020).

Досліджуючи основні чинники, пов'язані з індивідуальними особливостями тих, хто вивчає іноземну мову, польські дослідники А. Войташек і Я. Арабські наголошують на наявності 7 основних факторів, що впливають на опанування іноземної мови: віку, статі, здібності, мотивації, стилю навчання, стратегії навчання, мовної особистості (Individual learner differences in SLA, 2011: XV–XVII).

Метою статті є короткий опис основних позалінгвальних чинників вимовного акценту, розгляд їхньої природи й особливостей взаємодії чинників під час вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомим фактом є те, що засвоєння іноземної мови дорослими вимагає від них більше зусиль, аніж від дітей. Гіпотеза критичного періоду (the Critical Period Hypothesis) стверджує, що після досягнення певного критичного віку досягнути вищого рівня володіння іноземною мовою (мається на

увазі рівня носія мови, безакцентного мовлення) неможливо (Scovel, 2000). Зокрема, Е. Лененберг вважає, що дорослі неодмінно розмовлятимуть з акцентом, якщо почали вивчати іноземну мову після досягнення ними критичного періоду у 12-річному віці (Lenneberg, 1967). Схожої думки дотримується і Т. Сковел. Він впевнений, що дорослі ніколи не позбавляться іноземного акценту, незважаючи на кількість докладених зусиль і період опанування мови (Scovel, 1969). Причиною таких негативних прогнозів є природа людського мозку, а саме втрата нейромускуляторної пластичності органів мовлення дорослих, що нівелює здатність людини професійно засвоювати звукові системи іноземної мови, а отже, є причиною акценту (Saporn, 1962). Натомість ще недостатньо сформована нейролінгвістична система дітей сприяє кращому засвоєнню фонетичних, артикуляційних і просодичних особливостей іноземної мови (Lamendella, 1977). Отже, якщо почати вивчати іноземної мови до досягнення перехідного віку, можна практично повністю позбутися іншомовного акценту (Flege, 2020).

Ще однією причиною появи іншомовного акценту, пов'язаною з віком, є період початку вивчення іноземної мови (Age of Onset, або Age of Learning). Існує багато праць, які експериментально підтверджують, що здебільшого акцент посилюється зі зростанням початкового періоду вивчення іноземної мови (Oyama, 1976; Piske et al., 2019; Flege, 2020).

Якщо розглядати мовлення іммігрантів, то окремо слід виділити період перебування в іншомовному середовищі (Length of Residence) та вік імміграції (Age of Arrival). Дослідження вимовного акценту, які проводилися для визначення взаємозв'язку між віком імміграції та ступенем іншомовного акценту, підтвердили тезу, що чим раніше людина потрапила в іншомовне середовище, тим краща її вимова (Suter, 1976; Major, 2001; Moyer, 2013; Piske et al., 2019; Flege, 2000). Прихильники гіпотези критичного віку стверджують, що, незважаючи на досвід вивчення іноземної мови, якщо людина почала вивчення іноземної мови після критичного віку, вона ніколи не зможе досягнути рівня вимови, наближеної до носія мови (Lenneberg, 1967; Scovel, 1969; Lamendella, 1977; Major, 2001; Moyer, 2013; Flege, 2000). Т. Сковел говорить про те, що мовлення дорослих дуже часто «кам'яніє», тобто не піддається подальшим змінам, і тому дорослі не можуть оволодіти вимовою на високому, безакцентному рівні (Scovel, 1969). Експериментальні дослідження проводилися, щоб виміряти вплив

періоду перебування в іншомовному середовищі на ступінь вимовного акценту. Було зазначено, що чим довший період перебування, тим краща вимова. Навички вимови лінійно покращувалися зі збільшенням періоду перебування, хоча невіршеним залишається питання, чи насправді лише період перебування в іншомовному середовищі посприяв покращенню вимови, чи задіяні інші фактори, наприклад, вік імміграції або вік початку навчання за умов штучного білінгвізму. Індивідуальні показники мовця, такі як мотивація, здібність або ж соціальне оточення можуть також вплинути на покращення вимови (Major, 2001). Таким чином, можна зробити висновок, що неабияку роль грає змінна величина (наприклад, період перебування в іншомовному середовищі, вік імміграції, вік початку вивчення мови), на яку звертали увагу під час проведення експериментального дослідження.

Дослідження Р. Сютера та К. Сноу підтвердили, що ступінь іншомовного акценту (degree of foreign accent), або частота, з якою неносії мови ідентифікуються як такі, зменшується зі збільшенням періоду перебування в іншомовному середовищі (Purcell, Suter, 1980; Snow, Hoefnagel-Höhle, 1977). Інші експерименти оперували віком імміграції, і науковці знайшли зв'язок між цим чинником і ступенем іншомовного акценту (Moyer, 2013). Р. Сютер стверджував, що вік початку вивчення мови або вік імміграції є найважливішим фактором у вивченні акцентного мовлення. У його дослідженні змінною складовою частиною був період перебування, а респондентами – особи, котрі почали вивчати мову після 12 років (прикладом ексклюзивного випадку був респондент, що почав вивчати іноземну мову у віці 20 років і був маркований одним із 14 суддів як носій мови) (Purcell, Suter, 1980). У Р. Томпсона, наприклад, змінною складовою частиною був вік початку вивчення мови. У його висновках вік початку вивчення мови, а не період перебування, є лінійно залежним від ступеня іншомовного акценту (Thompson, 2017). С. Ойама як основу розглядала вік імміграції та знайшла значний взаємозв'язок, що існує між віком прибуття до іноземної країни та ступенем іншомовного акценту (Oyama, 1976). Деякі дослідники заперечують взаємозв'язок між періодом перебування та ступенем іншомовного акценту (Elliot 1995; Moyer 2001; Piske et al., 2019).

Така розбіжність результатів є наслідком вибірки змінної величини, як зазначалося вище, а також умов проведення експерименту: деякі дослідження проводилися з особами, що перебували в іншомовному середовищі лише 1–2 роки;

деякі не звертали уваги на чинник використання іноземної мови у повсякденному житті; деякі ігнорували рівень мовної підготовки і т. д. Саме тому дуже важко порівняти дослідження, які мають своїми об'єктами різні змінні (AoO, AoA, LoR). Беззаперечним є той факт, що зі зростанням періоду перебування в іншомовному середовищі, використанням іноземної мови у повсякденному житті покращуються знання та навички іншомовної вимови.

Наступним чинником, який впливає на рівень засвоєння мови та ступінь іншомовного акценту, є стать. Американська дослідниця А. Томпсон стверджує, що мовлення жінок сприймається як менш акцентоване порівняно з чоловічим (Thompson, 1991). Іспанський дослідник Р. Елліот, розглядаючи поняття статті як біологічного контрасту та як соціального маркера, дійшов висновку, що жінкам притаманна інтегрована мотивація під час вивчення іноземної мови та широкий спектр використання навчальних стратегій, зокрема соціальних (Elliot, 1995).

Розглядаючи поняття мовної особистості, слід розглянути здібність / схильність до вивчення мови та мотивацію. Здібність до вивчення іноземної мови безпосередньо залежить від успіху у вивченні іноземної мови (Skehan et al., 2017). Успіх пов'язують із талантом, що є основою для вивчення мови. Для прогнозування успішності вивчення іноземної мови було створено тест, який має назву *Modern Language Aptitude Test*. Згідно з цим тестом чотири типи здібностей становлять основу успішного вивчення іноземної мови: здатність до фонематичного кодування; граматична чутливість; індуктивна здатність до вивчення мови; пам'ять і процес навчання (Singleton, 2017).

Здатність індивіда до опанування мови може змінюватися залежно від інших факторів, таких як психологічний тип особистості мовця, стиль навчання і мотивація. Здатність може лише передбачити успіх у оволодінні другою мовою, а не пояснити причини, що стоять за ним (Skehan et al., 2017).

Мотивація до вивчення мови вважається однією з найбільш правдоподібних причин успіху у вивченні іноземної мови. Мотивація визначається як комбінація зусиль, які докладає учень для опанування іноземної мови, бажання досягти поставленої мети та ставлення до навчання, мови та культури (Gardner, 2010). Після здатності мотивація є найбільш вірогідним чинником досягнення успіху у вивченні іноземної мови (Singleton, 2017).

Виокремлюють два типи мотивації під час вивчення іноземної мови: інтегративну, харак-

терну для осіб, котрі цікавляться іноземною мовою для інтеграції в суспільство іншої культури; та інструментальну, характерну для осіб, які прагнуть отримати вигоду від знання іноземної мови (Gardner, 2010). Окремо слід звернути увагу на професійну мотивацію – опанування мови для кар'єрного успіху, що є рушійною силою для зменшення ступеня вимовного акценту (чим вища мотивація, тим менший акцент, тим більше зусиль докладається, аби звучати, як носій) (Moyer, 2013; Purcell, Suter, 1980). Вивчаючи англійське мовлення бразильців, американський дослідник Р. Мейджер помітив, що в офіційно-діловому стилі мовлення мовець робить менше помилок, ніж у розмовному (Major, 2001).

Характеризуючи спосіб опанування іноземної мови, необхідно звернути увагу на стиль навчання та навчальні стратегії, які традиційно відносять до когнітивних навичок у вивченні іноземної мови. Йдеться про сприйняття, концептуалізацію, організацію й обробку інформації, що є індивідуально зумовленими процесами. Стиль навчання – це зразок, що визначає загальний напрям навчальної поведінки (Cornett, 1983). На відміну від фактору віку, схильність, мотивація та стиль навчання залежать від особистісних і соціальних чинників, тому їх потрібно розглядати комплексно (Brown, 2000). До когнітивних стилів навчання відносять конкретний стиль навчання, аналітичний, комунікативний та авторитарний (Zafar, 2012).

Слід зауважити, що у фонетичних дослідженнях вимовного акценту поняття «стиль» може мати інші додаткові значення. Трактуючи поняття стилю, Р. Мейджер розрізняє стиль мовлення (офіційний або неофіційний) і стиль або, швидше, метод проведення експерименту (читання окремих слів, переказ тексту, спонтанне мовлення тощо) (Major, 2001).

Навчальна стратегія – це комплекс дій і підходів, інструментів для активної та самостійно-регулюючої діяльності того, хто вивчає мову, які він обирає для оволодіння нею (Brown, 2000). На вибір стратегій навчання впливає характер учня, мотивація, стиль навчання, умови вивчення мови та доступні ресурси. Виокремлюють пізнавальні, метакогнітивні та соціальні стратегії навчання (Zafar, 2012).

Стили навчання характеризуються стійкістю, притаманною конкретній особистості відповідно до її вподобань, тоді як стратегії – це конкретні методи, що використовуються для вирішення навчальних завдань, певний режим роботи для досягнення певної мети або план, розроблений для опанування та контролю певних складників.

Стратегії сильно різняться в межах окремої людини, тоді як стилі більш постійні та передбачувані (Singleton, 2017).

Основним аргументом вивчення мовної особистості у контексті опанування іноземної мови виступає те, що саме особистісні уявлення про навколишній світ, цілісне знання мови на різних лінгвістичних рівнях, цілі та мотиви навчання, потреби спілкування визначають прагнення людини познайомитися з новою культурою та зумовлюють ступінь її іншомовного акценту.

Висновки. Лінгвальні та позалінгвальні чинники впливають на засвоєння іноземної мови та є невід'ємною складовою частиною вимовного акценту як характеристики мовної особистості під час спілкування з іноземцями. До групи позалінгвальних чинників належать вік початку вивчення мови або вік імміграції, період перебування

в іншомовному середовищі, стать, схильність або здібність до вивчення мови, мотивація, стиль навчання, навчальні стратегії та мовна особистість. Успіх у вивченні іноземної мови та досягнення рівня акцентного мовлення, що не перешкоджає розумінню повідомлення, залежить від періоду першого знайомства з мовою. Чим раніше особа почне вивчати мову, тим вищі її шанси звучати як носій мови, опанувати фонетичну систему та завчити базові інтонаційні моделі. Іншим вагомим фактором виступає мотивація звучати як носій, бути зрозумілим співрозмовникам і прагнути знати не лише мову, а й культуру та звичаї народу. Перспективним вважається комплексне вивчення цих чинників у довготривалому фонетичному дослідженні із залученням представників різних вікових категорій, рівня знань, періоду, цілей і способів вивчення іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кочубей В. Ю. Особливості вимовного акценту в англійському мовленні українців: фонемний та фонетичний аспекти : автореф. дис. ... канд. філ. наук : 10.02.04 ; КНЛУ. Київ, 2006. 21 с.
2. Arabski J., Wojtaszek A. (Eds.). Individual learner differences in SLA. Bristol : Multilingual Matters. 2011. 344 p.
3. Brown H. D. Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 2000. 352 p.
4. Cornett C. E. What you should know about teaching and learning styles. Bloomington : Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1983. 46 p.
5. Elliot A. R. Foreign language phonology: field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *The Modern Language Journal*. 1995. Vol. 79 (4). P. 530–542.
6. Flege J., Ocke-Schwen B. The revised Speech Learning Model. 2020. URL: <https://www.researchgate.net/publication/342923320> The revised Speech Learning Model.
7. Gardner R. C. Motivation and second language acquisition: the socio-educational model. New York : Peter Lang, 2010. 252 p.
8. Lamendella J. General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and non-primary language acquisition. *Language Learning*. 1970. Vol. 27. P. 155–196.
9. Lenneberg E. H. The biological foundation of language. New York : John Wiley & Sons, 1967. 267 p.
10. Major R. Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 211 p.
11. Moyer A. Foreign accent: the phenomenon of non-native speech. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 218 p.
12. Oxford R. Expanded perspectives on autonomous learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2015. Vol. 9 (1). P. 58–71.
13. Oyama S. The sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psychological Research*. 1976. Vol. 5 (3). P. 261–283.
14. Piske T., Hopp H., Steinlen A., Schellert C. Syntactic development in early foreign language learning: Effects of L1 transfer, input, and individual factors. *Applied Psycholinguistics*. 2019. Vol. 40. P. 1–27.
15. Purcell E. T., Suter R. W. Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. *Language Learning*. 1980. Vol. 30. P. 271–287.
16. Sapon S. An application of psychological theory to pronunciation problems in second language learning. *Modern Language Journal*. 1962. Vol. 36. P. 111–114.
17. Scovel T. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning*. 1969. Vol. 19. P. 245–253.
18. Scovel T. A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2000. № 20. P. 213–223.
19. Singleton D. Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute? *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2017. Vol. 7 (1). P. 89–103.
20. Skehan P., Wen Z., Biedroń A. Foreign language aptitude theory: yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*. 2017. Vol. 50. P. 1–31.
21. Snow C., Hoefnagel-Höhle M. Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and Speech*. 1977. Vol. 20 (4). P. 357–365.
22. Thompson I. Foreign accents revisited: the English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*. 1991. Vol. 41. P. 177–204.
23. Thompson R. Measurement of accentedness, intelligibility, and comprehensibility. *Assessment in Second Language Pronunciation* / O. Kang, A. Ginther. 2017. Routledge. P. 11–29.

24. Valigura O. Bilinguals and linguistics of creativity: the case of Ukrainians speaking English. *Language – Literature – the Arts: A Cognitive-Semiotic Interface*. 2017. Vol. 14. P. 261–276.
25. Weinreich U. Language in contrast, findings and problems. New York : Linguistic Circle of New York, 1953. 149 p.
26. Zafar S., Meenakshi K. Individual learner differences and second language acquisition: A review. *Journal of Language Teaching and Research*. 2012. Vol. 3 (4). P. 639–646.
27. Zárate-Sánchez G. Reexamining foreign accent: How much can personality explain? *Ilha do Desterro*. 2017. Vol. 70 (3). P. 227–243.

REFERENCES

1. Kochubey V. Yu. Osoblyvosti vymovnoho aktsentu v anhliiskomu movlenni ukrainsiv: fonetichniy ta fonematchniy aspekty [The peculiarities of the foreign accent in the English speech of Ukrainians: phonetic and phonological aspects]. KNLU, Kyiv, 2006. 21 p. [in Ukrainian].
2. Arabski J., Wojtaszek A. (Eds.). *Individual learner differences in SLA*. Bristol: Multilingual Matters. 2011. 344 p. [in English].
3. Brown H. D. Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2000. 352 p. [in English].
4. Cornett C. E. What you should know about teaching and learning styles. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1983. 46 p. [in English].
5. Elliot A. R. Foreign language phonology: field independence, attitude, and the success of formal instruction in Spanish pronunciation. *The Modern Language Journal*. 1995. Vol. 79 (4). P. 530–542. [in English].
6. Flege J., Ocke-Schwen B. The revised Speech Learning Model. 2020. URL: https://www.researchgate.net/publication/342923320_The_revised_Speech_Learning_Model. [in English].
7. Gardner R. C. Motivation and second language acquisition: the socio-educational model. New York: Peter Lang, 2010. 252 p. [in English].
8. Lamendella J. General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and non-primary language acquisition. *Language Learning*. 1970. Vol. 27. P. 155–196. [in English].
9. Lenneberg E. H. The biological foundation of language. New York: John Wiley & Sons, 1967. 267 p. [in English].
10. Major R. Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 211 p. [in English].
11. Moyer A. Foreign Accent: the phenomenon of non-native speech. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 218 p. [in English].
12. Oxford R. Expanded perspectives on autonomous learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2015. Vol. 9 (1). P. 58–71.
13. Oyama S. The sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psychological Research*. 1976. Vol. 5 (3). P. 261–283. [in English].
14. Piske T., Hopp H., Steinlen A., Schelletter C. Syntactic development in early foreign language learning: Effects of L1 transfer, input, and individual factors. *Applied Psycholinguistics*. 2019. Vol. 40. P. 1–27. [in English].
15. Purcell E. T., Suter R. W. Predictors of pronunciation accuracy: A reexamination. *Language Learning*. 1980. Vol. 30. P. 271–287. [in English].
16. Sapon S. An application of psychological theory to pronunciation problems in second language learning. *Modern Language Journal*. 1962. Vol. 36. P. 111–114. [in English].
17. Scovel T. Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning*. 1969. Vol. 19. P. 245–253. [in English].
18. Scovel T. A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2000. Vol. 20. P. 213–223. [in English].
19. Singleton D. Language aptitude: Desirable trait or acquirable attribute? *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2017. Vol. 7 (1). P. 89–103. [in English].
20. Skehan P., Wen Z., Biedroń A. Foreign language aptitude theory: yesterday, today and tomorrow. *Language Teaching*. 2017. Vol. 50. P. 1–31. [in English].
21. Snow C., Hoefnagel-Höhle M. Age differences in the pronunciation of foreign sounds. *Language and Speech*. 1977. Vol. 20 (4). P. 357–365. [in English].
22. Thompson I. Foreign accents revisited: the English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning*. 1991. Vol. 41. P. 177–204. [in English].
23. Thompson R. Measurement of accentedness, intelligibility, and comprehensibility. *Assessment in Second Language Pronunciation*. In O. Kang, A. Ginther. 2017. Routledge. P. 11–29. [in English].
24. Valigura O. Bilinguals and linguistics of creativity: the case of Ukrainians speaking English. *Language – Literature – the Arts : A Cognitive-Semiotic Interface*. 2017. Vol. 14. P. 261–276. [in English].
25. Weinreich U. Language in contrast, findings and problems. New York: Linguistic Circle of New York, 1953. 149 p. [in English].
26. Zafar S., Meenakshi K. Individual learner differences and second language acquisition: A review. *Journal of Language Teaching and Research*. 2012. Vol. 3 (4). P. 639–646. [in English].
27. Zárate-Sánchez G. Reexamining foreign accent: How much can personality explain? *Ilha do Desterro*. 2017. Vol. 70 (3). P. 227–243. [in English].

УДК 81'42

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214674>**Лілія САВЧЕНКО,***orcid.org/0000-0003-4754-7532**аспірантка кафедри української мови
Запорізького національного університету,**викладач**Центру підготовки іноземних громадян**Запорізького державного медичного університету**(Запоріжжя, Україна) liliya7ukr@gmail.com*

КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНІ ПАРАМЕТРИ ЕКСПРЕСІВІВ НЕГАТИВНОЇ ОЦІННОСТІ В НАУКОВИХ ТЕКСТАХ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТ.

У статті обґрунтовано наявність і встановлено специфіку функціонування у наукових текстах другої половини XIX – першої половини XX ст. експресивів негативної оцінності. Встановлено, що емотивність повідомлення формально часто виражається за допомогою експресивів позитивної (похвала, подяка, побажання, привітання) та негативної (негативне здивування, шкочування, нарікання, докір, осуд, вибачення, зауваження) оцінності. Прагматичним завданням експресивів є емоційний вплив на реципієнта. Вираження емоційних інтелектуальних міркувань тими чи тими мовними одиницями повертає увагу читача до інформаційного повідомлення автора, а тому його інтенції, виражені в тексті експресивним повідомленням, частіше досягають перлокуції.

У наукових текстах другої половини XIX – першої половини XX ст. найуживаніші такі види експресивів негативної оцінності: шкочування, докір, перепрошення, осуд, зауваження тощо. Але найчастіше засобами негативної експресивності в наукових текстах означеного періоду позначена критика. Прагматичними функціями експресивів негативної оцінності часто були наголошування на недостатній якості, кількості відібраного фактичного матеріалу статті; спростування інформації певної наукової розвідки, висновків автора; засудження конкретних дій, вчинків певних осіб, які автор вважає неприйнятними, незбагненими, зрадницькими. Зазначене сприяло виправленню певних дій, вчинків, недоліків дослідження та глибшому розкриттю теми й запобігло девіаціям між адресантом і реципієнтом.

Помічено, що науковці другої половини XIX – першої половини XX ст., хоча й дотримувалися конвенційності наукового стилю мовлення, мали високий рівень власної свободи висловлення із приводу тієї чи тієї проблеми. І хоч вільне транслювання своїх думок було політично переслідуваним, небезпечним, обмежувалося заборонами, значна частина тодішньої інтелігенції дозволяла собі мати право на власну думку, самоідентифікацію особистості через власні інтенції авторського тексту.

Ключові слова: експресиви, емотивність тексту, перлокуція, репрезентативи, директиви, прагматична функція.

Lilia SAVCHENKO,*orcid.org/0000-0003-4754-7532**PhD Student at the Department of Ukrainian Language**Zaporizhzhia National University,**Lecturer**Foreign Citizens Training Center of the Zaporizhzhia State Medical University**(Zaporizhzhia, Ukraine) liliya7ukr@gmail.com*

COMMUNICATIVE-PRAGMATIC PARAMETERS OF EXPRESSIVES OF NEGATIVE EVALUATION IN SCIENTIFIC TEXTS OF THE SECOND HALF OF THE XIX – FIRST HALF OF THE XX CENTURY

The article substantiates the presence and establishes the specifics of the functioning of negative values in the scientific texts of the second half of the XIX – first half of the XX century. It is established that the emotionality of the message is formally often expressed through expressives of positive (praise, gratitude, wishes, greetings) and negative (negative surprise, regret, complaint, reproach, condemnation, apology, remarks) evaluation. The pragmatic task of expressives is the emotional impact on the recipient. The expression of emotional intellectual thoughts in certain language units draws the reader's attention to the information message of the author, and therefore his intentions, expressed in the text by an expressive message, often reach perlocution.

In the scientific texts of the second half of the XIX – first half of the XX century, the following types of negative evaluative expressions are most commonly used: regret, reproach, apology, condemnation, remarks, etc. But most often by means

of negative expressiveness in scientific texts of this period marked criticism. The pragmatic functions of the expressions of negative evaluation were often the emphasis on insufficient quality, quantity of selected factual material of the scientific article; refutation of information of certain scientific intelligence, conclusions of the author; condemnation of specific actions, deeds of certain persons, which the author considers unacceptable, incomprehensible, treacherous. This helped to correct certain actions, deeds, shortcomings of the study and a deeper disclosure of the topic and prevented deviations between the addressee and the recipient.

It was noticed that scientists of the second half of the XIX and the first half of the XX centuries, although adhering to the conventionality of the scientific style of speech, had a high level of their own freedom of expression on this or that problem. And although the free transmission of their opinions was politically persecuted, dangerous, limited by prohibitions, but much of the then intelligentsia allowed themselves the right to their own point of view, self-identification through the author's own intentions of the text.

Key words: *expressives, emotionality of the text, perlocution, representatives, constative, pragmatic function.*

Постановка проблеми. Актуальність статті зумовлена антропоцентризмом сучасної лінгвістики, адже трансляція людиною внутрішніх емоцій, переживань, почуттів, міркувань через усне та письмове мовлення яскраво відображає ставлення людини до ситуації в конкретному контексті, її переконання, світогляд. Саме тому неабиякий інтерес лінгвістів привертає вивчення мовних і мовленнєвих засобів вираження внутрішніх інтенцій, мотивів, прагнень людини. Оскільки одні з найяскравіших емоцій (позитивні чи негативні) особистості виявляються за допомогою експресивів, це забезпечує безперечний вплив на адресата, що часто і є метою адресанта.

Аналіз досліджень. Українська філологія ХХ ст. мала переконливі набутки в царині теоретичного та методологічного дослідження експресивів: теоретичним засадам експресивів присвячено ґрунтовні наукові розвідки В. А. Чабаненка (монографія «Стилістика експресивних засобів українська мови») (Чабаненко, 2002) та Н. І. Бойко (дисертація «Українська експресивна лексика: проблеми семантики і функціонування») (Бойко, 2006). Однак із початку ХХІ ст. змістився акцент таких досліджень, адже було виявлено, що прагматичній комунікативній підходи до вивчення експресивності пояснюють не тільки як саме, але й навіщо було усвідомлено чи підсвідомо задіяно той чи той засіб впливу на реципієнта в будь-якому тексті. Тому з'явилися ґрунтовні праці, які виявляли прагматичні механізми впливу експресивів позитивної та негативної оцінності в текстах офіційно-ділового (О. Г. Цехмейструк, 2009), в інтернет-текстах (О. М. Гордій, 2016), в науково-популярних (С. В. Радецька, 2014), у науково-популярних текстах економічного дискурсу (Н. А. Ковальська, 2015). З'ясувалося, що, покладаючись на прагматичний підхід у вивченні експресивів, можна виявити додаткові механізми впливу мовних одиниць на читача (слухача) і значно доповнити уже відому наукову картину про експресивні засоби впливу. Сьогодні можна констатувати, що дослідження

в межах стилістики дедалі більше спрямовані на вивчення прагматичного потенціалу мовних засобів в окремих стилях і жанрах.

Актуальність цієї статті полягає в тому, що наукові тексти другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. є дуже цінним матеріалом, який дозволяє, по-перше, відстежити специфіку становлення жанрів народжуваного українськомовного наукового стилю, по-друге, встановити специфіку цього стилю на тлі доби. Останнє можна втілити, застосувавши прагматичний підхід до розгляду наукового стилю.

Мета статті – обґрунтувати наявність у наукових текстах другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. експресивів негативної оцінності та з'ясувати їх прагматичну мету в доволі консервативному з погляду мовних засобів науковому стилі.

Виклад основного матеріалу. Слід відразу зазначити, що головна мета науковців другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. (як і сучасних) була інформативна. Утім, суха інформативність наукового стилю малоприваблива для широкого загалу, а тодішні дослідники природничих і гуманітарних царин працювали не тільки для задоволення наукових потреб академічної спільноти чи вузького кола фахівців, але й прагнули повернути до української науки максимально широке коло читачів, про що свідчать проблематика, стиль викладу, призначення наукових і науково-популярних текстів І. Франка, М. Драгоманова, А. Кримського, І. Огієнка, О. Курило та ін.

Для цього науковці застосовували різні засоби вираження своїх інтенцій, зокрема експресивні. Якщо текст містить емоційно-навантажену думку, то його характеризують як емотивний. І. А. Свідер у статті «Основні особливості емотивного тексту» пояснює: «Емотивність тексту має дві сторони: план змісту і план вираження. Емотивно зміст розподіляється за основними рівнями тексту: з одного боку, він у вигляді емотем входить до когнітивного змісту тексту, а з іншого – складає емотивну частину прагматичних стратегій

автора» (Свідер, 2013: 277). Найчастіше емотивність повідомлення формально виражається за допомогою експресивів позитивної (похвала, подяка, побажання, привітання) та негативної (негативне здивування, шкодування, нарікання, догани, докір, осуд, вибачення) оцінності. Прагматичним завданням експресивів є вплив на реципієнта емоцією. У наукових текстах другої половини XIX – першої половини XX ст. ми знайшли такі види експресивів негативної оцінності: шкодування, докір, перепрошення, осуд, зауваження. Розглянемо їх на прикладах.

У наукових розвідках цього періоду трапляються випадки шкодування: «*От вже тридцять другий рік іде з того часу, як помер Тарас Григорович Шевченко, а у нас і досі нема не тільки доброї і певної, а навіть біль-менш докладної, життєписи його; того поети нашого, що, як справедливо промовив російський критик Аполон Григорєв, *) «став «останнім кобзарем і першим великим поетом нового великого письменства Славянського світа»»* (Коніський, 1892: 87); «*Дневникъ»* вельми коштовний матеріал житєписний: *на жаль його друковано з значними прогалинами»* (Коніський, 1892: 87); «*Житєписі поети не подано і на жаль твори Шевченка не гаразд були перевірені: до другого тому були навіть заведені, яко Шевченкові вірши, давним давно вже надруковані: Афанасєва Чужбинського*) «Гарно твоя кобза грає»* (Молодик р. 1843) і Петренка**); *мляво йшло оголошуваннє біографічних матеріалів»* (Коніський, 1892: 89); «*З усього життя Шевченка найменше відомий нам єго дитинний вік, вік першого формування душі, серця, вдачі, хисту і світогляду поети. Певного, достеменного матеріалу житєписного за сей вік вельми мало... На превеликий жаль усі ті споминки короткі, часом невиразні, часом збивчі, а інде і непевні. Скільки багатий матеріал про останні роки життя Тараса Григоровича, стільки, кажу я, він убогий про єго дитинний і парубочий вік. Сам Шевченко не любив розповідати про своє жите, каже Костомаров,) додає, що Шевченко не любив висловлювати ся, і в загалі, каже, в єму знати було скритість»* (Коніський, 1892: 99); «*Тим часом не можна, як мені здаєть ся, заперечити, що Котляревського в нас студійовано дуже мало і, що до него, багато істнує важних питань не досить вияснених а то цілком непорушених»* (Сергієнко, 1893: 149).

Ці контексти виявляють факт, що експресив-шкодування найчастіше підсилюється таким видом репрезентатива, як констатив. У першому прикладі повідомлення доповнюється ще й експресивом позитивної оцінності (захоплення). Шкодування

виконує прагматичну функцію привернення уваги до інформаційних лакун у дослідженнях конкретної теми. Результатом розуміння проблеми читачами-науковцями має стати заглиблення в тему та фактичне заповнення наукових лакун.

У наукових текстах цього періоду знаходимо перепрошення: «*Одначе-ж можна і треба критично розглянути той матеріал, який є, звести його до купи і списати хоч нарис докладної біографії Шевченка. От до сїєї праці я і взяв ся: але я не певен, що зроблю її цілком дотепно, без догани. Я робитиму, як зумію, уважаючи, що я тільки стежку протоптую до списання Шевченкової життєписи. Прийде колись хтось більш за мене вдатен і зробить лїпше, а я буду щасливий вже з сьвідомости, що й моєї праці є зерно. Тим часом може будуть оголошені урядові документи з процесу Шевченка: як от донос на його, слідство над ним у Київї, в Петербурзі і т. ін.»* (Коніський, 1892: 87) – заклик, передчасне приховане перепрошення, виправдання.

Приклад починається з директиви заклику та продовжується перлокутивним імпліцитним перепрошенням, виправданням. Прагматична функція перепрошення полягає в передчасному захисті автора своєї роботи через можливість упередженого ставлення до його наукової розвідки. Наведення аргументів підсилює протекцію, але тут автор замінив їх на припущення подальшого розвитку подій: «*може будуть оголошені урядові документи з процесу Шевченка»* (Коніський, 1892: 87), яке теж підвищило захисну функцію перепрошення.

Періодично знаходимо зауваження: «*По правді, досі й загальна фізіономія, щоб так сказати, й значінне Котляревського в історії розвитку письменства нашого, як мені здаєть ся, не вияснені добре. Остра, стороннича Кулішева критика, могла-б була бути початком такого студійовання, бо порушила дуже важні питання з сего погляду; але може для того, що надто вже брала через край, що сторонничість її сама в очи кожному різала, вона не привела до такого пильного, основного студійовання над Котляревським, якого треба було жадати»* (Сергієнко, 1893: 149). У цьому контексті зауваження підсилено максимально відповідним засобом – умовним способом дієслова. Прагматична функція експресива-зауваження полягає в акцентуванні на недоліках означеної теми та приверненні уваги до проблеми.

Такі експресиви негативної оцінності, як докори трапляються порівняно часто в наукових розвідках вказаного періоду: «*Памятаю я, що з початку р. 80 – київський матеріал архивний*

про арештованне Костомарова, Шевченка і ин. Був в руках одного нашого письменника: до єго вдавав ся я з листом 20/8 червня р. 1894, просячи поділити ся зі мною тими звістками з того материялу, які він має, *принаймні сказати хоча: до кого і коли саме студент Олексій Петров подав свій донос і чи згадав він в доносі Шевченка? На превеликий жаль наш шановний письменник не пошановав мого питання хоч би тобі єдиним словом відповіді... Не получить того мого листа єму не можна було...*» (Кониський, 1895: 2). Тут докір є відповіддю автора на незрозуміле мовчання адресата щодо листа-запиту. Таке мовчання трактується адресантом не тільки як відмова, але й зневага до нього: *«На превеликий жаль наш шановний письменник не пошановав мого питання хоч би тобі єдиним словом відповіді...»* (Кониський, 1895: 2). Підсилює та завершує докір речення, яке відображає імпліцитне контекстуальне, подієве знання автора: *«Не получить того мого листа єму не можна було...»* (Кониський, 1895: 2).

«Згори намічена тенденція автора доказати, що Петро Конашевич не був шляхетського походження, доводить його до того, що у своїй розвідці промовчав він зовсім погляд Йосифа Третьяка, котрий, як я вже на початку своєї монографії згадав, старався дуже влучно погодити суперечність звісток про походження гетьмана тим способом, що вважає його сином загородового шляхтича, отже що до сього згідний із поглядом акад. Грушевського. Далі, хоч автор уважає справедливим погляд Й. Чайковського про те, що «Конашевич» – се патронімічне прізвище гетьмана та що його дійсне назвисько нам незвісне, руководячися знову тою самою тенденцією, дошукується в джерелах всяких «Конашевичів» тільки нешляхетського походження, ось як напр. «Коношевичь козакъ войска запорозкаго», син Конаша й Пелагії, що жертвував євангеліє оправлене в срібло до храму Пр. Богородиці Чигиринської, або Грицько Конашевич, міщанин із Городка, котрі з нашим гетьманом ані з його родом не мали нічого спільного. Зате не завдав собі автор труда чи то в друкованих, чи в архівних джерелах найти Конашевичів, котрі були шляхетського походження і мали попри патронімічне прізвище «Конашевич», також своє родове назвисько. Що до прізвища «Сагайдачний», котре, на думку автора, є топографічного походження й зв'язане з річкою та островом «Сагайдак» у південних границь б. Херсонської губернії, то того роду «наукове відкриття» автора вважаю дуже нещасливим супроти існування тьми-тьменної Сагайдачних на Придніпрянщині (як то я виказав у відповід-

ному місці моєї монографії), *котрих прізвище годі лучити з річкою чи островом «Сагайдак»».* (Барвінський, 1930: 120 (138)); *«Коли вже автор взявся в дуже категоричнім тоні рішати геральдичні квестії, то повинен був познайомитися бодай з основами польської геральдики».* (Барвінський, 1930: 120 (138)).

У цих контекстах докір підсилено аргументами та глибоким знанням суті недоліку наукової розвідки колеги, якого критикують. Автор докору наголошує на тому, що стаття містить сумнівну, недостатньо обґрунтовану інформацію, адресант проігнорував частину документів, припасував факти під очікуваний результат.

Часто докір підсилено іронічними зауваженнями: *«то того роду «наукове відкриття» автора вважаю дуже нещасливим супроти існування тьми-тьменної Сагайдачних на Придніпрянщині, котрих прізвище годі лучити з річкою чи островом «Сагайдак»»* (Барвінський, 1930: 120 (138)). Виходить, що прагматичною функцією докору є заперечення отриманих результатів наукової розвідки, й наголошування на тому, що наука має бути об'єктивною. У зв'язці з іронією докір дає можливість науковцю інтелігентно й коректно висловити ставлення до неякісної наукової роботи опонента.

Докори в наукових текстах виражаються переважно експліцитно. Але слід визнати, що докір у наукових текстах означеного періоду нечастий і його застосовано здебільшого до недоброякісних наукових матеріалів. Оскільки докір завжди підтримується переконливим аналізом наукових фактів і критичними зауваженнями, то він виправданий і прийнятний у наукових контекстах.

Хоч і нечасто, а все ж трапляється в наукових текстах другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. експресив негативної оцінності – осуд: *«Арештованю Шевченка, Костомарова, Гулака і иньч. Спричинив ся своїм доносом студент Київського університету Олексій Петров – людина, здаєть ся, убога материяльно і – певна річ – великий злидар моральний».* (Кониський, 1895: 2); *«З приятелів і товаришів Тарасових, що з того-ж самого приводу опинили ся в арешті, а потім і на заслання, – ніхто не лишив нам докладних споминок з усіма подробицями про сю справу. Тільки Куліш та Костомаров по троху згадали про неї: але-ж Куліш в «Хуторній поезії» мало споминає про Шевченка в арешті. Причина тому очевидна: сиділи вони в арешті хоч і під одним дахом, да не в одній хаті!»* (Кониський, 1895: 1); *«З усього сказаного видно зовсім ясно, що автор не тільки недоцінює вартости джерел, які промовляють за шляхетством Петра Конашевича, але що*

більше, він їх легковажить» (Барвінський, 1930: 123 (141)). Прагматична функція осуду в наведених контекстах полягає в категоричному несприйнятті дій, вчинків, оціночних суджень, наукових висновків науковця з метою привернення уваги читачів до несправедливості наведених ситуацій, спростування висновків автора. Подібний критичний осуд є характерним для наукових статей періоду другої половини XIX – першої половини XX ст. й, очевидно, був запобіжником у появі псевдонаукових статей.

Висновки. У наукових текстах наведеного періоду критика часто виражається засобами негативної експресивності (осуд, докір, зауваження, перепрошення, шкодування тощо).

Прагматичними функціями експресивів негативної оцінності часто були наголошування на недостатній якості, кількості відібраного фактичного

матеріалу наукової статті; спростування інформації певної наукової розвідки, висновків автора; засудження конкретних дій, вчинків певних осіб, котрі автор вважає неприйнятними, незбагненними, зрадницькими. Такі експресиви були своєрідними регуляторами якості наукових текстів, який тільки розвивався й потребував неодмінної високої якості фактологічної, логічної, лінгвістичної.

Помітно, що науковці хоч і дотримувалися конвенційності наукового стилю мовлення, але мали високий рівень свободи висловлення власної, часто критичної чи навіть іронічної, наукової реакції. І хоч вільне транслювання власних критичних думок було політично переслідуваним, небезпечним, обмежувалося заборонами, утім, значна частина науковців усе ж дозволяла собі мати право на власну думку, самоідентифікацію особистості через власні інтенції авторського тексту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барвінський Б. Конашевичі в перемиській землі в XV і XVI ст. : генеалогічно-історична монографія. *Записки наукового товариства імені Шевченка*. Львів: Наукове товариство ім. Шевченка, 1930. Т. С. Ч. II (праці історичні). С. 15(33)–123(41).
2. Бойко Н. І. Українська експресивна лексика: проблеми семантики і функціонування : дис. ... докт. філол. наук : 10.02.01 / НАН України; Інститут української мови. Київ, 2006. 501 с.
3. Гордій О. М. Фразеологічні експресиви і комунікативи сучасної німецької мови в інтернет-текстах : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Івано-Франківськ. Прикарпатський нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2016. 270 с.
4. Ковальська Н. А. Релевантність експресивності в науково-популярних текстах економічного дискурсу. *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки*. 2015. №1. С. 376–385. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_fi_2015_1_48
5. Коніський О. Я. Дитинний вік Т. Г. Шевченка. *Записки наукового товариства імені Шевченка*. Львів : Товариство ім. Шевченка, 1892. Т. I. Ч. I. С. 87–99.
6. Коніський О. Я. Парубочий вік Т. Г. Шевченка до викупу з крпацтва. *Записки наукового товариства імені Шевченка*. Львів : Товариство ім. Шевченка, 1894. Т. IV. С.1-2.
7. Копач І. Омелян Партицкий: некролог. *Записки наукового товариства імені Шевченка*. Львів : Наукове товариство ім. Шевченка, 1895. Т. V. Кн. I. С. 8.
8. Радецька С. В. Засоби вираження експресії в науково-популярній літературі. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія : Філологічні науки*. 2014. Кн. 2. С. 191–195. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2014_2_39.
9. Свідер І. А. Основні особливості емотивного тексту. С. 277. URL: file:///C:/Users/Comp/Downloads/Npkpnu_fil_2013_33_71.pdf.
10. Сергієнко М. Для ювілею Івана Котляревського. *Записки наукового товариства імені Шевченка*. Львів : Товариство ім. Шевченка, 1893. Т. II. С. 149.
11. Хоткевич Г. З приводу одної частини «Денника Осьвенціма». *Записки наукового товариства імені Шевченка*. Львів : Наукове товариство ім. Шевченка, 1930. Т. С. Ч. II (праці історичні). С. 1 (77).
12. Цехмейструк О. Г. Прагматика української офіційно-ділової документації XVI–XVII століть : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 / Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2009. 189 с.
13. Чабаненко В. А. Стилїстика експресивних засобів української мови : монографія. Запоріжжя : ЗДУ, 2002. 351 с.
14. Юрчишин Т. В. Комунікативно-прагматичні характеристики речень узагальненого змісту. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія : Мовознавство*. 2009. № 17. С. 30–37. URL: <http://library.tneu.edu.ua/index.php/uk/resursy-biblioteky/pratsi-vykladachiv-tneu/72-resursy-biblioteky/pratsi-vykladachiv-tneu/1695-2013-01-21-14-44-18>.

REFERENCES

1. Barvinskyi B. Konashevychi v peremyskii zemli v XV i XVI st. : henealohichno-istorychna monohrafiia [Konashevychi in the land of Peremysl in the XV and XVI centuries. : genealogical-historical monograph]. *Notes of the Shevchenko Scientific Society*. Lviv: Shevchenko Scientific Society, 1930. T. S. Part. II (historical works). pp. 15(33)–123(41). [in Ukrainian].
2. Boiko N. I. Ukrainska ekspresyvna leksyka: problemy semantyky i funktsionuvannia [Ukrainian expressive vocabulary: problems of semantics and functioning]: dis ... Dr. Philol. Sciences: 10.02.01 / NAN Ukrainy; Instytut ukrainskoi movy. Kyiv, 2006. 501 p. [in Ukrainian].

3. Hordii O. M. Frazеологічні експресивы і комунікативны suchasnoi nimetskoi movy v internet-tekstakh [Phraseological expressives and communicatives of the modern German language in Internet texts]: dis. ... cand. philol. Sciences: 10.02.04 / Ivano-Frankivsk. Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, 2016. 270 p. [in Ukrainian].
4. Kovalska N. A. Relevantnist ekspresyvnosti v naukovо-populiarnykh tekstakh ekonomichnoho dyskursu [Relevance of expressiveness in popular science texts of economic discourse]. *Bulletin of Zaporizhzhia National University. Philological sciences*. 2015. № 1. pp. 376–385. [in Ukrainian]. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_fi_2015_1_48
5. Koniskyi O. Ya. Dytynnyi vik T. H. Shevchenka [Childhood of Taras Shevchenko]. *Notes of the Shevchenko Scientific Society*. Lviv: Shevchenko Scientific Society, 1892. T. I. Part I. pp. 87–99. [in Ukrainian].
6. Koniskyi O. Ya. Parubochyi vik T. H. Shevchenka do vykupu z krepatsstva [The young man's age of Taras Shevchenko before the redemption from serfdom]. *Notes of the Shevchenko Scientific Society*. Lviv: Shevchenko Scientific Society, 1894. T. IV. pp. 1–2. [in Ukrainian].
7. Kopach I. Omelian Partytskyi: nekrolog [Omelyan Partytsky: obituary]. *Notes of the Shevchenko Scientific Society*. Lviv: Shevchenko Scientific Society, 1895. T. V. Book I. p. 8 [in Ukrainian].
8. Radetska S. V. Zasoby vyrazhennia ekspresii v naukovо-populiarnii literaturi [Means of expression in popular science literature.]. *Scientific notes of Nizhyn Mykola Gogol State University. Ser. : Philological Sciences*. 2014. Book 2. Pp. 191–195. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzfn_2014_2_39 [in Ukrainian].
9. Svider I. A. Osnovni osoblyvosti emotyvnogo tekstu [The main features of the emotional text]. P. 277. [in Ukrainian]. URL: file:///C:/Users/Comp/Downloads/Npkpnu_fil_2013_33_71.pdf
10. Serhiienko M. Dlia yuvileiu Ivana Kotliarevskoho [For the anniversary of Ivan Kotlyarevsky]. *Notes of the Shevchenko Scientific Society*. Lviv: Shevchenko Scientific Society, 1893. T. II. Pp. 149. [in Ukrainian].
11. Khotkevych H. Z pryvodu odnoi chasty “Dennyka Osvientsima” [On the occasion of one part of the “Diary of Auschwitz”]. *Notes of the Shevchenko Scientific Society*. Lviv: Shevchenko Scientific Society, 1930. T. S. Part. II (historical works). P. 1 (77). [in Ukrainian].
12. Tsekhmeistruk O. H. Prahmatyka ukrainskoi ofitsiino-dilovoi dokumentatsii XVI–XVII stolit [Pragmatics of Ukrainian official business documentation of XVI–XVII centuries]: dis. ... cand. philol. sciences: 10.02.01 / Odessa I. I. Mechnikov National University. Odessa, 2009. 189 p. [in Ukrainian].
13. Chabanenko V. A. Stylistyka ekspresyvnykh zasobiv ukrainska movy: monohrafiia [Stylistics of expressive means of the Ukrainian language: monograph]. Zaporizhzhia: ZSU, 2002. 351 p. [in Ukrainian].
14. Iurchyshyn T. V. Komunikativno-prahmatychni kharakterystyky rechen uzahalnenoho zmistu [Elektronnyi resurs] [Communicative and pragmatic characteristics of sentences of generalized content]. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ser. Linguistics*. 2009. № 17. pp. 30–37 [in Ukrainian]. URL: <http://library.tneu.edu.ua/index.php/uk/resursy-biblioteky/pratsi-vykladachiv-tneu/72-resursy-biblioteky/pratsi-vykladachiv-tneu/yu/1695-2013-01-21-14-44-18>

УДК 371.39

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214679>**Оксана САВЧЕНКО,***orcid.org/0000-0003-4808-5894**голова циклової комісії української та іноземної мов,
спеціаліст вищої кваліфікаційної категорії, викладач-методист,**викладач української мови та літератури**Кременчуцького льотного коледжу**Харківського національного університету внутрішніх справ**(Кременчук, Полтавська область, Україна) newspace1972@gmail.com***Наталія КОБЕРСУН,***orcid.org/0000-0002-1146-0518**викладач-спеціаліст,**викладач української мови та літератури**Кременчуцького льотного коледжу**Харківського національного університету внутрішніх справ**(Кременчук, Полтавська область, Україна) nataliakov2302@gmail.com*

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ПІДВИЩЕННЯ В КУРСАНТІВ І СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті схарактеризовано дефініції понять «читацька компетенція», «читацька криза», «читацький вибір», «інтерактивні методи, форми, технології», «емоційно-мотиваційна складова частина пізнавальної самостійності», «змістово-когнітивний та процесуально-вольовий компоненти».

Актуальність теми «Формування читацької компетенції та шляхи її підвищення в курсантів і студентів закладу фахової передвищої освіти» полягає в тому, що читання як процес є невід'ємною складовою частиною формування всебічно розвиненої особистості. Формуванням читацької компетенції та підвищенням її рівня в курсантів і студентів закладу фахової передвищої освіти ми мотивуємо здобувачів вищої освіти працювати над удосконаленням своїх професійних знань, умінь, навичок через читання спеціальної літератури, аналізувати отримані знання під час читацької діяльності, проводити відбір потрібної інформації, зокрема для виконання професійних завдань.

Проблеми, які спонукають вивчати обрану тему, зараз важливі. Оскільки читання – це процес, який є невід'ємною складовою частиною формування всебічно розвиненої особистості, то запорукою успішної професійної діяльності є сформована читацька компетенція та шляхи підвищення, удосконалення та реалізації її протягом усього життя, зокрема у процесі фахової діяльності. Ми зазначили головні проблеми читацької кризи та причини, які заважають визначитися із правильним читацьким вибором, наголошуємо на тому, що лише у творчій співпраці здобувачів вищої освіти закладів фахової передвищої освіти, викладачів-філологів і батьків можливе формування свідомої читацької компетенції та шляхів її підвищення.

Ми розглянули процес формування читацької компетенції, визначили шляхи її підвищення в курсантів і студентів закладів фахової передвищої освіти; зацентрували увагу на проблемі читацької кризи, причинах правильного читацького вибору; конкретизували роботу щодо вирішення проблем, а саме зазначили напрями їх розв'язання; окреслили інтерактивні методи, форми, технології, які забезпечують розвиток емоційно-мотиваційної складової частини пізнавальної самостійності.

Під час роботи над темою були опрацьовані літературні джерела, проведені дослідження з використанням інтерактивних методів, форм, технологій. Саме це дає можливість створити передумови для формування змістово-когнітивного та процесуально-вольового компонентів емоційно-мотиваційної складової частини пізнавальної діяльності. Учасники освітнього процесу показали високий рівень розуміння актуальності співпраці курсантів і студентів, викладачів-філологів, батьків. Зважаючи на реалії сьогодення, читацька компетенція покращує соціальну комунікацію, підвищує рівень засвоєння отриманих знань, умінь, навичок у процесі опанування обраної професії. У процесі читання навчається та виховується свідомий, уважний, допитливий читач, людина, особистість, для якої у пріоритеті читання є життєвою нагальною потребою, необхідністю.

Ключові слова: читацька компетенція, читацька криза, читацький вибір, інтерактивні методи, форми, технології, емоційно-мотиваційна складова частина пізнавальної самостійності, змістовно-когнітивний та процесуально-вольовий компоненти.

Oksana SAVCHENKO,
orcid.org/0000-0003-4808-5894
Chairman of the Cycle Commission of Ukrainian and Foreign Languages,
Specialist of the Highest Qualification Category, Teacher-Methodologist,
Teacher of Ukrainian Language and Literature
Kremenchuk Flight College of Kharkiv National University of Internal Affairs
(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) newspace1972@gmail.com

Nataliya KOVERSUN,
orcid.org/0000-0002-1146-0518
Teacher-Specialist,
Teacher of Ukrainian language and literature
Kremenchuk Flight College of Kharkiv National University of Internal Affairs
(Kremenchuk, Poltava region, Ukraine) nataliakov2302@gmail.com

THE FORMATION AND ADVANCEMENT WAYS OF READING LITERACY FOR STUDENTS OF VOCATIONAL EDUCATION

This paper determines the concepts of reading literacy, reading crisis, reading selection, interactive methods, forms, techniques, emotionally-incentivizing part of cognitive independence, content-cognitive and procedurally-volitional components.

The topic of the formation and advancement ways of reading literacy for students of vocational education is relevant nowadays. This primarily comes due to the fact that the reading process is integral to form a well-developed personality. Forming and advancing vocational education students' reading literacy motivates them to excel in their professional knowledge, skills, abilities through reading special literature as well as analyze their gained knowledge and select the relevant information to execute professional tasks.

Currently, there are some important problems that draw our attention to studying this topic. Since reading is an integral process to form a well-developed personality, the successful professional activities are assured by the formed reading literacy and ways of its advancement during the lifetime, especially its work period. Having determined the main problems of the reading crisis and its reasons that can disturb decisions on the right reading choice, we emphasize that the creative cooperation of the vocational education students, languages' teachers and parents can ensure the formation and advancement of reading literacy.

Having set the goal, we have reviewed the process of the reading literacy formation and determined the ways of its advancement among students of vocational education. Furthermore, the problems of the reading crisis and the reasons for the right reading process selection were accentuated. Additionally, the ways of working reading problems as well as interactive methods and techniques to develop emotionally-incentivizing parts of cognitive independence were precisely analyzed.

The topic of this paper was investigated with the relevant literature review and research of using interactive methods, forms and techniques. This serves as a predicament to form content-cognitive and procedurally-volitional components of the emotionally-incentivizing part of cognitive independence.

Participants of the educational process showed a great level of understanding of the cooperation relevance between vocational education students, languages' teachers and parents. Reading literacy improves social communication skills as well as enhances the level of obtained knowledge and skills of the professional activities taking into account the modifications in the current professional reality. While reading, a new conscious, attentive and curious reader, human being as well as personality is being grown up and taught. His main life needs lie in the process of reading.

Key words: *reading literacy, reading crisis, reading selection, interactive methods, forms, techniques, emotionally-incentivizing part of cognitive independence, content-cognitive and procedurally-volitional components.*

Постановка проблеми. Серед проблем, які найбільше турбують сучасну українську вищу школу щодо формування читацької компетенції та шляхів її підвищення в курсантів і студентів закладу фахової передвищої освіти, варто назвати такі:

- зниження економічного та морально-культурного рівня життя нашого суспільства;
- захоплення сучасної молоді комп'ютерними технологіями й інтернетом;
- перевантаження навчальних програм, а звідси і брак вільного часу для читання;
- відсутність комплексної програми розвитку читацької культури особистості.

Це головні проблеми читацької кризи серед курсантів і студентів.

Крім проблем, існують також і перешкоди, які заважають зробити правильний читацький вибір, а саме:

- перебування під неконтрольованим впливом телебачення й комп'ютерних розваг;
- існує думка, що література нічого не дає для досягнення успіху;
- батьки не мають впливу на підлітка, по-перше, бо вони вважають себе дорослими, по-друге, через значну відстань між ними.

Це незначний перелік проблем, над якими працюють викладачі філологічних дисциплін

у тандемі з курсантсько-студентською спільнотою на заняттях літератури. Тому формування читацької компетенції та шляхів її підвищення є нагальним питанням сьогодення (Півнюк, 2010: 11).

Аналіз досліджень. Серед численних спроб досліджень теоретичних і практичних питань щодо формування читацької компетенції та шляхів її підвищення як в учнів загальноосвітніх шкіл, так і в курсантів і студентів закладів фахової передвищої освіти, варто зазначити праці таких учених: І. Дичківської, Н. Півнюк, А. Твердоступ та інших. Якщо говорити про час проведення досліджень і друк публікацій, зосереджених на читацькій компетенції, читацькій кризі, читацькому виборі, інтерактивних методах, формах, технологіях, емоційно-мотиваційній складовій частині пізнавальної самостійності, змістово-когнітивному та процесуально-вольовому компонентах, то вони не є застарілими. Більшість із них з'явилися на початку 2000-х рр. Проте нинішні реалії життя конкретизують процес формування читацької компетенції та шляхи її підвищення в сучасній молоді (Твердоступ, 2011: 47).

Мета статті – розглянути процес формування читацької компетенції, визначити шляхи її підвищення в курсантів і студентів закладу фахової передвищої освіти (Півнюк, 2010: 10).

Виклад основного матеріалу. Насамперед необхідно з'ясувати дефініції понять «читацька компетенція», «читацька криза», «читацький вибір», «інтерактивні методи, форми, технології», «емоційно-мотиваційна складова частина пізнавальної самостійності», «змістово-когнітивний та процесуально-вольовий компоненти».

У сучасній педагогіці поширена думка, що література – це один із головних засобів виховання дитини. Але в сучасному світі існує проблема – молодь не читає.

Для вирішення проблеми можна проводити роботу за такими напрямками:

1. Потрібно розширити знання курсантів і студентів про те, що таке художня література, яке місце посідає вона в суспільстві.

2. Треба рішучіше долати розкол між «офіційним» предметом літератури і живим літературним потоком.

3. Упроваджувати інтерактивні технології. На заняттях із літератури для підвищення читацької компетенції варто використовувати такі види робіт:

– «Літературний турнір» – курсант (студент) викликає до себе іншого курсанта (студента), називає його ім'я, ставить запитання за літературним твором;

– «Вільне письмо» («Письмо для себе», «Есе») – протягом п'яти хвилин треба записати власні думки стосовно запропонованої теми;

– «Злови помилку» – знайти помилки в тексті;

– «Інтелектуальна розминка» – налаштувати курсантів (студентів) на роботу за допомогою запитань для розміркування;

– «Порушена послідовність» – перевірка знання курсантами / студентами художнього тексту – розкласти фрагменти тексту в авторському варіанті;

– «Складання сенкана» – висловлення особистого ставлення до поняття, постаті, образу;

– «Створи тест» – потрібно самостійно створити систему тестів, які б охоплювали матеріал усієї теми. Наявність варіантів відповідей обов'язкова;

– «Групування» – стратегія навчання, яка спонукає курсантів / студентів вільно думати, відкрито висловлюватися на певну тему, спрямована на стимулювання мислення про зв'язки між окремими поняттями;

– «Дерево рішень» – порушення проблеми й обговорення варіантів рішень, з'ясування можливих позитивних і негативних наслідків;

– «Вибери позицію» – пояснення власного вибору, сприйняття інших думок щодо порушеної проблеми, обстоювання або зміна позиції після обговорення;

– «Літературна реклама» – прийом ненав'язливого навіювання, прийом анонса (дата, твір, заголовок, фото, інформаційний блок), створення сторінки героя твору в соціальній мережі, створення макета обкладинки твору, презентація твору за ілюстраціями;

– «Мозковий штурм» – метод опитування, за якого приймаються будь-які відповіді учасників щодо обговорюваної теми;

– Паспорт твору;

– Анкета літературного героя (Дичківська, 2004: 302).

Імовірно, на заняттях із літератури використання інтерактивних методів забезпечує розвиток емоційно-мотиваційної складової частини пізнавальної самостійності, а також є основою для формування її змістово-когнітивного та процесуально-вольового компонентів.

Використання різних технологій, методів і форм навчання роблять курсантів і студентів закладу фахової передвищої освіти активнішими, невимушеними у спілкуванні. Покращується їхня комунікативна компетенція. Вони засвоюють навчальний матеріал, творчо мислять,

фантазують, залучаються до пошукової діяльності. Поєднання навчальної роботи з постійним нарощуванням обсягів прочитаного сприяє вихованню уважного, допитливого, чутливого читача, людини, для якої читання є життєвою потребою (Дичківська, 2004: 348).

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що формування читацької компетенції та шляхів її підвищення в курсантів і студентів закладу фахової передвищої освіти залежить від багатьох чинників, насамперед від співпраці курсанта і студента, викладача-філолога,

батьків. Як наслідок, вмотивована та результативна навчально-виховна робота продукує усебічно розвинену особистість, і спеціаліста-інтелектуала. Необхідність формування читацької компетенції та шляхів її підвищення допомагає виявити важливість і роль читання загалом у процесі вивчення як загальноосвітніх дисциплін, так і спеціальних. Як свідчить практика, читацька компетенція дає можливість усебічно розвиватися сучасній молоді, мотивувати себе щодо опанування майбутнього фаху, почуватися впевнено в соціумі, досягати поставлених перед собою цілей (Твердоступ, 2011: 51).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 351 с.
2. Півнюк Н. Читання як проблема державного рівня. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах*. 2010. № 3. С. 10–13.
3. Твердоступ А. Шляхи підвищення ефективності уроків української літератури. *Українська мова й література*. 2011. № 9. С. 47–51.

REFERENCES

1. Dychkyvska I. M. Ynnovatsyyny pedagogychny tehnologyy: navch. posyb. [Innovative pedagogical techniques: Textbook]. Kyiv: Akademvydav. 2004, 351 pp. [in Ukrainian].
2. Pyvnyuk N. O. Chytannya yak problema derzhavnogo ryvnya [Reading as problem of the governmental level]. *World literature in the secondary school*. 2010. № 3, P. 10–13 [in Ukrainian].
3. Tverdostup A. Shlyahy pidvyshchennya efektyvnosty urokyv ukraynskoy lyteratury [The ways of the Ukrainian literature classes enhancement]. *Ukrainian language and literature*. 2011. № 9, P. 47–51 [in Ukrainian].

УДК 811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214680>**Валерія СМАГЛІЙ,***orcid.org/0000-0002-6222-7652*кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри філології,Одеського національного морського університету
(Одеса, Україна) *valeriya.smagliy@gmail.com***ЯДЕРНА ЗОНА ВЕРБАЛІЗОВАНОГО КОНЦЕПТУ “LANGUAGE”
У НАУКОВІЙ КАРТИНІ СВІТУ**

Етап розгляду англomовного номінативного поля комплексного концепту WORD / LANGUAGE / SPEECH як фрагмента наукової КС присвячено розглядові сектора LANGUAGE. Він утворений словниковими статтями із заголовним словом “language”, що було вилучено із чотирьох наукових лексикографічних джерел, а також статтями, до яких кожна з них відсилає. Аналіз тлумачень багатозначної номінативної одиниці “language” дозволив виокремити різні формально-сміслові складові частини полісеманта – окремі семемі “language”, які є сукупністю смислових компонентів – сем, що експлікуються словами/словосполученнями, які вжиті в дефініційних статтях. Опис зазначених одиниць: лексеми “language”, її семем і сем результуються у відтворенні ядерної зони номінативного поля концепту LANGUAGE. Словникові статті, до яких відсилають ядерні дефініції, утворюють периферійну зону, що членується на ближню периферію (посилання є спільними в кількох статтях ядра) і дальню периферію (індивідуальні посилання, які не дублюються в різних дефініційних описах лексеми “language”). У маргінальну зону увійшли статті другого ступеня посилання, тобто ті, які залучені до розгляду, оскільки до них тягнуться смислові ниточки від посилочних статей першого ступеня, які сформували периферійну зону номінативного поля. Підсумовуючи аналіз ядерної зони субконцепту LANGUAGE, яка складається з дефініційних статей спеціальних (лінгвістичних) словників англійської мови, констатуємо розподіл семантичної складової частини ключової лексеми “language” на кілька семем. Набір семем у різних словниках не є однаковим, одні семемі є облігаторними (вони виділені в усіх лексикографічних джерелах), інші – факультативні (зарєєстровані в окремих, іноді лише в одному джерелі з вибірки). Що стосується сем (сміслові компоненти сигніфікату), то вони теж розпадаються на облігаторні, і як такі експліковані в усіх дефініціях лексеми “language”, і факультативні, які наявні в окремих дефініціях і не згадуються в інших. Безумовно облігаторними є семи приналежності людині, комунікативного призначення мови. Вони експлікуються певними дефінітивними ознаками в усіх словникових статтях.

Ключові слова: семема, ядро, концепт, лексема.

Valeriia SMAGLIY,*orcid.org/0000-0002-6222-7652*

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;

Head of the Philology Department

Odessa National Maritime University

(Odesa, Ukraine) *valeriya.smagliy@gmail.com***THE NUCLEAR ZONE OF THE VERBALIZED “LANGUAGE” CONCEPT
IN THE WORLD PICTURE**

The stage of consideration of the English-language nominative field of the complex concept WORD / LANGUAGE / SPEECH as a fragment of the scientific world picture is devoted to the consideration of the LANGUAGE sector. It is formed by dictionary articles with the title word language, which was extracted from four scientific lexicographical sources, as well as articles to which each of them refers. The analysis of interpretations of the multivalued nominative unit language allowed to distinguish different formal-semantic components of the polysemant – individual language sememes, which in turn are a set of semantic components – semes, which are explained by words / phrases used in definite articles. The description of these units: the language lexeme, its sememes and semes results in the reproduction of the nuclear zone of the nominative field of the LANGUAGE concept. Vocabulary articles to which nuclear definitions refer make a peripheral zone that is divided into near periphery (links are common in several nuclear articles) and far periphery (individual references that are not duplicated in different definitions of the language lexeme). The marginal zone includes articles of the second degree of reference, i.e. those that are involved in the consideration, because they are stretched semantic threads from the referal articles of the first degree, which formed the peripheral zone of the nominative field. Summarizing the analysis of the nuclear zone of the LANGUAGE subconcept, which consists of definite articles of special (linguistic) dictionaries of the English language, we state the division of the semantic component of the key language

lexeme into several semes. The set of semes in different dictionaries is not the same, some semes are obligatory (they are highlighted in all lexicographical sources), others are optional (registered in separate, sometimes only in one source from the sample). As for the semes (semantic components of the signification), they also fall into the obligatory and as such expounded in all definitions of language lexemes and optional, which are present in some definitions and are not mentioned in others. Undoubtedly obligatory are the semes referring to the human communicative purpose of language. They are explained by certain definite features in all dictionary articles.

Key words: *sememe, nucleus, concept, lexeme.*

Наукові лінгвістичні словники, зрозуміло, обов'язково містять статті з визначення такого базового для них терміна, як *language*, але роблять це різним способом. Зокрема, ступінь деталізації їхнього тлумачення цього терміна не є однако-вим. Найменш розгорнутий опис значення лексеми *language* пропонує *The Online Dictionary of Language Terminology* (далі – ODLT). Відповідна стаття обсягом лише 80 слів містить одне зовнішнє посилання.

Решта статей є більш розгорнутими. Усі статті є комунікативно відкритими продуктами в сенсі прозорості їхньої зовнішньої межі: кожна з них пропонує користувачеві звернутись до інших джерел інформації для різнобічного висвітлення феномену *мова*. Такими джерелами виступають статті цього ж лексикографічного видання, інакше кажучи, більшість посилань (за винятком одного в ODLT) в аналізованих статтях є внутрішніми. Відсилок до якихось окремих цілісних публікацій, монографій, наукових статей, за обговорюваною темою в цих статтях не зафіксовано.

Стаття *language* в *Encyclopedia of Language & Linguistics* (далі – ELL) більш ніж учетверо осяжніша за статтю в ODLT і вміщує 346 слів і 8 внутрішніх посилань. Статті у словниках Routledge і Crystal більш ніж в'ятеро і вшестеро перебільшують найменшу статтю ODLT. 462 слова і 27 посилань реєструємо у словнику Routledge, а у словнику Crystal – 555 слів і 30 посилань. Цифри свідчать про різний ступінь деталізації зазначеного терміна і прогнозовану наявність полеміки в цих статтях, адже наукова презентація того чи того феномену зазвичай провокує автора допису вступати в наукову дискусію з авторами інакших теорій, які трактують описуваний феномен, у даному разі *мову*, не так, як це вважає правильним автор словникового допису.

Вельми лаконічна стаття *language* в ODLT (80 слів) містить коротке тлумачення цього терміна, яке *цілком* запозичує з іншого наукового словника, про що сповіщає зовнішнє посилання на початку статті: "According to *The Oxford Companion to the English Language*, it is a human system of communication which uses structured vocal sounds and which can be embodied in other media such as writing, print, and physical signs". До такого корот-

кого тлумачення додається етимологічна довідка про походження слова з давньофранцузького *langage* (XII ст.), яке, своєю чергою, є запозиченням із латини [from the Vulgar Latin **linguaticum* (from Latin *lingua* = *tongue* or *speech* or *language*)]. Звернімо увагу на те, що тенденція до стисло-го викладу інформації, яка домінує в цьому лексикографічному виданні, спонукає до вибору лише однієї семемі з полісеманта *language*. У материнській статті (тобто у словнику *The Oxford Companion to the English Language*) слово тлумачиться у п'яти значеннях, тобто зареєстровано п'ять семем, кожна з яких маркується порядковим номером. *The Online Dictionary of Language Terminology* запозичує з них тільки першу семему, утім компенсує певним чином відсутність другої семемі [a particular instance of this system, such as Arabic, French, English, Kwakiutl, Sanskrit, Swahili] ілюстративним прикладом: [**Example** – *The language that this dictionary is written in is English, specifically Canadian English*]. Решта три семемі ігноруються. Водночас наявність маркованого зовнішнього посилання робить комунікативну межу статті прозорою, пропонує користувачеві напрямок до джерела, у якому, за потреби, можна знайти додаткову інформацію.

Наступна за обсягом у нашій вибірці лінгвістичних довідникових джерел стаття *language* в *Encyclopedia of Language & Linguistics* (далі – ELL). Вона складається зі 346 слів і містить 8 внутрішніх посилань. Дефініція номінативної одиниці подається у структурованому вигляді: стаття поділяється на 6 пронумерованих семем, опис першої і другої із яких є більш розгорнутим, з указанням на наукову полеміку стосовно можливого трактування їх значення. Маркерами такої комунікативної спрямованості слугують сполучник *although*, фрази *is a matter of debate*; *is open to argument*. Так, у поясненні першої семемі *language* [the principal signaling-system or instrument of communication used by humans for the transmission of information <...> the central element of which is verbal] у словнику уточнюється [although in most analyses it also contains nonverbal element, e.g., intonation, stress]. Продовжуючи тезу про невизначеність статусу невербальних компонентів як мовних одиниць, словник констатує, що це питання є дискусійним

[the nature and extent of the nonverbal element that should be considered properly a part of language is a matter of debate]. Так само дискусійним виголошується питання про описову і креативну функцію як відмінність між людською мовою й іншими сигнальними системами [but whether this is a difference of degree or kind is open to argument].

У словнику не поставлено крапку в цій дискусії, проте запропоновано окрему семему (четверту за номером), у якій однозначно визначено можливий статус мови як системи невербальних символів: [nonverbal <...> communicative symbol systems, e.g., *the language of bees, mathematics, computers*]. Навіть більше, словникова стаття пропонує ще одну окрему семему (шосту за номером) з поміткою (in computing) [the characters, conventions, and rules used to convey information, e.g., in a programming language like BASIC or a machine language]. Отже, констатуємо деякий дисбаланс у розподілі лексичної структури полісеманта на семему, що мають ознаки повторюваності або непослідовності.

Словникова стаття *language* в *Routledge dictionary of language and linguistics* є великою за обсягом (462 слова), складною за структурою (чотири марковані числами семему із виокремленими в межах семему та літерно маркованими підзначеннями) і 27 внутрішніми посиланнями, які подані або в межах суцільного текстового масиву статті, або у вигляді окремих References після опису кожної семему. На відміну від загальноприйнятого вичерпного членування цілої словникової статті на певну кількість складових частин (окремих семем), в аналізованій статті наявна розлога дефініція, яка передуює опису всіх семем. Тобто є певний «вступ», який відкриває статтю *language*: [vehicle for the expression or exchanging of thoughts, concepts, knowledge, and information as well as the fixing and transmission of experience and knowledge. It is based on cognitive processes, subject to societal factors and subject to historical change and development]. Далі читаємо метатекстовий коментар: [in this definition, language refers to <...>], у якому попередньо наведений смисловий фрагмент пояснюється як такий, що акцентує відмінність людської мови від штучно створених мов і пояснює, у чому саме полягає ця різниця [language refers to a specific form of expression that is restricted to humans, and differs from all other possible languages, such as animal communication and artificial languages through creativity, the ability to make conceptional abstractions, and the possibility of metalinguistic reflection]. Внутрішні посилання [(linguistic theory, origin of language, philosophy

of language)] слушно показують зв'язок такого трактування мови із загальними філософськими проблемами лінгвістики.

За такою ж двоступеневою схемою будується й опис першої семему, який відкривається узагальнюючим «вступом» і який до того ж експлікує традиційну для наукового дискурсу неоднозначність, дискусійність, варіативність термінів залежно від наукової парадигми, у межах якої вони вжиті: [the ambiguity of the term *language* <...> is differentiated and clarified depending on the given theoretical concept <...> In this process the following concepts are distinguished (with varying terminology)]. За «вступною» частиною, що відкриває опис першої семему, слідує подальше розгалуження значення на підзначення, кожне з яких описано під літерним маркуванням (a) і (b). Значення першої семему лексеми *language* виявляється сукупністю двох підзначень, які є відбиттям дихотомії *langue vs parole*, запропонованої Фердінандом де Соссюром. Підзначення 1 (a) – це «система знаків і комбінаторних правил», яку Ф. де Соссюр називає «*langue*», підзначення 1 (b) – «мова як індивідуальна діяльність, конкретний акт мовлення», що в термінах Ф. де Соссюра є «*parole*», а в термінах Н. Хомського – «*performance*».

Обидва підзначення у своїх дефініційних статтях пропонують *теоретичне тло* відповідних досліджень. Мова як система (1(a)) є об'єктом «структурних досліджень», а також «вивчення мовної компетенції мовця», «трансформаційна граматики на цьому ґрунті вивчає динамічне розуміння мови» [such linguistic systems are the object of structural investigations <...> research attempts to describe the linguistic competence of a speaker. Transformational grammar is based on dynamic understanding of language].

Словник дефінує 1 (b) підзначення й орієнтує користувача стосовно імен науковців і запропонованих ними термінологічних парадигм, відсилає до відповідних статей даного видання: [one speaks of “parole” (de Saussure) or “performance” (N. Chomsky). On the theoretical justification of these differentiations See *langue vs parole, competence vs performance*]. Опис першої семему лексеми *language* завершується внутрішніми посиланнями: [For the differentiation of language under idiolectal, regional, social, and other aspects See *dialectology, sociolinguistics, and variational linguistics*], після чого слідує відокремлена частина References, згідно з якою варто звернутись до статті [*linguistics*].

Користувач, який прочитав лише невелику частину дефініційної статті у словнику Routledge, отримує значний пакет теоретичної інформації

щодо терміна *language* і його наукового трактування різними лінгвістами, а також можливість ще більше розширити свої знання, звернувшись до відповідних статей за посиланнями.

Друга семема лексеми *language* є деяким чином унікальною серед всіх аналізованих словників, тільки Routledge виділяє її як окрему семему, говорячи, що мова є «генетично притаманною людині здатністю до управління мисленнєвими і комунікативними процесами»: [genetically innate human capacity for directing cognitive and communicative processes], і пояснюючи спорідненість цієї семеми *language* із терміном, запропонованим Фердинандом де Соссюром [corresponding to de Saussure's "faculté de langue"]. До цього додається інформація про теоретичні напрями лінгвістики, які присвячені вивченню саме цього явища [this is the primary object of study of neurophysiology, psychology], а також зазначено проблеми, які є цікавими саме в лінгвістичному аспекті: [problems of language acquisition and aphasia]. В окремо наданих до цієї семеми посиланнях References користувачу пропонується звернутись до статей словника *language acquisition, language disorder*.

Опис третьої семеми у словниковій статті *language* є найкоротшим (9 слів), водночас супроводжується внутрішніми посиланнями на п'ять інших статей словника Routledge. В описі семеми (3) читаємо, що мова – це «індивідуальна національна мова, така як англійська, російська, японська», а в посиланнях користувачу пропонується розширити цю теоретичну базу, звернувшись до статей *classification of languages, language change, language typology, universals*.

Остання по порядку семема (4) лексеми *language* експлікує протиставленість цього значення лексеми мова попередньо описаним значенням, що стосувались «природних мов». Семема (4) – це мова, яка «у семіотиці і теорії інформації означає систему знаків для комунікації <...> вона охоплює штучні мови програмування, мову формальної логіки і математики, тваринні мови, (систему) семафора» [In semiotics and information theory, a system of signs used for communication. This includes, in addition to natural languages, artificial languages such as programming languages, formal languages of logic and mathematics, semaphore, and animal languages]. Посилання в кінці статті рекомендують звернутись до статей *animal communication, information theory, planned languages*.

Найбільша у виборці стаття *language* взята зі словника Девіда Кристала *A dictionary of Linguistics and Phonetics*. Вона складається з 555 слів і містить 30 внутрішніх посилань. Стаття є суціль-

ним текстовим масивом, не членована на дефініції окремих семем і починається констатацією протиставлення загальномовного і наукового визначення терміна мова: [The everyday use of this term involves several different senses (as "language in general" v. "a language in particular"), which linguistics is careful to distinguish]. Розпочинаючи опис суто лінгвістичного трактування терміна *language*, стаття уточнює, яке значення цього терміна підпадає під поняття *parole*, або *performance* – [it may refer to the concrete act of speaking, writing or signing <...> in a given situation – the notion of *parole*, or *performance*]. Слова *parole* і *performance* в тексті статті шрифтово сигналізують про можливість заглибитись у трактування понять у відповідних самостійних статтях словника, водночас імена Ф. де Соссюра і Н. Хомського не згадуються, так само, як і пізніше у згадці опозитивних термінопонять *langue* і *competence*, які позначають «абстрактну систему» і «знання цієї системи індивідом» [the abstract system underlying the behaviour of a community (the notion of *langue*), or the knowledge of this system by an individual (the notion of *competence*)]. Непрямим указанням на теорію Н. Хомського слугує наступна за наведеною фраза: [In later Chomskyan linguistics, a distinction is drawn <...>]. Зі змістом теорій Ф. де Соссюра і Н. Хомського користувач детально ознайомиться, звернувшись за посиланнями до статей *langue* і *competence*. Опозитивність термінологічних пар *langue* VS *parole* і *competence* VS *performance* у статті Д. Кристала не експлікована, інформація про кожний член пари подається відокремлено від свого парного терміна. Між відповідними фрагментами статті надається багато іншої за тематикою інформації: про синхронічні дослідження (без згадки діахронічних), про ідіолект, про стилістичні і соціолінгвістичні обмеження [the sociolinguistic or stylistic restrictiveness], про піджін, про прикладну і комп'ютерну лінгвістику.

Окремою тезою звучить протиставлення «природних мов» і «штучно сконструйованих» ["natural languages" – a term which contrasts with the artificially constructed systems e.g. "formal", "logical", "computer" languages or Esperanto]. Із посиланням на психолінгвістику тлумачиться значення мови як «біологічної здатності, що уможливило для індивіда вивчення мови і користування нею» [the biological "faculty" which enables individuals to learn and use their language is implicit in the notion of "language acquisition device" in psycholinguistics]. Мова розглядається і як «визначальна особливість людської поведінки» ["language" is seen

as a defining feature of human behaviour] із набором «універсальних якостей» [*universal properties*], до яких віднесено [*productivity, duality, learnability*]. Про ці якості можна детальніше дізнатися, якщо прочитати відповідні тлумачні статті, на які посиляється стаття *language*.

Д. Кристал полемізує з усталеними поглядами на *мову* (які висвітлено і в інших словниках вибірки) як на щось інакше, аніж засіб комунікації в мовленні чи на письмі, наприклад «*мова тіла*», «*мова поглядів*» [Linguistics does not, however, follow the popular application of the term (language) to human modes of communication other than by speech and writing (cf. such phrases as “body language”, “eye language”). Метафоричність виголошується як єдино можливий модус уживання терміна *мова* на позначення природного спілкування тварин: [Nor is “language” a term generally applied to natural animal communication (see *zoösemiotics*), except in a metaphorical way], водночас користувачу пропонується посилання на статтю *zoösemiotics*, у якій він може дізнатися про коректне позначення такого виду спілкування.

У завершальній частині цієї великої статті Девід Кристал пояснює т. зв. «технічні фрази» з компонентом *мова*: [The term enters into several technical phrases]. До таких уналежено словосполучення *перша мова, друга мова, іноземна мова*. Д. Кристал вважає за необхідне надати «мінімальне пояснення» [a minimum of elucidation] стосовно різниці у значеннях цих сполучень, водночас традиційно зауважує їхній дискусійний статус: «перша мова» – це т. зв. «материнська мова», «друга мова відмінна від неї і використовується для спеціальних цілей», «іноземна мова відмінна від материнської і не диференційована для використання у спеціальних цілях». Водночас різниця між *іноземною* і *другою* мовами не є усталеною, зокрема її не визнають у Сполучених Штатах Америки: [first language (sc. mother-tongue) is distinguishable from second language (a language other than one’s mother-tongue used for a special purpose, e.g. for education, government), distinguishable in turn from foreign language (where no such special status is implied) – though the distinction between the latter two is not universally recognized (especially not in the USA)].

Робимо висновок про потужний інформаційний потенціал статті *language* у словнику Д. Кристала, про що свідчать численні внутрішні посилання (їх налічується 30). Феномен *мова* висвітлюється в ракурсі різних наукових парадигм. Побіжно зауважимо, що пересічному користувачеві стаття не видається легкою для розуміння, оскільки її текст

не структурований на окремі семми. У ньому немає чітких дефініцій терміна *language*, інформація не завжди послідовно викладена. Натомість більш підготовленому користувачеві даний науковий допис пропонує цілу палітру інформаційних повідомлень, які ризоматично поєднуються в різнобарвне ціле, що змальовує феномен *мова* в численних аспектах його функціонування.

Підсумовуючи аналіз **ядерної зони** субконцепту LANGUAGE, яка складається з дефініційних статей спеціальних (лінгвістичних) словників англійської мови, констатуємо розподіл семантичної складової частини ключової *лексми language* на кілька семем. Набір *семем* у різних словниках не є однаковим, одні семми є облігаторними (вони виділені в усіх лексикографічних джерелах), інші – факультативні (zareєстровані в окремих, іноді лише в одному джерелі з вибірки). Що стосується сем (смыслові компоненти сигніфікату), то вони теж розпадаються на *облігаторні*, як такі експліковані в усіх дефініціях *лексми language*, і *факультативні*, які наявні в окремих дефініціях і не згадуються в інших.

Безумовно **облігаторними** є семи *приналежності людини, комунікативного призначення* мови. Вони експлікуються певними дефінітивними ознаками в усіх словникових статтях:

* сема *приналежність людини* [human system of <...>], [instrument used by humans], [<...> restricted to humans], [a defining feature of human behavior], побіжно зазначимо, що Routledge припускає спілкування, що ним користуються тварини, [animal languages]. Нагадаємо, що остання теза є дискусійною, Д. Кристал наполягає, що такий вираз, як *animal language*, можливий лише в метафоричному сенсі;

* сема *комунікативне призначення* мови вербалізується дефінітивними ознаками [system / instrument / mode of communication], [directing communicative processes], [exchanging of thoughts, concepts, knowledge and information], [transmission of information].

Частотними є семи, які експлікуються вербально (через дефінітивні ознаки) у більшості словників (у трьох із чотирьох словниках), це сема *структурованість* мови, сема *форма вираження*, а також сема *територіальна, соціальна і темпоральна детермінованість* мови:

* сема *структурованість* мови дефінітивно експлікується таким чином: [structured vocal sounds], [signaling system], [linguistic systems are object of structural investigation];

* сема *форма вираження* експлікована варіативними ознаками, одні дефініції відносять сюди

письмове й усне мовлення [central element is verbal], [communication by speech and writing], інші додають жести мовлення і будь-яку символічну систему: [vocal sounds which can be embodied in other media such as writing, print, and physical signs], [non-verbal communicative symbol system]. У дефініції окремої семіми лексеми *language* словник Routledge стверджує, що семіотичне трактування поняття мова передбачає, що до природних засобів комунікації додаються штучні, як-от мова програмування, мова логіки і математики, навіть сигнали семафора: [system of signs used for communication <...> includes, in addition to natural languages, artificial languages such as programming languages, formal languages of logic and mathematics, semaphore];

* сема територіальна, соціальна і темпоральна детермінованість мови експлікується у словнику Routledge дефініційною ознакою коротко [subject to societal factors and to historical change and development], а у словнику Crystal розлогіше: окремо обговорюється соціальна і територіальна обмеженість різновидів мови [a particular variety of speech/writing may also be referred to as language e.g. *scientific language, trade language*. In such phrase as *the English language* the sense is the system underlying collective totality of the speech/writing behaviour of a community], окремо зазначається темпоральний чинник існування і вивчення мови [the notion of language may be seen both in synchronic sense, e.g. *the English language today* and a diachronic sense e.g. *the English language since Chaucer*]. Словник ELL також виділяє національно-територіальну і часову детермінованість мови: [a language is the dialect of a nation or of several nations, e.g., *English, Latin, Chinese*. A language in this sense may be regarded synchronically or diachronically].

Нечастотними семімами є ті, що експлікуються лише в половині словників, це семіми біологічна вродженість мови, когнітивність мови, сема засіб комунікації, диференційні ознаки мови, що відділяють її від інших знакових систем:

* сема біологічна вродженість мови експлікується в дефініціях Routledge і Crystal: [genetically innate human capacity], [biological faculty];

* сема когнітивність мови втілюється у словникових дефініціях так: [capacity for directing cognitive processes, <...> ability to make conceptual abstractions], [it is based on cognitive processes];

* сема засіб комунікації експлікується дефінітивними ознаками [instrument of communication <...> verbal means of communication], [vehicle for the expression of thoughts];

* сема диференційні ознаки мови визнається словниками як ознаки, що відрізняють людську природну мову від інших сигнальних систем і засобів комунікації. Щоправда, перелік самих ознак не є ідентичним: Д. Кристал уважає, що мовними універсальностями є [productivity, duality, learnability, or language universals]. Натомість Routledge пише, що людська мова відрізняється від усіх інших можливих мов (спілкування тварин, штучні мови) такими рисами: [differs <...> through creativity, the ability to make conceptual abstractions, and the possibility of metalinguistic reflection].

Варто зазначити, що на просторі ядерної зони номінативного поля концепту LANGUAGE часом кілька сем утворюють самостійний пучок і оформлюються в окрему семіму, а іноді ті самі семіми розпорошені по смислового полю концепту і наявні як складова частина інших семіми. Це, зокрема, стосується сем *штучний, спілкування тварин, вроджена здатність, когнітивна діяльність*. Узагальнюючи досліджений матеріал, стверджуємо, що в науковій КС ядро номінативного поля *language* складається з мозаїки таких семіми полісемантичного ключового слова *language*:

1. Мова як система вербальних знаків для фіксації й обміну інформацією між людьми, те, що відповідає поняттю *langue* в теорії Ф. де Соссюра.

2. Мова як темпорально і локативно визначений конкретний акт реалізації цієї системи у процесі людської письмової або усної комунікації, те, що відповідає сосюрівському поняттю *parole*.

3. Мова як засіб комунікації в національно-територіально обмеженому середовищі: англійська, російська, романські мови тощо.

4. Мова як засіб комунікації в соціально, фахово, ситуативно обмеженому середовищі: мова юриспруденції, наукова мова, мова для спеціальних цілей, піджін, сленг, лайка, мова В. Шекспіра.

5. Мова як семіотична система (штучна / природна), якою послуговуються тварини і люди для передачі інформації: мова формальної логіки, математики, жести мови / мова бджіл.

6. Притаманна людині (як біологічному виду) від народження здатність до мовного спілкування, яка забезпечує когнітивну діяльність людини, те, що відповідає сосюрівському поняттю "*faculté de langue*", а також індивідуальне знання мовної системи, те, що відповідає поняттю Н. Хомського *competence*.

Звертаючись до *наївної* картини світу, у якій також відбивається концепт LANGUAGE, бачимо деякі схожі риси і відмінності у трактуванні

феномену *мова* пересічними носіями англійської мови, з одного боку, і фахівцями-лінгвістами англомовного соціуму, із другого боку. В обох варіантах номінативного поля LANGUAGE, згідно з даними загальних і термінологічних словників, виділяються семеми:

(*) Мова як система вербальних знаків для фіксації й обміну інформацією між людьми.

(*) Мова як засіб комунікації в національно, територіально обмеженому середовищі: е. г. Англійська.

(*) Мова як засіб комунікації в соціально, фахово, ситуативно обмеженому середовищі: е. г. мова юриспруденції.

Решта відповідників не збігаються за статусом. Розподіл семантичного обсягу лексеми *language* на семеми не є ідентичним у двох різновидах КС. Для наукової КС характерне чітке роздільне сприйняття мови як системи і мови як конкретного втілення цієї системи (тут стає у пригоді опозиція Ф. де Соссюра *langue VS parole*). Наївна КС не чутлива до цієї опозиції, як і до розрізнення суто вербальної і невербальної (наприклад, жестової) реалізації мови. Якщо наукова інтерпретація феномену мови диференціює ці два матеріальні модуси втілення інформації, виносить невербальну (несловесну) комунікацію за межі інтересів лінгвістики, пропонує *різні* семеми

полісеманта, то наївна інтерпретація об'єднує їх в одній семемі, пор.: *наївна* КС [communication of thoughts and feelings through a system of arbitrary signals, such as voice sounds, gestures, or written symbols] і *наукова* КС: [Linguistics does not, however, follow the popular application of the term (language) to human modes of communication <...> such as “body language”, “eye language”)], а також [artificial languages such as programming languages, formal languages of logic and mathematics, semaphore, and animal languages].

Наукова КС містить також виділену в окрему інформаційну парцелу «притаманну людині здатність до вербального мовлення і вроджену мовну компетенцію», аналога якій у *наївній* картині світу немає.

Цілком очевидно, що *наукове* бачення феномену *мова* поміщає його в цілу низку теоретичних парадигм (вчення Ф. де Соссюра, Н. Хомського згадуються найчастіше). Розгалужена мережа посилань свідчить про те, що під час дефінування лексеми *language* залучались дані із цілої низки теоретичних дисциплін: *linguistics, sociolinguistics, psycholinguistics, semiotics, transformational grammar, dialectology, zoösemiotics*. Цією обставиною номінативне поле концепту LANGUAGE в *науковій* КС принципово відрізняється від аналогічного поля в *наївній* КС.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Козлова Л. Отражение этнокультурных особенностей менталитета в синтаксических категориях агентивности / неагентивности (на материале английского и русского языков). *Человек. Язык. Культура : сборник научных статей, посвященных 60-летнему юбилею профессора В. И. Карасика* : в 2-х ч. 2-е изд., испр. Киев : Издат. дом Д. Бурого, 2013. Ч. 1. С. 532–538.
2. Кубрякова Е. Особенности речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона. *Человеческий фактор в языке. Язык и картина мира*. Москва : Наука, 1991. С. 141–172.
3. Кубрякова Е. Язык и знание: На пути получения знаний о языке : Части речи с когнитивной точки зрения. *Роль языка в познании мира / Рос. академия наук ; Ин-т языкознания*. Москва : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
4. Попова З., Стернин И. Когнитивная лингвистика. Москва : АСТ ; Восток-Запад, 2007. 314 с.
5. Теркулов В. Части речи и тождество номинатемы. *Человек. Язык. Культура : сборник научных статей, посвященных 60-летнему юбилею профессора В. И. Карасика* : в 2-х ч. 2-е изд., испр. Киев : Издат. дом Д. Бурого, 2013. Ч. 1. С. 25–31.
6. Швачко С. Диахроническая память слов. *Человек. Язык. Культура : сборник научных статей, посвященных 60-летнему юбилею профессора В. И. Карасика* : в 2-х ч. 2-е изд., испр. Киев : Издат. дом Д. Бурого, 2013. Ч. 1. С. 166–173.
7. Longman Grammar of Spoken and Written English / D. Biber et al. ; Forword by K. Quirk. London : Pearson Education Ltd, 1999. 1204 p.
8. Chafe W. Discourse, Consciousness, and Time. Chicago ; London : University of Chicago Press, 1994. 327 p.
9. Langacker R. W. Concept, image and symbol: The cognitive basis of grammar. Berlin, 1991.

МАТЕРІАЛ ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Online Cambridge dictionary. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/>.
2. Online Webster dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/>.
3. Online Macmillan dictionary. URL: <http://www.macmillandictionary.com/>.
4. Online Oxford dictionary. URL: <https://en.oxforddictionaries.com/>.
5. The American Heritage Dictionary of the English Language, Fifth Edition copyright 2017 by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. URL: <https://ahdictionary.com/word/search.html>.

REFERENCES

1. Kozlova L. A. (2013) Otrazhenie etnokulturnyih osobennostey mentaliteta v sintaksicheskikh kategoriyah agentivnosti / neagentivnosti (na materiale angliyskogo i russkogo yazyikov). [Reflection of the ethnocultural peculiarities of the mentality in the syntactic categories of agentivity / non-agentivity (on the material of the English and Russian languages)]. // Chelovek. Yazyik. Kultura: sbornik nauchnyih statey, posvyaschennyih 60-letnemu yubileyu prof. V. I. Karasika: v 2-h chastyah. – Kiev: Izdat. dom D. Burago, 2013. – Izd-e 2-e ispr. – Chast 1. S. 532–538.
2. Kubryakova E. S. (1991) Osobennosti rechevoy deyatel'nosti i problemy vnutrennego leksikona [The peculiarities of speech activity and problems of inner vocabulary] Chelovecheskiy faktor v yazyike. Yazyik i kartina mira. – M.: Nauka. S. 141–172.
3. Kubryakova E. S. (2004) Yazyik i znanie [Language and knowledge]: Na puti polucheniya znaniy o yazyike: Chasti rechi s kognitivnoy tochki zreniya. Rol yazyika v poznanii mira Ros. Akademiya nauk. In-t yazyikoznaniya. – M.: Yazyiki slavyanskoy kulturyi. 560 s.
4. Popova Z. D., Sternin I. A. (2007) Kognitivnaya lingvistika. [Cognitive Linguistics] – M.: AST: Vostok-Zapad. 314 s.
5. Terkulov V. I. (2013) Chasti rechi i tozhdestvo nominatemyi. [Parts of speech and nominateme identity] Chelovek. Yazyik. Kultura: sbornik nauchnyih statey, posvyaschennyih 60-letnemu yubileyu prof. V. I. Karasika: v 2-h chastyah. – Kiev: Izdat. dom D. Burago. – Izd-e 2-e ispr. – Chast 1. S. 25–31.
6. Shvachko S. A. (2013) Diahronicheskaya pamyat slov. [Diachronical word memory] Chelovek. Yazyik. Kultura: sbornik nauchnyih statey, posvyaschennyih 60-letnemu yubileyu prof. V. I. Karasika: v 2-h chastyah. – Kiev: Izdat. dom D. Burago. – Izd-e 2-e ispr. – Chast 1. S. 166–173.
7. Biber D. et al. (1999) Longman Grammar of Spoken and Written English Forword by K. Quirk. – Lnd.: Pearson Education Ltd. 1204 p.
8. Chafe W. Discourse, Consciousness (1994), and Time – Chicago, Lnd: University of Chicago Press 327 p.
9. Langacker R. W. (1991) Concept, image and symbol: The cognitive basis of grammar. Berlin.

УДК 811.112.2'373.612

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214681>**Світлана СТРОЙКОВА,***orcid.org/0000-0002-8909-3236*

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри німецької філології

Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
(Черкаси, Україна) *stroykova151@gmail.com***МОДЕЛЬ ПОХОДЖЕННЯ НІМЕЦЬКИХ НОМЕНКЛАТУРНИХ НАЗВ РИБ**

У статті здійснено реконструкцію структури знань про позначене та виявлено взаємодію різних пізнавальних механізмів етносвідомості на основі моделі походження номінативних одиниць німецьких номенклатурних найменувань риб. Метою статті є розгляд моделі походження найменувань на матеріалі німецьких назв риб. Методами дослідження виступають описовий метод, метод компонентного аналізу та метод когнітивно-ономасіологічного аналізу, який уможливив встановлення мотиваційної бази та механізмів для німецьких номенів риб на підставі інтерпретації їхньої ономасіологічної структури та когнітивного моделювання структур знань про позначене. Першим етапом моделі (апперцепція) є формування уявлення про рибу на підставі переважно зорових відчуттів, зокрема про її забарвлення, розміри, поведінку. Творення назв вищих категорій класифікаційної номенклатури риб ґрунтується на спостереженнях і уявленнях як результатах апперцепції. На другому етапі інтеріоризації здійснюється інтеграція процесів категоризації та концептуалізації; встановлюється поняття, виявляється його місце в категоризації, а також здійснюється його уточнення та поглиблення. Результатом третього етапу внутрішнього програмування є виокремлення мотиваційної бази найменування риби із структури знань про позначене і системи категоризації. Формування мотиваційної бази і є кінцевою метою етапу внутрішнього програмування, який виступає перехідною ланкою між інтеріоризацією та власне творенням ономасіологічної структури найменування на етапі селекції. З мотиваційної бази на четвертому етапі селекції обирається мотиватор та формується ономасіологічна структура найменування риби. На п'ятому етапі парадигмізації та синтагматизації слово отримує словотвірний потенціал, місце в системі лексичних зв'язків, граматичній підсистемі, мовленнєвому потоці. Перевірка цієї моделі походження щодо формування конкретних німецьких назв риб ґрунтується на принципі двовекторності, який забезпечує здійснення когнітивно-ономасіологічного аналізу. Рух від ономасіологічної структури до структури знань про позначене та навпаки забезпечує достовірність дедуктивно-модельованої структури знань про рибу.

Ключові слова: номенклатурні найменування риб, когнітивно-ономасіологічний аналіз.

Svitlana STROIKOVA,*orcid.org/0000-0002-8909-3236*

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the German Department

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

(Cherkasy, Ukraine) *stroykova151@gmail.com***PRODUCTION MODEL OF THE GERMAN NOMENCLATURE FISH NAMINGS**

This article deals with the production model of nominative units for reconstructing the knowledge structure and identifying various cognitive mechanisms of the ethnic consciousness. The aim of this article is to analyze the production model of nominative units on the basis of the German fish namings. The research methods are descriptive method, componential analysis and cognitive-onomasiological analysis. The latter helps to determine the motivational basis and the mechanisms of the German fish namings via interpretation of their onomasiological structures and cognitive modeling of knowledge structures. The first level of the model (apperception) is the formation of fish conception, i.e. its colouring, size and behavior. Fish naming of top categories of fish nomenclature classification is based on observation and conception as the result of apperception. The next stage presupposes interiorization when the place of nominative units in the nomenclature structure is formed via deeper perception of observation. This level results in the creation of a stable image. The second level of interiorization is associated with the integration of categorization and conceptualization processes. The third level of inner programming leads to the formation of the motivational basis. Motivational basis formation is the ultimate goal of this level that serves as a transitional link between interiorization and modeling of namings' onomasiological structure at the stage of selection. The reconstructed motivational basis of the fourth level of selection helps to choose the motivator and to form the onomasiological structure of fish namings. On the fifth level of paradigmization and syntagmization, the word gets the word-building potential, its place in the lexical system, as well as in the grammar subsystem and in actual communication. Verification of this production model of the certain German fish namings is grounded on the principle of two-facedness. This principle presupposes the usage of cognitive-onomasiological analysis and provides for the validity of the deductive-modeled onomasiological structure of fish namings.

Key words: nomenclature names of fishes, cognitive-onomasiological analysis.

Постановка проблеми. У когнітивному напрямі сучасного термінознавства актуальний розгляд терміносистем як засобів пізнання навколишнього світу, що створює підґрунтя для з'ясування когнітивної проєкції процесів термінотворення (Селіванова, 2017). Для з'ясування когнітивного механізму творення найменувань у мові використовуємо когнітивно-ономасіологічний аналіз, розроблений О. О. Селівановою, який може бути застосований як для номенів, так і для термінів. Методика когнітивно-ономасіологічного аналізу ґрунтується, зокрема, на психолінгвістичній моделі породження найменувань.

Мета статті – розгляд цієї моделі на матеріалі німецьких номенклатурних назв риб, вилучених шляхом суцільної вибірки з атласів “Die Meeresfische Europas” (Muus, 1998) та “Atlas der Meeresfische” (Kuiter, Debelius, 2009), а також електронного ресурсу (www.wikipedia.de). Об'єктом дослідження є номенклатура іхтіофауни в німецькій мові. Предмет дослідження – механізми породження німецьких номенклатурних найменувань риб.

Аналіз досліджень. Будь-яка модель є спрощеним представленням ланок і рівнів номінативної структури й отримання «тілом» знака відповідного змісту (Селіванова, 2017). Російська мовознавець О. С. Кубрякова першою побачила можливість використання моделей породження мовлення для пояснення номінаційних процесів (Кубрякова, 1986). До цього у словотворі вже існувала модель словотвірної діяльності І. С. Торопцева, яка мала шість ланок переходу від думки до слова: 1) підготовку ідеального змісту; 2) вибір мотивації (мотивації ознакою й мотивації всім змістом); 3) вибір твірного (слова, сполуки, першосигнальних ознак, звукових уявлень); 4) вибір способу словотворення, регламентований поняттями про способи словотворення і про творення аналогічних, близьких за значенням слів; 5) побудову звукової оболонки з основи твірного слова, звукової сторони похідного слова і словотворчих одиниць (афікси та їх комбінації); 6) зчеплення ідеального й матеріального під час завершення словотворення (Торопцев, 1986: 92–134). Ця модель акцентує увагу на вербальній стадії номінаційного механізму, зводить опис превербального етапу до вказівки на підготовку ідеального змісту. На думку О. О. Селіванової, у цій моделі не відображено, яким чином здійснюється така підготовка і які відбуваються кодові переходи від превербального змісту до вербальної форми (Селіванова, 2017: 171). Визнаючи за цією моделлю високу пояснювальну спроможність у межах традиційного семантико-структурного підходу, дослідниця О. О. Селіванова пропонує

власну модель породження номінативних одиниць, що базується на концепції зв'язку думки та слова О. О. Потебні, на теоретичних та практичних розробках теорії мовленнєвої діяльності та психолінгвістичній моделі породження мовлення (Л. С. Виготський, М. І. Жинкін, О. О. Леонтьєв, О. Р. Лурія, С. Л. Рубінштейн, Д. М. Узнадзе й ін.), ураховує постулати когнітивної семантики щодо значення як конвенційного результату категоризації та концептуалізації світу представниками певної спільноти (Дж. Лакофф, Ж. Факоньє), а також бере до уваги положення про інтеграцію в пізнавальній діяльності свідомих і позасвідомих процесів і нейрофізіологічне підґрунтя мовленнєвої діяльності (Селіванова, 2008). Запропонована модель породження (продукування) найменувань має такі етапи: I – апперцепції (психонетичний); II – інтеріоризації (когнітивний); III – внутрішнього програмування (превербальний); IV – селекції (номінативно-вербальний); V – парадигмізації й синтагмізації (системно-функціональний) (Селіванова, 2017).

Виклад основного матеріалу. Побудова цієї моделі передбачає виокремлення низки постулатів. Перший постулат стосується того, що мислення не є єдиним пізнавальним механізмом для людини, адже величезну роль у пізнанні позначуваного предмета, явища або поняття виконують когнітивні функції відчуттів, почуттів, інтуїції та трансценденції, а також позасвідомі процеси, що належать до сфери психонетичного, на противагу мисленнєвому (Селіванова, 2017: 171). Стосовно номенклатури іхтіофауни, крім наукових знань, особливу значущість має насамперед чуттєва пізнавальна сфера, застосування якої передують формуванню цілісного концепту.

Другим постулатом є те, що знання про позначене набуваються людиною в індивідуальній або колективній пізнавальній діяльності шляхом обробки емпіричних даних, вилучених зі світу дійсності, або на підставі впорядкування внутрішнього рефлексивного досвіду, що не має проєкції на реалії світу (Селіванова, 2017). Під час вивчення німецької номенклатури риб ми використовуємо емпіричні дані номінаторів, якими є німецькі іхтіологи як наукова спільнота, що узгоджують свої дії, обробляють результати досвіду й вибирають відповідну назву видів іхтіофауни.

Третій постулат передбачає те, що ономасіологічна структура найменування може мати первинний або вторинний характер: у першому разі вона є новою в мові, хоч і створеною на базі морфем і моделей, наявних у мові; у другому – уже наявне в мові найменування набуває нового змісту (Селіванова, 2017). У масиві досліджуваних нами

німецьких номенклатурних найменувань риб наявні як знаки, створені саме у сфері цієї терміносистеми, так і переосмислені в цій сфері готові мовні позначення, запозичені із загальнонародної мови.

Четвертий постулат є загальносеміотичним і відбиває те, що мовний знак є довільним щодо позначуваного й не відображає його, а лише конвенційно заміщує в кодовій системі мови; натомість стосовно інших знаків у мовній системі похідний знак є зазвичай не випадковим і пов'язаним з іншими знаками відношеннями вмотивованості й похідності (Селіванова, 2017). Уся номенклатура іхтіофауни в німецькій мові є конвенційною й довільною щодо позначення, але всі номенклатурні назви є мотивованими іншими знаками німецької мови.

П'ятий постулат детермінує вибір мотиватора й ономазіологічної структури та визначений внутрішньомовними закономірностями системи, процесами категоризації, стереотипізації й концептуалізації світу та внутрішнього рефлексивного досвіду етносом, архетипами колективного позасвідомого, умовами введення назви до мовлення, тексту тощо (Селіванова, 2017). Для німецької іхтіологічної номенклатури спрацьовують різноманітні детермінанти. Так, творення німецьких назв *Roter Buntbarsch*, *Rotbrauner Kampffisch*, *Großer Grau Hai* зумовлене категоризацією іхтіофауни: застосовано гіпероніми як назви класу, роду в німецькій номенклатурі іхтіофауни. Структури номенів уже мотивовані мовними закономірностями й когнітивними чинниками, тобто, з одного боку, у структурі композита наявний ядерний елемент, який виявляється на класифікаційному рівні, і залежний, який диференціює види. А, наприклад, у назвах *Mittelländisches Petermännchen*, *Großes Petermännchen*, *Kleines Petermännchen* прикметники характеризують видове розмаїття, що закладено як закономірність мовної системи. Внутрішньою закономірністю системи німецької мови взагалі є те, що більшість назв риб є композитними назвами. У німецькому композитному найменуванні *Flügelrossfisch* ("Ihr Körper ist stark abgeplattet und große, horizontal ausgerichtete Brustflossen haben ihnen den Populärnamen eingebracht") (Muus, 1998: 183) застосовано принцип концептуалізації риби етносом як гештальтне уподібнення плавців риби до крил міфологічної істоти Пегаса.

Зважаючи на ці постулати, проєктуюмо модель породження номінативних одиниць на номенклатуру німецьких назв риб.

На першому етапі апперцепції ми використовуємо досвідні знання, набуті зоровими, слуховими, смаковими відчуттями. Результатом цього етапу є формування уявлення про рибу, зокрема про її

забарвлення, розміри, звуки, які видає риба, поведінку. На підставі уявлення про рибу формується поняття, тобто понятійно-логічне ядро, яке поміщає цю істоту до мережі номенклатурної системи.

На другому етапі інтеріоризації здійснюється інтеграція процесів категоризації та концептуалізації. Категоризація є механізмом виведення у структурах мислення, який передбачає об'єднання предметів і явищ у відповідні класи як рубрики досвіду, сформовані шляхом пізнавальної діяльності людини (Селіванова, 2010: 220). На думку дослідників, категоризація досвіду є переважно неусвідомленою й автоматичною, має статичний і динамічний характер, оперує предметними сутностями й абстракціями, раціональним й ірраціональним (Селіванова, 2010). О. С. Кубрякова звертає увагу на те, що категоризація пов'язана з усіма когнітивними системами й операціями: порівнянням, отождоженням, аналогією (Кубрякова, 1991: 42). Під час вибору найменування для риби категоризація забезпечує формування поняття, яке є ознакою віднесеності виду риби до відповідного класу, роду, родини. Категоризація може здійснюватися і на підставі прототипу як найкращого зразка цього класу, вибір якого пов'язаний із досвідом людини, виробленим шляхом її пізнавальної діяльності, особливостями її мислення (Селіванова, 2010: 607). На підставі порівняння риби із прототипом певного роду, родини, класу номінатори з'ясовують, що цю істоту не можна віднести до якогось класу з огляду на низку ознак, тому її віднесення до класу здійснюється на основі прототипу. Наприклад, Карл Лінней у 1758 р. описав рибу *Goldfisch* і дав їй назву *Cyprinus auratus*. Однак унаслідок подальшого опису й вивчення *Karpfen* та *Karause* були поділені на два окремі роди і *Goldfisch* була перейменована на *Carassius auratus*. Згодом стало зрозумілим, що *Goldfisch* – це форма розведення *Silberkarause*, тому назва риби *Goldfisch* отримала своє останнє позначення *Carassius auratus auratus* (Linnaeus, 1758), тобто як підвид виду *Silberkarause*. Віднесення до певного класу риби й отримання його ядерного слова доповнюється процесами глибшого пізнання цієї істоти, тобто створенням концепту.

Концептуалізація є одним із процесів пізнавальної діяльності людини, що полягає в осмисленні й упорядкуванні результатів внутрішнього рефлексивного досвіду людини й уявлень про об'єкти, явища дійсності та їхні ознаки (Селіванова, 2010: 298). Концептуалізація дає змогу нарощувати у процесі когнітивної діяльності інформацію про все те, чим характеризується окремий вид риби. Отже, на етапі інтеріоризації мисленнєво обробляється та чуттєва інформація, яка була отримана, відбувається глибинне пізнання об'єкта спостереження.

Третій етап процесу породження номінативних одиниць риб – внутрішнє програмування – ґрунтується на розробленій Л. С. Виготським та його прихильниками концепції внутрішнього слова (мовлення, програми) як проміжної ланки, що здійснює переведення думки в зовнішнє слово (Виготский, 1982: 163). Відповідно до цієї концепції, на етапі внутрішнього програмування відбувається підготовка думки до об'єктивації та розпочинається мовномисленнева діяльність, пов'язана з пошуком схеми майбутнього висловлення та його мовного типу (Кубрякова, 1991: 15).

Результатом етапу внутрішнього програмування є формування мотиваційної бази, тобто превербальної пропозиційної структури або асоціативного ланцюга, який постає потім мотиватором. На думку О. О. Селіванової, під час внутрішнього програмування активованим може бути будь-який фрагмент структури знань про позначене (Селіванова, 2017: 172). Відносно істинна, несуперечлива інформація про об'єкт номінації застосовує такі назви: *Pazifik – Knochenhecht*, у якій відображено регіон поширення риби (*der Pazifische Ozean*), особливості її будови (*Knochen*), а також класифікаційну належність до родини панцерникових щук (*Lepisosteidae*). Німецькі назви риб, які ґрунтуються на порівнянні істоти з іншими предметними сферами, у мотиваційній базі формують асоціативний ланцюг. Наприклад, позначення риби *Ritterfisch* (“‘Ritter’ bezieht sich wohl auf die große Rückenflosse, in der man einen Helm, aber auch eine Lanze sehen kann”) (www.wikipedia.de) утворене на підставі асоціацій із певними характеристиками донорської зони ЛЮДИНА, оскільки забарвлення цієї риби схоже на вбрання лицаря. Отже, асоціативний ланцюг ґрунтується на порівнянні зорових гештальтів. Окрім цього, у цій назві застосовано найвищий рівень категоризації *Fisch*.

З мотиваційної бази на четвертому етапі творення назви обирається мотиватор та формується ономазіологічна структура найменування. Вибір найбільш придатних, з високим диференційним потенціалом мотиваторів із мотиваційної бази супроводжується редукцією елементів бази. Редукція мотиваційної бази розглядається нами, слідом за О. О. Селівановою, як ономазіологічна імплікація (Селіванова, 2000: 150–152). Ономазіологічна імплікація надзвичайно поширена в німецькій іхтіологічній номенклатурі. Наприклад, у німецькій номенклатурній назві *Graskarpfen* (“<...> ab einer Länge von sechs bis zehn Zentimeter gehen sie zu pflanzlicher Nahrung über”) (www.wikipedia.de) імпліковано предикат харчування, а в німецьке найменування риби *Schiffshalter* (“Man erkennt diese Fische an einer Saugscheibe auf dem Kopf und Rücken, ähnlich einer Profilsohle”) (Kuiter, Debelius, 2009: 385) імпліковано об'єкт. У разі вибору

мотиватора з іншої предметної сфери в мотиваційній базі відбувається імплікація деяких асоціативних ланок, які власне пов'язують сферу РИБИ з іншою сферою. Наприклад, позначення риби *Schwertfisch* (“Oberkiefer extrem verlängert zu einem starren, spießartigen Schwertfortsatz”) (Muus, 1998: 246) залучає метафоричний знак із донорської зони АРТЕФАКТІВ з огляду на особливості конфігурації рота риби. Отже, у цій німецькій номенклатурній назві імпліковано суміжні ознаки «гострий» і «довгий», на підставі яких відбувається перенесення.

Вибір мотиватора супроводжується вибором ономазіологічного базису, отриманням частино-мовного статусу або формуванням синтаксичної структури складеного найменування (Селіванова, 2017: 176). Усі німецькі номенклатурні назви риб є іменниками, ономазіологічними базисами є певні суфікси, а синтаксичні сполуки різноманітні за граматичною структурою.

Створення нового знака потребує як включення його до відповідної парадигматики термінологічної системи, так і залучення до мовленнєвої сфери, тому на п'ятому етапі парадигмізації та синтагмізації слово отримує словотвірний потенціал, місце в системі лексичних зв'язків, граматичній підсистемі, мовленнєвому потоці тощо (Селіванова, 2017: 176). На цьому етапі іхтіологічне номенклатурне найменування отримує своє місце серед інших номенів, що формують німецьку номенклатуру риб, та набуває відповідної граматичної форми залежно від рівня категоризації, до якого належить позначуваний ним об'єкт.

Парадигмізація передбачає залучення назв риб до синонімічного ряду. Так, чимало німецьких найменувань іхтіофауни мають синонімічну парадигму (наприклад, *Meerbrassen, Zahnbrassen, Rotbrassen; Schiffshalter, Walsauger, Schildfische*). Завдяки належності слів до термінологічної системи назви риб не розвивають словотвірного потенціалу та вторинних лексичних значень. На етапі синтагмізації вживання слова в мовленнєвому потоці дає змогу сформувати валентнісні відношення.

Висновки. Перевірка цієї моделі породження щодо формування конкретних німецьких назв риб ґрунтується на принципі двовекторності (від ономазіологічної структури номенів до структур знань про позначене і навпаки) і є підґрунтям когнітивно-ономазіологічного аналізу. Рух від ономазіологічної структури до структури знань про позначене й навпаки забезпечує достовірність дедуктивно-модильованої структури знань про рибу. Модель породження німецьких номенклатурних назв риб у перспективі може бути застосована для моделювання й аналізу інших номенклатур на матеріалі різних мов, що поглиблює наші знання про механізми номінації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский Л. С. Мышление и речь : собрание сочинений : в 8-ми т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5–361.
2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва : Наука, 1982. 160 с.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Москва : Смысл, 1999. 287 с.
4. Лурия А. Р. Язык и сознание. Москва : Издательство Московского университета, 1979. 320 с.
5. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. Москва : Наука, 1986. 158 с.
6. Кубрякова Е. С., Шахнарович А. М., Сахарный Л. В. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. Москва : Наука, 1991. 210 с.
7. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды : Основы онтологии, логики и психологии. Москва : Наука, 1997. 462 с.
8. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология. Киев : Издательство украинского фитосоциологического центра, 2000. 248 с.
9. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2010. 844 с.
10. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Черкаси, 2017. 890 п.
11. Торопцев И. С. Словопроизводственная модель. Воронеж : Изд-во Воронежского государственного университета, 1986. 147 с.
12. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. Москва : Наука, 1966. 451 с.
13. Fauconnier G. Mental Spaces : Aspects of Meaning Construction in Natural Language. Cambridge, MA : Bradford MIT / Press, 1985. 190 p.
14. Lakoff G. Women, fire, and dangerous things : What categories reveal about the mind. Chicago : University of Chicago, 1987. 632 p.

ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

15. Bent J. Muus. Die Meeresfische Europas. Stuttgart : KOSMOS Verlag, 1998. 336 S.
16. Rudie H. Kuitter. Atlas der Meeresfische. The Czech Republic : KOSMOS Verlag, 2009. 728 S.
17. Wikipedia : Die Frei Enzyklopädie. URL: <http://www.wikipedia.de>.

REFERENCES

1. Fauconnier, G. Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language. Cambridge, MA : Bradford MIT Press, 1985. 190 p.
2. Kubriakova E. S. Nomynatyvnyi aspekt rechevoi deiatelnosti [The nominative aspect of speech activity]. Moskva: Nauka, 1986. 158 p. [in Russian]
3. Kubriakova E. S., Shakhnarovich A. M., Sakharnyi L. V. Chelovecheskiy faktor v yazyke: Yazyk y porozhdenye rechy [Human factor in language: language and production of speech]. Moskva : Nauka, 1991. 210 p. [in Russian]
4. Lakoff, G. Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago, 1987. 632 p.
5. Leontev A. A. Osnovy psikholyngvistyky [Elementary psycholinguistics]. Moskva: Smysl, 1999. 287 p. [in Russian]
6. Lurya A. R. Yazyk y soznanye [Language and cognition]. Moskva: Yzdatelstvo Moskovskoho unyversyteta, 1979. 320p. [in Russian]
7. Selyvanova E. A. Kohnytyvnaia onomasyyohyia [Cognitive onomasiology]. Kiev: Yzdatelstvo ukraynskoho fyotosyyohycheskoho tsentra, 2000. 248 p. [in Ukraine]
8. Rubynshtein S. L. Yzbrannyye fylosofsko-psykholyngvycheskiye trudy: Osnovy ontolohyy, lohyky y psykholyngvycheskiye trudy [Selected philosophical-psycholinguistic works: Elementary ontology, logic and psychology]. Moskva: Nauka, 1997. 462 p. [in Russian]
9. Selivanova O. O. Lnhvystychna entsyklopediia [Linguistic encyclopedia]. Poltava: Dovkillia-K, 2010. 844 p. [in Ukraine]
10. Selivanova O. O. Suchasna lnhvistyka: napriamy ta problemy [Modern linguistics: directions and problems]. Poltava. 2017. 890 p. [in Ukraine]
11. Toroptsev Y. S. Slovoptyzvodstvennaia model [Word production model]. Voronezh : Yzdatelstvo Voronezhskoho hosudarstvennoho unyversyteta, 1986. 147 p. [in Russian]
12. Uznadze D. N. Psykholyngvycheskiye yssledovanyia [Psycholinguistic research]. Moskva : Nauka, 1966. 451 p. [in Russian]
13. Vyhotskiy L. S. Myshlenye y rech [Mind and speech]. Moskva: Pedahohyka, 1982. T. 2. Pp. 5–361. [in Russian]
14. Zhynkyn N. Y. Rech kak provodnyk ynformatsyy [Speech as information explorer]. Moskva : Nauka, 1982. 160 p. [in Russian]

SOURCES OF ILLUSTRATIVE EXAMPLES

15. Bent J. Muus. Die Meeresfische Europas. Stuttgart : KOSMOS Verlag, 1998. 336 S. [in German]
16. Rudie H. Kuitter. Atlas der Meeresfische. The Czech Republic: KOSMOS Verlag, 2009. 728 S. [in German]
17. Wikipedia. Retrieved from www.wikipedia.de [in German].

УДК 821.111(73)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214682>

Наталія ТЕЛЕГІНА,
orcid.org/0000-0002-3181-6745
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) teleginanatalia@yahoo.com

Надія РАДЕЦЬКА,
orcid.org/0000-0002-0000-1148
студентка II курсу магістратури факультету іноземних мов
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) radetska07@gmail.com

ХРОНОТОП ДОРОГИ В РОМАНІ ТОНІ МОРРИСОН “А МЕРСИ”

Сучасні наукові розвідки вважають хронотоп чи не найбільш багатofункціональним і багатогранним серед усіх аспектів аналізу художнього тексту. Хронотоп напряму пов'язує з образом людини в художньому творі, а також зі світоглядом і творчим задумом автора.

Аналіз хронотопу роману Тоні Моррісон “А Мерси” не проводився, що забезпечує актуальність дослідження.

Метою дослідження є аналіз роману Тоні Моррісон “А Мерси” під кутом зору хронотопу дороги.

Під час розгляду хронотопу дороги дослідники акцентують можливість виникнення метафоричного і символічного значень дороги в художніх творах.

У статті доведено, що топос шляху в романі не обмежується семантикою дороги, що реально існує, а набуває метафоричного значення життєвого шляху. Хронотоп дороги напряму пов'язаний з образами героїв, зміною їхніх соціальних статусів, розвитком їхніх особистостей. Флоренс розпочинає свій шлях як рабиня за соціальним статусом, а закінчує його в рамках роману як людина, для якої рабство стало її внутрішньою сутністю. Метафоричне значення дороги Флоренс – це дорога у свідоме психологічне рабство. На відміну від Флоренс, індіанка Ліна має прагнення самоідентифікації. Вона внутрішньо опирається рабству, у яке її заганяють пресвітеріани. Її продають як рабиню, хоча вона була народжена вільною. Духовно Ліна не перетворюється на рабиню, хоча віддано служить Джейкобу Ваарку і його дружині. У метафоричному значенні дорога Ліни – це дорога до соціального статусу рабині. Дорога Джейкоба Ваарка нерозривно пов'язана зі змінами в його поглядах і особистості. На початку шляху він противник рабства. Але зустрічі в дорозі впливають на його погляди і життя, і згодом він наживається на жорстокій експлуатації рабської праці на плантаціях цукрового очерету на Барбадосі. Метафоричне значення дороги Джейкоба Ваарка – це дорога до визнання рабства і рабовласництва.

Дороги героїв роману набувають символічного значення. У сукупності вони символізують шлях розвитку колоній Північної Америки в XVII столітті. У розглянутому романі завдяки метафоризації і символіці простежується роль хронотопу дороги в забезпеченні самобутності і своєрідності авторської трактовки обраної теми – теми позбавлення кольорового населення прав і свобод, узаконення рабовласництва, укорінення його у свідомості колонізаторів.

Ключові слова: хронотоп, герой, метафоричний, символічний, дорога.

Nataliya TELEGINA,
orcid.org/0000-0002-3181-6745
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of English Philology
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) teleginanatalia@yahoo.com

Nadiia RADETSKA,
orcid.org/0000-0002-0000-1148
Student at the Foreign Languages Department
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) radetska07@gmail.com

THE CHRONOTOPE OF THE ROAD IN TONY MORRISON'S NOVEL “A MERCY”

Modern scientific investigations consider chronotope to be almost the most multifunctional and multifaceted of the aspects of the fictional text analysis. Chronotope is directly linked with the characters and with the author's worldview and creative vision.

The analysis of the chronotope of Toni Morrison's novel "A Mercy" hasn't been made, what provides the relevance of the subject of this investigation.

The objective of this investigation is to analyze Toni Morrison's novel "A Mercy" from the perspective of the chronotope of the road.

Considering the chronotope of the road the investigators point out the opportunity of the emerging of metaphorical and symbolic meanings of the road in literary works. The article proves that the topos of the road in this novel is not restricted to the semantic meaning of a real road but acquires the metaphorical meaning of a life journey. The chronotope of the road is directly linked with the characters, with the changes in their social positions and with their individual development. Florens starts her journey as a slave by her social status and finishes it within the frames of the novel as a "slave by choice". The metaphorical meaning of the road Florens takes implies the way to the conscious psychological slavery. Unlike her, Lina, an Indian, strives for self-identity. She internally resists the slavery, the Presbyterians force her to accept. They sell her as a slave, though she was born free. Psychologically Lina is far from being a slave, though she serves loyally to Jacob Vaark and his wife. The metaphorical meaning of Lina's way is the way to the social status of a slave. The road Jacob takes is integrally related to the changes observed in his views and personality. While going South he condemned slavery, but staying in Maryland and the meeting on the way back influenced his views and his life and later he profited from brutal exploitation of the slaves on the sugar cane plantations in Barbados. The metaphorical meaning of the road Jacob takes is the way to the acceptance of slavery and to slave holding.

The roads, the characters find themselves on or take, little by little, acquire symbolic meaning. These roads taken all together symbolize the way of development of North American colonies in the XVIIth century – the way to the legitimization of slavery. Thanks to metaphorization and symbolization the chronotope of the road provides the distinctiveness and the uniqueness of the author's treatment of the chosen subjects – the subject of the legitimization of slavery and its taking roots among the colonizers, as well as the subject of the ways of depriving colored people of their rights and freedom.

Key words: *chronotope, character, metaphorical, symbolic, road.*

Постановка проблеми. Роман "А Мерси" Тоні Моррісон, лауреатки Нобелівської премії в галузі літератури, вийшов у 2008 р. У ньому письменниця звертається до передісторії Сполучених Штатів Америки (далі – США). Дія твору відбувається в XVII ст., у період, коли США як держави ще не існувало, а територія була розділена між корінним населенням та колоністами з Англії, Португалії та Голландії. У зв'язку із цим часопросторові відносини набувають в цьому романі особливої ваги і становлять інтерес не тільки як сюжетотворюючий чинник, а і як фактор самобутності і специфічності створеної автором і зумовленої його світоглядом і творчим задумом моделі уявного світу, наближеної до світу реального.

Аналіз досліджень показав, що творчість Тоні Моррісон досліджували як вітчизняні, так і закордонні літературознавці (Джон Н. Дюваль, Філіп Пейдж, У. Райс, Д. Матус, Т. Харріс, В. Сміт, К. Ч. Дейвіс, М. Коппард, І. Гусарова, О. Піскун, Т. Денисова, Н. Висоцька, С. Пухната). Найбільша увага приділялася романам «Кохана» і «Джаз». Порівняно з іншими романами Тоні Моррісон роман "А Мерси" є малодослідженим. Питання когнітивного підходу до наративу, присвяченого травматичному психологічному досвіду, на матеріалі цього роману розглядала Джайя Шривастава з індійського технологічного інституту міста Індор (Shrivastava, Varghese, 2016). Аналізу ідейно-художніх особливостей роману присвятила свою працю О. Карасик, яка стверджує, що цей твір частково можна назвати історичним, оскільки Т. Моррісон досить детально відтво-

рила реалії Нового Світу XVII ст. (Карасик, 2010). Я. Бистров і Н. Телегіна дослідили феномен поліфонії в цьому творі і довели, що структура твору відповідає формі музичної фуґи (Bystrov, Telegina, 2020).

Поняття хронотопу як формально-змістової категорії літератури поширилося в середині 70-х рр. XX ст. у зв'язку з ознайомленням широкого кола літературознавців з опублікованою в цей час роботою М. Бахтіна «Форми времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике». Художній хронотоп, за М. Бахтіним, – це істотний взаємозв'язок часових та просторових відносин, художньо освоєних в літературі. Уведене вченим у літературознавчий контекст поняття хронотопу відкрило новий напрям досліджень у галузі літературознавства. М. Бахтін стверджував, що всякий вступ у сферу змістів відбувається тільки через хронотоп (Бахтин, 1979). Н. Копистянська зауважує, що хронотоп серед багатьох аспектів аналізу й інтерпретації художнього тексту є найбільш багатофункціональним та багатогранним. На її думку, немає такого елемента твору, який би так чи інакше, прямо чи опосередковано не був залежним від часу і простору, якщо їх розуміти не тільки як місце і перебіг подій (Копистянська, 2012). За визначенням В. Кухаренка, «<...> художній твір – унікальна структурна організація трьох основних змістових універсалій тексту: Людини, Часу і Простору» (Кухаренко, 2003: 96). Тому, на його думку, часопростір як формально-змістова категорія визначає образ людини в літературі і дозволяє розглянути поетику

художнього твору, дослідити манеру авторської оповіді й особливості художньо-стильових засобів. О. Шупта-В'язовська висловила думку, «<...> що потенційна вагомість літературознавчого терміна М. Бахтіна полягала в поєднанні часу і простору в людині; учений зрозумів, що саме людина є найбільш очевидним і довершеним випадком єдності часу і простору, просторовою репрезентацією часу, тому його теорія хронотопу не випадково прямо пов'язана з образом людини в художньому творі» (Шупта-В'язовська, 2007: 50).

Мета статті – зробити аналіз роману Тоні Моррісон "A Mercy" під кутом зору хронотопу дороги.

Відповідно до мети поставлені такі завдання:

- проаналізувати хронотоп дороги в романі;
- продемонструвати, як хронотоп дороги пов'язаний з образами героїв роману;
- визначити метафоричні значення дороги в цьому романі;
- виявити символіку, закладену у твір через хронотоп дороги.

Виклад основного матеріалу. Роман Тоні Моррісон "A Mercy" є цікавим з погляду специфіки просторово-часових відносин. У ньому залежно від рівнів сюжетного розгортання представлено кілька видів хронотопу, одним з яких є хронотоп дороги. Ю. Лотман стверджує, що дорога – це носій хронотопних цінностей (Лотман, 1997: 290). Майже жоден твір не обходиться без тих чи інших варіантів дорожнього мотиву, оскільки він забезпечує широкий панорамний огляд і просторово-часову єдність тексту. До мотиву дороги зверталися письменники світової літератури від античності до сьогодення. Хронотоп дороги відіграє важливу роль у символіці художнього твору. Дорога в літературному тексті може бути символом життя людини, соціуму, існування певних верств суспільства, конкретної епохи, історичного розвитку країни, символом долі всього людства. На метафоричне значення дороги в художньому творі вказував М. Бахтін, який, розглядаючи особливості хронотопу дороги, зазначав, що можливе злиття реального просторового шляху із життєвим шляхом, особливо в його переломних моментах (Бахтін, 1979).

Роман Тоні Моррісон "A Mercy" починається з опису чорношкірою рабинею складного шляху до коханого, який вона готова подолати, незважаючи на перешкоди. Але це не єдина дорога, описана в романі. Дорога для героїв роману Тоні Моррісон завжди виявляється важкою та насиченою різними перешкодами. Флоренс, чорношкіра рабиня з ферми Ваарків, від імені якої починається оповідь, не вперше проходить складний шлях.

Вона росла на плантації одного з Південних Штатів. Коли у власника плантації сеньйора Д'Ортеги не знайшлося достатньо грошей, щоб повернути борг Джейкобу Ваарку, той запропонував віддати йому мати Флоренс, проте мати вмовила його забрати її дочку, щоб залишитись із маленьким сином: "A minha mãe begs no. Her baby boy is still at her breasts. Take the girl, she says, my daughter, she says. Me. Me." (Morrison, 2009: 8). Перша дорога Флоренс розпочалася після глибокої психологічної травми – її мати віддала її і залишилася із братом. Дівчинка почувалася покинутою в холодному та небезпечному світі із жорстокими людьми: "A woman comes to me. And says stand up. I do and she takes my cloak from my shoulders. Then my wooden shoes. She walks away" (Morrison, 2009: 8).

Мета, з якою герой вирушає в дорогу, може бути визначена особистими пристрастями, вірністю слову, особистою вдячністю, почуттям відданості тощо. Другий раз Флоренс вирушає в дорогу у зв'язку із хворобою Ребекки Ваарк. Їй доручено знайти коваля, який міг би цілоти хазяйку. Але ця дорога для неї бажана, тому що вона кохає коваля. Важливою особливістю хронотопу дороги є несподівані перешкоди в дорозі. На шляху до коханого Флоренс стикається і низкою перешкод: "My journey to you is hard and long <...>" (Morrison, 2009: 159). Фургон братів Ней, яким Флоренс повинна була їхати до коваля, затримався. Було вже темно. Брати Ней вирішили зупинитися біля таверни, щоб напоїти коней, і зайшли в середину. Флоренс знала, що їй не треба залишатися наодинці з незнайомими чоловіками, які і так вже розпускали руки, і вона вирішує йти пішки через ліс: "I have to choose quick. I choose you. I go west into the trees. Everything I want is west. You" (Morrison, 2009: 48). Ідучи лісом, дівчина загубилась: "Hard as I try I lose the road" (Morrison, 2009: 48). Голодна, самотня, налякана, вона вимушена заночувати в лісі. Хронотоп дороги передбачає наявність не тільки перешкод, але й зустрічей. Зустрічі можуть бути як позитивними, так і негативними. Знайомство Флоренс із Вдовою спочатку здається везінням. Вдова її прихистила і нагодувала. Але потім з'являються «гості» Вдови, які до цього часу ще ніколи не бачили чорношкірої людини. Їхня реакція не тільки шокує, але і лякає Флоренс, оскільки ці радикально налаштовані пуритани прийняли її за диявола: "He retrieves his stick, points it at me saying who be this? One of the women covers her eyes saying God help us. The little girl wails and rocks back and forth" (Morrison, 2009: 131). Неочікувані ситуації, які створюють небезпеку для героя, часто виникають в дорозі, але

дорога дарує і зустрічі, які несуть порятунок. Порятунком для Флоренс стає дочка Вдови, якій самій загрожує смерть, оскільки ревні пуритани вважають її відьмою. Необхідно зауважити, що дорога в романі зазвичай є не просто дорогою. Часто вибір дороги – це вибір життєвого шляху. Свою першу дорогу – на ферму Ваарків – Флоренс не обирала, її за неї обрала її матір, яка відмовилася від неї, як уважала Флоренс, але, по суті, урятувала її від жахливої долі рабині на плантаторському Півдні. На фермі Ваарків ніхто не ставився до Флоренс як до рабині. Вона стала частиною дому, працювала разом із хазяйкою й іншими робітницями на фермі. Її друга дорога – до коваля – обрана нею самою, незважаючи на те, що відправила її до нього хазяйка. Флоренс бажала йти цим шляхом, незважаючи на труднощі. Народжена рабинею і не здатна забути психологічну травму, завдану їй матір'ю, вона швидко стала рабою власних почуттів і бажань, незважаючи на відносно вільне життя на фермі Ваарків. Дівчина була тихою та полохливою, боялася зробити щось не так, завжди намагалася догоджати всім мешканцям будинку, ласкаво та із вдячністю посміхаючись на будь-яку дрібну ознаку прихильності, щоб знову не бути покинутою: “Not only was she consistently trustworthy, she was deeply grateful for every shred of affection, any pat on the head, any smile of approval” (Morrison, 2009: 72). Так вона поводить з ковалем, коли закохується в нього. Для неї цілком належати чоловікові – найбільше прагнення. Саме ця рабська залежність відштовхує від неї коваля, вільного афроамериканця, і він відправляє її в дорогу назад на ферму: “I want you to go. <...> Because you are a slave. <...> I am a slave because Sir trades for me. <...> No. You have become one. <...> I am adoring you. <...> And a slave to that too” (Morrison, 2009: 166). Для неї не існує нічого і нікого, крім коханого: “No holy spirits are my need. No communion or prayer. You are my protection. Only you” (Morrison, 2009: 81), “You are my shaper and my world as well” (Morrison, 2009: 83). Психологічна травма дитинства – відмова від неї матері, перша дорога в незвідане заклали в її підсвідомості страх бути покинутою: “Here I am not the one to throw out” (Morrison, 2009: 161). Цей страх робить її жорстокою, вона завдає шкоди маленькому хлопчику, коли ревни захищає своє право належати ковалю, хазяїну, хоча й обраному нею добровільно. Вона стає рабою за власним вибором: “<...> a slave by choice” (Morrison, 2009: 167). Таким чином дорога Флоренс набуває метафоричного значення – це дорога у свідоме, психологічне рабство. Флоренс розпочинає свій

шлях як рабиня за соціальним статусом, а закінчує його в рамках роману як людина, для якої рабство стало її внутрішньою сутністю.

На відміну від Флоренс, індіанка Ліна має прагнення самоідентифікації. Переживши загибель рідного села під час епідемії, вона була врятована європейськими солдатами, які відвезли її до пресвітеріан. Адаптувавшись до їхнього способу життя, вона все ж зберегла в собі те, що було виховане в ній племенем. Ліна – розумна, роботяща, лояльна, здатна знайти вихід із будь-якої ситуації, терпляча: “Afraid of once more losing shelter, terrified of being alone in the world without family, Lina acknowledged her status as heathen and let herself be purified by these worthies” (Morrison, 2009: 55). Вона терпить жахливе ставлення молодого хлопця й оточення, яке, незважаючи на те, що вона прийняла їхню релігію і культуру, продовжує ставитися до неї, як до дикунки і, по суті, перетворює її на безправну рабину: “She had no standing in law, no surname and no one would take her word against a Europe” (Morrison, 2009: 61). Вона внутрішньо опирається рабству, у яке її заганяють, але пресвітеріани продають Ліну як рабину, хоча вона була народжена вільною. Прибувши на ферму Ваарка, Ліна не втрачає себе, зберігає пам'ять про своїх предків, їхні вірування і навички, шукає гармонії в єдності із природою: “Solitude would have crushed her had she not fallen into hermit skills and become one more thing that moved in the natural world. She cawed with birds, chatted with plants, spoke to squirrels, sang to the cow and opened her mouth to rain” (Morrison, 2009: 57). Духовно Ліна не перетворюється на рабину, хоча віддано служить Джейкобу Ваарку і його дружині: “Her loyalty, he believed, was not submission <...>” (Morrison, 2009: 178). Спочатку на фермі Ваарків до індіанки ставилися майже як до члена сім'ї. Для Ребекки, хоча й не одразу, вона стала не тільки помічницею, але й подругою: “They became friends” (Morrison, 2009: 62). Коли Ребекка захворіла, Ліна всіляко намагалася їй допомогти. Вона хотіла, щоб хазяйка одужала: “Don't die, Miss. Don't. Herself, Sorrow, a newborn and maybe Florens – three unmastered women and an infant out here, alone, belonging to no one, became wild game for anyone” (Morrison, 2009: 68). Після смерті Джейкоба Ліна розуміла, що якщо хазяйка не вилікується, ферма може бути виставлена баптистами на аукціон, оскільки Ваарки не мали дітей. Ліна усвідомлювала, що, хоча внутрішньо вона нескорена, для інших вона була звичайною кольоровою рабинею без документів і прав, на рідній землі вона почувалася вигнанницею:

"<...> I am an exile here" (Morrison, 2009: 69). Після одужання Ребекка дуже змінилася. Втративши чоловіка, вона стала жорстокою, почала ставитися до робітниць ферми, як до рабинець. Ребекка вже не думала про них, як про членів сім'ї, їй не цікавили їхні почуття. Вона біла Сорроу і вирішила продати Флоренс, хоча знала, як дорога вона Ліні. Вона примушувала Ліну супроводжувати її до церкви, але не дозволяла заходити, залишала її сидіти при дорозі в будь-яку погоду: "She requires her company on the way to church but sits her by the road in all weather because she cannot enter. Lina can no longer bathe in the river and must cultivate alone" (Morrison, 2009: 187). Отже, у метафоричному значенні дорога Ліни – це дорога в рабство. Вона розпочинає свій шлях як вільна людина, а закінчує його як рабиня, для якої рабство ніколи не було і не буде її внутрішньою сутністю.

У дорозі розпочинається і знайомство читача з одним із головних героїв роману, представником білих переселенців із Британії, Джейкобом Ваарком. Джейкоб Ваарк був сиротою і жив у злиднях, доки не успадкував землю в Новій Англії. Із цього моменту починається його шлях у Новий Світ і в ньому. Він мріяв займатися сільським господарством: "His whole life had been a mix of confrontation, risk and placating. Now here he was, a ratty orphan become landowner, making a place out of no place, a temperate living from raw life" (Morrison, 2009: 13). Він намагався створити місце спокою, усамітнення і захищеності, де він і його дружина Ребекка, яку він виписав з Англії, могли б жити щасливо разом: "They leaned on each other root and crown. Needing no one outside their sufficiency. Or so they believed" (Morrison, 2009: 102). Але сувора реальність принесла втрати і розчарування. Вони втратили трьох синів незабаром після пологів, їхня п'ятирічна донька загинула від удару коня, а ферма виявилася не такою прибутковою, як Джейкоб сподівався. Саме ці думки супроводжували його в дорозі на Південь, у штат Меріленд, куди він вирушив, щоб вимагати борг від власника тютюнової плантації, сеньйора Д'Ортеги. Джейкоб із презирством ставився до колоніальної «аристократії» – рабовласників, які ведуть розкішне життя напоказ. Ще більшу огиду викликало у Джейкоба рабство: "Flesh was not his commodity" (Morrison, 2009: 25). Коли Д'Ортега наполіг на тому, щоб Джейкоб у сплату боргу вибрав будь-якого з його рабів, Джейкоб ледь міг витримати це видовище – невільників, які вишукалися напоказ за наказом господаря: "<...> he couldn't stay there surrounded by a passel of slaves whose silence made him imagine an avalanche seen from a great distance"

(Morrison, 2009: 26). Проте він погоджується, його вибір падає на чорну жінку-кухарку, але вона пропонує замість себе свою малолітню доньку. Так у будинку Джейкоба з'являється рабиня Флоренс. Зрештою у Джейкоба налічується троє жінок-рабинець, з яких він купив тільки Ліну, а Флоренс і Сорроу взяв, на його думку, з милосердя: "And the acquisition of both could be seen as rescue" (Morrison, 2009: 40). Дорога напряду пов'язана зі змінами в поглядах і особистості Джейкоба. Коли мандрує Вірджинією, Джейкоб Ваарк роздумує над нещодавно ухваленими законами, які забороняли чорношкірим збиратися, подорожувати, носити зброю, але дозволяли білим убивати чорношкірих. Він уважав що це не закони, а беззаконня: "In Jacob Vaark's view, these were lawless laws <...>" (Morrison, 2009: 12). У романі точно вказані місце і час – Вірджинія, 1682 р., чим акцентується офіційне узаконення рабства і закріплення його жорстокими правовими актами. Зустрічі в цій дорозі впливають на погляди і подальше життя Джейкоба. Вражений кам'яним будинком Д'Ортеги, оточеним залізним парканом, він вирішує побудувати собі такий у Новій Англії, де навіть найбагатші люди в той час жили в дерев'яних будинках. Будівництво такого житла потребує великих грошей, яких фермерством не заробити. Нова зустріч на зворотному шляху повертає його думки до Барбадосу, де жорстокою експлуатацією рабської праці на плантаціях цукрового очерету він може отримати необхідні гроші для омріяного будинку. Йому здається, якщо це віддалені плантації, використання рабів виглядає інакше, ніж на плантаціях Д'Ортеги: "And there was a profound difference between the intimacy of slave bodies at Jublio and a remote labor force in Barbados" (Morrison, 2009: 40). Отже, дорога білого колонізатора Джейкоба – це, по суті, дорога до визнання рабства і рабовласництва.

Висновки. Аналіз хронотопу дороги в романі Тоні Моррісон "А Мерси" показав, що зміст роману великою мірою розкривається саме через хронотоп дороги. Дороги, якими проходять герої роману, набувають метафоричного значення життєвого шляху, через них розкриваються і зміни в їхньому соціальному статусі, і розвиток їхніх особистостей, і їхні життєві позиції. Дороги героїв даного роману поступово набирають символічного значення. Для одних це дорога в рабство, для інших – до рабовласництва. Ці дороги в сукупності символізують шлях розвитку колоній Північної Америки в XVII ст. – шлях до узаконення рабства. Час і простір поєднуються в долях героїв, і через час і простір їхні долі переломлюються. Без розуміння метафоричного значення дороги

в романі неможливе повне розуміння художніх образів. Проведений аналіз свідчить про багатофункціональність хронотопу. У розглянутому романі завдяки метафоризації і символіці простежується роль хронотопу дороги в забезпеченні самобутності і своєрідності авторської трактовки обраної теми – теми позбавлення кольорового населення прав і свобод, узаконення рабовласництва й укорінення його у свідомості колонізаторів.

Перспективи подальших досліджень полягають у тому, що проведений аналіз відкриває можливості для більш детального і глибокого вивчення функцій і ролі хронотопу, для теоретичних узагальнень стосовно часових і просторових відносин, художньо освоєних у літературі, а також для вивчення поетики романів Тоні Моррісон, для досліджень її манери авторської оповіді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. 423 с.
2. Карасик О. «Жалость» Тони Моррисон: идейно-художественное своеобразие романа. *Филология и культура*. 2010. № 20. С. 152–155
3. Копистянська Н. Час і простір у мистецтві слова : монографія. Львів : ПАІС, 2012. 344 с.
4. Кухаренко В. О функциональном расслоении художественного времени. *Записки з романо-германської філології*. Одеса : Латстар, 2003. № 14. С. 87–98.
5. Лотман Ю. О русской литературе. Статьи и исследования: история русской прозы и теория литературы. Санкт-Петербург : Искусство, 1997. 700 с.
6. Шупта-В'язовська О. Проблеми вивчення художнього часу і простору у контексті літературознавчої термінології. *Історично-літературний журнал*. 2007. № 13. С. 49–54.
7. Bystrov Y., Telegina N. Polyphony of Toni Morrison's "A Mercy" : The Fugal Form. *Neophilologus*. 2019. Vol. 104. Iss. 2. P. 283–300.
8. Morrison T. *A Mercy*. New York : Vintage International, 2009. 196 p.
9. Shrivastava J., Varghese J. A Cognitive Approach to the Trauma Narrative in Toni Morrison's "A Mercy". *Language and Semiotic Studies*. 2016. Vol. 2. № 1. P. 133–145.

REFERENCES

1. Bakhtin M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of creating writing]. M.: Iskusstvo, 1979. 423 p. [in Russian].
2. Karasik O. B. "Zhalost'" Toni Morrison: idejno-khudozhestvennoe svoebrazie romana ["A Mercy" by Toni Morrison: the ideological and artistic originality of the novel]. *Philology and culture*. 2010. № 20, pp. 152–155 [in Russian].
3. Kopystianska N. Chas i prostir u mystetstvi slova [Time and space in literary arts] : monohrafiia. Lviv: PAIS. 2012. 344 p. [in Ukrainian].
4. Kukhareenko V. O funkczionalnom rassloenii khudozhestvennogo vremeni [About functional layering of artistic time.]. *Notes on Romano-Germanic Philology*. Odesa: Latstar, 2003. № 14, pp. 87–98 [in Russian].
5. Lotman Yu. M. O russkoj literature. Stati i issledovaniya: istoriya russkoj prozy i teoriya literatury [About Russian literature. Articles and Research: History of Russian Prose and Theory of Literature]. SPb.: Iskusstvo. 1997. 700 p. [in Russian].
6. Shupta-Viazovska O. Problemy vyvchennia khudozhnogo chasu i prostoru u konteksti literaturoznavchoi terminolohii [Problems of studying artistic time and space in the context of literary criticism terminology]. *Historical and literary journal*. 2007. № 13, pp. 49–54 [in Ukrainian].
7. Bystrov Y., Telegina N. Polyphony of Toni Morrison's "A Mercy": The Fugal Form. *Neophilologus*. 2020. Vol. 104, Issue 2. P. 283–300. [in English].
8. Morrison T. *A Mercy*. New York: Vintage International, 2009. 196 p. [in English].
9. Shrivastava J., Varghese J. A Cognitive Approach to the Trauma Narrative in Toni Morrison's "A Mercy". *Language and Semiotic Studies*. 2016. Vol. 2, № 1. P. 133–145. [in English].

Наталія ФРАСИНЮК,

orcid.org/0000-0002-3168-3591

кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської мови
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) *frasynuk @ukr.net*

МОВНІ ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ ПЕРСУАЗИВНОСТІ В ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ

У статті описуються мовні засоби вираження персуазивності в промовах британських і американських політиків. Проведений аналіз політичних промов та інтерв'ю дозволяє стверджувати, що в англомовному політичному дискурсі існує низка мовних засобів на всіх рівнях мови, які виконують функцію персуазивності в політичному дискурсі. Ці мовні засоби дозволяють політикам привернути увагу аудиторії, полегшити сприйняття політичної промови чи виступу, урізноманітнити мовлення політика засобами впливу, формувати політичну свідомість реципієнтів, а також спонукати їх до конкретних дій, що є вигідними для політика.

Політичний дискурс – явище когнітивне за своєю суттю, оскільки пов'язане з відтворенням і передачею знань. Головна ціль політичного дискурсу полягає не в описовій стратегії, а у стратегії персуазивності.

У сучасному суспільстві персуазивність є необхідним елементом удосконалення навичок міжособистісного й ділового спілкування, масової комунікації, ефективного менеджменту й ефективного політичного впливу. Персуазивність – це форма соціального впливу, яка дає можливість досить легко надсилати мовні повідомлення, метою яких є вплив на певну аудиторію.

Персуазивне мовлення використовує мовні стратегії та відповідні лінгвістичні засоби впливу на психіку реципієнта на різних рівнях мови.

На морфологічному рівні персуазивний ефект досягається за допомогою вживання займенників, дієслів та дієслівних конструкцій, прикметників тощо. На лексико-семантичному рівні англомовного політичного дискурсу основу становить загальнонавчана літературна та розмовна лексика, яка допомагає наблизити мовця до реципієнта і сприяє встановленню довірливих, товариських відносин між учасниками комунікації. На синтаксичному рівні політики віддають перевагу простим реченням.

Промови політичних діячів насичені модальними дієсловами, риторичними питаннями, паралельними конструкціями, порівняннями, метафорами, ідіомами тощо.

Ключові слова: політичний дискурс, персуазивність комунікативна поведінка.

Natalia FRASYNIUK,

orcid.org/0000-0002-3168-3591

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of the English Language
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
(Kamianets-Podilsky, Khmelnytsky region, Ukraine) *frasynuk @ukr.net*

LANGUAGE MEANS OF EXPRESSION PERSUASIVENESS IN POLITICAL DISCOURSE

The article discovers and reveals language means of expression persuasion in political discourse, examines the main verbal means of persuasiveness in political speeches of British and American politicians. The analysis of political speeches and interviews shows that there is quite a significant number of verbal means of persuasion in the English-language political discourse. They may occur at different levels of language, but mostly relate to the lexical and stylistic levels.

Political discourse is the set of all speech acts used in political discussions. Political speeches are a purposeful interaction between the speaker and the audience, in which the communicative intention of the former is to manipulate the latter so that it accepts his views and supports the proposals. In order to achieve the perlocutive goal, politicians have some linguistic communicative behavior. To convey information and influence the minds, politicians use different linguistic means of persuasiveness in political discourse. A political discourse contains some features that must be constant in them to be recognized and understood by the audience as such, but it must, at the same time, fulfill the purpose of persuading the addressees.

Persuasion is a necessary element of improving the navigator of interpersonal and business communication, mass communication, effective governance and effective political issues. It is an act convincing others, changing their views, shifting their ideal points along the imagined line.

The research process found out the range of verbal expression meanings of persuasiveness. To the verbal meanings of persuasiveness, we can refer the usage of imperatives and imperative constructions, explicit performatives, constructions with modal verbs, short sentences, and slogans. The verbal meanings of persuasiveness include rhetorical questions, affirmative sentences, and famous people's citations. To the special language meanings, which encourage the influence on the addressee we also refer the usage of elliptical sentences, repetition. The mostly used lexical and stylistic meanings, that encourage the fulfillment of the main purposes of political discourse is the usage of metaphor, personification and periphrasis.

Key words: *political discourse, persuasiveness, verbal means.*

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві розвиток лінгвістичних наук набув чималого значення, оскільки саме мова стала одним із найважливіших засобів впливу на аудиторію, через який безпосередньо реалізується політична діяльність. Політичний дискурс як специфічна сфера комунікації, його структура й особливості стали об'єктом детального лінгвістичного аналізу відносно недавно, проте головні характеристики політичної комунікації описані досить добре. Особливо увага приділяється мовним засобам впливу політика на адресата з метою маніпулювання його свідомістю, адже політичний дискурс є найвпливовішим явищем у сучасній політичній комунікації. Особливий інтерес становить дослідження мовних засобів вираження персуазивності в політичному дискурсі.

Аналіз досліджень. Вивченню політичного дискурсу та вербальних засобів ефективного впливу на свідомість широких мас населення присвячені праці як закордонних: М. Фуко (Michel Foucault), Р. Барт (Roland Barthes), М. Бахтін (Mikhail Bakhtin), А. Грамші (Antonio Gramsci), О. Кубрякова, О. Шейгал та інші, так і вітчизняних учених (І. Андрусак, О. Фоменко, І. Бутова, К. Серажим та інші).

Мета статті – виявлення мовних засобів вираження персуазивності в політичному дискурсі.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі численні науковці, наслідуючи загальну тенденцію у вивченні семантичних і прагматичних аспектів дискурсу, велику увагу приділяють політичному дискурсу. Його розвиток є процесом складним і багатограним. Він не обмежується лише певними стратегічними орієнтирами чи лінгвістичною прагматикою, а існує і функціонує в різних часових і просторових сферах.

У лінгвістичній літературі термін «політичний дискурс» уживається в різних значеннях: «будь-які мовні утворення, зміст яких стосується сфери політики» (Баранов, 2003: 23); «сукупність усіх мовленнєвих актів, що використовують у політичних дискусіях, а також правил публічної політики, які оформилися згідно із традиціями та отримали перевірку досвідом» (Шейгал, 2004: 6); «сукупність дискурсивних практик, що ідентифікують

учасників політичної комунікації або формують її конкретну тематику» (Шейгал, 2004: 246).

Лінгвістичний аналіз мови політики є, по суті, виявленням способів маніпуляції мовними знаками для досягнення конкретних політичних цілей. Головна ціль політичного дискурсу полягає не в описовій стратегії, а у стратегії персуазивності, адже суть політики зводиться до бесіди, розмови, до необхідності переконати протилежну сторону свідомо або підсвідомо інтерпретувати, оцінювати й діяти» (Шейгал, 2004: 17).

У сучасному суспільстві персуазивність є необхідним елементом удосконалення навичок міжособистісного й ділового спілкування, масової комунікації, ефективного менеджменту та політичного впливу. Персуазивність – це «форма соціального впливу, осмислене зусилля, яке спрямоване на зміну свідомості у процесі комунікації в такій ситуації, коли адресат наділений певною свободою» (О'Keefe, 2002: 10), «вплив автора усного чи письмового повідомлення на свого адресата з метою його переконання, спонукання до здійснення або не здійснення певних дій» (Чернявская, 2006: 24); «інтерактивний комунікативний процес, у якому відправник повідомленням прагне вплинути на світогляд, ставлення та поведінку його одержувача» (Jowett, 2012: 21–26). Персуазивність дає можливість досить легко надсилати мовні повідомлення, метою яких є вплив на певну аудиторію.

Персуазивна комунікація може відобразити різноманітні, часом протилежні, способи мислення, які формулюються в різних контекстах та їм відповідають. Персуазивне мовлення використовує мовні стратегії та відповідні лінгвістичні засоби впливу на психіку реципієнта на різних рівнях мови.

На морфологічному рівні персуазивний ефект досягається за допомогою вживання займенників, дієслів та дієслівних конструкцій, прикметників тощо. Форма першої особи однини та множини характерна для політиків, які вже обіймають високу посаду, а також для передвибірних виступів. Уживанням у мовленні займенника *І* політик показує, що лише він може змінити щось у житті суспільства, що він упевнений у своїй силі,

є лідером: “I am confident that our friendship will continue to deepen and that our two peoples will build an ever broader and stronger bridge between us” (промова королеви Єлизавети II).

За допомогою прономінальної форми першої особи множини політики демонструють свою віру у співпрацю, взаєморозуміння з народом, і цим переконують виборців підтримувати їхні ідеї, прямо звертаються до них і побічно представляють себе та свою програму: “We realized that to win the War on Terror, we must win a war of ideas by appealing to the hopes of decent people everywhere <...> helping to give them the chance for a better life and a brighter future... and reason to reject the false and destructive comforts of bitterness, grievance, and hate” (промова Кондолізи Райс); “We have a strategic interest in reducing death and disease in emerging nations of Africa” (промова Джорджа Буша).

Важливим засобом персуазивного впливу у президентській промові виступають іменники, що виражають позитивну оцінку: *wealth, safety, respect, honesty, prosperity, charity, generosity, tolerance*; іменники, що виражають негативну оцінку: *war, weapon, poverty, slavery, humiliation, danger, violence, disaster*; прикметники, що виражають позитивну оцінку: *free, equal, courageous, faithful, brave, democratic, friendly, peaceful*; прикметники, що виражають негативну оцінку: *dangerous, greedy, indifferent, afraid, broken, defeated, unemployed, selfish*. Вони маркують психологічну емоційність, створюють контакт з аудиторією, виражають суб’єктивну спрямованість змісту, роблять його більш зрозумілим, слугують логічним зв’язком між реальним станом речей та бажаною для мовця картиною, мають на меті утримання уваги аудиторії, посилення експресивності й уникнення негативної реакції, тобто впливають не лише на когніцію, а й на емоції, а отже, відбувається своєрідна маніпуляція думкою слухачів: “In all my public and private acts as your President, I expect to follow my instincts of openness and candor with full confidence that honesty is always the best policy in the end” (промова Б. Обама).

Щоб донести інформацію до адресата та спонукати адресата до певних дій, у політичному дискурсі використовуються: нейтральна лексика (*world, effect, matter, person, experience, to become, to admit, to carry*), книжкова лексика (*vow, challenges, to neglect, to emphasize*), терміни (*the general maritime law, maritime jurisdiction, admiralty*), номенклатурна лексика (*the Civil Code, American admiralty court, the Ministry of Post and Telecommunications, the National Space Development Agency (NASDA) of Japan*).

На лексико-семантичному рівні англомовного політичного дискурсу основу становить загально-вживана літературна лексика. Залежно від теми, політичні промови й інтерв’ю з політиками містять терміни, пов’язані з економікою, медициною, міжнародними відносинами, військовою справою: “There’s no longer a Saddam Hussein paying \$25 000 to Palestinian suicide bombers and housing Palestinian rejectionists. And there’s no longer a Saddam Hussein who can rain Scud missiles on Israel like he did in 1991” (інтерв’ю з Кондолізою Райс); “If there is hesitancy in part of our society over the existence of these international courts, the best way to address that concern is to increase our support for domestic judicial systems that can credibly take on the investigation and prosecution of these types of crimes” (інтерв’ю з Девідом Шеффером); “So far, the initiative has distributed life-saving medicines, insecticide sprays, and mosquito nets to millions of Africans” (промова Лори Буш).

Крім загально-вживаної літературної лексики, політики використовують розмовну лексику, що допомагає наблизити мовця до реципієнта і сприяє встановленню довірливих, товариських відносин між учасниками комунікації: *negative impact, efforts, folks*; слова-гасла, які часто ефективніші за будь-які пояснення й аргументи: *freedom, liberty, justice, patriotism, human rights*; неологізми, евфемізми, іноземні слова, метафори й ідіоматичні вислови, що сприяє конструюванню позитивного іміджу політичного діяча і посиленню його впливу на маси: “Our research base is in very good health” (промова Тоні Блера); “By our efforts, we have lit a fire as well – a fire in the minds of men” (промова Джорджа Буша); “There is a traditional proverb which says, “He who has health has hope, and he who has hope has everything”. This year, as governments search for new ways to tackle these important challenges, we as individuals can also play our part so that, in pursuing health and vitality for all, we bring hope to the world” (промова королеви Єлизавети II).

Щодо синтаксичного рівня політичного дискурсу, то для кращого переконання політики віддають перевагу простим реченням. У разі використання складних речень вони або мають характер формально простого, або головне речення не несе значного інформаційного навантаження. Такі речення створюють видимість міркування з наступним висновком, мають апелятивний, стверджувальний характер. Це дозволяє президенту-оратору бути більш виразним і переконливим, ближчим до народу. Його виступ стає краще зрозумілим та доступнішим для різних

соціальних верств населення: *“John Edwards is smart. He’s energetic. He’s empathetic. He will create good jobs”* (промова Hillary Clinton).

Уживання риторичних запитань у промовах має на меті привернення уваги, посилення враження, емоційності висловлювання, створення піднесеного настрою. Суть риторичного запитання полягає в тому, що слухач сам знає відповідь на поставлене запитання. Крім того, риторичні запитання дуже успішно наголошують найголовніші ідеї мовця: *“Did our generation advance the cause of freedom? And did our character bring credit to that cause?”* (Промова Джорджа Буша); *Can you imagine trying to pass a global test in a security Council that Syria has sat in?”* (інтерв’ю з Кондолізою Райс).

Умовні речення, які найчастіше простежуються в передвиборчих промовах, використовуються політиками для опису ситуацій, що можуть трапитись у майбутньому. Ці ситуації зазвичай стосуються політичного життя країни і пов’язані з діяльністю самого політика, який хоче представити аудиторії план своїх дій. Таким способом політик доводить адресату свою компетентність та готовність до активних дій: *“We have already cut the regulatory requirements and if you want us to do more, we will lend a sympathetic ear”* (промова Дональда Рамсфілда); *“In this globalised world, countries like ours know that we must draw on the talents of all our people, especially the young, if we are to thrive”* (промова Тоні Блера).

У політичному дискурсі англomовні політичні діячі віддають перевагу перфектним та всім тривалим часам. Перфектний час показує, що певна подія з політичного життя суспільства не відійшла в історію, а й ще досі залишається актуальною: *“The politics of higher education have been a metaphor for our programme of change: the right response was very difficult politically but it was, from the start, very clear in policy terms”* (промова Тоні Блера); *“Now here in the District, the rate has fallen by more than 30 percent since 1993”* (промова Хіларі Клінтон).

На відміну від перфектного часу, тривалі часові форми в англomовному політичному дискурсі вказують на процес дії, наприклад, щоб переконати адресата, що політики активно займаються вирішенням певної проблеми: *“He is working with congress to fund his proposal to increase United States development assistance by 50 percent – with new funds going to countries that govern justly, invest in the health and education of their people, and encourage economic liberty”* (промова Кондолізи Райс); *“In sport leagues, in Boys and Girls Clubs, and in church groups, Americans are raising money for mos-*

quito nets. And they’re raising awareness about malaria” (промова Лори Буш).

Промови політичних діячів насичені модальними дієсловами, більшість із яких позначають повинність: *“<...> that we have to be prepared in the Mediterranean <...>”*; обов’язок: *“<...> we must do everything we can to “harden” targets within the United States airports, seaports, power plants, government buildings – anything terrorists are likely to set their sights on”* (промова Кондолізи Райс); наполегливу пораду: *“We should be able to work together on a responsible budget that invests in the things that we need to grow our economy and create jobs even while we maintain fiscal discipline. We should be able to pass a farm bill that helps rural communities grow and protects vulnerable Americans in hard times. And we should pass immigration reform. (Applause.) We should pass immigration reform”* (промова Б. Обама); обіцянку: *“We will build the roads and bridges, the electric grids and digital lines that feed our commerce and bind us together. And we will transform our schools and colleges and universities to meet the demands of a new age. All this we can do. And all this we will do”* (промова Б. Обама).

Для того, щоб вплинути на свідомість адресата, політики часто повторюють деякі слова і словосполучення, що мають найбільше смислове навантаження, тому є важливими у виступі. Повторення в політичному дискурсі є одним із найефективніших засобів впливу на психіку реципієнта. Завдяки частому вживанню певні слова і фрази закарбовуються в пам’яті адресата, стають для нього особисто значущими: *“Workers went door to door to teach people how to use beds – how to use bednets”* (промова Джорджа Буша); *“The responses are much more focused, much more achievable”* (інтерв’ю з Девідом Шеффером).

У мовленні політиків простежуються також паралельні конструкції, що дозволяють акцентувати найважливіші ідеї у промові та додавати їй певного ритму. Водночас паралельні конструкції часто містять лексичні повтори, їхній вплив на реципієнта є досить сильним, оскільки паралельні конструкції поєднують логічні, ритмічні, емотивні й експресивні аспекти: *“I want to congratulate you. I want to congratulate you and welcome you to the White House”* (промова Хіларі Клінтон); *“We called for an end to violence. We also called for the end of incitement to violence”* (інтерв’ю з Коліном Пауеллом); *“I will keep taxes low and cut them where I can. My opponent will raise them. I will open new markets to our goods and services. My opponent will close them. I will cut government spending.*

He will increase it; My tax cuts will create jobs. His tax increases will eliminate them" (промова Джона Маккейн).

Англомовні політики у своїх промовах та інтерв'ю досить часто використовують порівняння. Як засіб впливу на свідомість адресата порівняння полегшує розуміння певних політичних подій чи політичної картини світу загалом. Через аналогії та паралелі підкреслюється схожість певного політичного явища з подібним явищем у минулому, що часто дозволяє знайти вихід зі складної ситуації, що склалася: "In one village, malaria kills half of all the children before the age of five. Imagine growing up in a village like that, imagine being a mom in a village like that" (промова Джорджа Буша); "The president believes that Palestinians, like people everywhere, deserve democratic institutions, with honest leaders who truly serve the interests of their people" (промова Кондолізи Райс).

Щоб підкреслити власні позитивні якості, переконуючи адресата у своїй правоті, політики вживають в англомовному політичному дискурсі порівняння, виражені за допомогою ступенів порівняння, та протиставлення: "The horrific suffering and catastrophic costs of two European wars in less than thirty years convinced the United States to work in partnership with Europeans to make another way in Europe unthinkable" (промова Кондолізи Райс); "That is why I believe Man is so much more than just a biological phenomenon resting on what we now seem to define as "the bottom line" of the great balance sheet of life, according to which art and culture are seen increasingly as optional extras in live" (промова принца Чарльза); "And, unlike the people

of Iraq, we did not face the added challenge of recovering from the trauma of decades of denial and brutal rule by a dictator like Saddam Hussein" (промова Кондолізи Райс).

В англомовному політичному дискурсі перифраза відображає особисте ставлення мовця до певного предмета чи людини, яка називається не конкретним іменем, а фразою, що описує ту чи іншу її рису: "From the day of our Founding, we have proclaimed that every man and woman on this earth has rights, and dignity, and matchless value, because they bear the image of the Maker of Heaven and earth" (промова Джорджа Буша); "Our respect for all God's creatures and for the environment is the expression of our respect for the Creator whose inspiration is the entire manifest world" (промова принца Чарльза); "History has an ebb and flow of justice, but history also has a visible direction, set by liberty and the Author of Liberty" (промова Джорджа Буша).

Висновки. Викладене дозволяє зробити висновок про те, що англомовний політичний дискурс містить цілу низку засобів впливу на свідомість адресата на всіх рівнях мови. Ці мовні засоби дозволяють політикам привернути увагу аудиторії, полегшити сприйняття політичної промови чи виступу, урізноманітнити мовлення політика засобами впливу, формувати політичну свідомість реципієнтів, а також спонукати їх до конкретних дій, що є вигідними для політика. Загалом, взаємодія всіх проаналізованих засобів англомовного політичного дискурсу досить суттєво впливає на психіку адресата, формує його політичні погляди і переконання та спонукає його до активних політичних дій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранов А. Введение в прикладную лингвистику. Москва : Эдиториал УРСС, 2001. 358 с.
2. Чернявская В. Дискурс власти и власть дискурса : Проблемы речевого воздействия. Москва : Флинта-Наука, 2006. 136 с.
3. Шейгал Е. Семиотика политического дискурса. Москва : Гнозис, 2004. 326 с.
4. Jowett G. S. Propaganda and Persuasion. Thousand Oaks, CA : Sage, 2012. 432 p.
5. O'Keefe D. J. Persuasion : Theory and Research. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc., 2002. 365 p.

REFERENCES

1. Baranov A. N. Vvedeniye v prikladnuyu lingvistiku [Introduction to Applied Linguistics]. Moskva: Editorial URSS, 2001. 358 s. [in Russian].
2. Chernyavskaya V. Ye. Diskurs vlasti i vlast' diskursa: Problemy rechovogo vozdeystviya [Discourse of Power and the Power of Discourse: Problems of Speech Impact]. Moskva: Flinta-Nauka, 2006. 136 s. [in Russian].
3. Sheygal Ye. I. Semiotika politicheskogo diskursa [Semiotics of political discourse]. Moskva: Gnozis, 2004. 326 s. [in Russian].
4. Jowett G. S. Propaganda and Persuasion. Thousand Oaks; CA : Sage, 2012. 432 p. [in English].
5. O'Keefe D. J. Persuasion : Theory and Research. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2002. 365 p. [in English].

УДК 82.091:821.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214686>**Денис ЧИК,***orcid.org/0000-0002-4304-114X*

доктор філологічних наук,

професор кафедри іноземних мов і методик їх навчання

Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка

(Кременець, Тернопільська область, Україна) *denyschuk@ukr.net*

ГАЛЛОФОБИЯ ЯК ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ: ІМАГО ФРАНЦУЗІВ У ПІЗНІЙ ПРОЗІ Г. КВІТКИ-ОСНОВ'ЯНЕНКА

Статтю присвячено імагологічному розгляду образу французів у прозі Г. Квітки-Основ'яненка. Аналіз творів спрямований на вияв ознак стереотипів, присутніх у колективній свідомості жителя Російської імперії та відтворених у творах українського письменника. На стереотипізацію імаго французів та Франції у Російській імперії впливали кілька факторів: історичні державні трансформації, які відбувалися з Францією починаючи з подій Великої французької революції, та пов'язані з цим особливості відносин між Російською імперією та Францією; державна пропаганда, яка займала чільне місце у тогочасних періодичних виданнях і художніх творах; особисті контакти підданих імперії з французами, особливо в період так званої Вітчизняної війни. Повість «1812 год в провинции» Г. Квітки-Основ'яненка цілком вписується у парадигму історичної прози, яка була опублікована на теренах Російської імперії в 1829–1839-х рр. Після перемоги над наполеонівською коаліцією в Російській імперії набули поширення картини, що змальовували вищість М. Кутузова та нищість французького імператора. Один з таких портретів описує і Г. Квітка-Основ'яненко в «Ложных понятиях». Іншим виступом проти французів є сатиричний образ мосьє Філу, керівника приватного пансіону для юнків-дворян із роману «Жизнь и похождения Петра Степанова сына Столбикова, помещика в трех наместничествах. Рукопись XVIII века». Сучасні дослідники історії педагогіки в імперській Росії повторюють побоювання письменника щодо занепаду освіти через французькі педагогічні моделі, щоправда, вже використовуючи сучасну термінологію: таким чином, проблема, яку художньо досліджує український письменник, загалом не була чимось незвичним для тодішньої російської системи освіти. Загалом письменник намагався зобразити французів, які заробляють собі на життя в Російській імперії вчительством, як цілковитих нездар. Відображені у прозових творах Г. Квітки-Основ'яненка стереотипні образи французів є зображенням колективної свідомості жителів Російської імперії та тих її провінцій, які сформувалися під впливом Вітчизняної війни 1812 року.

Ключові слова: імагологія, образ Чужого, Інший, стереотип, історизм.

Denys CHYK,*orcid.org/0000-0002-4304-114X*

Doctor of Philological Sciences in Comparative Literature,

Professor at the Department of Foreign Languages and their Teaching Methods

Taras Shevchenko Regional Humanitarian Pedagogical Academy of Kremenets

(Kremenets, Ternopil region, Ukraine) *denyschuk@ukr.net*

HALLOPHOBIA AS A HISTORICAL CONTEXT: THE IMAGO OF THE FRENCH IN G. KVITKA-OSNOVIANENKO'S LATE PROSE

The article is devoted to the imagological consideration of the image of the French in the prose of Ukrainian writer G. Kvitka-Osnovianenko. The analysis of the works is aimed at revealing the signs of stereotypes present in the collective consciousness of the inhabitants of the Russian Empire and reproduced in the works of the Ukrainian writer.

The stereotyping of the image of the French and France in the Russian Empire was influenced by several factors: the historical state transformations that took place with France since the events of the French Revolution, the related features of relations between the Russian Empire and France, state propaganda in periodicals and works of art of that time, as well as personal contacts of the subjects of the empire with the French, especially during the so-called Patriotic War.

G. Kvitka-Osnovianenko's novel "1812 in the Province" fits perfectly into the paradigm of historical prose, which was published in the Russian Empire in 1829–1839. After the victory over the Napoleonic coalition in the Russian Empire, paintings depicting the superiority of M. Kutuzov and the meanness of the French emperor became widespread. One of such portraits is described by G. Kvitka-Osnovianenko in "The False Concepts". Another attack against the French is the satirical image of Monsieur Philou, the head of a private boarding house for young nobles from the novel "The Life and Adventures of Peter Stepanov, the Son of Stolbikov, a Landowner in three Governorates. The Manuscript of the XVIII century". Modern researchers of the history of pedagogy in Imperial Russia reiterate the writer's fears about the decline

of education through French pedagogical models, although using modern terminology: thus, the problem studied artistically by the Ukrainian writer was not unusual for the then Russian education system. In general, the writer tried to portray the French, who earn a living in the Russian Empire by teaching, as a complete mediocrity. The stereotypical images of the French reflected in the prose works of G. Kvička-Osnovianenko are representation of the collective consciousness of the inhabitants of the Russian Empire and its manifestations, which were formed under the influence of the Patriotic War of 1812.

Key words: *imagology, the image of the Foreign, the Other, stereotype, historicism.*

Постановка проблеми. Сприйняття Чужого в художньому дискурсі у сучасному українському літературознавстві сьогодні належить до активно розроблених тем. Якщо західне літературознавство спеціально займається імагологією як окремою галуззю гуманітаристики з середини 50-х рр. минулого століття, то в Україні зацікавлення імагологічною проблематикою розпочинається після публікації наукових праць у 1990-х і 2000-х рр. Т. Денисової, Дм. Наливайка, В. Орехова, Н. Петриченко та інших. Серед важливих праць, які з'явилися останнім часом і є присутніми для поступу української літературної імагології, слід назвати роботи як літературознавців, так і істориків, зокрема таких, як М. Варданян (Варданян, 2018), І. Куций (Куций, 2016), І. Лімборський (Лімборський, 2011), І. Пупурс (Пупурс, 2017), В. Хархун (Хархун, 2011), Н. Яковенко (Яковенко, 2016) та ін.

Аналіз досліджень. Серед сучасних напрямів студій, що досліджують імагологічну проблематику, виділяється питання дослідження Іншого як етнокультурного (Наливайко, 2006: 93). Цікавим у такому аспекті є проблема сприйняття Іншого у творах періоду становлення нової української літератури, зокрема у доробку Г. Квітки-Основ'яненка, який, власне, й започаткував прозовий дискурс української новочасної літератури. Принагідно імагологічної проблематики, зокрема авторських уявлень про не-свій світ і культуру, у творчості письменника торкалися ряд дослідників, проте спеціально особливості сприйняття Іншого або Чужого не вивчалися.

Мета статті. З огляду на об'ємність поставленого завдання розглянемо тут лише особливості авторського міфо(творення) *imago* французів у прозових творах письменника, їхню кореляцію з тогочасними уявленнями про цю націю (дійсними та вигаданими) в імперській Росії та простежимо вплив суспільної думки, особливо в період після наполеонівських воєн, на етнообрази французів у творах, написаних у 1830-1840-х рр.

Виклад основного матеріалу. Як зауважують дослідники, у першій половині XIX ст. гіперболізація тих чи інших рис «типового француза» була залежною від історичних обставин (Орехов, 2008: 14). На стереотипізацію *imago* французів

та Франції у Російській імперії впливали кілька факторів: історичні державні трансформації, які відбувалися з Францією починаючи з подій Великої французької революції та аж до встановлення Другої республіки; пов'язані з цим особливості відносин між Російською імперією та Францією періодів Першої республіки (1792–1804), Першої імперії (1804–1814), королівства Франції (також відоме як реставрація Бурбонів і згодом Липнева монархія) (1814–1848) та державна пропаганда, яка займала чільне місце у тогочасних періодичних виданнях і художніх творах, а також особисті контакти підданих імперії з французами, особливо в період так званої Вітчизняної війни.

Давно вже помічено, що письменники не гірше за професійних істориків здатні коригувати стереотипні уявлення про національний імідж того чи іншого народу, часто творячи тривкі міфи та стереотипи. До таких визнаних міфотворців належить, наприклад, Л. Толстой, знаменитий роман «Война и мир» якого, за твердженням Єви М. Томпсон, «став таким переконливим посередником між російською колоніальною практикою і її образом у власних очах як могутньої і такої, на яку багато покладено, нації-держави, що розглядається як канонічна версія російської історії не лише для росіян, а й для читачів усього світу» (Томпсон, 2006: 175). Роман Л. Толстого сформував тривкий міф про переможну місію Російської імперії для поневолених Першою імперією народів, але йому передували й менш відомі твори документального, публіцистичного та художнього жанрів, які пропагували той самий міф самопожертви, яку принесла Росія в 1812 р. (мається на увазі Москва, а також втрати серед армії та цивільного населення) та її самозречену «місію порятунку» Західної Європи.

До таких праць належить повість «1812 год в провинции» Г. Квітки-Основ'яненка. Написана наприкінці 1842 – на початку 1843 рр., приурочена 30-річчю військових подій, вона стала останнім опублікованим за життя письменника твором. Повість створена на основі спостережень самого письменника, який, як відомо з багато численних біографічних розвідок, у батальних подіях Вітчизняної війни участі не брав, а перебував у Харкові, який не був уражений війною.

І хоча сюжетною основою повісті є епізод з історії родини провінційних дворян Тимофія Петровича й Уляни Іванівни, а також їхньої доньки Оленьки та її нареченого – офіцера Григорія Васильовича, поряд з ними зображено ряд образів-характерів, які дають доволі чітке уявлення про настрої в російській провінції, що нею на той час була й Слобожанщина.

Як зрозуміло із назви, твір описує події того часу, коли «типовий француз» в очах пересічного громадянина Росії був утіленням зла, представником диявольських сил. Так, після приголомшливої новини, що армія французів розпочала військовий наступ проти Російської імперії, провінціали розпочинають обговорювати ці події, дотримуючись «режиму секретності» і водночас зі швидкістю світла поширюють чутки. Як іронічно пише письменник, навіть на підсвідомому рівні жажливої смерті загарбникам бажають усі без винятку обивателі. Так, одна з дворянок зауважує «Во всем я видела и слышала одних французов. На языке все они, проклятые! Выйду к ключнице и приказываю: «когда б не пережарили... француза; облейте хреном... француза, натрите на терку... француза». Все француз да француз на уме! Даже несколько раз своего Тимофея Петровича чуть-чуть не назвала – прости господи! – французом! Когда бы их, канальских сынов, скорее перебили, на душе покойнее бы стало» (Квітка-Основ'яненко, т. 6, 1981: 412–413). Щоправда, як зауважував естонський літературознавець Р. Лейбов, галлофобія, яка полонила дворянське суспільство на початку війни, анітрохи не заважала патріотично налаштованому дворянству продовжувати використовувати французьку мову в листах і в усному спілкуванні (Лейбов, 1996: 70).

Проте не всі поділяють патріотичні настрої. У повісті «1812 год в провинции» представлено образ поміщика, якого автор описує так: «помещик, не русский уроженец, а, как называлось в прежнее время, из польских выходцев, прислугами получивший порядочный чинок и карточною игрою отнявший у малодушного значительное родовое имя...» (Квітка-Основ'яненко, т. 6, 1981: 426). Після перших невтішних новин про поразки російських військ він починає переводити свій капітал у дзвінку монету, гадаючи, що паперові асигнації стануть непотрібними папірцями після встановлення наполеонівської адміністрації. Наголосимо, що поміщик є поляком за походженням, а не «русским уроженцем», й, вочевидь, тому, на думку автора, є зрадливою і підлою особою. Такий виступ у бік поляків не є дивним, він вписується в шеріг антипольських імперських висловлювань

у російській літературі, що були гнівною реакцією на Листопадове повстання 1830 р. та дифірамбами військам фельдмаршала І. Паскевича, які підкорили бунтівну Варшаву (Томпсон, 2006: 130–131). Також така література стала антитезою до, за висловом С. Скварчинської, «листопадової поетики» польської романтичної літератури. Слід також згадати, що поляки підтримували військову кампанію Наполеона Бонапарта проти Росії, були його союзниками в надії на отримання в майбутньому цілковитої незалежності.

У повісті наскрізною є думка про те, що ця боротьба має також і релігійний підтекст. Французи – неправославні. Те, що вони в основному теж християни, російські піддані не згадують і розглядають війну як захист православної віри: «С душевным умилением и сокрушенными сердцами все, предстоявшие во храме при молитве, воссылаемой архипастырем к Господу сил, Смирителю гордых и Подкрепителю смиренных, преклонили колени, испрашивая благословения Божия на защитников веры и отечества, отгнания нечестивых, попирающих святыню и ругающихся над уповающими на помощь Господню» (Квітка-Основ'яненко, т. 6, 1981: 432). В іншому епізоді обивателі переконані, що «католик» Наполеон має намір змусити їх перейти на свою віру, тож загибель у бою проти нього прирівнюється до мученицької смерті (Квітка-Основ'яненко, т. 6, 1981: 456).

Образ Наполеона у творі – це образ Антихриста з усіма відповідними конотаціями. Чи перебільшував автор ту ненависть, яку відчували його сучасники до французького імператора під час Вітчизняної війни? Для цього порівняємо ті відгуки про Бонапарта, які вкладає письменник в уста персонажів-провінціалів зі зображенням бойових подій 1812 р. у тогочасній російській літературі. Так, паралель Наполеонівської армії з апокаліптичним Антихристом зустрічаємо у відомому творі Г. Державіна «Гимн лироэпический на прогнание французов из Отечества» (1812): «Открылась тайн священных дверь! Исшел из бездн огромный зверь, Дракон иль демон змеевидный; Вокруг его ехидны Со крыльев смерть и смрад трясут, Рогами солнце прут; Отенетя вкруг всю ошибами сферу, Горяшу в воздух прыщут серу, Холмят дыханьем понт, Лют ночь на горизонт И движут ось всея вселенны. Бегут все смертные смятенны От князя тьмы и крокодильных стад. Они ревут, свистят и всех страшат...» (1812 год, 1987: 13). Російський поет Ф. Глінка порівнює Наполеона з прадавнім символом диявола – змієм (1812 год, 1987: 69). Традицію порівнювати Наполеона Бонапарта та його армію з силами Зла можна продовжити.

У згаданому творі Г. Квітки-Основ'яненка можна зустріти чимало прикладів дияволізації французького імператора. Так, харківські міщани приписують Бонапарту надприродну антихристову силу, яка допомагає йому у всіх задумах (Квітка-Основ'яненко, т. 6, 1981: 453). Такі порівняння часто є свідченням не так страху, як неосвіченості сучасників, які схильні шукати паралелі між Наполеоном та Апокаліпсисом, вбачаючи у ньому покарання, послане Богом за їхні гріхи. Формування такого стереотипу визначене двома основними чинниками: пропагандою Святійшого Синоду проти Великої Армії як армії «гонителя Православної Греко-Російської Церкви» та пограбуваннями храмів та монастирів французькими солдатами, які ставали таким чином для місцевого населення осквернителями святинь і переслідувачами християн (Мельникова, 2002: 45–46, 61–63).

Повість «1812 год в провинции» Г. Квітки-Основ'яненка цілком вписується у парадигму історичної прози, яка була опублікована на теренах Російської імперії в 1829–1839-х рр. Як спостеріг італійський літературознавець та історик культури читання Д. Ребеккіні, велика частина історичних романів вказаного періоду були присвячені подіям 1812 року й мали дидактичне значення для утвердження серед читацького загалу загальноімперської візії на події Вітчизняної війни (Ребеккіні, 1998: 421).

Як відомо, у штабі М. Кутузова була особлива типографія, яка вела патріотичну пропаганду. До її найвідомішої продукції належать сатиричні карикатури на французьку армію і, зрозуміло, чільне місце тут займає принизливе зображення Бонапарта. Після перемоги над наполеонівською коаліцією в Російській імперії набули поширення картини, що змальовували вищість М. Кутузова та ницість французького імператора. Один з таких портретів, який викликає огиду в одного з персонажів, описує і Г. Квітка-Основ'яненко в «Ложных понятиях»: «Даже невероятно, – говорил он, – чтобы такой человек, низенький, пузатый, с кривыми ножками, осмелился воеваться с таким огромным и страшным, каков есть наш Кутузов!» (Квітка-Основ'яненко, т. 4, 1979: 327). Отже, ця картина є прикладом того, як ненависть до французів підкорених народів Російської імперії, яка виникла під час військових дій проти Наполеона під час Вітчизняної війни, трансформувалася у зневажливе і насмішквате ставлення (Орехов, 2006: 164).

Іншим виступом проти французів є сатиричний образ мосьє Філу, керівника приватного пансіону для юнаків-дворян із роману «Жизнь и похождения Петра Степанова сына Столбикова, помещика

в трех наместничествах. Рукопись XVIII века». Філу розглядає свій освітній заклад винятково як можливість витягувати гроші з гаманців батьків своїх учнів. Для Філу пансіон – це вдалий бізнес-проект, для нього найуспішнішими є ті учні, які приносять йому найбільшу грошову вигоду.

Портретна характеристика цього образу вказує на його шахрайські нахили: «...мужчина ражий и рыжий, красно- и толстощекий; глаза серые, блистающие и бегающие весьма проворно» (Квітка-Основ'яненко, т. 5, 1980: 35). Столбіков перед тим, як поступити до лав вихованців пансіону, має певні упередження щодо тих, кого називають «мусьє». Справа в тому, що його покійна мати свого часу викликала повара-іноземця з Москви, який виявився не лише нікудишнім поваром, а й великим п'яницею: «...самое наименование мусьє в моем воображении представляло нечто пьяное, негодное, неопрятное и унизительное» (Квітка-Основ'яненко, т. 5, 1980: 36).

Письменник послідовно й детально описує усталені серед учнів пансіону звичаї, наголошуючи на тому, як саме Філу псував моральне обличчя юнаків і занедбував їхнє навчання. Причина такого нехлюйського ставлення до своїх обов'язків, на думку автора, у тому, що директор пансіонату зневажає росіян і навіть вважає російських дворян нижчими за звичайних французів, бо вони не вміють говорити французькою (а про те, що росіяни можуть дорівнятися до французів, не може бути й мови). Як спостеріг ще М. Сумцов, «французи – вихователі російського юнацтва, гувернери і гувернантки, у творах Квітки є неуками і пошляками» (Сумцов, 1884: 206). Необхідно зауважити, що Г. Квітці-Основ'яненку, людині, яка добре знала про проблеми управління навчальними закладами, йшлося не лише про схожих на Філу французів-невігласів, а й також про серйозні концептуальні засади подальшого розвитку освіти.

Сучасні дослідники історії педагогіки в імперській Росії повторюють ті самі побоювання письменника, щоправда, вже використовуючи сучасну термінологію: «Можна поставити під сумнів і якість навчання, вузько утилітарного і незабезпеченого методично. Традиційна домашня школа була націлена винятково на елементарне оволодіння грамотою, а пансіони для дворянства – на вивчення іноземних мов. В кращому разі майстри грамоти і вчителі-іноземці давали навички, необхідні для глибшої освіти в інших навчальних закладах чи самоосвіти. В гіршому одні залишали учням лише вміння поставити підпис і прочитати Псалтир, а інші – вставити в розмову іноземні фразу чи слово» (Артамонова, 2001: 290).

Таким чином, проблема, яку художньо досліджує український письменник, загалом не була чимось незвичним для тодішньої російської системи освіти, а «навмисно часті згадування на сторінках роману про те, що в ньому змальовані люди і події XVIII століття, і нерідко наведені автором паралелі з віком «нинішнім», в якому нібито в корені змінилися і звичаї і поняття, не можуть ввести в оману» (Крутікова, 1957: 119).

Як зауважує Г. Квітка-Основ'яненко, вихованці пансіону мусьє Філу все ж позбулися «іноземних помиїв, приправлених цукром», адже російську кров жодним чином не можна перетворити на іноземну мікстуру. В серцях випускників залишилося все, що асоціюється в письменника з «російством» – чистота, благородство, розважливність, молодечтво. Показово, що автор засуджує Філу не лише за потакання моральному зіпсуттю вихованців, за те, що у пансіоні учні практично нічого не навчилися, а за те, що він намагався пропагувати серед них «жахливі» і «крамольні» ідеї французького республіканізму про свободоловство та думки, що всі люди народжені вільними і повинні самі влаштувати свою долю.

Загалом письменник намагається зобразити французів, які заробляють собі на життя в Російській імперії вчительством, як цілковитих нездар: таким є і танцмейстер родича головного героя – ревізора Пахома Івановича. Вчитель й сам не вміє до ладу танцювати, але береться навчати інших, – навіть невігласу Столбікову після пансіонських студій вдається помітити у його «методі» значні огріхи.

Не меншої шкоди, ніж пансіони на зразок мусьє Філу, завдають гувернантки, схожі на madame Lambeau з повісті «Ганнуся». Ламбо є стереотипним образом французької гувернантки, морально зіпсуттої та розпусної. Вона має жахливий вплив на свою малолітню вихованку, виховуючи в ній зневагу до батьків і однолітків та надзвичайний егоїзм. Особливу увагу Ламбо приділяє вивченню французької мови, музики та головно «статовому вихованню» – за допомогою студювання любовних романів і фривольних романсів, а також розповідей про свої амурні пригоди (Квітка-Основ'яненко, т. 2, 1979: 343). Як наслідок такого «навчання» і «виховання», юна дворянка морально деградує і стає жертвою інтриг підступної гувернантки.

Висновки. Таким чином, відображені у прозових творах Г. Квітки-Основ'яненка стереотипні образи французів є зображенням колективної свідомості жителів Російської імперії та тих її проявів, які сформувалися під впливом Вітчизняної війни 1812 року. Описані у творах події стосуються того періоду, коли галоманія змінювалася на патріотизм часто імперського та ксенофобського штибу, який ґрунтувався насамперед на побоюваннях щодо зовнішніх загроз збереженню територіальної, культурної та релігійної цілісності. Імагологічна проблематика у творчості Г. Квітки-Основ'яненка (та й багатьох письменників періоду становлення нової української прози) є ще практично не дослідженою в сучасному літературознавстві, що й окреслює перспективу подальших студій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артамонова Л. М. Общество, власть и просвещение в русской провинции XVIII – начала XIX вв.: (Юго-вост. губернии Европ. России). Самара: Изд-во Сам. науч. центра РАН, 2001. 391 с.
2. Варданян М. В. Свій – Чужий в українській діаспорній літературі для дітей та юнацтва: національна концептосфера, імагологічні моделі: монографія. Кривий Ріг: Діонат, 2018. 406 с.
3. Квітка-Основ'яненко Г. Ф. Зібрання творів у 7-ми т. Ред. колегія: П. М. Федченко, О. І. Гончар, Б. А. Деркач, С. Д. Зубков, Д. В. Чалий. Київ: Наук. думка, 1978–1981.
4. Крутікова Н. С. Гоголь та українська література (30–80 рр. XIX сторіччя). Київ: Державне видавництво художньої літератури, 1957. 551 с.
5. Куций І. Цивілізаційні ідентичності в українській історіографії кінця XVIII – початку XX ст.: між Слов'янщиною та Європою: монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2016. 480 с.
6. Лейбов Р. 1812: две метафоры. *Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение, II. (Новая серия)*. Ред. Л. Киселева. Тарту, 1996. С. 68–104. URL: https://www.ruthenia.ru/reprint/trudy_ii/lejbov.pdf (дата звернення: 29.08.2020).
7. Лїмборський І. Світова література і глобалізація. Черкаси: Брама-Україна, 2011. 192 с.
8. Мельникова Л. В. Русская православная церковь в Отечественной войне 1812 года. Москва: Сретенский монастырь, 2002. 240 с.
9. Наливайко Д. Теорія літератури й компаративістика. Київ: Києво-Могилянська академія, 2006. 347 с.
10. Орехов В. В. Російська література та імагологічний дискурс у російсько-французькому літературному діалозі першої половини XIX ст.: автореф. дис... д. філол. н.: 10.01.02. 10.01.05. Київ, 2008. 35 с.
11. Орехов В. В. Русская литература и национальный имидж (Имагологический дискурс в русско-французском литературном диалоге первой половины XIX в.). Симферополь: АнтикВА, 2006. 608 с.
12. Пупурс І. В. Схід у дзеркалі романтизму (імагологічна парадигма романтичного орієнталізму: на матеріалі західно- й східноєвропейських літератур кінця XVIII–XIX ст.). Суми: Університетська книга, 2017. 407 с.

13. Ребеккини Д. Русские исторические романы 30-х гг. XIX в. (библиографический указатель). *Новое литературное обозрение*. 1998. № 34. С. 416–433.
14. Сумцов Н. Ф. Слободско-украинское дворянство в произведениях Г. Ф. Квитки. *Киевская Старина*. 1884. Т. IX. № 6. С. 201–209.
15. Томпсон Е. М. Трубадури імперії. Російська література і колоніалізм. Пер. М. Корчинська. Київ : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2006. 368 с.
16. Хархун В. П. Роман Володимира Винниченка «Записки Кирпатого Мефістофеля»: генерика, семіосфера, імагологія : монографія. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2011. 200 с.
17. Яковенко Н. Дзеркала ідентичності. Дослідження з історії уявлень та ідей в Україні XVI – початку XVIII століття: (вибр. ст.). Київ : Laurus, 2012. 470 с.
18. 1812 год в русской поэзии и воспоминаниях современников. Сост. Н. Н. Акоповой и В. В. Бережкова; вступ. ст. О. Н. Михайлова; прим. М. А. Бойцова. Москва : Правда, 1987. 512 с.

REFERENCES

1. Artamonova L. M. Obshchestvo, vlast' i prosveshchenye v russkoj provincii XVIII–nachala XIX vv.: (Yugo-vost. gubernyy Evrop. Rossii) [The Society, Authorities and Education in the Russian province of the XVII – early XIX centuries: (The Southeastern Province of European Russia)]. Samara: Izd-vo Sam. nauch. centra RAN, 2001. 391 s. [in Russian].
2. Vardanyan M. V. Sviy – Chuzhyj v ukrajinskij diasporij literaturi dlya ditej ta yunacztva: nacionalna konceptosfera, imagologichni modeli: monografiya [Own – Strange in the Ukrainian Diaspora literature for Children and Youth: National Conceptosphere, Imagological Models: Monograph]. Kryvyj Rig: Dionat, 2018. 406 s. [in Ukrainian].
3. Kvitka-Osnovyanenko G. F. Zibrannya tvoriv u 7-my t. [Collection of Works in 7 volumes]. Red. kolegiya : P. M. Fedchenko, O. I. Gonchar, B. A. Derkach, S. D. Zubkov, D. V. Chalyy. Kyiv: Nauk. dumka, 1978–1981. [in Ukrainian].
4. Krutikova N. Ye. Gogol ta ukrajinska literatura (30-80 rr. XIX storichchya) [Gogol and the Ukrainian Literature (30-80s of the XIX century)]. Kyiv: Derzhavne vydavnyctvo hudozhnoyi literatury, 1957. 551 s. [in Ukrainian].
5. Kucyj I. Cyvilizacijni identychnosti v ukrajinskij istoriografiji kincy XVIII – pochatku XX st.: mizh Slovyanshynoyu ta Yevropoyu: monografiya [The Civilization Identities in the Ukrainian Historiography of the end of the XVIII – the beginning of the XX century: between Slavonic and Europe: Monograph]. Ternopil : Pidruchnyky i posibnyky, 2016. 480 s. [in Ukrainian].
6. Lejbov R. 1812: dve metafory [1812: two metaphors]. *Trudy po russkoj i slavyanskoj filologii. Literaturovedenye, II. (Novaya seriya)*. Red. L. Kiseleva. Tartu, 1996. С. 68–104. URL: https://www.ruthenia.ru/reprint/trudy_ii/lejbov.pdf (data zvernennya: 29.08.2020). [in Russian].
7. Limborskyj I. Svitova literatura i globalizaciya [World Literature and Globalization]. Cherkasy : Brama-Ukrayina, 2011. 192 s. [in Ukrainian].
8. Melnykova L. V. Russkaya pravoslavnyaya cerkov v Otechestvennoj vojne 1812 goda [The Russian Orthodox Church in the Patriotic War of 1812]. M.: Sretenskyj monastyr, 2002. 240 s. [in Russian].
9. Nalyvajko D. Teoriya literatury j komparatyvistyka [Literary Theory and Comparative Literature]. K.: Kyievo-Mogylyanska akademiya, 2006. 347 s. [in Ukrainian].
10. Orehov V. V. Rosijska literatura ta imagologichnyj dyskurs u rosijsko-francuzkomu literaturnomu dialozi pershoj polovyny XIX st. [The Russian literature and Imagological Discourse in the Russian-French Literary Dialogue of the first half of the XIX century]: avtoref. dys... d. filol. n.: 10.01.02. 10.01.05. K., 2008. 35 s. [in Ukrainian].
11. Orehov V. V. Russkaya literatura i nacyonalnyj imidzh (Imagologicheskij dyskurs v russko-francuzskom literaturnom dialozi pervoj polovyny XIX v.) [The Russian Literature and National Image (Imagological discourse in the Russian-French Literary Dialogue of the first half of the XIX century)]. Simferopol : AntykvA, 2006. 608 s. [in Russian].
12. Pupurs I. V. Shid u dzerkali romantyzmu (imagologichna paradygma romantychnogo oriyentalizmu: na materialy zahidno- j shidnoyevropejskych literatur kincy XVIII–XIX st.) [The East in the Mirror of Romanticism (Imagological Paradigm of Romantic Orientalism: On the Material of Western and Eastern European Literatures of the Late 18th – 19th Centuries)]. Sumy: Universytetska knyga, 2017. 407 s. [in Ukrainian].
13. Rebekkini D. Russkie istoricheskiye romany 30-h gg. XIX v. (bibliograficheskij ukazatel) [The Russian Historical Novels of the 30s of the XIXth century (Bibliographic Index)]. *Novoye literaturnoye obozreniye*. 1998. # 34. С. 416-433. [in Russian].
14. Sumecov N. F. Slobodsko-ukrainskoye dvoryanstvo v proizvedeniyah G. F. Kvitki [The Sloboda-Ukrainian nobility in the works of G. F. Kvitka]. *Kiyevskaya Starina*. 1884. Т. IX. # 6. С. 201—209. [in Russian].
15. Tompson E. M. Troubadours imperiyi. Rosijska literatura i kolonializm [Troubadours of the Empire. The Russian literature and Colonialism.]. Per. M. Korchynska. K.: Vydavnyctvo Solomiyi Pavlychko «Osnovy», 2006. 368 s. [in Ukrainian].
16. Harhun V. P. Roman Volodymyra Vynnychenka «Zapysky Kyrpatogo Mefistofelya»: generyka, semiosfera, imagologiya: monografiya [Volodymyr Vynnychenko's novel "Notes of The Snub-Nosed Mephistopheles": Generics, Semiosphere, Imagology: Monograph]. Nizhyn : Vyd-vo NDU im. M. Gogolya, 2011. 200 s. [in Ukrainian].
17. Yakovenko N. Dzerkala identychnosti. Doslidzhennya z istoriyi uyavlen ta idej v Ukraini XVI – pochatku XVIII stolittya: (vybr. st.) [Mirrors of Identity. The Research on the History of Ideas in Ukraine in the 16th – early 18th centuries: (Selected Articles)]. Kyiv: Laurus, 2012. 470 s. [in Ukrainian].
18. 1812 god v russkoj poezii v vospominaniyah sovremennikov [1812 in the Russian poetry and Memoirs of Contemporaries]. Sost. N. N. Akopovoj i V. V. Berezhkova; vstup. st. O. N. Myhajlova; prym. M. A. Bojczova. M.: Pravda, 1987. 512 s. [in Russian].

УДК 811.111'373.72

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214687>**Марія ШКРІБЛЯК,**

orcid.org/0000-0002-2435-2209

*магістр кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) kafedrain1975@gmail.com***Василь БЯЛИК,**

orcid.org/0000-0001-7428-7145

*доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) v.bialyk@chnu.edu.ua*

УНІВЕРСАЛЬНЕ Й ІДІОЕТНІЧНЕ В ПАРЕМІЙНИХ ФОНДАХ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Статтю присвячено аналізу універсальних та ідіоетнічних характеристик паремій англійської та української мов. У статті надається визначення поняття «паремія», з'ясовуються причини універсальності й ідіоетнічності значення паремійних одиниць різних мов, встановлюються ключові бінарні опозиції, що визначають їх значення, аналізуються універсальні й ідіоетнічні характеристики англомовних і україномовних паремій, що актуалізують опозиції «свій – чужий», «чоловік – жінка», «світ – людина», а також характеризуються етапи розвитку людської свідомості, що визначають зміст у вказаних характеристиках паремій.

Паремія є сталою мовною одиницею з дидактичним значенням. Паремії представлені прислів'ями та приказками, що виявляють універсальні чи ідіоетнічні особливості світосприйняття та мислення людини. Універсальність одиниць паремійних фондів англійської та української мов детермінована канонізованими зразками мислення людини, його антонімічною природою й образним характером. Саме тому паремії стають засобами актуалізації бінарних опозицій, на основі яких відбувається категоризації фрагментів позамовної дійсності нею.

Однією з опозицій є опозиція «свій – чужий», що втілюється у прислів'ях і приказках на позначення представників свого та чужого народу та виявляє стереотипні й етноцентричні уявлення про себе та чужинців. Ідіоетнічний характер таких одиниць визначається змістом характеристик, які надаються чужинцям, і їхньою національною приналежністю. Такі характеристики зумовлені історичними, соціокультурними, політичними чинниками співіснування представників різних народів.

Універсальність (особливості взаємин, характер чоловіків і жінок, інститут шлюбу, роль у сім'ї, вплив дружини на чоловіка, ставлення до матері) та ідіоетнічність (зовнішність майбутньої дружини, ставлення до одруження без кохання) є також характеристиками паремій на позначення чоловіків і жінок в українській і англійській мові. Універсальні характеристики виявляються в уречевленому підході до оцінки світу, вираженому в англомовних і україномовних паремійних одиницях. Паремії відбивають також етапи розвитку людської свідомості: від архетипного та міфічного, що виявляє універсальні світосприйняття та мислення людини загалом, до сучасного, позначеного здебільшого ідіоетнічним характером сприйняття світу нею.

Ключові слова: англійська мова, бінарні опозиції, ідіоетнічні й універсальні характеристики, паремії, українська мова.

Mariia SHKRIBLIAK,

orcid.org/0000-0001-7428-7145

*Master at the Department of Communicative Linguistics and Translation
Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) kafedrain1975@gmail.com***Vasyl BYALYK,**

orcid.org/0000-0001-7428-7145

*Doctor of Philology, Professor,
Head of the Department of Communicative Linguistics and Translation
Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) v.bialyk@chnu.edu.ua*

UNIVERSAL AND IDIOETHNIC IN THE PAROEMILOGICAL FUNDS OF THE ENGLISH AND UKRAINIAN LANGUAGES

The article is devoted to the analysis of universal and idioethnic characteristics of English and Ukrainian proverbs. The definition of the notion of "proverb" is given in the article, reasons of universal and idioethnic character of meanings

of paremiological units are revealed, key binary oppositions that determine meanings of these units are also clarified in it. Universal and idioethnic characteristics of those English and Ukrainian paremias, which actualize opposition "us – them", "friend – foe", "man – woman", "world – person" are analyzed, stages of development of human consciousness determining these characteristics of paremiological units are also defined in the article.

A paremia is a set expression with a didactic meaning. Paremias are represented by proverbs and sayings that can reveal peculiar features of human thinking and perception of the world. Universality of paremiological units of the English and Ukrainian languages is determined by canonized patterns of human thinking, its antonymic nature and figurative character. That is why paremias become units of actualization of binary oppositions, on the basis of which fragments of extralingual reality are categorized by a human being.

Oppositions "us – them", "friend – foe" embodied in proverbs and sayings are used for designation of representatives of different nations. It reveals a stereotypical and ethnocentric view of foreigners and representatives of their own nation. Idioethnic character of such units is determined by the content of the characteristics given to foreigners and their national identity. Such characteristics are caused by historical, socio-cultural, and political factors of coexistence of representatives of different nations.

Universal (peculiar features of the relationship between men and women relations, their characters, role in the family, the influence of wife on husband, attitude to mother) and idioethnic (appearance of future wife, attitude to marriage without love) characteristics are also characteristics of paremias used for the designation of men and women in Ukrainian and English. Universal characteristics are revealed in the materialized approach to assessing the world, expressed in English and Ukrainian paremiological units. Paremias also reflect the stages of development of human consciousness: from archetypal and mythical, which reveals the universals of world perception and thinking of a person as a whole, to modern, designated mainly by the idioethnic character of human perception of the world.

Key words: English language, binary oppositions, universal and idioethnic features, paremias, Ukrainian language.

Постановка проблеми. Питання взаємозв'язку універсального й ідіоетнічного, закріпленого в текстах певної лінгвокультури, зокрема в її паремійних одиницях, яке не одне десятиліття постає предметом детального аналізу не лише лінгвістів, але й літературознавців, фольклористів, культурологів. Саме із пріоритетністю вивчення ідіоетнічного й універсального в мові дослідники пов'язують майбутнє лінгвокультурології й етнолінгвістичних студій.

Аналіз досліджень. Провідною ідеєю багатьох досліджень, виконаних у вказаному руслі (див., напр.: Волошкина, 2011; Голубовська, 2004; Коцюба, 2010; Селіванова, 2004), є визнання того факту, що єдність і життєздатність кожної етноспільноти забезпечує сукупність колективних уявлень, ціннісних настанов, стереотипів, символів, закодованих у кодах культури й актуалізованих у традиційних народних текстах, що передаються через покоління. Паремії, що також належать до таких фольклорних текстів, різнобічно та в максимально сконденсованій формі передають узагальнені уявлення про світобачення представників певної нації, відображають водночас характерні ознаки побутової свідомості їхніх творців.

Дослідження паремій, їх порівняльний аналіз уможлиблює з'ясування не тільки ідіоетнічних рис тієї чи іншої нації, особливостей її світосприйняття, але й розуміння глибинних, універсальних основ світоглядних позицій і настанов людства, кодифікованих за допомогою архетипів, стереотипів, символів. Глибинні світоглядні настанови набувають відповідної національно-культурної інтерпретації й об'єктивності в кожній із мов. Саме цей факт і визначає актуальність статті.

Мета статті – аналіз універсального й ідіоетнічного в паремійних фондах англійської та української мов.

Виклад основного матеріалу. Освоєння світу людиною почалося ще на світанку розвитку людства. На початкових етапах вона усвідомлювала себе лише як частину природи. На цьому етапі в неї з'явилися уявлення про ніч і день, пори року, стихійні лиха. У процесі трудової діяльності людина практично постійно стикалася з ворожими та прихильними силами природи, відчувала водночас свою безпорадність і беззахисність. Прагнення захистити себе, отримати добрий врожай породили бажання задобрити сили природи. Звертаючись до магічної сили слова, людина вірила, що саме так вона може вплинути на природні явища та диких звірів.

Спостереження людини за природою та віра в її магічну силу знаходили відображення в усній народній творчості, за допомогою якої вже в той період людство почало передавати важливу інформацію про світ і особливості взаємодії з ним. Досвід, накопичений людьми, виявляється нині в безлічі прислів'їв і приказок різних мов про природу, погоду, пори року, прикмети: *the morning sun never lasts a day; a summer day feeds a year; after rain comes fair weather; it never rains but it pours; oaks may fall when reeds stand the storm; red sky at night shepherds delight, red sky in the morning shepherds warning; time and tide wait for no man; весна красна квітами, а осінь – плодами; багатообіцяюча весна, та вирішує не одна вона; сонце, земля і вода – найперші годувальники; не буде води – не буде й трави; Благовіщення без ластівок – холодна весна; коли на Юрія дощ і зрім, буде*

радість людям усім; трици не трици – минули Водохрещі; зимою деньок, як комарів носок.

Паралельно відбувалося також усвідомлення людиною себе як члена певного колективу – сім'ї, племені тощо. Стикаючись з іншими племенами, людина почала розуміти, що існують інші людські колективи, які здебільшого були ворожими до неї. Поступово людина почала розумітися на інших, корисних для неї речах, продовжувала вивчати тварин, рослини, саму себе та інших, собі подібних, у взаємодії одне з одним.

Об'єктивація наївної картини світу відбувалася на одних світоглядних позиціях у представників різних племен, етносів, націй. Архетипне та міфічне світобачення базувалося на універсальній схильності людини ставити себе в центр буття, отже, людина здебільшого оцінювала навколишнє середовище з огляду на своє «я». Сутність мислення людини полягала також в упорядкуванні, категоризації світу, що відбувалося за допомогою підсвідомих структур – бінарних опозицій, які визначали універсальність логіки її мислення. Науковці підкреслюють важливість принципу біполярності у сприйнятті світу, вважають, що вже первісна людина намагалася впорядкувати навколишній світ, категоризувала його за допомогою бінарних опозицій (Белова, 2001: 16; Коцюба, 2010: 69; Маслово, 2007: 32–33; Поршнев, 1974: 11): *чоловік – жінка, життя – смерть, добро – зло, день – ніч, свій – чужий* тощо.

Зазначені бінарні опозиції можна з упевненістю віднести до архетипних, тобто тих, які становлять онтологічну сутність процесу пізнання людства. На думку В. А. Маслової, питання про бінарні опозиції – це питання про універсальні властивості самої дійсності й універсальні закономірності її відображення в людській свідомості. А бінарна модель світу – загальна психологічна риса людини (Маслова, 2007: 32). Як зазначає Б. Ф. Поршнев, причина споконвічної дуалістичності людського мислення полягає в тому, що «архаїчна людина гостро відчувала внутрішню конфліктність світу – для неї було очевидним те, що сонце протистоїть місяцю, як світло – темряві, порядок та гармонія протистоять безладу та хаосу, культура людського співіснування – варварству дикої природи» (Поршнев, 1974: 11).

Універсальність паремійних фондів різних мов визначається загальнолюдськими особливостями мислення, тенденцією до образної передачі уявлень про світ. Так, наприклад, біполярність людського мислення виявляється в опозиційному характері сучасних паремій. Під пареміями розуміють «сталі узагальнюючі вислови, не

позбавлені переносного значення та придатні для використання в дидактичних цілях» (Волошкина, 2011: 12). Одиницями паремійного фонду будь-якої мови є її прислів'я та приказки. Саме в цих одиницях відбувається актуалізація універсальних опозицій «ми – вони», «свій – чужий», «чоловік – жінка», «людина – світ» тощо.

Дослідження англійських та українських паремійних одиниць, що постають засобами актуалізації опозицій «ми – вони», «свій – чужий», дозволяють говорити про стереотипність і традиційність етнонаціональних уявлень про статус та функції *своїх* (нас) та *чужих* (інших). Такі уявлення є здебільшого етноцентричними, згідно з ними представники чужих націй сприймаються й оцінюються з позицій власної етнічної групи, яка вважається еталоном (Кондаков, 1986: 34). У зв'язку із цим *свої* здебільшого ідеалізуються та наділяються позитивними рисами, тоді як *чужі* сприймаються негативно та ворожо. Про це свідчать такі паремії: *every bird likes its own nest, every country has its customs; до свого роду хоч через воду, на чужої стороні рад своїй воронушкє, незваний гость – хужє татарина.*

Ідіоетнічний характер прислів'їв і приказок про чужинців визначається насамперед історичними обставинами взаємодії представників певної нації з ними. Так, наприклад, в англійській мові найбільша кількість паремій передає негативні та стереотипні уявлення англійців про Францію і французів, оскільки саме французи тривалий час були основними суперниками Британської імперії: *the Bourbons learn nothing and forget nothing; the friendship of the French is like their wine, exquisite but of short duration; the English love, the French make love; every English soldier carries a marshal's baton in his knapsack; the Italians are wise before the deed, the Germans in the deed, the French after the deed.* В англійській мові є також низка виразів, що приписують будь-яку дивну поведінку французам: *pardon (excuse) my French – вибачення за лайку; French leave – ніти і не сказати «до побачення»; to assist in the French sense – бути присутнім, але не брати участі; to frighten the French – налякати.*

У часи, коли головними торговельними суперниками англійців були голландці, з'явилися такі паремії: *to talk to one like a Dutch uncle – докоряти, повчати когось; the Dutch have taken Holland – нічого нового, це вже чули; it beats the Dutch – це перевершує все, сміх та й годі.* В англійській мові існують також паремійні одиниці, у яких передаються уявлення англійців про різні європейські народи: іспанців та португальців (*the Spaniard is*

a bad servant, but a worse master; a bad Spaniard makes a good Portuguese); італійців (*the Neapolitan is wide-mouthed and narrow-handed*); угорців (*do not trust a Hungarian unless he has a third eye on his forehead*); греків (*after shaking hands with a Greek, count your fingers; when Greek meets Greek, then comes the tug of war*); поляків (*when God made the world He sent to the Poles some reason and the feet of a gnat, but even this little was taken away by a woman*); росіян (*the cold is Russia's cholera*).

Закономірно, що найповнішу і найрізноманітнішу характеристику в англійських пареміях отримують шотландці, ірландці й валлійці – найближчі острівні сусіди англійців. Так, в англійських прислів'ях та приказках виокремлюються найтиповіші, переважно негативні риси їхнього характеру, зовнішності тощо, наприклад: *the Scot will not fight till he sees his own blood; an Irishman before answering a question always asks another; the Welshman keeps nothing until he has lost it*. Спільною ознакою, якою в англійській побутовій свідомості наділені шотландці, ірландці та валлійці, є глупота: *a Scotsman is always wise behind the hand, but an Irishman has a wooden kettle over the fire; the older the Welshman, the more madman*. Отже, для англійської колективної свідомості притаманна типологічно універсальна схема сприйняття чужинців, за якою будь-який іноземець є чужим, нехорошим.

Про негативність сприйняття чужоземців українцями свідчать й українські паремії. В українському паремійному фонді також простежуються різні підходи до оцінювання тих народів, з якими українці мали контакти через історичні події, народів-сусідів. Так, наприклад, татари, турки, монголи кваліфікуються українцями як недиференційоване зло, яке часто протиставляється добру (своїм людям): *свої люди – не татари, не дадуть загинати; що робить, то робить, аби сидячого татари не взяли; нема на світі гіршої віри, ніж бусурмани-татари; турки звичайно якісь лютерани; страшний як монгол*.

Ставлення українців до народів-сусідів (внутрішніх чи зовнішніх), актуалізоване багатьма прислів'ями та приказками, є також загалом негативним, а іноді навіть ворожим: *москаль, як ворона, та хитріше чорта; хоч убий москаля, то він зуби вискаля; погане ім'я: лях; лях і кобила, то собі брати; хоч би жид був з неба, вірити йому не треба; в цигана вдався, хоть по-панські вбрався; не робив жид на хліб, та і циган не буде*. Як в англійських, так і в українських пареміях стереотипні та негативні етнічні портрети чужинців визначаються: їхніми типовими етнонаціональ-

ними ознаками, рисами характеру представників, зовнішнім виглядом, способом життя, улюбленими заняттями, звичками, гастрономічними уподобаннями.

Уважається, що універсалії, представлені в доніауковій, наївній картині світу, визначають основні світоглядні позиції та переконання людства та відсилають до канонізованих зразків мислення і світосприйняття, утілених відповідно в паремійних одиницях різних мов. Отже, дослідження національної й ідіоетнічної специфіки різномовних паремій невіддільне від пошуків універсального в них.

Необхідно зазначити, що лише невелика кількість паремій мають аналогічний зміст у різних мовах. Проте це зовсім не означає, що більшість паремій відбивають лише етнонаціональні уявлення. Спільність внутрішніх смислових зв'язків, що виявляються під час аналізу змісту паремій різних мов, вказівка на взаємозалежність та наслідковість явищ, відносин, об'єктів – усе це говорить про універсальні закони сприйняття людиною світу та світобудови.

Аналіз паремій, які характеризують чоловіка та жінку, особливості їхніх взаємин, ролі в сім'ї в англійській і українській лінгвокультурах, дозволяє говорити про існування не тільки ідіоетнічних, але й універсальних рис їх сприйняття представниками різних лінгвокультур. Так, наприклад, як в українській, так і в англійській культурі існують паремійні одиниці, які вказують на вплив, який може здійснити погана чи гарна дружина на чоловіка та навпаки: *a worthy woman is the crown of her husband; a cheerful wife is the joy of life; a good husband makes a good wife; well-married, a man is winged: ill-matched, he is shackled; добра жінка мужеві вінець, а лиха – кінець; хороша жінка – чоловікові слава, а лиха – згуба; гарну жінку взяти – ні скуки, ні горя на вбачати; не пройде без гріха, у кого жінка лиха; зла жона зведе чоловіка з ума; із доброю жінкою запустієш, а з лихою ізгорбатієш; як чоловік жінку любить, то й лиха жінка доброю буде, як чоловік жінки не любить, то й добра лихою буде*.

Однаковим постає і погляд на інститут шлюбу в обох лінгвокультурах: *needles and pins, needles and pins, when a man marries, his trouble begins; if you would be happy for a week take a wife, if you would be happy for a month kill a pig, but if you would be happy all your life plant a garden; яку йому кару дати? – оженить його, то й буде знати; не мав лиха, так оженився; женитись і йти на війну не совітуй нікому*. Майже однаково англійські й українські прислів'я попереджають проти

поспішного весілля: *marry in a hustle and repent at leisure; хто рано одружиться, той вік не наму-житься*.

Зовсім мало приділяється уваги зовнішності майбутньої дружини в англійських прислів'ях. У них спостерігається лише застереження щодо уважності вибору, яке має відтінок зневаги, адже вибір жінки дорівнюється до вибору білизни: *never choose your women or your linen by candlelight*. В іншому англійському прислів'ї наголошується на тому, що краще не обирати жінку за її зовнішністю: *choose a wife rather by your ear than by your eye; beauty is no inheritance*. В українській лінгвокультурі красі дівчини, нареченої приділяється значна увага: *з гарною одружиться – є на кого подивиться, личко дівку віддає*. Водночас для парубка зовнішність не відіграє такої важливої ролі, значення мають передусім його моральні якості та вдача: *поганий на вроду та гарний на вдачу, краще з мудрим загубити, ніж з дурним найти*. Не залишаються поза увагою і позитивні риси характеру та чесноти нареченої: *не шукай краси, а шукай доброти*.

Українські паремії відображають також чітке негативне ставлення та настанову не одружуватися без кохання: *не з багатством жити, а з людиною; бери жінку в льолі, аби була до любові; краще на вбогій женитися, чим вік з багатою волочитися; краще у ставку потопати, як з нелюбом шлюбу взяти; краще полин їсти, ніж з нелюбом за стіл сісти*. На противагу українським, в англійських прислів'ях зафіксовано лише легку іронію та відсутність будь-якого засудження шлюбів із розрахунку: *never marry for money, but marry where money is; don't marry for money, you can borrow it cheaper*.

Як в англійських, так і в українських пареміях жінці та чоловіку приписуються як негативні, так і позитивні якості. Негативні якості в обох мовах приписуються здебільшого саме жінці: *women will have the last word; women are great talkers; where are three women and geese, there wants no noise; women have long hair and short brains; there is no devil so bad as a she devil; women are like wasps in their anger; woman is woe to man; a woman's tongue wags like a lamb's tail, he that tells his wife news, is but newly-married; пусти жінку в рай, то вона із собою й корову веде; жінці скажи й на язичі зав'яжи; що п'яна жінка, що скажена кішка – все одно; біля двору не по норову, а зі сторони веде корову; волосся довге, та розум короткий; жінка нікому не уступить, хіба її миша налякає; жінка – як кішка: чим більше гладь, тим більше хвоста і задирає; не вір жінці дома, кобилі – у дорозі*.

Необхідно зазначити, що численність українських паремій, що вказують на ставлення батьків

до своїх дітей, порівняно з англійськими є значно більшою. Особливо вшановується в українській та подекуди в англійській лінгвокультурах ставлення до дітей матері: *материні сльози дарма не пропадуть; материн гнів, як весняний сніг: рясно випаде, та скоро розтане; матері кожної дитини жаль, бо котрого пальця не вріже, то все болить; материна молитва із дна моря рятує; рідна матка – тепла хатка; біля рідної матки добре дитячку; a mother's love never ages; every mother thinks her own gosling a swan*. Отже, у пареміях різних мов відбиваються загальні уявлення про природне призначення жінки давати дітям життя, вирощувати, любити та захищати їх.

Універсальною особливістю людської свідомості постає також уречевлений підхід до оцінки світу та себе в ньому. На мовному рівні такий підхід із найдавніших часів виявляється у кваліфікаціях людей і речей, які оточують людину: *company in distress makes trouble less; take heed of the snake in the grass; beware of a silent dog and still water; it's no use pumping a dry well; добрий сусіда кращий брата; пусти сусід у хату – сам підеш у сусіди; багато на світі розумного, а хитрого ще більше; сильний медвідь, та дурний*.

Сучасні паремійні фонди різних мов є зібраннями паремій, що відображають різні етапи розвитку людської свідомості: від найдавнішого архетипного, а також міфічного світобачення, що є універсальними стадіями становлення всіх культур, до новіших, у яких найповніше виявляється етнокультурне розмаїття й ідіоетнічні риси націй, народів, етносів. До найдавніших за походженням відносять ті паремії, у яких збереглися залишки первісного дохристиянського світогляду: анімізму, тотемізму, зооморфізму (Волошкина, 2011: 24–25). Ці одиниці постають відголосками давніх жанрів та магичних обрядів (замолювання, ворожіння), вірувань, забобонів. Риси анімізму простежуються, зокрема, в одиницях різних мов, значення яких деяким чином пов'язане з людською душею й одухотворенням неживих предметів: *to be engraved on smb.'s heart; to have one's heart in one's mouth; to give up the spirit, to yield up the spirit; to put one's heart (and soul) into; вкласти душу; залізти в душу; які тіло без душі; душа втекла в п'ятки*. Найближчими до сучасності є паремії, у яких зафіксовані певні суспільні відносини, реалії соціального життя: *a lazy man is the beggar's brother; everybody's business is nobody's business; доля чумацька гірка, щастя щербате; як замість судді гроші, не чекай правди*.

Висновки. Отже, паремії є сталими дидактичними виразами, не позбавленими образності. До паремій належать прислів'я та приказки.

Універсальний характер паремійних фондів англійської й української мов визначається загальнолюдськими особливостями мислення, антонімічною природою людської думки, тенденцією до образної передачі уявлень про світ. Канонізовані зразки мислення та світосприйняття відбиваються в бінарних опозиціях «ми – вони», «свій – чужий», «чоловік – жінка», «людина – світ тощо, утілених в англійських і українських паремійних одиницях. Аналіз змісту паремій на позначення представників свого та чужих народів дозволяє говорити про традиційність і стереотипність їх сприйняття, наявність етноцентризму як в англійській (британська), так і в українській лінгвокультурах. Ідіотнічний характер прислів'їв та приказок про чужинців визначається історичними, соціокультурними, політичними чинниками співіснування з ними, взаєминами. Англійські й українські паремії про чоловіків і жінок свідчать про універсальні (осо-

бливості їхніх взаємин, характер чоловіків і жінок, інститут шлюбу, роль у сім'ї, вплив дружини на чоловіка, ставлення до матері) й ідіотнічні риси (роль зовнішності майбутньої дружини, ставлення до одруження без кохання). Універсальність англійських і україномовних паремій виявляється також в уречевленому підході до оцінки світу, вираженню в цих одиницях. Паремійні фонди обох мов відображають різні етапи розвитку людської свідомості: від архетипного та міфічного, що виявляє передусім універсалії світосприйняття та мислення людини загалом, до сучасного, що характеризується здебільшого ідіотнічним характером позначення буття та діяльності представників різних лінгвокультур.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в порівняльному аналізі аксіологічних характеристик британських та українських паремій, що актуалізують універсальні й ідіотнічні уявлення їх носіїв.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова А. Д. Вербальне відображення концептосфери етносу: сучасний стан вивчення проблеми. *Мовні і концептуальні картини світу*. 2001. № 17. С. 15–22.
2. Волошкина И. О. Паремии: семантика, структура, функции. Москва : Перемена, 2011. 216 с.
3. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу : монографія. Київ : Логос, 2004. 284 с.
4. Кондаков И. М. Психологические термины. Москва : Высшая школа, 1986. 142 с.
5. Коцюба З. Г. Універсальне і національне в паремійних фондах мов європейського ареалу (лінгвокультурологічний аспект) : дис. ... докт. філол. наук: 10.02.15. Київ, 2010. 380 с.
6. Маслова В. А. Homo lingualis в культуре. Москва : Гнозис, 2007. 319 с.
7. Номис М. Українські приказки та прислів'я. Київ : Либідь, 1993. 768 с.
8. Поршнева Б. Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии. Москва : Мысль, 1974. 640 с.
9. Селіванова О. О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти). Київ ; Черкаси : Брама, 2004. 276 с.
10. Селіванова О. О. Опозиція «свій – чужий» в етносвідомості : на матеріалі українських паремій. *Мовознавство*. 2005. № 1. С. 26–34.
11. Smith W. G. The Oxford Dictionary of English Proverbs. Oxford : Clarendon Press, 1970. 930 p.

REFERENCES

1. Bielova A. D. Verbalne vidobrazhennya kontseptosfery etnosu: suchasnyi stan vyvshennya problemy [Verbal reflection of the sphere of concepts of ethnoses: modern state of problem's studying]. *Movni i kontseptualni kartyny svitu*. 2001. № 17. P. 15–22 [in Ukrainian and English].
2. Voloshkina I. O. Paremii: semantika, struktura, funktsii [Paremias: semantics, structure, functions]. Moskva: Izdatelstvo "Peremena", 2011. 216 p. [in Russian and English].
3. Golubovska I. O. Etnichni osoblivosti movnyh kartyn svitu: monografiya [Ethnic peculiarities of linguistic worldimage: monograph]. Kyiv: Logos, 2004. 284 p. [in Ukrainian and English].
4. Kondakov I. Psichologicheskiye terminy [Psychological terms]. Moskva: Vyshaya shkola, 1986. 142 p. [in Russian and English].
5. Kotsyuba Z. G. Universalne i natsionalne v paremiynikh fondakh mov yevropeiskogo arealu (lingvokulurologichniy aspekt) [Universal and national in paremiya funds of European area]. *Doctor thesis*. Kyiv, 2010. 380 p. [in Ukrainian and English].
6. Maslova V. A. Homo lingualis v kul'ture [Homo lingualis in culture]. Moskva: Gnozis, 2007. 319 p. [in Russian and English].
7. Nomis M. Ukrainskije prykazky ta prysliv'ya [Ukrainian proverbs and sayings]. Kyiv: Lybid, 1993. 768 p. [in Ukrainian].
8. Porshnev B. F. O nachale chelovetcheskoj istorii. Problemy paleopsihologii [About the beginning of human history. Problems of paleopsychology]. Moskva: Mysl, 1974. 640 p. [in Russian].
9. Selivanova O. O. Narysy z ukrainskoi frazeologii (psichokognitivnyi ta etnokulturniy aspekty) [Sketches of Ukrainian phraseology (psychocognitive and ethnocultural aspects)]. Kyiv – Cherkasy: Brahma, 2004. 276 p. [in Ukrainian].
10. Selivanova O. O. Opozitsiya "SVIY – CHUZHYY" v etnosvidimosti (na materialy ukrainskih paremiy). [Opposition friend – foe in ethnic consciousness (on the basis of Ukrainain paremiyas *Movoznavstvo*. 2005. № 1. P. 26–34. [in Ukrainian].
11. Smith W. G. The Oxford Dictionary of English Proverbs. Oxford: Clarendon Press, 1970. 930 p. [in English].

ПЕДАГОГІКА

УДК 376.36

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214688>**Олена ЛАСТОЧКІНА,***orcid.org/0000-0003-3251-4746*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри логопедії

Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) *llostochkina@gmail.com***Віталіна ЛИТВИНЕНКО,***orcid.org/0000-0002-9790-289x*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) *lvitaline1982@gmail.com***Тетяна БУГАЄНКО,***orcid.org/0000-0003-3745-0593*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(Суми, Україна) *bugaenkotv@ukr.net*

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ

Навчальна спеціальна (логопедична) практика студентів напряму підготовки «Спеціальна освіта. Логопедія» є першим щаблем основного процесу підготовки кваліфікованих кадрів у системі спеціальної освіти; вона збагачує теоретичну підготовку студентів, закладає основи професійних умінь і навичок у майбутніх фахівців-логопедів для корекційної та освітньої роботи з особами, які мають порушення мовлення різного генезу.

Процес навчальної логопедичної практики студентів-логопедів СумДПУ імені А. С. Макаренка відбувається на базі закладів дошкільної та середньої загальної освіти й освіти для осіб із особливими освітніми потребами, інклюзивно-ресурсних центрів, а також медичних закладів і реабілітаційних установ міста Суми, де організовано посади вихователів логопедичних груп, вчителів-логопедів і логопедів. Навчальна практика починається настановною конференцією; далі протягом чотирьох тижнів триває пасивна робота на навчальних базах (знайомство із фахівцями та колективами дітей, підлітків, дорослих із порушенням мовленням первинного та вторинного генезу; вивчення переліку та змісту документообігу; спостереження й аналіз особливостей системи корекційного процесу (прийомів, методів, засобів; етапів логокорекції), що здійснюється логопедами та іншими фахівцями навчальних баз); завершується практика звітною конференцією, де студенти представляють доповіді за результатами навчання.

Важливим досвідом, який отримують студенти на навчальних базах, є можливість зануритися у справжню атмосферу логокорекційного процесу та побачити його етапи, зміст і різні взаємозв'язки (за складниками загального психофізичного та, зокрема, мовленнєвого розвитку, за учасниками процесу тощо). Інколи логопеди дозволяють проводити фрагменти корекційних занять, консультацій для батьків і фахівців. Також студенти допомагають логопеду готувати дидактичні посібники для різних етапів корекції мовлення. Такі можливості зміцнюються у студентів теоретичні основи, практичні вміння та навички, котрі вони отримали у закладі вищої освіти.

Ключові слова: навчальна практика, фахові бази, логокорекційний процес.

Olena LASTOCHKINA,*orcid.org/0000-0003-3251-4746*

PhD of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Logopaedia Department

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
(Sumy, Ukraine) *llostochkina@gmail.com*

Vitalina LYTUVYENKO,

orcid.org/0000-0002-9790-289X

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Associate Professor at the Health, Physical Therapy, Rehabilitation and Occupational Therapy

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

(Sumy, Ukraine) lvitaline1982@gmail.com

Tetyana BUHAIENKO,

orcid.org/0000-0003-3745-0593

PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor;

Art Teacher at the Department of Health, Physical Therapy, Rehabilitation and Ergotherapy

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko

(Sumy, Ukraine) bugaenkotv@ukr.net

CURRENT ISSUES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPEECH THERAPIST

The process of educational logopedic practice of students-speech therapists of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko is based on the mass and special pre-school educational establishments, mass and special secondary schools, as well as medical institutions and rehabilitation institutions of Sumy city, where positions of teachers of logopedic groups and teacher-speech therapists are organized. The process of educational practice begins with a fact-finding conference; further, for four weeks, the passive work on the training bases continues; the practice ends with a conference where students present their reports.

Primary acquaintance with professional bases enables student teachers to: enrich and improve the acquired theoretical and practical knowledge and skills through real immersion into the future profession; to get acquainted with pedagogical staff and groups of children with special educational needs, in particular, with children-logopaths; to study the list and the contents of the document circulation on the bases of the designated institutions; to familiarize and analyze the peculiarities of the system of logocorrection process (specifics of techniques, methods and means; stages of logocorrection) carried out by speech therapists, educators, defectologists, psychologists, primary school teachers, oligo-, audio- and typhlopedagogues for children with speech impairment of primary and secondary genesis.

Providing with information on the use of innovative educational, non-standard methods and tools for working with children of the specified category, as well as acquaintance of students with this innovation during the reporting process of student trainees are particularly important. Speakers also emphasize on positive impressions from personal and professional communication with specialists of educational bases, from contact with speech impaired children, because with the permission of speech therapists, educators, psychologists, students are not limited to passive observation, but have the opportunity to conduct routine moments, exercises of the preparatory stage of speech therapy, fragments of subgroup and individual classes and other types of corrective work.

During educational practice, students acquire very important experience of acquaintance of the basic stages, maintenance and interconnections of process of correction of speech (components of the speech system, participants of process of correction of speech). Sometimes speech therapists let to conduct the fragments of correction employments, consultations for parents and specialists. Similarly, students help a speech therapist to prepare didactic manuals for the different stages of correction of speech. Theoretical bases, practical abilities and skills that they got in higher educational establishment, strengthen such possibilities for students.

Key words: *educational logopedic practice, professional bases, speech correction.*

Постановка проблеми. Сучасний вектор освіти осіб із особливими освітніми потребами на європейські стандарти, що припускає декілька освітніх варіантів, зокрема інклюзію, а також постійне зростання чисельності осіб із особливостями психофізичного розвитку, до яких належать люди різного віку з порушеннями мовлення різного генезу, зумовлюють існування постійної потреби українського суспільства у висококваліфікованих спеціалістах логопедичного фаху.

Підготовка таких кадрів у галузі спеціальної освіти здійснюється з урахуванням оптимального

рівня потреб і можливостей осіб із порушеннями мовлення. Повноцінній реалізації означеного завдання сприяє наявність циклу практичної підготовки у навчальному плані бакалавра (навчальної практики на базі освітніх і медичних закладів; виробничої практики на базі закладів дошкільної освіти) та магістратури (виробничої практики на базі закладів загальної середньої освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, медичних і реабілітаційних установ).

Початковий етап професійної підготовки майбутніх логопедів розпочинається з навчальної

практики на бакалавраті, що реалізується на усіх можливих навчальних базах. Організація саме цього етапу вимагає особливої уваги та контролю, адже від його успішної реалізації (визначення навчальних баз, де працюють високоякісні фахівці-практики, рівня опанування знаннями щодо психофізичних особливостей осіб із ООП, класичними та інноваційними методами й засобами корекції мовленнєвих порушень із урахуванням специфіки контингенту, змістом нормативних законодавчих актів, обов'язкової документації логопеда тощо) залежить якість подальшої професійної підготовки майбутніх логопедів.

Аналіз досліджень. Питанням фахової підготовки логопедів присвячено сьогодні низку наукових досліджень, що розглядають цю систему з теоретичних і методичних засад освітнього процесу (В. Безпалько, С. Гончаренко, М. Євтух, Ю. Жидецький, В. Ільченко, Я. Кміт, В. Лозова, М. Ярмаченко та ін.), із позицій інтегративності освітнього процесу (В. Арнаутова, В. Беспалько, В. Бондар, В. Ільїна, В. Синьов, Г. Селевко, Л. Спірін, М. Шеремет, І. Яковлева та ін.) та формування професійних компетентностей (Г. Гуровець, С. Забрамна, Н. Засенко, В. Бондар, І. Єременко, М. Кот, Р. Левіна, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Назарова, В. Селіверстов, В. Синьов, В. Турчинська, Л. Фомічова, О. Чекурда, С. Шаховська та ін.).

Одним із прогресивних кроків для успішної національної фахової підготовки, реалізованих сьогодні, є створення і затвердження Стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – ступеня бакалавра – з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка спеціальності 016 Спеціальна освіта, який передбачає не менше 10% від загального обсягу освітньої програми для забезпечення практик і дає можливість у повному обсязі з дотриманням визначених сучасних норм формувати інтегральні, загальні та спеціальні (фахові, предметні) компетентності у здобувачів вищої освіти (Наказ МОНУ, 2020: ст. 6).

Термін «компетентність» визначається науковцями згідно з різними характеристичними особливостями (інтегральністю особистості як результатом отриманих знань, умінь і навичок; суб'єктивною участю у спеціалізованій діяльності; особистісним рівнем готовності до успішної діяльності; сукупністю психологічних якостей). Вагому роль у процесі підготовки вчителя-логопеда відіграє саме «фахова компетентність» (О. Дахін, А. Маркова, В. Сластьонін, Р. Селевко, Є. Огарьов, А. Хуторський, В. Шадріков та ін.), що трактується як багатоаспектне явище, крите-

рієм якого є суспільне значення результатів роботи фахівця, його авторитет у конкретній галузі (Назарова, Шайдуллина, 2014).

Активне закріплення інтегральних, загальних, зокрема фахових, компетентностей відбувається на першому етапі загальної фахової навчальної практики, особливості та зміст якої пропонуємо до Вашої уваги нижче.

Мета статті – подати особливості навчальної логопедичної практики студентів освітнього рівня бакалавр Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Виклад основного матеріалу. Навчальна логопедична практика студентів-логопедів є першою сходинкою, що закладає функціональні основи професійних умінь і навичок для корекційної та освітньої роботи з особами, які мають порушення мовлення. Цей вид студентської роботи реалізується згідно з навчальним планом випускової кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка у 6-му семестрі та триває протягом 4-х тижнів.

Для цілісного розуміння системного підходу у логокорекційній роботі й особливостей роботи з особами, котрі мають порушення мовлення різної етіології та патогенезу, студенти вивчають досвід роботи логопеда в медичних установах (абілітаційних, реабілітаційних, клінічних і стаціонарних лікарнях, неврологічних стаціонарах та ін.) та закладах освіти (закладах дошкільної, середньої, професійної загальної освіти й освіти для осіб із особливими освітніми потребами, інклюзивно-ресурсних центрах).

Традиційно згідно із чотиритижневим ритмом роботи навчальна практика організовується: на першому тижні у закладах дошкільної освіти (ЗДО), де функціонують групи компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення (освітня ланка); на другому тижні у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) (освітня ланка); на третьому тижні у закладах дошкільної та середньої освіти для осіб із особливими освітніми потребами або інклюзивно-ресурсних центрах (освітня ланка); на четвертому тижні у реабілітаційному центрі, а також дитячих і дорослих клінічних лікарнях і стаціонарних неврологічних відділеннях міського, районного й обласного значення (медична ланка) (Лас-точкіна, 2020: 13–15).

Згідно з обов'язками методиста відділу практики та відповідального методиста випускової кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка підбір навчальних баз і термінів проходження практики відбувається за згоди керівництва навчальних баз. Далі відповідальний методист

покладає зобов'язання на методистів із фаху у закладі вищої освіти (ЗВО) про завчасне спілкування зі вчителями-логопедами (логопедами) про точний час прибуття на навчальну базу. На наступному етапі відповідальний методист кафедри логопедії здійснює розподіл студентів за означеними базами (Наказ ректора, 2017).

На настановній конференції відповідальний методист повідомляє назви баз, відповідні дати роботи на цих базах, попереджає про необхідність наявності супровідних документів (Витягу з Наказу по СумДПУ імені А. С. Макаренка про проходження навчальної практики зі вказаними базами та прізвищами студентів, медичної книги, щоденника практики, де необхідно проставити дату прибуття-вибуття, прізвище, ім'я, по батькові керівника навчальної бази, його підпис і печатку закладу), зобов'язує про прибуття на навчальну базу у перший день практики (уточнює, що роботу на базі потрібно розпочати зі знайомства з керівником, пред'явлення йому супровідних документів, а далі за допомогою вчителя-логопеда (у закладі освіти) або логопеда (у медичному закладі), котрі є методистами з фаху по відповідних навчальних базах, перейти до безпосередніх обов'язків студента-практиканта (Наказ ректора, 2017).

Особливу увагу відповідальний методист і методисти фаху по ЗВО, які закріплені за окремими студентами та безпосередньо консультують і контролюють процес навчальної логопедичної практики (через контакт із вчителем-логопедом або логопедом), звертають на загальний зовнішній вигляд студентів-практикантів, що повинен відповідати стилю освітньої або медичної установи – це переважно класичний стиль, одяг неясних кольорів, без зайвих блискучих елементів; також на необхідність використовувати змінне взуття або бахіли та інші моменти (Наказ ректора, 2017).

Виходячи з головних завдань навчальної логопедичної практики, студенти-практиканти повинні сформулювати загальне бачення про сферу діяльності вчителя-логопеда (дефектолога), зокрема комплексне уявлення про організацію, зміст, структуру та специфіку логопедичної допомоги особам із порушеннями мовлення у закладах різного спрямування; закріпити, конкретизувати й поглибити знання і практичні вміння проведення корекційно-освітньої роботи з дошкільниками, школярами та дорослими, які мають порушення мовлення первинного та вторинного генезу; налаштувати особистісну та професійну комунікацію зі спеціалістами (вчителями-логопедами, психологами, спеціальними психологами, вихователями,

вчителями початкових ланок закладів середньої освіти, лікарями та реабілітологами) відповідних установ, а також із різними категоріями осіб, котрі мають порушення мовлення, та їхніми батьками; ознайомитися з обов'язковою і додатковою (внутрішньою) документацією вчителя-логопеда, зонуванням логопедичного кабінету та його матеріально-технічною базою, а також із офіційними паперами й кабінетним оснащенням інших спеціалістів, які супроводжують осіб із мовленнєвими порушеннями в закладах різного спрямування; закріпити теоретичні знання і практичні навички вивчених фахових навчальних дисциплін («Анатомія мовленнєвих і сенсорних систем», «Вікова фізіологія» та «Фізіологія вищої нервової діяльності», «Спеціальна психологія», «Спеціальна педагогіка» «Логопедія», «Психолінгвістика», «Спеціальні методики» та ін.) у процесі спостереження за роботою вчителя-логопеда й інших спеціалістів на корекційних заняттях, режимних моментах, а також протягом наступних видів діяльності на навчальних базах; виховувати бажання до всебічного поглиблення спеціальних знань, удосконалення своєї педагогічної майстерності (Ласточкіна, 2019; Ласточкіна, 2020).

У загальних закладах дошкільної освіти – перший тиждень навчальної практики – студенти знайомляться та налагоджують дружні взаємини з колективом; вивчають розташування логопедичної групи, облаштування кабінету логопеда та інших приміщень закладу; вивчають контингент дітей, їхні мовленнєві порушення; спостерігають за проведенням індивідуальних, підгрупових і фронтальних логопедичних занять, долучаються до їх організації, підготовки; аналізують діяльність і результати логопедичної роботи разом із логопедом і вихователями групи; допомагають у процесі підготовки свят у ЗДО; виконують доручення логопеда або інших спеціалістів; допомагають виготовляти або самостійно готують дидактичний матеріал для корекційної та освітньої роботи; відвідують заняття вихователя-дефектолога. Студенти вивчають перелік і зміст документації, що ведеться вчителем-логопедом (із дозволу адміністрації закладу), збирають матеріал для звіту та за необхідності заповнюють щоденник педагогічних спостережень (Ласточкіна, 2019: 17–18).

За аналогією відбувається процес навчальної практики на другому тижні у закладах загальної середньої освіти, де так само після знайомства з колективом та облаштуванням логопедичних пунктів, переліком документації студенти знайомляться із контингентом – молодшими школярами, які, на відміну від дошкільників, мають

і порушення усного мовлення та (або) передумови, власне, порушення письма та читання (ППЧ). Практиканти мають можливість спостерігати інші прийоми, методи й засоби діагностики та корекції (класичні, сучасні), а також специфіку системного логопедичного супроводу дітей із ППЧ командою фахівців логопедичного пункту; долучаються до консультування вчителями-логопедами вчителів молодшої ланки ЗЗСО та батьків дітей, зарахованих до логопедичного пункту; беруть активну участь у житті школи (Ласточкіна, 2020: 18–19).

Навчальну логопедичну практику студенти проходять також у закладах дошкільної та середньої освіти для осіб із особливими освітніми потребами – третій тиждень пасивної практики. У місті Суми це такі бази, як Сумський спеціальний заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 20 «Посмішка» м. Суми, ЗДО (ясла-садок) № 21 «Волошка», КУ Сумський спеціальний реабілітаційний навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I ступеня – ЗДО № 34» та Косівщинська загальноосвітня школа-інтернат Сумського району для дітей із порушеннями слуху. Отже, на цих базах практиканти знайомляться як із дошкільниками, так і зі школярами, які внаслідок порушень сенсорних, когнітивних і рухових систем мають порушення мовлення різного ступеня складності, що обтяжує процес діагностики, корекції, але за умови вчасної, системної та кваліфікованої допомоги дефектологів, спеціальних психологів та інших відповідних спеціалістів є можливості для подальшого прогресу їх загального психофізичного розвитку. На цих базах студенти-логопеди так само виконують усі поставлені перед ними завдання: вивчати документацію, спостерігати за корекційною роботою логопеда, обговорювати елементи логопедичних занять і їхню результативність; проводити психологічне спостереження за дітьми з мовленнєвими порушеннями; вивчати контингент дітей і підлітків; виконувати доручення логопеда, допомагати виготовляти дидактичний матеріал, наочні посібники; за можливості допомагати вчителям-логопедам, фахівцям різного профілю (Ласточкіна, 2020: 19–21).

Сьогодні є додаткова можливість проходження навчальної логопедичної практики на базі Інклюзивно-ресурсних центрів (Сумського міського та інших районних ІРЦ), а також Навчально-практичного центру кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка, що зараховується як досвід вчителя-логопеда на освітній базі.

На четвертому тижні студентам-практикантам надається можливість пройти пасивну прак-

тику на базі медичних закладів – Сумської міської дитячої клінічної лікарні, поліклінічних відділень № 1 і № 2, стаціонарного відділення Сумської обласної лікарні, Сумського обласного центру комплексної реабілітації для дітей та осіб із інвалідністю. У медичних закладах для студентів-логопедів постає дещо інша картина системного супроводу осіб із особливими освітніми потребами. Студенти спостерігають взаємопов'язану роботу логопедів і фахівців медичного профілю (невролога, офтальмолога, аудіолога, отоларинголога, ортопеда); також мають можливість познайомитися з особами (дорослого та літнього віку), які за клініко-педагогічною класифікацією мають афазію, дизартрію, ринолалію, і споглядати за діагностико-корекційними заходами; вони присутні під час проведення індивідуальних і підгрупових логопедичних занять; практиканти визначають відмінні риси документів, готують власні звітні документи (записи, фото, наочність та ін.) (Ласточкіна, 2020: 21–22).

Після закінчення чотиритижневого навчання на фахових базах студенти-практиканти представляють відповідальному методисту ЗВО необхідний пакет документів і проходять залікову співбесіду.

Останній захід – підсумкова конференція, на якій відбувається загальне обговорення результатів і підведення підсумків. Студенти звітують про виконання всіх завдань практики, висловлюють окремі пропозиції. Виступ студента може супроводжуватися показом фотослайдів презентації або інших видів наочного звіту щодо виконання завдань практики.

У процесі виступу студент коротко доповідає про виконання запланованих завдань навчальної логопедичної практики на кожній навчальній базі, далі підводить загальні висновки про значення практики для власного досвіду, проголошує певні пропозиції щодо удосконалення змісту та процесу організації чи проходження практики; після виступу відповідає на запитання; можливість задавати запитання надається кожному присутньому на конференції.

Наприкінці звітної конференції із загальними підсумками виступає відповідальний методист; фахівець повідомляє й обґрунтовує отримані студентами оцінки у балах (з урахуванням критеріїв оцінювання), висловлює свої побажання та надає рекомендації студентам для подальшої їхньої навчальної діяльності.

Висновки. Питання фахової підготовки логопедів через низку вагомих факторів залишаються постійно актуальними для українського суспільства. На сучасному етапі професійного навчання

важливу роль у цьому процесі відграє організація процесу практичної підготовки. Тому планування й організацію процесу навчальної практики як першої сходинок практичної підготовки для сту-

дентів-логопедів потрібно регулювати так, щоби майбутні логопеди мали повноцінні можливості для закріплення отриманої у вищому навчальному закладі інформації на різних навчальних базах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Миронова С. Концептуальні основи підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи у спеціальних закладах. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2003. Вип. 17. С. 19–24.
2. Ласточкіна О. Нормативно-документальне забезпечення та облаштування логопедичного кабінету в освітньому закладі : навчальний посібник. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 108 с.
3. Навчальна логопедична практика в освітніх і медичних закладах : методичні рекомендації для студентів напрямку підготовки 016 Спеціальна освіта, вищих педагогічних навчальних закладів / уклад. : О. Ласточкіна. Суми : ФОП Цьома С. П. 2020. 50 с.
4. Назарова І., Шайдулліна Г. Педагогическая практика как одна из составляющих профессиональной компетентности будущего учителя логопеда. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 3. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12997>.
5. Пахомова Н. Стан сформованості мотивації до інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань в професійній діяльності вчителя логопеда. *Вісник Луганського Національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 10 (269). С. 245–257.
6. Положення про проведення практик у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Наказ ректора № 576 (26.12.2017 р.). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2017. 35 с.
7. Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 червня 2020 р. № 799. Київ, 2019. 18 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/06/17/016-spetsialna-osvita-bakalavr.pdf>.

REFERENCES

1. Myronova S. (2003) Kontseptual'ni osnovy pidhotovky vchytelia-defektologa do korektsijnoi roboty u spetsial'nykh zakladakh [Conceptual bases of preparation of the defectologist for correctional work in special institutions]. *Visnyk L'vivs'koho universytetu : Seriya pedahohichna*. Vyp. 17, pp. 19–24. [in Ukrainian].
2. Lastochkina O. (2019) Normatyvno-dokumental'ne zabezpechennia ta oblashtuvannia lohopedychnoho kabinetu v osvith'omu zakladi [Legal and documentary support and arrangement of logopedic cabinet in educational institution] : navchal'nyj posibnyk. Sumy, 2019. 108 p. [in Ukrainian].
3. Navchalna lohopedychna praktyka v osvithnikh i medychnykh zakladakh: metodychni rekomendatsii dlia studentiv napriamu pidhotovky 016 Spetsialna osvita, vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv. Ukladach : O. Lastochkina. Sumy: FOP Tsoma S. P. 2020. 50 p. [in Ukrainian].
4. Nazarova I., Shaydullina G. (2014) Pedagogicheskaya praktika kak odna iz sostavlyayushchikh professional'noy kompetentnosti budushchego uchitelya-logopeda [Teaching practice as one of the components of the professional competence of a future speech therapist teacher]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12997> [in Ukrainian].
5. Pakhomova N. (2013) Stan sformovanosti motyvatsii do intehratsii medykopsykholohichnykh i pedahohichnykh znan' v profesijnij diial'nosti vchytelia lohopeda [The state of motivation to integrate psycho-psychological and pedagogical knowledge in the professional activity of speech therapist teacher]. *Visnyk Luhans'koho Natsional'noho universytetu im. T. Shevchenka. Pedahohichni nauky*. № 10 (269), pp. 245–257. [in Ukrainian].
6. Polozhennia pro provedennia praktyk u Sums'komu derzhavnomu pedahohichnomu universytetu imeni A. S. Makarenka [Regulations on conducting practices at Sumy State Makarenko Pedagogical University]. Nakaz rektora № 576 (26.12.2017 r.). Sumy, 2017, 35 p. [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia Standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 016 Spetsialna osvita dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 chervnia 2020 r. № 799. Kyiv, 2020. 18 p. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vyshcha/standarty/2020/06/17/016-spetsialna-osvita-bakalavr.pdf> [in Ukrainian].

УДК 373.1(477):811.1
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214689>

Тамара ЛИТНЬОВА,
orcid.org/0000-0001-5150-467X
кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) tomalytzdul@gmail.com

ПЕРЕГЛЯД ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА УМОВ ШКІЛЬНИХ РЕФОРМ (1956 – ПЕРША ПОЛОВИНА 1980-Х РР.)

У статті акцентується проблема врахування набутого досвіду формулювання цільового компонента змісту шкільної іноземної освіти за сучасних умов трансформації освітніх цілей. Мета статті полягає у розкритті змісту і з'ясуванні особливостей розвитку цілей навчання іноземної мови за умов шкільних реформ 1956 – першої половини 1980-х рр. Використано хронологічний, порівняльно-зіставний, історико-системний методи дослідження, а також методи історичної ретроспекції та порівняльно-історичного аналізу. Здійснено відбір, класифікацію і систематизацію історико-педагогічної та методичної літератури. На основі офіційних документів і шкільних програм розглянуто особливості розвитку практичної, освітньої, виховної та розвивальної цілей навчання в середній школі. Виявлено основні суперечності та тенденції цього розвитку. Проаналізовано вплив соціального замовлення й урядових освітніх постанов на формулювання цільового компонента навчання іноземної мови. Виявлено корелювання змісту іноземної освіти та цілей навчання іноземних мов. Продемонстровано динаміку вдосконалення цілей іноземної освіти за умов шкільних реформ. Розкрито особливості переходу до продуктивного володіння мовою, що проявилось в наданні процесу навчання іноземних мов комунікативної спрямованості. З'ясовано, що розробка принципів комуністичної моральності, культурний розвиток людини, зміцнення трудового, естетичного і фізичного виховання були відображені у змісті виховної мети навчання іноземних мов у 60-х – першій половині 80-х рр. ХХ ст. Доведено, що в 1970–1980-х рр. розпочалася активна розробка культурознавчого компонента освітньої мети іноземної освіти та посилилася увага до розвивального аспекту навчання. Розглянуто проблему вибору та використання в середній школі підручників з іноземних мов.

Ключові слова: цілі навчання іноземних мов, практична ціль, виховна ціль, освітня ціль, розвивальна ціль, зміст іноземної освіти.

Tamara LYTNYOVA,
orcid.org/0000-0001-5150-467X
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages and Modern Teaching Techniques
Zhytomyr Ivan Franko State University
(Zhytomyr, Ukraine) tomalytzdul@gmail.com

REVISION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AIMS UNDER THE CONDITIONS OF SCHOOL REFORMS (1956 – THE FIRST HALF OF 1980S)

The necessity of considering the former experience of formulating the aim-centred component of school foreign language education under the conditions of contemporary educational transformations is emphasized in the article. The purpose of the article is to investigate the contents of the aims of foreign language teaching and to find out the peculiarities of their development under the conditions of school reforms in 1956 – the first half of 1980s. The chronological, comparative, historical and system methods of inquiry as well as the method of historical retrospection and the method of comparative and historical analysis have been used. The selection, classification and systematization of historical and pedagogical literature as well as methodological literature have been done. The peculiarities of the development of the practical, educational, cultural and developmental aims of foreign language teaching at secondary school are considered on the basis of investigating the official documents and school curricula. Both contradictions and tendencies of this development are singled out. The influence of both social order and government educational decrees on the formulation of the aim-centred component of foreign language teaching has been analyzed. The correlation of the foreign language education contents with the aims of teaching foreign languages is revealed. The constant dynamic development of the aims of foreign language education under the conditions of school reforms has been shown. The peculiarities of the transition to productive language mastering are revealed. As a result communicative orientation has been given to the process of teaching foreign languages. It is found that the development of the communist morality principles, human cultural development, strengthening of labor, aesthetic and physical education were reflected in the contents of the cultural aim of teaching foreign languages in 1960s – the first half of 1980s. It is proved that the active development of the cultural component of the educational aim of foreign language teaching started in 1970–1980s. The attention to the developmental aspect of education was increased in this period. The problem of choosing and using foreign language textbooks at secondary school is considered.

Key words: aims of foreign language teaching, practical aim, educational aim, cultural aim, developmental aim, contents of foreign language education.

Постановки проблеми. Трансформаційні процеси у змісті сучасної іншомовної освіти зумовлюють необхідність оновлення цілей навчання іноземної мови. Вирішення цього складного завдання сьогодення потребує вивчення, аналізу і врахування вже наявного досвіду постановки та розвитку цільового компонента навчання іноземної мови у вітчизняній школі. Це дозволить простежити зумовленість цілей навчання іноземної мови суспільно-політичними, соціально-культурними, психолого-педагогічними чинниками, визначити напрями їх розвитку і глибше усвідомити ті зміни, які відбувалися у ході шкільних реформ 1956 – першої половини 1980-х рр. Тому розгляд цілей навчання іноземної мови не втрачає актуальності й нині та сприятиме більш ефективній їх побудові в майбутньому.

Аналіз досліджень. Попри активне дослідження змісту іншомовної освіти вітчизняними вченими (І. Анічков, Г. Ведель, О. Миролубов, О. Місечко, О. Москальська, І. Рахманов, Г. Рогова, А. Старков, С. Шатилов, А. Шкляєва), історія розвитку цілей навчання іноземних мов потребує більш детального вивчення в контексті формування шкільної освіти загалом.

Мета статті – проаналізувати зміст і визначити особливості розвитку цілей навчання іноземної мови за умов шкільних реформ 1956 – першої половини 1980-х рр.

Виклад основного матеріалу. У другій половині 1950-х рр. у республіці, як і загалом по країні, розпочалося реформування системи народної освіти з метою наближення її до вимог життя на виконання настанов ХХ з'їзду КПРС (1956). Органічним продовженням процесу реформування освітньої галузі стало прийняття Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» (1959) і Програми КПРС (1961). Відзначаючи найбільш вагомні риси цих документів для подальшого розвитку змісту освіти, О. Сухомлинська підкреслює, що вони «по-перше, намагалися наблизити школу до життя, висунувши тезу про політехнічний характер навчання, його трудову спрямованість, а по-друге, що також дуже важливо, проголосили завдання формувати людину нової формації, гармонійно розвинену, духовно і фізично досконалу» (Сухомлинська, 2004: 42).

У цей період почало значно змінюватися становище іноземних мов у середній школі як у плані організації викладання загалом, так і у плані формування цілей навчання зокрема. Соціальне замовлення суспільства на наближення школи до потреб життя, яке вимагало прищеплення учням

практичних умінь і насамперед усного мовлення, спричинило різку зміну цільового компонента, що офіційно було закріплено в новій шкільній програмі з іноземної мови 1960 р. Головне завдання усного мовлення полягало в навчанні учнів вести бесіду на побутові та суспільні теми, використовуючи вивчений лексико-граматичний матеріал. У процесі навчання школярі повинні були вмти не лише ставити запитання, відповідати на них, а й робити невеликі повідомлення в межах зазначеної у програмі тематики, а також розуміти на слух іншомовне мовлення, пов'язане з цією тематикою (Програми, 1960: 6).

Крім того, змінилося ставлення до читання: у цій сфері основним завданням було визначено формування умінь і навичок читання з повним розумінням іншомовних текстів, побудованих переважно на вивченому матеріалі. Для досягнення цієї мети зверталася особлива увага на навчання читання без словника. Важливо, що тексти для читання повинні були не тільки висвітлювати життя Радянського Союзу, але й містити відомості про побут, культуру народу, а також історію і географію країни, мова якої вивчалася, що відображало загальну тенденцію до відносної демократизації всіх сфер суспільного життя. Це сприяло розширенню кругозору учнів і посилювало загальноосвітні можливості іноземної мови як навчального предмета.

Прийняття нової програми з іноземних мов (1960), спрямованої на посилення розвитку в учнів усного мовлення, зумовило видання перероблених підручників для V і VI класів. Зауважимо, що вивчення іноземних мов у всіх школах відбувалося, як і раніше, за підручниками видавництва «Учпедгіз», перекладеними українською мовою, оскільки в Україні тоді не було авторських колективів чи окремих авторів, які б займалися написанням таких підручників. Характерною особливістю підручників з іноземних мов було прагнення авторів посилити увагу до усного мовлення та забезпечити його розвиток.

Незважаючи на певні досягнення у володінні учнями іноземною мовою, викладання цього навчального предмета у значній кількості шкіл УРСР продовжувало перебувати на низькому рівні, а практичні уміння і навички школярів загалом не відповідали вимогам програми. Такий стан іншомовної освіти можна пояснити тим, що багато вчителів через власне недостатнє володіння іноземною мовою як засобом спілкування часто проводили свої уроки рідною мовою, не приділяючи належної уваги розвитку розмовного мовлення школярів. Крім того, заняття

з іноземної мови проводилося одночасно з цілим класом у складі 35 і більше учнів, що не давало можливості вчителям працювати над розвитком усного мовлення кожного школяра.

Поворотним моментом у справі навчання іноземних мов у країні стало прийняття 27 травня 1961 р. постанови РМ СРСР «Про поліпшення вивчення іноземних мов», на виконання якої РМ УРСР 5 серпня 1961 р. прийняла аналогічну постанову «Про поліпшення вивчення іноземних мов у школах і педагогічних навчальних закладах УРСР». Значення цієї постанови полягало не тільки в тому, що вона офіційно закріпила актуальний для наступних десятиліть курс на практичне вивчення іноземних мов, а і внесла серйозні зміни у всю систему поширення і вивчення мов у країні. У ній наголошувалося, що для широкого розвитку міжнародних зв'язків важливу роль відіграє знання іноземних мов спеціалістами різних галузей науки, техніки та культури. У цьому зв'язку в постанові зазначалося, що учні після закінчення загальноосвітньої школи мали досить низький рівень володіння іноземною мовою. Особливо слабкими були навички розмовної мови (Збірник наказів, 1961: 10). Це, на нашу думку, пояснюється тим, що зроблені в новій програмі 1960 р. кроки на виконання зміненого соціального замовлення не могли дати швидких результатів і потребували більш кардинальних офіційних заходів на зразок постанови 1961 р., які б засвідчили справді зміну державних пріоритетів у рівні викладання й оволодіння іноземною мовою.

У зв'язку з цим Рада Міністрів СРСР запропонувала Радам Міністрів союзних республік вжити заходів для усунення недоліків у викладанні іноземних мов і докорінного поліпшення їх вивчення в середній школі, поставивши як головне завдання практичне оволодіння учнями іноземними мовами, насамперед усним іншомовним мовленням.

Рада Міністрів УРСР дозволила організувати групи для занять з іноземних мов у дитячих садках і початкових класах середніх шкіл, а також розширити мережу шкіл із викладанням ряду предметів іноземною мовою. Досвід деяких таких шкіл переконливо показував, що їхні випускники досягали визначених цілей: добре володіли усним мовленням і вільно читали літературу іноземною мовою.

У постанові вперше вказувалося на необхідність поділу класів із кількістю учнів більш ніж 25 чоловік на дві групи. Позитивне значення цього заходу для ефективності навчання іноземної мови важко переоцінити, адже для оволодіння усним

мовленням необхідна широка можливість практикуватися в говорінні та розумінні на слух. Оскільки основним, а подекуди і єдиним носієм іноземної мови за шкільних умов виступав учитель, практика усного мовлення можлива була лише на уроці. Поділ великих класів на групи дозволяв збільшити для кожного учня час на мовленнєву практику вдвічі. Звичайно, це сприяло кращому оволодінню школярами усним мовленням.

Крім того, пропонувалося забезпечити школи необхідними для успішного навчання іноземних мов навчально-наочними посібниками та технічним обладнанням. Передбачалося створення в кожній восьмирічній і середній школі спеціального кабінету іноземної мови як центру всієї навчально-виховної роботи з іноземних мов. Як бачимо, всі запропоновані заходи були спрямовані насамперед на створення більш сприятливих умов для розвитку саме усного мовлення.

Серйозні вимоги висувалися в постанові РМ СРСР до підручників для середньої школи. Було поставлено завдання забезпечити школи серією підручників, створених на основі науково-педагогічних вимог, і з єдиним методичним замислом, попередньо перевіреною практикою роботи за цими підручниками у школі. Також указувалося на необхідність випуску достатньої кількості додаткової літератури відповідно до нових підручників.

Таким чином, постанова «Про поліпшення викладання іноземних мов у школах і педагогічних навчальних закладах УРСР», суттєво вплинувши на всю систему іншомовної освіти загалом, зумовила значні зміни, зокрема у шкільній іншомовній освіті: заохочення раннього вивчення іноземної мови у дитячих садках і початковій школі, розширення мережі шкіл із викладанням низки предметів іноземною мовою, поділ класів загальноосвітніх шкіл на підгрупи, забезпечення шкіл технічним обладнанням, створення у восьмирічних і середніх школах кабінетів іноземної мови, вдосконалення шкільних підручників, обґрунтування необхідності випуску додаткової літератури тощо. Ці якісні та кількісні зміни мали на меті посилити практичне володіння учнями іноземною мовою.

Учителі школи у процесі навчання учнів практичного володіння іноземною мовою повинні були використовувати виховні можливості цього навчального предмета. Виховна ціль навчання іноземних мов відповідно до тогочасних шкільних програм полягала у вихованні учнів у дусі патріотизму, інтернаціоналізму і поваги до інших народів, а також відданості Радянському Союзу.

В. Краєвський та О. Миролубов наголошували на декількох важливих чинниках, які зумовлювали реалізацію виховної мети навчання іноземних мов (Краєвський, Миролубов, 1961: 17):

1. Практичне володіння іноземними мовами мало виховну цінність, оскільки сприяло виконанню поставленого Програмою КППС (1961) завдання розширення культурних зв'язків Радянського Союзу з іншими країнами з метою взаємного обміну досягненнями науки та культури, взаєморозуміння і дружби народів.

2. Велике значення для виховання школярів мала тематика занять та ідейна спрямованість навчальних матеріалів, що використовувалися на уроках і в позакласній роботі. Програмою виділялися, наприклад, такі теми: «Різні види суспільно корисної праці», «Листування зі школярами зарубіжних країн», «Сім'я та її праця на виробництві», «Біографії видатних людей» та ін.

3. Досягненню виховної цілі навчання іноземних мов сприяло правильне використання методів і прийомів навчання цих мов.

Таким чином, В. Краєвський і О. Миролубов, розкриваючи різні аспекти впливу іншомовної освіти на виховання учнів за умов тогочасного суспільства, зосереджували свою увагу на формуванні комуністичної моральності як пріоритету змісту освіти 60-х рр. ХХ ст.

Варто зауважити, що Україні, як і іншим республікам СРСР, відводилася роль ретранслятора ідей із Москви. Тому власна теоретична школа і розробка регіональних шкільних підручників не розвивалася і не заохочувалася ні у столиці СРСР, ні на місцях. Українськими науковцями питання цільового компонента навчання іноземних мов у цей період не розглядалося, вирішальну роль у цьому питанні продовжувала відігравати російська лінгвістична школа.

На зміст навчання іноземних мов вплинула розроблювана в 1960-х рр. теорія розвивального навчання. Вона зумовила появу у шкільній програмі вимоги до розвитку вміння учнів самостійно працювати із книгою та словником. Це створило передумови для подальшого посилення уваги до розвивального потенціалу навчання іноземних мов і, як наслідок, чіткого виділення і формулювання в майбутньому розвивальної мети іншомовної освіти.

Слід зазначити, що у шкільній програмі 1964 р., яка базувалася на усній основі навчання іноземної мови, продовжувалося впровадження поширеного тоді курсу на практичне оволодіння цією мовою. Однак вилучалися вказівки стосовно загальноосвітнього значення вивчення іноземних мов і використання рідної мови.

У другій половині 60-х рр. ХХ ст. почали створюватися нові серії підручників, які мали ряд відмінностей. Шкільний підручник виступав уже не єдиним засобом навчання, оскільки стали запроваджуватися цілі навчально-методичні комплекти (НМК), що було, на нашу думку, головною особливістю організації змісту тогочасної іншомовної освіти. До складу такого комплекту входили підручник, книга для вчителя, грамплатівки, наочні посібники. Ще однією не менш важливою особливістю була орієнтація всіх підручників на розвиток усного мовлення учнів як практичної (комунікативної) мети іншомовної освіти.

Черговою віхою у розвитку шкільної освіти стала постанова ЦК КППС і РМ СРСР від 10 листопада 1966 р. «Про заходи дальшого вдосконалення роботи середньої загальноосвітньої школи». Відповідно до цієї постанови найважливішим завданням у галузі народної освіти стало забезпечення до 1970 р. у країні загальної обов'язкової середньої освіти для підростаючого покоління. Також визначалися завдання щодо приведення змісту освіти у відповідність із вимогами розвитку науки, техніки і культури та вводилися в зв'язку з цим у старших класах факультативні заняття за вибором учнів.

Введення факультативних занять, покликаних розвивати нахили та здібності учнів, на перший погляд, поліпшувало можливості іншомовної освіти, оскільки могло збільшити для бажаючих кількість годин у старших класах, а отже, створити кращі умови для практичного оволодіння іноземною мовою.

Радянський дидакт І. Зверев, досліджуючи зміст освіти загалом і проблему факультативних занять зокрема, виділив причини слабкого поширення цих занять з іноземних мов (Зверев, 1971). Насамперед учений наголошував на їхній недостатній перспективності. Факультативні заняття з іноземної мови не допомагали при вступі у виші та могли лише незначною мірою збільшити шанс вступу на факультети іноземних мов, оскільки основний контингент абітурієнтів цих вишів ішов із великої кількості шкіл із викладанням низки предметів іноземною мовою. У цьому зв'язку О. Миролубов зауважує, що такі заняття «не сприяли профорієнтації на практичну діяльність після школи, тому що потреби в кадрах, які б володіли іноземною мовою, в той період були невеликими» (Миролубов, 2002: 275).

Другу причину слабкого поширення факультативних занять з іноземної мови І. Зверев вбачав у тому, що ці заняття будувалися головним чином

на навчанні читання і не могли привернути увагу учнів, оскільки мали низький пізнавальний ефект. Це пояснювалося тим, що одержання з іншомовної літератури інформації, яка б серйозно підвищувала знання школяра з основ наук, було мало-ймовірним через обмеженість навчального часу.

Щодо третьої причини, то в ряді середніх шкіл директори використовували час, відведений на навчальні предмети за вибором, для додаткових занять із математики, російської мови, якщо спостерігалось відставання учнів із цих предметів, бо вони тоді були основними.

Четверта причина полягала в нестачі досвідчених кваліфікованих учителів.

Таким чином, факультативи з іноземних мов до початку 70-х рр. ХХ ст. не були достатньо поширені.

Усе вищесказане дозволяє зробити загальний висновок, що, незважаючи на ряд заходів, які приймалися з метою поліпшення вивчення іноземних мов і досягнення поставлених цілей навчання, становище цих мов залишалось протягом 1960-х рр. досить складним, а це не сприяло підвищенню якості підготовки школярів.

Стан іншомовної освіти у 70-ті рр. ХХ ст. по суті не змінився порівняно з кінцем 60-х рр. Прийняті у 1971 р. програми з іноземних мов для середніх шкіл переважно повторювали цільові установки попередніх років. Так, викладання іноземних мов у середній школі переслідувало насамперед практичні цілі, які полягали у вдосконаленні та розвитку умінь і навичок усного мовлення учнів, навчання їх читання з повним розумінням нескладних текстів із науково-популярної, суспільно-політичної та художньої літератури. Завдання стосовно усного мовлення ускладнювались й охоплювали не лише говоріння, а й аудіювання.

Тематика для розвитку усного мовлення і читання в середній ланці школи майже повністю була побудована на основі радянської дійсності, з низьким вмістом лінгвокраїнознавчого компонента. У старших класах тематика була більш складною і стосувалась життя молоді, відомостей про спорт, науку, мистецтво і літературу не тільки нашої країни, а й зарубіжних країн. Тому можна стверджувати, що прагнення розвивати мовленнєву діяльність переважно на базі тематики, що описувала радянську дійсність, почало долатися, а ознайомлення з країною, мова якої вивчається, стало поступово поширюватися. Загалом програма з іноземних мов (1971) містила значний країнознавчий потенціал, а це було результатом розпочатої в 70-х рр. активізації уваги до формування в учнів культурознавчих знань при вивченні іноземної мови.

На початку 1970-х рр. тривало видання розпочатих російськими авторами у 60-х рр. серій підручників, покликаних сприяти кращому оволодінню учнями спілкуванням, яке виконувало роль практичної (комунікативної) мети навчання іноземних мов. Варто наголосити, що відбулася зміна практичної мети на «комунікативну», яка відображала тенденцію до розуміння й використання іноземної мови як засобу комунікації (спілкування), а не просто монологічного мовлення.

На виконання рішення колегії МО СРСР від 7 березня 1974 р. «Про поліпшення викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах» Міністерство освіти УРСР видало аналогічний наказ від 5 травня 1974 р., запропонувавши ряд заходів для подальшого вдосконалення системи іншомовної освіти загалом і створення більш сприятливих умов для практичного оволодіння іноземними мовами зокрема. Розглянемо деякі з них: вивчити питання можливості організації шкіл із викладанням низки предметів іспанською, італійською, китайською, арабською та іншими мовами та відповідні пропозиції надіслати МО УРСР до 15 жовтня 1974 р.; до 1 грудня 1974 р. опрацювати рекомендації по використанню у школах УРСР чинних російських підручників з англійської, французької, німецької й іспанської мов видавництва «Просвещение»; прискорити розробку НМК з іноземних мов для VI–X класів загальноосвітніх шкіл; до 15 вересня 1974 р. завершити підготовку НМК з англійської, французької і німецької мов для V класів (Збірник наказів, 1974: 15–17).

На основі усього висловленого можемо зробити висновок, що основна увага школи зосереджувалась саме на досягненні практичної цілі навчання іноземних мов. У гонитві за практичними результатами у сфері викладання цих мов освітнє, розвивальне і виховне значення процесу навчання іноземних мов не отримувало належної уваги.

Слід зазначити, що на початку 1980-х рр. продовжувалось поширення розробленої в 60-х рр. ідеї розвивального аспекту навчання. Важливість цілеспрямованого розвитку учнів під час вивчення іноземної мови конкретно виразилась в тому, що вже у програмі з іноземних мов 1983 р., поряд із виховною й освітньою цілями, вперше була визначена і розвивальна. У цій програмі говорилося: «Навчання іноземних мов <...> передбачає комплексну реалізацію практичної, загальноосвітньої, виховної і розвивальної цілей. Загальноосвітня, виховна і розвивальна цілі досягаються у процесі практичного оволодіння іноземною мовою» (Програми, 1983: 3).

З 1984 р., на тлі вагомих соціальних зрушень, почали говорити про нагальність реформи загальноосвітньої та професійної школи, яка мала подолати наявні недоліки в системі освіти загалом і змісті та методах навчання і виховання зокрема. У сфері іншомовної освіти у зв'язку з цим розпочалися палкі дискусії про подальші перспективи викладання іноземних мов у школі у світлі реформи системи народної освіти і загального прагнення громадськості до демократизації та гуманізації суспільства.

Тоді лабораторією іноземних мов УНДПУ під керівництвом В. Плахотника розпочалася розробка концепції навчання іноземних мов. А з 1983 р. у світ почали виходити перші експериментальні навчальні посібники для загальноосвітніх шкіл з іноземних мов.

Висновки. Підсумовуючи результати розвитку змісту загальної середньої освіти загалом та іншомовної освіти зокрема за період 1956–1984 рр., відзначимо такі особливості: посилення політехнічного характеру навчання; офіційне закріплення курсу на практичне вивчення

іноземних мов (1961); зосередження уваги на розвитку навичок усного мовлення як основної (практичної, комунікативної) мети навчання іноземних мов; розширення мережі шкіл із викладанням низки предметів іноземною мовою; заохочення раннього вивчення іноземної мови; поділ класів загальноосвітніх шкіл на підгрупи; широке запровадження технічних засобів у навчання учнів іноземних мов; удосконалення шкільних підручників у напрямі розробки серій НМК, зорієнтованих на навчання усного мовлення; введення факультативних занять з іноземних мов; спрямування виховної мети на формування в учнів комуністичної моральності; розробка розвивального аспекту навчання іноземних мов; приведення змісту освіти у відповідність до вимог розвитку науки, техніки та культури; початок самостійної розробки питань методики навчання іноземних мов в УРСР.

Ці зміни мали значний вплив на формулювання цільового компонента навчання іноземних мов, зумовлювали його уточнення і розширення, а також створили основу для подальшого його вдосконалення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сухомлинська О. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 39–43.
2. Програми з іноземних мов для восьмирічних та середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням на 1960/61 навчальний рік. V–X класи. Київ : Радянська школа, 1960. 67 с.
3. Про поліпшення вивчення іноземних мов у школах і педагогічних навчальних закладах УРСР. Наказ № 172 від 5 серпня 1961 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1961. № 16. С. 10–17.
4. Краевский В. В., Миролюбов А. А. Воспитание учащихся в процессе обучения иностранному языку. *Иностранные языки в школе*. 1961. № 6. С. 17–26.
5. Зверев И. Д. Проблемы факультативных занятий в средней школе. *Советская педагогика*. 1971. № 4. С. 43–49.
6. Миролюбов А. А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. Москва : СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. 448 с.
7. Про поліпшення викладання іноземних мов у загальноосвітніх школах. Наказ № 127 від 5 травня 1974 р. *Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР*. 1974. № 11. С. 14–17.
8. Программы средней общеобразовательной школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. Київ : Радянська школа, 1983. 64 с.

REFERENCES

1. Sukhomlynska O. Do pytannia pro rozvytok zmistu zahalnoi serednoi osvity [To the Problem of the Development of the General Secondary Education Contents]. *Shliakh osvity [The Way of Education]*. 2004. № 3. pp. 39–43 [in Ukrainian].
2. Prohramy z inozemnykh mov dlia vosmyrichnykh ta serednykh zahalnoosvitnykh trudovykh politekhnichnykh shkil z vyrobnychym navchanniam na 1960/61 navchalnyi rik. V–X klasy [Foreign Language Curricula for Eight-Year and Secondary Labor Polytechnic Schools with Industrial Training for the 1960/61 School Year. V–X Forms]. Kyiv: Radianska shkola, 1960. 67 p. [in Ukrainian].
3. Pro polipshennia vyvchennia inozemnykh mov u shkolakh i pedahohichnykh navchalnykh zakladakh URSR. Nakaz № 172 vid 5 serpnia 1961 r. [As to the Improvement of Studying Foreign Languages at Schools and Pedagogical Educational Institutions of the Ukrainian SSR. Decree № 172 of August, 5, 1961]. *Zbirnyk nakaziv ta instruktiv Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR [Collected Orders and Instructions of the Ministry of Education of Ukrainian SSR]*. 1961. № 16. pp. 10–17 [in Ukrainian].
4. Kraevskiy V. V., Miroljubov A. A. Vospitanie uchashchikhsia v protsesse obuchenia inostrannomu yazyku [Educating Students in the Process of Teaching Foreign Language]. *Inostrannye yazyki v shkole [Foreign Languages at School]*. 1961. № 6. pp. 17–26 [in Russian].
5. Zverev I. D. Problemy fakultativnykh zaniatii v srednei shkole [Problems of Elective Studies at Secondary School]. *Sovetskaia pedahohika [Soviet Pedagogics]*. 1971. № 4. pp. 43–49 [in Russian].

-
6. Mirolubov A. A. Istoriiia otechestvennoi metodiki obucheniia inostrannym yazykam [The history of Domestic Methodology of Teaching Foreign Languages]. Moskva: STUPENI, INFRA-M, 2002. 448 p. [in Russian].
 7. Pro polipshennia vykladannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh shkolakh. Nakaz № 127 vid 5 travnia 1974 r. [As to the Improvement of Teaching Foreign Languages at Secondary Schools. Decree № 127 of May, 5, 1974]. *Zbirnyk nakaziv ta instruksii Ministerstva osvity Ukrainskoi RSR [Collected Orders and Instructions of the Ministry of Education of Ukrainian SSR].* 1974. № 11. pp. 14–17 [in Ukrainian].
 8. Prohammy srednei obshcheobrazovatelnoi shkoly s prepodavaniem riada predmetov na inostrannom yazyke [The Curricula of Secondary School with Teaching Some Subjects in English]. Kyiv: Radianska shkola, 1983. 64 p. [in Russian].

УДК 159.9

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214690>

Леся ЛОТОЦЬКА,

orcid.org/0000-0002-2690-1793

*старший викладач кафедри медичної інформатики
Львівського національного медичного університету*

імені Данила Галицького

(Львів, Україна) lototska_lesya@meduniv.lviv.ua

Уляна ЛОТОЦЬКА-ДУДИК,

orcid.org/0000-0001-7587-8457

*кандидат медичних наук, доцент,
завідувач кафедри гігієни та профілактичної токсикології
факультету післядипломної освіти*

Львівського національного медичного університету

імені Данила Галицького

(Львів, Україна) ulyanalot@gmail.com

Юлія БРЕЙДАК,

orcid.org/0000-0001-7282-7398

кандидат медичних наук,

директор базового відділення

ТзОВ Медичний коледж «Монада»

(Львів, Україна) 504julia@gmail.com

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОРТОРЕКСІЇ СЕРЕД СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Сьогодні спостерігається ситуація, коли дискурси про «здорове харчування» починають впливати на харчові звички людей. Особливо це стосується молоді, серед якої захоплення здоровим способом життя та здоровим харчуванням є актуальним трендом. Студенти-медики під час навчання ознайомлюються з багатьма аспектами забезпечення та збереження здоров'я та саме вони є найбільшою групою ризику щодо проявів орторексії.

Орторексія як патологічна одержимість правильним харчуванням, що характеризується обмежувальним харчуванням, певними його моделями та жорстким уникненням їжі, яка вважається нездоровою чи нечистою, стала дослідницькою темою лікарів, нутриціологів у всьому світі. Спонукаючи досягти оптимального здоров'я, орторексія може призвести до дефіциту харчових нутрієнтів, розвитку медичних ускладнень і погіршення якості життя.

Ряд досліджень показали, що студенти вищих навчальних закладів часто можуть мати нав'язливі, пов'язані з харчуванням і сприйняттям форми тіла. Тому це дослідження мало на меті оцінити ризики порушення харчування студентами-медиками. Дослідницька група складалася із 240 студентів-медиків віком від 17 до 20 років. Незважаючи на те, що студенти-медики мають достатньо знань про здорове харчування, вони не завжди застосовують отримані знання на практиці. 73% респондентів не знають про значення терміна «орторексія», проте володіють знаннями про гіперболізацію здорового харчування. У 3% респондентів (із них 76% – дівчата) наявні ознаки орторексії. Необхідно вирішити проблему орторексії в суспільному просторі, включаючи педагогічне спрямування діяльності первинної та вторинної профілактики.

Отже, молодь, яка перебуває під найбільшим впливом таких популярних тенденцій, як одержимість здоровим харчуванням, повинна набувати по-справжньому здорових харчових звичок завдяки навчанню та підвищувати якість власного життя.

Ключові слова: орторексія, раціональне харчування, студенти-медики.

Lesya LOTOTSKA,

orcid.org/0000-0002-2690-1793

*Senior Lecturer at the Department of Medical Informatics
of the Faculty of Postgraduate Education*

Danylo Halytsky Lviv National Medical University

(Lviv, Ukraine) lototska_lesya@meduniv.lviv.ua

Ulyana LOTOTSKA-DUDYK,
 orcid.org/0000-0001-7587-8457

*Candidate of Medical Sciences, Associate Professor,
 Head of the Department of Hygiene and Prophylactic Toxicology
 of the Faculty of Postgraduate Education
 Danylo Halytsky Lviv National Medical University
 (Lviv, Ukraine) ulyanalot@gmail.com*

Yuliya BREYDAK,

orcid.org/0000-0001-7282-7398

*Candidate of Medical Sciences,
 Director of the Basic Department
 Limited Liability Medical College "Monada"
 (Lviv, Ukraine) 504julia@gmail.com*

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF ORTHOREXIA AMONG MEDICAL STUDENTS

Today there is a situation where discussions about "healthy eating" have an impact on people eating habits. This is especially true for young people, where the pursuit of a healthy lifestyle and healthy eating is a current trend. During their studies, medical students get acquainted with many aspects of ensuring and maintaining health, and they are at the highest risk for orthorexia development.

Orthorexia as a pathological obsession with proper nutrition is characterized by restrictive nutrition, certain patterns and strict avoidance of food that is considered unhealthy or unclean, has become a research topic for doctors, nutritionists around the world. The search for methods and means and the desire to achieve optimal health can lead to orthorexia, and its consequences – a lack of nutrients, the development of medical complications and poor quality of life. Some studies have shown that students of universities can often have obsessions related to nutrition and body shape perception. Therefore, the aim of this study is to assess the risks of eating disorders in medical students. The research group consisted of 240 medical students aged 17 to 20 years. It is established that despite the fact that medical students have sufficient knowledge about healthy eating, they do not always apply the achieved knowledge in practice. We found that 73% of respondents do not know about the meaning of the term "orthorexia", but have knowledge about the hyperbolization of healthy eating. At the same time, 3% of respondents (76% of them are women) have signs of orthorexia.

Thus, young people, who are often influenced by such a popular trend as obsession with healthy eating, should acquire truly healthy eating habits through knowledge based on modern scientific and clinical advances in our own and world medicine, and thus improve their quality of life.

Key words: orthorexia, rational nutrition, medical students.

Постановка проблеми. Рациональне харчування є важливою складовою частиною здорового способу життя, проте для деяких людей одержимість здоровим харчуванням може призвести до фізичного та соціального дисбалансу. Дослідники факультету охорони здоров'я Йоркського університету стверджують, що ті, у кого в анамнезі є порушення харчування, нав'язливі дієти, ідеалізований образ тіла та потяг до схуднення, більш схильні до розвитку патологічної одержимості здоровим харчуванням або вживанням тільки здорової їжі. У зв'язку з широкою поширеністю цього явища серед різних контингентів населення, появою нових варіантів аномального споживання їжі дедалі більшої актуальності набуває вивчення розладів харчової поведінки (Alizadeh, 2008: 1).

Порушення харчової поведінки включає в себе широкий діапазон таких схем споживання їжі, як коморбідність із різними психічними розладами (насамперед депресією, тривогою і розладами

особистості), які нерідко супроводжуються фізіологічними та соматичними ускладненнями. Деякі види розладів харчової поведінки, такі як анорексія чи булемія, були визнані хворобами в діагностично-статистичному посібнику психічних розладів (DSM-V).

Понад двадцять років тому Стівен Братман (Brytek-Matera, 2012: 4) ввів термін «орторексія»: коли намір здорово харчуватися стає нав'язливою одержимістю. Прихильники такого харчування класифікують їжу на «правильну і здорову» та «неправильну і нездорову». У 2018 р. Національна асоціація харчових розладів опублікувала офіційну інформацію про орторексію, підкресливши необхідність проведення подальшого поглибленого дослідження у цій царині (NEDA, 2018: 9). Орторексія не входить до чинних класифікацій фізичних, психічних або поведінкових розладів (МКХ-11 та DSM-5), проте ріст поширеності орторексії активізує увагу науковців,

медиків, психологів і педагогів до цієї проблеми загалом і детального вивчення її розповсюдженості серед молоді зокрема.

Аналіз досліджень. Результати досліджень свідчать, що орторексія особливо часто зустрічається у студентської молоді. В одному із досліджень було встановлено, що понад 25% студентів університетів відчувають симптоми орторексії (Malmborg, 2017: 6). Серед студентів, які вивчають предмети, орієнтовані на здоров'я чи фітнес, набагато частіше проявляються ознаки орторексії. Згідно з низкою досліджень 85% студентів, котрі займаються фізичною культурою, мали симптоми орторексії (Fidan, 2010: 5).

Встановлено підвищений рівень ризику розвитку орторексії серед медичних працівників і студентів-медиків зокрема (Asil, 2019: 3).

Орторексія серед спортсменів є досить поширеним явищем. Орієнтація на досягнення «ідеалізованої» фізичної форми та самопочуття йде поруч із суворими дієтами, які дозволяють вживати лише поживну або «чисту» їжу.

Серед непрофесійних спортсменів, включаючи людей, котрі регулярно відвідують тренажерний зал, орторексія зустрічається приблизно у 52%. Особи, які беруть участь у спеціалізованих заходах, що акцентують увагу на здоровому способі життя, мають особливо високий рівень орторексії. Зокрема, результати досліджень показали, що у 86% опитаних інструкторів йоги виявлені ознаки орторексії (Valera, 2014: 8; Almeida, 2018: 2).

Розлади психічного здоров'я, такі як депресія та тривожність також можуть сприяти розвитку орторексії. Ці стани часто супроводжують процес навчання студентів, а це виокремлює студентську молодь у групу ризику з розвитку орторексії.

Орторексія часто виникає поряд з іншими порушеннями харчування. Хоча існує багато ключових відмінностей між різними порушеннями харчування, орторексія має ряд спільних рис з анорексією та булемією. Зокрема, поширеним харчовим трендом є «чисте харчування», коли людина їсть лише певні продукти, які вважаються «чистими» та «корисними» для організму. Тенденція «чистого прийому їжі» може здатися набагато більш досяжною та бажаною, особливо якщо до неї заохочують друзі, котрі також намагаються харчуватися по-новому і дотримуватися дієти.

Увага до «чистої» дієти стає проблематичною, коли це нав'язливість, що негативно впливає на якість життя людини. Думка про їжу та про те, як вона готується, стає засобом впоратися зі стресами й уникнути переживання негативних емоцій. Пріоритет може надаватися біологічно чистим

продуктам харчування, а це може сприяти значним обмеженням дієти.

Орторексія може призвести до втрати поміркованості та рівноваги, тобто одержимості до контролю над власним здоров'ям і життям.

Деякі студенти можуть проявляти свою нав'язливість до здорового харчування через те, як вони починають взаємодіяти з іншими однодумцями. Реакції на поведінку, пов'язані з актом прийому їжі, способом її прийому, керуються поняттям харчової поведінки. На неї також впливають індивідуальне сприйняття, попередній досвід, стан харчування та соціальні, демографічні та культурні умови. Може виникнути раптовий спад соціальних взаємодій і посилення ізоляції, оскільки людина стає більш одержимою їжею та фізичними вправами.

Мета роботи – визначити орторексичну тенденцію серед студентів медичних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Об'єктом дослідження були студенти Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького. У дослідженні брали участь 240 студентів-медиків віком від 17 до 21 року із середнім стандартним відхиленням $18,7 \pm 1,70$ р. Статевий розподіл опитуваних був таким: дівчата становили 69,17% (166 осіб), хлопці – 30,83% (74 особи).

Метод дослідження – анонімне опитування студентів із подальшим аналізом заповнених анкет. Анкета передбачала перелік питань, що стосувалися харчових звичок студентів.

Для багатьох студентів навчальний період – це можливість для розвитку власної самостійності та незалежності. Зміна факторів зовнішнього середовища може призвести до більшої вразливості емоційно та психічно, спричинити зміни способу життя та поведінки. Вагомою складовою частиною способу життя є харчування. Тому спроба нових моделей харчування, особливо, якщо на них впливають сторонні джерела, також впливає на формування способу життя. Студент може бути зацікавлений у змінах харчування або бажає контролювати власну вагу, що спонукає до зміни харчових звичок.

Студенти зазвичай обґрунтовують свій власний вибір продуктів харчування вартістю та можливістю швидкого приготування і споживання страв (Alizadeh, 2008: 1). Стрес університетського життя і навчальне навантаження також є чинниками, які впливають на харчування не завжди позитивно.

На першому етапі нашого дослідження було проаналізовано режим харчування студентів на підставі аналізу кратності прийому їжі (табл. 1).

Таблиця 1

Регулярність харчування звички серед студентів-медиків

стать	Кількість прийомів їжі на день				
	4 рази	3 рази	2 рази	1 раз	як виїде
хлопці	16 (6,67%)	30 (12,50%)	9 (3,75%)	4 (1,67%)	15 (6,25%)
дівчата	29 (12,08%)	61 (25,42%)	34 (14,17%)	4 (1,67%)	38 (15,83%)
всього	45 (18,75%)	91 (37,92%)	43 (17,92%)	8 (3,33%)	53 (22,08%)

Таблиця 2

Харчові звички серед респондентів

стать	Перекуси між прийомами їжі					
	солодощі	фрукти й овочі	інше	фаст-фуд	сушені фрукти або злаки	чіпси
хлопці	28,38%	14,86%	22,97%	29,73%	2,70%	1,35%
дівчата	34,34%	42,17%	12,05%	6,02%	4,82%	0,60%
всього	32,50%	33,75%	15,42%	13,33%	4,17%	0,83%

Таблиця 3

Використання дієти серед студентів-медиків

стать	мета застосування дієти			
	для схуднення	для покращення здоров'я	із цікавості	за компанію із друзями
хлопці	12 (9,1%)	13 (9,8%)	4 (3,03%)	2 (1,5%)
дівчата	48 (36%)	29 (22%)	5 (3,8%)	19 (14,4%)

Проаналізовані групи відрізняються за кількістю прийомів їжі ($p < 0,001$). І хлопці, і дівчата харчуються переважно тричі на день (25,42% дівчат проти 12,50% хлопців); однак більше жінок, ніж чоловіків їдять у 2 прийоми їжі щодня (14,17% жінок проти 3,75% чоловіків).

Лише 22,4% респондентів заявили, що вони харчуються у компанії з кимось, тоді як 46,9% вказали, що неважливо як харчуватися – в товаристві чи без. Решта 30,7% студентів найчастіше харчуються незалежно. Не спостерігається значного співвідношення статі, віку, напряму навчання, місця народження із прийомами їжі в компанії когось чи самотійно (у всіх випадках $p > 0,05$).

Наступним етапом була оцінка харчових звичок студентів щодо різноманітності харчування.

Результати анкетування (табл. 2) показали, що 33,75% респондентів споживали фрукти, втім, частка студентів-дівчат значно вища від студентів-хлопців (42,17% проти 14,86%). Студенти часто для перекусів обирають фаст-фуд за його смакові якості, доступність і зручність, проте, за нашим дослідженням, лише 13,33% респондентів часто споживали фаст-фуд.

Встановлено наявність достовірного ($p < 0,05$) слабкого взаємозв'язку між станом здоров'я студентів і перекусами ($r = 0,19$). Тобто зі збільшенням частоти перекусів між основними прийомами їжі у студентів дещо погіршується загальний стан здоров'я.

Часто при виборі харчування студенти керуються різноманітними дієтами та модними способами схуднення, не замислюючись про наслідки. Результати наших досліджень (табл. 3) вказують на різні підходи до застосування дієти хлопцями та дівчатами. Виявлені достатньо вагомі гендерні відмінності у незастосуванні дієти (71,62% для чоловіків і 46,39% для жінок). Також була виявлена значна статистично значуща відмінність між хлопцями (9,8%) і дівчатами (22%), які застосовували дієту для покращення здоров'я.

Студенти чоловічої статі значно рідше використовують дієту для схуднення (9,1%) порівняно із жінками (36%). Майже вдвічі більше хлопців, ніж дівчат, ніколи не звертають уваги на якісний склад харчування (16,4% проти 9,3%).

Важливим питанням, яке слід враховувати для діагностики орторексії, є витрачання людиною щонайменше кількох годин на день на аналіз її харчування. Людина, котра страждає на орторексію, витрачає більшу частину свого часу на пошук продуктів і підготовку їх у спосіб, який вважає найкориснішим. Факт витрачання понад 3 годин на день на планування дієти не залежить від жодної з обстежених змінних (віку, статі, місця народження; $p > 0,05$).

Наше дослідження показало, що прагнення студентів до здорового харчування формується під впливом різних факторів і джерел. Найбільш популярними джерелами інформації серед

студентської молоді є друзі та знайомі (22,4% опитаних), ЗМІ (17,2%), тоді як довіряють їм лише 12,3% і 7,6% відповідно. Такі розбіжності можна пояснити тим, що ці джерела містять велику кількість найрізноманітніших даних, часто неточних або суперечливих, тому ступінь довіри до них незначний. Так, інтернет відзначили всього 33% респондентів як одне з основних джерел одержання інформації про здорове харчування зі ступенем довіри 13%.

Найбільшу довіру у студентів-медиків викликають професіонали-медики (31,2%), викладачі (26,4%), спеціальна література (23,2%). Слід зазначити, що ступінь довіри до цих джерел є значно вищим – 22,8%, 26,8% і 12,4% респондентів відповідно.

Незважаючи на те, що студенти-медики мають достатньо знань про здорові звички харчування, вони не завжди застосовують отримані знання на практиці.

73% респондентів змогли пояснити значення поняття «орторексія». Решта 27% опитаних, які правильно інтерпретували значення терміна, заявили, що це належність до раціонального харчування або розлад, який характеризується надмірним захопленням вживання їжі, котру вважають здоровою. У цій групі 14 осіб (5,8%) неправильно вказали орторексію як термін, що описує відразу до їжі, тобто анорексію, страх набрати вагу або звання до дієт для схуднення. Тоді як, за словами двох студентів (1%), цей термін означає норму, належний апетит.

Студенти, які відповіли, що «завжди» і «зазвичай» звертають увагу на якісний склад продуктів і витрачають понад 3 години на день на планування свого раціону, були класифіковані як такі, що демонструють найбільшу схильність до орторексії. Студенти, віднесені до цієї категорії, становили 3% від усієї групи. Схожі дані представлені у результатах дослідження Fidan (Fidan, 2010: 5), де рівень поширеності орторексії серед студентів становив 6,8%.

Такі результати можуть свідчити про необхідність приділяти більше уваги спостереженню за поведінкою здоров'я вищезазначених груп із погляду ризику орторексії. Парадоксально, але в таких випадках медичні знання та готовність забезпечувати здоров'я стають відправною точкою для розвитку цього розладу.

Висновки. В останні десятиліття у суспільстві зростає інтерес до харчової поведінки людей, що активізує різноманітні моделі харчування. Але орторексія орієнтована на якість їжі, а не на її кількість. Тому постає питання про те, чи слід орторексію розуміти як по суті еквівалент стриманого харчування або як новий стиль їжі. Це дослідження дає емпіричні докази припущення, що орторексична харчова поведінка є новим варіантом харчової поведінки. Через недостатню інформацію про орторексію необхідне подальше вивчення для визначення характеристик груп високого ризику, особливо серед молодого покоління.

Враховуючи зростаючий інтерес до здорового способу життя, необхідно вирішити проблему орторексії в суспільному просторі, включаючи педагогічне спрямування діяльності первинної та вторинної профілактики. Порушення у харчуванні зазвичай збільшуватимуться доти, поки поняття краси, гарного вигляду та привабливості будуватимуться на низькому індексі маси тіла. Молодь, на яку найбільше впливають такі популярні тенденції, потребує набуття по-справжньому здорових харчових звичок шляхом навчання та підвищення якості життя.

Студенти медичних навчальних закладів ознайомлюються з багатьма аспектами медицини впродовж навчального процесу, і саме тому повинні розуміти важливість збалансованого і регулярного харчування за формальних і неформальних умов, таким чином підвищуючи рівень культури харчування та якості життя загалом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Alizadeh, M., Ghabili, K. Health related lifestyle among the Iranian medical students. *Res Biol Sci*. 2008. № 3 (1). P. 4–9.
2. Almeida, C., Borba, V. V., Santos, L. Orthorexia nervosa in a sample of Portuguese fitness participants. *Eating and Weight Disorders–Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*. 2018. № 23 (4). P. 443–451.
3. Asil, E., & Sürücüoğlu, M. S. Orthorexia nervosa in Turkish dietitians. *Ecology of Food and Nutrition*. 2015. № 54 (4). P. 303–313.
4. Brytek-Matera, A. Orthorexia nervosa – an eating disorder, obsessive-compulsive disorder or disturbed eating habit. *Archives of Psychiatry and psychotherapy*. 2012. № 1 (1). P. 55–60.
5. Fidan, T., Ertekin, V., Işıkay, S., Kırpınar, I. Prevalence of orthorexia among medical students in Erzurum, Turkey. *Comprehensive psychiatry*. 2010. № 51 (1). P. 49–54.
6. Malmberg, J., Bremander, A., Olsson, M. C., Bergman, S. Health status, physical activity, and orthorexia nervosa: A comparison between exercise science students and business students. *Appetite*. 2017. № 109. P. 137–143.
7. Plichta, M., Jezewska-Zychowicz, M. Eating behaviors, attitudes toward health and eating, and symptoms of orthorexia nervosa among students. *Appetite*. 2019. № 137. P. 114–123.

8. Valera, J. H., Ruiz, P. A., Valdespino, B. R., Visioli, F. Prevalence of orthorexia nervosa among ashtanga yoga practitioners: a pilot study. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*. 2014. № 19 (4). P. 469–472.
9. URL: <https://www.nationaleatingdisorders.org/let%E2%80%99s-get-real-2018-national-eating-disorders-awareness-week-feb-26-mar-4>.

REFERENCES

1. Alizadeh, M., & Ghabili, K. (2008). Health related lifestyle among the Iranian medical students. *Res Biol Sci*, 3 (1), 4–9. [in English].
2. Almeida, C., Borba, V. V., & Santos, L. (2018). Orthorexia nervosa in a sample of Portuguese fitness participants. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 23 (4), 443–451. [in English].
3. Asil, E., & Sürücüoğlu, M. S. (2015). Orthorexia nervosa in Turkish dietitians. *Ecology of Food and Nutrition*, 54 (4), 303–313. [in English].
4. Brytek-Matera, A. (2012). Orthorexia nervosa – an eating disorder, obsessive-compulsive disorder or disturbed eating habit. *Archives of Psychiatry and psychotherapy*, 1 (1), 55–60. [in English].
5. Fidan, T., Ertekin, V., Işıkay, S., & Kırpınar, I. (2010). Prevalence of orthorexia among medical students in Erzurum, Turkey. *Comprehensive psychiatry*, 51 (1), 49–54. [in English].
6. Malmborg, J., Bremander, A., Olsson, M. C., & Bergman, S. (2017). Health status, physical activity, and orthorexia nervosa: A comparison between exercise science students and business students. *Appetite*, 109, 137–143. [in English].
7. Plichta, M., & Jezewska-Zychowicz, M. (2019). Eating behaviors, attitudes toward health and eating, and symptoms of orthorexia nervosa among students. *Appetite*, 137, 114–123. [in English].
8. Valera, J. H., Ruiz, P. A., Valdespino, B. R., & Visioli, F. (2014). Prevalence of orthorexia nervosa among ashtanga yoga practitioners: a pilot study. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 19 (4), 469–472. [in English].
9. URL: <https://www.nationaleatingdisorders.org/let%E2%80%99s-get-real-2018-national-eating-disorders-awareness-week-feb-26-mar-4>.

Світлана ЛУК'ЯНЧУК,

orcid.org/0000-0001-6799-3666

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов та методики навчання

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) svitlanalukianchuk@gmail.com

Марина КОМОГорова,

orcid.org/0000-0002-6829-811X

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов та методики навчання

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) tkomogorova@ukr.net

СИСТЕМА ВПРАВ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Мета статті – проаналізувати особливості використання інтерактивних методів навчання на заняттях з іноземної мови та їх значення для удосконалення іношомовної комунікативної компетентності учнів початкової школи. Здійснено аналіз наукових джерел по темі дослідження та визначено поняття «система», «система вправ», «вправа». Проаналізовано сутність системного підходу до засвоєння знань та удосконалення навичок іношомовного мовлення молодших школярів. Закономірність процесу засвоєння знань полягає в тому, що пізнавальна діяльність і знання, до неї введені, набувають розумової форми і стають узагальненими не відразу, а проходять ряд етапів, які мають бути організовані як система дій, пов'язаних із постановкою та самостійним вирішенням учнями нових пізнавальних завдань, підкореними загальній основній меті.

Досліджено особливості використання вправ, що поділяються на усні, письмові, графічні, оскільки саме вони часто використовуються у навчанні іноземних мов, встановлено їхнє значення для удосконалення навичок іношомовного мовлення молодших школярів. Усні вправи спрямовані на постійне використання молодшими школярами набутих знань (фонетичних, лексичних, граматичних) і їх перенесення у процес навчання, максимально наближений до реальної ситуації спілкування. Виконання письмових вправ полягає у відтворенні набутих знань (фонетичних, лексичних, граматичних) у письмовій формі та їх закріпленні. Графічні вправи також можуть бути використані в удосконаленні навичок іношомовного мовлення молодших школярів у формі виконанні учнями схем, таблиць, планів, які допомагають молодшим школярам сформуванню думки та послідовності її викладення.

Зроблено висновок, що застосування системи вправ із використанням інтерактивних методів навчання, які відповідають етапам засвоєння знань і мають поступовий рівень ускладнення, сприяє удосконаленню навичок іношомовного мовлення молодших школярів.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, іношомовне мовлення, навчання іноземної мови, молодші школярі, система вправ.

Svitlana LUKIANCHUK,

orcid.org/0000-0001-6799-3666

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department

of Foreign Languages and Teaching Methodology

National Pedagogical Dragomanov University

(Kyiv, Ukraine) svitlanalukianchuk@gmail.com

Maryna KOMOGOROVA,
 orcid.org/0000-0002-6829-811X
 Candidate of Pedagogical Sciences,
 Associate Professor at the Department
 of Foreign Languages and Teaching Methodology
 National Pedagogical Dragomanov University
 (Kyiv, Ukraine) mkomogorova@ukr.net

THE SYSTEM OF EXERCISES WITH USING OF INTERACTIVE METHODS OF LEARNING AS A MEANS OF IMPROVING THE PRIMARY STUDENTS' SPEAKING SKILLS

The aim of the article is to analyze the features of the use of interactive teaching methods at foreign language classes and its importance for improving the foreign language communicative competence of primary school students. The analysis of scientific sources on the research topic is carried out and the concepts "system", "system of exercises", "exercise" are defined. The concept of the system approach to the acquisition of knowledge and improvement of foreign language skills of junior schoolchildren in particular is analyzed. It is established that the regularity of the process of knowledge acquisition is that the cognitive activity and knowledge introduced into it, acquire a mental form and become generalized not immediately, but go through a number of stages to be organized as a system of actions related to the formulation and independent solution by students of new cognitive tasks that are subordinated to the general main goal.

The peculiarities of the use of exercises, which are divided into oral, written, graphic, as they are often used in teaching foreign languages, have been studied and their significance for improving the foreign language skills of junior schoolchildren has been established. Oral exercises are aimed at the constant use of knowledge acquired by younger students (phonetic, lexical, grammatical) and their transfer to the learning process, which is as close as possible to the real situation of communication. Performing written exercises is to reproduce the acquired knowledge (phonetic, lexical, grammatical) in writing and their consolidation. Graphic exercises can also be used to improve the foreign language skills of primary school children in the form of students' schemes, tables, plans that help younger students to form their opinion and the sequence of its presentation.

It is concluded that the application of a system of exercises using interactive teaching methods that correspond to the stages of knowledge acquisition and have a gradual level of complexity contributes to the improvement of foreign language skills of primary school children.

Key words: *interactive teaching methods, foreign language speech, foreign language teaching, junior schoolchildren, system of exercises.*

Постановка проблеми. У час політичних і соціальних змін у нашій державі відбуваються реформи не лише у сфері політики, економіки та міжнародних відносин, а й у сфері освіти. Сучасна початкова школа розвивається в контексті стратегії ЄС, спрямованої на підготовку молодого покоління у швидкозмінному суспільстві, що вимагає володіння хоча б однією іноземною мовою. Традиційне викладання іноземної мови не відповідає вимогам суспільства, не дає ефективних результатів навчання, оскільки практикувати свої іншомовні мовленнєві навички на уроках іноземної мови учні повною мірою не можуть. Перед вчителем постає питання пошуку ефективних способів і методів навчання іншомовного мовлення. На допомогу вчителям приходять інтерактивні методи навчання.

Аналіз досліджень. Як було зазначено, розкриття сутності інтерактивних технологій було предметом дослідження багатьох науковців, які вважають інтерактивні підходи найбільш ефективними. Аналіз публікацій стосовно використання інтерактивних технологій дає можливість

вказати, що цій проблемі присвячено значну кількість праць. Зокрема, О. Пометун аналізує можливість використання інтерактивних технологій навчання під час проведення занять на сучасному рівні, С. Кашлев розглядає інтерактивне навчання як інноваційне педагогічне явище і пропонує теоретичне обґрунтування особливостей використання у педагогічному процесі інтерактивних методів навчання. Також існують різні класифікації інтерактивних методів навчання, запропоновані Л. Н. Вавиловою, Т. Н. Добриніною, Е. Я. Голант, О. А. Голубковою та ін. Але системний підхід у використанні інтерактивних технологій саме на уроках іноземної мови потребує додаткового вивчення.

Тож **мета статті** – теоретично обґрунтувати ефективність застосування системи вправ із використанням інтерактивних методів навчання як засобу удосконалення навичок іншомовного мовлення молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Обґрунтуванню системи вправ із використанням інтерактивних методів навчання як засобу удосконалення

навичок іншомовного мовлення молодших школярів передували теоретичний аналіз суті головної мети та змісту навчання іншомовного мовлення молодших школярів у науковій літературі, застосування інтерактивних методів навчання як засобу удосконалення навичок іншомовного мовлення молодших школярів і визначення особливостей етапів такого навчання.

Н. Тализіна зазначає, що закономірність процесу засвоєння знань полягає в тому, що пізнавальна діяльність і знання, до неї введені, набувають розумової форми та стають узагальненими не відразу, а проходять ряд етапів, які мають бути організовані як *система* дій, пов'язаних із постановкою та самостійним вирішенням учнями нових пізнавальних завдань, підкорених загальній основній меті (Тализіна, 1983: 94–98). Аналогічних поглядів дотримується і В. Паламарчук, О. Тягла, Т. Хачумян, котрі також відзначають поетапний характер формування розумових умінь особистості у процесі навчання (Паламарчук, 1984; Тягло, 2001: 210). Ряд досліджень, проведених С. Бочаровою, П. Зінченком, О. Леонтьєвим, Г. Середою, свідчать, що одиницею діяльності, яка зумовлює акт запам'ятовування, є не окрема дія, а певний функціональний блок дій чи операцій, що є ієрархічно організованою *системою*. У контексті нашого дослідження цінними є погляди О. Смирнова, котрий вказував на те, що для раціонального використання запам'ятовування в навчанні навчальна діяльність повинна бути організована як *система дій*, пов'язана з постановкою та самостійним вирішенням школярами нових завдань, підпорядкованих одній загальній меті.

Слід зазначити, що проблема системності є предметом вивчення не тільки педагогіки, а й філософії, соціології, біології, психології, математики, фізики, алгебри, геометрії тощо. Багато дисертаційних досліджень спрямовано на розробку системи завдань і вправ як засобу досягнення цілей навчання, як структурно-системного підходу до організації навчання. Вивчення зазначених наукових джерел засвідчило, що серед учених немає однастайності у визначенні суті поняття «система». У тлумачних словниках української мови поняття «система» визначається як порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємозв'язком частин чого-небудь (Великий тлумачний словник, 2009).

Узагальнюючи вищенаведене, під *системою* будемо розуміти *сукупність взаємопов'язаних елементів, що взаємодіють між собою, спрямовану на реалізацію однієї мети*.

Система вправ, за словами І. Лернера (Лернер, 1972: 5–37), має відображати специфіку конкретної науки й охоплювати сферу практичної діяльності щодо застосування її висновків, бути спрямованою на формування рис творчої діяльності, відповідати принципу зростаючої складності та підвищувати якість знань. О. Євсєєва (Євсєєва, 2006) систему вправ визначає як впорядковану на основі певних ознак (для досягнення освітньої мети та цілей навчання) динамічну множину навчальних завдань, які об'єднуються в системну структуру завдяки лінійним зв'язкам між окремими групами навчальних завдань.

Отже, під *системою вправ* у нашому дослідженні будемо розуміти єдність мети та сукупність навчальних вправ із поступовим ускладненням, спрямованих на удосконалення навичок іншомовного мовлення молодших школярів. Із метою обґрунтування системи вправ із використанням інтерактивних методів навчання як засобу удосконалення навичок іншомовного мовлення молодших школярів уточнимо суть такого поняття, як «вправа» та «система вправ».

У тлумачному словнику української мови «вправа» – це спеціально організоване за навчальних умов багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними для їх удосконалення, спеціальне завдання, котре виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань (Великий тлумачний словник, 2009: 205). У психології під вправою розуміють багаторазове виконання дій і видів діяльності, що має за мету їх засвоїти. У дидактиці «вправа» – метод навчання, який передбачає цілеспрямоване багаторазове регулярне повторення учнями певних дій чи операцій, спрямованих на оволодіння певним способом діяльності (Кузьмінський, 2006: 73). Л. Кондрашова характеризує вправи як багаторазове виконання розумових чи практичних дій із метою оволодіння ними чи підвищення їх якості. У педагогіці «вправа» – спеціально організована діяльність, навчальні дії, направлені на формування й удосконалення умінь і навичок, процес вирішення пізнавальних задач. М. Фіцула пропонує визначення вправ як багаторазового повторення певних дій або видів діяльності з метою їх засвоєння, яке спирається на розуміння і супроводжується свідомим контролем (Фіцула, 2007: 140).

За своїм характером вправи поділяються на усні, письмові, графічні, навчально-трудові. У контексті нашого дослідження мають значущість усні, письмові та графічні вправи, оскільки саме вони часто використовуються у навчанні

іноземних мов. Усні вправи спрямовані на розвиток культури мови, логічного мислення, викладу знань, розповіді. Виконання письмових вправ полягає у веденні конспекту, написанні твору, підготовці докладу, написанні диктанту, розв'язанні логічних, текстових задач, аналізі ситуацій, описів. Графічні вправи також можуть бути використані у навчанні гуманітарних предметів у виконанні учнями плакатів, стендів, замальовок.

Кількість вправ залежить від індивідуальних особливостей школярів і має бути достатньою для формування навички. Причому збільшення кількості завдань у комплексі з усними, письмовими, графічними, творчими вправами у навчанні гуманітарних предметів сприяє кращому сприйманню, осмислюванню та запам'ятовуванню навчального матеріалу, закріпленню знань і виробленню вмінь щодо їх використання, тому ми звернули особливу увагу на використання таких вправ у побудові системи вправ.

Вправи поділяються на види та типи залежно від критеріїв класифікації. Виділяють шість критеріїв класифікації вправ – 2 головні та 4 допоміжні. До головних критеріїв класифікації вправ відносять:

1) спрямованість вправи на прийом або видачу інформації;

2) критерій комунікативності.

Допоміжними критеріями є:

1) місце виконання вправ;

2) функція в навчальному процесі;

3) роль рідної мови;

4) спосіб виконання.

За критерієм спрямованості вправ на прийом / видачу інформації вправи поділяються на:

– рецептивні;

– рецептивно-репродуктивні;

– репродуктивні, продуктивні.

У рецептивних вправах учень сприймає вербальну інформацію через слуховий або зоровий канал, а потім тим чи іншим способом показує, що він впізнає, розрізняє звуки, графеми, граматичні структури, розуміє усне чи писемне висловлювання.

У репродуктивних вправах учень відтворює повністю або зі змінами сприйнятий ним навчальний матеріал (слово, звук, речення, текст). Всі репродуктивні вправи фактично є рецептивно-репродуктивними, бо учень спочатку сприймає певну вербальну інформацію від диктора, учителя або з підручника, а вже потім репродукує її повністю або частково.

У продуктивних вправах учень самостійно породжує висловлювання різних рівнів (від рівня речення до рівня тексту) в усній або письмовій формі. Якщо продукуванню висловлювання пере-

дує сприймання і розуміння тексту, то вправа – рецептивно-продуктивна.

Є типи вправ, які виділяються за критерієм «комунікативність».

Комунікативні вправи – спеціально організована форма спілкування, коли учень реалізує акт мовленнєвої діяльності мовою, що вивчається.

В умовно-комунікативних вправах передбачаються мовленнєві дії учнів за ситуативних умов на рівні фрази та понадфразової єдності. Основні визначальні якості цього типу вправ – наявність мовленнєвого завдання і ситуативності. Якщо одна з цих ознак відсутня, вправу не можна віднести до умовно-комунікативних.

У некомунікативних вправах учні виконують дії з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, зосереджуючи увагу лише на формі.

Навчальний матеріал повинен бути послідовно засвоєний учнями як на уроках іноземної мови, так і на будь-яких інших. Використання різних видів вправ повинно бути доцільним відповідно до певного етапу засвоєння знань.

Засвоєння знань – складний процес. Внутрішній процес засвоєння знань складається з таких ланок: *сприймання – осмислення і розуміння – узагальнення і систематизація – запам'ятовування – застосування на практиці*.

Сприймання – відображення предметів і явищ навколишнього світу, що діють на органи чуття людини. Новий навчальний матеріал необхідно викладати лаконічно, узагальнюючи й уніфікуючи його, акцентуючи на смислових моментах навчальної інформації. Водночас слід «очистити» цей матеріал від зайвої інформації, розмежувати відносно самостійні одиниці навчального матеріалу, щоб він мав чітку, зрозумілу і легку для запам'ятовування структуру, відмінну від структури інших одиниць інформації.

Найважливіше на цьому етапі – перше враження учня від навчальної інформації, яке надовго залишиться у його свідомості. Тому воно повинно бути правильним. Головну увагу слід зосередити на візуальній подачі навчальної інформації (90% отримуваної людиною інформації – зорової).

Осмислення навчального матеріалу – процес мислительної діяльності, спрямований на розкриття істотних ознак, якостей предметів, явищ і процесів і формулювання теоретичних понять, ідей, законів.

Розуміння – мислительний процес, спрямований на виявлення істотних рис, властивостей і зв'язків предметів, явищ і подій дійсності. Без глибокого проникнення у сутність процесу або явища неможливо домогтися повного засвоєння навчального матеріалу. Учні можуть досягти

повного осмислення і розуміння навчального матеріалу завдяки аналізу, синтезу, порівнянню, індукції, дедукції.

Узагальнення – логічний процес переходу від одиничного до загального або від менш загального до більш загального знання, а також продукт розумової діяльності, форма відображення загальних ознак і якостей явищ дійсності.

Систематизація – розумова діяльність, у процесі якої розрізнені знання про предмети, явища об'єктивної дійсності зводяться в єдину наукову систему.

Узагальнюючи навчальний матеріал, учитель повинен звертати увагу на найважливіші ознаки предметів, явищ, процесів, добирати варіанти, які найповніше розкривають істотні ознаки явищ і понять. Повноцінне осмислення й узагальнення можливе за умови, що воно базується на достатніх наукових знаннях, які забезпечують широке використання порівняння, аналогії та доведення. На цьому етапі відбувається систематизація навчального матеріалу, в основі якої – класифікація фактів, явищ, процесів.

Запам'ятовування навчального матеріалу – один із основних процесів пам'яті, який полягає в закріпленні відчуттів, уявлень, думок, знань і зв'язків між ними. Запам'ятовування починається з його сприймання й осмислення, проте цього недостатньо, щоб учень вільно ним володів. Тому вчитель проводить закріплення навчального матеріалу, яке залежить від кількості та якості цього матеріалу, а також від емоційного стану учнів. Важливе значення має первинне, поточне й узагальнювальне повторення. Повторення повинно бути цілеспрямованим, мати певну мотивацію, бути правильно розподіленим у часі, здійснюватися частинами або загалом залежно від остаточного результату, не допускати механічного запам'ятовування.

Застосування знань, умінь і навичок – перехід від абстрактного до конкретного. Воно реалізується у виконанні різноманітних вправ, самостійних робіт, на лабораторних і практичних заняттях, у різних видах повторення, творах та ін. Міцному засвоєнню знань сприяє застосування їх у розв'язанні варіативних завдань. Особливе значення для повноцінного застосування знань на практиці мають міжпредметні зв'язки, вирішення різних життєвих завдань, коли доводиться використовувати комплекс знань із різних навчальних предметів.

Засвоєння знань – цілісний процес. Усі його компоненти тісно між собою взаємозалежні. Так, уже під час сприйняття навчального матеріалу (почуттєвого чи раціонального) здійснюється одночасно і первісне його розуміння – усвідомлення фактів, подій, елементарних зв'язків між

досліджуваними предметами та явищами, а також запам'ятовування й елементарні (локальні) узагальнення. Тому в цілісному процесі засвоєння знань важко виділити окремі його ланки, усі компоненти тісно переплітаються. Однак на окремих етапах цього процесу помітно переважає то один, то інший компонент, для забезпечення якого необхідне застосування відповідних прийомів навчальної діяльності учнів. Наприклад, узагальнення супроводжує весь процес засвоєння знань, воно характерне для всіх етапів цього процесу, але найбільш широкі узагальнення у сполученні із систематизацією властиві заключному етапу засвоєння і вимагають спеціальної організації повторення, що систематизує, визначеного обсягу навчального матеріалу.

У контексті нашого дослідження варто зазначити, що серед вчених немає одностайної думки щодо класифікації інтерактивних технологій. Але цінними для нашої роботи є класифікація, запропонована О. Пометун і Л. Пироженко, котрі розподіляють інтерактивні технології за формами навчання на чотири групи залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів (Пометун, 2002):

- інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо);
- інтерактивні технології колективно-групового навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, ажурна пилка та ін.);
- технології ситуативного моделювання (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація та ін.);
- технології опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, займи позицію, кейс-метод, дискусія тощо).

Далі розглянемо детальніше вищезазначену класифікацію інтерактивних методів навчання.

Тож попередньо у нашому дослідженні, розглянувши особливості етапів навчання іншомовного мовлення молодших школярів (Буренко, 2018: 2–12; Дячук, 2017) та етапи засвоєння знань взагалі, ознайомившись із різними класифікаціями інтерактивних технологій, спробуємо показати сукупність вправ із поступовим ускладненням, спрямованих на удосконалення навичок іншомовного мовлення молодших школярів.

Висновки. Тож *результатом* застосування системи вправ із використанням інтерактивних методів навчання як засобу удосконалення навичок іншомовного мовлення молодших школярів є засвоєння учнями міцних, усвідомлених, дієвих навичок, виконання відповідних вправ, що забезпечують закріплення навичок через їх використання на практиці,

Таблиця 1

Етапи засвоєння знань	Інтерактивні методи
Мотивація навчальної діяльності	«Мозковий штурм», «Мікрофон»
Сприймання, осмислення і розуміння навчального матеріалу	«Мозковий штурм», «Карусель», «Коло ідей», «Обговорення проблем у загальному колі», «Навчаючи – учусь», «Ажурна пилка», «Незакінчені речення».
Закріплення навчального матеріалу	«Аналіз ситуації», «Дерево рішень», «Робота в парах», «Робота в малих групах», «Ротаційні трійки», «Карусель», «Розігрування ситуацій за ролями».
Застосування знань, умінь і навичок	Метод «Прес», «Акваріум», «Незакінчені речення», «Мікрофон», «Дискусія», «Дебати».

зокрема у нестандартних ситуаціях, а також контроль і самоконтроль рівня удосконалення навичок іншомовного мовлення молодших школярів. Рівень удосконалення навичок іншомовного мовлення молодших школярів виявляється у безпомилковому відтворенні учнями навчального матеріалу (лексичного, граматичного, фонетичного) на репро-

дуктивному рівні, чіткому розумінні послідовності висловлювання власної думки та застосуванні знань (граматичного, фонетичного та лексичного характеру) у нестандартних ситуаціях на реконструктивно-креативному рівні, а також в уміннях перенести знання вищезазначеного навчального матеріалу в життєву практику на креативному рівні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Талызина Н. Ф. Как управлять усвоением знаний? *Советская педагогика*. 1983. № 3. С. 94–98.
2. Паламарчук В. Ф. Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1984.
3. Тягло А. В. Критическое мышление на основе элементарной логики. Харків, 2001. 210 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, 2009.
5. Лернер И. Я. Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути ее исследования. *Познавательные задачи в обучении гуманитарным*. Москва, 1972. С. 5–37.
6. Євсєєва О. В. Система навчальних завдань як засіб формування вмінь пізнавальної діяльності у студентів природничих факультетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2006.
7. Кузьмінський А. І. Омеляненко В. Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях. Київ, 2006. С. 73.
8. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник. Київ, 2007. С. 127–129.
9. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002. С. 135.
10. Буренко В. Основні аспекти формування ключових компетентностей учнів на уроках іноземної мови. *Іноземні мови в школах України*. 2018. № 1. С. 2–12.
11. Дячук Н. Методика формування іншомовної комунікативної компетентності школярів. *Наукові записки. Серія : педагогіка*. 2017. № 4.

REFERENCES

1. Talyzina N. F. Kak upravlyat usvoeniem znaniy [How to manage the assimilation of knowledge?]. *Soviet pedagogy*. 1983, 3, 94–98. [in Russian].
2. Palamarchuk V. F. Didacticheskie osnovy formirovaniya myshleniya uchashchihsia v protsesse obucheniya [Didactic foundations of the formation of students' thinking in the learning process]. Kiev, 1984, 47 p. [in Russian].
3. Tyaglo A. V. Kriticheskoe myshlenie na osnove elementarnoi logiky [Critical thinking based on elementary logic]. Kharkiv, 2001, 210 p. [in Russian].
4. Velykyi tлумachnyi slovnyk sychasnoi ukrainskoyi movy [Great vocabulary of the current Ukrainian]. Kyiv, 2009 [in Ukrainian].
5. Lerner I. Problema kognitivnykh zadaniy v obuchenii osnovam gumanitarnykh nauk i puti ee issledovaniya [The problem of cognitive tasks in teaching the basics of the humanities sciences and the ways of its research (problem statement) Cognitive tasks in teaching the humanities]. Moscow, 1972, 5–37. [in Russian].
6. Evseeva O. V. Sistema navchalnykh zavdan yak zasib formuvannya vmin paznavalnoi diyalnosti u stedentiv pryrodnychnykh facultetiv [The system of studying tasks as for the formulation of cognitive performance among students of natural sciences faculties] (PhD thesis). Kyiv. 2006 [in Ukrainian].
7. Kuzminskiy A. I. Omelyanenko V. L. Pedagogika y zapytanniyah i vidpovidiyah. Kyiv, 2006, 73 [in Ukrainian].
8. Fitsula M. M. Pedagogika. Kyiv, 2007, 127–129. [in Ukrainian].
9. Pometun O. Interactyvni tehnologii navchannya [Interactive technologies of science: theory, practice, experience] Kyiv, 2002, 135. [in Ukrainian].
10. Burenko V. Holovni aspekty formuvannya kluchevykh kompetensiy [The main aspects of the formulation of key competencies at the foreign lessons]. 2018. 1, 2–12 [in Ukrainian].
11. Dyachuk N. Metody formuvannya inshomovnoi komynikatyvnoyi kompetensiy uchniv [Methods for the formation of the inshomovnoy communicative competence of schoolchildren]. 2017, 4 [in Ukrainian].

УДК 371.68:004.9

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214693>

Наталія ЛЮБЧАК,

orcid.org/0000-0003-1524-0747

*здобувач кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи
Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України
(Вінниця, Україна) natus08@i.ua*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ДАНІ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У світі, що йде по шляху глобалізації, здатність швидко пристосовуватися до умов міжнародної конкуренції стає найважливішим фактором успішного і стійкого розвитку країни. Затребуваними соціумом нині стають успішні, конкурентоспроможні спеціалісти, котрі адаптовані до нових соціальних умов, освоїли різні види діяльності та демонструють свої здібності у будь-яких життєвих ситуаціях. Для сучасного фахівця першорядними стають прагнення і здатність до самостійного пошуку інформації, освоєння фундаментальних знань, що становлять теоретичну основу його діяльності, навички та вміння створення, а також втілення в життя нових стратегій поведінки та професійної діяльності.

Одним із головних у структурі підготовки майбутнього фахівця стає дослідний компонент. Уміння швидко і якісно вирішувати складні завдання, вміння бачити та вирішувати проблему, пропонуючи творчі варіанти, – ці та інші завдання може вирішити людина, яка володіє дослідницькою компетенцією.

Дослідницька компетентність дає змогу здобувачу вищої освіти навчатися, дозволяє стати йому більш гнучким, конкурентоспроможним, допомагає бути більш успішним у подальшому житті, що і визначає значимість її формування.

У статті проаналізовано основні підходи до визначення сутності та змісту дослідницької компетентності. Зазначено шляхи, методи, технології формування дослідницької компетентності у здобувачів закладу вищої освіти. За результатом емпіричного дослідження авторка робить висновок, що однією з головних умов формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти – майбутніх учителів української мови та літератури є створення єдності їхньої теоретичної та практичної готовності до організації дослідницької роботи з дітьми, яка реалізується під час аудиторних занять і самостійної роботи з використанням інноваційних методів, і передбачає не тільки володіння логікою дослідження і знання матеріалу, але і доброзичливий підхід у процесі взаємодії з учнями.

Ключові слова: компетентність, дослідницька компетентність, дослідницька діяльність, проєктна діяльність, пізнавально-дослідницька діяльність, здобувач вищої освіти.

Natalia LYUBCHAK,

orcid.org/0000-0003-1524-0747

*Applicant for the Department of Pedagogy, Administration and Social Work
State Institution of Higher Education “University of Education Management” of the National Academy of
Pedagogical Sciences of Ukraine
(Vinnytsia, Ukraine) natus08@i.ua*

PECULIARITIES OF FORMATION OF THE RESEARCH COMPETENCE OF THE APPLICANTS OF HIGHER EDUCATION – FUTURE TEACHERS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE PROCESS OF PROJECT ACTIVITY: DATA OF EMPIRICAL RESEARCH

In a globalized world, the ability to quickly adapt to the conditions of international competition is becoming the most important factor in the successful and sustainable development of a country. In our time, successful, competitive specialists adapted to new social conditions, who have mastered various types of activities and demonstrate their abilities in any life situations, are becoming in demand in society. For a modern specialist, the aspiration and ability to independently search for information, the development of fundamental knowledge that constitute the theoretical basis of his activity, skills and abilities of creation, as well as the implementation of new strategies of behavior and professional activity, become paramount.

One of the main components in the structure of training a future specialist is the research component. The ability to quickly and efficiently solve complex problems, to be able to see and solve a problem, offering creative options – these and other problems can be solved by a person with research competence.

Research competence allows an applicant for higher education to study, allows him to become more flexible, competitive, helps to be more successful in later life, which determines the importance of its formation.

The article analyzes the main approaches to defining the essence and content of research competence. The ways, methods, technologies for the formation of research competence of students of higher education institutions are indicated. Based on the results of empirical research, the author concludes that one of the main conditions for the formation of research competence, students – future teachers of the Ukrainian language and literature, is the creation of a unity of theoretical and practical readiness of students to organize research work with children, which is implemented during classroom studies and independent work using innovative methods. This presupposes not only mastery of the logic of research and knowledge of the research material, but also a benevolent approach in the process of interacting with students.

Key words: *competence, research competence, research activities, project activities, cognitive research activities, student.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства висуває на перший план людину з її інтересами, здібностями, готовністю до вирішення складних творчих завдань. Освіта не може залишатися осторонь цієї проблеми. Її рішення полягає в тому, щоб знаходити індивідуальний підхід до особистості, розвивати її здібності й таланти, допомогти знайти їй застосування свого особистісного емоційного потенціалу, внутрішніх, неусвідомлених, ірраціональних потреб. В іншому разі цей нереалізований потенціал може стати руйнівним для самої особистості та навіть соціально небезпечним.

Сформовані сьогодні напрями у світогляді суспільства, багатоваріативність людського прогресу, діалог і співпраця як єдиний засіб збереження і розвитку цивілізації – всі ці кардинально нові моменти сучасної реальності визначають пріоритет освіти перед іншими сферами науки та культури. Майбутнє багато в чому визначається створеною системою освіти. Саме в системі освіти закладається і визначається майбутня життєдіяльність як окремої людини, так і всього суспільства загалом. Саме підйом загальної освіченості, моральності, духовності людей зумовлював в усі часи вихід суспільства із кризового стану.

Аналіз досліджень. Питання формування дослідницької компетентності вивчали українські та зарубіжні науковці, зокрема Н. Бібік, Л. Бурчак, Л. Ващенко, І. Драч, І. Зязюн, О. Семенов, О. Савченко, С. Сисоєва, О. Овчарук, О. Пехота, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Коберник, І. Коновальчук, Т. Подобедова, Г. Селевко, А. Хуторської, А. Ушаков, Б. Хасан, В. Шадриков, І. Зимня, А. Маркова, В. Кальней та ін.

Мета статті – емпірично дослідити особливості формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти – майбутніх учителів української мови та літератури.

Виклад основного матеріалу. Нові цілі освітньої сфери вимагають підготовки не просто учителів-предметників, а насамперед професіоналів,

здатних бачити та вивчати можливості й особливості розвитку школярів, формувати в учнів прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, пошуку нового – створення себе як людини XXI ст., здатної перетворювати світ.

Вирішувати завдання, поставлені суспільством перед школою, зможе тільки такий учитель, котрий є носієм загальнолюдських цінностей, накопичених світовою культурою, знає національні та історичні традиції народу, особливості середовища, в якому виховуються його учні; здатний відображати цілісно навколишню дійсність, виокремлювати в ній педагогічні факти і процеси, визначати причини їх появи та прогнозувати результати; бачити свою роль у формуванні особистості школяра, включатися в її розвиток; підготовлений до наукової роботи стратегії освіти в конкретних умовах, до вибору і реалізації певної педагогічної концепції та системи; у процесі професійної діяльності прагне до власного безперервного саморозвитку та самовдосконалення, володіє особистісною інтелектуальною рефлексією.

Необхідність перетворення традиційної виконавської діяльності учителя на проблемно-пошукову, яка має відповідати запитам суспільства і створювати умови для самотворення і самореалізації, переконує нас у тому, що праця учителя-філолога повинна бути максимально наближеною до праці дослідника.

Розглянемо поняття «дослідницька компетентність». Дослідницька компетентність проявляється в готовності особистості зайняти активну дослідницьку позицію щодо своєї діяльності. На думку багатьох педагогів (В. Болотова, І. Зимньої, А. Ушакова, А. Хуторського та ін.), вона належить до ключових компетентностей. Формування дослідницької компетентності у сфері майбутньої професійної діяльності є однією з найважливіших цілей усіх сучасних програм вищої професійної освіти (В. Байденко, А. Вербицький, І. Зимня, В. Шадриков та ін.).

У класифікації ключових компетентностей І. Зимньої дослідницька розглядається як «компетенція, що стосується діяльності людини» (Зимня, 2004: 29).

У класифікації А. В. Баранникова дослідницькій компетентності відводиться самостійна роль разом із навчальною, соціально-особовою, комунікативною, особово-адаптивною і компетентністю в галузі організаторської діяльності та співпраці (Баранников, 2002).

Дослідницька компетентність у класифікації А. Хуторського розглядається як складова частина пізнавальної компетентності, що включає «елементи методологічної, надпредметної, логічної діяльності». Вона також є компонентом компетентності особистого самовдосконалення, спрямованого на засвоєння способів інтелектуального і духовного саморозвитку (Хуторський, 2003: 57).

М. Головань визначає дослідницьку компетентність як «цілісну інтегративну якість особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісне ставлення й особистісні якості та виявляється в готовності та здатності здійснювати дослідницьку діяльність із метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі й оцінці результатів дослідницької діяльності» (Головань, 2012: 61).

К. Степанюк розглядає дослідницьку компетентність як «інтегральну характеристику особистості, що містить сукупність вимог до самостійної пізнавальної діяльності, оволодіння способами діяльності у нестандартних ситуаціях і визначає готовність майбутніх учителів до їх використання у професійній діяльності» (Степанюк, 2012: 273).

На думку С. Кравченко, дослідницька компетентність – «інтеграційна якість особистості, яка виявляється в усвідомленій готовності фахівця здійснювати активну дослідницьку діяльність, володіючи сукупністю знань із методології та методів наукового дослідження; вмінь визначати суть, мету, завдання, об'єкт і предмет дослідження, формулювати робочу гіпотезу, планувати та проводити дослідження, аналізувати отримані результати, формулювати висновки; досвіду підготовки публікацій, презентацій, виступів і захисту дослідницьких робіт; здатністю переходити від процесуальної діяльності до творчої, прагнення до саморозвитку і вдосконалення у професійній діяльності» (Кравченко, 2018: 267).

Аналіз наведених характеристик дослідницької компетентності показує, що є декілька підходів до дослідження поняття «дослідницька компетентність» залежно від того, що покладено в основу визначення. Прибічники першого підходу виходять із поняття «компетентність» і розглядають дослідницьку компетентність як одну із ключових. Представники другого підходу вкладають в основу визначення поняття «діяльність» і розглядають дослідницьку компетентність як готовність особистості до здійснення дослідницької діяльності. Третя група дослідників як базове поняття бере «дослідження» і, відповідно, визначає дослідницьку компетентність як готовність особистості до підготовки та проведення дослідження (педагогічного, психологічного тощо).

На нашу думку, дослідницька компетентність – це цілісна, інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення й особистісні якості та виявляється в готовності та здатності здійснювати дослідницьку діяльність із метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі й оцінці результатів дослідницької діяльності. Дослідницька компетентність є способом поведінки, способом життя майбутнього фахівця, в якому інтегруються його пізнавальні та творчо-перетворювальні здібності. У самій природі дослідницької компетентності закладений потенціал професійного саморозвитку, професійної кар'єри, причому дослідницька компетентність фахівця виявляється у самовпевненості, самореалізації тощо. (Любчак, 2013: 39).

Для організації проектної та дослідницької діяльності з учнями вчителю необхідно бути готовим керувати проектно-дослідницькою діяльністю дітей. Для цього у нього має бути не тільки знання основ організації навчально-дослідницької та проектної діяльності, а й уміння її організувати, отримане в ході первинного досвіду при проведенні освітньої діяльності.

Ми попросили здобувачів вищої освіти 1–4 курсів (116 осіб), майбутніх учителів української мови та літератури, відповісти на питання «Якими знаннями, вміннями, навичками й особистісними якостями, на Ваш погляд, повинен володіти педагог, котрий проводить дослідницьку роботу з дітьми?». В анкету можна було вписувати кілька якостей одночасно. Узагальнені дані були такими:

Знання, уміння, навички й особистісні якості учителя, який проводить дослідницьку роботу з учнями



Таким чином, основою для організації проєктної та дослідницької діяльності з дітьми, на думку майбутніх педагогів, повинні бути не тільки володіння логікою дослідження і знання матеріалу, але і доброзичливий підхід у процесі взаємодії з учнями.

Оволодіння основними дослідницькими компетенціями означає наявність у педагога дослідницької компетентності загалом, яка формується у студента – майбутнього вчителя на аудиторних і позааудиторних заняттях і в різних видах діяльності. Основні шляхи, методи та технології формування дослідницької компетентності здобувачів закладів вищої освіти:

- лекції, семінарські та практичні заняття;
- дискусії, ділові ігри, бесіди, тренінги;
- виконання письмових робіт (реферати, доповіді та повідомлення, аналітичні та рефлексивні есе);
- рішення професійних задач;
- робота над різними видами проєктів на аудиторних заняттях, презентація результатів;
- навчально-дослідницькі та науково-дослідницькі завдання;
- система завдань, які виконуються на педагогічних практиках;
- участь у реалізації різноманітних проєктів у позааудиторній діяльності;

- виконання курсових і випускних кваліфікаційних (дипломних) робіт;
- участь у проєктній діяльності закладу вищої освіти.

Для з'ясування готовності займатися науковою роботою ми також провели анкетування серед здобувачів вищої освіти 1–4 курсів (116 осіб), майбутніх учителів української мови та літератури, де були такі питання:

1. Чи займалися ви у школі дослідницькою роботою? Чи були результати? Які?
2. Хотіли б ви займатися (або вже займаєтесь) в університеті науково-дослідницькою роботою в наукових гуртках?
3. Дайте визначення поняттю «дослідницька діяльність».
4. Дайте визначення поняттю «проєктна діяльність».
5. У чому головна відмінність дослідницької та проєктної діяльності?
6. Як Ви вважаєте, яка тематика дослідницьких і проєктних робіт зараз найбільш актуальна і цікава?
7. Завершіть, будь ласка, фразу: «Дослідницька та проєктна робота зі студентами буде успішною, якщо...».
8. Хотілося б Вам продовжувати проєктну і дослідницьку роботу після закінчення університету (або вступити до аспірантури)?

9. На скільки балів від 1 до 5 ви б оцінили свою готовність до проведення особистої дослідницької роботи?

10. На скільки балів від 1 до 5 ви б оцінили свою готовність до проведення дослідницької роботи з дітьми?

На перше питання анкети впевнено відповіли лише 14% опитаних здобувачів вищої освіти, причому публікації до вступу в університет були тільки у 7%.

Наукою хотіли б займатися (або вже ведуть дослідницьку діяльність у наукових гуртках) тільки 30% здобувачів вищої освіти, «ні» відповіло 20%, а 50% не визначилися з відповіддю.

Допустиме визначення поняттям «дослідницька» і «проектна діяльність» змогли дати тільки 30% опитаних (точно не дав ніхто), причому менш точні визначення стосувалися проектної діяльності, а головну відмінність цих діяльностей вказали лише 2%.

Актуальними напрямками дослідження студенти вважають: екологічне, духовно-моральне, проблеми дозвілля, соціалізації та всебічного розвитку особистості та ін. Приблизно 2% відповіли «не знаю».

Практично всі студенти вважають, що дослідницька і проектна робота зі студентами буде успішною, якщо студенти будуть зацікавлені роботою (98%). Однак приблизно 2% здобувачів вищої освіти вважають, що дослідження повинні бути більш простими.

Продовжувати проектну і дослідницьку роботу після закінчення університету (або вступити до аспірантури) планують приблизно 50% здобувачів вищої освіти, 40% дали негативну відповідь, а 10% відповіли «не знаю».

Готовність продовжувати особисту дослідницьку роботу студенти оцінили приблизно у 3 бали. Готовність продовжувати дослідницьку роботу з учнями студенти також оцінили приблизно у 3 бали.

Таким чином, варто зазначити, що:

- дуже мало здобувачів вищої освіти проводили дослідницьку роботу у школі, тільки третина займається нею у виші на базі наукових гуртків;
- студенти на недостатньому рівні визначають дослідницькі поняття;
- більшість здобувачів вищої освіти бачать нагальні проблеми сучасності;
- більшість із них вважають основою у дослідницькій роботі зацікавленість нею;
- приблизно половина здобувачів вищої освіти хотіли б надалі займатися дослідницькою роботою.

Дані опитування показують необхідність формування не просто окремих дослідницьких умінь майбутнього учителя, а і його дослідницької компетентності як цілісної системи, що дозволяє поєднувати фундаментальність професійних знань з інноваційним мисленням і практико-орієнтованим науковим підходом до вирішення конкретних освітніх проблем.

Виконання випускної кваліфікаційної роботи у педагогічних закладах освіти спрямоване на вдосконалення професійної підготовки здобувачів вищої освіти та пов'язане з поглибленим вивченням теорії, поповненням системи раніше набутих знань, підвищенням ерудиції, формуванням і розвитком навичок самостійної діяльності. Здатність до самостійного пізнання розвивається в дослідницькій пізнавальній діяльності. Заняття науковою роботою виробляє у здобувачів вищої освіти системне мислення, вміння аналізувати педагогічні та соціальні явища сучасної системи освіти, глибоко вивчати історію педагогічних ідей, мати самостійне судження про кожну з них. Студент опановує технологію проведення експериментальної роботи: умінням працювати з першоджерелами, навичками діагностики й обробки отриманого практичного матеріалу, коректного використання даних. Наявність дослідних знань і умінь є однією із яскравих характеристик рівня професійної культури студента, яка є головним системотворчим фактором педагога.

Дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти дозволяє реалізовувати не тільки пізнавальні та творчі завдання, а й дає можливість їх особистісного розвитку, їх самореалізації, розвиває комунікативну культуру, що є інструментальним компонентом педагогічної діяльності. Особливість професійної культури педагога – поєднання компетентності та професіоналізму в галузі педагогіки із власною особистісною культурою, що дає готовність не тільки до передачі знань, а й до створення гуманного розвиваючого середовища в освітньому процесі.

Виконання курсових і випускних кваліфікаційних робіт неможливе без проведення якихось, нехай найпростіших, досліджень. Набуття навичок пізнавально-дослідницької діяльності здійснюється при вивченні різних навчальних предметів, зокрема таких як «Педагогіка», «Психологія», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Історія України», «Іноземна мова» та ін. Це і написання перших доповідей, рефератів, підготовка публічних виступів на студентській науково-практичній конференції, проведення міні-досліджень, наприклад, на такі теми, як «Рішення

питань самовиховання і саморозвитку»; «Дослідження проблеми колективного та індивідуального в історії педагогічної науки»; «Педагогічні умови формування толерантності» тощо.

Причому працювати зі студентом потрібно як із молодшим колегою. Тоді студент із посудини, яку слід наповнити інформацією, перетворюється на джерело останньої. Він стежить за новинками літератури, намагається бути в курсі змін, що відбуваються в обраній ним науці, а головне – процес осмислення науки не припиняється і при підготовці до практичних занять та іспитів, і за межами університету. Навіть під час відпочинку у глибині свідомості не припиняється процес самовдосконалення.

Водночас аналіз практики формування дослідницьких умінь здобувачів педагогічного вищого закладу освіти свідчить про значні труднощі, з якими вони зустрічаються у процесі дослідницької діяльності. Недостатній рівень науково-теоретичних знань, методологічної та методичної підготовки значно ускладнює роботу студента

над дослідницькими завданнями вже на стадії їх постановки.

При виконанні випускних кваліфікаційних робіт для отримання найкращого результату досліджень студенти мають потребу в усних консультаціях керівників, методичних рекомендаціях, які містять конкретні розробки (плану-змісту, списків літератури, методик обстеження дітей тощо).

Висновки. Таким чином, однією з головних умов формування дослідницької компетентності, що є частиною професійної компетентності здобувачів вищої освіти – майбутніх учителів української мови та літератури, є створення єдності теоретичної та практичної готовності здобувачів вищої освіти до організації дослідницької роботи з дітьми, яка реалізується під час аудиторних занять і самостійної роботи здобувачів вищої освіти з використанням інноваційних методів, і передбачає не тільки володіння логікою дослідження і знання матеріалу, але і доброзичливий підхід у процесі взаємодії з учнями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранников А. В. Содержание общего образования: компетентностный подход. Москва : ГУ ВШЭ, 2002. 51 с.
2. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*. 2012. Вип. VII. С. 55–62.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
4. Любчак Н. М. Теоретичні аспекти визначення сутності дослідницької компетентності майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39 (4). С. 33–40.
5. Кравченко С. О. Узагальнення сутності дефініції «дослідницька компетентність». *Молодий вчений. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. № 2 (54). С. 265–268.
6. Степанюк К. Дослідницька компетентність як складова дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. *Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. 2012. Вип. 9. С. 272–275.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 55–61.

REFERENCES

1. Barannikov A. V. Soderzhanie obshhego obrazovaniya: kompetentnosnyj podhod [The content of general education: a competent approach]. Moskva: GU VShE, 2002. 51 s. [in Russian]
2. Holovan M. S., Yatsenko V. V. Sutnist ta zmist poniattia “doslidnytska kompetentnist” [The essence and content of the concept of “research competence”]. *Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplyn u vyshchii shkoli*. 2012. Vyp. VII. P. 55–62. [in Ukrainian]
3. Zimnyaya I. A. Klyucheveye kompetentnosti kak rezultativno-celevaya osnova kompetentnosnogo podhoda v obrazovanii [Key competencies as an effective one – the target basis of a competence-based approach in education]. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004. 40 s. [in Russian]
4. Liubchak N. M. Teoretychni aspekty vyznachennia sutnosti doslidnytskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia [Theoretical aspects of determining the essence of research competence of the future teacher]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia*. 2013. Vyp. 39 (4). S. 33–40. [in Ukrainian]
5. Kravchenko S. O. Uzahalnennia sutnosti definitsii “doslidnytska kompetentnist” [Generalization of the essence of the definition of “research competence”]. *Molodyi vchenyi. Seriiia “Pedahohichni nauky”*. 2018. № 2 (54). S. 265–268. [in Ukrainian]
6. Stepaniuk K. Doslidnytska kompetentnist yak skladova doslidnytskykh umin maibutnykh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Research competence as a component of research skills of future primary school teachers]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka*. 2012. Vyp. 9. S. 272–275. [in Ukrainian]
7. Hutorskoj A. V. Klyucheveye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of a student-centered education paradigm]. *Narodnoe obrazovanie*. 2003. № 2. S. 55–61. [in Russian]

Наталія МАЛАНЮК,
orcid.org/0000-0002-4321-0900

*кандидат педагогічних наук,
викладач математики*

*Київського коледжу транспортної інфраструктури
(Київ, Україна) malanyuk.nat@gmail.com*

АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ ЗА УМОВ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто аспекти формування майбутніх фахівців залізничного транспорту з позиції компетентнісного та діяльнісного підходів. Показником якості професійної освіти сьогодення є сформованість професійної компетентності у майбутніх фахівців. Проаналізовано й узагальнено підходи до дефініції «професійна компетентність» у наукових дослідженнях, а також у нормативно-правових актах. Здійснено аналіз вимог до майбутніх фахівців залізничного транспорту за сучасних умов.

Виокремлено й обґрунтовано складові частини професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту: математичну, інформаційну, гуманітарну, комунікативну, діяльнісну, ціннісно-мотиваційну, рефлексивно-самооцінюючу.

Проаналізовано співпрацю на таких рівнях із метою формування професійної компетентності в кожного студента: I рівень – «викладач – студент» (викладач – викладач, студент – студент); II рівень – заклади освіти різних рівнів акредитації в системі неперервної освіти; III рівень – «заклад освіти – ринок праці». Запропоновано конкретні кроки для практичної реалізації такої співпраці (формування мотиваційної сфери студента; особистість викладача; узгодженість навчальних планів між різними ступенями професійної освіти; моніторинг ринку праці; поширення апробованих методів і технологій; міжнародне співробітництво в контексті єдиного європейського освітнього простору; залучення роботодавців до процесу формування майбутніх фахівців).

Виокремлено якісні риси майбутніх фахівців залізничного транспорту, визначальні для успішного здійснення професійної діяльності у світлі мінливості довколишньої дійсності: наполегливість, цілеспрямованість, відповідальність, увагу до деталей, прагнення до вдосконалення себе та галузі діяльності.

Подано схему поетапного формування майбутнього фахівця залізничного транспорту в системі неперервної професійної освіти.

Проаналізовано формування професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту через формування професійних компетенцій на основі діяльнісного підходу.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, майбутні фахівці залізничного транспорту, неперервна професійна освіта, професійна підготовка.

Nataliia MALANIUK,
orcid.org/0000-0002-4321-0900

*Candidate of Pedagogic Sciences,
Teacher of Mathematics*

*Kyiv College of Transport Infrastructure
(Kyiv, Ukraine) malanyuk.nat@gmail.com*

ASPECTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION IN FUTURE RAILWAY TRANSPORT SPECIALISTS UNDER CONDITIONS OF LIFELONG LEARNING

The article deals with the aspects of formation of future railway transport specialists from the point of view of competence and activity approaches. An indicator of the quality of professional education today is the formation of professional competence in future professionals. Approaches to the definition of “professional competence” in scientific research as well as in regulatory acts are analyzed and summarized. The requirements for the future specialists of railway transport in modern conditions are analyzed.

The components of the future competence of the future railway transport specialists are singled out and substantiated: mathematical component; information component; humanitarian component; communicative component; activity component; value-motivational component; reflexive self-esteem component.

Collaboration at the following levels is analyzed in order to create professional competence for each student: Level I – “teacher – student” (teacher – teacher; student – student); II level – educational establishments of different

accreditation levels in the system of lifelong learning; Level III – “educational establishment – labor market”. Concrete steps for practical realization of such cooperation are suggested (formation of student’s motivational sphere; personality of teacher; coherence of curricula between different degrees of vocational education; monitoring of the labor market; dissemination of tried and tested methods and technologies; international cooperation in the context of a single European educational process; future specialists).

The qualitative traits of the future specialists of railway transport are determined, which are crucial for the successful pursuit of professional activity in the light of the volatility of the surrounding reality: persistence, dedication, responsibility, attention to detail, striving for self-improvement and development of the industry.

The scheme of gradual formation of the future railway transport specialist in the system of vocational lifelong learning is presented.

The formation of professional competence of future railway transport specialists through the professional competencies formation based on the activity approach is analyzed.

Key words: competence; professional competence; future railway transport specialists; lifelong vocational learning; professional training.

Постановка проблеми. Євроінтеграційні та глобалізаційні процеси, що охопили Україну, впливають на всі галузі життя людини: політику, економіку, соціальну сферу тощо. Освіта XXI ст. не може залишатися незмінною у світлі викликів сьогодення. Відбувається оновлення та модернізація змісту освіти, технологій навчання, форм і методів із метою підготовки майбутніх фахівців до життя та діяльності в мінливому світі з великою кількістю інформації в кожній галузі, а також до зміни засобів та обладнання для професійної діяльності у зв’язку зі стрімким розвитком науки й техніки.

Нині професійна освіта, щоб бути затребуваною, повинна готувати висококваліфікованих фахівців, здатних конкурувати на світовому ринку праці за умов мобільності кадрів. Транспортна інфраструктура є ключовою галуззю економіки України. Тому вона потребує фахівців, здатних відповідати зростаючим вимогам до фахівців залізничного транспорту, до якості їхньої професійної діяльності, оскільки перевезення пасажирів і вантажу здійснюється як у межах країни, так і за кордон. Професійна компетентність стала основною характеристикою якості професійної освіти.

Аналіз досліджень засвідчив, що дефініція «професійна компетентність» є предметом наукового інтересу різних авторів (Т. Браже, Н. Кузьміна, Л. Фішман, Ю. Рожков та ін.). Деякі аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців залізничного транспорту розглянуто у працях Р. Суценка (управлінська культура майбутніх залізничників) і Т. Шаргун (історичний ракурс). Проте проблема формування професійної компетентності в майбутніх фахівців залізничного транспорту за умов неперервної освіти висвітлена не була.

Мета статті – розглянути та проаналізувати підходи до визначення поняття «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутніх фахівців залізничного транспорту», обґрунтувати її складники.

Виклад основного матеріалу. Зміна освітньої парадигми зі знанєвої на компетентнісну сформувала новий еталон оцінки якості освіти – наявність сформованої у здобувачів професійної компетентності. Н. Кузьміна в дефініцію «професійна компетентність» вкладає систему знань, вмінь і навичок, які потрібні фахівцю для професійної діяльності (Кузьміна, 1970: 114). Дослідник Л. Фішман трактує професійну компетентність як наявність у фахівця професійної культури та цінностей (Фішман, 1999: 112).

Нормативно-правові акти дають таке трактування «професійної компетентності»: «застосовувати знання та виявляти якості для належного виконання професійних обов’язків» (№ 889-VIII «Про державну службу»); «здатність особи успішно здійснювати професійну діяльність» (26 грудня 2018 р., № 4091/5); «в межах визначених посадою повноважень належно виконувати встановлені завдання» (06 лютого 2019 р. № 106) (Сайт Верховної Ради України).

Вчені Ю. Рожков і Н. Журавська наголошують, що лише професійна компетентність фахівця може бути ключовою умовою успішного виконання ним функціональних обов’язків (Рожков, Журавська, 2014: 252). Професійна компетентність має бути сформована у процесі професійної підготовки.

Професійна підготовка майбутніх фахівців залізничного транспорту є системною цілеспрямованою діяльністю, яка охоплює формування як загальнонаукових знань, так і вузькопрофесійних, як широкого наукового світогляду, так і низки ціннісних орієнтирів і якісних рис характеру. Відбувається така підготовка в неперервній професійній освіті в системі «коледж – університет».

Академік С. Гончаренко дав таке тлумачення професійній підготовці: оволодіння теорією та практикою обраної професії, набуття морально-ціннісних рис особистістю (Гончаренко, 1997: 275).

Професійна підготовка майбутніх фахівців потребує комплексного розгляду та якісного аналізу всіх її компонентів як єдиної системи (Рожков, Журавська, 2014: 250).

Аналізуючи професійну підготовку майбутніх фахівців залізничного транспорту за умов неперервної освіти відповідно до зростаючих вимог до працівників галузі, розглядаємо професійну компетентність із такими складовими частинами: математичною (знанням основ, вмінням проводити логічні міркування, обґрунтовувати, застосовувати понятійний і категоріальний апарат математики у професійній діяльності); інформаційною (знаннями про інформацію та інформаційні процеси, володінням інформаційними технологіями для здійснення професійної діяльності); гуманітарною (вмінням чітко та правильно висловлювати свою думку як усно, так і письмово, знанням оформлення різної ділової документації); комунікативною (роботою в команді, лідерськими якостями, вмінням слухати, відповідати за прийняті рішення); діяльнісною (знаннями зі спеціальних дисциплін, вміннями здійснювати план діяльності, реалізовувати його, першим практичним досвідом); ціннісно-мотиваційною (позитивною мотивацією, якісними рисами характеру, ціннісними орієнтирами); рефлексивно-самооцінюючою (аналізом власної діяльності, співвідношенням якості до затрат часу, оцінюванням якості тощо). Всі перераховані складники є необхідними у якісній підготовці майбутніх фахівців залізничного транспорту, їхнього становлення як особистості, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку.

Опираючись на наші дослідження, вважаємо, що для успішного формування кожної складової частини професійної компетентності потрібна така співпраця: I рівень – «викладач – студент (студенти)»; II рівень – «заклад освіти – інші заклади освіти»; III рівень – «заклад освіти – ринок праці».

Для того, щоб студент у майбутньому став успішним працівником та особистістю, готовою до виконання функціональних обов'язків і подальшого професійного зростання, необ-

хідні: мотивація та бажання студента навчатися; прагнення та вміння викладача застосовувати сучасні технології навчання; співпраця між закладами освіти у реалізації ступеневого навчання; моніторинг ринку праці; співпраця між закладами освіти як в Україні, так і за її межами; налагодження зв'язків між закладами освіти та ринком праці.

Оновлення інформаційного потоку та науково-технічний прогрес диктують такі вимоги до майбутніх фахівців залізничного транспорту: здатність до подолання суперечностей у навчанні та професійній діяльності, прагнення до вдосконалення професійної галузі, володіння інноваціями та готовність їх впроваджувати у професійну діяльність. Для успішного здійснення професійної діяльності майбутні фахівці повинні володіти низкою якостей: вмінням узагальнювати знання та використовувати їх синтез у нестандартних ситуаціях, вмінням працювати в команді та лідерськими якостями, достатніми професійними знаннями для початку професійної діяльності, прагненням до самовдосконалення, підвищення свого професійного рівня.

Професійну компетентність майбутніх фахівців залізничного транспорту потрібно формувати системно («коледж – університет»). У коледжі: I курс – профорієнтаційна робота, розкриття особливостей майбутньої професії; I–II курси – проектування знань із загальноосвітніх дисциплін на сферу майбутньої професійної діяльності; III–IV курс – формування практичного досвіду, спроба реалізувати свої здібності у професійній діяльності; в університеті: III, IV, V курси – вдосконалення, професійне зростання, підвищення своєї кваліфікації тощо.

Схема поетапного формування майбутнього фахівця залізничного транспорту в системі неперервної професійної освіти зображена на рис. 1.

Абітурієнт, який закінчив 9 клас (11 клас), обравши фаховий коледж як базовий заклад професійної освіти, часто не уявляє себе в обраній професії. Тому перед викладачами коледжу стоїть

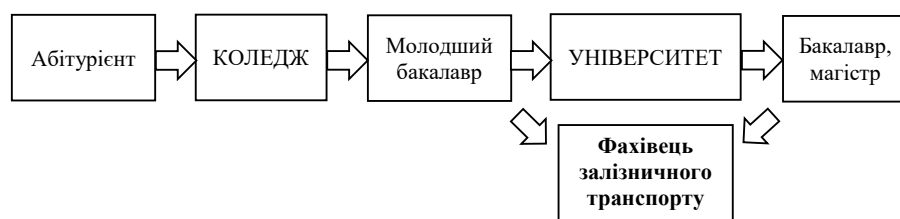


Рис. 1. Схема поетапного формування майбутнього фахівця залізничного транспорту

завдання допомогти кожному студенту пізнати майбутню професію, реалізувати себе в ній. Наші дослідження показали, що лише у 37% опитаних першокурсників є деяке уявлення про обрану професію, причому у 25% із них родичі працюють у цій сфері. Ці дані свідчать про те, що в коледжі потрібна цілісна системна робота, спрямована на допомогу молодій особі у розкритті себе у вибраній професії. У коледжі створюються необхідні умови для формування майбутнього фахівця залізничного транспорту: активне залучення до навчально-пізнавальної діяльності (формування наукового світогляду, розвиток задатків і здібностей, набуття першого професійного досвіду).

Професійна компетентність формується у діяльності, вона не є статичною, а може розвиватися та набувати більш високих рівнів сформованості. О. Леонт'єв розглядав діяльність людини на таких рівнях: психофізичних функцій; операцій; дій; специфічних видів діяльності (Леонт'єв, 1975). Він як основоположник діяльнісного підходу вказав такі його принципи: «розмитості» свідомості; з'єднання свідомості й поведінки; активності; предметності та соціальної зумовленості людської діяльності (Леонт'єв, 1975: 44–48). Послідовник О. Леонт'єва С. Рубінштейн акцентує увагу на необхідності усвідомленості діяльності, побудові системи цілей діяльності та наголошує на тому, що має існувати можливість досягнення цілей діяльності (Рубінштейн, 1989).

Професійна компетентність може бути розглянута як єдність професійних компетенцій, які

формуються у студентів шляхом залучення їх до активної навчально-пізнавальної діяльності. Науковці О. Пометун та А. Хуторської у компетенціях виділяють такі ієрархічні рівні: предметні, загальнопредметні, міжпредметні, надпредметні (Пометун, 2004; Хуторської, 2003). Таким чином, у формуванні професійної компетентності можна виокремити процеси: формування предметних компетенцій; формування загальнопредметних компетенцій; формування міжпредметних компетенцій; формування надпредметних компетенцій; формування професійних компетенцій; формування професійної компетентності (Маланюк, 2018: 157). Тому професійна компетентність майбутнього фахівця залізничного транспорту – це його готовність і здатність використовувати у своїй фаховій діяльності професійні компетенції.

Висновки. Формування професійної компетентності в майбутніх фахівців залізничного транспорту є системою злагоджених дій викладачів закладу освіти (коледжу, університету), спрямованих на створення такого освітнього середовища, в якому у здобувачів освіти будуть сформовані уміння, навички та досвід, набуття ключових якостей особистості, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності. Таке формування не закінчується разом із закінченням навчання в коледжі й університеті, а триває все життя (підвищення кваліфікації, професійне зростання тощо). Наші подальші дослідження будуть спрямовані на пошук технологій формування професійно значущих якостей для майбутніх фахівців залізничного транспорту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Кузьміна Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград, 1970. 144 с.
3. Леонт'єв А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва, 1975. 180 с.
4. Маланюк Н. М. Формування професійної компетентності в студентів коледжу (залізничників). *Молодий вечірний*. 2018. № 6 (58). С. 154–157.
5. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 15–24.
6. Рожков Ю. Г., Журавська Н. С. Формування професійної компетентності студентів аграрних ВНЗ. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2014. № (199). Ч. 2. Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія». С. 247–253.
7. Рубінштейн С. Л. Психика и деятельность. 1989. URL: www.psychology-online.net/doc-450.
8. Сайт Верховної Ради України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua>.
9. Фишман Л. И. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ и школьные технологии. 1999. № 1–2. С. 112–120.
10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

REFERENCES

1. Goncharenko S. U. (1997). *Ukrayinskyj pedagogichnyj slovnyk*. [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid. 376. [in Ukrainian]
2. Kuz'mina N. V. (1970). *Metody issledovanija pedagogicheskoy dejatel'nosti*. [Research methods of pedagogical activity]. Leningrad, 144. [in Russian]

3. Leont'ev A. N. (1975) *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'*. [Activity. Consciousness. Personality]. Moskva. 80. [in Russian]
4. Malanyuk N. M. (2018) Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti v studentiv koledzhu (zaliznychnykyv). [Professional competence formation of college students (railroaders)]. *Molodyj vchenyj*. (6 (58)), 154–157. [in Ukrainian]
5. Pometun O. I. (2004) *Teoriya ta praktyka poslidovnoyi realizaciyi kompetentnisnogo pidxodu v dosvidi zarubizhnyx krayin*. [Theory and practice of consistent implementation of the competence approach in the experience of foreign countries]. *Kompetentnisnyj pidxid u suchasnij osviti: svitovyj dosvid ta ukrajynski perspektyvy / pid zag. red. O. V. Ovcharuk*. Kyiv: K.I.S., 15–24. [in Ukrainian]
6. Rozhkov Yu. G., Zhuravska N. S. (2014) Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti studentiv agrarnyx VNZ. [Formation of professional competence of students of agricultural universities]. *Naukovyj visnyk Nacionalnogo universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannya Ukrainy*. (199). Ch. 2. *Seriya "Pedagogika. Psichologiya. Filosoftiya"*. Kyiv: Vydavnychyj centr, 247–253. [in Ukrainian]
7. Rubinshejn S. L. (1989) *Psihika i dejatel'nost'*. [Psychics and activity]. URL: www.psychology-online.net/doc-450. [in Russian]
8. Sajt Verhovnoyi Rady Ukrainy. [Website of the Verkhovna Rada of Ukraine]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua> [in Ukrainian]
9. Fishman L. I. (1999) *Modeli obrazovatel'nogo menedzhmenta: obzornyj analiz i shkol'nye tehnologii*. [Models of educational management: overview analysis and school technologies]. (1–2), 112–120. [in Russian]
10. Hutorskoj A. V. (2003) *Kljuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya*. [Key competencies as a component of student-centered education]. *Narodnoe obrazovanie*. (2), 58–64. [in Russian]

УДК 37.032:355.23:351.746.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214695>**Валентина МІРОШНІЧЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3931-0888**доктор педагогічних наук, професор,**начальник кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін**Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького**(Хмельницький, Україна) mvi_2016@ukr.net*

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ «ГРУПОВОГО ОБГОВОРЕННЯ» ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ ІЗ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Стаття присвячена обґрунтуванню доцільності використання методу «групового обговорення» для проведення занять із гуманітарних дисциплін у вищому військовому навчальному закладі. Автором з'ясовано необхідність активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання гуманітарних дисциплін. Для активізації освітнього процесу пропонуються різноманітні підходи. Індивідуальні заняття розглядаються як вид навчального заняття, який передбачає створення умов для якомога повнішої реалізації творчих можливостей здобувачів вищої освіти через індивідуально спрямований розвиток їх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури основними видами індивідуальних завдань визначено такі, як:

- індивідуальне навчальне завдання (конспект із теми, реферат, критична стаття, есе, розрахунково-графічна робота, бібліографічний опис, розробка навчальних або тестових завдань тощо);
- індивідуальне навчально-дослідне завдання (курсова робота (проект));
- індивідуальне науково-дослідне завдання (кваліфікаційна робота).

Одним із методів проведення індивідуальних занять із гуманітарних дисциплін є метод «групового обговорення». Метод «групового обговорення» трактується як інтегрований (комплексний) метод, оскільки передбачає здійснення навчання за певними темами-комплексами, що містять матеріали суміжних предметів. Саме тому цей метод є ефективним для вивчення гуманітарних дисциплін.

З'ясовано, що використання цього методу сприяє отриманню знань, умінь і навичок, розвитку професійних компетентностей, надає можливість майбутньому офіцеру-прикордоннику самореалізуватися як професіоналу.

Автор виділяє такі основні фактори розвитку активності під час групового обговорення і в самостійній пізнавальній діяльності курсантів, як: організаційна злагожденість і недопущення стресів в освітньому процесі; наявність конкретної мотивації навчання та стимулів для її реалізації; позитивний соціально-психологічний клімат у військовому підрозділі; об'єктивний підхід до оцінювання результатів навчання з гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: метод «групового обговорення», гуманітарні дисципліни, навчально-пізнавальна активність, індивідуальні заняття, майбутні офіцери-прикордонники.

Valentina MIROSHNICHENKO,*orcid.org/0000-0002-3931-0888**Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,**Head of the Pedagogy and Social and Economic Disciplines Department**National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi**(Khmelnysky, Ukraine) mvi_2016@ukr.net*

USING THE METHOD OF “GROUP DISCUSSION” FOR CONDUCTING CLASSES IN THE HUMANITIES

The article is devoted to the substantiation of the expediency of using the method of “group discussion” for conducting classes in the humanities in a higher military educational institution. The author clarifies the need to intensify the independent educational and cognitive activities of future border guards in the process of teaching the humanities. Various approaches are proposed to intensify the educational process. Individual classes are considered as a type of training session, which provides for the creation of conditions for the fullest realization of creative opportunities of higher education seekers through individual-oriented development of their abilities, research and creative activities.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the main types of individual tasks are:

- individual educational task (abstract on the topic, abstract, critical article, essay, calculation and graphic work, bibliographic description, development of educational or test tasks, etc.);
- individual educational and research task (course work) (project);
- individual research task (qualification work).

One of the methods of conducting individual classes in the humanities is the method of "group discussion". The method of "group discussion" is interpreted as an integrated (complex) method, as it involves the implementation of training on certain topics-complexes that contain materials of related subjects. That is why this method is effective for the study of the humanities.

It was found that the use of this method contributes to the acquisition of knowledge, skills and abilities, the development of professional competencies, provides an opportunity for future border guards to self-realize as a professional.

The author identifies the following main factors in the development of activity during group discussion and independent cognitive activity of cadets in general: organizational coherence and prevention of stress in the educational process; availability of specific motivation for learning and incentives for its implementation; positive socio-psychological climate in the military unit; an objective approach to assessing learning outcomes in the humanities.

Key words: *method of "group discussion", humanitarian disciplines, educational and cognitive activity, individual lessons, future border guards.*

Постановка проблеми. Нові концептуальні положення організації вищої військової освіти в Україні передбачають пріоритет навчання, орієнтованого на саморозвиток, самоосвіту і самореалізацію фахівця. Усвідомлення цього потребує організації у вищих військових навчальних закладах якісної підготовки майбутніх офіцерів, яка залежить не лише від оволодіння знаннями, але й від їх постійного оновлення, неперервного професійного зростання. Одним із підходів до вирішення цього питання, який пропонується представниками сучасної психолого-педагогічної науки (Вербицкий, 1986: 14), є наближення навчального процесу до майбутньої професійної діяльності з її проблематикою та ситуаціями, тобто відтворення у навчанні предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності.

Аналіз досліджень. Проблема викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі становить значний інтерес для науковців. Велике значення у цьому розумінні мають праці педагогів (А. Алексюк, Я. Бурлака, В. Лозова, П. Підкасистий, В. Сластьонін та ін.) і психологів (П. Гальперін, В. Рибалка, С. Рубінштейн, Н. Тализіна та ін.). Різноманітні аспекти підготовки фахівців у вищих військових навчальних закладах розглядалися О. Діденком, А. Галімовим, М. Нещадимом, О. Торічним, В. Ягуповим та ін. Висновки та положення, зроблені цими та іншими вченими, мають велику наукову цінність для нашого дослідження. Але у наукових працях останніх десятиліть не відображена проблема дослідження вибору методів навчання для проведення занять із гуманітарних дисциплін.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання методу «групового обговорення» для проведення занять із гуманітарних дисциплін у вищому військовому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Вивчення вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що метод «групового обговорення» розглядається дидактами як інстру-

мент розвитку у студентів здатності самостійно, творчо вирішувати проблеми, які постають у їхній майбутній фаховій діяльності (Шимкова, 2014: 9). У зв'язку з цим у студентів намагаються розвивати «почуття проблеми», критичне мислення, вміння імпровізувати, самостійно вирішувати складні питання (Сулим, 2005: 134).

Під час дослідження ми переконалися в доцільності та необхідності активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання гуманітарних дисциплін. Ці дисципліни надають можливість курсантам не лише отримати знання, сформувані вміння та навички, необхідні для подальшої професійної діяльності, але й розвивати загальні життєві компетентності. До гуманітарних навчальних дисциплін, що мають найбільший потенціал щодо розвитку загальних життєвих компетентностей, формування світогляду майбутніх офіцерів-прикордонників, на нашу думку, належать «Історія України», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Соціологія, етика, естетика, релігієзнавство», «Філософія», «Педагогіка і психологія». Це переважно навчальні дисципліни загальнонаукової компоненти, яка в навчальному плані спеціальності «безпека державного кордону» містить 42 кредити, «психологія» – 40 кредитів.

Вивчення гуманітарних дисциплін забезпечує формування у майбутніх офіцерів-прикордонників таких загальних компетентностей, як:

- здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу та прогнозування;
- здатність застосовувати набуті знання у практичних ситуаціях професійної діяльності;
- здатність спілкуватися із представниками інших професійних груп різного рівня;
- здатність вчитися й оволодівати сучасними знаннями;
- здатність до адаптації та дії в новій ситуації, бути критичним і самокритичним;
- здатність планувати й управляти часом, приймати обґрунтовані рішення;

– вміння виявляти, ставити та вирішувати завдання, застосовувати знання у процесі професійної діяльності у практичних ситуаціях, розуміти і використовувати ідеї та думки, генерувати нові ідеї;

– здатність до цінування та поваги різноманітності й мультикультурності, мотивувати людей і рухатися до спільної мети;

– здатність діяти соціально відповідально та свідомо на засадах патріотизму і державності, володіти громадською позицією, що ґрунтується на демократичних переконаннях, гуманістичних та етичних цінностях тощо.

Для активізації освітнього процесу використовуються різноманітні підходи. Так, наприклад, «технократична педагогіка» пропонує формувати на кожному етапі навчання конкретні цілі з метою активізації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти. Цьому, на нашу думку, сприяє організація освітнього процесу відповідно до принципів професійної мотивації та потреб особистості. Основними факторами, які мотивують здобувачів вищої освіти до пізнавальної діяльності, є: важливість предмета для професійної підготовки й усвідомлення теоретичної та практичної значущості тематики занять; висока педагогічна майстерність викладання дисципліни.

Існує думка, що ефективність фахової діяльності викладача закладу вищої освіти визначається його активною взаємодією зі студентами, реалізацією ним доцільних психолого-педагогічних впливів, які сприяють якісному оволодінню студентами сучасними фаховими знаннями, вміннями та навичками, а також формуванню в них особистісних якостей і властивостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності, суспільного та громадського життя (Терлецька, 2014: 88).

Кожний вищий військовий навчальний заклад створює свою базу інноваційних методик, що найбільш часто використовуються, з урахуванням специфіки особливостей спеціальностей, фахівців із яких готує конкретний навчальний заклад, науково-педагогічного складу, контингенту здобувачів вищої освіти, матеріально-технічного забезпечення та ін. Сукупність цих методик утворює методичну скарбницю як кожного конкретного вищого військового навчального закладу, так і національної вищої школи загалом, що свідчить про кропітку роботу щодо утвердження європейських якостей у вищій освіті України.

У цьому контексті доречним є досвід використання низки інноваційних методик і методів при проведенні індивідуальних занять із гуманітарних дисциплін із курсантами Національної академії

Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, котрі навчаються за спеціальностями «безпека державного кордону», «правоохоронна діяльність», «філологія», «психологія», «автомобільний транспорт», «телекомунікації та радіотехніка».

Як зазначено в «Положенні про організацію освітнього процесу в національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького», індивідуальні заняття – це вид навчального заняття, який передбачає створення умов для якомога повнішої реалізації творчих можливостей здобувачів вищої освіти через індивідуально-спрямований розвиток їхніх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність. Види індивідуальних навчальних занять визначаються індивідуальним навчальним планом здобувача вищої освіти (Положення про організацію, 2018: 35).

Причому не слід ототожнювати індивідуальні заняття та індивідуальну роботу. Індивідуальна робота у структурі навчального навантаження курсанта (слухача, студента) за системою ЄКТС розглядається як один із основних компонентів освітньої діяльності.

Індивідуальна робота курсанта (слухача, студента) є формою організації освітнього процесу, яка передбачає створення умов для якнайповнішої реалізації творчих можливостей студентів через індивідуально спрямований розвиток їхніх здібностей, науково-дослідну роботу і творчу діяльність. Час, відведений для індивідуальної роботи курсанта (слухача, студента), регламентується навчальним планом.

Індивідуальна робота направлена на виконання індивідуальних завдань.

У «Положенні про організацію освітнього процесу в національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького» згадуються також індивідуальні завдання – вид організації навчання, котрий має на меті поглиблення, узагальнення та закріплення знань, які курсанти (слухачі, студенти) отримують у процесі навчання, а також застосування цих знань на практиці. Індивідуальні завдання курсанти (слухачі, студенти) виконують самостійно під керівництвом викладачів. Зазвичай індивідуальні завдання виконуються окремо кожним курсантом (слухачем, студентом). У тих випадках, коли завдання мають комплексний характер, до їх виконання можуть залучатися кілька курсантів (слухачів, студентів). Курсанти (студенти) отримують індивідуальні завдання, але допускаються різні варіанти виконання цих завдань.

Кожен курсант має не просто впоратися із завданням, але й пояснити, чому саме такий варіант, які теоретичні знання були використані. Необхідно вислухати думку кожного учасника, обґрунтування кожним своєї позиції, здійснити обговорення питань і дійти певного висновку.

Структура індивідуального завдання визначається кафедрою. Індивідуальні заняття з певної навчальної дисципліни проводяться з одним або декількома студентами за окремим графіком, затвердженим деканом факультету з метою підвищення рівня їхньої підготовки та розвитку індивідуальних творчих здібностей. Контроль за дотриманням графіка покладається на деканат факультету.

Як вид занять індивідуальне заняття характеризується значною ефективністю в навчанні курсантів завдяки тому, що дозволяє широко застосовувати інтерактивні методи та методичні прийоми. Відомо, що особливістю останніх є спонукання учасників освітнього процесу до активності та взаємодії (ділова гра, розігрування ролей, аналіз конкретних ситуацій, проблемне заняття тощо).

Курсанти (студенти) можуть отримати різні види індивідуальних завдань: індивідуальне навчальне завдання (конспект із теми, реферат, критичну статтю, есе, розрахунково-графічну роботу, бібліографічний опис, розробку навчальних або тестових завдань тощо); індивідуальне навчально-дослідне завдання (курсону роботу (проект); індивідуальне науково-дослідне завдання (кваліфікаційну роботу).

Як відомо, групове обговорення певного проблемного питання може набувати вигляду групової дискусії з розподіленими ролями (коли учасникам призначаються різні ролі та ставляться різні цілі), а також групової дискусії з нерозподіленими ролями (коли відбувається колективний розгляд запропонованого проблемного питання, внаслідок якого має бути прийняте єдине рішення). Метод «групового обговорення», який нами пропонується для проведення гуманітарних дисциплін, не виключає будь-якої зі згаданих форм дискусії, але перевага надається другій.

За визначенням Г. Олпорта, зріла особистість – це особистість, котра активно володіє своїм оточенням, має стійку єдність особистісних рис і ціннісних орієнтацій і спроможна сприймати світ і себе (Будіянський, 2008: 133). У контексті нашого дослідження майбутній офіцер-прикордонник – зріла особистість – володіє ситуацією на прикордонній території, має єдність професійних знань, особистісних переконань, ціннісних орієн-

тацій, тож повинен уміти вислухати думки колег, здійснити аналіз професійної ситуації, прийняти рішення під час виконання завдань оперативно-службової діяльності.

Методика підготовки та проведення індивідуального заняття має багато спільного з методикою підготовки та проведення семінарського заняття. Індивідуальні заняття, як і семінарські, проводяться з навчальною групою курсантів, і їхньою метою є детальне вивчення теоретичних аспектів змісту теми, а також вдосконалення навичок роботи з нормативними документами та хрестоматійним матеріалом. Одним із методів проведення індивідуальних занять із гуманітарних дисциплін є метод «групового обговорення». Виховними цілями такого заняття можуть бути: виховання гордості за свою Батьківщину, належності до прикордонного відомства України; виховання потреби до вивчення програмних питань із дисциплін як необхідних елементів загальноосвітньої підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників; розвиток професійної інтелектуальної відповідальності, чесності, сумління та доброзичливості; сприяння утвердженню громадянського покликання; виховання наполегливості в доланні труднощів, професійної культури загалом.

Курсанти навчальної групи розсідаються по групах із 5–6 чоловік. Кожна група отримує завдання – одне з навчальних питань за планом заняття – і починає його групове обговорення протягом 10–15 хвилин. Курсанти не використовують підручників, але можуть працювати з конспектами та хрестоматійним матеріалом. Викладач надає допомогу курсантам, за необхідності консультує їх із проблемних питань. Курсанти роблять записи в конспектах. Коли групове обговорення закінчується, по одному курсанту з кожної групи пересідають за першу парту і письмово викладають свої думки за результатами групового обговорення. У цей час починається усне опитування. Від кожної групи (за бажанням курсантів чи за вимогою викладача) один представник відповідає на запитання, що обговорювалося. Викладач уважно стежить за відповіддю, за ходом його думки, помічає недоліки, які допускає доповідач під час відповіді, занотовує їх, оскільки в разі не грубих помилок у доповіді не рекомендується перебивати доповідача. Решта курсантів уважно слухають у готовності доповнити відповідь. Після закінчення відповіді на поставлене питання викладач дає змогу іншим курсантам за їхнім бажанням доповнити відповідь доповідача, поставити йому додаткові запитання, уточнити найбільш важливі моменти за змістом відповіді, виправити за необхідності,

якщо доповідач помилився чи був неточним під час відповіді. Після відповіді курсанта викладач ставить проблемні питання й організовує дискусію за безперервної та максимальної уваги та високої активності курсантів. За відсутності доповнень викладач викликає для відповіді на нерозкриті аспекти питання іншого курсанта із групи, яка обговорювала це питання, за списком класного журналу.

Згідно із класифікацією інноваційних методів навчання, запропонованою В. Морозовим, останні поділяються на проєктні, лабораторні та інтегровані (Морозов, 2014: 37). Метод «групового обговорення» є інтегрованим (комплексним), оскільки передбачає здійснення навчання за певними темами-комплексами, що містять матеріали суміжних предметів. Саме тому цей метод є ефективним для вивчення гуманітарних дисциплін. Так, наприклад, обговорюючи проблемний матеріал навчальної дисципліни «Педагогіка та психологія», курсанти мають змогу застосовувати теоретичні знання з «Історії України», «Філософії», а також практичні уміння щодо роботи з нормативними, у т. ч. відомчими, документами та історичними джерелами, хрестоматійним матеріалом.

Отже, використання методу «групового обговорення» відповідає головному призначенню індивідуального заняття – закріпленню, поглибленню та розширенню знань, одержаних слухачами на лекціях, під час роботи з підручниками, законодавчою базою, хрестоматійним матеріалом, розвитку самостійного професійного мислення, комунікативних умінь і навичок, що є важливим для формування професіоналізму майбутнього офіцера-прикордонника.

Безумовно, успішне запровадження інноваційних методик навчання гуманітарних дисциплін вимагає системної роботи, для якої необхідно, по-перше, переглянути потенційні можливості підвищення кваліфікації (стажування) науково-педагогічних кадрів із метою удосконалення їхньої готовності до діяльності за умов інноваційного навчання; по-друге, створювати у вищому військовому навчальному закладі умови, наближені до реальних умов професійної діяльності, адже для педагога можливо діагностувати індивідуальну готовність курсанта до «групового обговорення» лише тоді, коли кожен курсант матиме

усвідомлене ставлення до змісту навчального матеріалу. Крім цього, важливо, щоб був не лише міжпредметний зв'язок, але і зв'язок між викладанням кожного предмета з виховною роботою в підрозділах, розвиток активності курсантів під час підготовки до занять із гуманітарних дисциплін. Основними факторами розвитку активності під час групового обговорення і в самостійній пізнавальній діяльності курсантів загалом, на нашу думку, є: організаційна злагоженість і недопущення стресів в освітньому процесі; наявність конкретної мотивації навчання та стимулів для її реалізації; позитивний соціально-психологічний клімат у військовому підрозділі; об'єктивний підхід до оцінювання результатів навчання з гуманітарних дисциплін. Для цього під час підготовки до проведення заняття з використанням методу «групового обговорення» важливо враховувати кількісний склад курсантів (студентів) – учасників заняття, їхні вікові, соціальні, гендерні характеристики, рівень теоретичних знань із гуманітарних дисциплін, навчально-пізнавальну активність на інших видах занять із гуманітарних дисциплін, соціально-психологічний клімат у військовому підрозділі, чинники, що його формують, враховувати готовність викладача до використання цього методу.

Висновки. Отже, у процесі проведення занять із гуманітарних дисциплін у вищому військовому навчальному закладі доцільним є використання методу «групового обговорення». Використання цього методу сприяє отриманню знань, умінь і навичок, розвитку професійних компетентностей, що дасть можливість майбутньому офіцеру-прикордоннику самореалізуватися як професіоналу та сформувати загальні життєві компетентності як міцне підґрунтя для досягнення успіху, у т. ч. професійного. Це відповідає завданню вищої освіти: сприяти перетворенню мети навчання на засіб розвитку пізнавальних можливостей курсанта, а його самого – на суб'єкта свого професійного розвитку.

Перспективним напрямом подальшого дослідження зазначеної проблеми є з'ясування доцільності використання методу «групового обговорення» у процесі викладання загальновійськових і спеціальних дисциплін у вищому військовому навчальному закладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вербицкий А. А., Нечаев Н. П. Педагогика, психология и задача совершенствования учебного процесса в вузе. *Основы педагогики и психологии в высшей школе*. Москва, 1986. С. 13–23.
2. Шимкова І. В. Організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів технологій у процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2014. 20 с.
3. Сулим І. Ф. Структурування змісту освіти в процесі організації самостійної поза аудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка і психологія*. 2005. Вип. 13. С. 133–135.
4. Терлецька Ю. Ефективність фахової діяльності викладачів вищих навчальних закладів: педагогічно-психологічний аспект. *Вища школа*. 2014. № 1. С. 81–89.
5. Положення про організацію освітнього процесу в Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2018. 77 с.
6. Будіянський М. Мотивація як умова становлення професійно-кар'єрної орієнтації. *Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 22–23 травня 2008 р. Одеса : ОНУ імені І. І. Мечникова, 2008. 329 с.
7. Morozov V. The philosophy innovation in teaching process. *Higher education Ukraine*. 2014. № 2. P. 36–39.

REFERENCES

1. Verbytskyi A. A., Nechaev N. P. (1986) Pedahohyka, psykholohyia y zadacha sovershenstvovanyia uchebnogo protsessu v vuze [Pedagogy, psychology and the task of improving the educational process at the university]. *Osnovy pedahohyky y psykholohyy v vysshei shkole*. Moskva, 1986. S. 13–23. [in Russian]
2. Shymkova I. V. (2014) Orhanizatsiia samostiinoi navchalno-piznavalnoi diialnosti maibutnikh uchyteliv tekhnolohii u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin [Organization of independent educational and cognitive activity of future teachers of technology in the process of studying professional disciplines]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Vinnytsia, 2014. 20 s. [in Ukrainian].
3. Sulym I. F. (2005) Strukturuvannia zmistu osvity v protsesi orhanizatsii samostiinoi poza audytornoj roboty studentiv pedahohichnykh koledzhiv SShA. [Structuring the content of education in the process of organizing independent extracurricular work of students of pedagogical colleges in the United States] *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohika i psykholohiia*. 2005. Vyp. 13. S. 133–135. [in Ukrainian].
4. Terletska Yu. (2014) Efektyvnist fakhovoi diialnosti vykladachiv vyshchych navchalnykh zakladiv: pedahohichno-psykholohichni aspekt. [The effectiveness of professional activity of teachers of higher educational institutions: pedagogical and psychological aspect]. *Vyshcha shkola*. 2014. № 1. S. 81–89. [in Ukrainian].
5. Polozhennia pro orhanizatsiiu osvithnoho protsesu v Natsionalnii akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy imeni Bohdana Khmelnytskoho. [Regulations on the organization of the educational process at the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky]. Khmelnytskyi: Vyd-vo NADPSU, 2018. 77 s. [in Ukrainian].
6. Budiianskyi M. (2008) Motyvatsiia yak umova stanovlennia profesiino-kariernoї oriantatsii [Motivation as a condition for the formation of professional and career orientation]. *Formuvannia profesionalizmu maibutnoho fakhivtsia v konteksti vymoh Bolonskoho protsesu*. Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 22–23 travnia 2008 r. Odesa: ONU imeni I. I. Mechnykova, 2008. 329 s. [in Ukrainian]
7. Morozov V. (2014) The philosophy innovation in teaching process. *Higher education Ukraine*. 2014. № 2. P. 36–39. [in English]

УДК 378.4

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214696>**Олексій НАЛИВАЙКО,**
orcid.org/0000-0002-7094-1047кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогікиХарківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна) nalyvaiko@karazin.ua

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ

У статті визначено сучасний стан розвитку цифровізації освітнього середовища у Китайській Народній Республіці, місце інформаційно-цифрових технологій в освітньому середовищі закладів вищої освіти Китайської Народної Республіки та їхній вплив на розбудову сучасної «цифрової економіки». Розглянуто різні підходи до визначення понять цифровізації та цифрової грамотності здобувачів освіти: теоретично цифрова грамотність розглядається як динамічне утворення, яке відбиває сучасний розвиток інформаційно-цифрових технологій і шляхів їх використання; у практичній площині розуміння цифрової грамотності постійно розширюється, вдосконалюється в контексті нових вимог сучасності. Аналіз державних нормативних актів показав значний інтерес китайського уряду до розбудови процесу цифровізації освітнього середовища. На особливу увагу заслуговує державний план «China National Educational Informatization Plan», у якому було визначено проблеми розбудови процесів цифровізації освітньої системи Китайської Народної Республіки. У дослідженні розкрито основні принципи розбудови процесу цифровізації закладів вищої освіти Китайської Народної Республіки, такі як: індивідуалізація та диференціація навчання; інтерактивність навчання; підтримка високого професійного рівня викладачів; постійне підвищення цифрової грамотності; цифровізація організації процесу навчання. Акцентовано увагу на підготовці та вихованні грамотних і доброзичливих користувачів у закладах вищої освіти Китайської Народної Республіки. Розкриті ризики, які можуть спіткати здобувачів освіти через нехтування прийнятими правилами. Розкрито провідну роль викладачів у процесі набуття необхідних навичок цифрової грамотності та культури як однієї з найважливіших умов впровадження цифровізації освітнього середовища.

Ключові слова: заклади вищої освіти, КНР, цифрова економіка, цифровізація, інформаційно-цифрові технології.

Oleksii NALYVAIKO,
orcid.org/0000-0002-7094-1047Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Pedagogy Department
V. N. Karazin Kharkiv National University
(Kharkiv, Ukraine) nalyvaiko@karazin.ua

DIGITALIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA

The article identifies the current state of development of digitalization of the educational environment in the People's Republic of China. Determined the place of information and digital technologies in the educational environment of higher education institutions of the People's Republic of China and their influence on the development of the modern "digital economy". Different approaches to the concepts of digitalization and digital literacy of students are considered, where theoretically digital literacy is considered as a dynamic formation that reflects the modern development of information and digital technologies and ways of their use in practical understanding of digital literacy. The analysis of state regulations showed a significant interest of the Chinese government in developing the process of digitalization of the educational environment. The China National Educational Informatization Plan deserves special attention. The problem areas in the development of digitalization processes in the educational system of the People's Republic of China were identified. The study reveals the basic principles of developing the process of digitalization of higher education institutions of the People's Republic of China: individualization and differentiation of education; interactivity of learning; support of a high professional level of teachers; constant increase of digital literacy; digitization of the organization of the learning process. Attention is focused on the training and education of literate and benevolent users in higher education institutions of the People's Republic of China. Disclosed the risks that may befall students due to disregard for the rules. The leading role of teachers in the process of acquiring the necessary skills of digital literacy and culture as one of the most important conditions for the introduction of digitalization of the educational environment is revealed.

Key words: higher education institutions, People's Republic of China, digital economy, digitalization, information and digital technologies

Постановка проблеми. Експонентний розвиток цифрових технологій в останні десятиліття та викликана цим трансформація суспільних відносин відкриває нові можливості побудови освітніх технологій на принципово нових засадах відкритого освітнього середовища, де людина з мінімальним доступом до технологій і гаджетів може долучитися до скарбів світової наукової думки. Повноцінний розвиток сучасних виробничих сил людства неможливий без упровадження сучасних інформаційно-цифрових технологій у всі процеси економічного розвитку. Відповідно в ситуації, коли виробництво стає дедалі складнішим технологічно, постає нагальна потреба у підготовці висококваліфікованих фахівців. Ця прерогатива належить сфері освіти. Тому завдання освіти полягає в підготовці здобувачів освіти, які вміють працювати з інформаційно-цифровими технологіями та впроваджувати їх передові здобутки в усі галузі господарства.

Розглянемо більш детально ці процеси на прикладі Китайської Народної Республіки (далі – КНР), яка за останні десять років пройшла значний шлях у розбудові свого економічного та соціального потенціалу, а це сьогодні неможливо без повсякчасного впровадження цифрових технологій. Одразу відзначимо специфіку розвитку КНР, яка полягає у поєднанні ринкових і планових елементів у розбудові суспільно-економічних відносин і керівної ролі комуністичної партії Китаю на цьому шляху. У КНР дуже розвинений колективізм і дисципліна, що значно впливає і на зміст освіти. Так, одним із основних важелів розбудови КНР стає побудова справедливого суспільства, де цілі індивідів тісно пов'язані із цілями суспільства.

Сьогодні КНР докладає значних зусиль для розбудови цифрової інфраструктури, яка є однією з основ «цифрової економіки». Це зумовлено тим, що економіка КНР не відстає від інших країн у цій сфері. Відповідно фахівці, які потрібні сьогодні, можуть працювати практично у всіх сферах бізнесу та державного господарства, оскільки розбудова сучасного економічного добробуту держави неможлива без активного використання інформаційно-цифрових технологій (Ларина, 2020).

Аналіз досліджень показав, що загальні питання цифровізації освіти розглядалися у працях (Bejina, 2019; Ugur, 2020; Жерновникова, 2020). Використання цифрових технологій в освітньому процесі висвітлено в дослідженнях (Кривонос, 2013; Наливайко та ін., 2020; Жерновникова та ін., 2020). Питання цифрової освіти в КНР розкрито у працях (Gao, 2012; Xiao, 2019;

Hu, Webb, 2009; Schulte, 2018). Розвиток закладів вищої освіти КНР вивчали (Яньхуэй, 2015; Донецкая, Цзи, 2018; Yang, 2008; Fang, 2012). У контексті вищезазначених наукових розвідок можна відзначити, що у сучасній науковій літературі висвітлені окремі аспекти організації цифрового навчання у ЗВО КНР, але комплексно ця проблема не представлена на теренах вітчизняної наукової думки, тому доцільно розглянути процеси цифровізації освітнього середовища у китайських закладах вищої освіти.

Мета статті – дослідити теоретичні аспекти цифровізації освітнього середовища ЗВО КНР.

Виклад основного матеріалу. Питання цифровізації освітнього середовища ЗВО КНР не можна розглядати у відриві від економічної ситуації у цій країні. Освіта є похідною від економічних процесів, і КНР не є винятком: від розвитку основних засобів виробництва та надання послуг залежить попит на висококваліфікованих фахівців. Розвиваючи цю думку, потрібно відзначити, що частка цифрової економіки в КНР складає 30,6% ВВП Китаю, що стало підґрунтям для створення 2,8 млн нових робочих місць і щорічного зростання зайнятості на 21%. Відповідно, «цифрова економіка» стає найбільш жвавим каталізатором економічного зростання Китаю за останні роки. У 2017 р. у звіті уряду було вперше офіційно згадано про цей феномен як нову силу, що прискорила зростання та розвиток економічного життя КНР (Ma та ін., 2019).

Розвиток цифрового освітнього середовища неможливий без створення відповідних умов, а саме формування цифрової грамотності суб'єктів освітнього процесу. Для змістовного розуміння подальших процесів потрібно більш детально розглянути поняття «цифрової грамотності». Одним із перших, хто ввів у науковий обіг поняття «цифрова грамотність», був вчений П. Гілстер в 1997 р. Він зазначав, що цифрова грамотність включає в себе здатність отримувати, розуміти й об'єднувати цифрову інформацію. Зокрема, він уточнював, що це й такі навички, як пошук у мережі Інтернет, читання гіпертексту, оцінка цифрової інформації та її об'єднання тощо. Важливо відзначити, що його розуміння цього поняття дозволило чітко відокремити цифрову грамотність від звичайної, тобто вміння писати та читати друковану продукцію (Gilster, 1997).

Колектив китайських учених у своєму дослідженні «*Цифрова трансформація Китаю. Досвід перетворення інфраструктури національної економіки*» визначають цифрову грамотність як вміння оперувати цифровими ресурсами за умов

появи нових технологій, починаючи від отримання, розуміння й об'єднання до оцінки інформації та обміну нею, тобто те, що дає людям можливість брати участь у соціальних процесах. Цифрова грамотність включає в себе здатність отримувати цифрові ресурси та віддавати їх. Зазначимо, що у цьому визначенні автори поєднують визначення цифрової грамотності як ступеня володіння цифровими технологіями та знаннями і цифрової компетентності як здатності до застосування набутих знань на практиці (Ма та ін., 2019). Отже, можна відзначити, що цифрова грамотність людини й особливо здобувача освіти – це динамічне утворення, яке відбиває сучасний розвиток інформаційно-цифрових технологій і шляхів їх використання. На практиці розуміння цифрової грамотності постійно розширюється, вдосконалюється в контексті нових вимог сучасності.

Сьогодні більшість розвинених країн включають цифрову грамотність у систему національної освіти. Основною метою цього процесу є бажання бути на «передовій» технологічного прогресу, що значно полегшує шляхи комунікації між суб'єктами освітнього середовища та допомагає покращити загальний рівень підготовки через долучення до сучасних інформаційно-цифрових програм і пристроїв. Запорукою успішності цього процесу є сумлінна та постійна підготовка й уміння навчатися протягом життя. Цифрова грамотність у сучасній освіті набуває вирішального значення, і її формування та розвиток насамперед залежить від викладачів, які є для здобувачів освіти авторитетами та повинні бути взірцями не лише загальноприйнятої культури та грамотності, а й майстрами цифрової грамотності.

Важливим поняттям для нашого дослідження є визначення такого складного конструкту, як цифровізація. Процеси цифровізації усіх ланок суспільного життя й освіти зокрема – це об'єктивні процеси поліпшення життя оточуючих через застосування технологій і зменшення витрат у процесі отримання благ і послуг. Тож згідно з «Концепцією розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. та затвердження плану заходів щодо її реалізації: Розпорядження КМУ від 17 січня 2018 р.» «цифровізація – це насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливорює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір» (Про схвалення Концепції, 2018). Отже, доцільно констатувати, що запорукою впровадження процесів цифровізації освітнього

середовища є розвиток цифрової інфраструктури, цифрової грамотності та цифрової компетентності як здатності до впровадження набутих знань у процесі навчання та роботи. Зазначимо, що КНР вже більше 10 років демонструє швидке зростання кількості користувачів цифрових пристроїв і мережі Інтернет. Проте не можна не відзначити, що екстенсивно-демографічне зростання цих показників і їхні темпи поступово стабілізуються. За даними Китайського мережевого інформаційного центру (CNNIC), на грудень 2016 р. кількість інтернет-користувачів у Китаї досягла 731 млн і щорічно збільшується на 42,99 млн осіб. Коефіцієнт поширення Інтернету – 53,2%, це на 2,9% вище, ніж у кінці 2015 р. (Ма та ін., 2019).

З метою поширення цифровізації освітнього середовища у багатьох країнах приймаються державні програми з впровадження інформаційно-цифрових технологій (ІКТ) в освіту на всіх рівнях, не є винятком і КНР. На початку 2010-х рр. було прийнято рішення про впровадження плану China National Educational Informatization Plan на 2011–2020 рр. щодо впровадження ІКТ в освіту та розвитку цифрових ресурсів. Одним із основних завдань цього плану для закладів вищої освіти є створення відкритих освітніх ресурсів, їх зберігання та забезпечення доступу для усіх бажаючих (Краснова, Можаєва, 2019: 93–94).

Якщо розглядати більш ранні спроби впровадження цифрових засобів навчання та відкритих освітніх систем у вищу освіту КНР, то можна відзначити створення консорціуму «Китайські відкриті освітні ресурси» (англ. – Chinese Open Educational Resources (CORE)) (<http://www.core.org.cn/>) у 2003 р., до якого зараз входять 220 університетів. Він створений із метою полегшення доступу китайських університетів до курсів Масшасетського технологічного інституту (MIT), поширення нових інформаційних технологій і методик викладання. Колоборація консорціуму та MIT дозволила поширювати ці курси через їх переклад з англійської мови китайською та з китайської англійською, загальна кількість курсів на платформі налічує більше 700 (Информационные и коммуникационные технологии, 2013).

Того ж року в КНР було створено проект Міністерства освіти КНР із назвою «Китайські курси якості» (англ. – Chinese Quality Course Project; CQC). У рамках проекту окремим курсам, розробленим китайськими освітніми організаціями або окремими авторами, після проходження відповідної експертизи в Міністерстві освіти КНР присвоюється статус «Quality Course». Важливо відзначити, що участь в експертизі для авторів і ЗВО

з подальшим присвоєнням відповідного статусу для курсу автоматично означає перетворення курсу у «відкритий», тобто він вільно доступний у мережі Інтернет в некомерційних цілях протягом усього часу, коли має зазначений статус. Курси доступні через Інтернет безкоштовно для всіх. Заклади вищої освіти та викладачі гарантують, що надання доступу до навчальних матеріалів через Інтернет не порушує авторські права інших осіб (Информационные и коммуникационные технологии, 2013).

У Китаї в 2014 р. веб-сервіс компанія Baidu запустила онлайн-платформу Chuanke.com для організацій і приватних осіб із метою вільної публікації онлайн-курсів. Платформа надає цілий ряд сервісів для онлайн-навчання, включаючи інтерактивну взаємодію між викладачами та студентами. Здобувачі освіти можуть навчатися за допомогою персонального комп'ютера або іншого гаджету. На додаток до онлайн-інструментів навчання Baidu Chuanke.com пропонує різні шаблони дизайну віртуальних закладів освіти, аналітичні звіти, рекламні акції, онлайн-курси для більш масового залучення користувачів до платформи (China Internet Watch, 2014).

Китай був піонером із включення інформаційно-комунікаційних технологій в освітніх цілях (ІКТОЦ) у національну освітню політику. Найбільш важливим політичним документом сьогодні в царині цифровізації освітнього середовища у КНР є «Десятирічний план розвитку інформатизації освіти в період з 2011 по 2020 рр.» (规划信息化十年发展规划 2011–2020年) (Ministry of Education, 2012). Так, наприклад, в університеті Цінхуа в Пекіні на базі бібліотеки було запроваджено курси підвищення інформаційно-цифрової грамотності здобувачів освіти, засновані на кредитній системі, яка включає 10 кредитів. У цьому курсі навчаються понад 2 000 здобувачів освіти щорічно. Ці курси охоплюють такі предмети, як «Використання сучасних бібліотечних ресурсів», «Використання довідників» і «Пошук інформації (документів)», вони викладаються на різних рівнях і мають різні вимоги. Основна мета курсів – навчити студентів сучасних технологій доступу до інформації, приділяючи особливу увагу методології пошуку за допомогою комп'ютерних і мобільних програм (Sun, 2002).

Розглянемо більш детально основні положення цього плану:

- використання ІКТ у процесі масової цифровізації освіти задля підвищення її якості розбудови індивідуального навчання та формування навичок навчання впродовж усього життя;

- виховання цифрової грамотності серед населення й особливо серед здобувачів освіти;

- спрощення доступу до освітніх ресурсів для всіх верств населення;

- зменшення різниці в доступі до цифрових ресурсів та інфраструктури між жителями сільської місцевості та мешканців міст, тобто подолання «цифрової нерівності» (Schulte, 2018).

На думку В. Schulte, система вищої освіти у КНР має низку важливих проблем у галузі впровадження цифрових освітніх технологій у навчальний процес. Система освіти КНР розширюється дуже стрімкими темпами на всіх рівнях, так, наприклад, у 2017 р. 40% абітурієнтів усіх вікових груп навчаються в закладах вищої освіти на противагу 17% у 2003 р., що свідчить про зростання якості та престижу вищої освіти. Торкаючись питань цифровізації освітнього середовища, не можна не відзначити «цифрову нерівність» між здобувачами освіти, котрі виходять із різних соціальних груп, і між жителями сіл і міст. Однак уряд КНР докладав значних зусиль у розбудові рівних можливостей для всіх груп населення щодо долучення до якісної вищої освіти, неможливої без використання сучасних цифрових технологій і засобів навчання. Однією з найважливіших проблем, з якою стикаються здобувачі освіти в КНР, є формалізація освіти та дуже великий тиск на студентів у процесі навчання, що часом деструктивно впливає на їхні успіхи у навчанні. Реформа системи освіти, розпочата у 1990-х рр., ставила за мету зробити китайських студентів творчими, новаторськими, активними та відповідальними члени суспільства «знань», проте догматичні форми іспитів, які підкреслюють заучування у процесі навчання і перевантаження знаннями, йдуть врозріз із цією ціллю (Schulte, 2018).

Цифровізація освітнього середовища у ЗВО КНР характеризується низкою важливих принципів, направлених на всебічний розвиток особистості здобувача освіти, а також на полегшення учіння, викладання й управління освітніми процесами:

- індивідуалізацією та диференціацією навчання. Здобувачі освіти можуть розвиватися відповідно до своїх можливостей та уподобань;

- інтерактивністю навчання. Цифрові засоби навчання полегшують спілкування між студентами та допомагають організувати спільне навчання;

- зменшенням соціальної нерівності. Вільний доступ до відкритих освітніх систем і всього «багатства» інформації цифрового освітнього середовища;

– підтримкою високого професійного рівня викладачів. Надання можливості обміну найкращим педагогічним досвідом між працівниками сфери освіти у процесі підвищення кваліфікації у межах розбудови сучасного цифрового освітнього середовища;

– постійним підвищенням цифрової грамотності. Навчання роботі з ІКТ в освітніх цілях;

– цифровізацією організації процесу навчання. Перенесення усіх основних процесів у онлайн-простір допомагає покращити ефективність процесів управління, організації та прозорості у ЗВО КНР (Esarey, 2015).

Важливим елементом китайського підходу до цифровізації освітнього середовища у вищій школі є виховання доброзичливого користувача мережі Інтернет та інших цифрових засобів. На цьому шляху приймаються кроки, направлені на роз'яснення ризиків, які можуть спіткати здобувачів освіти через безвідповідальне користування інформаційно-цифровими ресурсами, розкривається роль і суть безпеки у цифровому просторі. Підкреслимо, що в КНР освіта надається як соціальне благо, а не як послуга, у цьому полягає принципова відмінність китайської системи вищої освіти від систем освіти країн Заходу,

у КНР привалює політика державного контролю за дотриманням освітніх стандартів і прищеплення культури, складовою частиною якої є і цифрова культура користувачів.

Висновки. Таким чином, цифровізація освітнього середовища в закладах вищої освіти КНР стає однією з рушійних сил розбудови китайського суспільства на засадах «цифрової економіки» та підготовки фахівців майбутнього. Без навичок роботи з інформаційно-цифровими технологіями не можна бути повністю інтегрованим у сучасні виробничі та інші галузі виробництва та послуг. Китайський уряд докладає максимум зусиль із метою забезпечення доступності освітніх послуг через цифровізацію усіх ланок освітньої системи та долучення якнайбільшої кількості громадян до цих цифрових освітніх майданчиків. Основними проблемами, з якими стикаються ЗВО КНР у процесі цифровізації власного освітнього середовища, є: низька цифрова грамотність здобувачів освіти, велика розбіжність у можливостях жителів міст і селищ, долучення викладачів до нових технологій як провідників нових ідей і підходів, надмірна завантаженість здобувачів освіти формальними завданнями та відсутність вільного часу на опанування потрібних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Донецкая С., Цзи Цяньнань. Реформирование системы высшего образования в Китае: современные итоги. *Высшее образование в России*. 2018. № 12. С. 79–92.
2. Жерновникова О. Діджиталізація в освіті. *Психологопедагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф., Харків : ХНПУ, 2018. С. 88–90.
3. Технологія формування цифрової компетентності майбутніх учителів засобами гейміфікації / О. Жерновникова, Л. Перетяга, А. Ковтун, М. Кордубан, О. Наливайко, Н. Наливайко. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75. № 1. С. 170–185. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3036>.
4. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : монография / под ред. Б. Дендева. Москва : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.
5. Краснова Г., Можаяева Г. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации. Томск : Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. С. 93–94.
6. Кривонос О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні : навчальний посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 182 с.
7. Ларина Е. Предпосылки и социальные последствия цифровизации системы образования в России и Китае. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология*. 2020. Т. 13. Вып. 1. С. 102–112. URL: <https://doi.org/10.21638/spbu12.2020.107>.
8. Ма Хуатэн, Мэн Чжаоли, Ян Дели, Ван Хуалей. Цифровая трансформация Китая. Опыт преобразования инфраструктуры национальной экономики / пер. с кит. Москва : Интеллектуальная литература, 2019. 250 с.
9. Наливайко О., Вакуленко А., Землин Ю. Використання мобільного додатку «Дропс» в процесі вивчення іноземних мов. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2020. № 8. С. 107–120. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.10>.
10. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації : Розпорядження КМУ від 17 січня 2018 р. № 67-р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> (дата звернення: 01.08.2020).
11. Яньхуэй Л. Новая динамика высшего образования в Китае. *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2015. № 6 (28). С. 151–160.
12. Bejinaru R. Impact of Digitalization on Education in the Knowledge Economy. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*. 2019. № 7 (3). P. 367–380.
13. Bykov V., Spirin, O., Pinchuk, O. Modern tasks of digital transformation of education. *UNESCO Chair Journal "Lifelong Professional Education in the XXI Century"*. 2020. № 1. P. 27–36.

14. China Internet Watch: Baidu Launched Online Education Platform Chuanke URL: <https://www.chinainternetwatch.com/10179/baidu-launched-onlineeducation-platform-chuanke/#ixzz4hmdyXDtF> (дата звернення: 01.08.2020).
15. Esarey A. Winning hearts and minds? Cadres as microbloggers in China. *Journal of Current Chinese Affairs*. 2015. № 44 (2). P. 69–103.
16. Fang W. The development of transnational higher education in China: A comparative study of research universities and teaching universities. *Journal of Studies in International Education*. 2012. № 16 (1). P. 5–23.
17. Gao L. Digital technologies and English instruction in China's higher education system. *Teacher Development*. 2012. № 16 (2). P. 161–179.
18. Gilster P. Digital literacy. New York : Wiley Computer Publications. 1997. 276 p.
19. Hu L., Webb M. Integrating ICT to higher education in China: From the perspective of activity theory. *Education and Information Technologies*. 2009. № 14 (2). P. 143.
20. Ministry of Education. 教育部关于印发《教育信息化十年发展规划(2011–2020)》的通知. (Ten Year Development Plan for the Informatization of Education (Years 2011–2020). URL: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3342/201203/xxgk_133322.html (дата звернення: 01.08.2020).
21. Schulte B. Digital technologies for education in China: National ambitions meet local realities. *Serve the people. Innovation and IT in China's development agenda*. 2018. Vol. 6. P. 31–38.
22. Sun Ping. Information literacy in Chinese higher education. *Library trends*. 2002. № 51 (2). P. 210–218.
23. Ugur N. Digitalization in higher education: A qualitative approach. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*. 2020. № 4 (1). P. 18–25.
24. Xiao J. Digital transformation in higher education: critiquing the five-year development plans (2016–2020) of 75 Chinese universities. *Distance Education*. 2019. № 40 (4). P. 515–533.
25. Yang R. Transnational higher education in China: Contexts, characteristics and concerns. *Australian Journal of Education*. 2008. № 52 (3). P. 272–286.

REFERENCES

1. Doneckaya S., Czi Cyan'nan'. Reformirovanie sistemy vysshego obrazovaniya v Kitae: sovremennye itogi [Reforming the higher education system in China: current results.]. *Higher education in Russia*. 2018. № 12. 79–92 [in Russian].
2. Zhernovnikova O. Didzhitalizaciya v osviti [Digitalization in education]. *Psychological and pedagogical problems of higher and secondary education in the conditions of modern challenges: theory and practice: mater. III International scientific-practical conf., Kharkiv: KhNPU, 2018. 88–90 [in Ukrainian].*
3. Tekhnologiya formuvannya cyfrovoyi kompetentnosti majbutnix uchyteliv zasobamy gejmyfikaciyi [Technology of formation of digital competence of future teachers by means of gamification] / O. Zhernovnikova, L. Peretyaga, A. Kovtun, M. Korduban, O. Nalyvayko, N. Nalyvayko. *Information technology and learning tools*. 2020. Volume 75, № 1. 170–185. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3036> [in Ukrainian].
4. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v obrazovanii [Information and communication technologies in education]: monograph / ed. B. Dendea. Moscow: IITO UNESCO, 2013. 320 p [in Russian].
5. Krasnova G., Mozhaeva G. Elektronnoe obrazovanie v epohu cifrovoy transformacii [Electronic education in the era of digital transformation]. Tomsk: Tomsk State University Publishing House, 2019. 93–94 [in Russian].
6. Krivonos O. Vykorystannya informacijno-komunikacijnykh tekhnologij v navchanni: navch. posibnyk [The use of information and communication technologies in education: textbook. manual]. Zhytomyr: ZhSU Publishing House. I. Franko, 2013. 182 p [in Ukrainian].
7. Larina E. Predposylki i social'nye posledstviya cifrovizacii sistemy obrazovaniya v Rossii i Kitae [Prerequisites and social consequences of the digitalization of the education system in Russia and China]. *Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*. 2020. Vol. 13. Issue. 1. 102–112 [in Russian]. <https://doi.org/10.21638/spbu12.2020.107>
8. Ma Huateng, Meng Zhaoli, Yang Delhi, Wang Hualei. Cifrovaya transformaciya Kitaya. Opyt preobrazovaniya infrastruktury nacional'noj ekonomiki [China's digital transformation. Experience in transforming the infrastructure of the national economy]. Translated from Chinese. Moscow: Intellectual Literature, 2019. 250 p [in Russian].
9. Nalyvaiko O., Vakulenko A., Zemlin Y. Vykorystannya mobilnogo dodatku "Drops" v procesi vyvchennya inozemnykh mov [The use of the mobile application "Drops" in the process of learning foreign languages]. *Electronic scientific professional publication "Open educational e-environment of a modern university"*. 2020. 8, 107–120 [in Ukrainian]. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.10>
10. Pro sxvalennya Konceptiyi rozvytku cyfrovoyi ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018–2020 roky ta zatverdzhennya planu zaxodiv shhodo yiyi realizaciyi : Rozporyadzhennya Kabinetu ministriv Ukrainy vid 17 sichnya 2018 r. № 67-r. [On approval of the Concept of development of the digital economy and society of Ukraine for 2018–2020 and approval of the action plan for its implementation: Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine of January 17, 2018 № 67-r]. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80> (access date: 01.08.2020) [in Ukrainian].
11. Yanhui L. Novaya dinamika vysshego obrazovaniya v Kitae [New dynamics of higher education in China]. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. 2015. № 6 (28), 151–160 [in Russian].
12. Bejinaru R. Impact of Digitalization on Education in the Knowledge Economy. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*. 2019. № 7 (3). 367–380 [in English].
13. Bykov V., Spirin, O., Pinchuk, O. Modern tasks of digital transformation of educatio. *UNESCO Chair Journal "Lifelong Professional Education in the XXI Century"*. 2020. (1). 27–36 [in English].

14. China Internet Watch: Baidu Launched Online Education Platform Chuanke URL: <https://www.chinainternetwatch.com/10179/baidu-launched-onlineeducation-platform-chuanke/#ixzz4hmdyXDtF> (дата звернення: 01.08.2020) [in English].
15. Esarey A. Winning hearts and minds? Cadres as microbloggers in China. *Journal of Current Chinese Affairs*. 2015. 44 (2). 69–103 [in English].
16. Fang W. The development of transnational higher education in China: A comparative study of research universities and teaching universities. *Journal of Studies in International Education*. 2012. 16 (1). 5–23 [in English].
17. Gao L. Digital technologies and English instruction in China's higher education system. *Teacher Development*. 2012. 16 (2). 161–179 [in English].
18. Gilster P. *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publications. 1997. 276 p [in English].
19. Hu L., Webb M. Integrating ICT to higher education in China: From the perspective of activity theory. *Education and Information Technologies*. 2009. 14 (2), 143 [in English].
20. Ministry of Education. 教育部关于印发《教育信息化十年发展规划（2011–2020）》的通知. (Ten Year Development Plan for the Informatization of Education (Years 2011–2020)). URL: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s3342/201203/xxgk_133322.html (дата звернення: 01.08.2020) [in Chinese].
21. Schulte B. Digital technologies for education in China: National ambitions meet local realities. *Serve the people. Innovation and IT in China's development agenda*. 2018. Vol. 6. 31–38 [in English].
22. Sun Ping. Information literacy in Chinese higher education. *Library trends*. 2002. 51 (2). 210–218 [in English].
23. Ugur N. Digitalization in higher education: A qualitative approach. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*. 2020. 4 (1), 18–25 [in English].
24. Xiao J. Digital transformation in higher education: critiquing the five-year development plans (2016–2020) of 75 Chinese universities. *Distance Education*. 2019. 40 (4), 515–533 [in English].
25. Yang R. Transnational higher education in China: Contexts, characteristics and concerns. *Australian Journal of Education*. 2008. 52 (3), 272–286 [in English].

Тамара ПАНАСЮК,
orsid.org/0000-0003-1871-8304
концертмейстер кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна) tamara.panasyuk1963@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ТА ЇЇ РОЛЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО КОНЦЕРТНИХ ВИСТУПІВ

Стаття присвячена теоретичному розгляду й аналізу проблеми формування професійних і психолого-педагогічних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також визначенню місії, яка в цьому освітньо-виховному процесі покладається на музиканта-концертмейстера. Особливий наголос робиться на важливості музичного виховання молоді, впливу якісної музичної освіти на розвиток суспільства. У зв'язку з цим розкриваються особливості професійної діяльності концертмейстера, розглядаються психологічні та педагогічні особливості його роботи, обґрунтовується їхня важливість і значущість у структурі цієї професії. Доводиться необхідність специфічної для такого виду діяльності психологічної підготовки. Крім того, підкреслюється важливість не тільки володіння глибокими знаннями з цього питання, але і вміння застосовувати їх на практиці.

У статті розглядається необхідність тісної психологічної взаємодії студента, викладача і концертмейстера у процесі підготовки до виступу та безпосередньо під час сценічного виконання. Особлива увага приділяється важливості прищеплення студенту розуміння цієї необхідності. Окремо розглядається питання єдності концертмейстера і викладача у процесі підготовки майбутнього вчителя музики задля його подальшого професійного зростання. Досліджено сутність і зміст концертмейстерської діяльності через історичну сітку розвитку музичного мистецтва, визначено навички виконавської орієнтації як основу концертмейстерської діяльності. Висвітлюється питання концертмейстерської компетентності, яка неодмінно має включати не лише операційно-виконавські уміння та навички, але й навички виконавської орієнтації, емпатійні здібності, що дозволить концертмейстеру, використовуючи цілий комплекс виконавсько-інтонаційних технічних засобів, а також виконуючи психолого-педагогічну функцію, здійснювати позитивну інструментально-виконавську підтримку соліста у процесі спільного музикування.

Ключові слова: концертна діяльність, емоційний стан, психологічна компетентність, емпатія.

Tamara PANASYUK,
orsid.org/0000-0003-1871-8304
Concertmaster at the Department of Vocal and Choral Training,
Theories and Methods of Music Education
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
(Vinnytsia, Ukraine) tamara.panasyuk1963@gmail.com

PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF THE CONCERT MASTER AND ITS ROLE IN THE PREPARATION OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART FOR CONCERT PERFORMANCES

The article is devoted to the theoretical consideration and analysis of the problem of formation of professional and psychological pedagogical qualities of the future teacher of music art, as well as determining what mission in this educational process is entrusted of the musician accompanist. Special emphasis is placed on the importance of music education of young people, the impact of quality music education on the development of society. In this regard, the features of the professional activity of the accompanist are revealed, the psychological and pedagogical features of the work of the accompanist are considered, their importance and significance in the structure of this profession is substantiated. In this context, the need for specific training for this type of activity is proved. In addition, the importance of not only having in-depth knowledge on this issue, but also the ability to apply them in practice is emphasized.

The article considers the need for close psychological interaction between the student, teacher and accompanist in the process of preparation for the performance and directly during the stage performance. Particular attention is paid to the importance of instilling in the student an understanding of this need. The issue of the unity of the accompanist and the teacher in the process of training the future music teacher for his further professional growth is considered

separately. The essence and content of concertmaster activity through the historical grid of development of musical art are investigated, skills of performance orientation as a basis of concertmaster activity are defined. The study highlights the issue of concertmaster competence, which must include not only operational and performing skills, but also performance skills, empathic abilities, which will allow the accompanist, using a range of performance and intonation techniques, as well as performing psychological and pedagogical function, to carry out positive instrumental and performing support of the soloist in the process of joint music making.

Key words: concert activity, emotional state, psychological competence, empathy.

Постановка проблеми. Підготовка вчителя музичного мистецтва до повноцінної у творчому відношенні діяльності, виховання естетично розвинутих і самостійно мислячих музикантів ставить у сфері музичної освіти серйозні завдання як перед педагогами, так і перед концертмейстерами. Відповідно підвищуються вимоги до професійної майстерності, які містять не тільки високій у художньому і технічному відношенні рівень володіння виконавськими та педагогічними навичками і прийомами, але і психологічну компетентність; це передбачає знання психологічних аспектів професійної діяльності та вміння застосувати отримані знання на практиці.

Аналіз досліджень. Традиція психологічного підходу до музики як до явища і як до виду діяльності не нова. Про глибоке естетичне, етичне і навіть терапевтичне значення музики, навіть без згадки поняття «психологія», писали філософи Піфагор, Платон, Аристотель. За часи Галена і Теофраста лікар, який, окрім необхідних знань у галузі медицини, ботаніки, хімії та астрології, не досяг певного рівня музичної освіти, не мав права займатися медичною практикою. Музику поруч із метафізикою, філософією включали до галузі своїх досліджень Ібн Сіна та Леонардо да Вінчі. Фундаментальні положення та художні принципи музичної педагогіки, психології та виконавства відображені в роботах Л. Баренбойма, Г. Когана, Я. Мильштейна, Г. Нейгауза, Л. Оборіна, С. Савшинського, Д. Мура, М. Смірнова, В. Чачави, Е. Шендеровича, окремі положення музичної психології розглядали Д. Кирнарська, В. Медушевський, Е. Назайкинський, В. Петрушин, С. Раппопорт, Г. Ципін, К. Ернст. Психологічні проблеми ансамблевого музикування висвітлюються в роботах О. Бичкова, В. Воеводіна, Г. Преображенського, В. Харченко. В обґрунтуванні надзвичайно важливого для ансамблевого виконавства музично-комунікативного аспекту використовувалися сучасні дослідження зарубіжних психологів (Е. Вінер, Х. Гарднер, Д. Давидсон, А. Саббадіні, Д. Слобода, М. Хау, Е. Еріксон).

Мета статті полягає у визначенні фактору психологічної компетентності концертмейстера як складової частини його багатофункціональної

діяльності, зокрема підготовки студента до концертного виступу.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з різким падінням рівня естетичної культури суспільства гостро промовляє про себе необхідність організації музичного спілкування молоді на справді художніх засадах і розуміння ролі та важливості музики в житті. Вирішення цього стратегічно важливого соціально-педагогічного завдання лягає насамперед на вчителя музичного мистецтва загальноосвітньої школи. Музика більшою мірою, ніж багато інших сфер людської діяльності, має підстави бути віднесеною до психологічної сфери. Отже, усвідомлення важливості та практичної значущості психологічної підготовки, специфічної для кожної професії, поєднується з необхідністю цілісного сприйняття окремого виду діяльності в тісному взаємозв'язку зі спорідненими видами та в контексті всієї культурної реальності.

Відомий концертмейстер, професор Московської консерваторії К. Л. Виноградов вважав, що немає жодної музичної професії, котра більше проникає в різні сфери музичного життя, ніж концертмейстер-піаніст. За своїми особливостями професія концертмейстера перебуває на перехресті педагогіки та виконавства і поєднує в собі їхні основні ознаки. Тобто діяльність концертмейстера-акомпаніатора визначається як багатофункціональна. Тут можливо виділити два найважливіші аспекти функціональної направленості: художній і педагогічний. До художньої направленості можна віднести такі функції: інтерпретацію, виконання, супровід, до педагогічної – виховну, освітню і психологічну. У процесі творчої діяльності функція супроводу і психологічної підтримки тісно сплітаються в єдину функцію музично-художнього і психолого-педагогічного супроводу. Загальновідомо, що професійні творчі спілки видатних музикантів і піаністів-концертмейстерів існують на принципах рівнозначності виконавської майстерності, досвіду концертної діяльності, ерудиції, культури. Зовсім по-іншому виглядає робота піаніста-концертмейстера зі студентами-солістами. Тут концертмейстер не вибирає собі партнерів; учасники ансамблю –

це студенти різних курсів із різним рівнем слухового і виконавського досвіду. За такого «різнобарв'я» солістів робота у класі вимагає від концертмейстера високого рівня володіння багатьма виконавськими та педагогічними навичками і прийомами; не менш важлива його психологічна компетентність. Вивчення проблеми психологічної компетенції у процесі підготовки вчителя музичного мистецтва є досить актуальною, оскільки допомагає розвинути навички комунікації у триєдності: педагог – учень (соліст) або колектив – концертмейстер. Велике значення для ефективності класної роботи має характер спілкування концертмейстера і педагога, тому що від цього залежить не тільки музичне просування студента, але і виховання його особистості. У процесі уроку і репетицій педагог нерідко висловлює концертмейстеру побажання, зауваження і т. п. Реакція концертмейстера на такі зауваження має важливе значення для виховання майбутнього вчителя музичного мистецтва. Основний принцип тут – зацікавленість концертмейстера, яку має відчувати студент. Діяльність музикантів – соліста, викладача і концертмейстера – вимагає спільних зусиль, і морально-психологічний клімат цього мініатюрного соціуму має величезне значення. Між людьми, які роблять спільну справу, повинна бути згуртованість, дисципліна і відповідальність дій, взаємодопомога і взаємоповага, спільний психологічний настрій. Для викладача концертмейстер має бути однодумцем і першим помічником; для учня – другом, помічником і наставником. Від якості та міжособистісних взаємин, від ступеня комфорту у спілкуванні між учнем, педагогом і концертмейстером залежить і результат концертного виконання. Отже, психологічний фон на заняттях є важливою складовою частиною творчої діяльності. Робота концертмейстера із солістом – це трудомісткий процес, головна мета якого – розкриття музично-художнього задуму твору у процесі творчої інтеграції виконавців і виконуваного. Підсумком і кульмінаційним моментом довгої та кропіткої роботи тандему студента, педагога і концертмейстера є концертний виступ. Головна його мета – спільно із солістом розкрити музично-художній задум твору за найвищої культури його виконання. Це показник прогресу молодого виконавця в технічній майстерності, виразності, артистизмі, розумінні музики, самовираженні, а також показник професіоналізму його наставників. Успіх публічного виступу складається з численних, ретельно продуманих і пропрацьованих деталей. Перша деталь – це вибір правильної програми, яка учневі під силу і яка показує його найкращі

індивідуальні особливості. Далі йде період роботи з установкою реалізації усіх технічних і художніх завдань. У міру наближення самого виступу концертмейстер нерідко відчуває психологічний дискомфорт. Прорахувати цілком дії виконавця-початківця неможливо. Звичайно, концертмейстер, котрий довгий час працює у класі, набуває певного досвіду і навичок підказок, коригування темпів, пропусків тексту, але впевненості це не додає. А на невпевненість концертмейстер не має права, адже для студента дуже важливе відчуття «надійного тилу». Досвід показує: чим ближчі та довірливіші стосунки концертмейстера й учня, тим нижчий рівень дискомфорту. Для успішного ансамблю не обов'язково мати схожість характерів. Іноді контакт встановлюється швидше, коли риси характеру доповнюють один одного. Для ансамблевої гармонії також не обов'язкові близькі стосунки з учнем, досить шанобливих, але вкрай важливо, щоб люди симпатизували один одному.

Найдинамічніше розвиваються стосунки концертмейстера і студентів, що займаються активною концертною і конкурсною діяльністю. Часті міжособистісні контакти, загальні інтереси та цілі ведуть до встановлення довірчих, дружніх стосунків, особливо, якщо концертмейстер має добре розвинені емпатичні здібності, тобто здатний до співпереживання, уміє проникнути у внутрішній світ вихованця, відчувати його емоційний стан, підтримати, вселити впевненість. Наявність емпатії в характері концертмейстера в контакті із солістом допомагає побачити себе його очима, відчувати його настрій та емоції, дотримуватися єдиного з ним виконавського задуму. Гнучкість у спілкуванні, відчуття такту дають можливість безконфліктно вирішити незручні моменти із приводу виконання твору і подолати труднощі комунікації. Тривала спільна робота дозволяє концертмейстерові близько познайомитися з характером і темпераментом учня, більше дізнатися про нього: коло його інтересів, його звички, проблеми. Маючи якнайповніший «психологічний портрет» студента, простіше знайти найбільш ефективні способи взаємодії з ним, пропрацювати уразливі моменти, мінімізувати помилки та невдачі, «прорахувати» деякі поведінкові реакції. Молоді люди-екстраверти – активні, відкриті, лідери, люблять виступати перед великою аудиторією; вони спокійні та самостійні. Але потрібне терпіння, щоб навчити їх думати, аналізувати, керувати емоціями. Інтроверти ж уміють думати, вони розсудливі, спостережливі, спокійні та самостійні, але для них виступ перед публікою – це важке

випробування. Переконати такого студента в успіху дуже складно, але можливо, адже усі молоді люди, хтось явно і відкрито, хтось у глибині душі, хочуть проявити себе і потребують позитивної оцінки та схвалення оточення. Дуже корисно як учневі, так і концертмейстерові моделювати ситуації естрадного виступу. Робити це треба якомога частіше і різноманітніше: експериментувати з публікою (батьками, родичами, однокурсниками), моделювати усі непередбачені ситуації, можливі промахи і помилки, вчитися швидко і правильно орієнтуватися у разі їх виникнення, визначити загальну тактику поведінки безболісного виходу з них. Чим ретельніше ця робота буде виконана, тим впевненіше і комфортніше почуватимуться всі учасники процесу. Ніхто не оспорує провідну роль педагога за фахом у питаннях передконцертної підготовки виконавця. Але за умов конкурсного виступу педагог завжди знаходиться в концертному залі, він слухач. Концертмейстер, виступаючи партнером в ансамблі, не лише співпереживає, але і реальними діями надає допомогу і підтримку молодому музикантові. Як відомо, вихід виконавця на сцену припускає переміщення в особливий стан. Піаніст-концертмейстер завжди перебуває у напрузі. По-перше, це зумовлено тим, що фортепіанна партія має величезний художній зміст і чималі технічні складнощі. По-друге, уся його увага зосереджена на солістові. Ансамблева рівновага, баланс звучання знаходиться під його контролем. Концертмейстер повинен чутливо реагувати на те, що відбувається із солістом: він може забути текст, невчасно вступити, перескочити через декілька тактів. Особливу складність в ансамблі представляють учні, у яких страждає ритмічна пульсація або недостатньо розвинена пам'ять на темпи. Іноді ж соліст просто через особливий емоційний стан на сцені абсолютно впевнений, що він узяв правильний темп – причому відхилення бувають різні. Студенту може здаватися, що темп нормальний, тоді як із боку очевидно, що це мало не гранична швидкість. У цьому разі концертмейстер має право дуже делікатно, майже непомітно впливати, коригувати на сцені темпові відхилення від задуманого. Важлива психологічна установка для концертмейстера: з одного боку, проявити себе особою, художником, що має яскраву індивідуальність, з іншого – проявити ансамблеву чуйність, підкорятися логіці розвитку партії співака або інструменталіста. Нервова система, психологічний

настрій концертмейстера, котрий грає з учнем-солістом, постійно мають бути спрямовані на партнера. Воля, самовіддання – якості, також необхідні концертмейстерові. Ну і, нарешті, найбільш хвилюючий і відповідальний момент – ті нелегкі хвилини, які концертмейстер і соліст «проживають» разом, один на один, за кулісами, чекаючи свого виходу. Тут дуже важливо знайти до кожного учня індивідуальний підхід, «свій ключик», використовуючи усі накопичені знання і спостереження. Когось потрібно підбадьорити, підтримати творчий настрій, для когось – знайти потрібні слова і заспокоїти, з кимось – згадати ключові моменти виступу. Бажано обдумати і підготуватися до цього заздалегідь, але бути так само морально готовим по ходу скоректувати тактику поведінки. Не зайвими можуть виявитися деякі фізичні вправи, наприклад, легкі махи руками – це дозволить зняти внутрішню і м'язову напругу. Корисним буде глибоко і ритмічно подихати разом з учнем, заспокоюючи і вирівнюючи серцебиття, показати йому, що усе почуття відповідальності ви ділите з ним навпіл, і це допоможе йому відчувати впевненість, понизити гостроту переживань, зосередитися на виступі. Водночас студент-виконавець саме від концертмейстера має навчитися самоорганізації, швидкому реагуванню на будь-які несподіванки, вмінню, незважаючи на можливі помилки, невдачі, виконати твір до кінця і якомога краще донести його художній музичний зміст до глядацької аудиторії.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можна стверджувати, що завдання концертмейстера не зводяться до виконання тільки чисто професійних обов'язків і практично завжди виходять за їхні межі. Саме в тісній творчій співпраці між викладачем, концертмейстером і студентом, сприятливій психологічній атмосфері, що панує у класі, можливе виховання гідного вчителя музичного мистецтва. Коли концертмейстер є не лише наставником для учня, але і надійним партнером, помічником, чуйним психологом, можливий їхній загальний спільний успіх на публічних виступах. Саме завдяки багатофункціональності своєї діяльності концертмейстер своїм музичним мистецтвом, педагогічній майстерності та тонкій психологічній інтуїції здатний налагодити не лише власні гармонічні взаємини з оточуючими, але і допомогти тим, хто знаходиться поруч і потребує розуміння, спілкування, партнерської творчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ветлугина Н. О. Музыкальное развитие ребёнка. Москва : Просвещение, 1968. 73 с.
2. Винокур Л. И. Первоначальное обучение искусству аккомпанемента : учебно-методическое пособие Москва : Изд-во МГПИ, 1978. Ч. 1. 46 с.
3. Власов В. Методика преподавания концертмейстерской подготовки. Москва : Просвещение, 1988. 106 с.
4. Выготский Л. Психология искусства. Москва : Искусство, 1968. 244 с.
5. Коган Г. Работа пианиста. Москва : 2004. 387 с.
6. Кременштейн Б. Л. Музыкальная психология и психотерапия. *Музыка*. 2011. № 1. С. 37–59.
7. Петрушин В. И. Музыкальная психология : навчальний посібник. Академічний Проект, Гаудеамус, 2009. 218 с.
8. Ревенчук В. В. Методика формування навичок акомпанування у концертмейстерському класі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*. 2011. Вип. 6. С. 89–92.
9. Смирнов М. Л. О работе концертмейстера. *Музыка*, 1990. 320 с.
10. Шендерович Е. М. В концертмейстерском классе. Москва : Искусство, 1996. 267 с.

REFERENCES

1. Vetlugina N. O. Muzykalnoe razvitie rebyonka. [Musical development of the child] Moskva: Education, 1968. 73 p. [in Russian].
2. Vinokur L. I. Pervonachalnoe obuchenie iskusstvu akkompanementa: uchebno-metodicheskoe posobie [Initial training in the art of accompaniment]. Moskva: Publishing house MGPI, 1978. Part 1. 46 p. [in Russian].
3. Vlasov V. Metodika prepodavaniya koncertmejsterskoj podgotovki. [Methodology for teaching accompanist training.] Moskva: Education, 1988, 106 p. [in Russian].
4. Vigotskij L. Psihologiya iskusstva [Psychology of art] Moskva: Art, 1968, 244 p. [in Russian].
5. Kogan G. Rabota pianista. [The work of a pianist.] Moskva, 2004. 387 p. [in Russian].
6. Kremenshtejn B. L. Muzykalnaya psihologiya i psihoterapiya. [Music psychology and psychotherapy] *Music*. 2011. № 1. pp. 37–59. [in Russian].
7. Petrushin V.I. Muzichna psihologiya. Navchalnij posibnik [Music psychology] A textbook. Academic Project, Gaudeamus, 2009. 218 p. [in Ukrainian].
8. Revenchuk V. V. Metodika formuvannya navichok akompanuvannya u koncertmejsterskomu klasi [Methods of forming accompaniment skills in an accompanist class] *Scientific notes of Nizhyn State University named after Nikolai Gogol. Series: Psychological and pedagogical science*. 2011. Issue. 6. pp. 89–92 [in Ukrainian].
9. Smirnov M. L. O rabote koncertmejstera [About the work of the accompanist] *Music*, 1990. 320 p. [in Russian].
10. Shenderovich E. M. V koncertmejsterskom klasse [In the concertmaster class] Moskva: Art, 1996. 267 p. [in Russian].

УДК 378.147:811.161.2+82

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214698>**Валентина ПАПУШИНА,***orcid.org/0000-0003-4833-9049*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри української філології

Хмельницького національного університету

(Хмельницький, Україна) *papushyna@ukr.net*

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті подано результати експериментального дослідження перевірки авторської концепції та ефективності розробленої педагогічної системи формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури в процесі їх професійної підготовки у ЗВО України та дотримання низки педагогічних умов на інституційному рівні. Охарактеризовано цілі та зміст основних етапів експериментального дослідження (діагностико-мотиваційний, методологічно-експериментальний, аналітико-узагальнюючий. Вказані використані під час експерименту стандартизовані й розроблені авторські методики діагностики (методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації», методика визначення мотивації до естетичної діяльності Т. Елерса, тест-опитувальник «Діагностика рівня емпатії» І. Юсупова, тест на рефлексію (за опитувальником А. Карпова), опитувальники «Визначення рівня критичного мислення», «Сфера інтересів студентів», «Значення естетичної культури в професійній діяльності вчителя української мови і літератури», опитувальник для визначення рівня естетичного сприйняття художніх творів та їх оцінювання, інтерв'ювання «Мої естетичні інтереси та потреби», тестування навчальних досягнень студентів). Наведені дані апробації педагогічної системи в досліджуваній період 2012–2019 рр., зокрема результати розподілу майбутніх учителів української мови і літератури за рівнями сформованості естетичної культури на констатувальному етапі експерименту та порівняльний аналіз рівнів сформованості естетичної культури контрольних та експериментальних груп до та після завершення експерименту свідчать про доцільність застосування запропонованої педагогічної системи формування естетичної культури у ЗВО, що готують майбутніх учителів української мови і літератури. Якщо на початку експерименту рівень сформованості естетичної культури був переважно низький і базовий, то з впровадженням педагогічної системи він підвищується. Цьому сприяє цілеспрямована індивідуальна робота викладачів зі студентами, залучення студентів до практичної діяльності в межах естетичного середовища ЗВО, використання інноваційних технологій навчання.

Ключові слова: естетична культура, педагогічний експеримент, педагогічна система, етапи реалізації програми експериментального дослідження, констатувальний та формувальний зрізи, стандартизовані й авторські методики.

Valentyna PAPUSHINA,*orcid.org/0000-0003-4833-9049*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Ukrainian Philology Department

Khmelnytskyi National University

(Khmelnytskyi, Ukraine) *papushyna@ukr.net*

EXPERIMENTAL RESEARCH OF THE PROCESS OF AESTHETIC CULTURE FORMATION OF FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS

The article presents the results of an experimental research of the verification of the author's concept and the effectiveness of the developed pedagogical system of formation of aesthetic culture of future teachers of Ukrainian language and literature in the course of their professional training in higher educational establishments of Ukraine and compliance with a number of pedagogical conditions at the institutional level. Giving the characterizing of the goals and content of the main stages of the experimental study (diagnostic, motivational, methodologically-experimental, analytical and generalizing). There were pointed the standardized and developed author's methods used during the research (M. Rokeach "Valuable orientations", methods of definition of motivation to aesthetic activities of T. Ehlers, questionnaires "The diagnostics of the level of empathy" of I. Yusupov, the reflection questionnaires (by tests of A. Karpov), questionnaires "Defining critical thinking", "Sphere of interests of the students", "Value of aesthetic culture in professional activity of teacher of Ukrainian language and literature", a questionnaire to determine the level of aesthetic perception of works of art

and their evaluation, interviewing "My aesthetic interests and needs", testing of educational achievements of students). The data of approbation of the pedagogical system in the research period 2012–2019 are presented. In particular, the results of the distribution of future teachers of Ukrainian language and literature on the levels of aesthetic culture formation at the state stage of the experiment and a comparative analysis of the levels of aesthetic culture formation of control and experimental groups before and after it demonstrates the feasibility of using the proposed pedagogical system of formation of aesthetic culture in higher education establishments which train future Ukrainian language and literature teachers. If at the beginning of the experiment the condition of the level of aesthetic culture formation was mostly low and basic, then with the introduction of the pedagogical system it increases. Purposeful individual work of teachers with students, involvement students in practical activities within the aesthetic environment of higher education establishment, using of innovative teaching technologies facilitate to it.

Key words: *aesthetic culture, pedagogical experiment, pedagogical system, stages of realization of experiment research, state and formational tests, state and author's methods.*

Випускник ЗВО має бути сформованим як цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення, яка діє згідно з морально-етичними принципами й здатна приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права інших, є креативною особистістю, яка змінює навколишній світ за законами краси, конкурує на ринку праці та вчиться упродовж життя. Спрямована на формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури організація освітнього процесу «не може бути безсистемною, проводиться застарілими психолого-педагогічними методами» (Зязюн, 1994: 50). Це вимагає розробки ефективної педагогічної системи, яка враховує досягнення педагогічної науки та вимоги сучасного суспільства.

Теоретико-методологічні принципи перевірки ефективності, дієвості та достовірності педагогічної системи, а також організації, проведення та обробки результатів педагогічного дослідження розкрито в роботах С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Безпалька, С. Гончаренка, В. Загвязинського, І. Зязюна, С. Сисоевої, М. Скаткіна та ін. «Експеримент» (від лат. *experimentum* – «проба», «досвід», «випробування»), метод пізнання, за допомогою якого досліджуються педагогічні явища, факти, досвід (Скаткін, 1986), дозволить впевнитись у перевагах педагогічної системи і рекомендувати її до впровадження в вищих навчальних закладах. Ю. Кушнер називає педагогічний експеримент «активним втручанням дослідника в досліджуване ним педагогічне явище з метою відкриття закономірностей і зміни існуючої практики» (Кушнер, 2001: 18). С. Гочаренко, В. Кушнір наголошують на необхідності комплексного вивчення педагогічних процесів, явищ та систем (Гончаренко, 2002). Розроблена нами педагогічна система формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури в процесі їх професійної підготовки у ЗВО України та дотримання низки педагогічних умов на інституційному рівні потребує проведення експериментального дослідження.

Метою статті є висвітлення ходу й результатів перевірки ефективності педагогічної системи формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури в процесі професійної підготовки.

Педагогічний експеримент був провідним методом пізнання, за допомогою якого досліджувалося явище формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури в процесі їх професійної підготовки у природних умовах естетичного середовища низки українських ЗВО, що здійснюють підготовку таких фахівців. Нами сформульовані мета експерименту та його завдання. *Метою експериментального дослідження* є підвищення рівня сформованості естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури у процесі їх професійної підготовки, що пов'язано, передусім, із забезпеченням ефективності функціонування педагогічної системи цієї підготовки та дотриманням низки педагогічних умов. *Завдання експериментального дослідження* полягають у перевірці авторської концепції та ефективності розробленої педагогічної системи формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури під час їх професійної підготовки у ЗВО України і дотримання низки педагогічних умов на інституційному рівні. Для реалізації мети експериментального дослідження та забезпечення надійності результатів під час підготовки та проведення експерименту ми спиралися на основні положення теорії та методики проведення експериментальних досліджень. *Об'єктом експериментального дослідження* є процес формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури у ЗВО.

Експериментальні дослідження проводилися поетапно впродовж 2012–2019 рр. Було виділено три етапи реалізації програми експериментального дослідження. *Діагностико-мотиваційний етап* (2012–2013 рр.) (констатувальний експеримент) проводився на гуманітарно-педагогічному

факультеті Хмельницького національного університету, факультеті початкової освіти та філології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, факультетах філології і журналістики Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, факультеті філології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, факультеті української філології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Для організації *методологічно-експериментального етапу* (2014–2017 рр.) педагогічного експерименту було сформовано по дві групи в кожному навчальному закладі: контрольні (КГ) та експериментальні (ЕГ). Контрольні групи із числа студентів першого курсу (2012–2013 рр. набору) загалом склали 144 чоловік, експериментальні – 147. Усього в експерименті брали участь 291 студент названих вище навчальних закладів. На *аналітико-узагальнюючому етапі* (2018–2019 рр.) здійснювалося оброблення та систематизація відомостей, отриманих у ході формування етапу експерименту, їх порівняння з прогнозованими даними, скориговані показники, сформульовано загальні висновки.

Мета діагностико-мотиваційного етапу експерименту – з'ясувати можливості майбутніх учителів української мови і літератури в самореалізації під час навчального процесу, визначити сфери діяльності для кожного з них для поглиблення професійних та естетичних знань. На початку першого курсу серед студентів були проведені *анкетування (за методикою М. Рокича «Ціннісні орієнтації» та за методикою визначення мотивації до естетичної діяльності Т. Елерса), опитування (опитувальник «Сфера інтересів студентів»), інтерв'ювання («Мої естетичні інтереси та потреби»)*. На цьому етапі з'ясовані ціннісні

орієнтири студентів на ідеали естетичної культури, потреби та інтереси до формування власної естетичної культури, мотивація до естетичної діяльності студентів-першокурсників, що буде впливати на професійну підготовку та самореалізацію майбутнього учителя української мови і літератури.

Порівняння результатів рівнів сформованості естетичної культури студентів у ЕГ та КГ на діагностико-мотиваційному етапі експерименту проведено за допомогою критерію Стьюдента. Із метою здійснення математичних розрахунків всі обмеження критерію були витримані. Результати сформованості естетичної культури в ЕГ і КГ узагальнено в таблиці (табл. 1).

Як видно з таблиці, низький рівень сформованості естетичної культури студентів значно перевищує високий (ЕГ – 18,9%, 12, 42%, КГ – 29,72% і 7,9%). Робимо такі висновки:

1. Стан рівня сформованості естетичної культури у студентів досліджуваних груп перших курсів переважно низький і базовий. Для його зростання необхідна цілеспрямована індивідуальна робота викладачів зі студентами, заснована на «добровільному виборі форм діяльності, ініціативі, взаємній довірі» (Загвязинський, 2005: 12).

2. Проводити індивідуальну мотиваційну роботу з першокурсниками, які відмовляються від естетичної діяльності через завантаження фаховими предметами, всебічно сприяти їх входженню до сфери культурно-естетичного середовища ЗВО та поєднання успішного навчання з естетичними потребами.

3. У процесі навчально-виховної роботи використовувати інноваційні технології навчання, інтегративні знання майбутніх учителів української мови і літератури, оскільки «активізація пізнавальної діяльності відбувається за рахунок

Таблиця 1

Результати розподілу майбутніх учителів української мови і літератури за рівнями сформованості естетичної культури на діагностико-мотиваційному етапі експерименту

Назва компонента	Назва критерію	Рівень сформованості							
		Високий		Середній		Базовий		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Ціннісно-мотиваційний	Мотиваційний	9,8%	11,5%	29,9%	17,2%	31,9%	36,8%	28,4%	34,5%
Інтелектуально-особистісний	Особистісний	7,1%	5,8%	32,1%	23%	31,6%	36,2%	29,1%	35%
Когнітивно-лінгвокультурний	Гностичний	17,1%	4%	32,8%	24,1%	33,8%	47,7%	16,1%	24,1%
Діяльнісно-творчий	Праксеологічний	15,7%	10,3%	62,7%	39%	19,6%	25,3%	2%	25,3%
Середнє значення		12,42%	7,9%	39,37%	25,82%	29,22%	36,5%	18,9%	29,72%

«поєднання» матеріалу, який звичайно викликає низький та високий рівень інтересу» (Зязюн, 2003: 120), залучати студентів до практичної естетичної діяльності.

4. Постійна співпраця зі студентами, контроль зростання рівня естетичної культури кожної особистості, залучення естетичних досягнень студентів до сфери навчального процесу надасть можливість подолати і середній рівень сформованості естетичної культури, відсоток якого доволі високий.

5. Оприлюднення та підтримка творчих здобутків майбутніх учителів української мови і літератури відповідно до їхніх інтересів та нахилів на рівні публікацій, публічних виступів, художньої творчості, сценографії, застосування інформаційних технологій як складових частин навчального процесу сприятиме створенню позитивного емоційного клімату, що впливатиме на зростання рівнів сформованості естетичної культури.

6. Сприяти самореалізації майбутніх учителів української мови і літератури в естетичному середовищі ЗВО, постійно співпрацювати з керівниками гуртків, студій, проблемних групи.

На методологічно-експериментальному етапі дослідження в процес професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури ЕГ було впроваджено розроблені й теоретично обґрунтовані положення, спрямовані на підвищення їх рівнів естетичної культури. Для визначення дієвості запропонованої педагогічної сис-

теми застосовувалися такі методи дослідження: *тест-опитувальник «Діагностика рівня емпатії» (за І. Юсуповим), опитувальник «Визначення рівня критичного мислення», тест на рефлексію (за опитувальником А. Карпова), опитувальник «Значення естетичної культури у професійній діяльності вчителя української мови і літератури», тестування навчальних досягнень студентів, опитувальник для визначення рівня естетичного сприйняття художніх творів та їх оцінювання.*

На аналітико-узагальнюючому етапі педагогічного експерименту на основі використання методів статистичної обробки даних з'ясовано загальний рівень сформованості естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури, здійснено порівняльний аналіз результатів діагностико-мотиваційного й методологічно-експериментального етапів експерименту. Порівняльна характеристика одержаних результатів до та після експерименту засвідчує, що в ЕГ відбулися суттєві зміни в рівнях сформованості естетичної культури, про що свідчить позитивна динаміка їх зростання (табл. 2).

Отже, результати перевірки ефективності педагогічної системи формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури в процесі професійної підготовки свідчать про те, що після завершення експерименту в студентів ЕГ помітне зростання високого рівня сформованості естетичної культури, порівняно зі студентами КГ,

Таблиця 2

Порівняльний аналіз рівнів сформованості естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури контрольних та експериментальних груп до та після завершення експерименту

Рівні	Критерії	Контрольні групи		Експериментальні групи	
		На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
низький	мотиваційний	17 (11,57%)	13 (9,03%)	17 (11,56%)	3 (2,07%)
базовий		28 (19,05%)	28 (19,45%)	28 (19,05%)	17 (11,72%)
середній		56 (38,10%)	59 (40,97%)	56 (38,10%)	48 (33,10%)
високий		46 (31,29%)	44 (30,56%)	46 (31,29%)	77 (53,10%)
низький	особистісний	20 (13,61%)	14 (9,72%)	21 (14,29%)	1 (0,69%)
базовий		27 (18,37%)	25 (17,36%)	27 (18,37%)	19 (13,10%)
середній		56 (38,10%)	60 (41,67%)	54 (36,73%)	48 (33,10%)
високий		44 (29,93%)	45 (31,35%)	45 (30,61%)	77 (53,10%)
низький	гностичний	21 (14,29%)	12 (8,33%)	19 (12,93%)	3 (2,07%)
базовий		29 (19,73%)	27 (18,75%)	28 (19,05%)	16 (11,03%)
середній		56 (38,10%)	65 (45,14%)	55 (37,41%)	38 (26,21%)
високий		41 (27,89%)	40 (27,78%)	45 (30,61%)	88 (60,69%)
низький	праксеологічний	22 (14,97%)	14 (9,72%)	20 (13,61%)	4 (2,76%)
базовий		27 (18,37%)	25 (17,36%)	28 (19,05%)	14 (9,66%)
середній		58 (39,46%)	63 (43,75%)	55 (37,41%)	42 (28,97%)
високий		41 (27,89%)	42 (29,17%)	44 (29,93%)	85 (58,62%)

і зменшення низького. Це дозволило впевнитись у перевагах запропонованої педагогічної системи і рекомендувати її до впровадження у вищих навчальних закладах України. Перспективами подальших розвідок є розроблення методичних

рекомендацій студентам та викладачам щодо впровадження педагогічної системи формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури в процесі професійної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С., Кушнір В. Методологія як важливий складник наукового дослідження в педагогіці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2002. Випуск 4(8). С. 15–22.
2. Загвязинский В., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия». 2005. 208 с.
3. Зязюн І. А. Естетичне виховання як об'єкт державної політики / І. А. Зязюн, О. М. Семашко. *Вісник Національного університету імені Т. Шевченка*. 1994. № 94. С. 49–54.
4. Зязюн І. А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : збірник наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. Київ : [б.в.]. 2003. 680 с.
5. Кушнер Ю. З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие. Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова. 2001. 66 с.
6. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю. Москва : Педагогика, 1986. 152 с.

REFERENCES

1. Ghoncharenko S., Kushnir V. Metodologhija jak vazhlyvyj skladnyk naukovogho doslidzhennja v pedaghoghici [Methodology as an important component of scientific research in pedagogy] *Continued professional education: theory and practice*. 2002. Vyp. 4 (8). pp. 15–22. [in Ukrainian].
2. Zagvjazinskij V., Atahanov R. Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovanija [Methodology and methods of psychology-pedagogical researches]. M.: Akademiya. 2005. 208 p. [in Russian].
3. Zjazjun I.A. Estetychne vykhovannja jak ob'jekt derzhavnoji polityky [Aesthetic education as an object of public policy]. *Bulletin of Taras Shevchenko National University of Kyiv*. 1994. № 94. pp. 49–54. [in Ukrainian].
4. I.A. Zjazjun, N.Gh. Nychkalo. Pedaghoghika i psykhologhija profesijnoji osvity: rezuljtaty doslidzhenj i perspektyvy [Pedagogics and psychology of professional education]. K.: [b.v.]. 2003. 680 p. [in Ukrainian].
5. Kushner Ju.Z. Metodologija i metody pedagogicheskogo issledovanija [Methodology and methods of pedagogical researches]. Mogilev: MGU im. A.A. Kuleshova. 2001. 66 p. [in Russian].
6. Skatkin M.N. Metodologija i metodika pedagogicheskikh issledovanij [Methodology and method of pedagogical researches]. M.: Pedagogika. 1986. 152 p. [in Russian].

Володимир ПЕЧЕРСЬКИХ,

orcid.org/0000-0001-9384-9262

аспірант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) *inklab@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ ЛІКУВАЛЬНОГО МАСАЖУ ОСІБ ІЗ ПАТОЛОГІЯМИ ХРЕБТА

У статті розкрито особливості лікувального масажу як невід'ємної частини фізичного реабілітування осіб із патологіями хребта. Виходячи з уявлень про складність патобіомеханічних розладів при вертеброгенній патології, лікувальний масаж є важливим методом реабілітації, здатним вплинути на окремі ланки патологій хребта і на всю рухову систему загалом, підвищити побутову та професійну активність хворого. Проаналізовано зміст понять «масаж», «лікувальний масаж», «фізичне реабілітування», «особи з патологіями хребта».

Новітнім напрямом сучасної науки, що вивчає методики лікування хребта, оточуючих його тканин, суглобів, а також нервової системи за допомогою мануальної терапії, є вертебродологія – наука, яка вивчає та пояснює вплив кожної частини хребта на весь організм людини, поєднуючи знання з ортопедії, травматології, неврології, терапії та нейрохірургії.

Визначено провідні принципи психолого-педагогічного супроводу осіб із патологіями хребта: лікування причини, а не симптому (ефективність такої терапії буде сумнівною, якщо лікувати лише симптом і не надавати уваги основному захворюванню); правильний вибір методів терапії, внаслідок чого зменшується потенційна побічна дія методів лікування хребта та покращується ефективність (лазеро-, електро-, магнітотерапія, ультразвукова терапія, ударно-хвильова терапія, ручний масаж спини, гідромасаж тощо), що, у свою чергу, сприяє нормалізації тону м'язів, забезпечуючи фіксацію та захист хребетного стовпа від перевантажень, а також покращуючи кровопостачання його структур; індивідуальний підхід до пацієнта з урахуванням його стану, наявності супутніх захворювань і протипоказань, тобто врахування його індивідуальних особливостей, психологічного стану тощо; чуйне та доброзичливе ставлення фахівця, що викликає довіру та налаштування на позитивний результат; застосування сучасного обладнання.

На основі проведеного теоретичного аналізу різних наукових джерел, а також власного практичного досвіду автора у галузі вертебродології стверджується, що у процесі комплексного фізичного реабілітування лікувальний масаж сприяє зменшенню болю і зняттю м'язової напруги, покращує кровообіг і живлення тканин, нормалізує обмін речовин і діяльність нервової системи, відновлює гнучкість м'язів і попереджує їх атрофію, сприяє коригуванню викривлень хребта, оздоровлює та зміцнює увесь організм. Після лікувального масажу минає біль і синдром хронічної втоми, відчувається легкість у тілі та прилив нових сил.

Ключові слова: масаж, лікувальний масаж, вертебродологія, фізичне реабілітування, особи із патологіями хребта.

Volodymyr PECHERSKYKH,

orcid.org/0000-0001-9384-9262

Graduate Student at the Department of Special and Inclusive Education
Lesya Ukrainka Eastern European National University
(Lutsk, Ukraine) *inklab@ukr.net*

FEATURES OF THERAPEUTIC MASSAGE OF PERSONS FROM PATHOLOGIES OF THE SPINE

The article reveals the features of therapeutic massage as an integral part of physical rehabilitation of people with spinal pathologies. Based on the ideas about the complexity of pathobiomechanical disorders in vertebrogenic pathology, therapeutic massage is an important method of rehabilitation that can affect individual pathologies of the spine and the entire motor system in general, increase household and professional activity of the patient. The content of the concepts “massage”, “therapeutic massage”, “physical rehabilitation”, “persons with spinal pathologies” is analyzed.

The latest direction of modern science that studies the treatment of the spine, surrounding tissues, joints and nervous system with manual therapy is vertebrology – a science that studies and explains the impact of each part of the spine on the whole human body, combining knowledge of orthopedics, traumatology, neurology, therapy and neurosurgery.

The leading principles of psychological and pedagogical support of people with spinal pathologies are determined: treatment of the cause, not the symptom (the effectiveness of such therapy will be questionable if you treat only the symptom

and do not pay attention to the underlying disease); the right choice of therapy methods, which reduces the potential side effects of spinal treatments and improves efficiency (laser, electro-, magnetic therapy, ultrasound therapy, shock wave therapy, manual back massage, hydromassage, etc.), which, in turn, contributes to normalization spinal muscle tone, providing fixation and protection of the spine from overload, as well as improving the blood supply to its structures; individual approach to the patient taking into account his condition, the presence of comorbidities and contraindications, ie to take into account his individual characteristics, psychological condition, etc.; sensitive and friendly attitude of the specialist, which evokes trust and attitude to a positive result; use of modern equipment.

Based on the theoretical analysis of various scientific sources, as well as the author's own practical experience in the field of vertebrology, it is stated that in the process of comprehensive physical rehabilitation therapeutic massage helps reduce pain and relieve muscle tension, improves blood circulation and tissue nutrition, normalizes metabolism and nervous activity. system, restores muscle flexibility and prevents their atrophy, helps to correct curvatures of the spine, heals and strengthens the whole body. And after the therapeutic massage there is pain and chronic fatigue syndrome, there is lightness in the body and a surge of new strength.

Key words: massage, therapeutic massage, vertebrology, physical rehabilitation, persons with pathologies of the spine.

Постановка проблеми. Однією з найбільш актуальних проблем спеціальної педагогіки є психолого-педагогічна, фізична, медична та соціальна реабілітація осіб із порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема із патологіями хребта. Важливим методом означеного процесу, здатним вплинути на окремі ланки патогенезу хребта і на всю рухову систему загалом, підвищити побутову та професійну активність хворого, є здійснення лікувального масажу. Точкою відліку розвитку патогенезу хребта зазвичай є дегенеративні зміни у міжхребцевих дисках, яким сприяють повторні травми, надлишкове статичне або динамічне навантаження, уроджені особливості будови хребта, спадкова схильність.

Диференційований діагноз болю у спині часто становить важливе завдання, для вирішення якого потрібно досліджувати широкий спектр можливих причин. Такі терміни, як «синдром шийного відділу хребта» або «синдром поперекового відділу хребта» є сумнівними, оскільки не визначають ні локалізації, ні природи захворювання (Букуп, 2010).

Хвороби хребта займають важливе місце в загальній структурі патології опорно-рухового апарату. Означена недуга більшою мірою характерна для дорослого населення, що пов'язано з віковими особливостями організму людини, однак тепер дедалі частіше зустрічається у підлітків і навіть у дитячому віці. Сучасна людина веде малорухливий, сидячий спосіб життя. Постійне перенапруження м'язів спостерігається в осіб багатьох професій, пов'язаних із довгою фіксацією робочої пози. Дегенеративно-дистрофічні зміни хребта зустрічаються найбільш часто. Вони можуть бути присутніми при різних захворюваннях: остеохондрозі, спондилоартрозі.

Аналіз досліджень. Проблема патологій хребта не тільки не втрачає своєї актуальності нині, але й, навпаки, привертає увагу фахівців із різних сфер діяльності (Л. Бадалян, В. Дубровський,

І. Єгорова, В. Козьявкін, І. Мамайчук, В. Мартинюк, О. Марченко, К. Семенова, А. Соловйова, Л. Шипіцина, А. Шевцов та ін.).

Мета статті полягає у розкритті особливостей лікувального масажу як невід'ємної частини фізичного реабілітування осіб із патологією хребта.

Виклад основного матеріалу. Порушення опорно-рухового апарату, зокрема патології хребта, є одним із найбільш поширених психофізичних порушень, із якими стикається сучасний спеціальний педагог незалежно від виду діяльності та вікової групи, адже саме від стану хребта, що є основою людського організму, залежить здоров'я всього організму.

Як відомо, анатомічно хребет складається із 32–33 окремих хребців, з'єднаних між собою міжхребцевими дисками, котрі представляють синхондроз, і суглобів. Стабільність хребта забезпечується міцним зв'язним апаратом, що з'єднує тіла хребців, і капсулою міжхребцевих з'єднань, зв'язками, які з'єднують дужки хребців, зв'язками, що з'єднують остисті відростки.

З біомеханічного погляду хребет подібний до кінематичного ланцюга, котрий складається з окремих ланок. Кожен хребець з'єднується із сусідніми у трьох місцях у двох міжхребцевих зв'язках позаду і тілами попереду. Зв'язки між суглобовими відростками – діючі суглоби. Розташовуючись один над другим, хребці утворюють два стовпи – передній, утворений за рахунок тіл хребців, і задній, утворений із дуг і міжхребцевих суглобів.

Будь-який патологічний процес, послаблюючи функцію диска, порушує біомеханіку та функціональні можливості хребта. Тобто в осіб із патологією хребта недиференційована рухова активність посилює патологічний руховий стереотип, який дозволяє пацієнту зменшити больовий синдром та інші клінічні прояви захворювання. Така форма проведення вправ абсолютно протипоказана пацієнтам із клінічними проявами патологій хребта.

Фізичне реабілітування осіб із порушеннями опорно-рухового апарату (ОРА) завжди було гострою проблемою та привертало увагу закладів освіти. Насамперед це стосувалося осіб із патологіями хребта. Практичний досвід засвідчує, що фізичне реабілітування є частиною комплексної терапії, яку успішно поєднують із медикаментозною терапією, із різними фізіотерапевтичними методами лікування, застосовуючи методи заохочення, профілактики, лікування / втручання і реабілітації, внаслідок чого покращується фізичний, психологічний, емоційний і соціальний стан індивіда. Тому фахівці у галузі спеціальної освіти повинні знати сучасні педагогічні підходи до характеристики порушень функцій опорно-рухового апарату, методи діагностики й оцінювання фізичних можливостей дітей із моторними порушеннями різної етіології стосовно їхніх можливостей у навчанні в освітньому закладі; теоретичні засоби педагогічної класифікації дітей із порушеннями функцій опорно-рухового апарату та їхні основні категорії; вимоги до обладнання реабілітаційних кімнат і майданчиків, умови для їх створення й організації. Крім того, фахівці повинні уміти діагностувати особливості фізичного розвитку дітей і визначати характер рухових порушень; розробляти перспективні реабілітаційні програми на основі отриманих у процесі діагностики результатів (для однієї дитини або групи осіб із подібними порушеннями); організувати реабілітаційні кімнати та майданчики, обладнати їх необхідним фізкультурним інвентарем.

Зокрема, на основі теоретичних узагальнень із досліджуваної проблеми нами визначено і провідні принципи психолого-педагогічного супроводу осіб із патологіями хребта:

1) лікування причини, а не симптому (ефективність такої терапії буде сумнівною, якщо лікувати лише симптом і не надавати уваги основному захворюванню);

2) правильний вибір методів терапії, внаслідок чого зменшується потенційна побічна дія методів лікування хребта і покращується ефективність (лазеро-, електро-, магнітотерапія, ультразвукова терапія, ударно-хвильова терапія, ручний масаж спини, гідромасаж тощо), що, у свою чергу, сприяє нормалізації тону спинних м'язів, забезпечуючи фіксацію та захист хребетного стовпа від перевантажень, а також покращуючи кровопостачання його структур;

3) індивідуальний підхід до пацієнта з урахуванням його стану, наявності супутніх захворювань і протипоказань, тобто врахування його індивідуальних особливостей, психологічного стану тощо;

4) чуйне та доброзичливе ставлення фахівця, що викликає довіру та налаштування на позитивний результат;

5) застосування сучасного обладнання (Печерських, 2019).

Одним із методів означеного процесу за умов комплексного фізичного реабілітування, здатним вплинути на окремі ланки патогенезу хребта і на всю рухову систему загалом, підвищити побутову та професійну активність хворого, є лікувальний масаж. Він оздоровлює хребет і весь організм. Процедура допомагає лікувати остеохондроз, сколіоз, радикуліт, міжхребцеву грижу та інші захворювання. Після масажу минає біль і синдром хронічної втоми, відчувається легкість у тілі та прилив нових сил.

Лікувальний масаж – це медична процедура, яку призначає лікар-вертебролог після консультації. Вертебологія є новітнім напрямом сучасної науки, що вивчає методику лікування хребта, оточуючих його тканин, суглобів, а також нервової системи за допомогою мануальної терапії. Поєднуючи знання з ортопедії, травматології, неврології, терапії та нейрохірургії, вертебологія вивчає та пояснює вплив кожної частини хребта на весь організм людини (Тучков, 2011).

У процесі комплексного фізичного реабілітування лікувальний масаж сприяє зменшенню болю і зняттю м'язової напруги, покращує кровообіг і живлення тканин, нормалізує обмін речовин і діяльність нервової системи, відновлює гнучкість м'язів і попереджує їхню атрофію, сприяє коригуванню викривлень хребта, оздоровлює та зміцнює увесь організм.

Залежно від поставленого діагнозу вид лікувального масажу може різнитися. Наприклад, він може бути строго зональним (масаж ніг або шиї) або загальним, охоплюючи кілька ділянок (наприклад, масаж всієї спини).

Легкий масаж кінцівки на стороні ураження дуже доречний при болю у поперековому відділі хребта. Він необхідний за наявності оніміння, слабкості в нозі, зниження рефлексів, при клініці корінцевого синдрому.

Проводиться масаж у положенні хворого лежачи на животі. Під гомілки підкладається валик, щоб їх підняти, що сприяє розслабленню литкових м'язів і попереку. Руки лежать вниз уздовж тіла. Голова повинна лежати опущеною вниз, опираючись чолом (Бірюков, 2000). Масаж можна проводити у підгострому та хронічному стані, щодо гострого стану – то проводять масаж легкий із прийомами погладжування (6–10 разів) і вижимання (3–5 разів) по розгиначах спини задля покра-

щення кровообігу у поперековому відділі. Спочатку робиться масаж для зняття напруги і болю. Також виконується масаж сідничних м'язів із прийомами потряхування (4–6 разів) і легкої вібрації. Закінчується цей етап комбінованим погладженням (5–6 разів). Після виконується масаж стегна, використовуючи прийоми погладження, розминання двоглавого м'яза стегна у поєднанні з вижиманням. Після можна повернутися знову до спини, доповнивши прийомами розминання ребром долоні та подушечками пальців (6–8 разів). Тільки після всього цього можна починати масаж поперекового відділу. Він включає погладження комбіноване від сідничних горбів до середини спини (5–8 разів), вижимання ребром долоні (3–4 рази) і знову погладження (5–6 разів). Провівши на сідничних м'язах різні види вижимання (по 4–6 разів), а потім погладження і потряхування, знову повертаються на поперековий відділ, виконавши тут погладження (5–8 разів) і вижимання (2–3 рази). Із кожним сеансом кількість повторень прийомів і сила впливу додаються. Необхідно наголосити: перед масажем крижової області обов'язково і ретельно опрацьовуються сідничні м'язи. Використовуються: погладження по всій тазовій області, вижимання, розминання основою долоні або ліктем, погладження, розминка гребенями кулаків (Бірюков, 2000). Масаж крижів включає: погладження двома руками, подушечками пальців, основою долоні, розтирання – долонями обох рук, тильною стороною кистей, прямолінійне подушечками чотирьох пальців від куприка вгору до попереку (після кожного розтирання руки роз-

ходяться у сторони до сідничних м'язів), колоподібне подушечками чотирьох пальців (5–6 разів). Кількість повторень погладження і розминання і їхнє процентне співвідношення в сеансі масажу залежить від стану масажованого, прогресу в лікувально-відновному процесі. При гострому болю до половини сеансу займає погладження, у міру затихання болю масаж повинен ставати більш енергійним і глибоким (зрідка навіть до легкого болю). При масажі поперекової або крижової областей треба звертати увагу на больові точки (ділянки). Навколо цих місць і безпосередньо больові точки слід опрацьовувати особливо ретельно. Застосовувати глибокий масаж доречно як після заняття, так і окремо (Букуп, 2010). Внаслідок проведення повного курсу відновлюється рухливість м'язів, зміцнюється м'язовий каркас, минає відчуття оніміння і затікання. Тривалість сеансу після заняття – 10–15 хвилин, окремо від заняття – від 20 хвилин до однієї години (Васичкин, 2005).

Висновки. Таким чином, на основі здійсненого аналітичного огляду літературних та інформаційних джерел, пов'язаних із темою дослідження, а також ретроспективного аналізу власної практичної діяльності розкрито особливості лікувального масажу як невід'ємної частини фізичного реабілітування осіб із патологією хребта. Лікувальний масаж оздоровлює хребет і весь організм. Процедура допомагає лікувати остеохондроз, сколіоз, радикуліт, міжхребцеву грижу та інші захворювання. Після лікувального масажу минає біль і синдром хронічної втоми, відчувається легкість у тілі та прилив нових сил.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бірюков А. А. Лечебный массаж. Москва : Советский спорт. 2000. С. 293.
2. Букуп К. Клиническое исследование костей, суставов и мышц / пер. с англ. Москва : Мед. лит., 2010. 320 с.
3. Васичкин В. Все о массаже. Москва : «АСТ-пресс книги», 2005. 368 с.
4. Дубровский В. И. Все виды массажа. Москва : Молодая гвардия, 2013. 211 с.
5. Печерських В. Аналіз методик психолого-педагогічного супроводу фізичного реабілітування осіб із патологіями хребта. *Педагогічний часопис Волині*. № 2 (13). 2019. С. 144–146.
6. Тучков А. А. Все о позвоночнике или вертебрология для всех. Москва : «Printmail», 2011. 356 с.
7. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія. Київ : МП Леся, 2009. 484 с.

REFERENCES

1. Biryukov A.A. Lechebnyiy massazh [Massotherapy]. Moskva: Soviet sport. 2000. P. 293. [In Russian].
2. Bukup K. Klinicheskoe issledovanie kostey, sustavov i myishts [Clinical examination of bones, joints and muscles]: per. s angl. Moskva: Med. lit., 2010. 320 p. [In Russian].
3. Vasichkin V. Vse o massazhe [All about massage]. Moskva: "AST-press knigi", 2005. 368 p. [In Russian].
4. Dubrovskiy V. I. Vse vidy massazha [All types of massage]. Moskva: Molodaya gvardiya, 2013. 211 p. [In Russian].
5. Pecherskih V. Analiz metodik psihologo-pedagogichnogo suprovodu fizichnogo reabilituvannya osib iz patologiyami hrebta [Analysis of methods of psychological and pedagogical support of physical rehabilitation of persons with pathologies of the spine]. *Pedagogichnyy chasopis Volini*. № 2 (13). 2019. P. 144–146
6. Tuchkov A. A. Vse o pozvonochнике ili vertebrologiya dlya vseh [All about the spine or vertebrology for everyone]. Moskva: "Printmail", 2011. 356 p. [In Russian].
7. Shevtsov A. G. Osvitni osnovi reabilitologiyi [Basic principles of rehabilitation]: monografiya. Kyiv: MP Lesya, 2009. 484 p.

Юрій ПОЛУЛЯЩЕНКО,

orcid.org/0000-0002-4149-5500

кандидат педагогічних наук,

професор кафедри олімпійського і професійного спорту

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

(Старобільськ, Луганська область, Україна) spartak_lg@ukr.net

ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРАКТИКУ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Висвітлено актуальність проблеми формування патріотичних цінностей учнівської молоді. Виокремлено та схарактеризовано три етапи у процесі впровадження педагогічної системи професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді. Визначено, що в межах першого та другого етапів особливе значення відіграє корекція змісту за рахунок зміни фахових дисциплін і впровадження інтерактивних технологій: метод мозкового штурму, проєктивний метод, «ажурна пилка», «акваріум», кейс-метод, коуч-тренінг, «ажурна пилка» та ін. Зазначено, що в межах третього етапу передбачалося оволодіння студентами методикою формування патріотичних цінностей учнівської молоді у процесі фізичної культури за умов гібридної війни, протидії абераційній соціалізації учнівської молоді, взаємодії із сім'ями учнів у контексті патріотичних цінностей дітей у межах родини, а також підвищення ступеня у студентів психологічної стійкості, формування бажання професійного самовдосконалення та самореалізації в контексті майбутньої професійної діяльності взагалі та формування патріотичних цінностей учнівської молоді зокрема. Важливе місце в контексті вирішення завдань третього етапу впровадження та реалізації системи професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді відіграє педагогічна практика (виробнича). Встановлено суттєве збільшення рівня сформованості професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді за всіма критеріями. Збільшення кількості студентів із високим рівнем сформованості професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді в експериментальній групі відбулося на 22% (із 15% до початку формувального експерименту до 37% після його завершення). У контрольній групі чисельність студентів із високим рівнем професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді збільшилася на 8,5% (із 15,2% на констатувальному етапі експериментальної роботи до 23,7% на етапі підсумкового контролю). Переваги студентів із високим рівнем професійної готовності зафіксовано більш ніж у 2,5 рази.

***Ключові слова:** формування, патріотичні цінності, студенти, фізична культура.*

Iurii POLULIASHCHENKO,

orcid.org/0000-0002-4149-5500

Candidate of Pedagogical Sciences,

Professor at the Department of Olympic and Professional Sports

SI "Luhansk Taras Shevchenko National University"

(Starobelsk, Luhansk region, Ukraine) spartak_lg@ukr.net

INTRODUCTION OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO THE FORMATION OF PATRIOTIC PRICES OF STUDENTS YOUTH IN PRACTICE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The urgency of the problem of forming patriotic values of student youth is highlighted. Three stages in the process of introduction of the pedagogical system of professional training of future physical education teachers to the formation of patriotic values of student youth are singled out and characterized. It is determined that within the 1st and 2nd stages of particular importance is the correction of content by changing professional disciplines and introduction of interactive technologies: brainstorming method, projective method, "openwork saw", "Aquarium", case method, coach training and others. Indicated, that within the third stage, students were expected to master the method of formation of patriotic values of student youth in the process of physical culture in terms of a hybrid war, counteracting aberration socialization of student youth, interaction with students' families in the context of the patriotic values of children within the family, and also increasing the degree of psychological stability in students, formation of the desire for professional

self-improvement and self-realization in the context of future professional activity in general and the formation of patriotic values of student youth in particular. An important place in the context of solving the tasks of the third stage of introduction and implementation of a system of professional training for future physical education teachers to the formation of patriotic values of student youth, plays pedagogical practice (production). Was installed a significant increase of the level of professional readiness of future physical education teachers to the formation of patriotic values of student youth by all criteria. Increasing the number of students with a high level of professional readiness for the formation of patriotic values of student youth in the experimental group occurred by 22% (with 15% before the start of the molding experiment to 37% after its completion). The number of students in the control group with a high level of professional readiness for the formation of patriotic values of student youth increased by 8.5% (from 15.2% at the ascertaining stage of experimental work to 23.7% at the stage of final control). The advantages of students with a high level of professional readiness have been recorded more than 2.5 times.

Key words: formation, patriotic values, students, physical culture.

Постановка проблеми. Нині, за умов гібридної війни з боку РФ проти України особливого значення набуває проблема підготовки відповідних фахівців до формування патріотичних цінностей учнівської молоді. Надзвичайно потужний потенціал щодо виховання патріотичних цінностей учнівської молоді закладено у сфері фізичного виховання і спорту. Безцінні надбання українського народу в контексті патріотичного та військово-патріотичного виховання (як важливої складової частини патріотичного виховання) закладено пращурами ще з часів Запорізької Січі. Саме сфери фізичного виховання і спорту здатні передавати досвід української козацької педагогіки та духовності (використовуючи відповідні фізичні вправи, українські народні рухливі ігри, засоби духовного та морального загартування), основою яких є героїчні традиції українського народу.

Між тим, використання цього безмежного потенціалу на якісному, продуктивному рівнях потребує відповідної підготовки (удосконалення процесу підготовки) майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту, здатних виховувати українців-патріотів, відроджуючи козацьку славу, розбудовуючи суверенну, демократичну, правову і соціальну державу (про що зазначається у Концепції національно-патріотичного виховання).

Мета статті полягає у висвітленні основних аспектів впровадження педагогічної системи професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді у практику ЗВО.

Аналіз досліджень. У межах статті особливе значення відігравали наукові напрацювання вітчизняних вчених (Бех, 2015, 2017; Курило, Савченко, Караман, 2018; Проць, 2015; Чепіль, 2015; Череповська, 2017) та ін.

Виклад основного матеріалу. Процес упровадження педагогічної системи професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді бажано здійснювати у три етапи, в межах яких мають вирішуватися конкретні завдання.

З нашого досвіду на першому етапі студентів слід озброїти первинними знаннями з формування патріотичних цінностей учнівської молоді, а також формування мотивації майбутніх учителів фізичної культури до здійснення цього процесу. Вирішення завдань першого етапу відбувалося переважно за рахунок доповнення дисциплін додатковим змістом (зокрема змістом навчальної програми предмету «Вступ до спеціальності» передбачено теми «Патріотизм як важлива суспільна та особистісна цінність», «Роль вчителя фізичної культури у формуванні патріотичних цінностей учнівської молоді»), а також розроблення та впровадження у практику підготовки майбутніх учителів фізичної культури спецкурсу «Теоретичні основи формування патріотичних цінностей учнівської молоді засобами фізичної культури» (в межах якого передбачено вивчення таких тем: «Українські традиції у формуванні патріотичних цінностей учнівської молоді»; «Принципи формування патріотичних цінностей учнівської молоді»; «Основи та особливості формування патріотичних цінностей учнівської молоді в умовах сьогодення», «педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського щодо формування патріотичних цінностей в школярів» та ін.). Викладання запропонованої тематики відбувалося за рахунок застосування інтерактивних технологій навчання: лекція-бесіда, лекція-конференція, лекції-прес-конференція, проблемна лекція, лекція з аналізом конкретної ситуації, метод круглого столу та ін.

На *другому етапі* передбачалося озброєння студентів більш поглибленими знаннями та практичними вміннями (зокрема гностичними, комунікативними, проєктивними, конструктивними, організаційними), а також формування стійкої мотивації до формування патріотичних цінностей учнівської молоді у процесі фізичної культури. Вирішення завдань другого етапу передбачало корекцію змісту фахових дисциплін. Зміст дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання» доповнено темою «Потенціал навчального предмета «Фізична культура» у формуванні

патріотичних цінностей учнівської молоді». Навчальний предмет «Організація і методика оздоровчої та спортивно-масової роботи» передбачав ознайомлення студентів із темою «*Основи й особливості формування патріотичних цінностей в учнівської молоді в позашкільній діяльності з фізичного виховання*». Навчальною програмою дисципліни «*Інноваційні технології фізичного виховання учнівської молоді*» передбачено вивчення студентами додаткової теми «*Інноваційні підходи з формування патріотичних цінностей учнівської молоді у процесі фізичної культури*». У процесі вивчення вищезазначеної тематики застосовувалися такі інтерактивні технології навчання як: метод мозкового штурму, проєктивний метод, «ажурна пилка» та ін.

У межах *третього етапу* передбачалося оволодіння студентами методикою формування патріотичних цінностей учнівської молоді у процесі фізичної культури (в навчальній, позакласній і позашкільній діяльності), набуття мінімального досвіду щодо забезпечення вищезазначеного процесу за умов гібридної війни, протидії абераційній соціалізації учнівської молоді, взаємодії з сім'ями учнів у контексті патріотичних цінностей дітей у межах родини, а також підвищення рівня у студентів психологічної стійкості, формування бажання професійного самовдосконалення та самореалізації в контексті майбутньої професійної діяльності взагалі та формування патріотичних цінностей учнівської молоді зокрема. Вирішенню завдань етапу сприяло розроблення та викладання спецкурсу «*Особливості формування патріотичних цінностей учнівської молоді за умов гібридної війни на Донбасі*», в межах якого передбачалися такі теми, як: «*Специфіка гібридної війни та її вплив на учнівську молодь*»; «*Формування патріотичних цінностей учнівської молоді за умов інформаційної війни проти України*»; «*Особливості формування патріотичних цінностей у дітей та учнівської молоді в сім'ях, які мешкають на сході України (підконтрольній частині України Луганської та Донецької областях)*»; «*Можливості протидії абераційній соціалізації особистості за умов гібридної війни на Донбасі*»; «*Складнощі та можливості формування патріотичних цінностей учнівської молоді, які нині мешкають на тимчасово окупованій території України (після звільнення території від окупанта – РФ)*» та ін. Для підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу, а також набуття необхідних практичних умінь та окремих аспектів психологічної готовності майбутніх вчителів фізичної культури до формування патріотичних

цінностей учнівської молоді на третьому етапі впровадження педагогічної системи застосовувалися такі інтерактивні технології навчання: ділова гра, «акваріум», кейс-метод, коуч-тренінг, «ажурна пилка», моделювання ситуації, «Анкета «5 із 25», «синон-метод» та ін.

Важливе місце в контексті вирішення завдань третього етапу впровадження та реалізації системи професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді відгравала *педагогічна практика (виробнича)*, змістом якої було удосконалення набуття студентами мінімально необхідного досвіду в зазначеному вище контексті, а також виконання творчих і дослідницьких завдань, спрямованих на подальше набуття організаційних, комунікативних, конструктивних і проєктивних умінь із питань формування патріотичних цінностей учнів у навчальній і позакласній діяльності з фізичної культури. Студенти активно залучалися до розробки й організації спортивних та оздоровчих заходів, таких як: «Справжні патріоти України»; «Тато, мама і я – спортивна сім'я» присвячені Героям Небесної Сотні; першість області з шахів, присвячена Революції Гідності; Відкритий весняний Чемпіонат України в гонці критеріум I тур присвячений героям АТО, Об'єднаних сил України; НТЗ до чемпіонату України до Дня захисника Вітчизни; змагання з футболу, присвячені дню визволення Лисичанська від бойовиків Російської Федерації; першість області з вільної боротьби, присвячена «кіборгам», захисникам Донецького аеропорту; Районна військово-спортивна гра «СОКІЛ»; обласні зональні змагання «Нащадки козацької слави»; спортивне свято до Дня молоді та Дня конституції; Богатирські ігри «Сила Українського духу»; велопробіг «Єднаймо Україну» та ін.

На етапі формувального експерименту в експериментальній групі було зафіксовано більш позитивні зміни у стані сформованості професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді за усіма критеріями. За науково-теоретичним критерієм було встановлено, що кількість студентів контрольної групи з високим рівнем науково-теоретичної готовності після проведення формувального експерименту зросла на 9,2%. В експериментальній групі чисельність студентів із високим рівнем науково-теоретичної готовності зросла майже вдвічі (з 15,3% на етапі вихідного контролю до 35% на етапі підсумкового контролю). Помітні відмінності між контрольною та експериментальною групами (на користь останньої) зафіксовано і стосовно зменшення кількості

студентів із низьким рівнем науково-теоретичної готовності. У контрольній групі кількість майбутніх учителів фізичної культури з низьким рівнем зменшилася на 17,4%; в експериментальній групі чисельність студентів із низьким рівнем науково-теоретичної готовності зменшилася на 32%. За практичним критерієм після формування експериментальної групи з низьким рівнем практичної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді становила 8%, у контрольній групі – 32% студентів. За психологічним критерієм на етапі підсумкового контролю було зафіксовано: в контрольній групі кількість майбутніх учителів фізичної культури з низьким рівнем психологічної готовності становила 15,4%, в експериментальній групі – 5,1%.

Узагальнення результатів дослідження за всіма критеріями (на етапі підсумкового контролю) свідчить, що експериментальна група мала помітні переваги порівняно з контрольною стосовно збільшення кількості майбутніх учителів фізичної культури з високим рівнем сформованості професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді. У контрольній групі чисельність таких студентів після завершення формувального експерименту становила 23,7%, в експериментальній групі – 37%. Таким чином, із низьким рівнем професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді залишилося

на етапі підсумкового контролю 5,8%. У контрольній групі чисельність таких студентів становила 21,9%. Таким чином, у контрольній групі кількість учителів фізичної культури з низьким рівнем професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді зменшилася на 22,4% (з 44,3% на етапі вихідного контролю до 21,9% на етапі підсумкового контролю). В експериментальній групі зниження кількості студентів із низьким рівнем професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді відбулося на 38,5%, із 44,3% (вихідний контроль) до 5,8% (підсумковий контроль).

Збільшення кількості студентів із високим рівнем сформованості професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді в експериментальній групі відбулося на 22% (з 15% до початку формувального експерименту до 37% після його завершення). У контрольній групі чисельність студентів із високим рівнем професійної готовності до формування патріотичних цінностей учнівської молоді збільшилася на 8,5% (з 15,2% на констатувальному етапі експериментальної роботи до 23,7% на етапі підсумкового контролю). Переваги студентів зі високим рівнем професійної готовності зафіксовано більш ніж у 2,5 рази (рис. 1).

Переваги експериментальної групи також підтверджуються за допомогою методів математичної статистики. Так, якщо до початку формувального експерименту між контрольною й екс-

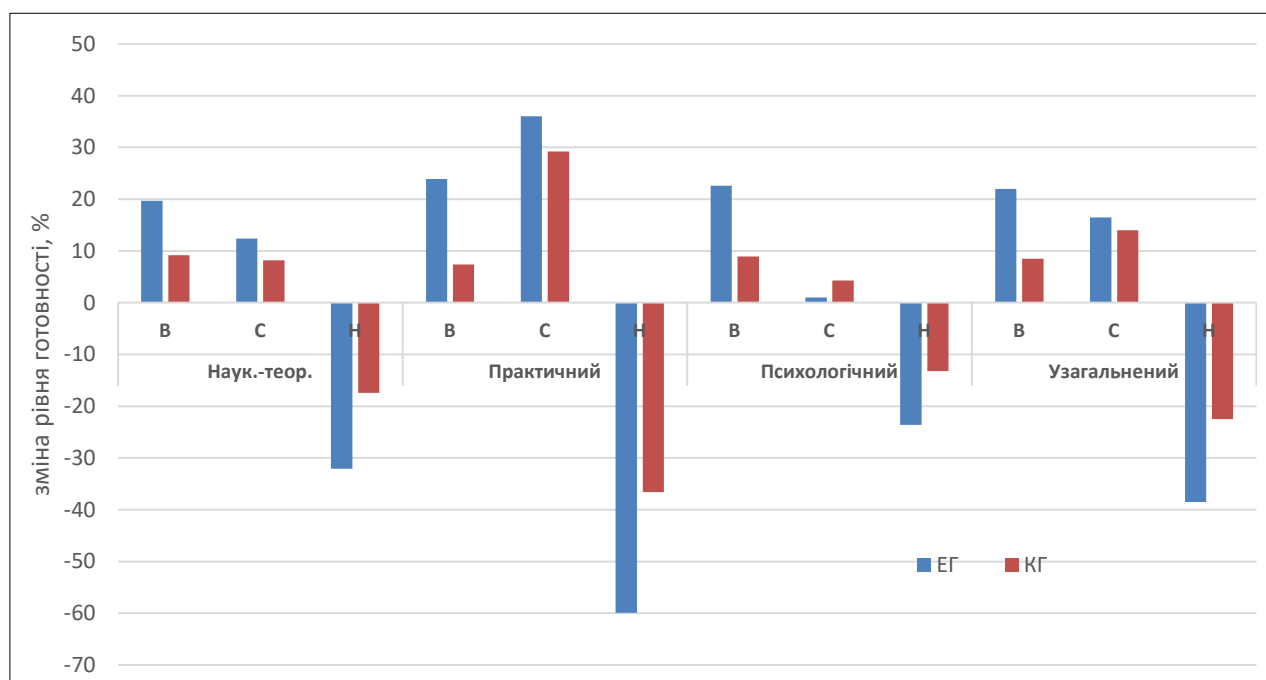


Рис. 1. Порівняння змін у рівнях готовності експериментальних і контрольних груп майбутніх вчителів фізичної культури на підсумковому етапі експерименту (у %)

периментальною групою (за усіма критеріями) відзначалася статистично незначуща розбіжність на рівні 0,05 (емпіричне значення $\lambda_{\text{емп}}$ Колмогорова-Смірнова відповідно 0,112; 0,087; 0,090; 0,018, що не перевищує критичне 1,36), то на етапі після формувального експерименту, навпаки, при порівнянні розподілів контрольної та експериментальної групи ми отримали значущі відмінності за усіма критеріями на рівні 0,01 (емпіричне значення $\lambda_{\text{емп}}$ Колмогорова-Смірнова відповідно 1,959; 3,396; 1,831; 2,269, що перевищує критичне значення 1,63).

Підтверджуються більш позитивні зрушення стосовно рівня професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді за допомогою іншого методу математичної статистики.

Так, на етапі констатувального експерименту результат розрахунків (за критерієм Пірсона χ^2) також свідчив про статистично незначущу розбіжність на рівні 0,05 між контрольною й експериментальною групами на початку експерименту

за усіма критеріями (емпіричне значення критерію Пірсона χ^2 дорівнює відповідно 0,093; 0,055; 0,063; 0,005, що не перевищує критичне 5,99). На підсумковому етапі, навпаки, при порівнянні розподілів контрольної та експериментальної групи ми отримали значущі відмінності за усіма критеріями на рівні 0,001 (емпіричне значення критерію Пірсона $\chi^2_{\text{емп}}$ відповідно 41,943; 84,855; 30,211; 49,788, що перевищує критичне значення 13,817).

Висновки. Зіставлення результатів підсумкового контролю (після завершення експерименту) з даними вихідного контролю (констатувальний експеримент) свідчить про позитивну динаміку змін у студентів експериментальної групи й засвідчує суттєве збільшення рівня сформованості професійної готовності майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді за всіма критеріями. Це, у свою чергу, підтверджує ефективність педагогічної системи професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 26–37.
2. Бех І. Д. Компонентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Вип. 21. Кн. 1. 2017. С. 6–21.
3. Курило В. С., Савченко С. В., Караман О. Л. Соціалізація особистості в умовах гібридної війни на сході України : монографія. Київ : Талком, 2018. 240 с.
4. Проць Р. О. Етнопедагогічні засади військово-патріотичного виховання молоді засобами фізичної культури і спорту : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Дрогобич. 2015. 227 с.
5. Чепіль М. М. Патріотичне виховання в педагогічній концепції Григорія Ващенко. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18. С. 116–121.
6. Череповська Н. І. Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення молоді : навчальний посібник. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. 156 с.

REFERENCES

1. Bekh I. Prohrama ukrainskoho patriotychnoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. [Program of Ukrainian patriotic education of children and students]. *Hirska shkola Ukrainykykh Karpat – Mountain school of the Ukrainian Carpathians*, 2015, № 12–13, pp. 26–37. [in Ukrainian].
2. Bekh I. D. Komponentna model skhodzhennia zrostaiuchoi osobystosti do dukhovnykh tsinnosti. [A component model of the ascent of a growing personality to spiritual values]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*. 2017, issue 21, Vol. 1, pp. 6–21. [in Ukrainian].
3. Kurylo V. S., Savchenko S. V., Karaman O. L. Sotsializatsiia osobystosti v umovakh hibrydnoi viiny na skhodi Ukrainy. [Socialization of the individual in the conditions of a hybrid war in the east of Ukraine]. Monograph, Kyiv: Talcum, 2018, p. 240. [in Ukrainian].
4. Prots R. O. Etnopedahohichni zasady viiskovo-patriotychnoho vykhovannia molodi zasobamy fizychnoi kultury i sportu. [Ethnopedagogical principles of military-patriotic education of youth by means of physical culture and sports]. Candidate's thesis. 13.00.07, Drogobich, 2015, p. 227. [in Ukrainian].
5. Chepil M. M. Patriotychno vykhovannia v pedahohichnii kontseptsii Hryhoriia Vashchenka. [Patriotic education in the pedagogical concept of Hryhoriy Vashchenko]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka – Pedagogical education: theory and practice*, 2015, issue 18, pp. 116–121. [in Ukrainian].
6. Cherepovska N. I. Mediaosvitni resursy rozvytku patriotyizmu i krytychnoho myslennia molodi: navchalno-metodychnyi posibnyk. [Media educational resources for the development of patriotism and critical thinking of young people: a textbook]. Kropyvnytskyi: Imeks-LTD, 2017, p. 156. [in Ukrainian].

УДК 34:376-054.62(477)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214702>

Ольга ПОЛЯКОВСЬКА,
 orcid.org/0000-0001-5529-741X
 аспірантка кафедри педагогіки

Криворізького державного педагогічного університету
 (Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) polyakovskay@gmail.com

АНАЛІЗ ОСНОВНИХ НОРМАТИВНИХ ДОКУМЕНТІВ, ЯКІ РЕГЛАМЕНТУВАЛИ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ В УКРАЇНІ ВПРОДОВЖ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

Актуальність теми статті полягає у зростанні попиту на послуги сучасного вітчизняного ринку міжнародної освіти, що зумовлює необхідність покращення й оптимізації системи підготовки іноземців у нашій країні. Отже, постає проблема розробки нового механізму роботи з іноземними студентами, який би поєднував у собі максимальну ефективність досвіду минулих років і сучасних освітніх тенденцій.

Відповідно до проблеми дослідження у статті проаналізовано основні державні документи, які регламентували систему підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України із другої половини ХХ ст., а саме: «Положення про навчання в СРСР громадян зарубіжних країн», «Положення про прийом іноземців та осіб без громадянства на навчання до вищих навчальних закладів», «Порядок організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства».

Представлено характеристику визначених документів, що вибудовували систему підготовки іноземних студентів в українських закладах вищої освіти, на підставі аналізу вищезазначених документів відстежено загальний рух розвитку системи підготовки іноземних студентів у зазначений період; виокремлено позитивні та суперечливі тенденції змін. Проведене дослідження дозволило виявити сучасне розширення академічних можливостей для іноземних громадян.

Вивчення основних державних документів щодо надання освітніх послуг іноземним громадянам закладами вищої освіти України впродовж другої половини ХХ ст. довело, що специфіка системи підготовки іноземних громадян змінювалася синхронно з історичними, політичними, економічними змінами в нашій країні. Констатовано, що з'ясування тенденцій розвитку системи підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти потребує подальшого аналізу низки нормативно-правових документів різних органів державної влади.

Ключові слова: іноземний студент, система підготовки іноземних студентів

Olha POLIAKOVSKA,
 orcid.org/0000-0001-5529-741X

Postgraduate Student at the Pedagogy Department
 Kryvyi Rih State Pedagogical University
 (Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) polyakovskay@gmail.com

ANALYSIS OF MAIN REGULATIONS GOVERNING FOREIGN STUDENT' TRAINING AT STATE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE DURING THE LATTER HALF OF THE XX CENTURY

Research rationale resides in growing demand for educational services of the modern domestic international education market that generates the necessity to improve and optimize the system of foreign students' training in our country. Thus, the problem of developing a new mechanism for working with foreign students, which would combine the maximum effectiveness of the experience of past years and current educational trends arises.

The article is devoted to the analysis of the main state documents that regulated the system of foreign students' training at Ukrainian institutions of higher education in each chronologically selected period of our study, namely: "Regulations on foreign citizens' training in the USSR", "Regulations on admission of foreigners and stateless people to institutions of higher education", "Regulations for organizing the recruitment and training (internship) of foreigners and stateless people".

The characteristics of the key documents that built foreign students' training system in Ukrainian institutions of higher education in each selected period of the study historiography are presented. Based on the analysis of the above documents, the general movement of development of foreign students training system in this period is traced, the positive and contradictive trends are highlighted on the basis of the above regulatory documents. Significant expansion of academic opportunities for foreign citizens is shown.

Analysis of core government documents on provision of educational services to foreign citizens by institutions of higher education of Ukraine in different periods proves that the specifics of foreign students' training system has changed synchronously with historical, political, economic changes in our country. Systematic clarification of trends in the development of foreign students' training system requires the analysis of a huge number of legal documents issued by various public authorities.

Key words: foreign students, foreign students' training system.

Постановка проблеми. Провідною тенденцією розвитку міжнародних освітніх послуг у вітчизняному просторі є зростання зацікавленості іноземних громадян у навчанні в закладах вищої освіти України. Цей інтерес детермінований кількома перевагами, характерними для вітчизняної системи вищої освіти сьогодні, а саме: активною позицією щодо зазначеного питання з боку державних органів влади; зацікавленістю закладів вищої освіти щодо прийому на навчання іноземців, що проявляється у відкритості та доступності інформації про освіту в Україні; відносно доступною оплатою за навчання та проживання; традиційно високою якістю освітніх послуг. Важливо зазначити, що позиція України на теренах міжнародної освіти є результатом багаторічного досвіду державного апарату з управління системою підготовки іноземних громадян. Оскільки система підготовки іноземних студентів існувала в країні ще до отримання Україною державного суверенітету та регламентувалася низкою нормативно-правових документів, які, втративши чинність, були змінені, а з плином часу оптимізовані, модифіковані, вважаємо доцільним проаналізувати досвід минулих років для виявлення основних позитивних тенденцій, що мають бути наслідувані сучасною системою вищої освіти.

Аналіз досліджень. Підготовка іноземних студентів у закладах вищої освіти України (далі – ЗВО) як наукова проблема висвітлюється у працях багатьох вітчизняних вчених. Варто відзначити, що тематичний спектр досліджуваної проблеми досить широкий та у різний спосіб відображає питання підготовки іноземних студентів у вітчизняних ЗВО. З-поміж досліджень вітчизняних науковців є такі: питання адаптації іноземних громадян (О. Бакало, О. Борисенко, О. Іщенко, Д. Порох, С. Селіверстов, І. Семенченко, О. Татяненко, І. Штеймліллер), особливості методики викладання української мови як іноземної (Н. Василенко, Г. Іванишин, В. Коломієць, Т. Кудіна, О. Палка, О. Пальчикова, О. Резван, О. Федорова), шляхи подолання проблем у формуванні комунікативної компетентності іноземних студентів на підготовчому відділенні (Т. Дементьєва, О. Коротун, А. Приходько, С. Рідкозубова), особливості формування міжкультур-

ної та полікультурної компетенції, полікультурного і професійного самовиховання іноземних студентів (В. Головка, І. Зозуля, Н. Калашнік, С. Костюк, І. Сафонова, Є. Степанов, О. Ярубова, пропедевтична підготовка іноземних студентів (Н. Булгакова, Т. Диченко, Т. Довгодько, Н. Зінонос, Я. Кміт, І. Сладких, Л. Хаткова, О.Шарапова, Т. Шмоніна) тощо.

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять роботи вітчизняних науковців, які досліджували процес формування та розвитку системи підготовки іноземних студентів в історичній ретроспективі (К. Бендяк, Ю. Гаврилюк, В. Груцяк, В. Гуменюк, Л. Рибаченко).

Вивчаючи наукові доробки вітчизняних вчених, дотичних до порушеної нами проблеми, маємо констатувати дефіцит досліджень, де нормативно-правові документи, що регулюють роботу закладів вищої освіти з іноземними студентами в нашій країні, були б концептуально розглянуті та проаналізовані.

Мета статті – аналіз нормативних документів, які регламентували навчання іноземних студентів у ЗВО України впродовж другої половини ХХ ст., задля виявлення й оцінки тенденцій, які можуть бути наслідувані сучасною системою вищої освіти.

Відповідно до мети нашого пошуку послуговуємося комплексом взаємопов'язаних методів дослідження, а саме: загальнотеоретичні методи (аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення опрацьованих матеріалів) для опрацювання робіт вітчизняних вчених, нормативно-правових документів формування висновків та осмислення перспективи їх застосування; конкретно-наукові методи (історичний, хронологічний, структурно-логічний), які забезпечують вивчення проблеми в історичному розвитку, виявлення історичних витоків, окреслення тенденцій розвитку нормативно-правового забезпечення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз основних нормативних документів, що регламентували здобуття вищої освіти іноземними студентами в Україні впродовж другої половини ХХ ст., проводився відповідно до виокремлених нами періодів розвитку системи підготовки іноземних громадян. Зокрема, було виокремлено три періоди, що охоплюють 60-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.

Всі визначені періоди були конститутивними в історії нашої країни. Кожен період потребував від державних органів влади прийняття рішень, заходів щодо формування чіткої організованої, контрольованої системи діяльності закладів у підготовці іноземних студентів. З-поміж окреслених документів: «Положення про навчання в СРСР громадян зарубіжних країн», «Положення про прийом іноземців та осіб без громадянства на навчання до вищих навчальних закладів», «Порядок організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства», які є певними інструкціями, регламентами та визначають систему критеріїв щодо координуючих органів, прав та обов'язків іноземних студентів, вимог до вступу, особливостей навчання та документування, за якими можемо відстежити розвиток системи підготовки іноземних громадян у нашій країні. У статті схарактеризуємо та порівняємо зазначені документи, що налагоджували функціонування системи підготовки іноземних студентів у періоди, виокремлені в нашому дослідженні.

Протягом першого періоду (1960–1990) визначальним було «Положення про навчання в СРСР громадян зарубіжних країн» (№ 42/5 від 18 березня 1973 р., затверджено наказом Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР), (далі – Положення'73). Зазначеним документом регулювалися всі аспекти роботи з іноземними студентами, аспірантами та стажерами для закладів освіти різних рівнів.

Основними пунктами документу є: порядок прийому, види навчання, умови прийому, вимоги до стану здоров'я, перелік документів і порядок їх подачі, підготовчий рік (вивчення російської мови), навчання у професійно-технічних, середніх спеціальних, вищих навчальних закладах, документи, які видаються громадянам зарубіжних країн після закінчення радянського закладу освіти, про зміну спеціальності та переведення в інший навчальний заклад, навчання в аспірантурі, стажування, права й обов'язки іноземних студентів, умови матеріального забезпечення, організації, які займаються справами іноземних студентів, про порядок ознайомлення громадян зарубіжних країн із Положенням'73.

Характеризуючи систему підготовки іноземних студентів у період дії вказаного Положення, ми розглядаємо лише ті пункти, що торкаються до підготовки іноземних громадян у закладах вищої освіти.

Державну політику СРСР було спрямовано на послідовну роботу з укріплення дружби та вза-

єморозуміння між народами й активне сприяння зарубіжним країнам у підготовці спеціалістів.

Ключовими організаціями, котрі координували процес надання освітніх послуг іноземним громадянам, тоді були: Управління по навчанню студентів, аспірантів і стажерів зарубіжних країн при Міністерстві вищої та середньої спеціальної освіти СРСР, відділ зовнішніх зв'язків Державного комітету Ради Міністрів СРСР із професійно-технічної освіти, Загальносоюзна Рада по справам іноземних студентів (м. Москва), міські ради по справам іноземних студентів, деканати (або відділення) по роботі з іноземними студентами закладів освіти.

Навчальні заклади СРСР зараховували на навчання громадян незалежно від їх расової, національної належності, віросповідання та статі. Права й обов'язки іноземних громадян, котрі прибули на навчання до СРСР, ретельно регламентувалися положенням до Наказу Міністра вищої та середньої спеціальної освіти та голови Державного комітету Міністрів СРСР із професійно-технічної освіти.

Серед обов'язків іноземних громадян, які прибули на навчання, варто виокремити такі: іноземний громадянин зобов'язаний дотримуватися радянських законів, поважати звичаї та традиції народів СРСР, виконувати всі встановлені для іноземців правила проживання та пересування на території СРСР, дотримуватися правил навчальної дисципліни, внутрішнього розпорядку ЗВО та студентського гуртожитку; особи, котрі не виконували зазначених обов'язків, були відраховані та мали покинути територію СРСР. Іноземних студентів, які зловживали радянською гостинністю, видворяли за межі СРСР, осіб, що скоїли кримінальний злочин, було притягнуто до відповідальності за чинними законами СРСР.

Всі іноземні студенти, які прибували на навчання до радянського вишу, мали право користуватися послугами, які надавала система освіти, такими як: безоплатне навчання, проживання у студентському гуртожитку, медичне обслуговування, читальні зали, бібліотеки, спортивні та культурні комплекси. Розмір і форма матеріального забезпечення іноземних студентів встановлювалися згідно з міждержавними договорами. Стипендії нараховувалися з моменту зарахування до ЗВО в карбованцях, а щодо іноземних громадян, які невчасно виконали навчальний план, проводилися заходи щодо зменшення розміру стипендії. Тоді з'являються земляцтва, які об'єднують студентів однієї країни, основними функціями земляцтв були: вирішення культурно-побутових питань, активізація участі іноземних студентів

у громадському житті з метою підготовки висококваліфікованих фахівців вихованих у дусі гуманізму та дружби народів. Земляцтва тісно співпрацювали з адміністрацією університету, студентськими організаціями. Навчання здійснювалося згідно з навчальними планами та програмами, які були встановлені для всіх радянських студентів.

Прийом іноземних громадян на навчання до СРСР здійснювався Міністерством вищої та середньої спеціальної освіти СРСР і Державним комітетом Ради Міністрів СРСР на основі міжурядових договорів і планів культурної та наукової співпраці, стипендій, виділених Радянським Союзом. Іноземні громадяни зараховувалися на навчання до освітніх закладів на загальних із радянськими громадянами умовах.

Система підготовки іноземних громадян у ЗВО охоплювала: підготовчий факультет – 10 місяців, основне навчання – 4–6 років (залежно від спеціальності), аспірантура – не більше 3 років (один додатковий рік, якщо аспірант не володіє російською). Варто відзначити, що іноземний студент не мав право на свій розсуд змінити спеціальність або перевестися до іншого навчального закладу.

Викладання здійснювалося російською мовою, тому для іноземних студентів було сформовано підготовчі факультети, де вони опановували мову. До того ж, на підготовчому відділенні російською викладалися такі базові дисципліни, як математика, фізика, хімія, біологія та ін. залежно від спеціальності, яку абітурієнти мали намір отримати. Основною метою функціонування підготовчих факультетів було забезпечення належного рівня знань російської мови з обов'язковим вивченням спеціальної термінології та приближення рівня знань із загальних дисциплін до рівня, необхідного для зарахування до ЗВО.

Нормативний термін навчання на підготовчому факультеті становив десять місяців, із закінченням іноземні громадяни, які успішно склали іспити, отримували свідоцтва про закінчення підготовчого факультету та направлялися на навчання за обраною спеціальністю до відповідних ЗВО.

Бути зарахованим до закладів вищих освіти мали право іноземні громадяни, котрі мали освіту, відповідну радянській повній загальній середній освіті, у віці до тридцяти років. ЗВО забезпечували підготовку висококваліфікованих спеціалістів, які набували ґрунтовних знань із провідних досягнень науки, техніки та культури. Іноземним студентам, котрі успішно склали державні іспити або захистили дипломний проект, рішенням державної екзаменаційної комісії було присво-

єно кваліфікацію згідно з отриманою спеціальністю та вручено диплом встановленого зразка. У додатку до диплома було перелічено всі дисципліни, які вивчалися, й оцінки по кожній з них. Студенту, який мав оцінку «відмінно» з не менш ніж 75% всіх дисциплін, «добре» по всім іншим дисциплінам і склав державний іспит чи захистив дипломний проект з оцінкою «відмінно», видавався диплом із відзнакою. Іноземні громадяни вступали до аспірантури закладів вищої освіти та науково-дослідних закладів для підготовки та захисту дисертації на здобуття вченого ступеня доктора філософії (кандидата наук).

Вимогами до зарахування в аспірантуру були: вік до 35 років, освіта, відповідна вищій освіті у СРСР, досвід практичної роботи за спеціальністю не менше двох років після закінчення ЗВО та наявність здібностей до науково-дослідницької роботи. Навчання в аспірантурі передбачало складання у визначений термін кандидатських іспитів із російської мови, філософії та спеціальних дисциплін, підготовку та захист дисертації. Кожний аспірант працює за індивідуальним планом, затвердженим вченою радою ЗВО або науково-дослідним закладом. Науковий керівник здійснює допомогу у виконанні досліджень за обраною темою. Періодично аспірант звітує про виконання індивідуально плану на засіданні кафедри (відділу, сектору, лабораторії) та щорічно проходить атестацію у свого наукового керівника. Після успішного захисту дисертаційної роботи аспіранту присвоювалося вчене звання доктора філософії. Цей період відзначився створенням цілісної системи управління роботою з іноземними студентами, яка чітко регламентувала роботу всіх відповідних структур (Положення об обучении в СССР граждан зарубежных стран, 1973: 1).

Другий період (1991–2002) виокремлений нашого дослідження припадає на роки отримання Україною незалежності та певну кризову ситуацію, яка полягла в тому, що стара система підготовки іноземних громадян була зруйнована, а нові напрями роботи перебували на етапі формування. Одним із основних документів, що регламентували роботу ЗВО з іноземними студентами, було «Положення про прийом іноземців та осіб без громадянства на навчання до вищих навчальних закладів» (№ 1238 від 05 серпня 1998 р., затверджено постановою Кабінету Міністрів України) (далі – Положення'98).

Пункти Положення'98 охоплюють такі питання, як: прийом іноземців на навчання, перелік документів, які іноземні громадяни подають до ЗВО, реєстрація національного паспорта

іноземця (документа, що його замінює), котрий прибув в Україну з метою навчання, облік іноземних студентів, прийом іноземців на навчання за міжнародними договорами та загальнодержавними програмами, прийом іноземців на навчання за міжнародними договорами та загальнодержавними програмами.

Головною установою, якій підпорядковуються заклади вищої освіти, що здійснюють підготовку іноземних студентів, а також юридичні особи, котрі надають посередницькі послуги з набору іноземців та осіб без громадянства на навчання, виступає Міністерство освіти України (далі – МО України). Наявність ліцензії на надання освітніх послуг є основною умовою для можливості проведення набору іноземних громадян на навчання до закладів вищої освіти. Іноземні студенти вступають до вишів України на основі міжнародних договорів України, загальнодержавних програм; договорів, укладених між закладом вищої освіти та юридичними та фізичними особами. ЗВО, який здійснює прийом іноземців на навчання, несе відповідальність за своєчасне оформлення документів на право їх перебування в Україні, звертається до територіальних органів або підрозділів Державного департаменту у справах громадянства, імміграції та реєстрації фізичних осіб для реєстрації національного паспорта (документа, що його замінює).

МО України видає запрошення на навчання в Україні для іноземних громадян, контролює набір і прийом, переведення іноземних студентів, здійснює облік всіх іноземних громадян, які приїхали до України з метою отримання освіти.

Зарахування іноземного студента здійснюється за результатами співбесіди та на основі складання договору на надання освітніх послуг. Переведення студента з одного закладу вищої освіти до іншого здійснюється за наявності письмового погодження обох закладів. Вартість навчання визначається МО України, Міністерством фінансів України та Міністерством економіки України (Положення про прийом іноземців, 1998: 3).

Звернення до тексту згаданого вище документа дозволяє встановити зміни, які відбулися в системі підготовки іноземних студентів в Україні, а саме: появу юридичних осіб (фірм), які надають посередницькі послуги з набору іноземців та осіб без громадянства, видачу запрошень на навчання в Україні, обов'язкове ліцензування ЗВО для надання освітніх послуг, контрактну основу навчання для іноземних громадян; спрощені умови вступу до ЗВО, створення Українського міжнародного центру «Освіта» при Міністерстві освіти України.

Таким чином, «радянська» система підготовки іноземних студентів у закладах освіти, яка регламентувала кожен аспект роботи від відбору, прийому до випуску і відправки на батьківщину, припинила своє існування. Фактично вся система навчання іноземних учнів була децентралізована. Питаннями навчання іноземних студентів повинні були займатися тепер безпосередньо ЗВО під контролем МО України. Варто наголосити, що за відсутності оновленої нормативної бази організація навчально-виховного процесу в іноземних студентів у ЗВО України переважно будувалася на традиціях, що склалися в радянський період. Тобто постанови, інструкції, накази радянського періоду, що перестали діяти «де-юре», продовжували «де-факто» скеровувати роботу в багатьох ЗВО. Однак у роки кризи системі освіти України вдалося зберегти базу, що дала поштовх до розвитку в новому форматі та дозволила посісти гідне місце в міжнародному освітньому співтоваристві.

Регулюючим документом, який припадає на третій період (2003–2020), виокремлений у нашому дослідженні, є «Порядок організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства» (№ 1541 від 01 листопада 2013 р., затверджено наказом Міністерства освіти і науки України), (далі – Порядок'2013).

Порядок'2013 визначає особливості організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства. Навчання іноземців здійснюється у ЗВО, які мають ліцензію на надання освітніх послуг, за денною (очною) та заочною формами навчання на підставі документів про попередню освіту, отриманих не раніше ніж за 10 років до дати звернення, із заявою щодо вступу до українського закладу освіти.

Основним державним контролюючим органом є Міністерство освіти і науки України (далі – МОН України), котре здійснює оцінку ефективності діяльності навчальних закладів з набору іноземців на навчання та ведення моніторингу якості надання освітніх послуг іноземцям.

Послуги з організації набору іноземців на навчання здійснюють: навчальні заклади, Державне підприємство «Український державний центр міжнародної освіти», уповноважене Міністерством освіти і науки України (далі – УДЦМО), суб'єкти господарювання, які уклали з навчальними закладами договорів щодо надання послуг із набору іноземців як кандидатів на навчання. Заклади вищої освіти інформують УДЦМО про укладання таких договорів. Для зарахування до ЗВО за освітнім рівнем «Бакалавр», «Магістр» необхідно володіти мовою викладання на рівні,

встановленому приймальною комісією навчального закладу, достатньому для ефективного навчання. Якщо іноземний громадянин не володіє мовою, ЗВО України надають послуги з навчання мови на підготовчому факультеті. Після успішного закінчення мовної підготовки іноземець отримує свідоцтво про закінчення підготовчого факультету (відділення) для іноземців та осіб без громадянства та вступає на навчання за основним напрямом підготовки (спеціальністю) до навчального закладу, який видав йому запрошення на навчання. Документи про попередню освіту збережених на навчання іноземців, видані навчальними закладами інших держав, обов'язково проходять процедуру визнання в Україні відповідно до законодавства. Прийом іноземців на навчання за міжнародними договорами України та державними програмами здійснюється на підставі направлення МОН України у порядку, передбаченому цими договорами та програмами.

Переведення іноземців з одного ЗВО до іншого здійснюється в установленому законодавством порядку на підставі наказу навчального закладу. Навчальні заклади, котрі надають освітні послуги іноземцям, забезпечують своєчасне подання документів до територіальних органів чи підрозділів Державної міграційної служби України для оформлення збереженим на навчання іноземцям в установленому законодавством порядку посвідок на тимчасове проживання.

Нормативні терміни навчання для здобуття того чи того рівня освіти визначаються відповідно до тривалості освітніх (наукових) програм. Облік іноземних слухачів, студентів, аспірантів і стажерів ведеться в електронній системі УДЦМО, куди адміністрація закладів вищої освіти надає інформацію про зміни в контингенті (Порядок організації набору та навчання, 2013: 2).

З огляду на появу великої кількості нормативно-правових документів Міністерства освіти і науки України, Міністерства закордонних справ, Державної міграційної служби України, Державної митної служби України, які вибудовують налагоджену систему з підготовки іноземних студентів у нашій країні початку ХХІ ст., можемо констату-

вати значний приріст кількості іноземних студентів, що вказує на зміцнення позицій України на міжнародному ринку освітніх послуг.

Висновки. Результати проведеного аналізу зазначених нормативно-правових документів дозволяють зробити узагальнення щодо позитивних тенденцій, які проявляються у значному розширенні академічних можливостей іноземних громадян.

Міністерство освіти і науки України у співпраці з УДЦМО виконують функції регулювання роботи, контролю та інформування суб'єктів господарювання, які надають послуги з набору іноземних студентів, закладів вищої освіти, що безпосередньо надають освітні послуги, студентів, котрі навчаються на базі документів, отриманих за кордоном, і випускників, які завершили навчання й отримали відповідний документ. Іноземний студент може сам обирати мову навчання, заклад вищої освіти, також має право змінити спеціальність, форму навчання, заклад освіти в установленому законодавством порядку.

Сьогодні вимоги до вступу значно спрощено, вступ здійснюється на основі визнаного в Україні документа про попередню освіту, співбесіди та складання договору на надання освітніх послуг. Важливою вважаємо відсутність вікових обмежень для вступу на той чи той рівень освіти.

Адміністрація закладу вищої освіти, який приймає на навчання іноземця, несе повну відповідальність за оформлення документів на право перебування в Україні.

До суперечливих тенденцій маємо віднести відсутність положення, яке б чітко регламентувало права й обов'язки іноземних громадян, котрі прибули на навчання до України. Зокрема, відсутність іспиту на знання мови викладання.

Вважаємо, що позитивні тенденції, виявлені в основних нормативно-правових документах, значно переважають, що відповідає основним напрямом державної освітньої політики. З огляду на появу значної кількості нормативно-правових регулюючих документів щодо навчання іноземних студентів в Україні їх вивчення й аналіз в історичній ретроспективі вважаємо перспективним напрямом історико-педагогічних досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Положение об обучении в СССР граждан зарубежных стран : приказ Министерства высшего и среднего специального образования СССР и Председателя Государственного комитета Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию от 18 января 1973 г. № 42/5. *Сборник документов по вопросам приема, обучения и материального обеспечения иностранных граждан, обучающихся в СССР.*
2. Порядок організації набору та навчання (стажування) іноземців та осіб без громадянства : Наказ Міністерства освіти і науки України від 01 листопада 2013 р. № 1541. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z2004-13#Text>.
3. Положення про прийом іноземців та осіб без громадянства на навчання до вищих навчальних закладів : Постанова Кабінету Міністрів України від 05 серпня 1998 р. № 1238. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1238-98-%D0%BF#Text>.

REFERENCES

1. Polozhenie ob obuchenii v SSSR grazhdan zarubezhnyh stran : prikaz Ministerstva vysshego i srednego special'nogo obrazovaniya SSSR i Predsedatelya Gosudarstvennogo komiteta Soveta Ministrov SSSR po professional'no-tekhnicheskomu obrazovaniyu № 42/5 ot 18.01.1973. [Regulations on the training of citizens of foreign countries in the USSR: order of the Minister of Higher and Secondary Specialized Education of the USSR and the Chairman of the State Committee of the Council of Ministers of the USSR for vocational and technical education]. [in Russian].
2. Polozhennya pro prijom inozemciv ta osib bez gromadyanstva na navchannya do vishih navchalnih zakladiv : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayini vid 05.08 1998 r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z2004-13#Text> [The procedure for organizing the recruitment and training (internship) of foreigners and stateless persons: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 01.11.2013 № 1541]. [in Ukrainian].
3. Polozhennya pro prijom inozemciv ta osib bez gromadyanstva na navchannya do vishih navchalnih zakladiv : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayini №1238 vid 05.08 1998 r. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1238-98-%D0%BF#Text> [Regulations on the admission of foreigners and stateless persons to study at higher educational institutions: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of 05.08.1998 № 1238]. [in Ukrainian].

УДК 373.5.016:811.161.2'373.2] (092)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214703>

Тетяна РУДЮК,
orcid.org/0000-0002-3679-5648
кандидат філологічних наук,
докторант кафедри стилістики
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова,
доцент кафедри української мови та методики її навчання
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) Swirid@i.ua

ВИВЧЕННЯ РОДИННОЇ ЛЕКСИКИ В КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ СОФІЇ РУСОВОЇ (КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ АСПЕКТ)

У статті здійснено теоретичний аналіз і практичне декодування наукових ідей С. Ф. Русової у площині досліджуваної проблеми (комунікативно-діяльнісний підхід). Запропоновано поетапну методичну організацію відповідної передачі інформації під час вивчення родинної лексики у шкільному курсі старшої школи. Крім того, акцентовано увагу на необхідності особистісного становлення в царині свідомого індивідуального зростання крізь призму соціокультурних ролей та рівночасного засвоєння значення досліджуваних номінацій; на власних дослідницьких зусиллях із метою належної комунікативно-діяльнісної репрезентації нації. Спроєктовано ефективність указаних рекомендацій у сфері формування лексичної родинної компетенції, виховання свідомого ставлення до міжособистісної взаємодії в інтеракційних процесах сім'ї та держави.

Серед умов, які забезпечували результативність навчального процесу в контексті опанування вказаних понять (комунікативно-діяльнісний аспект), визначено необхідність різноаспектних спостережень; практики взаємної підтримки, розвитку толерантності, прагнення працювати в тандемі сім'ї та школи, а також країни. Запропоновано спектр різних видів робіт, які взаємопов'язані з лінгвістичним матеріалом і власними креативними міркуваннями. Звернено увагу на з'ясування актуальних рекомендацій педагога в річизі досліджуваної розвідки й можливих ракурсів новітнього прочитання методичного матеріалу.

Зроблено висновки про перспективність подальших спостережень у заданому спрямуванні (комунікативно-діяльнісний аспект); наголошено на можливості інтенсифікації процесів засвоєння навчальної інформації, як-от: свідомого оперування відповідними дефініціями, трансляції досвіду попередніх поколінь, установлення причинно-наслідкового зв'язку, творчого застосування СІТ, обговорення висновків, вражень тощо.

Ключові слова: *родинна лексика, комунікація, діяльність, комунікативно-діяльнісний підхід, лексична родинна компетенція, соціокультурна роль.*

Tetiana RUDIUK,
orcid.org/0000-0002-3679-5648
Candidate of Philological Sciences,
Doctoral Student at the Stylistics Department,
National Drahomanov Pedagogical University
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language and Teaching Methodology
Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) Swirid@i.ua

STUDY FAMILY VOCABULARY IN THE CONCEPT OF PEDAGOGICAL VIEWS OF SOPHIYA RUSOVA (COMMUNICATIVE ACTIVITY ASPECT)

The article is about theoretical analysis and practical decoding of scientific ideas of Sophiya Rusova in the plane of the researched problem (communicative-activity aspect). The step-by-step methodical organization of the corresponding transfer of information during training of family vocabulary in the course of senior school is offered. In addition, attention is focused on the need personal development in the field of conscious individual growth through the prism of socio-cultural roles and simultaneous assimilation of the meaning studied nominations; own research efforts for the purpose of proper communicative and activity representation of the nation. The effectiveness of these recommendations in the field of formation lexical competence, education of conscious attitude to interpersonal interaction in the family and the state is projected.

Among the conditions that ensured the effectiveness of the educational process in the context of mastering these concepts (communicative-activity aspect) the need for multifaceted observations; formation mutual support, development of tolerance, desire to work in tandem of family, school, country was identified. The types of work are offered, which

are interconnected with the linguistic material and own creative considerations. Attention is drawn to the clarification of the current teacher's recommendations in the course of the studied intelligence and possible perspectives of the latest methodological material.

Conclusions are made about the prospects of further observations in the direction (communicative-activity aspect); Emphasis is placed on the possibility of intensifying the processes of learning material, such as: conscious use of relevant definitions in the communication process, experience translation of previous generations, establishing the cause-and-effect relationship, creative use of IT, discussion of conclusions, impressions, etc.

Key words: family vocabulary, communication, activity, communicative-activity approach, lexical family competence, sociocultural role.

Постановка проблеми. Педагогічні погляди С. Ф. Русової із часом стають все актуальнішими для прочитання в контексті реформування Нової української школи та складових частин дослідження родинних лексем (комунікативно-діяльнісний аспект). Такі спостереження підтверджуємо текстом Святого Письма, сучасними методичними вимогами до організації навчально-виховного процесу; необхідними професійними якостями особистості педагога. Крім того, варто зауважити, що запропонований досвід наукових надбань є досить цінним матеріалом для здійснення компаративного аналізу вказаної інформації в діахронічній площині.

Аналіз досліджень. Хто шанує батька свого, той очиститься від гріхів, і той, хто поважає матір свою, – здобуватиме багатство; хто поважає батька, – буде мати радість від своїх дітей, і в день молитви своєї буде почутий (Біблія, 2005: 645). Українська педагогічна матриця розгортається через мовне наповнення концептосфер ідей філософії серця Г. С. Сковороди та П. Д. Юркевича, народознавства й українознавства М. П. Драгоманова та Г. Г. Ващенко, державницького патріотизму М. С. Грушевського, народної педагогіки і національного виховання К. Д. Ушинського та С. Ф. Русової, людинолюбства й родинності В. О. Сухомлинського й О. А. Захаренка (Мацько, 1009: 7). Так, Є. І. Коваленко й О. М. Таран слушно наголошують на тому, що С. Ф. Русова є одним із педагогів світового рівня. Українська діячка палко обстоювала ідею національної освіти, творчо аналізувала закордонний досвід, намагаючись виокремити ті думки, які б сприяли реформуванню рідної системи освіти на основі найсучасніших наукових досягнень (Коваленко та ін., 2008: 5).

Мета статті – розробити методику вивчення родинної лексики в контексті педагогічних поглядів С. Ф. Русової (комунікативно-діяльнісний підхід).

Виклад основного матеріалу. У Святому Письмі сказано: «Ділом і словом поважай батька твого та матір твою, щоб прийшло на тебе благословення від них, бо благословення батька стверджує будинки дітей, а клятва матері руйнує

доценту» (Біблія, 2005: 645). Характеризуючи концепцію С. Ф. Русової в контексті складових частин навчально-виховного процесу та християнської релігії зокрема, варто наголосити на її національній спрямованості, визнанні необхідності єдиних зусиль різних соціальних інститутів.

Так, переконання педагогині досить яскраво ілюструють думки про те, що рівень свідомості суспільства може бути визначено зусиллями, які громада спрямовує в бік молоді та її навчання. У таких судженнях С. Ф. Русова досить категорично зауважувала, що сучасна українська школа не дає дітям освіти, оскільки суперечить усім вимогам педагогічної науки, потребам народного життя; калічить розум і душу дитини, відриває від родини й несвідому кидає на розпутьті без усякого виховання; крім того, не відповідає національному духовному складові українського народу, де й народ зневірився у школі та не надає їй такої вартості, яку мусить мати справді народна школа (Русова, 1997: 5). Авторкою концепції було виокремлено стратегічні завдання школи, до яких передусім віднесено розвиток думки та мови учнів; виклик на розмови про те, як і де вони живуть, що їх оточує – речі рідного осередку, люди, тварини, птиці, рослини; з характеристик усіх близьких істот мало бути підкреслено головні риси, які відрізняють, наприклад, бабусю від сестри, тата від дідуся, матір від інших жінок (Русова, 1997: 6). Тобто вагомого значення було надано навчально-виховній атмосфері рідного краю, родини, флори та фауни Батьківщини. Утім, щоб збудити та дати змогу виявитися таким самостійним творчим силам дитини, розмірковуванням про вказані поняття, – необхідно й самому вміти викликати в учня духовну діяльність, зрозуміти його душевний склад (Русова, 1997: 6). Тобто розвиток перелічених складників мусить забезпечувати педагогічна родина, яка, у свою чергу, повинна спиратися на сімейну підтримку та водночас бути опорою для неї. Вивчення родинної лексики в даному контексті має досить потужні резерви, оскільки сприяє різноаспектному та глибокому засвоєнню значення таких номінацій.

Вартим уваги вважаємо той факт, що Нова школа соціального виховання С. Ф. Русової понад століття тому передбачала високий рівень вимог до таких складових частин, як:

– характер суспільного та громадського виховання: вагомість корисних учинків, утілення в життя гасел Братерства та Волі (Русова, 1997: 17). Гадаємо, що досить важливим у курсі старшої школи є контекст розмов про лінії свояцтва в родині та державі; необхідність збереження відповідної атмосфери між людьми;

– методи дослідження: не дитина має пристосовувати себе, а навпаки: методи мають бути пристосовані до кожної дитини (Русова, 1997: 21). На нашу думку, саме комунікативно-діяльнісний підхід дозволяє реалізувати різні форми природної активності старшокласників під час вивчення родинної лексики та сприяє подальшій реалізації школярів у самостійному житті;

– спадщина: варто вивчати безпосередній вплив сім'ї з моменту зародження; мають значення стан здоров'я, настрої батька, матері тощо (Русова, 1997: 29). Такі спостереження мають бути досить важливими під час побудови генеалогічного дерева (із використання СІТ), дослідження родоводу, вивчення значення відповідних номінацій;

– оточення: жодна дитина не піддається впливу середовища безініціативно: вона бере з нього те, до чого прагне її індивідуальність; скрізь виявляє свою активність, є дослідником, який самостійно переробляє сприймання та враження (Русова, 1997: 35). Учитель має сприяти вияву особливих творчих сил учнів, розвивати їхні інтелектуально-творчі здібності: креативність, яву, ініціативність, лідерські якості, уміння працювати в тандемі тощо;

– психічний розвиток;

– інстинкти; серед яких соціальний і сексуальний переходять за межі тих, які охороняють особу, оскільки служать для охорони роду. Утім, на жаль, таким донині не приділено належної уваги або ставлення до них досить поверхове; без дотримання раціональних засобів пізнання (Русова, 2008: 75).

У зв'язку із цим варто наголосити на тому, що давні обряди пращурів передбачали визнання досить важливих моментів:

1) дозрілості;

2) навчання новочасних обов'язків;

3) народження нового життя;

4) спонукання зрозуміти нові громадські та сексуальні зобов'язання тощо (Русова, 2008: 76).

Інстинкт, що забезпечує існування роду, не повинен міцніти без вимог. У нормальному вияві

він має стати тим ґрунтом, на якому повинна зростати найміцніша соціальна організація сім'ї. Проте, на жаль, іноді людська розпушта призводить до ексцесів, де зникає його краса, людина стає гіршою, потерпають інтереси роду, людство знесилюється, виснажується та вироджується (Русова, 2008: 80). Такий прогресивний параліч, на переконання дослідниці, псує майбутні покоління, і за рятунок молоді мусять братися не законодавці, а педагоги й лікарі (Русова, 2008: 81): «Необхідні не заборони, а виховання волі, звички розумом опановувати тіло» (Русова, 2008: 81):

Beherrscht euch einmal nur

Das gibt euch Krast.

Zu folgender Enthallung

Es andert fast den Stempel der Natur

Und treibt den. Teufel aus

Mit Wunderkraft

(Русова, 2008: 83).

Педагог високо цінувала сімейні стосунки та їхні виховні можливості, бо: «Той, хто зростав у фізично чистій атмосфері нормального родинного життя, не піде у брудне гніздище, оскільки матиме в душі хоч який-небудь високий ідеал Любові, Добра, Бога, Краси, Рідного краю. Він житиме в ньому та керуватиме думками й прагненнями, не дасть упасти, щоб залишатися людиною» (Русова, 2008: 81). Найголовніша мета нашого проєкту полягає в тому, що цей ідеал родинності необхідно формувати, підтримувати, навчати і розвивати упродовж людського життя. Особливі зусилля мають бути зосереджені у шкільному курсі:

– мови та її форм, як-от:

1) акромастична, або монолог учителя (правильна, літературна, зрозуміла);

2) діалогічна, або сократична;

3) парламентарна, тобто мова учнів. Важливо не забувати, що вона є одним із найвиразніших чинників соціального єднання та виховання молоді (Русова, 1997: 7, 51);

– гри, мистецтва. Найвищим виявом майстерності має бути виховання прагнення до побудови та збереження власної родини;

– сприймання й уваги; пам'яті; творчого уявлення; мислення; емоцій: «Емоція впливає і на увагу, і на працю мислення» (Русова, 1997: 95), не варто забувати про ці складники в контексті вивчення родинної лексики; встановлення їхнього взаємозв'язку.

Отже, сучасна школа має відповідати новим науковим і життєвим вимогам, ґрунтуватися

на психології дитини, розвитку її волі, активності та самодіяльності, бо громадянство та держава вимагають від людини все більш твердої волі, самостійної діяльності (Русова, 1997: 110). Наприклад: планування, розробки й утілення різних родинних проєктів, творчих ідей, задумів тощо. Прагнення дитини до будь-якої прак-

тики, гри, праці чи творчої самодіяльності є найсильнішим життєвим бажанням, яким не варто нехтувати (Русова, 1997: 115). Поділяємо міркування авторки про те, що діяльна школа – це школа життєва, тому вона не лише задовольняє всі потреби дитини, а йде назустріч загальному існуванню тієї чи іншої місцевості, готує до

Таблиця 1

Комунікативний напрям репрезентації родинних лексем

№ з/п	Родинна лексична номінація (р. л. н.)	Вираження ставлення через комунікаційні форми: – акромасичну (монолог учителя про р. л. н.); – діалогічну (між школярами); – монологічну (усний/ письмовий твір-роздум).	Побудова асоціативних рядів словосполучень із р. л. н.	Мовний коментар, висновки
1.	Мама	– Я думаю / знаю, що мама <...> – На мою думку, мама <...> – Я переконаний/а, що мама <...> – Припускаю, що мама <...> – Сумніваюся, що мама <...>	Лагідна, рідна, добра, працьовита, невтомна, розумна, мудра, найкраща, весела, вишукана <...>	– Родинна номінація найчастіше утворює прикметникові словосполучення <...>
2.	Тато	<...>	<...>	<...>
3.	Брат	<...>	<...>	<...>
<...>	<...>	<...>	<...>	<...>

Таблиця 2

Діяльна спрямованість репрезентації родинних номінацій

№ з/п	Ланцюг родинних лексем за лініями свояцтва	Поіменні аналогії, проведені в родині	Вираження ставлення через контекст дій / традицій / історії, тексту Біблії тощо.	Висновки, розмірковування, поради
1.	Тато, мама, брат	Тато – Віктор; мама – Світлана; брат – Віктор.	«Сину! Прийми батька твого у старості його і не засмучуй його в житті його. Навіть якщо він збіднів розумом, май поблажливість і не гребуй ним за повноти твоїх сил, бо милосердя до батька не буває забутих; не дивлячись на твої гріхи, добробут твій буде примножено (Біблія, 2005: 645). Залишити батька – те ж саме, що богохульство, і проклятий від Господа той, хто драгує матір свою (Біблія, 2005: 645).	
2.	Дідусь, бабуся	<...>	<...>	<...>
3.	Дядько, тітка	<...>	<...>	<...>
4.	Двоюрідні брат, сестра	<...>	<...>	<...>
5.	Жінка брата / невістка	<...>	<...>	<...>
6.	Брат чоловіка / швагер	<...>	<...>	<...>
7.	Хрещений(-а) тато, мама	<...>	<...>	<...>
8.	<...>	<...>	<...>	<...>
<...>	<...>	<...>	<...>	<...>
<...>	Однокласники	<...>	Ставитися з повагою, за потреби ділитися тим, чого потребує товариш.	<...>
<...>	Держава	<...>	<...>	<...>
<...>	<...>	<...>	<...>	<...>

іншого правдивого життя, освіченого наукою, збудованого на свідомій праці, використанні місцевої природи та вживанні всіх її скарбів (Русова, 1997: 133).

Також варто пам'ятати, що родинне виховання залишається найкращим і найпершим природним осередком для дитини. Найбільше великих людей провели своє дитинство із близькими, і багато з них згадують його з почуттям радості (Русова, 2008: 25). На переконання С. Ф. Русової, саме таким має бути поступовий перехід до розуміння щораз ширших громадських організмів: родини, школи, суспільності, народу, держави, людства (Русова, 2008: 26). Тобто засобами морального виховання є поступове розширення кола дитячої любові: від мами до тата, дідуся, бабусі, брата, сестри; учителя, товаришів; народу, нації, людства. Розвиток таких почуттів до всього світу засвідчує надзвичайну гуманність і демократичність поглядів авторки, далекоглядність поставленої мети педагога. Водночас це вимагає рішучих дій, оскільки жити за С. Ф. Русовою – це щохвилини виявляти діяльність, яка йде за лінією найбільшого інтересу.

Проте, коли відділити працю від забави, то перша стає нудною, а друга – беззмістовною. Розвага глибша за навчання, бо захоплює не тільки розум, а й уяву дитини (Русова, 2008: 92), коли ж використовувати метод забави, то треба й самому нею захопитись, не боятись утратити авторитет, керуючись визнанням інтересів учнів і вимогами до найсучасніших методів освітнього процесу (Русова, 2008: 92).

Уважаємо, що педагог, який щиросердо відданий роботі, здатен спричинити найцінніше усвідомлення того, що «праця – це джерело багатства і практичної діяльності, не прокляття Боже, а благословення» (Русова, 2008: 105). Отже, учитель має повсякчас виявляти власне творче ставлення, залучати учнів до такої активності (див. Табл. 1, 2.).

Висновки. Отже, методика вивчення родинної лексики в контексті педагогічних поглядів С. Ф. Русової (комунікативно-діяльнісний підхід) має досить перспективний ґрунт для подальших наукових здобутків; формування родинної лексичної компетенції та розвитку свідомого ставлення до соціокультурних ролей разом з одночасним опануванням досліджуваних номінацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. Киев : Издания Свято-Успенской Почаевской Лавры, 2005. 1346 с.
2. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : навчальний посібник для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
3. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2-х кн. / упорядн., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук ; за ред. Є. І. Коваленко. Київ : Либідь, 1997. Кн. 2. 320 с.
4. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : у 4-х кн. / С. Ф. Русова / За упорядн., прим. Є. І. Коваленко, О. М. Таран ; за ред. Є. І. Коваленко. Чернігів : РВК «Деснянська правда», 2008. Кн. 3. 240 с.

REFERENCES

1. Byblyia. Knyhy Sviashchenoho pysanyia Vetkhoho y Novoho zaveta [Bible. Books of Scripture of the Old and New Testaments]. K. : Yzdanyia Sviato-Uspenskoï Pochaevskoi Lavry, 2005. 1346 p. [in Russian].
2. Matsko L. Ukrainska mova v osvitnomu prostori: navchalnyi posibnyk dlia studentiv-filolohiv osvitno-kvalifikatsiinoho rivnia "mahistr" [Ukrainian language in the educational space: a textbook for students-philologists of educational and qualification level "Master"]. K.: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2009. 607 p. [in Ukrainian].
3. Rusova S. Vybrani pedahohichni tvory: U 2 kn. Kn. 2 [Selected pedagogical works: In 2 books. Book 2] / Sofiia Rusova / Za redaktsiieiu Y. I. Kovalenko; Uporiad., prym. Y. I. Kovalenko, I. M. Pinchuk. K.: Lybid, 1997. 320 p. [in Ukrainian].
4. Rusova S. F. Vybrani pedahohichni tvory: U 4 kn. Kn. 3 [Selected pedagogical works: In 4 books. Book 3] / S. F. Rusova / Za redaktsiieiu Y. I. Kovalenko; Uporiad., prym. Y. I. Kovalenko, O. M. Taran. Chernihiv: RVK "Desnianska pravda", 2008. 240 p. [in Ukrainian].

УДК 378.03.041(092)(437)

DOI <http://journals.uran.ua/index.php/2308-4855/article/view/214706>**Юлія ТАЛАЛАЙ,***orcid.org/0000-0003-3134-2030**кандидат педагогічних наук,**старший викладач кафедри германських мов і перекладознавства**Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка**(Дрогобич, Львівська область, Україна) jatal@ukr.net***ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СТАРШІЙ ШКОЛІ
(КРІЗЬ ПРИЗМУ ДОСЛІДЖЕНЬ ЧЕСЬКИХ І НІМЕЦЬКИХ НАУКОВЦІВ)**

У статті схарактеризовано теоретичні аспекти навчання іноземних мов у старшій школі: диференційний, особистісноорієнтований та комунікативний підходи навчання іноземної мови. Висвітлено ендогенні фактори індивідуальних особливостей учнів (вік учнів, (біологічний, соціальний), рівень інтелекту, афективні зміни (мотивації, відносини, емоції), особливості учнів, стилі й стратегії навчання) та екзогенні (соціальне походження учнів, тип навчання, наприклад, інтерактивне, здатність учня іти на контакт) фактори індивідуальних особливостей учнів. Виокремлено три групи характеристик, що впливають на рівень засвоєння учнями іноземної мови: сталі та загальні характеристики (функціонування мозку, пам'ять, сприйняття учнів), змінні характеристики, функціонування яких залежить від зовнішнього середовища. Встановлено необхідність застосування принципу диференційованого підходу до учнів під час викладання, а саме: вчителям слід враховувати еволюційні характеристики та особливості учнів, рівень розвитку тощо та відносно стабільні характеристики (емоції, відносини, вибір стратегії навчання тощо). Схарактеризовано концепцію цілісного навчання іноземної мови, яка базується на дослідженні різних напрямів діяльності учнів під час вивчення іноземної мови, різних способів обробки інформації правою і лівою півкулями головного мозку учня. Описано цілісне навчання, яке включає різні методи і заходи навчання: медитація і вправи на розслаблення, рольові ігри, спрямовані на отримання знань про себе в супроводі музики, малювання і рух як вербальні і невербальні вправи тощо. З'ясовано необхідність ефективнішої підтримки діяльності лівої півкулі головного мозку учнів під час викладання іноземних мов; у разі домінування однієї півкулі здійснюється рівномірне навантаження і взаємодія, за допомогою яких процес навчання є більш ефективним, враховуючи при цьому індивідуальні особливості учнів.

Ключові слова: *особистісно орієнтований підхід, ендогенні та екзогенні фактори індивідуальних особливостей учнів, комунікативний підхід, концепція цілісного навчання.*

Yuliya TALALAY,*orcid.org/0000-0003-3134-2030**Candidate of Pedagogical Sciences,**Senior Teacher at the Department of Germanic Languages and Translation Studies**Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University**(Drohobych, Lviv region, Ukraine) jatal@ukr.net***THEORETICAL PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING
AT HIGH SCHOOL (THROUGH THE PRISM OF THE CZECH
AND GERMAN SCIENTISTS' STUDIES)**

The article focuses on the teaching foreign languages theoretical aspects characteristics at high school: differential, personality-oriented and communicative approaches to teaching a foreign language. Endogenous factors of the students' individual characteristics (age of students, (biological, social), level of intelligence, affective changes (motivations, attitudes, emotions), students' features, learning styles and strategies) and exogenous factors of the students' individual characteristics (a social origin of students, the type of learning, for example, an interactive one), the student's ability to make contact). There are three groups of characteristics that affect the foreign language level acquisition by students: constant and general characteristics (brain function, memory, students' perception), variable characteristics, the functioning of which depends on the external environment. The necessity of applying the principle of a differentiated approach to students during teaching is established, in particular: the teachers should take into account the students' evolutionary characteristics and features, level of development, etc. and relatively stable characteristics (emotions, relationships, choice of learning strategy, etc.). The concept of holistic learning is characterized, which is based on the study of students' different activities during the process of studying a foreign language, different ways of processing information by the right and left hemispheres of the student's brain. Holistic learning has been described, which includes various teaching methods and activities: meditation and relaxation exercises, role-playing games, aimed at gaining

knowledge about oneself accompanied by music, drawing and movement as verbal and nonverbal exercises, etc. There is the drastic need to support the student's brain left hemisphere activities in the foreign languages teaching more effectively; in the case of one hemisphere domination, there is a uniform load and interaction, through which the learning process is more efficient, taking into account the student's individual characteristics.

Key words: *personality-oriented approach, endogenous factors and exogenous factors of the students' individual characteristics, communicative approach, holistic learning concept.*

Постановка проблеми. Основними завданнями навчання іноземної мови в старшій школі є пошук таких методик викладання, які допомогли б учням досягти найкращих результатів під час вивчення іноземної мови і звести до мінімуму різні труднощі, пов'язані з процесом навчання. Труднощі під час навчання іноземної мови можуть мати психологічний, фізіологічний характер, наприклад, індивідуальні особливості учня, або відсутність *диференційного підходу* на уроках іноземної мови.

Аналіз досліджень. Дослідженням аспектів методики навчання іноземних мов займалися такі чеські науковці, як Г. Лойова (Lojová, 2005), І. Пичова (Puchová, 1997), С. Ханусова (Hanusova, 2008), В. Янікова (Janikova, 2008a, 2008b), Р. Гренарова (Grenarova, 2008), Х. Кулошкова (Kyloušková, 2008), О. Зелінкова (Zelinkova, 2005). У наукових розвідках цих науковців виокремлюються особисті та комунікативні підходи. На врахуванні індивідуальних особливостей учнів під час навчання іноземних мов наголошувала науковець Г. Лойова (Lojová, 2005). На соціальній специфіці учнів зосереджує увагу в своїх дослідженнях С. Рімер (Riemer, 1997), П. Скехан (Skehan, 1998).

Мета статті – схарактеризувати теоретичні аспекти навчання іноземних мов у старшій школі Чеської Республіки: диференційний, особистісно-орієнтований та комунікативний підходи навчання іноземної мови, концепція цілісного навчання іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Більшість чеських науковців (Г. Лойова Lojová, 2005), І. Пичова (Puchová, 1997), С. Ханусова (Hanusova, 2008) та ін.) погоджуються з думкою, що для досягнення мети підвищення ефективності викладання іноземної мови вже недостатньо лише оновити методику викладання та навчально-методичні матеріали, необхідно орієнтуватися на учня, таким чином приділяючи більше уваги *індивідуальним особливостям учнів* (Lojová, 2005). Концепція навчання іноземної мови з спрямованістю на учня вимагає від учителя знання з психології, зокрема психолінгвістики, нейропсихології, педагогіки і загальної дидактики. У цьому контексті необхідно підкреслити важливість гуманістичної психології Карла Роджерса (Rogers), якого вважають

основоположником підходу зосередження уваги на учні під час викладання іноземної мови. «Цей підхід зумовив зміни у відносинах «вчитель – учень» і у навчальному процесі загалом. Зокрема, вибір обсягу навчання особливо правильно відображають методи та методики викладання, діяльність і взаємодію в класі. Цей підхід є невіддільною комунікативною частиною вивчення мови» (Lojová, 2005: 29). Йдеться про *особистісноорієнтований та комунікативний підходи* до процесу навчання іноземної мови, надання поради щодо типів навчання, а також методів навчання, в центрі уваги яких є *індивідуальні особливості* учня.

Психологія та психолінгвістика – теоретичні дисципліни, в яких досліджуються й питання, пов'язані з індивідуальними відмінностями учнів у процесі опанування іноземними мовами. На цей час чеські педагоги (В. Янікова (Janikova, 2008a, 2008b), Г. Лойова (Lojová, 2005) та ін.) знаходять спільний консенсус у тому, що індивідуальні особливості учнів мають значний вплив на ефективність вивчення іноземної мови. Основна вимога до процесу навчання іноземних мов асоціюється з необхідністю орієнтуватися на індивідуальні особливості учнів, приймаючи будь-які рішення в методичному процесі. В останні десятиліття проблема індивідуальних особливостей учнів під час навчання іноземної мови все частіше виходить на перший план у працях чеських науковців: І. Пичова (Puchová, 1997), В. Янікова (Janikova, 2008a, 2008b), С. Ханусова (Hanusova, 2008), Р. Гренарова (Grenarova, 2008), Х. Кулошкова (Kyloušková, 2008), О. Зелінкова (Zelinkova, 2005).

Чеська дослідниця Г. Лойова у праці «Індивідуальні особливості під час вивчення іноземних мов» (Lojová, 2005: 29–54) висвітлює роль психології у процесі вивчення іноземної мови; виокремлює питання класифікації індивідуальних особливостей учнів під час вивчення іноземної мови; характеризує закономірності й особливості функціонування мозку, що залежать від віку та здібностей учня під час вивчення іноземної мови. «Питання про розмежування індивідуальних особливостей учня та їх класифікація є вихідними умовами не лише для потреб емпіричних досліджень, але й для процесу викладання

іноземної мови» (Lojová, 2005: 30). Г. Лойова (Lojová, 2005: 30) схарактеризувала особливості функціонування мозку для конкретних вікових груп, когнітивні процеси, навички учнів, стилі й стратегії навчання, мотивації й емоції (Lojová, 2005: 30).

На соціальній специфіці учнів зосереджує увагу в своїх дослідженнях С. Рімер (Riemer, 1997). П. Скехан (Skehan, 1998) виокремлює інтелект, самоідентифікацію учня, саморозвиток, переконання та інші особистісні чинники, які можуть впливати на вивчення іноземних мов, такі як: етноцентризм, авторитаризм, позитивна орієнтація на завдання, особиста прихильність, потреби досягнення, цілеспрямованість, наполегливість, інтроверсія або екстраверсія, співпереживання, ідентичність мови (*language ego*), терпимість до двозначності, родинне середовище, культурний фон, стать або особистість. Крім того, питання про класифікацію *індивідуальних характеристик*, які сприяють успіху в процесі вивчення іноземної мови, підлягають постійному обговоренню, що призводить до різних типів класифікації, з проєктуванням суб'єктивного підходу експертів щодо цього питання.

Відомий педагог С. Рімер (Riemer, 1997: 232–236) репрезентує класифікацію *індивідуальних*

здібностей учнів, які впливають на процес вивчення іноземної мови. Дослідниця виокремлює ендогенні та екзогенні фактори. До ендогенних факторів належить вік учнів, (біологічний, соціальний), рівень інтелекту, афективні зміни (мотивації, відносини, емоції), особливості учнів, стилі й стратегії навчання. До екзогенних факторів – соціальне походження учнів, тип навчання, наприклад, інтерактивне, здатність учня іти на контакт тощо. У Таблиці 1 виокремлено ендогенні та екзогенні фактори, що впливають на рівень засвоєння іноземної мови (Riemerov, 1997: 232–236):

Чеська дослідниця Г. Лойова виокремлює три групи характеристик, що впливають на рівень засвоєння учнями іноземної мови (Lojová, 2005: 34–35):

1. Сталі та загальні характеристики відносно всіх осіб. Завдяки взаємоповазі та врахуванню таких індивідуальних особливостей, як функціонування мозку, пам'ять, сприйняття учнів, можливо створити оптимальні умови роботи на уроках.

2. Змінні характеристики, функціонування яких залежить від зовнішнього середовища. Спираючись на принцип диференційованого підходу до учнів під час викладання, вчителям слід брати до уваги їхні еволюційні характеристики та особливості, рівень розвитку тощо.

3. Відносно стабільні характеристики, які можуть бути змінені протягом коротких проміжків часу. До відносно стабільних характеристик належать емоції, відносини, вибір стратегії навчання тощо.

Усі класифікації індивідуальних особливостей учня мають декілька загальних характеристик, адже індивідуальні особливості кожного учня представлені і проявляються в різних діапазонах, поєднані між собою та мають значення у процесі навчання іноземної мови. Подальше дослідження індивідуальних особливостей учня під час вивчення іноземної мови може слугувати формуванню суб'єктивної теорії навчання іноземних мов.

Модернізація процесу навчання іноземних мов передбачає реалізацію *концепції цілісного навчання* (*holistic learning, ganzheitliches Lernen*), що в теоретичному аспекті базується на дослідженні різних напрямів діяльності учнів під час вивчення іноземної мови, різних способів обробки інформації правою і лівою півкулями головного мозку учня. Дослідження зарубіжного науковця (Baig, 1990) підтверджують той факт, що ліва півкуля слугує для обробки інформації: аналітичної, лінійної, послідовної, символічної, в усній формі. Забезпечення функціонування мови значною мірою сприяє таким функціям обробки мови, як розуміння морфологічних і синтаксичних

Таблиця 1

Вплив ендогенних та екзогенних факторів на індивідуальні особливості учнів

Ендогенні фактори	Екзогенні фактори
Вік (біологічний вік, соціальний вік, когнітивний розвиток)	Навчання (інтерактивне навчання – ученя, методи навчання, навчальні матеріали)
Інтелект/Здібність задатки до вивчення іноземних мов (когнітивні зміни та інші незалежні зміни)	Соціальне походження (житлові умови, сімейний стан, друзі, соціальний статус)
Афективні зміни (мотивації, відносини, емоції)	Здатність учня іти на контакт (наприклад, вузьке або віддалене ставлення до суспільства цільової мови і його якість)
Особливості учня	Взаємодія і якість (ця категорія впливає на рівень соціального комунікативного контакту з іноземною мовою в концепції дискурсивного аналізу)
Стилі навчання і стратегії	
Індивідуальний досвід вивчення іноземної мови	

закономірностей, словесного вираження, декодування лексичного значення слів тощо. Права півкуля обробляє інформацію цілісно, синтетично, інтуїтивно, одночасно, зокрема, невербально, опирається радше на фантазії і забезпечує функціонування мови, залучаючи до цілісної й синтетичної обробки в сприйнятті мови, декодування невербальної мови (інтонація, голос, темп) і невербальних сигналів зв'язку (жести, міміка). Сприйняття мови поєднується з емоційно-образотворчою ідеєю (Baur, 1990: 19; Lojová, 2005: 52–54]. Ефективніша підтримка діяльності лівої півкулі головного мозку допомагає під час викладання іноземних мов; у разі домінування однієї півкулі здійснюється рівномірне навантаження і взаємодія, за допомогою яких процес навчання є більш ефективним, враховуючи при цьому індивідуальні особливості учнів. Р. Вескамп (Weskamp, 2001: 77) наводить у цьому контексті майже класичний приклад: «Ми не можемо зрозуміти слово (зрозуміти його значення), але об'єднуємо його в нашій уяві за допомогою асоціацій, пов'язаних зі звуками, зображеннями, смаками чи дотиками, таким чином зберігаючи внутрішній образ. Граматичне явище ми можемо, наприклад, не тільки передати як ізольоване, а й використати в оповіданні, творі або передати за допомогою фізичної

активності або рольових ігор. Робота з текстом не може обмежуватися повторенням його змісту або коментарів, але можна знайти застосування заходів, що підтримують емоційний вимір процесу навчання» (Weskamp, 2001: 77).

Концепція цілісного навчання іноземної мови повинна базуватися на здатності учнів відкривати для себе свої можливості, а отже, поряд з пізнавально-інтелектуальною стороною важливу роль відіграють емоційні аспекти. Цілісне навчання включає різні методи і заходи навчання, такі як, наприклад, медитація і вправи на розслаблення, рольові ігри, спрямовані на отримання знань про себе в супроводі музики, малювання і рух як вербальні і невербальні вправи тощо (Löffler, 1979; Lenčova, 2007).

Висновки. На думку чеських дослідників Г. Лойової, І. Пичова, С. Ханусова, В. Янікова, Р. Гренарова, Х. Кулошкова, О. Зелінкова, І. Ленцова, до теоретичних аспектів навчання іноземних мов у старшій школі належать диференційний, особистісноорієнтований та комунікативний підходи, а також концепція цілісного навчання іноземної мови.

Перспективу дослідження вбачаємо в необхідності вивчення мовної інтерференції під час навчання першої та другої іноземних мов.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Baur R. S. Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung, Kritik – Perspektiven. Berlin und München : Langenscheidt, 1990. 135 s.
2. Grenarova R. Komunikativni pristup ve vyuce cizoho jazyka u zaku se specifickymi poruchami uceni. Problematika pocatecni vyuku ruskemu jazyku u zaku s narusenou komunikacni schopnosti – vysledky vyzkumu. In : Klenkova J., Vitkova M. (eds.) Vzdelavani zaku s narusenou komunikacni schopnosti. Education of Pupils with Impaired Communication Ability. Brno : Paido, 2008. 197–210 s.
3. Hanusova S. Ucebni styly a strategie ve vyuce cizoho jazyka u zaku se specifickymi poruchami uceni / S. Hanusova. In : Komensky. Brno : Pedagogicka fakulta MU. roč. 132. č. 5. 2008. S. 25–30.
4. Janikova V. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und Kinder mit Teilleistungsstörungen. Ihre Schwächen und Stärken im Deutschunterricht / V. Janikova. – In : Grenarova R., Vitkova M. (eds.) Komunikativni pristup v cizojazyce vyuce u zaku s SPU. Communicative Approach in foreign Language Teaching in Learners with SLD. Brno : Masarykova univerzita, 2008 a. S. 69–78.
5. Janikova V. Kommunikativni vyuka nemecky a ustni projev u zaku s narusenou komunikacni schopnosti. In : J. Klenkova. Vzdelavani zaku s narusenou komunikacni schopnosti. Education of Pupils with Impaired Communication Ability. Brno : Paido, 2008b. S. 159–173.
6. Kyslouskova H. Zaci se specifickymi poruchami uceni ve vyuce francouzského jazyka; vysledky vyzkumu provedeneho na skolach Jihomoravského kraje. In : Klenkova J. (eds.) : Vzdelavani zaku s narusenou komunikacni schopnosti. Education of Pupils with Impaired Communication Ability. – Brno : Masarykova univerzita, 2008. S. 183–196.
7. Lenčova I. Celostna pedagogika ako cesta k humanizácii vyučovania. Na príkladoch z vyučovania nemeckého jazyka. *Pedagogické, Psychologické a didaktické vychodiska na príkladoch nemecky ako cudzieho jazyka*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2007. 35–41 s.
8. Lojová G. Individualne osobitosti pri uceni sa cudzich jazykov. Bratislava : Univerzita Komenskeho, 2005. 1. vyd. S. 29–54.
9. Löffler R. Spiele im Englischunterricht. Vom Lehrgelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel. München : Urban & Schwarzenberg, 1979. S. 35–43.
10. Puchová I. Jazykove nadany zak. Navhr pedagogicke metody indentifikace cizojazyceho nadani. Pedagogika. roč. XLVII. č. 4. 1997. S. 355–371.
11. Riemer C. Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Baltmannsweiler : Schneider Verlag, 1997. 185 s.
12. Rogers C. Teoria humanistyczna. URL: <http://www.dybinska.pl/rogers-carl.html>.

-
13. Skehan P. A. *Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford : Oxford UP, 1998. 324 p.
 14. Zelinkova O. *Cizi jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíckuv Brod : Tobias, 2005. 168 s.
 15. Weskamp R. *Fachdidaktik : Grundlagen & Konzepte*. Anglistik, Amerikanistik. Berlin : Cornelsen, 2001. 240 s.

REFERENCES

1. Baur R. S. *Superlearning und Suggestopädie*. Grundlagen – Anwendung, Kritik – Perspektiven. Berlin und München : Langenscheidt, 1990. 135 s.
2. Grenarova R. Komunikativni pristup ve vyuce cizih jazyka u zaku se specifickymi poruchami učení. Problematika pocatecni vyuku ruskemu jazyku u zaku s narusenou komunikacni schopnosti – vysledky vyzkumu. In : Klenkova J., Vitkova M. (eds.) *Vzdelavani zaku s narusenou komunikacni schopnosti*. Education of Pupils with Impaired Communication Ability. Brno : Paido, 2008. 197–210 s.
3. Hanusova S. Ucebni styly a strategie ve vyuce cizih jazyka u zaku se specifickymi poruchami učení. In : Komensky. Brno : Pedagogicka fakulta MU. roč. 132. č. 5. 2008. S. 25–30.
4. Janikova V. Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und Kinder mit Teilleistungsstörungen. Ihre Schwächen und Stärken im Deutschunterricht / V. Janikova. – In : Grenarova R., Vitkova M. (eds.) *Komunikativni pristup v cizojazyce vyuce u zaku s SPU*. Communicative Approach in foreign Language Teaching in Learners with SLD. Brno : Masarykova univerzita, 2008 a. S. 69–78.
5. Janikova V. Kommunikativni vyuka nemciny a ustni projev u zaku s narusenou komunikacni schopnosti. In : J. Klenkova. *Vzdelavani zaku s narusenou komunikacni schopnosti*. Education of Pupils with Impaired Communication Ability. Brno : Paido, 2008b. S. 159–173.
6. Kyslouskova H. Zaci se specifickymi poruchami učení ve vyuce francouzského jazyka; vysledky vyzkumu provedeneho na skolach Jihomoravského kraje. In : Klenkova J (eds.) : *Vzdelavani zaku s narusenou komunikacni schopnosti*. Education of Pupils with Impaired Communication Ability. Brno : Masarykova univerzita, 2008. S. 183–196.
7. Lenčova I. Celostna pedagogika ako cesta k humanizácii vyucovania. Na prikladoch z vyucovania nemeckeho jazyka. *Pedagogicke, Psychologicke a didacticke vychodiska na prikladoch nemciny ako cudzieho jazyka*. Banska Bystrica : FHV UMB, 2007. 35–41 s.
8. Lojová G. *Individualne osobitosti pri učení sa cudzich jazykov*. Bratislava : Univerzita Komenskeho, 2005. 1. vyd. S. 29–54.
9. Löffler R. *Spiele im Englischunterricht*. Vom Lehrgelenkten Lernspiel zum schülerorientierten Rollenspiel. München : Urban & Schwarzenberg, 1979. S. 35–43.
10. Pychová I. Jazykove nadany zak. Navhr pedagogicke metody indentifikace cizojazyceho nadani. *Pedagogika*. roč. XLVII. č. 4. 1997. S. 355–371.
11. Riemer C. *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag, 1997. 185 s.
12. Rogers C. *Teoria humanistyczna*. URL: <http://www.dybinska.pl/rogers-carl.html>.
13. Skehan P. A. *Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford : Oxford UP, 1998. 324 p.
14. Zelinkova O. *Cizi jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíckuv Brod : Tobias, 2005. 168 s.
15. Weskamp R. *Fachdidaktik : Grundlagen & Konzepte*. Anglistik, Amerikanistik. Berlin : Cornelsen, 2001. 240 s.

Тетяна ТЮТЮМА,
orcid.org/0000-0001-8700-6509
аспірантка кафедри української мови
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) t.tyutyma@mdu.in.ua

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглянуто психологічні чинники для формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури, урахування яких сприятиме підвищенню ефективності навчання студентів-філологів. Зауважено, що конститутивними в дослідженні є різні психологічні теорії: теорія про дихотомічну природу мови та мовлення, теорія мовленнєвої діяльності, теорія поетапного формування розумових дій, теорія процесу породження висловлення.

Фокусуючись на напрацюваннях науковців різних напрямів психології, психолінгвістики, педагогіки, лінгводидактики, встановлено, що психологічний (внутрішній) процес формування синтаксичної компетентності студентів-філологів має чотири етапи: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексії. Необхідно враховувати основні фази структури мовленнєвої діяльності (породження мовлення): орієнтації, планування, реалізації, контролю. Обґрунтовано необхідність урахування всіх означених етапів, умов, дій, їхню роль у засвоєнні синтаксичних знань, виробленні вмінь та навичок, формуванні синтаксичних понять. Закцентовано увагу на тому, що розуміння етапів реалізації мовлення й етапів розумових дій передбачає вироблення у студентів умінь аналізувати синтаксичні одиниці в мовленні, орієнтуватися в комунікативній ситуації, створювати власні висловлення, послуговуючись різними типами речень, їх синонімічними або близькими за функцією варіантами, відповідно до синтаксичних норм.

З'ясовано, що врахування психологічних основ під час формування синтаксичної компетентності майбутніх педагогів-філологів є запорукою продуктивної, усвідомленої роботи студентів, що сприяє виробленню вмінь та навичок; створює баланс між змістом навчального матеріалу й індивідуальними психологічними особливостями студентів; забезпечує доцільність застосування відповідних методичних прийомів, педагогічних підходів та засобів навчання на всіх етапах її формування.

Перспективи подальших досліджень бачаємо в описі педагогічних чинників формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, які сприятимуть підвищенню ефективності навчання синтаксису студентів-філологів.

Ключові слова: *вміння та навички, компетентнісний підхід, психологічні чинники навчання, майбутні вчителі української мови та літератури, синтаксис української мови.*

Tetiana TIUTIUMA,
orcid.org/0000-0001-8700-6509
Postgraduate Student at the Ukrainian Language Department
Boris Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) t.tyutyma@mdu.in.ua

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF FORMATION OF SYNTAX COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

The article considers psychological factors of formation of syntactic competence of future teachers of Ukrainian language and literature, meaning that taking them into account will increase the effectiveness of teaching students of philology. It is noted that various psychological theories are constitutive in the study: the theory of the dichotomous nature of language and speech, the theory of speech activity, the theory of gradual formation of mental actions, the theory of the process of speech generation.

Focusing on the work of scientists in various fields of psychology, psycholinguistics, pedagogy, linguodidactics, it is established that the psychological (internal) process of formation of syntactic competence of students of philology contains four stages: motivational, cognitive, active, reflection. It is necessary to consider the main phases of the structure of speech activity (generation of speech): orientation, planning, implementation, control. The necessity to take into account all the above stages, conditions, actions, their role in the acquisition of syntactic knowledge, the development of skills and habits, the formation of syntactic concepts is substantiated. Emphasis is placed on the fact that understanding the stages of speech and stages of mental actions involves developing students' ability to analyze syntactic units in

speech, to navigate in a communicative situation, to create their own statements, using different types of sentences, their synonymous or similar variants, according to syntax norms.

It was found that taking into account the psychological foundations in the formation of syntactic competence of future teachers of philology is the key to productive, conscious work of students, which contributes to the development of skills and abilities; creates the balance between the content of educational material and individual psychological characteristics of students; provides expediency of application of the corresponding methodical methods, pedagogical approaches and means of training at all stages of its formation.

We see prospects for further research in the description of pedagogical factors in the formation of syntactic competence of future teachers of Ukrainian language and literature, which will increase the effectiveness of teaching the syntax to students of philology.

Key words: skills and habits, competence approach, psychological factors of learning, future teachers of Ukrainian language and literature, syntax of Ukrainian language.

Постановка проблеми. Сучасний навчальний процес передбачає обов'язкове врахування психолого-педагогічних умов для формування синтаксичної компетентності студентів-філологів як фахової, предметно-галузевої компетентності, яка є обов'язковим компонентом професійної та ланкою ключової компетентності, – вільне володіння державною мовою. На нашу думку, коли йдеться про психолого-педагогічні чинники формування синтаксичної компетентності, важливим є дотримання структурного рівня, змісту та складу компетентності: когнітивного, поведінкового, ціннісно-смыслового, регулятивного та мотиваційного аспектів, виділених І. Зимньою.

Університетська методика навчання синтаксису загалом менше розроблена, ніж шкільна, тому донині актуальним залишається визначення психологічних особливостей навчання синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.

Аналіз досліджень. Важливі теоретичні відомості з навчання синтаксису відображені в дослідженнях таких психологів та психолінгвістів: Б. Баєва, Л. Виготського, В. Глухова, П. Гальперіна, М. Жинкіна, І. Зимньої, Д. Ельконіна, О. Лавриненка, О. Леонтьєва, А. Лурія, А. Маркової, Г. Костюка, В. Ригованової, С. Рубінштейна, І. Синиці, В. Семиченко, Л. Щерби й інших, лінгводидактів О. Горошкіної, Т. Гнаткович, Л. Давидюк, І. Кухарчук, М. Пентелюк, К. Плиско, С. Омельчука, В. Сидоренко, А. Ярмолюк та інших.

Згідно з концепцією психологів та психолінгвістів, важливим в опануванні мови та мовлення є засвоєння знань парадигматичної та синтагматичної системи мови, остання і виявляється в роз-

ділі синтаксис; мовленнєва діяльність особистості, що спрямована на учасників комунікації, має психологічні характеристики «емотивності» / «емоційності»; розкриття кожного з рівнів мови відбувається на більш високому рівні; синтаксичний рівень мови свідомо виявляється в письмовій формі (становить одну з істотних ланок), натомість в усній найчастіше протікає автоматично, неусвідомлено (Глухов, 2005).

Ключовими тезами лінгводидактів щодо навчання студентів синтаксису є твердження про застосування компетентнісного, а разом із ним і когнітивного, комунікативно-когнітивного, діяльнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, текстоцентричного підходів під час навчання, які звернені до суб'єкта навчальної діяльності, що прагне до саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти, самооцінювання, самореалізації; які базуються на антропологічних і аксіологічних засадах її розвитку; створення належних умов для освітнього процесу з урахуванням психологічних особливостей, що має цілеспрямований характер (Пентелюк, Гнаткович, 2013; Токарева, Шамне, 2017).

Мета статті – визначення психологічних чинників формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.

Виклад основного матеріалу. Фокусуючись на напрацюваннях психологів, психолінгвістів, педагогів, лінгвометодистів, уважаємо, що психологічний (внутрішній) процес формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури складається з таких етапів, як: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексії*.



Рис. 1. Психологічні (внутрішні) етапи формування синтаксичної компетентності студентів-філологів

Етап мотивації важливий у навчально-професійній діяльності студентів, що передує всім іншим етапам опанування навчального матеріалу із синтаксису. Для формування компетентного фахівця під час навчання конститутивним є «усвідомлення ролі активності особистості у власному розвитку й необхідності стимулювання цієї активності у процесі навчання» (Тернопільська, 2020: 141).

Внутрішньою мотивацією до опанування синтаксису майбутніми вчителями української мови та літератури може слугувати: теорія про зв'язок мислення з мовленням (під час навчання студенти мають усвідомлювати, що головним у комунікації є смислові зв'язки: предикативний, який є визначальним, та прислівний, що розкриває суть базисного зв'язку); прагнення досконали володіти мовленнєвою компетентністю (грунтовне, усвідомлене засвоєння знань із граматики (морфологія, синтаксис) та лексики); осмислення соціальної, професійної функції, ролі майбутньої професії у становленні іншої особистості (здобуті знання, уміння, навички, компетенції втілюватимуться в майбутній педагогічній діяльності).

Окрім того, важливим для мотивації студентів-філологів є застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання, які формують позитивні емоції, враження, до того ж застосування гаджетів (комп'ютери, планшети, телефони) робить процес пізнання більш зручним та звичним.

Етап пізнання базується на психологічних процесах апперцепції, розуміння, запам'ятовування теоретичного матеріалу із синтаксису.

Поняття «апперцепція» ми, услід за В. Вундтом, розглядаємо як сукупність трьох аспектів: «усвідомлення сприйнятого, його цілісність і його залежність від колишнього досвіду» (цит. за: Шугай, 2010: 324). Саме тому когнітивний етап має являти собою актуалізацію попередніх знань із теорії синтаксису, набутих під час навчання у школі, опанування розділу морфології в закладах вищої освіти, що поглиблюється, розширюється, та який супроводжується здатністю особистості до осмислення сприйнятої нової інформації.

Осмислення синтаксичного матеріалу полягає в розкритті сутності синтаксичних теорій, правил, характеристик членів речення, словосполучень і речень, засвоєнні будови, семантики та функціонування синтаксичних одиниць, усвідомленні формально-граматичних, семантичних ознак речення як комунікативної одиниці, що передбачає виконання розумових дій, результатом яких є розуміння матеріалу та формування теоретичних понять.

У психолінгвістиці розуміння, сприймання та породження мовлення представлено багатьма концепціями: О. Потебні, Л. Виготського, Ч. Освуд, О. Лурія, О. Леонтьєва й інших, у яких наголошується на тому, що для розуміння «цілісної знакової організації мовлення» (за О. Селівановою – тексту) важливі лінійна форма (від знаків до відповідної семантичної ситуації, від значення до змісту); найвищий рівень розуміння містить оцінку мовних засобів (лексичні, синтаксичні), використаних мовцем; структура речення змінюється відповідно до функції мовлення, виявлювана у вербальній або невербальній комунікації; процес розуміння залежить від попереднього досвіду реципієнта (Белянин, 2003: 54; Виготський, 2001: 303, Красних, 2003: 141).

Відповідно до цих постулатів, формування теоретичних понять у студентів відбувається зі знайомих їм синтаксичних дефініцій, опанованих у школі, які на академічному рівні вивчення мови розширюються, уточнюються та доповнюються (тут маємо на увазі також ознайомлення з варіативністю (синонімією) деяких термінів). Основні синтаксичні поняття, на нашу думку, можна класифікувати за групами: синтаксичні одиниці (речення, словосполучення, мінімальна синтаксична одиниця), синтаксичні зв'язки (предикативний, узгодження, керування, прилягання, кореляція, тяжіння), синтаксичні категорії (стверджувальне / заперечне, розповідне / питальне / спонукальне, окличне / неокличне речення, активність / пасивність) тощо.

Конститутивним у формуванні знань із синтаксису є засвоєння зв'язків між поняттями, розуміння різних підходів до вивчення синтаксису в усіх його аспектах, усвідомлення синтезувального характеру синтаксису (зв'язок з фонетикою, лексикою, морфологією тощо), визначення родових відмінностей (наприклад, між реченням і словосполученням, підрядним та сурядним зв'язком), через зазначення способу утворення предмета (простим та складним, односкладним та двоскладним, повним та неповним, поширеним та непоширеним реченнями), сприйняття його не тільки як «розділу граматики, який вивчає особливості будови, семантики й функціонування синтаксичних одиниць, а передусім як учення про способи вираження думки» (Голуб, 2015).

Важливим у процесі розуміння матеріалу є його інтерпретація, за допомогою якої викладачеві зрозуміло, як опановано, сприйнято студентами теорію. Вона, на нашу думку, має виявлятися на двох різних рівнях: у розумінні теоретичної частини як складника практичних умінь, баченні

можливостей практичного застосування теорії в майбутній професійній діяльності.

Як засвідчує практика, для успішного розуміння та формування теоретичних понять важливе використання різних засобів, методів та прийомів, зокрема технічних засобів для унаочнення матеріалу (комп'ютери, планшети, телефон, проектори, смарт-дошки тощо); «когнітивних методів (діалогічний, ситуаційний, спостереження над мовою, самостійної роботи з підручником та іншими довідковими джерелами, вправи (підготовчі, вступні, тренувальні)); прийомів асоціювання, виділення головного, виявлення явища, аналізу, порушення проблеми, узагальнення, аналогіювання, визначення» тощо (Голуб, Галаєвська, 2018: 19).

Кінцевим на когнітивному етапі є процес запам'ятовування, що може мати мимовільний або довільний, механічний або осмислений характер. Студентський вік характеризується «вибірковістю когнітивного контенту, інтелектуалізацією процесів пам'яті та зростанням швидкості оперативної пам'яті» (Токарева, Шамне, 2017: 256). Саме тому вважаємо, що для студентів як суб'єктів навчання важливе довільне (є мотив та завдання) й осмислене (розуміння матеріалу) запам'ятовування.

Процес запам'ятовування має бути побудовано відповідно до його умов, з використанням мнемонічних прийомів: створення плану лекцій та семінарських занять, переліку питань на самостійне опрацювання із синтаксису; групування матеріалу; та згідно з його законами, як-от: закон підсилення першого враження (використання візуалізації), закон краю, закон повторення тощо.

Діяльнісний етап передбачатиме формування вмінь та навичок із синтаксису згідно з комунікативними завданнями.

Вихідними постулатами на цьому етапі для нашого дослідження є теорія про дихотомічну природу мови та мовлення психологів Л. Виготського, М. Жижкіна, І. Зимньої, О. Лурія та педагогів Л. Маркова, М. Махмутова, М. Скаткіна, теорія мовленнєвої діяльності О. Леонтьєва, теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, Н. Талізної, процес породження висловлювання Т. Ахутіної, М. Жижкіна, О. Лурії, Н. Хомського та інших.

Учені описують мову як діяльність, у якій особистість має швидко орієнтуватися, добирати всі необхідні засоби для передачі змісту, вдало здійснювати зворотний зв'язок та забезпечувати контроль побудови висловлювань.

Формування синтаксичної компетентності в майбутніх учителів української мови та літе-

ратури буде ефективним за умов дотримання основних фаз структури мовленнєвої діяльності (породження мовлення): 1) орієнтації; 2) планування; 3) реалізації; 4) контролю.

На першому етапі (орієнтації) виникає мотив та формується задум майбутнього мовленнєвого висловлювання, який включає «аналіз місця, ролі висловлення у спілкуванні, умов комунікації, форми (усна чи писемна), виду (монолог чи діалог), стилю мовлення і тих позамовних факторів, що визначають зміст і мовні засоби висловлювання» (цит. за: Кухарчук, 2006: 36). Саме тут, на думку О. Леонтьєва, уперше виникає виділення теми та реми майбутнього висловлювання (цит. за: Глухов, 2005: 159).

Другий етап (планування) – внутрішнє програмування, яке полягає у відборі змісту та побудові програми висловлювання – його схеми, що охоплює два взаємопов'язані процеси: «приписування одиницям мовлення смислового навантаження та побудови функціональної ієрархії цих одиниць» (цит. за: Глухов, 2005: 160).

Третій етап характеризується переходом від програми до її реалізації в мовному коді. Для неї характерні операції добору мовцем адекватних змістові слів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій з урахуванням предмета мовлення, умов і завдань спілкування.

Четверта фаза (контролю) полягає в зіставленні мовцем результату мовленнєвої діяльності з попереднім задумом (Кухарчук, 2006: 36).

Згідно із позицією Б. Нормана, «моделі мовленнєвої діяльності на рівні синтаксису – це типові процеси перетворення синтаксичних моделей на реальні текстові одиниці-висловлювання» (Норман, 1994: 175). Перехід від мовленнєвого акту до конкретної структури висловлення має способи реалізації структурних схем: 1) дотримання структурної схеми (кожна функціонально-синтаксична позиція – член моделі – отримує своє лексичне наповнення та морфологічний вияв); 2) розгортання структурної схеми (поширення синтаксичної структурної моделі (схеми)); 3) розширення (ускладнення мовленнєвого висловлювання однорідними членами речень); 4) згортання, або еліпсис (опущення будь-якого члена речення); 5) зміщення, або синтаксичне перенесення (нетипова позиція лексем); 6) контамінація, або об'єднання (схрещення двох синтаксичних моделей, що найчастіше притаманне усному мовленню); 7) відокремлення; 8) «вставка» (вставні слова, словосполучення, конструкції); 9) складання, або інтеграція (утворення складних речень); які можуть переплітатися одне з одним під час мов-

лення (Норман, 1994: 175–194). Як відзначив науковець, «робота синтаксичного рівня граматики мовця полягає перш за все у втіленні структурних схем (і їхніх складових функціонально-синтаксичних позицій) у лінійну послідовність слів-форм, які самі утворюють систему модельованих об'єктів, зі своїми парадигматичними і синтагматичними відношеннями» (Норман, 1994: 199).

Важливим для нашого дослідження є розуміння студентами вмінь і навичок як дій, формування яких відбувається поетапно шляхом застосування теоретичних знань, що передбачає перехід із зовнішньої (предметна) на внутрішню (психічна) діяльність. Саме тому вважаємо за необхідне врахувати вчення поетапного формування розумових дій (Г. Гальперін, Н. Тализіна), що становитиме основу формування синтаксичних умінь і навичок, у такій послідовності: 1) мотивування до дії, що може виявлятися у створенні проблемної ситуації; 2) первинне уявлення про дію, складання її орієнтовної схеми; 3) формування дії в її матеріальному (або матеріалізованому) вияві; 4) відпрацювання дії у вигляді продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письма); 5) репродукування дії у внутрішньому мовленні; 6) доведення дії до автоматизму – внутрішній, розумовий рівень (Тализіна, 1975: 104–109).

Згідно із концепцією К. Плиско, важливі у формуванні синтаксичних умінь дії, що спрямовані на опанування суб'єктами навчальної діяльності граматичних (синтаксичних) категорій у різних аспектах: структурно-граматичному, логіко-синтаксичному, функціонально-стилістичному (Плиско, 1996).

Розуміння етапів реалізації мовлення та розумових дій передбачає вироблення у студентів умінь аналізувати синтаксичні одиниці в мовленні, орієнтуватися в комунікативній ситуації, створювати власні висловлювання, послуговуючись різними типами речень, їх синонімічними або близькими за функцією варіантами, відповідно до синтаксичних норм; усвідомлене опанування навчального матеріалу, вироблення вмінь та навичок.

Вікові психологічні особливості студентів 3–4 курсів характеризуються здатністю до самовиховання, самоусвідомлення (самопізнання, самооцінювання, саморегулювання), самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, що зорієнтовані на свідоме становлення особистості у професій-

ній діяльності. Саме тому одним із важливих етапів формування синтаксичних умінь та навичок є **рефлексія**.

Розглядаючи рефлексію за когнітивним підходом, у якій студент має аналізувати, співвідносити свої дії із предметною діяльністю, визначальними для формування синтаксичної компетентності є:

– усвідомлення суб'єктом навчання прогнозів та результатів навчання: ознайомлення студентів зі змістом курсу «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис», його роллю у становленні професійної особистості, місцем у системі мовних знань;

– оцінювання власного рівня засвоєння теоретичного (основних лінгвістичних понять і термінів, характеристик шкіл та напрямів в українській лінгвістиці) та практичного (аналізу синтаксичних одиниць (словосполучення, речення, текст)) навчального матеріалу із синтаксису із проєкцією на вдосконалення вмінь та навичок завдяки самостійній роботі (самопізнання);

– усвідомлення необхідності повторення, поглиблення і закріплення знань, удосконалення практичних умінь і навичок;

– осмислення сутності виконання синтаксичних дій за допомогою зворотного зв'язку, як-от: зв'язок суб'єкта рефлексії (студента) із партнерами (однорупники, викладач), з якими реалізується конкретний вид діяльності, які за необхідності можуть бути скориговані;

– вироблення власного способу дій у самопізнанні та самореалізації у професійній сфері (навчання протягом життя).

Висновки. Отже, урахування психологічних основ під час формування синтаксичної компетентності майбутніх педагогів-філологів є запорукою продуктивної, усвідомленої роботи студентів, що сприяє виробленню вмінь та навичок; створює баланс між змістом навчального матеріалу та індивідуальними психологічними особливостями студентів; забезпечує доцільність застосування відповідних методичних прийомів, педагогічних підходів та засобів навчання на всіх етапах її формування.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в описі педагогічних чинників формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, які сприятимуть підвищенню ефективності навчання синтаксису студентів-філологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белянин В. Психолінгвістика : учебник. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2003. 232 с.
2. Выготский Л. Мышление и речь. Москва : Лабиринт, 2001. 326 с. URL: <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf> (дата звернення: 03.07.2020).
3. Глухов В. Основы психолінгвістики : учебное пособие для студентов педвузов. Москва : АСТ ; Астрель, 2005. 351 с.
4. Голуб Н., Галаєвська Л. Навчання синтаксису на уроках української мови у 8–9 класах : методичний посібник. Київ : ТОВ «Конві Прінт», 2018. 128 с.
5. Голуб Н. Навчання синтаксису учнів 8–9 класів: аналітичний аспект *Українська мова і література у школі*. 2015. № 5/6. С. 2–6.
6. Красных В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва : ИТДГК ; Гнозис, 2003. 375 с.
7. Кухарчук І. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення синтаксису у мовній освіті вчителів української мови та літератури : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 264 с.
8. Норман Б. Грамматика говорящего. Санкт-Петербург : СПбГУ, 1994. С. 175–204.
9. Пентелюк М., Гнаткович Т. Психологічні засади компетентнісного підходу до вивчення синтаксису. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 64. С. 88–94.
10. Плиско К. Організація навчання синтаксису у школі : навчально-методичний посібник. Харків, 1996. 135 с.
11. Талызина Н. Управление процессом усвоения знаний. Москва : Московский университет, 1975. 342 с.
12. Тернопільська В. Сучасні тенденції мотивації навчально-професійної діяльності студентів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. № 5 (30). С. 141–144.
13. Токарева Н., Шамне А. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2017. 548 с.
14. Шевченко Г. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали Методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 121–130.
15. Шугай М. Застосування гештальт-підходу до вивчення когнітивних процесів, важливих для професійного становлення майбутніх психологів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. 2010. Вип. 14. С. 320–326.

REFERENCES

1. Belyanin V. P. Psiholingvistika [Psycholinguistics]: uchebnik. Moskva: Moskovskij psihologo-socialnyj institut, 2003. 232 p. [in Russian].
2. Vygotsky L. Myshlenie i rech. [Thinking and Speech]. Moskva : Labirint, 2001. 326 p. <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf> (Accessed 03.07. 2020). [in Russian].
3. Gluhov V. A. Osnovy psiholingvistiki [Fundamentals of Psycholinguistics]: ucheb. posobie dlya studentovpedvuzov. M.: ACT: Astrel, 2005. 351 p. [in Russian].
4. Holub N. B., Halaievskaja L. V. Navchannia syntaksysu na urokakh ukraïnskoi movy u 8–9 klasakh [Teaching syntax in Ukrainian language lessons in grades 8–9]: metod. posibnyk. Kyiv : TOV “KONVI PRINT”, 2018. 128 p. [in Ukrainian].
5. Holub N. Navchannia syntaksysu uchniv 8–9 klasiv: analitychnyi aspekt [Teaching syntax to students in grades 8–9: an analytical aspect] *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2015. № 5/6. pp. 2–6 [in Ukrainian].
6. Krasnyh V. “Svoj” sredi “chuzhih”: mif ili realnost? [“Own” among “strangers”: myth or reality?]. M.: ITD GK; Gnozis, 2003. 375 p. [in Russian].
7. Kukharchuk I. O. Komunikatyvno-dialnisnyi pidkhid do vyvchennia syntaksysu u movnii osviti vchyteliv ukraïnskoi movy ta literatury [Communicative-activity approach to the study of syntax in language education of teachers of Ukrainian language and literature]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kandyd. ped. nauk : spets. 13.00.02 “Teoriia ta metodyka navchannia (ukraïnska mova)”. Kyiv 2006. 264 p. [in Ukrainian].
8. Norman B. Yu. Gramatika govoryashhego [Speaker grammar]. SPb.: SPbGU, 1994. pp. 175–204 [in Russian].
9. Penteliuk M. I., Hnatkovich T. D. Psykholohichni zasady kompetentnisnogo pidkhodu do vyvchennia syntaksysu [Psychological foundations of competence approach to the studying of the syntax]. *Zbirnyk naukovykh prats [Khersonskoho derzhavnogo universytetu]. Pedagogichni nauky*. 2013. Vyp. 64. pp. 88–94. [in Ukrainian].
10. Plysko K. M. Orhanizatsiia navchannia syntaksysu v shkoli [Organization of syntax learning at school]: navch.-metod. posib. Kharkiv, 1996. 135 p. [in Ukrainian].
11. Talyzina N. F. Upravlenie procesom usvoeniya znaniy [Management of the process of assimilation of knowledge]. Moskva: Moskovskij universitet. 1975. 342 p. [in Russian].
12. Ternopil'ska V. I. Suchasni tendentsii motyvatsii navchalno-profesiinoi diialnosti studentiv [Modern tendencies of motivation of educational and professional activity of students]. *Visnyk Natsionalnogo universytetu oborony Ukrainy*. № 5 (30). 2020. pp. 141–144 [in Ukrainian].
13. Tokareva N. M., Shamne A. V. Vikova ta pedahohichna psykholohiia [Age and pedagogical psychology]: navchalnyi posibnyk [dlya studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv]. Kyiv, 2017. 548 p. [in Ukrainian].
14. Shevchenko H. P. Kontseptualna sutnist kompetentnisnogo pidkhodu: yevropeyskyi vymir [The conceptual essence of the competency approach: the European dimension]. *Realizatsiia yevropeiskoho dosvidu kompetentnisnogo pidkhodu u vyshchii shkoli Ukrainy: materialy metodolohichnogo seminaru*. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2009. pp. 121–130 [in Ukrainian].
15. Shuhai M. A. Zastosuvannia heshtalt-pidkhodu do vyvchennia kohnityvnykh protsesiv vazhlyvykh dlia profesiinogo stanovlennia maibutnykh psykholohiv [Application of the Gestalt approach to the study of cognitive processes important for the professional development of future psychologists]. *Naukovi zapysky [Natsionalnogo universytetu “Ostrozka akademiia”]. Ser. : Psykholohiia i pedahohika*. 2010. Vyp. 14. pp. 320–326 [in Ukrainian].

УДК 373.3.016:811:37(091)(477.83/.86)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214708>

Марія ФЕДУРКО,
orcid.org/0000-0002-1148-3867
доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри філологічних дисциплін
та методики їх викладання в початковій школі
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) mfedurko@ukr.net

Оксана ФЕДУРКО,
orcid.org/0000-0002-2842-0555
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри порівняльної педагогіки
та методики викладання іноземних мов
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) fedurko19@gmail.com

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПОЧАТКОВОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ В РЕТРОСПЕКТИВНОМУ ПРОЧИТАННІ: ЗА МАТЕРІАЛАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ СХІДНОЇ ГАЛИЧИНИ

У статті наголошено на актуальності поняття лінгводидактичного підходу в організації навчальної діяльності на уроках української мови для реалізації мети початкової мовної освіти. Засвідчено його концептуальну природу (світоглядна категорія, категорійне поняття лінгводидактики, методологічна категорія лінгводидактики тощо) та системотвірну роль в освітньому процесі з мови, оскільки він координує взаємодію всіх компонентів останнього. Акцентовано на необхідності розгляду поняття «лінгводидактичний підхід» в історичній ретроспективі. Стверджено, що, набувши значущості в системі сучасних педагогічних понять і категорій, підхід до навчання загалом і кожен із його видів зокрема глибоко закорінені в педагогічну теорію та практику. Автори доходять такого висновку на підставі аналізу методичного доробку відомих педагогів і вчителів-практиків Східної Галичини кінця XIX – першої половини XX століття Олександра Барвінського, Григорія Врецьони, Іванни Петрів, Івана Юцишина. Усвідомлюючи залежність економічного й національно-культурного поступу рідного народу від стану його шкільництва, вони всі свої зусилля (науково-просвітні, педагогічні, громадсько-політичні) спрямовували на його розбудову. Водночас кожен із них наголошував на важливості розв'язання мовно-освітніх завдань як для розвитку освіти у краї, так і для особистісного становлення кожного учня. Не вживаючи поняття «підхід», ці педагоги керувалися у своїй теоретико-практичній діяльності тими настановами, які формують сьогодні сутнісні ознаки кожного із провідних лінгводидактичних підходів – особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, когнітивно-комунікативного. Продемонстровано їхню налаштованість на суб'єкт-суб'єктні взаємини між учасниками освітнього процесу – учнем і вчителем, на врахування індивідуальних особливостей учнів, на цілком сучасне потрактування ролі вчителя в освітньому процесі. Підкреслено їхню увагу до практичних і виховних результатів мовної освіти: розвитку мовлення, мислення, духовних аспектів особистості, її суспільно-громадсько-й національно-патріотичного зростання.

Ключові слова: лінгводидактичний підхід, мовна освіта, освітній процес, О. Барвінський, Г. Врецьона, І. Петрів, І. Юцишин.

Maria FEDURKO,
orcid.org/0000-0002-1148-3867
Doctor of Philology, Professor,
Head of the Department of Philological Sciences and Teaching Methods in Elementary School
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) mfedurko@ukr.net

Oksana FEDURKO,
 orcid.org/0000-0002-2842-0555

Ph. D. in Philology,
 Senior Lecturer at the Department of Comparative Pedagogy
 and Methods of Teaching Foreign Languages
 Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
 (Drohobych, Lviv region, Ukraine) fedurko19@gmail.com

MODERN APPROACHES TO PRIMARY LANGUAGE EDUCATION IN A RETROSPECTIVE READING: ON THE MATERIALS OF PEDAGOGICAL THOUGHT OF EASTERN GALICIA

The article emphasizes the relevance of the concept of linguodidactic approach in the organization of educational activities in Ukrainian language lessons in order to realize the purpose of language education and the need to consider it in historical retrospect. It is stated that, having acquired significance in the system of modern pedagogical concepts and categories, the approach to learning in general and each of its types in particular is deeply rooted in pedagogical theory and practice. The authors come to this conclusion on the basis of the analysis of the methodological achievements of famous teachers and teachers-practitioners of Eastern Galicia of the end of the XIX – first half of the XX century of Alexander Barvinsky, Gregory Vretsona, Ivanna Petrov, Ivan Yushchysyn. They testified to the importance of language and educational tasks in the personal growth of each student, his formation as a person and as a patriot of his family and people. Without using the concept of “approach”, these teachers were guided in their theoretical and practical activities by the guidelines that form today the essential features of each of the leading language didactic approaches – personality-oriented, communicative-activity, cognitive-communicative. Their attitude to the subject-subject relationship between the participants of the educational process – student and teacher, taking into account the individual characteristics of each student, a completely modern interpretation of the role of the teacher in the educational process. Their attention to the practical and educational results of language education is emphasized: the development of speech, thinking, spiritual aspects of personality, its national and patriotic growth.

Key words: language didactic approach, language education, educational process, O. Barvinsky, G. Vretsona, I. Petrov, I. Yushchysyn.

Постановка проблеми. Огляд сучасних лінгводидактичних праць засвідчує високу частотність у них терміна «підхід». Попри певну різницю в окресленні змісті цього поняття, автори єдині в думці щодо його належності до тих лінгводидактичних феноменів, що визначають стратегію навчання мови й відповідні їй форми, методи, прийоми, засоби тощо. Важливим визнається також встановлення переліку підходів, їхніх провідних характеристик, способів взаємодії, процедурних ознак (праці З. Бакум, Н. Бондаренко, О. Глазова, Н. Голуб, Г. Дідук-Ступ'як, Л. Мачур, Г. Лещенко, В. Нищети, С. Омельчука, С. Карамана, Л. Мацько, М. Пентилюк, Г. Шелехової та багатьох інших). Не менш вагомим вважаємо розгляд цього феномену в ретроспективному аспекті.

Аналіз досліджень. Серед сучасних теоретиків і практиків мовної освіти годі шукати того, хто б не висвітлював тим чи тим способом відповідні аспекти підходу як вагомий дидактичної сутності. Кожен із них визначається насамперед із тим родовим поняттям, через відсилання до якого окреслює його природу (світоглядна категорія – І. Зимня; стратегічна концентрична система – Г. Дідук-Ступ'як; категорійне поняття лінгводидактики – І. Кучеренко, перспективний

погляд із певною навчально-виховною метою – Л. Мамчур, системотвірний методологічний чинник – В. Нищета; методологічна категорія лінгводидактики – С. Омельчук тощо), виокремлює його класифікаційні типи. Професор Н. Голуб узагальнила згадані окреслення в такій дефініції розглядуваного поняття: «Підхід до навчання – це загальна концептуальна позиція, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінуючу ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх компонентів його відповідно до навчальних та виховних цілей» (Голуб, 2012: 3). Автори розвідок подають також перелік (зазвичай нетотожний) підходів, розкривають напрями і характер їхньої взаємодії в навчанні мови чи то учнів початкової й основної шкіл (Г. Дідук-Ступ'як, І. Мамчур, Г. Лещенко, М. Пентилюк), чи майбутніх фахівців, скажімо, учителів (М. Греб). Запропоновані С. Омельчуком, а вслід за ним Т. Грубою класифікації лінгводидактичних підходів формують уявлення не лише про їхню розмаїтість, а й про можливість опису на підставі відмінних критеріїв (Омельчук, 2013; Груба, 2019). Учені обстоюють також думку, що в навчанні мови неможливо й недоцільно спиратися на один якийсь із підходів, оскільки вони невіддільні один від одного та сукупно впливають

на результативність процесу, мета якого – «виховати мовця, який дбатиме про красу і розвиток мови, творитиме україномовне середовище в усіх сферах суспільного життя, відроджуватиме культуру, звичаї і традиції народу, буде забезпечувати висококультурне інтелектуальне спілкування українською літературною мовою» (Мамчур, 2012: 124).

Однак кожне важливе для сучасної педагогіки поняття чи явище має свою передісторію, воно завжди підготовлене попередніми етапами розвитку педагогічної теорії і практики. Тож уважаємо **актуальним** простежити, які із сучасних лінгводидактичних підходів і в якій спосіб започатковувалися в педагогічній думці Східної Галичини кінця XIX – першої половини XX ст.

Мета статті – проаналізувати праці педагогів Східної Галичини: Олександра Барвінського, Григорія Врецьони, Іванни Петрів, Івана Ющишина, стосовно актуалізації в них поглядів на мету й завдання навчання мови учнів народних шкіл, на підходи до їхньої реалізації.

Виклад основного матеріалу. Визначивши метою початкового курсу мовно-літературної освіти «формування комунікативної, читацької та інших ключових компетентностей; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою, мовами відповідних корінних народів і національних меншин для духовного, культурного і національного самовираження, користуватися ними в особистому і суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей» (Державний, 2018: 2), Нова українська школа засвідчила вірність загальноєвропейським настановам щодо мовної освіти й виховання, серед яких: створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, у якому учневі належить ініціативна роль; формування його як активної мовної особистості, здатної толерантно й ефективно взаємодіяти з іншими в межах власної культури та в полікультурному світі. Акцентовано, отже, на практичному опануванні мови, а у зв'язку з ним – на компетентнісному, особистісно орієнтованому, комунікативно-діяльнісному підходах як визначальних, з долученням соціокультурного, текстоцентричного, крос-культурного тощо як їхніх складників (Голуб, 2012: 7, 12; Лещенко, 2013: 81–82).

Подібні до зазначених акценти прочитуємо і в поглядах на мовну освіту педагогів Східної Галичини кінця XIX – початку XX ст., які чітко усвідомлювали: щоб наздогнати й перегнати інші

європейські народи, необхідно «жити й розвиватися під промінням національної ідеї» (Ющишин, 1910: 229) та мати ефективну надсучасну систему освіти й виховання.

Одним із них був Олександр Барвінський (1847–1926 рр.). Уродженець с. Шляхтинці, нині Тернопільського району, випускник Львівського та Віденського університетів, голова Руського (з 1912 р. – Українського) педагогічного товариства, заступник голови товариства «Просвіта» (1889–1895 рр.), очільник Наукового товариства імені Тараса Шевченка (1892–1897 рр.), посол до Віденського парламенту, свідомий українець і послідовний противник москвофільства, він на початку свого професійного шляху був гімназійним учителем і автором підручників з української літератури для старших (шостий, сьомий, восьмий) класів. У 1879 р. в «Газеті школьній» він надрукував розвідку про навчання рідної мови в народній школі (Барв'їнській, 1879). Її основні положення суголосні нинішнім настановам щодо навчання мови молодших школярів. Вони зводяться до такого: 1) учитель не може бути бездушною машиною, що механічно повторює педагогічно-методичні рекомендації: вони мають лиш допомагати йому в підготовці до уроків, «насувати нові гадки і погляди» (Барв'їнській, 1879: 26); 2) у народній школі наука рідної мови – найважливіший після релігії навчальний предмет; 3) вправі в мові й розмові – це найкращі й найпевніші способи, щоб швидко, упевнено й успішно розвивати розумові сили кожного учня; 4) говорити – то голосно мислити, мислити – то тихо говорити; без мислі і мови людина – мертве море, пуста толока; 5) кожна школа має стати світлицею розмови (Барв'їнській, 1879: 27); 6) у навчанні мови треба йти від тексту, розмови, фрагмента в читанці; 7) читанка – «педагогічне віросповідання школи, тепломір для вимірювання теплоти життя, засіб до пробудження цієї теплоти» (Барв'їнській, 1879: 28); 8) читанка допомагає реалізувати низку освітніх цілей: а) *ідеальну*: сприяє вихованню духу; б) *літературно-історичну*: знайомить із найкращими творами словесності, навчає розпізнавати їх; в) *формальну*: є основним осередком науки мови; г) *реальну*: подає необхідні відомості про людину та світ; г) *естетичного й морального* розвитку, що взаємопов'язані: «Немає іншої дороги виховати думачу, розумну й добру людину, як спершу вчинити її естетичний розвиток» (Барв'їнській, 1879: 29).

О. Барвінський, отже, наголошує не тільки на важливості навчального предмета «рідна мова» для всебічного розвитку учня, а й на актуальності

застосування, у термінах сучасної лінгводидактики, комунікативно-діяльнісного (*кожна школа має стати світлицею розмови*), текстоцентричного (*у навчанні мови треба йти від тексту, розмови, фрагмента в читанці*), когнітивно-комунікативного (*вправи в мові й розмові – це найкращі й найпевніші способи, щоб швидко, упевнено й успішно розвивати розумові сили кожного учня; говорити – то голосно мислити, мислити – то тихо говорити*) підходів.

Сучасник О. Барвінського Григорій Врецьона (1839–1901 рр.), педагог, громадський діяч, видавець, народився в м. Винниках біля Львова. Початкову освіту здобув у місцевій школі, далі навчався у греко-католицькій вірцевій школі при Народному домі Львова, потім – у бернардинській гімназії. Щоби стати вчителем, закінчив дворічні педагогічні курси. До праці приступив у 1862 р.: спочатку в ролі шкільного практиканта у вірцевій греко-католицькій школі, трохи згодом (з 1 березня 1862 р. та впродовж наступних 15 років) – на посаді вчителя, далі управителя двокласної школи в с. Підгірцях Золочівського повіту. З 1877 р. Григорій Врецьона – старший учитель, а наприкінці професійного шляху – заступник управителя в українській школі вправ при Львівській чоловічій учительській семінарії. Окрім того, організатор народних хорів, активний діяч Руського педагогічного товариства, товариства «Просвіта», шкільного товариства «Поміч», видавець «Шкільної часописі».

Г. Врецьона був не тільки педагогом-практиком, а й автором численних розвідок, зокрема з питань навчання мови. Він був переконаний, що розвиток мовлення кожної дитини актуальний не лише для засвоєння нею знань, він важливий також «для плекання сили мислення», для загального розвитку особистості. «Через добру мовну карність (розвиток через навчання почуттів, волі, характеру – *М. Ф.; О. Ф.*), – писав він, – впливається незвичайно сильно на формування волі, а дитина вправляється в тій штуці, в якій має вправлятися все життя, а саме: переборювати власну волю, підпорядковуючи її волі вищій, волі науки» (Врецьона, 1882), до того ж як активний учасник цих процесів (Врецьона, 1885: 145). Загалом, на його думку, «усе навчання має бути виховуючим»; воно «має не тільки будити сили розуму, але також мусить впливати <...> на волю і душу», «старатись про розвиток доброго характеру» і формування чеснот (Врецьона, 1881: 73). Одна з них – любов до рідної (материнської) мови, яка «кожному народові наймиліша, а тому і найдорожча». Її, каже Г. Врецьона у вступі до

свого підручника «Практична наука руской правописі в народних школах», треба старанно вивчати й берегти, бо «хто материнську сердечну мову і її пісню, її солоденьке слово і письмо, її дорогу і цінну науку забуває і їх не вивчає, або хто її самої і всього, що їй найдорожче, зрікається, того карає всезнаючий Отець-Сотворитель в той спосіб, що його і чужі чесні люди цураються, як неслухняної і лукавої дитини <...>» (Врецьона, 1888: 4). Проте чужі мови, повчає він устами героїні своєї повісті «Зоня. Безплатна вчителька», знати й шанувати теж треба – «як бесіди наших сусідів, як мови сусідніх або братніх нам народів» (Врецьона, 1883: 25).

У згаданому Г. Врецьона співзвучний нашому часові, бо якраз виховання толерантності у ставленні до інших народів і культур, як і любові до рідного краю, його мови, історії, культури, знання їх нинішні лінгводидакти визначають змістом соціокультурного підходу. Мету навчання рідної мови педагог теж сформулював у контексті вимог когнітивно-комунікативного підходу, пор.: «по-перше, представити зрозуміло усну і писемну мову інших, а по-друге, вправляти дітей до правильного, ясного і виразного як письмового, так і усного висловлення власних думок» (Врецьона, 1882).

Г. Врецьона як активний член товариства «Просвіта» долучався до видання книг українознавчого спрямування. Такою була і його праця «Народно-руській катехизм» (від. грец. *κατήχησις* – «повчання, казання» – підручник із викладом правд християнської віри; *перен.* основні положення чого-небудь), побудована у формі запитань і відповідей. Другий її розділ стосувався проблем мови, школи, просвіти. У ньому автор наголошує на національній окремішності українців та ролі мови у визначенні цього їх статусу, підкреслює розвивальну (навчання рідною мовою дає значно кращі результати) й виховну (молодь, що не чує у школі рідного слова, забуває про свою народність) силу рідної школи й рідної мови (Врецьона, 1894).

Таку саму поставу щодо навчання мови мав молодший побратим Г. Врецьони по педагогічному цеху Іван Ющишин (1883–1960 рр.), родом зі Збаражчини. Учитель народних шкіл і організатор культурного життя сільської молоді, кандидат до Галицького (1914 р.) та Варшавського (1923 р.) сеймів, секретар товариства «Взаємна поміч українського вчителства» та голова його педагогічної наукової комісії, активний член «Просвіти», Руського (Українського) педагогічного товариства, учасник українських і міжнародних

педагогічних з'їздів, редактор часописів «Учитель» (1910–1914 рр.) і «Учительське слово» (1922–1939 рр.), газети «Державний вістник» (травень – грудень 1918 р.), секретар журналу «Вільна Українська Школа», що виходив у Києві в 1917–1919 рр., завідувач Відділу народного шкільництва в уряді Павла Скоропадського, автор численних праць із теорії виховання й методики навчання та дидактики в народних школах – таким різнобічним був у своїй діяльності цей непересічний чоловік. Російською окупаційною владою часів Першої світової війни І. Юцишин був засланий до Іркутська, а більшовицькою – у 1947 р. репресований і вивезений аж до 1956 р. на поселення в Кемеровську область. Помер у Львові в 1960 р.

Теоретично обґрунтувавши в численних своїх працях модель нової школи, продуктом діяльності якої мають стати «свідомі національно члени народу» (Юцишин, 1910: 229), І. Юцишин одне із чільних місць у цій моделі відвів рідній мові: «Не проповідуючи найменшого шовінізму і національної нетерпимості, треба навчити молодіж все своє рідне любити: село, хату, нарід, звичаї, рідну землю і історію, народну поезію і писану літературу, науку, а над все рідну мову, котру чоловік мусить зберігати як найбільшу святощ і найдорожчий духовний скарб народу» (Юцишин, 1910: 323). Він наголошував на мислетвірній, націєтвірній і комунікативній функціях рідної мови, підкреслював її особливу роль у становленні особистості людини й громадянина, що становить підґрунтя сучасних провідних лінгводидактичних підходів: комунікативно-діяльнісного та когнітивно-комунікативного. Кожній дитині, писав І. Юцишин, треба запевнити науку рідної мови, без огляду на те, навчається вона у своїй чи чужій школі, бо: 1) мова – це засіб, що вможливає життя в людській спільноті (Юцишин, 1933: 174); 2) через мову свого найближчого середовища дитина засвоює собі поступово форми мислення, що скристалізувалися в мовних формах (Юцишин, 1933: 174); 3) мова не тільки засіб мислення, це також чинник наших свідомих дій і інструмент забезпечення тяглості національної історії й культури (Юцишин, 1933: 175); 4) у рідній мові зберігаються всі способи думання й засоби висловлення, а це забезпечує «далеко посунену єдність думок, поглядів, почувань <...> лучить людей у культурну цілість народу» (Юцишин, 1933: 176); 5) рідна мова за своєю природою – необхідна умова для досягнення вищого ступеня духовного життя, без якого нема і не може бути людини як істоти розумної (Юцишин, 1933: 176); 6) рідна мова у програмах народної школи має бути «осе-

реднім, сочковим» предметом (Юцишин, 1933: 46) – цього вимагає психіка української дитини, її рідне середовище й потреба піднесення на вищий щабель духовної й матеріальної культури народу (Юцишин, 1934: 174), яка виявляє себе найповніше «тільки у призмі рідної мови» (Юцишин, 1933: 47).

Співавтором однієї із праць І. Юцишина, методичного порадики з 1938 р. «Вчіть неписьмених», і його однодумцем у багатьох дидактичних питаннях була відома галицька вчителька Іванна Христина Петрів (Петрова). Випускниця утравістичної Державної жіночої учительської семінарії у Львові, учениця письменниці, педагога, культурно-освітнього діяча Галичини Костянтини Малецької й письменника, критика, публіциста, суспільного діяча Осипа Маковея, співавтор (разом з О. Рожанківською) букваря під назвою «Моя перша книжечка», постійний співробітник друкованих органів товариства «Взаємна поміч українського вчителства» («Учительське слово», «Шлях виховання й навчання» та додатка до нього «Методика і шкільна практика»), дитячих журналів «Дзвінок», «Світ дитини», «Мій приятель»; дописувачка до газет «Діло» й «Новий час», народилася в 1892 р. в передмісті Львова Замарстиніві, а померла в Торонто в 1971 р.

У навчально-методичній діяльності І. Петрів дослідники виокремлюють 3 періоди: I – галицький (1914–1944 рр.), II – період еміграції в Бельгії (1945–1954 рр.), III – період еміграції в Канаді (1955–1971 рр.). Кожному з них властива якась із доміантних ознак, проте обстоювання принципів виховуючого навчання, активності, зв'язку із життям, самостійності, діалогічності, зосередженість на розвиткові особистості учня, формуванні в нього загальнонавчальних умінь, настанова на застосування елементів інтегрованого навчання, підпорядкованість засадам педагогіки співробітництва притаманні кожному з них і зближують педагогічну концепцію І. Петрів із провідними засадами Нової української школи.

Найголовнішим завданням школи педагог уважала виховання громадянина-українця: «Треба дати учням приклади творчої та будуєчої праці для свого народу, треба навчити їх жити для народу, здобувати знання, перемагати труднощі й перешкоди в розбудові нації» (Петрів, 1990: 27). У плеканні патріотичних почуттів (любви до рідного краю, рідної оселі) відводила особливу роль урокам читання. Вона багато уваги приділяла вихованню загальної культури особистості, якої, вважала, неможливо досягнути без плекання навичок культури мовлення та культури спілкування,

і насамперед – у процесі «вільної, товариської балачки» (сучасний комунікативно-діяльнісний підхід). З огляду на це І. Петрів надавала суттєвого значення добору тем для таких «балачок», тобто розмов, бесід: «Перший сніг», «Громадські маніфестації», «Недуги», «Шкільні прогулянки» тощо. Вони, сприяючи розвиткові комунікативних умінь і навичок школярів, створювали підґрунтя для розширення їхнього світогляду, для усвідомлення ними суспільних проблем і необхідності пошуку шляхів до їхнього вирішення. Першорядним уважала усунення з мовлення дітей неправильних мовних зворотів, говіркових елементів, вироблення навичок літературного мовлення: «Ми всі українці, мусимо мати одну мову, мусимо всі однаково говорити. Одна мова злучить нас ще сильніше, а в єдності наша сила!» (Петрів, 1936: 64).

І. Петрів була переконана, що розвитку навичок говоріння як провідних у комунікативному становленні особистості сприяють різні види продуктивних вправ: словникова робота, класне й домашнє читання художніх і нехудожніх текстів, опрацювання віршованих творів, створення власних текстів (за малюнком, ілюстраціями), лялькові інсценізації. Водночас педагог повсякчас наголошувала на необхідності орієнтуватися на особистість учня (особистісно орієнтований

підхід), не випускаючи з поля зору й особистості самого вчителя, від якого залежить поступ дитини в навчанні й вихованні, розуміючи їхні взаємини цілком у душі сучасних вимог, пор.: «Методичне поступування вчителя прямує тільки до того, щоб піддати учням тему, над якою мають працювати, і то піддати так, щоб рівночасно розбудити зацікавлення цією темою. Методичне поступування вчителя звертає думки учнів на предмет експерименту, піддає порядок і систематичність обсервації, непомітно коригує хибне доходження, привчає учнів до економності часу, створює спокійну радісну атмосферу» (Петрів, 1962: 21).

Висновки. Маємо, отже, підстави стверджувати, що досягнення сучасної дидактичної думки в ділянці навчання мови молодших школярів підготовлені всіма попередніми етапами розвитку педагогічної теорії і практики. Зазначене стосується і такого стрижневого поняття для організації освітнього процесу з рідної мови, як підхід. Маючи концептуальну природу і характеризуючись категорійним статусом, він визначає способи й засоби взаємодії його основних учасників для досягнення певних цілей та розв'язання відповідних їм навчальних і виховних завдань. Перспективним уважаємо простеження історії становлення кожного із сучасних лінгводидактичних підходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барв'їнській А. Наука матернього язика в школах народныхъ зъ увзглядненем еи методичного трактованя. *Газета шкільна*. 1879. № 4. С. 26–29.
2. Врецьона Г. Воспитуюча наука. *Шкільна Часопись*. 1881. Ч. 8. С. 57–58. Ч. 9. С. 65–66. Ч. 10. С. 73–74.
3. Врецьона Г. Значенє плеканя бесіди, а відтак язика в школі, и якими средствами осягне ся тоє. *Шкільна Часопись*. 1882. Ч. 13–14.
4. Врецьона Г. Зоня. Безплатна учителька. Повість нестандартного педагога... для молодих і старих. Львів, 1883. 80 с.
5. Врецьона Г. Через школу і церков до життя. *Шкільна Часопись*. 1885. Ч. 19. С. 145.
6. Врецьона Г. Практична наука рускої правописи в народних школах. Львів, 1888. 127 с.
7. Врецьона Г. Народно-руській катехизм. Львів : Просвіта, 1894. 25 с.
8. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 3. С. 2–10.
9. Груба Т. Сучасні підходи до формування мовної особистості учнів на уроках української мови (профільний рівень). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 1 (64). С. 65–71.
10. Державний стандарт початкової освіти. *Учитель початкової школи*. 2018. № 4 (вкладка). С. 1–16.
11. Лещенко Г. Сучасні комунікативно зорієнтовані підходи до викладання української мови в школі. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2013. Вип. 2. С. 78–85.
12. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : монографія. Умань : видавець Сочинський, 2012. 449 с.
13. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 2–7.
14. Петрів І. Діти говорять: Наука мови й мови. *Методика і шкільна практика. Додаток до «Шлях навчання й виховання»*. 1936. Ч. 1. С. 6–11. Ч. 2. С. 23–31. Ч. 3. С. 33–36. Ч. 4. С. 41–50. Ч. 6. С. 56–64.
15. Петрів І. Засоби педагогічного поступування. *Життя і школа (Велика Британія)*. 1962. Ч. 3. С. 9–13.
16. Петрів І. Навчання й виховання – це паралельні процеси новітньої школи. *Життя і школа (Канада)*. 1990. № 5. С. 26–27.
17. Ющишин І. Рідна мова в рідній школі. *Учитель*. 1910. Ч. 15–17. Ч. 20–22.

18. Юцишин І. Середовище й програма навчання в народніх школах. *Шлях виховання й навчання*. 1933. Кн. IV. С. 159–182.
19. Юцишин І. Місце рідної мови в програмах навчання. *Шлях виховання й навчання*. 1934. Кн. I. С. 46–47.

REFERENCES

1. Barvinskii A. Nauka maternieho yazyka v shkolakh narodnykhъ zъ uvzghliadnieniem yey metodychnoho traktovania [The science of the mother tongue in folk schools from the point of view its methodological interpretation]. *Hazeta shkolna*. 1879. № 4. S. 26–29. [in Ukrainian]
2. Vretsona H. Vospytuiucha nauka [Educational science]. *Shkilna Chasopys*. 1881. Ch. 8. S. 57–58; Ch. 9. S. 65–66; Ch. 10. S. 73–74. [in Ukrainian]
3. Vretsona H. Znachenie plekania besidy, a vidtak yazyka v shkoli, y yakymy sredstvamy osiahne sia toie [The importance of cultivating conversation, and therefore language in school, and by what means this will be achieved]. *Shkilna Chasopys*. 1882. Ch. 13–14. [in Ukrainian]
4. Vretsona H. Zonia. Bezplatna uchytelka. Povist nestandardnoho pedahoha... dlia molodykh i starykh [Sonya. Free teacher. The story of a non-standard teacher... for young and old]. Lviv, 1883. 80 s. [in Ukrainian]
5. Vretsona H. Cherez shkolu i tserkov do zhyttia [Through school and church to life]. *Shkilna Chasopys*. 1885. Ch. 19. S. 145. [in Ukrainian]
6. Vretsona H. Praktychna nauka ruskoj pravopysy v narodnykh shkolakh [Practical science of Ukrainian spelling in public schools]. Lviv, 1888. 127 s. [in Ukrainian]
7. Vretsona H. Narodno-ruskii katekhyzm [Folk-Ukrainian catechism]. Lviv: Prosvita, 1894. 25 s. [in Ukrainian]
8. Holub N. Pidkhody do navchannia ukrainskoi movy v osnovnii shkoli [Approaches to teaching Ukrainian language in the primary school]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. 2012. № 3. S. 2–10. [in Ukrainian]
9. Hrubá T. Suchasni pidkhody do formuvannia movnoi osobystosti uchniv na urokakh ukrainskoi movy (profilnyi riven) [Modern approaches to the formation of students' language personality in Ukrainian language lessons (profile level)]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*. 2019. № 1 (64). S. 65–71. [in Ukrainian]
10. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity [State standard of primary education]. *Uchytel pochatkovoï shkoly*. № 4 (vkladka). 2018. S. 1–16. [in Ukrainian]
11. Leshchenko H. M. Suchasni komunikatyvno zoriientovani pidkhody do vykladannia ukrainskoi movy v shkoli [Modern communicatively oriented approaches to teaching the Ukrainian language at school]. *Psykhologo-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ*. 2013. Vyp. 2. S. 78–85. [in Ukrainian]
12. Mamchur L. I. Perspektyvnist i nastupnist u formuvanni komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly: monohrafiia [Perspective and continuity in the formation of communicative competence of primary school students: a monograph]. Uman: Vydavets Sochinskyy, 2012. 449 s.
13. Omelchuk S. "Pidkhid do navchannia" yak bazova katehoriia suchasnoi linhvodydaktychnoi nauky ["Approach to learning" as the basic category of modern linguistic science]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*. – 2013. № 2. S. 2–7. [in Ukrainian]
14. Petriv I. Dity hovoriat: Nauka movy y vymovy [Children say: The science of language and pronunciation]. *Metodyka i shkilna praktyka. Dodatok do "Shliakh navchannia y vykhovannia"*. 1936. Ch. 1. S. 6–11; Ch. 2. S. 23–31; Ch. 3. S. 33–36; Ch. 4. S. 41–50; Ch. 6. S. 56–64. [in Ukrainian]
15. Petriv I. Zasoby pedahohichnoho postupuvannia [Means of pedagogical progress]. *Zhyttia i shkola (Velyka Brytaniia)*. 1962. Ch. 3. S. 9–13.
16. Petriv I. Navchannia y vykhovannia – tse paralelni protsesy novitnoi shkoly [Education and upbringing are parallel processes of the newest school]. *Zhyttia i shkola (Kanada)*. 1990. № 5. S. 26–27. [in Ukrainian]
17. Iushchyshyn, I. Ridna mova v ridnii shkoli [Native language in the native school]. *Uchytel*. 1910. Ch. 15–17. S. 229. Ch. 20–22. S. 323. [in Ukrainian]
18. Iushchyshyn I. Seredovysheche y prohrama navchannia v narodnykh shkolakh. *Shliakh vykhovannia y navchannia*. 1933. Кн. IV. S. 172–176. [in Ukrainian]
19. Iushchyshyn I. Mistse ridnoi movy v prohramakh navchannia [The place of the native language in the curriculum]. *Shliakh vykhovannia y navchannia*. 1934. Кн. I. S. 46–47. [in Ukrainian]

УДК 338.48:378.016:811.11

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214709>**Олена ШЕСТЕЛЬ,***orcid.org/0000-0002-3073-6559*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри туризму та готельно-ресторанної справи

Черкаського державного технологічного університету

(Черкаси, Україна) *shestell@ukr.net***Олена СТАРИНЕЦЬ,***orcid.org/0000-0002-1915-8305*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри туризму та готельно-ресторанної справи

Черкаського державного технологічного університету

(Черкаси, Україна) *bur_elena@ukr.net***Тетяна ЛИТВИН,***orcid.org/0000-0002-3073-9953*

викладач кафедри туризму та готельно-ресторанної справи

Черкаського державного технологічного університету

(Черкаси, Україна) *tanzagrechka@ukr.net***Олександр КУРАКІН,***orcid.org/0000-0002-9392-7854*

старший викладач кафедри туризму та готельно-ресторанної справи

Черкаського державного технологічного університету

(Черкаси, Україна) *o.kurakin@chdtu.edu.ua*

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ “SOFT SKILLS” ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті представлені теоретичні та практичні засади формування “soft skills” здобувачів вищої освіти спеціальностей «туризм» і «готельно-ресторанна справа» у процесі вивчення іноземних мов.

Для майбутніх фахівців сфери гостинності формування “soft skills” у процесі вивчення іноземних мов має велике значення, оскільки все частіше професійна діяльність пов’язана з потребою спілкування іноземними мовами, зокрема вже під час навчання. Це пов’язано не лише з інтернаціоналізацією освіти, а й з можливістю брати участь у міжнародних стажуваннях, обов’язковою вимогою чого є володіння комунікативними навичками, здатність на високому рівні спілкуватися іноземними мовами.

Зауважимо, що соціальні навички формуються у процесі вивчення як професійних дисциплін, так і загальних. Під час підготовки майбутніх фахівців сфери гостинності в закладах вищої освіти все частіше виникає потреба перенесення в навчальних планах дисциплін «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» та «Друга іноземна мова (за професійним спрямуванням)» із блока освітніх компонент загальної підготовки до блока професійної підготовки. Це пов’язано насамперед із професійною необхідністю фахівців сфери обслуговування виконувати професійні завдання, що дуже часто відбуваються на інтернаціональному рівні. Потреба спілкуватися іноземними мовами зумовлює необхідність володіння соціальними та комунікативними навичками.

Для формування навичок “soft skills” у процесі вивчення іноземних мов доцільно застосовувати інтерактивні технології навчання, як-от ділові ігри, метод проєктування, ситуативне навчання тощо, оскільки застосування цих методів навчання під час занять дозволяє створювати ситуації, максимально наближені до реальних професійних завдань, що значно полегшує здатність до адаптації безпосередньо на робочому місці.

Ключові слова: “soft skills”, іноземні мови, компетентності, професійна підготовка, методи навчання.

Olena SHESTEL,

orcid.org/0000-0002-3073-6559

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Tourism and Hotel and Restaurant Business Department

Cherkasy State Technological University

(Cherkasy, Ukraine) shestell@ukr.net

Olena STARYNETS,

orcid.org/0000-0002-1915-8305

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Tourism and Hotel and Restaurant Business Department

Cherkasy State Technological University

(Cherkasy, Ukraine) bur_olena@ukr.net

Tetyana LYTVYN,

orcid.org/0000-0002-3073-9953

Senior Lecturer at the Tourism and Hotel and Restaurant Business Department

Cherkasy State Technological University

(Cherkasy, Ukraine) tanzagrechka@ukr.net

Oleksandr KURAKIN,

orcid.org/0000-0002-9392-7854

Senior Lecturer at the Tourism and Hotel and Restaurant Business Department

Cherkasy State Technological University

(Cherkasy, Ukraine) o.kurakin@chdtu.edu.ua

SPECIFICITY OF “SOFT SKILLS” FORMATION OF SERVICE SPECIALISTS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDIES

The article presents the theoretical and practical principles of forming “soft skills” of higher education students majoring in “Tourism” and “Hotel and restaurant business” in the process of learning foreign languages.

For future professionals in the field of hospitality “soft skills” in the process of learning foreign languages is of great importance. More and more professional activities are associated with the need to communicate in foreign languages, including in the learning process. This is due not only to the internationalization of education but also to the opportunity to take part in international internships, a prerequisite for which is the possession of communication skills, the ability to communicate at a high level in foreign languages.

Note that the formation of social skills occurs both in the process of studying professional disciplines and general. At the same time, in the process of training future hospitality specialists in higher education institutions there is an increasing need to transfer the disciplines “Foreign language (for professional purposes)” and “Second foreign language (for professional purposes)” from the block of educational components of general training to the block of vocational education training. This is primarily due to the professional need of service professionals to do professional tasks that often occur at the international level. In fact, the need to communicate in foreign languages necessitates the possession of social and communication skills.

To develop soft skills in the process of learning foreign languages, it is advisable to use interactive teaching methods, such as business games, design method, situational learning, etc., because the use of these teaching methods during classes allow you to create situations as close as possible to real professional tasks, which greatly facilitates the ability to adapt directly to the workplace.

Key words: “soft skills”, foreign languages, competencies, training, teaching methods.

Постановка проблеми. Останнім часом парадигма підготовки фахівців сфери обслуговування зазнала істотних змін. Насамперед це зумовлено вимогами ринку праці, а також освітніми тенденціями, пов'язаними з інтернаціоналізацією освітнього середовища, наближенням до європейського освітнього простору. Заклади вищої освіти за Положенням про акредитацію освітніх програм, за яким здійснюється підготовка здобувачів

вищої освіти, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України в липні 2019 р., зобов'язані дотримуватися Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG-2015). Нині здобувачі вищої освіти спеціальностей «туризм» і «готельно-ресторанна справа» мають можливість як навчатися за програмами подвійного диплому, так і брати участь у закордонних стажуваннях.

Провідна роль на сучасному етапі розвитку освіти у визначенні рівня якості підготовки фахівців сфери послуг належить роботодавцям, адже саме вони визначають, якими ключовими фаховими і загальними компетентностями повинні володіти майбутні працівники. Усе частіше роботодавці вимагають від своїх працівників не лише володіння фаховими знаннями, уміннями та навичками, а й наявності так званих соціальних, або м'яких, навичок, "soft skills". Водночас одним із критеріїв акредитаційних вимог оцінювання якості вищої освіти є те, що будь-яка освітня програма передбачає набуття здобувачами вищої освіти соціальних навичок ("soft skills"), що відповідають заявленим цілям.

Отже, сучасні вимоги до професійної підготовки фахівців сфери гостинності спонукають до перегляду як змісту освітніх програм, так і методів навчання з огляду на важливість формування у здобувачів вищої освіти соціальних навичок ("soft skills"). Зауважимо, що специфіка формування соціальних навичок залежить насамперед від визначених в освітній програмі компетентностей і результатів навчання, чіткої відповідності їм освітніх компонент.

Аналіз досліджень. Актуальним проблемам розвитку "soft skills" присвятили свої дослідження вітчизняні науковці Е. Айнгорн і Н. Олексів, Н. Длугунович, О. Казачінер, К. Коваль, Ю. Лавриш та інші. Зазначимо, що поняття "soft skills", як і педагогічні умови розвитку "soft skills" у студентів, є відносно новими в сучасній вітчизняній педагогічній думці.

Мета статті – визначення педагогічних умов та специфіки формування "soft skills" фахівців сфери обслуговування спеціальностей «туризм» та «готельно-ресторанна справа» у процесі вивчення іноземних мов.

Для досягнення окресленої мети було використано такі методи дослідження: аналіз наукової літератури з метою визначення теоретичного поняття "soft skills", а також педагогічний експеримент для визначення педагогічних умов і оптимальних методів викладання іноземних мов, методи спостереження й аналізу.

Виклад основного матеріалу. Формування соціальних навичок, або "soft skills", забезпечується вивченням дисциплін як загального блока навчального плану, так і професійного. Визначна роль у формуванні "soft skills" у здобувачів вищої освіти сфери обслуговування належить вивченню іноземних мов. Водночас у процесі підготовки майбутніх фахівців сфери гостинності в закладах вищої освіти все частіше виникає потреба перене-

сення в навчальних планах дисциплін «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» та «Друга іноземна мова (за професійним спрямуванням)» із блока освітніх компонент загальної підготовки до блока професійної підготовки, а також із блока вибіркового освітніх компонент – до обов'язкових. Це пов'язано насамперед із необхідністю фахівців сфери обслуговування виконувати професійні завдання, що дуже часто відбуваються на інтернаціональному рівні. Потреба спілкуватися іноземними мовами, спричинена вимогою ринку праці, зумовлює необхідність володіння соціальними та комунікативними навичками.

Для повного розуміння терміна "soft skills" наведемо його визначення. З англійської мови він перекладається як «м'які» навички. Науковець О. Казачінер подає таке визначення: «"Soft skills" – свого роду перелік особистих характеристик, які так чи інакше пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми. Це навички, прояв яких важко виявляти, безпосередньо визначати, перевіряти, наочно демонструвати. До цієї групи належать індивідуальні, комунікативні й управлінські навички» (Казачінер, 2019: 154).

Термін "soft skills" часто корелюється "hard skills": «жорсткі» вимоги ("hard skills"), їх легко виміряти, вони є досить об'єктивними. До цієї групи відносять професійні знання, вміння та навички (Коваль, 2015: 163).

У процесі підготовки майбутніх фахівців за спеціальністю «туризм» освітньою програмою передбачено вивчення двох іноземних мов: «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та «Друга іноземна мова за професійним спрямуванням». Зауважимо, що здобувачі вищої освіти мають можливість вивчення другої іноземної мови за вибором: німецької або французької. Останнім часом, у зв'язку з можливістю проходження стажувань у провідних готельно-ресторанних комплексах Німеччини, студенти обирають німецьку мову. Натомість для студентів спеціальності «готельно-ресторанна справа» освітньою програмою передбачено вивчення лише дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням», проте знання з німецької мови для участі у стажуваннях у Німеччині здобувачі вищої освіти мають змогу здобувати у процесі неформальної освіти (курси інтенсивного вивчення німецької мови). Знання декількох мов для фахівців сфери послуг нині є важливою передумовою успішного професійного розвитку. Як зазначає професор Антонелла Сорес (Едінбурзький університет), «наймайте більше багатомовних працівників. Вони краще спілкуються, чутливіші до міжкуль-

турних відносин і сильніші у співпраці, переговорах та компромісах. Вони також думають ефективніше» (Business Soft Skills).

У процесі вивчення іноземних мов освітньою програмою «Туризм» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти у здобувачів вищої освіти передбачено формування таких загальних компетентностей: здатність працювати в міжнародному контексті; навички використання інформаційних та комунікаційних технологій; здатність спілкуватися іноземною мовою; навички міжособистісної взаємодії; здатність планувати та управляти часом, а також професійних: здатність працювати в міжнародному середовищі на основі позитивного ставлення до несхожості до інших культур, поваги до різноманітності та мультикультурності, розуміння місцевих і професійних традицій інших країн, розпізнавання міжкультурних проблем у професійній практиці. Для студентів спеціальності «готельно-ресторанна справа» такі загальні компетентності: цінування та повага різноманітності та мультикультурності; здатність спілкуватися іноземною мовою, а також професійні: розуміння предметної області і специфіки професійної діяльності. Отже, сформовані у здобувачів вищої освіти відповідні компетентності максимально сприятимуть формуванню “soft skills” у процесі вивчення іноземних мов і дозволять випускникам бути конкурентоспроможними не лише на вітчизняному ринку праці, а й за кордоном. Як зазначає дослідниця Ю. Лавриш, найважливішими для адаптації в сучасному світі вважаються такі властивості, як високий рівень відповідальності, а також соціальна активність і компетентність під час міжособистісного спілкування та професійній взаємодії, творчі здібності для вдалого ухвалення і застосування нестандартних рішень (Лавриш, 2015: 105).

Зауважимо, що неабияку роль не лише в ефективному засвоєнні знань, а й у формуванні соціальних навичок відіграють методи навчання. Одним із найважливіших аспектів формування “soft skills” у процесі вивчення іноземних мов є комунікативна спрямованість. Адже такі соціальні навички, як гнучкість і адаптивність, уміння виступати публічно, навички роботи в команді та бути в ній лідером, передбачають уміння здійснювати ефективну комунікацію. Як зазначає дослідниця Г. Гуца, «відповідно до комунікативно орієнтованого підходу до навчання іноземної мови пріоритет віддається таким напрямом роботи, як:

- написання творів, есе;
- підготовка доповідей, проєктів, досліджень;
- підготовка публічної промови / презентації, за допомогою відповідних засобів вербальної комунікації й адекватних форм ведення дискусій і дебатів» (Гуца, 2020: 30).

Для організації відповідних напрямів роботи доцільно під час занять застосовувати інноваційні методи навчання. У процесі вивчення іноземних мов для здобувачів вищої освіти спеціальностей «туризм» і «готельно-ресторанна справа» широко застосовуються інноваційні (активні) технології навчання, які ґрунтуються на побудові активного навчально-пізнавального середовища, на проблемно-ситуаційних практиках навчання, розробленні кейсів (cases) і міні-гор, організації навчальних конкурсів, на самостійну наукову творчість, а не на репродуктивне відтворення вже наявної інформації, що сприятиме формуванню “soft skills”. Характерними рисами перелічених методів навчання є особистісно орієнтований та студентоцентризований підходи до освітнього процесу, адже одним з основних завдань у процесі викладання іноземних мов є розвиток самостійного проблемного мислення у здобувачів вищої освіти, а також навичок вмільо оперувати інформацією, а не лише орієнтація на мовну форму. Досягненню цього завдання сприятиме спрямованість на суб’єкт-суб’єкту, діалогічну взаємодію між викладачем і студентами, що закономірно приводить до необхідності реалізувати освітній процес як через традиційні, так і через інноваційні методи навчання в їх гармонійному комбінуванні.

Висновки. Отже, у сучасному світі володіння “soft skills” фахівцями сфери гостинності є однією з основних вимог роботодавців, що зумовлює необхідність перегляду освітніх програм у напрямі гуманітаризації вищої освіти, зокрема і збільшення обсягу вивчення іноземних мов.

Для формування навичок “soft skills” у процесі вивчення іноземних мов доцільно застосовувати інтерактивні методи навчання, як-от ділові ігри, метод проєктування, ситуативне навчання тощо, оскільки застосування цих методів навчання під час занять дозволяє створювати ситуації, максимально наближені до реальних професійних завдань, що значно полегшує здатність до адаптації безпосередньо на робочому місці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуца Г. Місце і роль іноземної мови в формуванні soft skills. “Soft skills” – невід’ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI ст. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2020. С. 28–31. URL: <https://knute.edu.ua/file/NjY4NQ==/f5e21f8fa4b196951d084e7e586ab122.pdf> (дата звернення: 17.05.2020).
2. Казачінер О. “Hard skills” та “soft skills” інклюзивно компетентного вчителя іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Т. 1. С. 153–156. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_1/35.pdf (дата звернення: 14.05.2020).
3. Коваль К. Розвиток “soft skills” у студентів – один із чинників для їх працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2015. № 2. С. 162–167. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/827/826> (дата звернення: 17.05.2020).
4. Лавриш Ю. Навички соціальної взаємодії як необхідна складова підготовки інженерів у сучасному університеті *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. 37. С. 104–111. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpups_2015_37_14 (дата звернення: 17.05.2020).
5. Business Soft Skills durch Fremdsprachen. URL: <https://www.brainread.com/business-soft-skills-durch-fremdsprachen/> (дата звернення: 21.07.2020).

REFERENCES

1. Hushcha H. V. Mistse i rol' inozemnoyi movy v formuvanni soft skills [The place and role of a foreign language in the formation of soft skills]. “Soft skills” – nevid'yemni aspekty formuvannya konkurentospromozhnosti studentiv u XXI stolitti. Kyiv : Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t, 2020. – S. 28–31. URL: <https://knute.edu.ua/file/NjY4NQ==/f5e21f8fa4b196951d084e7e586ab122.pdf> (data zvernennya: 17.05.2020).
2. Kazachiner O. S. “Hard skills” ta “soft skills” inklyuzyvno kompetentnoho vchytelya inozemnoyi movy [“Hard skills” and “soft skills” of an inclusively competent foreign language teacher]. Innovatsiyina pedahohika. 2019. T. 1. S. 153–156. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_1/35.pdf (data zvernennya: 14.05.2020) [in Ukrainian].
3. Koval' K. O. Rozvytok “soft skills” u studentiv – ody z chynnykiv dlya yikh pratsevlashtuvannya [The development of “soft skills” in students is one of the factors for their employment]. Visnyk Vinnyts'koho politekhnichnoho instytutu. 2015. № 2. S. 162–167. URL: <https://visnyk.vntu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/827/826> (data zvernennya: 17.05.2020) [in Ukrainian].
4. Lavrysh Yu. Navychky sotsial'noyi vzayemodiyi yak neobkhidna skladova pidhotovky inzheneriv u suchasnomu universyteti [Social interaction skills as a necessary component of training engineers in a modern university]. Humanitarnyy visnyk Derzhavnoho vyshchoho navchal'noho zakladu “Pereyaslav-Khmel'nyts'ky derzhavnyy pedahohichnyy universytet imeni Hryhoriya Skovorody”. 2015. Vyp. 37. S. 104–111 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpups_2015_37_14 (data zvernennya: 17.05.2020) [in Ukrainian].
5. Business Soft Skills durch Fremdsprachen. URL: <https://www.brainread.com/business-soft-skills-durch-fremdsprachen/> (data zvernennya: 21.07.2020) [in German].

РЕЦЕНЗІЇ

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/32.214710>

Лідія МАЦЕВКО-БЕКЕРСЬКА,

orcid.org/0000-0003-4626-5904

*доктор філологічних наук, професор,
завідувач кафедри світової літератури*

*Львівського національного університету імені Івана Франка
(Львів, Україна) lidiya.matsevko-bekerska@lnu.edu.ua*

КОЛИ «ПАМ'ЯТАТИ» І «ЗНАТИ» ОЗНАЧАЄ «БУТИ». РЕЦЕНЗІЯ НА МОНОГРАФІЮ РОЗДОЛЬСЬКОЇ ІРИНИ «ЛІТЕРАТУРНИЙ ФЕНОМЕН УКРАЇНСЬКИХ СІЧОВИХ СТРІЛЬЦІВ: ФУНКЦІОНУВАННЯ ТА СТРУКТУРА ПОКОЛІННЯ»¹

Кожен етап чи період національної історії, кожна сторінка національної культури, кожен здобуток, як і кожна втрата, – усе має свою непересічну вартість для особистості, вписаної в матрицю національного духу. Потреба пізнати важливі та значні здобутки національної літератури є природною та невід'ємною, особливо в парадигмі сприймання, осмислення та розбудови вітчизняної історико-культурної пам'яті, її продовження у традиціях, у сучасних відкриттях і перевідкриттях у царині художнього слова й образу. Одним із таких знакових сегментів українського історико-літературного дискурсу є стрілецький світ, глибоко пізнаний у монографії Ірини Роздольської. Якнайширша проблематика окреслила дослідницький горизонт: від теоретичного осмислення поняття літературної спільноти до ретельного поетикального вивчення стильової манери окремих митців із когорти січового стрілецтва.

П'ять розділів монографії сукупно справляють враження «історико-літературної спільноти», позаяк вивчений авторкою концепт переконливо репрезентований аналітично-художньою візією обраного для студіювання періоду розвитку української літератури ХХ століття. Зокрема, дослідницький фокус першого розділу спрямований на теоретико-методологічний аспект осмислення літературних явищ, позаяк немає сумніву, що соціально-історичний час, рівно як і соціальне середовище, визначальним чином впливають на формування і розвиток групи та її різновидів, а також на літературознавчу перспективу дослідження когнітивних та структурних аспектів «генерацій-

них феноменів». Особлива науково-дослідницька відповідальність авторки виявилася в ретельному опрацюванні архівних матеріалів, значного масиву художніх, публіцистичних текстів, часописів аналізованого періоду. Таким чином, у монографії послідовно застосований методологічний дослідницький принцип історизму, репрезентований постколоніальний погляд на явище, за природою та суттю своєю антиколоніальне, а також логічно обґрунтований висновок: військова формація Українських Січових Стрільців оприявилася як особливий спосіб буття мілітарно зорієнтованої галицької української молоді, того військового покоління, яке формувало світогляд і світопереживання довкола парамілітарних організацій, на тлі та під впливом українського радикального політичного руху. Власне в такому широкому контексті проаналізований образ світу, водночас на противагу поколінневному структурному підходові. Ірина Роздольська осмислює тенденції та специфіку цілого ХХ століття. У цьому розділі значна увага зосереджена на складових поняття літературної спільноти, проаналізоване явище літературної групи, вивчені підвиди літературної спільноти (літературний салон, клан, збіговисько, видання) та всі її маніфестаційні форми. Простування аналітичного вектора дослідження відбувається в доведеній авторкою потребі запропонувати вичерпну термінологічну основу для вивчення достатньо специфічного і складного історико-літературного матеріалу. Зокрема, справді, варто означити поняття літературної генерації. Центром наукового аналізу повинні бути як тривання покоління в літературі, так і вияви впливів історичного часу, соціального середовища, економічних умов та специфіки видавничого процесу. Цікавим аспектом наукового підходу є поняття і формат

¹ Роздольська Ірина. Літературний феномен Українських Січових Стрільців: функціонування та структура покоління: монографія. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2020.

поколінневої ідентичності, концепція «ми», солідарне проявлення в дискурсі.

Другий розділ монографії присвячений першому етапові «життєтворчості січового стрілецтва» (І. Роздольська), добі Визвольної війни 1914–1920 року. Авторка досліджує динаміку формування спільноти «з нуля», коли літературне середовище було цілковитою автономією, що утримувалася власними коштами, особистим внеском кожного учасника та періодичними виданнями. На багатому архівному матеріалі представлені численні види стрілецьких літературних спільнот (організація, літературне видання, творчий союз, літературне коло в межах новинарського формату та літературно-мистецького). Показана роль «Пресової Кватири» у провадженні літературного життя; вивчені видання: «Вістник Пресової квартири», рукописні, гектографічні гумористичні видання 1915–1918 років («Новініяда», «Бомба», «Самопал», «Самохотник» («Український самохотник»), «Республіканський самохотник», «Червона Калина», «Усусу»), журнали «Шляхи», «Світ», вузько-профільні політично-військові газети «Стрілець», «Будучина». Ці видання проаналізовані у призмі формування і розвитку літературної автономії, як активне середовище втілення мистецьких талантів Січових Стрільців, як простір здійснення потенціалу творчих груп і літературних союзів у визначенні творчих і лідерських якостей. Поетика художнього світу представлена в калейдоскопі специфічних інтонацій, основних естетичних концептів, які цементуватимуть мистецьку візію наступного періоду. У цьому розділі ключовий акцент зроблений на образі світу як художній проекції генераційного способу світосприймання, світовідчуття і світорозуміння. Центром поетики, таким чином, визначені бінарні опозиції «свій – чужий», «життя – смерть», основними центрами смислотворення є межові ситуації та хронотоп визвольних змагань, що, своєю чергою, зумовили своєрідність образної систему та проблемно-тематичні маркери. Ірина Роздольська творить сукупний образ героя стрілецького світу як носія генераційних цінностей, як особистісне оприявлення «екзистенційного максимуму» з усіма відповідними площинами художнього втілення.

У третьому розділі монографії головна увага авторки зосереджена на другому етапі діяльності Українських Січових Стрільців (міжвоєнний час: 1921–1939 роки, суспільно-політичні координати II Речі Посполитої, складні шляхи формування «літературно-ідеологічних напрямків»). І. Роздольська визнає і трактує надалі військову фалангу

як рушійну силу літературно-ідеологічного дискурсу Галичини міжвоєнних часів. У монографії показані та проаналізовані способи літературної самоорганізації військової фаланги на тлі літературно-пресових структур більшого масштабу, в контексті її системної діяльності, а також вивчені особливості тогочасного літературного промислового видавництва (зокрема, стрілецької літературної індустрії у Львові). У роботі проаналізовані стрілецькі гумористичні літературні видання, стрілецька літературно-видавнича практика і критика концерну «Червона Калина», стрілецька критика «Літературно-Наукового Вістника». Авторка доходить висновку, що художнє та літературно-критичне втілення стрілецької визвольної ідеї відбувалося послідовно, а «лінза» «homo ludens» повертає генераційний феномен у прояву «стрілецького світу», де провідним стає образ «ми» (тут тотожно «тим, що полягли», «поїзду мерців», мотиву Листопада, постаті стрільця-воєяка – назагал «невтраченого покоління»).

Взаємосплетіння та взаємопорозуміння культурних епох стало головним предметом вивчення в четвертому розділі монографії. Ірина Роздольська окреслює горизонт діалогу поколінь, максимально персоніфікує тривання культурно-історичного досвіду, увиразнює маркери здійснення національного коду через осмислення художньої та культурної сутності тієї генераційної ролі, яка належить постатям Т. Шевченка та І. Франка у свідомості січового стрілецтва. Основним об'єктом дослідження стали проблемно-тематичні, типологічні, генологічні аспекти їхньої шевченкіани та франкіани. Дві парадигматичні особистості спричинилися до моделювання стрілецького образу світу, де Т. Шевченко та І. Франко здобуваються на місійну звитягу, позаяк не лише стали духовними батьками і провідниками цілого покоління, але й витворили канон національної ідентичності. На доведення цієї тези авторка здійснює цілісний та добре структурований поетикальний аналіз, особливо акцентуючи на специфіці художнього образу, протообразу, прототексту і контексту. Суголосно новітнім тенденціям літературознавчого дискурсу оприявлені аспекти інтертекстуального та, ширше, інтермедіального аналізу. Науково-дослідницьким здобутком авторки слід вважати упровадження до терміносистеми поняття «меморату» в межах стрілецької критики, а також вивчення специфіки цього меморіального жанру, що зосередив найбільш знакові генераційно-естетичні постулати стосовно духовних батьків. У цьому ракурсі вивчені стрілецька шевченкіана та стрілецька франкіана.

Динаміка розширення науково-дослідницького горизонту переконливо засвідчена п'ятим розділом монографії. Проблема генераційних меж – січове стрілецтво та інші групи його сучасників – вивчена у значному контексті, позаяк біографічний рівень «вбудований» у простір цілісного літературного сприймання ідентичності покоління. Саме тому інтелектуально-естетичний потенціал січового стрілецтва моделює своєрідний художній світ, у якому втілилося «силове поле» покоління, а завдяки вписуванню його естетики в історико-літературну парадигму сучасності його ідейно-художні цінності набувають простору та можливостей для розширення. Для увиразнення дослідницького наміру Ірина Роздольська ретельно вивчає мистецько-стильові діалоги «Молодої Музи» та військової групи УНР зі стрілецькою літературною спільністю. Це видається не випадковим та слушним, адже відома метафора М. Яківа, який пропонував називатися «музою у стрілецькому однострої», додатково наголошуючи на єдності в генераційному стрілецькому «ми». З одного боку, «молодомузівці» значно розширили межі стрілецького художнього світу, водночас трансформуючи власну ідентичність (брали безпосередню участь у військових діях, були учасниками стрілецьких організацій та видань): витворили концепт «причетних» («учасників», «братів»). З іншого боку, стрільці переймали від старших засади символізму, що став маркером стрілецького стилю, ідеологічне забарвлення почало визначати творчу манеру. У цьому розділі монографії сказане вагоме слово в історико-літературній періодизації, адже Ірина Роздольська робить висновок про два військові покоління в одній Визвольній війні українського народу 1914–1920 років та історії літератури. Беручи за

основу різні ідейно-естетичні, тематичні, образні характеристики генераційної ідентичності, авторка здійснила аналіз літературно-критичних роздумів Є. Маланюка, Б.І. Антонича, життєписів армійців УНР, військових мемуарів. Зокрема, на підставі ретельного вивчення художнього світу І. Роздольська виявила спільні теми (соборності, Листопада, героя, героїчного історичного руху), а також показала своєрідність оригінальних поетикальних рішень в контексті колективних візій кожного із поколінь.

Таким чином, монографія Ірини Роздольської «Літературний феномен Українських Січових Стрільців: функціонування та структура покоління» переконливо продовжує історико-літературну тенденцію – відкрити, а за потреби перевідкрити: творчі постаті, оригінальні мистецькі явища, непересічні духовно-ціннісні феномени. Настанова Миколи Жулинського «Із забуття – в безсмертя» визначила історико-літературний дискурс українського гуманітарного простору з 1990-их років, спонукала дослідників до занурення в архіви та приватні колекції цінних історичних і мистецьких свідчень. Ретельна праця та уважне коректне висновування – «спільний знаменник» сучасних досліджень у царині історії української літератури, надто у вивченні тих явищ, які мали об'єктивно зумовлений маргінальний статус. Дослідження Ірини Роздольської – відкриття цілого мистецького світу (тривалий час невідомого): світу національно-визвольних змагань, сповнених шаною духовних наставників, турботою про побратимів та палким бажанням кращого майбутнього для свого краю.

ЗМІСТ

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Катерина МОЦАРЕНКО. Багатель як метажанр у музичному універсумі В. Сильвестрова: пошук методологічного обґрунтування.....	4
Людмила ПАШКОВСЬКА. Смысловая організація музичного нарративу в діалозі «свій – чужий» на прикладі П'ятого капрису Н. Паганіні із циклу «24 каприси для скрипки-соло».....	10
Марина ПОГРЕБНЯК. Творчий метод і неокласичний танець Вільяма Форсайта.....	17
Андрій СОЛОВЙОВ. Стилїстика джазу в авторських обробках народної пісні Вероніки Тормахової.....	22
Анастасія СТРИЙ. Становлення творчої особистості Адальберта Ерделі в контексті угорського культурно-мистецького процесу першої половини ХХ століття.....	27
Ірина ТЮТЮННИК. Композиційна фрагментарність сучасного твору візуального мистецтва.....	34
Вікторія ШАБУНІНА, Лариса БУТКО, Віктор САРАНЧА. Культурно-дозвіллевий потенціал університету третього віку як інноваційної соціально-педагогічної технології.....	41
Оксана ШИРОКА. Символічні образи Матері Божої в українській іконографії Акафістів Богородиці та Ісуса Христа XVII–XVIII століть.....	48

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Світлана КРИШТАЛЬ. Англійські іменники на позначення меблів та предметів інтер'єру як основа для утворення метафоричних дієслів.....	54
Марія ЛЕВИЩЕНКО. Концептуальний простір вікторіанського дискурсу.....	60
Мар'яна ЛУК'ЯНЧЕНКО. Поетика і проблематика твору «Подорож на край ночі» Л.-Ф. Селіна.....	64
Галина НАМАЧИНСЬКА. Козацька доба у словнику В. Даля.....	70
Юлія НІДЗЕЛЬСЬКА. Особливості реалізації образної складової частини єврейського лінгвокультурного концепту «ГОЛОКОСТ» у творах Т. Кініллі «Список Шиндлера» та В. Стайрона «Вибір Софі».....	74
Катерина ОГІЄНКО. Особливості вербалізації концепту “DISEASE” у сучасному англійському пісенному дискурсі.....	81
Наталія ОСЬКІНА. Структура когнітивного компонента стилістичної компетентності майбутніх філологів-синологів.....	89
Наталія ПЕТРОЧУК. Позалінгвальні чинники появи вимовного акценту в іншомовному мовленні.....	94
Лілія САВЧЕНКО. Комунікативно-прагматичні параметри експресивів негативної оцінності в наукових текстах другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст.....	100
Оксана САВЧЕНКО, Наталія КОВЕРСУН. Формування читацької компетенції та шляхи її підвищення в курсантів і студентів закладу фахової передвищої освіти.....	106
Валерія СМАГЛІЙ. Ядерна зона вербалізованого концепту “LANGUAGE” у науковій картині світу.....	110
Світлана СТРОЙКОВА. Модель походження німецьких номенклатурних назв риб.....	118
Наталія ТЕЛЕГІНА, Надія РАДЕЦЬКА. Хронотоп дороги в романі Тоні Моррісон “А Мерсу”.....	123
Наталія ФРАСИНЮК. Мовні засоби вираження персуазивності в політичному дискурсі.....	129
Денис ЧИК. Галлофобія як історичний контекст: imago французів у пізній прозі Г. Квітки-Основ'яненка.....	134
Марія ШКРІБЛЯК, Василь БЯЛИК. Універсальне й ідіотетичне в паремійних фондах англійської та української мов.....	140

ПЕДАГОГІКА

Олена ЛАСТОЧКІНА, Віталіна ЛИТВИНЕНКО, Тетяна БУГАЄНКО. Актуальні питання професійної підготовки майбутніх логопедів.....	146
Тамара ЛИТНЬОВА. Перегляд цілей навчання іноземної мови за умов шкільних реформ (1956 – перша половина 1980-х рр.).....	152
Леся ЛОТОЦЬКА, Уляна ЛОТОЦЬКА-ДУДИК, Юлія БРЕЙДАК. Тенденції розвитку орторексії серед студентів-медиків.....	159
Світлана ЛУК'ЯНЧУК, Марина КОМОГорова. Система вправ із використанням інтерактивних методів навчання як засіб удосконалення навичок іншомовного мовлення молодших школярів.....	165
Наталія ЛЮБЧАК. Особливості формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти – майбутніх учителів української мови та літератури у процесі проєктної діяльності: дані емпіричного дослідження.....	171
Наталія МАЛАНЮК. Аспекти формування професійної компетентності у майбутніх фахівців залізничного транспорту за умов неперервної освіти.....	177
Валентина МІРОШНІЧЕНКО. Використання методу «групового обговорення» для проведення занять із гуманітарних дисциплін.....	182
Олексій НАЛИВАЙКО. Цифровізація освітнього середовища в закладах вищої освіти Китайської Народної Республіки.....	188
Тамара ПАНАСЮК. Психологічна компетентність концертмейстера та її роль у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва до концертних виступів.....	195
Валентина ПАПУШИНА. Експериментальне дослідження процесу формування естетичної культури майбутніх учителів української мови і літератури.....	200
Володимир ПЕЧЕРСЬКИХ. Особливості лікувального масажу осіб із патологіями хребта.....	205
Юрій ПОЛУЛЯЩЕНКО. Впровадження педагогічної системи професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді у практику закладу вищої освіти.....	209
Ольга ПОЛЯКОВСЬКА. Аналіз основних нормативних документів, які регламентували здобуття вищої освіти іноземними студентами в Україні впродовж другої половини ХХ ст.....	214
Тетяна РУДЮК. Вивчення родинної лексики в концепції педагогічних поглядів Софії Русової (комунікативно-діяльнісний аспект).....	221
Юлія ТАЛАЛАЙ. Теоретичні засади навчання іноземних мов у старшій школі (крізь призму досліджень чеських і німецьких науковців).....	226
Тетяна ТЮТЮМА. Психологічні чинники формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.....	231
Марія ФЕДУРКО, Оксана ФЕДУРКО. Сучасні підходи до початкової мовної освіти в ретроспективному прочитанні: за матеріалами педагогічної думки Східної Галичини.....	237
Олена ШЕСТЕЛЬ, Олена СТАРИНЕЦЬ, Тетяна ЛИТВИН, Олександр КУРАКІН. Специфіка формування “soft skills” фахівців сфери обслуговування у процесі вивчення іноземних мов.....	244

РЕЦЕНЗІЇ

Лідія МАЦЕВКО-БЕКЕРСЬКА. Коли «пам'ятати» і «знати» означає «бути». Рецензія на монографію Роздольської Ірини «Літературний феномен Українських Січових Стрільців: функціонування та структура покоління».....	249
---	-----

CONTENTS

ART STUDIES

Kateryna MOTSARENKO. Bagatelle as a metagenre in V. Silvestrov's music universe: search for methodological foundation.....	4
Liudmila PASHKOVSKA. The semantic organization of musical narrative in the dialogue "own-alien" on the example of 5-th Caprice of Paganini's from the cycle "24 caprices for solo violin".....	10
Maryna POGREBANYAK. William Forsythe's creative method and neoclassical dance.....	17
Andriy SOLOVYOV. Stylists of jazz in author's arrangements of folk of Veronica Tormakhova.....	22
Anastasiia STRII. Currency of Adalbert Erdelyi's creative personality in the context of the Hungarian cultural and artistic process of the first half of the XX century.....	27
Iryna TIUTIUNNYK. Compositional fragmentariness of contemporary visual art work.....	34
Viktoriia SHABUNINA, Larysa BUTKO, Viktor SARANCHA. Cultural and leisure potential of the Third Age University as an innovative socio-pedagogical technology.....	41
Oksana SHYROKA. Symbolic images of the Mother of God in the Ukrainian iconography of the Akafists of the Virgin and Jesus Christ of the XVII–XVIII centuries.....	48

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Svitlana KRYSH TAL. English furniture and interior design nouns as a basis for metaphorical verb formation.....	54
Mariia LEVISHCHENKO. Conceptual space of Victorian discourse.....	60
Maryana LUKYANCHENKO. Poetics and problematics of the novel "Journey to the End of the Night" by Louis-Ferdinand Céline.....	64
Halyna NAMACHYNSKA. Cossacks' era in V. Dahl's dictionary.....	70
Yuliia NIDZELSKA. Peculiarities of realization of figurative component of Jewish linguo-cultural concept <i>HOLOCAUST</i> in the books by T. Keneally "Schindler's List" and W. Styron "Sophie's Choice".....	74
Kateryna OHIENKO. Peculiarities of verbalization of concept " <i>DISEASE</i> " in modern English song discourse.....	81
Nataliia OSKINA. Structure of the cognitive component of stylistic competence of future philologists-sinologists.....	89
Nataliia PETROCHUK. The non-linguistic factors of the nature of the foreign accent in non-native speech.....	94
Lilia SAVCHENKO. Communicative-pragmatic parameters of expressives of negative evaluation in scientific texts of the second half of the XIX – first half of the XX century.....	100
Oksana SAVCHENKO, Nataliya KOVERSUN. The formation and advancement ways of reading literacy for students of vocational education.....	106
Valeriia SMAGLII. The nuclear zone of the verbalized " <i>LANGUAGE</i> " concept in the world picture.....	110
Svitlana STROIKOVA. Production model of the German nomenclature fish namings.....	118
Nataliya TELEGINA, Nadiia RADETSKA. The chronotope of the road in Tony Morrison's novel "A Mercy".....	123
Natalia FRASYNIUK. Language means of expression persuasiveness in political discourse.....	129
Denys CHYK. Hallophobia as a historical context: the imago of the French in G. Kvitka-Osnovianenko's late prose.....	134
Mariia SHKRIBLIYAK, Vasyly BYALYK. Universal and idioethnic in the paroemiological funds of the English and Ukrainian languages.....	140

PEDAGOGY

Olena LASTOCHKINA, Vitalina LYTVYNENKO, Tetyana BUHAIENKO. Current issues of professional training of future speech therapist.....	146
Tamara LYTNYOVA. Revision of foreign language teaching aims under the conditions of school reforms (1956 – the first half of 1980s).....	152
Lesya LOTOTSKA, Ulyana LOTOTSKA-DUDYK, Yuliya BREYDAK. Trends in the development of orthorexia among medical students.....	159
Svitlana LUKIANCHUK, Maryna KOMOGOROVA. The system of exercises with using of interactive methods of learning as a means of improving the primary students' speaking skills.....	165
Natalia LYUBCHAK. Peculiarities of formation of the research competence of the applicants of higher education – future teachers of the Ukrainian language and literature in the process of project activity: data of empirical research.....	171
Nataliia MALANIUK. Aspects of professional competence formation in future railway transport specialists under conditions of lifelong learning.....	177
Valentina MIROSHNICHENKO. Using the method of “group discussion” for conducting classes in the humanities.....	182
Oleksii NALYVAIKO. Digitalization of the educational environment in higher education institutions of People's Republic of China.....	188
Tamara PANASYUK. Psychological competence of the concert master and its role in the preparation of the future teacher of music art for concert performances.....	195
Valentyna PAPUSHINA. Experimental research of the process of aesthetic culture formation of future Ukrainian language and literature teachers.....	200
Volodymyr PECHERSKYKH. Features of therapeutic massage of persons from pathologies of the spine.....	205
Iurii POLULIASHCHENKO. Introduction of the pedagogical system of professional training of future teachers of physical culture to the formation of patriotic prices of students youth in practice of higher education institutions.....	209
Olha POLIAKOVSKA. Analysis of main regulations governing foreign student' training at state institutions of higher education in Ukraine during the latter half of the XX century.....	214
Tetiana RUDIUK. Study family vocabulary in the concept of pedagogical views of Sophiya Rusova (communicative activity aspect).....	221
Yuliya TALALAY. Theoretical principles of foreign languages teaching at high school (through the prism of the Czech and German scientists' studies).....	226
Tetiana TIUTIUMA. Psychological factors of formation of syntax competence of future teachers of Ukrainian language and literature.....	231
Maria FEDURKO, Oksana FEDURKO. Modern approaches to primary language education in a retrospective reading: on the materials of pedagogical thought of Eastern Galicia.....	237
Olena SHESTEL, Olena STARYNETS, Tetyana LYTVYN, Oleksandr KURAKIN. Specificity of “soft skills” formation of service specialists in the process of foreign language studies.....	244

REVIEWS

Lidiia MATSEVKO-BEKERSKA. When “to remember” and “to know” mean “to be”. Review of the monograph by Rozdolska Iryna. “The literary phenomenon of Ukrainian Sich Riflemen: functioning and structure of the generation”.....	249
--	-----

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
ГУМАНІТАРНИХ НАУК:**

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

**HUMANITIES SCIENCE
CURRENT ISSUES:**

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

**ВИПУСК 32. ТОМ 2
ISSUE 32. VOLUME 2**

Редактори-упорядники
*Микола Пантюк
Андрій Душиний
Іван Зимомря*

Здано до набору 10.09.2020 р. Підписано до друку 02.10.2020 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64×90/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 29,76. Зам. № 1020/265. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефони: +38 (048) 709 38 69,
+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.