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 39. ТОМ 2
ISSUE 39. VOLUME 2

Видавничий дім «Гельветика»
2021

Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 8 від 29.06.2021)

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. – Вип. 39. Том 2. – 318 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.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ґжесяк Ян** – доктор габілітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **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); **Заєць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомря І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Маршалек-Кава Джоанна** – доктор наук, доцент (Університет Миколая Коперника в Торуні, Торунь, Польща); **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); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пагута М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія інформатизації); **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – кадидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»)

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

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

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

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

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

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

Засновник і видавець – Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, співзасновники Ільницький В.І., Душний А.І., Зимомря І.М.
Адреса редакції: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, обл. Львівська, 82100. тел.: (03244) 1-04-74, факс: (03244) 3-81-11, e-mail: info@aphn-journal.in.ua

© Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2021
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомря І.М., 2021

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 8 from 29.06.2021)

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", 2021. – Issue 39. Volume 2. – 318 p.

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

Editorial board:

M. Pantyuk – Editor-in-Chief, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical); **A. Dushniy** – Co-Editor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University), Corresponding Member (International Academy of Pedagogical Education); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andrieiev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **V. Halyk** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **J. Gzhesiak** – Dr. Gab., Associate Professor (Konin Higher Secondary School of Education); **H. Hrytsenko** – Candidate of Historical Sciences (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Dutchak** – Doctor of Arts, Professor, Head of the (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **V. Zaiets** – Candidate of Art Studies, Deputy Dean of the Faculty of Folk Instruments (National Music Academy of Ukraine named after Peter Tchaikovsky); **I. Zymomria** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Uzhgorod National University); **P. Ivanyshyn** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **R. Korsak** – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department (Uzhhorod National University); **Marszałek-Kawa Joanna** – Doctor of Science, Associate Professor, (Nicolaus Copernicus University in Torun, Torun, Poland); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **M. Kravchyk** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor (International Humanitarian 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); **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. Pahuta** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko State Pedagogical University); **T. Pantiuk** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Petrechko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **A. Pecharskyi** – Doctor of Philological Sciences, Professor (Lviv National University); **N. Synkevych** – Candidate of Arts (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Sytnyk** – Doctor of History, Associate Professor, Head of the Chair (Bogdan Khmelnytskyi State Pedagogical University); **I. Stashevska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector (Academic Affairs of Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Pedagogical Education); **A. Stashevskyi** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine, Academician (International Academy of Informatization); **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Ustymenko-Kosorich** – Candidate of Art History, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Educational and Scientific Institute of Culture and Arts (Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko); **D. Chyk** – Doctor of Philology, Associate Professor, (Taras Shevchenko Kremenets Regional Humanities and Pedagogical Academy); **H. Yavorska** – Doctor of Education, Professor (International Humanitarian University); **B. Yanyshyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University)

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

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

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

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

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

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

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

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

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

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2021
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2021

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 78.03+78.087 (784.5)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-1

Юрій КУЧУРІВСЬКИЙ,
orcid.org/0000-0003-0007-8636
кандидат мистецтвознавства,
старший викладач кафедри хорового диригування
Одеської національної музичної академії імені А. В. Нежданової
(Одеса, Україна) yskuchurivskyy@ukr.net

РЕКВІЄМИ Ф. ДЕЛІУСА І ДЖ. ФОУЛДА В КУЛЬТУРНО-ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ АНГЛІЙСЬКОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА XX СТОЛІТТЯ

У статті розглядаються хорові реквієми видатних представників англійської композиторської школи XX століття Ф. Деліуса і Дж. Фоулда в широкому культурно-історичному контексті. Зазначено, що жанр реквієму склав пріоритетний напрямок хорової творчості британських композиторів у XX столітті та відобразив специфічні особливості індивідуально-композиторських інтерпретацій жанрового канону провідного меморіального жанру європейської музичної традиції. Розглянуто витоки й особливості композиторського задуму Реквіємів вказаних композиторів у їхніх взаємозв'язках із воєнною тематикою.

Мета статті полягає у виявленні характерних особливостей хорових Реквіємів Ф. Деліуса і Дж. Фоулда в культурно-історичному контексті англійського музичного мистецтва XX століття.

Доведено, що інтерес англійських композиторів до жанру заупокійної меси зумовлений історичними подіями; він став особистою відповіддю майстрів музичного мистецтва на трагедію Першої світової війни, яка збіглася з англійським музичним Відродженням кінця XIX - початку XX століть як стимулюючим фактором розвитку меморіального жанру реквієму.

Виявлено, що хорові реквієми Ф. Деліуса і Дж. Фоулда виступають оригінальними зразками творчої композиторської інтерпретації жанрового канону реквієму, зумовленими національно-культурними особливостями англійської музичної традиції і її історичним контекстом сучасності. Зазначено, що особливе значення для композиторських концепцій реквіємів Ф. Деліуса і Дж. Фоулда має принцип синтезу, що відображено в об'єднанні різноманітних літературно-поетичних джерел і музично-стильових моделей. У Реквіємах Ф. Деліуса і Дж. Фоулда виявляється тенденція до трансформації вихідної меморіально-заступницької функції богослужбового жанру в ідею загальності (незалежно від конфесійної приналежності), загальної пам'яті про всіх, хто загинув у світовій війні. Зазначений ідейний зміст хорових реквіємів англійських композиторів вплинув на трансформацію образно-семантичного інваріанта заупокійної меси. Мова йде про принципове розширення змістовно-смислових меж «меси мертвих», в якій композитори об'єднують культурні традиції Заходу й Сходу за допомогою використання синтезу літературно-поетичних текстів – канонічних текстів латинського реквієму, мусульманської та індуїстської релігійної і поетичної традицій.

Ключові слова: *реквієм; хорове мистецтво; англійська музика; англійський ренесанс; композитор; меморіальний жанр; воєнна тема.*

Yurii KUCHURIVSKY,
orcid.org/0000-0003-0007-8636
Candidate of Art History,
Senior Lecturer at the Department of the Choral Conducting
Odesa National A. V. Nezhdanova Academy of Music
(Odessa, Ukraine) yskuchurivskyy@ukr.net

REQUIEMS OF F. DELIUS AND J. FOULDS IN THE CULTURAL AND HISTORICAL CONTEXT OF ENGLISH MUSIC ART OF THE XX CENTURY

The article examines the choral requiems of prominent representatives of the English composition school of the twentieth century F. Delius and J. Foulds in a broad cultural and historical context. It is noted that the requiem genre was a priority of choral work of British composers in the twentieth century, which reflected the specific features of individual-composer interpretations of the genre canon of the leading memorial genre of the European musical tradition. The origins and peculiarities of the compositional plan of the Requiems of the mentioned composers in their interrelations with military themes are considered.

The purpose of the article is to identify the characteristics of the choral requiems of F. Delius and J. Foulds in the cultural and historical context of English musical art of the twentieth century.

It is proved that the interest of English composers in the genre of funeral mass was due to historical events, it was a personal response of masters of music to the tragedy of World War I, which coincided with the English musical Renaissance of the late nineteenth - early twentieth centuries as a stimulating factor.

It was found that the choral requiems of F. Delius and J. Foulds are original examples of creative compositional interpretation of the genre canon of the requiem, which were due to national and cultural features of the English musical tradition and its historical context. It is noted that the principle of synthesis, which is reflected in the combination of various literary and poetic sources and musical and stylistic models, is of special importance for the compositional concepts of the requiems of F. Delius and J. Foulds. In the Requiems of F. Delius and J. Foulds there is a tendency to transform the original memorial-patron function of the liturgical genre into the idea of universality (regardless of religious affiliation), the common memory of all those who died in World War. This ideological content of the choral requiems of English composers influenced the transformation of the figurative-semantic invariant of the funeral mass: it is a matter of fundamentally expanding the semantic boundaries of the "mass of the Dead", in which composers combine cultural traditions of West and East – canonical texts of the Latin Requiem, Muslim and Hindu religious and poetic traditions.

Key words: *requiem, choral art, English music, English renaissance, composer, memorial genre, military theme.*

Постановка проблеми. В історії англійської хорової музики жанр реквієму посідає визначне місце. Він склав пріоритетний напрямок композиторської творчості XX століття та втілив характерні особливості розвитку провідного меморіального жанру європейської музичної традиції у музичній культурі Великої Британії. Реквієми Ф. Деліуса і Дж. Фоулда, що є видатними зразками хорової творчості англійських композиторів минулого століття, міцно закріпилися в світовій виконавській практиці, однак для вітчизняної музичної культури вони маловідомі, хоча інтерес до британського хорового мистецтва в останні десятиліття все частіше виявляється в сучасному українському виконавстві. Ця ситуація вимагає дослідницької уваги до маловідомих в Україні творів англійських композиторів, що дозволить виявити їхнє місце в еволюції європейської традиції хорового мистецтва, національну-стильову специфіку індивідуально-композиторських інтерпретацій жанрового канону реквієму й особливості взаємодії із провідними жанрово-стильовими тенденціями музичного мистецтва XX століття. З огляду на те, що ця проблематика досі не ставала спеціальним предметом музикознавчих досліджень і враховуючи активну інтеграцію українського хорового мистецтва в європейський музично-виконавський контекст, потреба теоретичного освоєння Реквіємів Ф. Деліуса та Дж. Фоулда як репрезентантів англійського хорового мистецтва, які посіли міцних позицій у сучасному хоровому репертуарі, не викликає сумніву. Актуальність звернення до цієї теми очевидна.

Аналіз досліджень і публікацій. Нині спеціальними дослідженнями в галузі англійської хорової культури є роботи Л. Г. Ковнацької, яка досі вважається найбільш авторитетним фахівцем у сфері музичної культури Англії: відомості про загальну історію англійської хорової музики та окремі твори композиторів XX століття містяться в її монографії (Ковнацька, 1986) та окремих статтях. Англомовні джерела, в яких містяться розрізнені відомості з історії жанру реквієму в англійській професійній музиці та індивідуально-композиторського трактування цього жанру, представлені дослідженнями С. Коваленко (Kovalenko, 1971), М. Х'юса і Р. Стредлінга (Hughes, Stradling, 2001), М. Тренда (Trend, 1985) та інших. Історичний контекст становлення професійного англійського хорового мистецтва та його літургійних витоків висвітлений у фундаментальній праці Е. Вілсона-Діксона «Історія християнської музики» (Уилсон-Диксон, 2001). Історична доля заупокійної меси не обговорюється цим автором у контексті основних принципів реформування богослужбової практики в англіканській церкві, якій автор дослідження приділяє значну увагу. Відповідно, в книзі не зачіпаються і реквієми англійських композиторів XX століття, залишаючи відкритим питання про причини такого живого інтересу представників національної хорової традиції до цього жанру. Проблемі розвитку жанру реквієму в творчості британських композиторів другої половини XX століття присвячене дисертаційне дослідження автора цієї статі (Кучурівський, 2019).

Мета статті – виявити характерні особливості хорових Реквіємів Ф. Деліуса і Дж. Фоулда в культурно-історичному контексті англійського музичного мистецтва XX століття.

Виклад основного матеріалу. В історії музичного мистецтва Великої Британії початок XX століття є особливим і вкрай важливим періодом, з яким пов'язано оновлення національно-культурних традицій і посилення активності композиторської творчості, що знайшло відображення у відомому визначенні англійського музичного Відродження. Англійський музичний ренесанс набирав обертів, коли Перша світова

війна почала прориватися Європою. Перетин обох історичних подій значно вплинув на долю жанру реквієму, який мав усі підстави зазнати свого динамічного розвитку в творчості композиторів Англії. Авторські задуми багатьох композиторів породжені відповідно до провідних етичних проблем свого часу, що пов'язано з художнім осмисленням нагальних питань людського життя. Серед цих питань мілітаризм займав центральне місце, оскільки неминуче був пов'язаний з онтологічними питаннями цінності людського життя в сучасному суспільстві. Військові конфлікти як «ознака епохи» природним чином знаходять відгук у сфері художньої творчості. В музичному мистецтві ця проблема часто інтерпретується з позицій фіксації «пам'яті про загиблих» і заповіту цієї пам'яті наступним поколінням. Унаслідок цього затребуваним в композиторській практиці початку XX століття виявляється жанр реквієму, меморіальна функція якого в повній мірі відповідає художнім прагненням композиторів.

Видатними зразками англійського хорового реквієму першої половини XX століття виступають *Реквієм* Фредеріка Деліуса (1916), *Світовий реквієм* Джона Фоулда (1919-21), *Камерний Реквієм* Джеральда Фінці (1923), *Реквієм Архангелів для світу* Джуліуса Гаррісона (1920), *Короткий реквієм* Уолфорда Девіса (1915) і *Реквієм* Герберта Хауелла (1932). Перелічені твори слід розглядати в якості безпосередньої реакції англійських композиторів на трагедію Першої світової війни, як їх особисту відповідь на історичну катастрофу й декларацію своєї громадянської і людської позиції щодо проблеми мілітаризму. Хоча всі ці твори подібні за своїм призначенням (як меморіальні), за географічними, національно-культурними та часовими показниками, вони дуже різноманітні в стильовому та композиційному відношенні, що говорить про важливість індивідуально-авторського аспекту жанрової традиції. Він є вкрай показовим для побутування реквієму в середовищі професійної авторської музичної творчості, «оскільки індивідуальна композиторська інтерпретація жанрової традиції заупокійної меси в кожному окремому випадку привносить щось нове в її еволюцію. Особливе значення в цьому сенсі належить композиторам XX століття і сучасності, які не обмежені магістральними стильовими і жанровими нормативами, властивими попереднім епохам музичного мистецтва» (Кучурівський, 2019: 185).

Англійське музичне Відродження являє собою, на думку британського дослідника М. Тренда, «насіннєве ложе для англійського Реквієму» (Trend, 1985: 189), що забезпечило світоглядний імпульс його розвитку в національній музичній культурі, який прагнув створити «ідеальне минуле» з його свободою від чужих, поза англійських впливів (у тому числі свободи від римо-католицького канону заупокійної меси). Для композиторів «зближення» воєнних подій із ідеями Відродження було особливо важливим моментом задля утвердження англійської мови в музичному мистецтві як тієї, що репрезентує національну культурну свідомість у висловлюванні жалоби, що знайшло особливу актуальність у жанрі заупокійної меси. Однак англійський реквієм не завжди використовує латинський текст реквієму, але він завжди включає текст англійською мовою. Зазвичай ці твори прагнуть до більш цілеспрямованого, персонального вибору тексту, іноді в поєднанні з латиною, щоб висловити жалобу в звичній формі.

Реквієми Ф. Деліуса та Дж. Фоулда є грандіозними творами для великого хору та оркестру, які втілили композиторське розуміння Життя і Смерті, Добра і Зла, Небесного й Земного. Жанр реквієму став для них тією художньою формою, яка «... у ритуально-обрядовій формі стала втіленням християнського уявлення про смерть як перехід від Тимчасового страху, скорботи, каяття, тривоги до Спокою, Світла, Надії на Спасіння як справжніх цілей духовного життя християнина» (Кучурівський, 2019: 184).

У загально-стильовому відношенні Реквієм Ф. Деліуса не відображає естетики його сучасників, його музика більш тісно пов'язана з французьким імпресіонізмом. У французькій газеті 1908 року музика Ф. Деліуса описується не просто як імпресіонізм, а як продовження того, з чого почав К. Дебюссі: «Тим, чим Вагнер був для Вебера, Фредерік Деліус – для Клода Дебюссі. Повніший, більше органічний, сильніший, він одночасно тонкий і чутливий до нюансів. Як і попередник, він виглядає одягненим у веселку; нас постійно огортають делікатно відтінені акорди...» (Hughes, Stradling, 2001: 216). Така висока оцінка є вражаючою для будь-кого, але це особливо дивовижно для англійського композитора. Можливо з цієї причини його музика була популярна більше на континенті, ніж в Англії. Спочатку його музика в Англії сприймалася неоднозначно, відгуки досить негативно описували її як «химерну та какофонічну», «невідповідну моїм вухам, сувору, непрохану та негарну». Але за підтримки його друга, диригента Т. Бічама (1879-1961), музика Ф. Деліуса врешті-решт здобула визнання в Англії.

Реквієм Ф. Деліуса – масштабний твір для змішаного хору, солістів сопрано та баритону, а також великого оркестру в п'яти частинах. Зви-

чайне виконання триває приблизно тридцять хвилин. Нині лібрето приписують німецькому письменнику й музиканту Г. Сімону (1880–1941), але протягом багатьох років це було невідомо, тому приписувалось самому композитору. Існують суперечливі думки про фактичне джерело тексту, але більшість сходяться на думці, що він базується на філософії Фрідріха Ніцше. Подібним чином здається, що пісня кохання в партії баритону є посиланням до Пісень Соломона, хоча насправді їх композитор не цитує. Хоча текст був створений німецькою мовою, він перекладений англійською для прем'єри. Твір написаний між 1914 і 1916 роками, але прем'єра відбулася лише в 1922 році, й після цього він не виконувалася до 1960-х років.

Дослідники творчості Ф. Деліуса говорять про несвоєчасність його музичного вигляду, що наводить на думку про дивний психологічний стан його автора. М. Тренд пише з цього приводу: «Нібито плач за молоддю всіх націй, що впали та все ще падають у найбільшій європейській війні, - це насправді ще й полемічний напад на християнське вчення і загальноприйнятий християнський спосіб життя. Те, що Фредерік не був християнином, загальновідомо. Не може бути серйозно зараховано проти нього те, що він не зміг поділитися переконаннями, відкинутими більшістю жителів цієї планети. Але в перші дні війни в Англії з'явилося на деякий час сильне відродження релігійних емоцій, значною мірою навіяних переконанням, що битва відбувалася між двома сторонами, одна з яких підтримувала певні принципи вищої цінності, інша – ганебно кинула їх» (Trend, 1985: 195). Дійсно, текстова основа Реквієму є суто негативною за своїм змістом і здається прямим запереченням духу, властивому всій іншій музиці Деліуса, живому духу оптимізму, який знайшов своє відображення в творі із симптоматичною назвою – у «Месі Життя». З такою ж догматичною самовпевненістю, як найфанатичніший християнин, анонімний лібретист Реквієму заперечує безсмертя душі й виживання людської свідомості так, ніби щось аморальне є в самій такій можливості. Результатом стає сумне не філософське та непослідовне поєднання суперечливих ідей; і, як часто буває, ця «раціоналістична» пропаганда переважно складається з цитат із Біблії. Проте музика цього твору відрізняється гармонійністю й мелодійністю, красою, рельєфом хорової фактури та драматургії. Крім того, сам композитор дуже високо оцінював свій твір: «Я не думаю, що я колись робив щось краще, ніж це» (Kovalenko, 1971: 74).

Для авторської концепції Ф. Деліуса визначальними стають принципи синтезу й об'єднання різних релігій у «справі миру» та протистояння війні; він прагне поєднати в своєму творі чотири основні релігії у музиці: християнську, ісламську, іудейську й буддистську, йдучи шляхом музичної символізації ідеї марності релігійно-ритуальних висловлювань про власне уявлення Бога в умовах світової трагедії. Так, у другій частині Реквієму протиставляються християнська «Алілуя» та мусульманське «Ла ил аллах» («Hallelujah» and «La il Allah»), що виступає музичним символом Вавилонської вежі як тотального непорозуміння. Цей намір стає ще зрозумілішим, коли соліст баритон перериває цей поліхоральний плач текстом про «земні магістралі ... повні криків, земні шляхи належать богам та ідолам». Далі йдеться про те, що, хоча люди знають про настання смерті, але коли вона настає, «ми втрачаємо знання всього». В заключних частинах текст також посилається на душу, сходить на вершину гори та приєднується до природи, що надає нехристиянські мотиви твору композитора.

У цьому контексті слід розглядати й відсутність воєнної образності в Реквіємі, крім посвяти («На згадку про всіх молодих Художників, що загинули на війні»): єдине посилання на війну (або загиблих у війні) в лібрето – це декларація сопрано на початку четвертої частини: «Я шаную того, хто вміє любити життя, проте без побоювання може померти. Він досяг вершин і завоював вінець життя». Відомо, що вже після того, як Ф. Деліус написав Реквієм, його племінник загинув на війні, і не виключено, що посвята була додана в цей момент. Однак зрозуміло, що з самого початку він задумував твір як відповідь війні, бо його завершення та прем'єра пов'язані з Війною.

У музичному плані хоровий твір англійського композитора відрізняється оригінальністю, оскільки його часто називають «квазіімпровізаційним», відзначаючи високе значення хроматичних гармоній, які мають багато спільного з вільністю атональної музики (Kovalenko, 1971: 82). Але відсутність тональних центрів компенсується інтонаційно-тематичними зв'язками між частинами циклу, в кожній із них можна знайти мотивні посилання на попередні. Реквієму притаманна дуже щільна хорова та оркестрова фактура, в кожній частині циклу використовується розділення окремих хорових партій, що надає значну фактурну мобільність великій конструкції твору.

Автор *Реквієму миру* Дж. Фоулд ніколи не здобував академічної музичної освіти, тому володів свободою творчої уяви і традиційних

правил музичної композиції, що й визначило оригінальність його твору. Разом із своєю дружиною, скрипалем і співачкою М. МакКарті, Фоулд активно вивчав культуру й музику Індії, особливо теософію (саме етномузикологічні лекції дружини Дж. Фоулда ініціювали інтерес до Індії Г. Холста). Під час Світової війни обидва писали музику для військових: поки Фоулд робив це офіційно, МакКарті також писала патріотичні пісні для посилення бойового духу солдат. Вона сильно вплинула на задум Реквієму миру, співпрацюючи з ним і додаючи йому більше східного музичного впливу.

Реквієм Миру Дж. Фоулда суттєво відрізняється від Реквієму Ф. Деліуса. Тоді, як твір Ф. Деліуса вважався його найслабшою великою роботою та спочатку не був добре сприйнятим, Реквієм Дж. Фоулда вважається його найсильнішим і найважливішим великим твором. Останній був дуже добре сприйнятий спочатку, але користувався актуальністю та прихильністю лише тимчасово. Дж. Фоулд створив цей твір між 1919 та 1921 роками, він часто виконувався як музична пам'ятка Війни в перші роки після перемир'я. Вперше твір був виконаний у Ройял Альберт Холі в День Перемір'я (11 листопада) 1923 року та виконувався надалі в цю дату аж до 1926 року.

Незважаючи на очевидну популярність, сприйняття твору критикою було неоднозначним: «Успіх немає нічого спільного із музикою, але лише із шануванням її теми. Слухаючи її, ми можемо легко уявити, що композитор був одержимий величчю функції, яку він виконував, настільки, що він був готовий – занадто готовий – прийняти всі музичні ідеї, що виникали в нього. ... для нас це було так, ніби проповідник взяв якийсь простий текст, такий, як «Вклонімося Богу», та не зміг вийти за його межі» (Hughes, Stradling, 2001: 249). Твір не виконувався більше вісімдесяти років після 1926 року, а коли це сталося, відгуки критиків були теж досить прохолодними.

Частково труднощі зі сприйняттям цього твору полягають у його лібрето: у скомпільованому Дж. Фоулдом і М. МакКарті тексті використано перефразоване Писання, текст англійського письменника й баптистського проповідника XVII століття Джона Баньяна та поезія Кабіра, індуїстського письменника XV–XVI століть. Це уникає єдиної релігійної традиції, а ідея пам'яті всіх жертв Світової Війни не класифікується як патріотична. Крім того, назви двадцяти частин (по десять у двох великих розділах) подано латиною, незважаючи на те, що весь текст написаний англійською мовою, крім «Requiem aeternam», за яким слідує «Grant them rest eternal» (англійський переклад фрагменту католицької заупокійної меси). Музикознавці називають це «претензійним» (Trend, 1985: 186), хоча в інших англійських Реквіємах до творчого досвіду Дж. Фоулда також використовувалися латинські назви для частин. Однією з найбільш зауважених частин тексту є п'ятий розділ *Audite*, в якому соліст баритон закликає до миру між різними народами світу. Він закликає на північ, південь, схід і захід, називаючи групи людей у кожному напрямку (наприклад, «Ви, жителі Півночі – Ви, Гренландія, Камчатка, Лапландія ... Нехай мир Божий спочиває у ваших серцях»).

Виконавські сили, необхідні для втілення задуму цього твору, величезні. Як і в Реквіємі Г. Берліоза, композитор визначає кількість співаків та музикантів для кожної партії: сопрано, контральто, тенор і баритон є солістами в кількості близько восьми хлопців та восьми юнаків (яких можуть замінити жінки) та тенорів відповідно, принаймні сто сопрано, сто контральто, вісімдесят тенорів і вісімдесят басів, а також оркестр щонайменше з дев'яноста музикантів, включаючи дві арфи й орган. Окрім того, вимоги до ударних інструментів включають 3 Kettledrums, бас-барабан, цимбали, трикутник, гонг, трубчасті дзвони, великий дзвін і челеста. Прем'єра та наступні вистави у 20-х роках включали понад 1200 виконавців. Незважаючи на ці численні сили, композитор також зазначає в партитурі, що доступною є стисла версія оркестрової партитури, що уможливлює виконання з невеликим оркестром – органом. Пізніше Дж. Фоулд також писав, що його можна навіть виконати хором із двадцяти чоловік з акомпанементом органу.

Реквієм миру відображає експериментальну ідею творчості Дж. Фоулда, яка так відрізняє композитора від своїх сучасників. Це виражається через такі прийоми, як: використання чвертьтонів, так званого «контрапункт тембрів» (оркестрову техніку, яка включає акорди, що поступово змінюються через тимбральні зрушення), пандіатонічний хроматизм і принцип повторності, який пізніше складатиме основу композиційної техніки мінімалізму. Мова йде про значне розширення композиторських уявлень про виразні можливості канонічного жанру, які вони створювали в рамках відродження національної традиції.

Висновки. Отже, в Реквіємах Ф. Деліуса і Дж. Фоулда виявляється тенденція до трансформації вихідної меморіально-заступницької функції богослужбового жанру в ідею *загальності* (незалежно від конфесійної приналежності),

загальної пам'яті про *всіх*, хто загинув у світовій війні. Саме такий зміст виявляється у творах англійських композиторів, які започаткували цілу низку оригінальних інтерпретацій жанрової традиції заупокійної меси представниками композиторської школи Великобританії у другій половині XX століття (Б. Бріттен, К. Дженкіс, Дж. Тавенер та інші). Цей ідейний зміст хорових реквіємів англійських композиторів вплинув на трансформацію образно-семантичного інваріанта заупокійної меси: мова йде про принципове розширення змістовно-смислових меж «меси мертвих», у котрій композитори об'єднують культурні традиції Заходу та Сходу за допомогою використання синтезу літературно-поетичних текстів – канонічних текстів латинського реквієму, мусульманської та індуїстської, релігійної і поетичної традицій. Тим самим образно-семантичний комплекс реквієму «переводиться» в більш об'єктивний план, пов'язаний з музично-художнім втіленням універсальних категорій людського життя, актуальних для людського буття взагалі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковнацкая Л. Г. Английская музыка XX века (истоки и этапы развития): Очерки. М.: Советский композитор, 1986. 216 с.

2. Кучурівський Ю. Жанрова традиція реквієму у творчості композиторів Великобританії останньої третини XX-початку XXI ст.: дис. … канд. мист.: спец. 17.00.03 – музичне мистецтво. Одеська національна музична академія ім. А. В. Нежданової. Одеса, 2019. 222 с.

3. Уилсон-Диксон Э. История христианской музыки [Пер. с англ.]. Мирт, 2001. 428 с.

4. Hughes M., Stradling R. The English Musical Renaissance, 1840-1940. 2nd edition. Manchester; New York: Manchester University Press, 2001. 336 p.

5. Kovalenko S. The Twentieth-Century Requiem: An Emerging Concept. Ph.D diss. Washington University in St. Louis, 1971. 159 p.

6. Trend M. The Music Makers: Heirs and Rebels of the English Musical Renaissance, Edward Elgar to Benjamin Britten. London: Weidenfeld & Nicolson, 1985. 288 p.

REFERENCES

1. Kovnatskaya, L. (1986). Anglijskaya muzyka XX veka (istoki i etapy razvitiya): Ocherki [English music of the twentieth century (sources and stages of development): Essays]. Moscow: Sovetskij kompozitor. 216 s. [in Russian].

2. Kuchurivskyi, Yu. (2019). Zhanrova tradytsiia rekviiemu u tvorchosti kompozytoriv Velykobrytanii ostannoi tretyny XX-pochatku XXI stolit [The genre tradition of the requiem in the works of British composers of the last third of the XX-beginning of the XXI century]: PhD of arts by specialty 17.00.03. Odessa: Odeska natsionalna muzychna akademiia im. A. V. Nezhdanovoi. 222 s. [in Ukrainian].

3. Wilson-Dickson, E. (2001). Istoriya hristianskoj muzyki [History of Christian Music]. St. Petersburg: Mirt. 428 s. [in Russian].

4. Hughes, M., Stradling, R. (2001). The English Musical Renaissance, 1840-1940. 2nd edition. Manchester; New York: Manchester University Press. 336 p. [in English].

5. Kovalenko, S. (1971). The Twentieth-Century Requiem: An Emerging Concept. Ph.D diss. Washington University in St. Louis. 159 p. [in English].

6. Trend, M. (1985). The Music Makers: Heirs and Rebels of the English Musical Renaissance, Edward Elgar to Benjamin Britten. London: Weidenfeld & Nicolson. 288 p. [in English].

УДК 784.1
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-2

Тарас КУШНІР,
orcid.org/0000-0001-5752-1323
творчий аспірант кафедри хорового диригування
Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського
(Київ, Україна) taras26071993@gmail.com

СИНТЕЗІЙНІ АСПЕКТИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ДУХОВНОСТІ ЖИВОПИСУ ТА ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА (НА ПРИКЛАДІ КАРТИН ІВАНА МАРЧУКА ТА ХОРОВОГО ТВОРУ ГАННИ ГАВРИЛЕЦЬ «МОЛИТВА»)

У статті приділено увагу осмисленню явища синтезу мистецтв крізь призму інтеграції музики та живопису. Доведено, що через процес мистецького сприйняття слухачем художніх творів відбувається момент взаємного підсилення ідейно-емоційної спрямованості образів творів. Явище поєднання музики та живопису в культурно-мистецькому просторі відображається прагненням композиторів зобразити дійсність у всіх її проявах, зокрема у зверненні до стилістично-жанрових, образних аспектів образотворчого мистецтва та втілення їх у музиці.

Висвітлено синтез мистецтв, який виступає основотворчим чинником у контексті створення національно-духовних образів. Проходячи етапи еволюції, диференціації та набуття окремих рис, оновлених засобів виразності, різні види мистецтва завжди існували у взаємозв'язку, ґрунтуючись на відповідних до культурно-історичного процесу образах. Розглянуто коло образів та особливості техніки композиторського письма та колористичних прийомів живопису в контексті розвитку української культури XXI ст. Підкреслено засоби художньої виразності музики та живопису, які створюють певний асоціативний ряд у глядацько-слухацької аудиторії, що збагачує духовність української нації. Розглянуто твори Івана Марчука та Ганни Гаврилець, які акцентують увагу на основному питанні – інтерпретації хорової музики у поєднанні з живописними полотнами для створення нового художнього явища. У процесі аналізу творчості Марчука та Гаврилець виявлено спільні риси створення художнього образу. Наголошено, що інтерпретація хорових творів і сприйняття живописних полотен в їх синтезі як нове художнє явище урізноманітнює палітру виражальних засобів сплаву мистецтв та доводить свою спроможність на існування як самостійного жанру.

У висновках доведено, що розвиток хорового мистецтва та живопису в сучасних реаліях тяжіє до інтеграції, синтезійних явищ, взаємного підсилення образно-художньої спрямованості.

Ключові слова: *синтез мистецтв, хорова творчість Ганни Гаврилець, художник Іван Марчук, інтеграція, мистецьке сприйняття.*

Taras KUSHNIR,
orcid.org/0000-0001-5752-1323
Creative Postgraduate Student at the Department of Choral Conducting
Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music
(Kyiv, Ukraine) taras26071993@gmail.com

SYNTHESIC ASPECTS OF THE NATIONAL SPIRITUALITY OF PAINTING AND CHORAL ART (ON THE EXAMPLE OF THE PAINTINGS OF IVAN MARCHUK AND THE CHOIR COMPOSITION OF HANNA HAVRYLETS)

The article focuses on understanding the phenomenon of synthesis of arts through the prism of music and painting integration. Through the process of the listener artistic perception of artistic works there is a moment of mutual strengthening of ideological and emotional orientation of the works images. Music and painting combination in the cultural and artistic space is reflected in the desire of composers to depict reality in all its manifestations, in particular, in addressing the stylistic and genre, figurative aspects of fine arts and their embodiment in music.

Highlighted the synthesis of arts, which is a fundamental factor in the context of creating national-spiritual images. Going through the stages of evolution, differentiation and acquisition of certain features, renewed means of expression, different types of art have always existed in interrelation, based on images corresponding to the cultural-historical process. It is considered the range of images and features of compositional writing techniques and coloristic methods of painting in the context of the Ukrainian culture of the XXI century development.

The means of artistic expression of music and painting are emphasized, which create a certain associative series in the audience, which enriches the spirituality of the Ukrainian nation. In the process of analyzing the works of Marchuk and Havrylets, common features of creating an artistic image were revealed. It is emphasized that the interpretation of choral works and the perception of paintings in their synthesis as a new artistic phenomenon, diversifies the palette of expressive means of arts fusion and proves its ability to exist as an independent genre.

We conclude that the development of choral art and painting in modern realities tends to integration, synthetic phenomena, mutual strengthening of figurative and artistic orientation.

Key words: *synthesis of arts, choral creativity of Hanna Havrylets, artist Ivan Marchuk, integration, artistic perception.*

Постановка проблеми. У статті висвітлюється проблема розвитку українського живопису та сучасного хорового мистецтва у їх взаємозв'язку. Синтез мистецтв виступає основотворчим чинником у контексті створення національно-духовних образів. Розглядається коло образів та особливості техніки композиторського письма та колористичних прийомів живопису в контексті розвитку української культури XXI ст.

Аналіз досліджень. До питання аналізу хорової творчості Ганни Гаврилець зверталися Т. Сухомлінова, А. Ткаченко, Л. Кияновська, О. Таранченко, М. Северинова, І. Низкогуз, Т. Маскович, Л. Корній. У роботах мистецтвознавців було ґрунтовно досліджено засади композиторського мислення Ганни Гаврилець, висвітлено проблематику стильового визначення, мистецьку діяльність та напрями розвитку хорової творчості композиторки. Живописність, характеристика митецького стилю, репродукції картин та особливості технічних прийомів Івана Марчука описано в каталогах таких упорядників, як: Т. Стрибко, Б. Півненко, І. Дідковський, В. Ліновицька, А. Тернавська, С. Бушак, А. Шоріна.

Явище синтезу мистецтв досліджувалося такими мистецтвознавцями, як Л. Генералюк, Ю. Маслова, Ю. Грибер, В. Чернявський, І. Кузнецова, Е. Неізвєстний. У статті вперше проводяться паралелі національного духовного світосприйняття композитора та живописця як загально-культурологічного явища синтезу мистецтв. У науково-культурному колі не проводилися дослідження, пов'язані з мистецькими паралелями живопису Івана Марчука та хорової творчості Ганни Гаврилець, не знаходилися спільні риси між живописом і музикою в рамках національно-духовної тематики.

Мета статті – дослідження інтеграції синтезійних явищ хорової музики та живописних полотен, взаємного підсилення сприйняття образно-художньої спрямованості мистецьких творів.

Виклад основного матеріалу. Поєднання музики та живопису в культурно-мистецькому просторі відображається прагненням митців відобразити дійсність у всіх її проявах, зокрема у зверненні до стилістично-жанрових, образних аспектів образотворчого мистецтва та втілення їх у музиці. Музичні твори, інспіровані образотворчим мистецтвом чи літературою, розглядаються не як програмні, а як такі, що є результатом інтеграції видів мистецтва, певною асиміляцією та трансформацією жанрово-стильової, образної парадигми. Проходячи етапи еволюції, диференціації та набуття окремих рис, оновлених засобів виразності, різні види мистецтва завжди існували у взаємозв'язку, ґрунтуючись на відповідних до культурно-історичного процесу образах.

У мистецтвознавчих теоріях синтез мистецтв – це органічна єдність, взаємозв'язок різних видів мистецтва в рамках цілісного художнього твору або циклу з відносно самостійних творів. Справжній синтез досягається, коли елементи різних мистецтв гармонійно поєднані спільною ідейно-емоційною спрямованістю образів, що створює передумови і для стилістичної єдності. Е. Неізвестний у статті «Про синтез мистецтв» стверджував, що «синтез – не еклектика, де зібрано все волею випадку. Це організм, частини якого становлять естетичну єдність, яка чим більше коло явищ убирає в себе, чим «симфонічніше переживання» в ній, тим більше різноманітності» (Неизвестный, 1989: 6).

У межах певного виду мистецтва і у зв'язку з певною системою його мови формуються певні художні асоціації: звукові, зорові, інтонаційні. Так, наприклад, «змістовність» музики стає можливою в результаті тривалого процесу створення стійких асоціацій між програмними елементами і музичними засобами. Композитор користується вже виокремленими з природи елементами: не послідовністю акустичних звуків, а тональністю, ладом та ін.

Багато спільного між музикою та живописом можна знайти навіть у термінах. Для живопису, наприклад, так само важливими є ритм, рух, як для музики – колорит, симетрія. Ми говоримо про лінію у живописі та про мелодичну лінію у музиці, про пропорції в обох видах мистецтва, важливими поняттями яких є тональність, яскравість як музичних, так і живописних полотен.

Художня творчість безпосередньо пов'язана з естетичним освоєнням дійсності і задоволенням естетичних потреб людей. Її особливістю є опора переважно на наочно-образне мислення, хоча має значення і абстрактно-логічне та наочно-дієве мислення. Реалізується художня творчість в особливій формі суспільної свідомості – мистецтві, а її продуктом є художній образ, що втілюється в будь-якому матеріальному об'єкті (картині, скульптурі, літературному творі тощо). Раціональний бік художньої творчості прихований і часто не має утилітарного призначення, не вимагає впровадження в практику, як винахід або нове наукове знання. Художня творчість створює можливість багатозначного відображення різними людьми одного і того ж твору, що пов'язано із суб'єктивізмом сприйняття та розвиненим естетичним смаком.

У процесі матеріального втілення задуму художник використовує різні природні можливості вихідного матеріалу мистецтва як знаків, що репрезентують зміст образів. Звук, наприклад, за своєю динамічною природою є прекрасним засобом для відтворення динаміки людських

почуттів і емоцій без обов'язкового зображення їх вищих проявів. У сполученнях і фактурі фарб, у звукоритмічних особливостях слова, у можливостях музичної інтонації творець виокремлює ті аспекти і властивості, які допоможуть йому з максимальною силою і точністю матеріалізувати певний задум, його зміст.

«Ти покликаний створити свій власний світ», – твердив собі маестро Іван Марчук (Матевощук, 2021: 4). В особі Івана Марчука ми бачимо живого класика українського живопису, масштаб таланту та призначення якого у реформуванні мистецького процесу ще не усвідомлені й сьогодні. Його вплив на розвиток українського мистецтва останньої третини XX – початку XXI ст. неможливо уявити без творчої еволюції Івана Марчука, настільки багатогранною, новаторською та могутньою у своєму темпераменті є формотворча роль його таланту. Майстер створив свою індивідуальну стилістику образотворення, у його творах синтезуються полярності традиціоналіста і новатора, реаліста і модерніста, глибоко національного митця і водночас – художника планетарного масштабу (Марчук, Стрибко, 2019: 3).

Розглянувши основоположний цикл творів «Голос моєї душі», який художник веде від 1965 р. аж донині, доходимо висновку, що він не має аналогів в українському мистецтві. У його центрі – Всесвіт, ніби побачений «третім» оком художника, яке дає змогу глядачу зазирнути в запаморочливі глибини форми, сховані за оболонкою звичної реальності. Дійовими особами картин, які відкриває нам майстер, стають люди, тварини, птахи, рослини. Образ людини виступає у Марчука у безкінечних варіаціях. Обличчя на його полотнах – це символ людської сутності, роздвоєності її матеріального і духовного начал. Із цих облич, некрасивих за звичними мірками, ніби зірвана мішура зовнішньої привабливості, оголюючи натомість справжню, трагічно-роздвоєну, земну і божественну приналежність людського єства. Гармонізуючим началом гріховного світу виступає краса, носієм якої є жінка, саме вона надає світові довершеності та мети. Не випадково в образі чарівної юної жінки зобразив Марчук Україну в дивовижному за красою та глибиною символіки полотні «Пробудження» (1992) (Марчук, Стрибко, 2019: 3).

Твори живопису діють безпосередньо своїми засобами, розмовляють своєю мовою, в якій найголовніше належить кольору. Йому властивий могутній енергетичний, емоційний, духовний потенціал. Колір у живопису означає не лише те, що він є сам по собі, він зображує предмети, світло і простір. Живописний твір надає глядачу можливість осягнути навколишній світ, відтворений у художньому образі, усвідомити власну роль і себе у цьому світі. Від того, які художні образи впливають на формування життєвих і естетичних ідеалів, які аспекти мистецтва стануть основою художнього світогляду людини, залежить становлення вимірів її людського буття (Марушин, 2010: 2).

Музичні образи безпосередньо відтворюють лише звукову картину світу. Музика не здатна зображати дійсність настільки конкретно, як живопис, ні абстрактно, як архітектура, ні опосередковано, як література. Музичні образи втілюють не сам світ, а переживання світу. Оскільки музика завжди виражає емоції й вольові процеси, її предметом є передусім внутрішнє, суб'єктивне життя та емоційне ставлення людини до дійсності. Основою музики є інтонації людської мови, які досягають пластичності в мелодії. У музиці інтонація спирається на звук у повноті його властивостей: незчисленних тембрових відтінків, способів артикуляції, відмінностей темпу, ритму, рівнів динаміки, гармонії тощо. Тому музика значно яскравіше, ніж мова, виражає емоції людини, але смислова, понятійна сутність мови в музиці зникає. Слово називає явище, інтонація ж змушує відчути і пережити його (Медушевский, 1973: 5).

Для розуміння музичної палітри та музико-художнього синтезу розглянемо хорову творчість Ганни Гаврилець, яка, пронизуючи весь мистецький шлях композиторки, здійснює еволюцію її творчості – від початкових спроб написання хорового твору до його ствердження у національно-духовному культурному середовищі.

Т. Сухомлінова у дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства «Хорова творчість Ганни Гаврилець у контексті новітнього відродження національного музичного мистецтва» виділяє такі напрями розвитку хорової творчості композиторки: «Світські та духовні твори на вірші українських поетів <…> Духовні твори на канонічні тексти <…> Твори, натхненні українською пісенністю» (Сухомлінова, 2016: 7, 90).

Початок XXI ст. є переломним та вирішальним для напряму композиторської діяльності Ганни Гаврилець, оскільки звернення до хорових жанрів стає постійним та беззаперечним явищем, яке ще більше популяризує хорову творчість композиторки в культурно-мистецькому середовищі. У цей період Г. Гаврилець з особливим трепетом та натхненням звертається до православної тематики.

У своїх духовних хорових творах композиторка спирається на традиції українських класиків минулого: М. Дилецького, Д. Бортнянського, М. Березовського, А. Веделя, О. Кошиця, М. Леонтовича, К. Стеценка. Ганна Гаврилець

удало поєднує ці традиції з новітніми засобами композиторського письма, поєднання форм і текстів завжди вражає особливою одухотвореністю і молитовністю. Композиціям духовної музики притаманні особлива внутрішня зосередженість і сповідальність, яка стають особливими рисами стилю композиторки.

Наскрізну функцію у хоровій творчості Г. Гаврилець виконує образ Богородиці, який утілюється в кожному з напрямів. Так, на початку хорової творчості образ Богородиці висвітлюється у творі «Все упованіє моє...» на вірші Т. Шевченка з поеми «Марія» (2006). Згодом представлений творами православної та католицької традиції образ Богородиці репрезентований у православній молитві «Богородице Діво, радуйся» (2004), «Достойно є» (2014) та «Stabat Mater» (2002). У народно-фольклорному спрямуванні образ Богородиці є провідним в обробках колядок, щедрівок, кантів. Уже традиційну для композиторки лінію автор зберігає і сьогодні. Одним з останніх творів, у якому Ганна Гаврилець звертається до образу Богородиці, є «Молитва» – прохання до Пресвятої Богородиці про допомогу в боротьбі з ворогами.

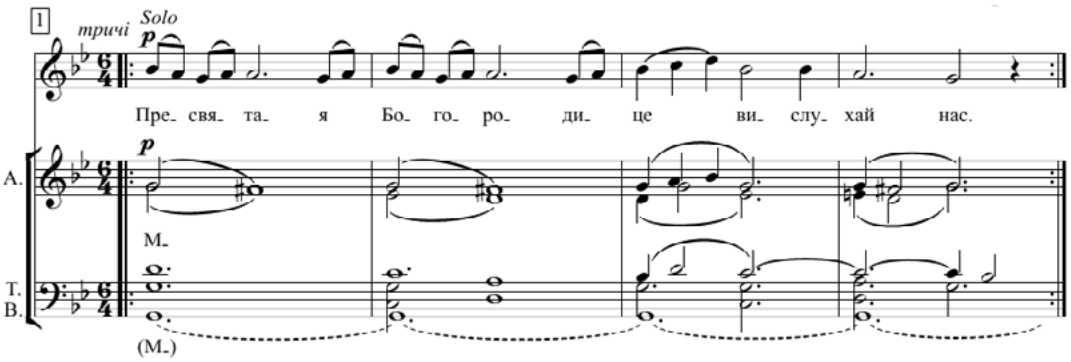
Композиторський підхід Г. Гаврилець до написання мініатюр духовного спрямування полягає у вільному використанні сакрального слова. У вибраних текстах композиторка не використовує всього обсягу молитви, спираючись лише на ті її фрагменти, в яких проголошується її ключова (з точки зору композиторки) ідея. Такий підхід пояснюється концертним трактуванням молитовних мініатюр, притаманним композиторці. Для композиторки головним завданням інтерпретації молитви є не повне використання тексту, а розвиток інтонаційної драматургії. Саме тому Г. Гаврилець застосовує прийом багаторазового повтору слів та словосполучень, яким надає значення основного значення.

У прикладі № 1 спостерігаємо багаторазові повтори «інтонаційного зерна», трактовані авторкою як свого роду ключ до осягнення змісту твору. Композиторка намагається зосередити увагу на ідеї, яка домінує у вербальному тексті молитви, виявити особливості її змісту у розвитку, внаслідок чого вибране як «ключове» словосполучення – «Пресвятая Богородице» – набуває багаторівневого змісту. Оскільки ключова ідея молитви, як правило, міститься у його перших реченнях, хорові твори Г. Гаврилець спираються саме на них. Композиторка тяжіє до узагальненого втілення головної ідеї, впроваджуючи її завдяки не лише вербальному, а й суто музичному розвитку.

Провідним прийомом утілення духовного змісту у творах Ганни Гаврилець є використання хорової педалі, яка контрастує мелодії, пов'язаної з викладом вербального складника. Так, у перших тактах твору за трикратного сольного повторення мелодії редактор (Микола Гобдич) та композиторка пропонують використати такі варіації хорової педелі: 1-й раз – Solo та Basso-ison; 2-й раз – Solo, Basso-ison та Alto; 3-й раз – Solo та хор Tutti. Для посилення звучності та гармонійної насиченості композиторка використовує прийом хорового *divisi*, завдяки якому кількість голосів часом збільшується до семи.

Принцип варіативного оновлення звернення-прохання, застосований композиторкою, не передбачає докорінних змін інтонаційних зворотів. Завдяки *divisi* відбувається ефект поширення «прохання» на всю структурну організації людської душі. Характерною є динамізація розвитку за рахунок поступової мелодизації всіх голосів фактури, а також композиторка вдається до різкої зміни тональності (g moll – cis moll) в кульмінаційній частині твору з подальшим поверненням до основної тональності у коді.

Наявність багатовимірного розвитку центральної вербальної ідеї сприяє обґрунтуванню композиторського рішення, яке зростає з початкового інтонаційного комплексу, що набуває значення ліричної композиції молитви. Так формується вербальна й інтонаційна єдність художнього задуму, ключовій словесній фразі відповідає провідна інтонаційна ідея. Фазу експозиційного викладення



Приклад № 1

вербально-інтонаційної ідеї змінює етап розвитку, де вербальний зміст збагачується завдяки музичному оновленню; фінальною фазою є репризне повторення ключової ідеї. Таким є загальний план розвитку музично-вербальної драматургії хорової молитви Г. Гаврилець (Сухомлінова, 2016: 7).

Розглядаючи питання синтезу мистецтв, варто зазначити ті картини Івана Марчука, які могли б повною мірою посилити ідейно-образний зміст хорового твору Ганни Гаврилець. Оскільки під час створення своїх творів митці не передбачали їх поєднання, ми можемо говорити про асоціативне сприйняття мистецтва слухачем та розглядати це як засіб для підсилення образно-художньої спрямованості витворів мистецтва.

Л. Виготський зазначав, що «сприйняття мистецтва вимагає творчості, тому що для сприйняття мистецтва недостатньо просто щиро пережити те почуття, яке володіло автором, недостатньо розібратися і в структурі самого твору – необхідно ще творчо здолати своє власне почуття, знайти його катарсис, і тільки тоді дія мистецтва позначиться сповна» (Виготский, 1967: 1).

Наприклад, картини, в яких одним із центральних елементів є «свічка», можуть викликати у слухача асоціацію з молитвою. Вона досягається шляхом побудови ланцюжка «свічка – церква – ікона – молитва». Прикладами таких полотен є: «І відкриваються таємниці» (1993), «Світло в її руках» (1996), «Псалтир» (1978), «Чернець. Із серії Шевченкіана» (1983) та ін. Як зазначалося раніше, образ жінки у роботах Івана Марчука – це символ людської сутності, краси, саме вона надає світові довершеності та мети, зображаючи земну і божественну приналежність людського єства. Справжніми шедеврами є полотнами Івана Марчука, які підсилюють образ Богородиці у слухача: «Чорнобильська мадонна» (1989), «Мадонна» (1989), «Світло в її руках» (1996), «Скажи мені правду» (1994) та ін.

Проаналізувавши найвідоміші полотна із циклу «Голос моєї душі» Івана Марчука, можна виокремити картину «Пробудження» (1992), яка символізує національно-духовний зміст, закладений Ганною Гаврилець у «Молитву».

Висновки. Зазначені живописні полотна Івана Марчука та окремі композиції хорової творчості Ганни Гаврилець мають спільні риси національної духовності, образно-ідейної спрямованості та сучасної стилістики. Це дає змогу поєднувати і розглядати їх у синтезійному аспекті. На основі національної духовної сфери ми можемо поєднати в концертному виконанні живопис Івана Марчука і творчість Ганни Гаврилець (навіть без передбачення цього авторами) для створення видовищних мистецьких проєктів. Засоби художньої виразності музики та живопису створюють певний асоціативний ряд у глядацько-слухацької аудиторії, який збагачує духовність української нації. Виконання хорових мистецьких творів із поєднанням живописних полотен Івана Марчука сприяє створенню нового художнього явища в мистецтві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виготский Л. Воображение и творчестве в детском воздасте ; изд. 2-е. Москва : Просвещение, 1967. 96 с.

2. Марушин Ю. А. Вплив живопису на особистість. *Наукові праці Чорноморського національного університету ім. Петра Могили. Педагогіка*. 2010. Вип. 131. Т. 144. с. 82–89.

3. Марчук І., Стрибко Т. Іван Марчук. Голос моєї душі : каталог. Київ : Фенікс, 2019. 112 с.

4. Матевощук Ю. Спльонтані дороги додому : літературно-художній альманах. Тернопіль : Крок, 2021. 24 с.

5. Медушевский В. В. К проблеме семантического синтаксиса. *Советская музыка.* 1973. № 3. С. 27.

6. Неизвестный Э. О синтезе искусств. *Вопросы философии*. 1989. № 7. С. 82.

7. Сухомлінова Т. П. Хорова творчість Ганни Гаврилець у контексті новітнього відродження національного музичного мистецтва: дис. … канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» ; Харківський національний університет мистецтв ім. І. П. Котляревського. Харків, 2016. 259 с.

REFERENCES

1. Vyhotskyy L. Voobrazheniye i tvorchestve v detskom vozraste. [Imagination and creativity in childhood]. *Prosveshcheniye.* 1967. V. 2. 96p. [in Russian].

2. Marushyn Y. A. Vplyv zhyvopysu na osobystist′. [The influence of painting on personality]. *Naukovi pratsi CHNU im. Petra Mohyly. Pedahohika.* 2010. V. 131. T. 144. pp. 82–89. [in Ukrainian].

3. Marchuk I. Strybko T. Ivan Marchuk. Holos moyeyi dushi. [Ivan Marchuk. The voice of my soul]. *Feniks. Catalog.* 2019. 112 p. [in Ukrainian].

4. Matevoshchuk Y. Spl′ontani dorohy dodomu. [Wondering roads home]. *Krok. Literary and artistic almanac.* 2021. 24 p. [in Ukrainian].

5. Medushevskiy V. V. K probleme semanticheskogo sintaksisa. [To the problem of semantic syntax]. *Sovetskaya muzyka.* 1973. № 3. p. 27. [in Russian].

6. Neizvestnyy E. O. O sinteze iskusstv. [About the synthesis of arts]. *Voprosy filosofii.* 1989. №7. p. 82 [in Russian].

7. Sukhomlinova T. P. Khorova tvorchist′ Hanny Havrylets′ u konteksti novitn′oho vidrodzhennya natsional′noho muzychnoho mystetstva. [Choral creativity of Hanna Havrylets in the context of the latest revival of national musical art]. *Kharkiv I. P. Kotlyarevsky National University of Arts. Dissertation candidate of arts.* 2016. 259 p. [in Ukrainian].

УДК 78.071.1
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-3

Володимир ЛЕБЕДЬ,
orcid.org/0000-0003-2162-9759
викладач кафедри оркестрових інструментів
Дніпропетровської академії музики імені Михайла Глінки
(Дніпро, Україна) lebedvolodymyr92@gmail.com

ДО ПИТАННЯ ПРОГРАМНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО ЗМІСТУ МУЗИКИ (НА ПРИКЛАДІ КОНЦЕРТУ ДЛЯ САКСОФОНА З ДУХОВИМ ОРКЕСТРОМ ДЖ. МАККЕЯ)

У статті розглядаються особливості програмності та їх зв`язок із художньо-виконавськими особливостями в композиціях для саксофона в супроводі духового оркестру (на прикладі концерту для саксофона сопрано з духовим оркестром Дж. Маккея), а також становлення саксофонного репертуару в супроводі оркестру духових інструментів в академічній музиці XX – XXI століть. Зауважено, що вітчизняні дослідники досі не зверталися до творчості Дж. Маккея, хоча цей твір уже з успіхом виконувався на теренах України. У XX столітті розвиткові цього напрямку, а саме – творів для саксофона в супроводі оркестру духових інструментів, сприяли такі композитори, як Дж. Маккей, Д. Маслянка, Г. Калінкович, Дж. Сверінген, Ф. Тічеллі, А. Рід, Ф. Спарк, Л.С. Алляркорн та інші. Вони сприяли появі нових підходів до написання музики для духового оркестру, який у їхній творчості розглядається не як суто прикладний (військовий, маршевий) музичний колектив, а навпаки, як самодостатній, самобутній музичний феномен, якому під силу з успіхом виконувати найрізноманітніші художні задачі. Мета статті – висвітлити художні особливості концерту для саксофона сопрано з духовим оркестром Дж. Маккея, означити їхній зв'язок із програмністю твору. Основна увага зосереджується на виявленні зв`язку між програмністю композиції та її впливом на інструментальний склад оркестру в різних частинах твору, котрий, у свою чергу, впливає на художньо-образну направленість музики. Поміж іншого, увага приділяється нетрадиційним засобам виразності, представленим у цьому концерті. Висвітлено різні види програмності та охарактеризовано програмність у концерті Дж. Маккея як інструментально-концентричний її різновид. Цей твір є актуальним нині, тому що він відображає всі грані можливостей сучасного духового оркестру, розкриває його потенціал, а також демонструє широкий спектр художньо-виразових можливостей саксофона, інструмента, що має неабиякий потенціал до пошуку нових художньо-естетичних граней.

Ключові слова: *саксофон, програмна музика, духова музика, художні засоби, концерт.*

Volodymyr LEBED,
orcid.org/0000-0003-2162-9759
Lecturer at the Department of Orchestral Instrument
Mykhailo Glinka Dnipropetrovsk Academy of Music
(Dnipro, Ukraine) lebedvolodymyr92@gmail.com

TO THE ISSUE OF PROGRAM AS A COMPONENT OF ARTISTIC AND IMAGE CONTENT OF MUSIC (ON THE EXAMPLE OF THE CONCERTO FOR SAXOPHONE AND BRASS BAND BY J. MACKAY)

The article considers the features of program music and their connection with the artistic and performance features in the work for saxophone accompanied by a wind orchestra (on the example of J. Mackey`s concerto for soprano saxophone with wind ensemble), the formation of the saxophone repertoire accompanied by an orchestra of wind instruments in the academic music of the XX – XXI centuries. It is noted that domestic researchers have not yet turned to the work of J. Mackey, although this work has already been successfully performed in Ukraine. In the XX century. The following composers contributed to the development of this direction, namely works for saxophone accompanied by a wind orchestra: J. Mackey, D. Maslyanka, G. Kalinkovich, J. Sveringen, F. Tichelli, A. Reed, F. Spark, L. S. Allarkorn and other. They contributed to the emergence of new approaches to writing music for brass band, which in their work is not seen as a purely applied (military, marching) musical group, but rather as a self-sufficient, original musical phenomenon, which can successfully perform a variety of artistic tasks. The purpose of the article is to highlight the artistic features of the concerto for soprano saxophone and wind band by J. Mackey, to determine their connection with the programmatic nature of the work. The main focus is on identifying the relationship between the programmatic work and its impact on the instrumental composition of the orchestra in different parts of the work, which in turn affects the artistic and figurative orientation. Among other things, attention was paid to the non-traditional means of expression presented in this concert. Different types of programmatic were highlighted and programmatic was described in J. Mackey's concerto as

an instrumental-concentric variety. This work is relevant today because it reflects all the possibilities of a modern wind orchestra, reveals it`s potential, and demonstrates a wide range of artistic and expressive capabilities of the saxophone, an instrument that has great potential to find new facets of artistic and aesthetic tasks.

Key words: *saxophone, program music, wind music, artistic means, concert.*

Постановка проблеми. Досліджуючи розвиток репертуару для саксофона в супроводі духового оркестру в XXI столітті, а саме Концерту для саксофона сопрано з духовим оркестром Дж. Маккея, відмічено, що ані оркестрова творчість композитора загалом, ані концерт не ставали предметом дослідження в сучасному музикознавстві з погляду на програмність і художньо-образну спрямованість.

Варто зазначити також **актуальність** означеного концерту, оскільки цей твір викликає неабияку зацікавленість як збоку сучасних виконавців на саксофоні, так і зі сторони широкого кола поціновувачів академічного духового оркестрового мистецтва.

Виділяють наступні види програмності:

1) картинна програмність. До неї належать твори, що передають один образ або комплекс образів дійсності,який не зазнає суттєвих змін протягом усього його сприйняття. Це картини природи (пейзажі), картини народних свят, музичні зображення окремих об`єктів неживої природи, а також портретні музичні замальовки;

2) сюжетна програмність. Джерелом сюжетів для цього виду програмності перш за все є художня література. В сюжетно-програмному музичному творі розвиток музичних образів у цілому чи в окремих частинах відповідає розвитку сюжету. Виділяють узагальнено-сюжетну та послідовно-сюжетну програмність. Так, М. Арановський у своїй роботі «Що таке програмна музика?» розглядає програмність на прикладі низки музичних творів і виділяє її види, не деталізуючи і не даючи конкретної класифікації, але відзначаючи, що програми бувають різних типів. Зокрема він пише: «В одних програмах детально викладається сюжет твору (такі, наприклад, програми Берліоза, Ріхарда Штрауса), в інших – надається перелік основних подій та образів (як це має місце в програмі до увертюри «Гроза» П.І. Чайковського, в його ж симфонічній поемі «Буря» й симфонії «Манфред»). Іноді програма містить лише основну ідею твору (до такого роду програм тяжів Ф. Лист), нерідко ж композитори взагалі обмежуються лише заголовками, маючи на увазі, що описане явище чи літературний сюжет є добре знайомими слухачам («Восени» Гріга, «Король Лір» Балакірєва).

Відповідно відрізняються види програмних творів. В одних творах переважають елементи образотворчості, в інших – ідея (або сюжет) розкриваються в більш узагальненому плані, зображення поєднується з узагальненістю. Рішення цілком залежить від творчого методу композитора, від того, як він розуміє завдання музики» (Арановський, 1962: 25-26).

Існує класифікація музичної програми Л. Казанцевої, яка виглядає наступним чином:

1. Узагальнена програмність, для якої «характерна саме загальна (навіть симфонічна) вказівка немузичного компонента на тему музичного твору. <...> У даному випадку в музичному творі можливе втілення абстрактних понять, таких як «героїчна боротьба», «любов», «порив до свободи», «доля» й т.д. (Казанцева, 2009: 272). До цього типу відноситься такий твір, як «Казки» для оркестру М. Римського-Корсакова;

2. Узагальнено-сюжетна програмність «займає проміжне місце між узагальненим втіленням немузичних компонентів і послідовним розгортанням сюжетної колізії» (Казанцева, 2009: 273). До цього типу належать симфонічна поема «Ромео і Джульєтта» П.І. Чайковського, «Шехеразада» М.А. Римського-Корсакова;

3. Сюжетна програмність «має на увазі послідовне відображення заявленої теми (Казанцева, 2009: 273). До такого типу відносяться цикл «Парнас, або Апофеоз Кореллі» Ф. Куперена та роман-симфонія «Лабіринти» для фортепіано Н. Сидельникова;

4. Картинно-описова програмність, «призначена для розлого-епічного показу обраної теми. Найдоречнішою вона є в музичних портретах (Ф. Куперена, Р. Шумана, Б. Тищенко), музичних пейзажах (віднесемо сюди фортепіанні етюди Ф. Ліста «Заметіль», «Блукаючі вогні», «Хоровод гномів», «Шум лісу», «Море» й інші пейзажі К. Дебюссі (Казанцева, 2009: 274).

Але в цьому випадку перед нами твір, котрий має незвичну програму, а саме інструментально-концентричну програму, котра, окрім налаштування слухачів і виконавців на певний образний лад, пов`язана також із інструментальним складом духового оркестру.

Аналіз досліджень. Музикознавчих досліджень, присвячених творчості Дж. Маккея, небагато, зокрема, це праця дослідника із Джоджії (США) Дж. Е. Волленса «Аналіз та диригентський путівник для виконання» (2009). Оркестровому стилю композитора присвячена праця

американської дослідниці Р. Філіпса «Джон Маккей: композитор, його композиторський стиль і диригентський аналіз творів „Redline tango" й „Турбіна"» (2007), а також дисертація В.Л. Лейка «Диригентський аналіз та виконавські рекомендації щодо «Пісні з кінця світу» Джона Маккея» (Лейк, 2018), де автор розглядає диригентські аспекти творів Дж. Маккея.

Але ж питання саме програмності у творах для саксофона з духовим оркестром досі не ставали предметом досліджень науковців. Оскільки такі програмні твори існують і привертають увагу як виконавців, так і педагогів, постає нагальна потреба їх всебічного та ретельного вивчення.

Мета статті – висвітлити художні особливості концерту для саксофона сопрано з духовим оркестром Дж. Маккея, означити їхній зв'язок із програмністю твору.

Виклад основного матеріалу. Становлення оригінального академічного репертуару для саксофона в супроводі духового оркестру відбувається із середини XX століття. Найбільше значення та популярність отримали такі твори: концерт для саксофона з духовим оркестром П. Крестона (1941), Концерт для саксофона з оркестром М. Голтліба (1974), Концерт-капричіо для саксофона з оркестром Г. Калінковича (1977), Фантазія для саксофона з оркестром К. Сміта (1983), А. Крепен – композиція «Присвята Саксу» для саксофона з духовим оркестром (1993), композиція «Птахи» для саксофона з оркестром Т. Машіма (1995), Концерт для саксофона альта з духовим оркестром Д. Маслянки, композиція «Ескападес» для саксофона з оркестром Дж. Уільямса (2002), Концерт для саксофона з оркестром Дерека Буржуа (2003), Л.С. Алляркон «Концертанго» для саксофона з духовим оркестром (2004), Концерт для саксофона-сопрано з духовим оркестром Дж. Маккея (2007), Концерт для саксофона та духового оркестру Стівена Брайнта (2014), Джордан Гудефін «Скерцо фуріозо» для дуету саксофоністів та духового оркестру (2014), О. Кальмель композиція «Краєвид Манхеттена» для саксофона з духовим оркестром (2015).

Найбільш масштабним твором цього періоду став концерт О. Кальмеля «Краєвид Манхеттена» в семи частинах для саксофона з духовим оркестром. Твори кінця XX – початку XXI століть демонструють різні жанрові та стильові особливості, отже, й художньо-образні картини: це й образи природи, і відтворення картин міського життя, і роздуми на релігійну й побутову тематику. Взагалі початок XXI століття означений пошуками нових засобів виразності: особливих звукових і темброві містків, ладових експериментів.

На сучасному етапі продовжується поповнення скарбниці творів для саксофона в супроводі оркестру духових інструментів. Звернення композиторів до цього напрямку зумовлене тим, що він дає змогу розкрити всю силу, багатоплановість, потужність звучання великого духового оркестру та одночасно продемонструвати всі можливості саксофона як концертного, віртуозного інструменту. Із сучасних композиторів, які звертались у своїй творчості до вищеозначеного напрямку, варто виділити американського композитора Дж. Маккея (р.н. 1973). Особливе місце в творчості майстра займає духова оркестрова музика, котра зробила його всесвітньо відомим у колі людей, причетних до духових оркестрів, що зумовлене новаторським підходом до аранжування та композиції і дозволяє впізнати музику Маккея серед іншої. Високий професіоналізм композиторської мови Дж. Маккея визнаний на державному та міжнародному рівнях. У 2014 році він став наймолодшим композитором, прийнятим до «American Bandmasters Association» – авторитетної асоціації оркестрових композиторів. А в 2018 році він отримав премію від Американської академії мистецтв і словесності.

Концерт для саксофона сопрано з духовим оркестром Дж. Маккея написаний у 2007 році. Присвячено його видатному сучасному американському саксофоністові Дональду Фабіану, який є солістом Далласького духового оркестру (Даллас, США). Цикл побудовано з п`яти частин: I – Прелюдія, II – Шерсть, III – Метал, IV – Дерево, V – Фінал. Як ми бачимо, три частини з п'яти мають програмні назви, тісно пов'язані з образними, художніми та виконавськими характеристиками твору.

Дж. Маккей – не перший композитор, який у творі для саксофона з духовим оркестром використовує програмні назви для частин або навіть для всього циклу. Японський композитор Тошіо Машіма в своєму концерті «Птахи» (1995), який, як ми бачимо, має програмну назву, кожну з частин також окреслює певною назвою, а саме: I частина – «Горобець», II частина – «Чайка», III частина – «Фенікс». У цьому випадку композитор звертається до образів природи, точніше до фауни, й характер кожної пташки та середовища її помешкання визначає художню специфіку й характер музики відповідної частини. Іншим подібним прикладом є Концерт для саксофона з оркестром Девіда Маслянки, створений у 1999 році. Він має п`ять частин: I частина – пісня «Вогонь в землі», II частина – інтерлюдія «Яскраве вікно, твоя ніч повна зірками», III частина – пісня: «Дорогий Ісус,

що ти зробив?!», IV частина – інтерлюдія «Зоряна ніч», V частина – пісня: «Мортал, чи бачив ти це?». Частини цього концерту мають назви, що відсилають нас до біблійної тематики. У Д. Маслянки є Меса, частини якої мають схожі назви.

Таким чином, програмність цього твору відкриває ще один горизонт сементичної і художньо-образної направленості в академічних творах для саксофона в супроводі духового оркестру. Ще одним зразком програмності слугує твір сучасного французького композитора Олів`є Кальмеля – «Краєвид Манхеттена». Цей грандіозний опус складається із семи частин, кожна з яких має назву відповідно до найвідоміших місцин одного з найбільших мегаполісів світу Нью-Йорка: I частина «П'ята авеню», II частина «Таймсквер», III частина «Центральний парк», IV частина «Хайлайн», V частина «Два мости», VI частина «Термінал Гранд централ», VII частина «Фінансовий район». У цьому творі композитор вимальовує різні частини міста, що мають відмінний характер, неоднаковий ступінь напруги, але все ж таки є частинами одного цілого.

Повернімося до твору Дж. Маккея й розглянемо його детальніше.

Джон Маккей каже про свій твір: «Для мене саксофон – це різновид інструмента гібрида; він весь металевий, але з дерев'яною тростиною. Замість помп, які мають мідні духові, саксофон має клапани, як у дерев'яних духових. Отже, я маю інструмент, який складається з трьох матеріалів: шерсть (подушки та клапани), метал (канал інструмента, основна частина) та дерево (тростина). Насправді кожен інструмент в оркестрі міг би підійти під одну (або більше) з цих «категорій». Мідна секція зроблена з металу, арфа – з металу та дерева, дерев'яна духова група має клапани тощо. Усвідомлення цього дало мені основну ідею твору: композиція з багатьма внутрішніми частинами, які називаються Шерсть, Метал і Дерево, та з інструментовкою, обраною за принципом відповідності до матеріалу, з якого зроблений інструмент. Інші частини написані для цілого оркестру» (Mackey, 2007).

Твір починається з «Прелюдії», дуже короткої увертюри до концерту з матеріалом, який означує та передвіщає появу кожної із наступних частин. «Прелюдія» написана в простій тричастинній формі з неточною, трохи розширеною репризою. Починається частина з барвистого та переливчастого звучання дерев'яних духових разом із групою саксофонів, арфою, фортепіано й усією групою ударних. У другому такті додаються труби та гобої, які виконують гострий синкопований ритмічний малюнок; у третьому такті підключаються й валторни, всі вони підводять до появи соліста.

Сопрано саксофон з'являється вперше із стрімким висхідним пасажом за звуками гами до мажор, доходячи до тонічного звуку, після чого звучить тризвук цієї гами, котрий завершується подібним глісандо низхідним пасажом. У цей час оркестр, а саме дерев'яні духові, арфа, рояль та перкусія, створюють ефект і характер, що нагадує роботу якогось двигуна. Оркестрове звучання створює характер пульсуючого механізму та малює в уяві образи руху. Наступна фраза саксофона соло також побудована на гаммі та тризвукові до мажору, й цього разу злітає вже до терцового тону й знову стрімголов спускається донизу. Характерною та відмінною ознакою всієї частини в партії соліста є стрімкий, висхідний рух шістнадцятими, що немов би змальовує образи, пов'язані з цілеспрямованістю, наполегливістю та рішучістю.

Другою частиною є «Шерсть» або «Повсть». Назва саме така, тому що такі важливі елементи інструмента, як подушки з англ. «pads» являють собою фетрові, тобто шерстяні диски, затягнуті шкірою, за допомогою яких прикриваються отвори на каналі інструмента. Також із шерсті або з повсті вироблені різноманітні підкладки та прокладки, що амортизують і роблять майже безшумним стук клапанів. Ця частина має етюдний характер і покликана продемонструвати технічні аспекти гри на саксофоні, тож вона містить у собі багато пасажів, котрі вимагають швидких та скоординованих пальцевих рухів, багато прийомів, пов`язаних зі зміною висоти звуку для того, щоб продемонструвати, як на саксофоні можна виконувати звуки різної висоти, використовуючи при цьому мінімальні рухи пальців. Виконавець на саксофоні здатен виконувати звуки однієї висоти, використовуючи при цьому різну аплікатуру, внаслідок цього прийому йому під силу досягти різного тембрового забарвлення звуків однієї висоти. У цій частині ми маємо змогу почути ноти, виконані з використанням додаткових аплікатур, унаслідок чого тембр нот буде змінюватися від звуку до звуку, тоді як висота ноти залишатиметься незмінною. Таким чином, солісту потрібно підібрати такі аплікатури, при використанні яких можна досягти найближчої відповідності у висоті звуку та максимальної різниці у тембрі.

Інше питання, крім «з чого зроблений саксофон?», яке ставить перед собою автор – це «на що він здатен?». Друга частина немов би каже нам: на саксофоні можна виконувати деякі дивні, чудернацькі звуки. Із змінами висоти ноти та дивними аплікатурами ця частина є дуже своєрідною й

особливою. Вона насичена нетрадиційними засобами виразності, такими як альтернативна аплікатура, портаменто (від соліста вимагається змінити висоту звука між двома нотами, відповідно до портаменто на струнних інструментах; не завжди можливо досягти абсолютного ефекту портаменто, але соліст повинен намагатись досягти якомога більшої відповідності цьому ефекту, замість виконання глісандо лише за допомогою аплікатури).

«Pitch bend» – зміна висоти ноти. Це схожий до портаменто ефект, але без визначеного закінчення висоти звука. Соліст змінює висоту ноти (у вказаному стрілкою напрямку) доти, доки триває ця нота. Всі подібні ефекти у цьому творі низхідні.

Прискорюваний ритм, коли від соліста вимагається виконання серії звуків у межах вказаної тривалості таким чином, щоб вона прискорилась рівномірно. Починати слід із восьмих і поступово прискорювати, наскільки це дозволяє технічна майстерність.

Слеп (слепована атака) – це відомий нетрадиційний виконавський прийом для багатьох саксофоністів. Слепована атака виконується за допомогою різкої артикуляції початку звуку, котра спричиняє висоту звуку цієї аплікатури та шум плескання тростини на початку звуку. Шум плескання виникає внаслідок присмоктування язика до тростини з наступним своєчасним відстороненням язика. Першими композиторами, які почали використовувати цей прийом, були французи Клод Дебюссі та Едгар Варез. На саксофоні слеп використовується ще з початку XX століття та започаткований із царини джазової музики. На саксофоні розрізняють два види цього прийому: 1) відкритий (язиковий), має визначену висоту й різні динамічні градації; 2) закритий (губний), без визначеної висоти, в діапазоні піано, мецо-піано (Максименко, 2013: 220).

З огляду на форму всього циклу, друга частина виконує функцію, котра зазвичай закріплена за першою частиною, сонатним алегро у класичних концертах. Форма частини близька до сонатного алегро, можна виділити головну партію (такт 9), сполучну партію (такт 30), побічну (такт 40), заключну (такт 56). Слід зауважити, що на тематичному розгортанні протягом усього циклу, а саме в одному тематичному зерні першої теми I частини та побічній партії II частини, розробка виконана на матеріалі головної і побічної партій. У цілому музичний матеріал усієї частини є постійним рухом, музика не стоїть на місці. Це немов би двигун, елементи якого постійно рухаються та обертаються. З огляду на це можна припустити, що назва «Шерсть» («Повсть») пов`язує характер музики з характером роботи агрегату, що катає шерсть і робить з окремих тоненьких ниточок міцну та надійну матерію.

Третя частина – «Метал» – відповідає на запитання «на що здатен саксофон?» наступним чином: «Саксофон може грати високо та дуже мило й чарівно». Ця частина написана переважно для металевої перкусії і мідних духових. Вона м`яка та лірична, на противагу дивній попередній частині. Це ліричний центр усього твору. Оскільки цей концерт має п`ять частин, що є нетиповим для класичної форми концерту, то цей епізод виконує функцію повільної частини циклу. Назва «Метал» програмна, що, в першу чергу, вплинуло на інструментальний склад оркестру та підхід до аранжування. Незважаючи на повільний темп і наявність синкопованого ритму, в цій частині присутня спільна риса з темою Прелюдії, а саме висхідний рух в темі. Завдяки тому, що автор використовує лише інструменти, зроблені з металу, виникає особливий тембровий ансамбль. Тембр саксофона сопрано, як відомо, і так доволі пронизливий та «ріжучий», а тут, коли саксофон сам на сам із мідною групою інструментів, саксофон тим паче чудово чутно на будь-якому нюансі та в будь-якому регістрі, що дозволяє солістові грати у найкомфортнішому нюансі.

Виглядало б дивно писати концерт для саксофона, незважаючи на той факт, що саксофон досить часто чують як інструмент, котрий виконує прості мелодії в інтимній обстановці, скажімо, в якомусь клубі або кафе. Четверта частина – «Дерево» – відповідає цій думці про саксофон – це проста пісня. Вона інструментована для дерев`яних духових (включаючи флейти, які не виробляються наразі з дерева), контрабасу, арфи, фортепіано, маримби, як і в кожній частині групи саксофонів. Інший твір композитора, дуже схожий за жанром, який міг спонукати його до написання концерту, це «Танго червоної лінії» («Redline tango») та, особливо, соло сопрано саксофона, що пронизує та скріплює всю п'єсу.

Ребека Філіпс зауважує: «Його оркестровка використовує звичайний інструментарій, але з додаванням сопрано саксофону; його звичайний підхід до аранжування для духових та ударних мінімізує проблеми, пов`язані з поєднанням звучання різних інструментів та звуковим балансом, які можуть виникнути в диригента» (Phillips, 2007: 72).

Четверта частина також написана в жанрі танго. Форма частини є куплетно-колінною. Як і в третій частині, інструментальний склад оркестру створює своєрідну теброво-колористичну палітру. Особливого забарвлення надає ансамбль

маримби, арфи та роялю. Вони втрьох та контрабас створюють ритмічну базу для всього оркестру. Програмність у цій частині проявляє себе у вимогах до тембрового ансамблю. Оскільки саксофон тут поєднується з дерев`яними інструментами, які звучать більш тихо та м`яко, то наявний м`який тембр та м`які штрихи.

П`ята частина концерту – «Фінал». Ось невеличка передісторія від композитора: «Мій вчитель у коледжі був композитором, його звали Джон Корігліано. Ще до того, як я почав вчитися в нього, моїм улюбленим твором був його концерт для кларнета з духовим оркестром. Це не самий вражаючий твір, але це просто один з найкращих духових концертів, що коли-небудь були написані» (Mackey, 2007) . Кларнетовий концерт Корігліано досить суттєво вплинув на твір Маккея. «Фінал» починається з майже прямої цитати концерту Корігліано. Але насправді ця цитата – це цитата цитати. Сам Корігліано процитував у цих тактах твір композитора XVI сторіччя Джованні Габріеллі «Sonata Pian e Forte». Після цієї присвяти своєму вчителю Дж. Маккей пише партію соліста, наповнену протягом чотирьох хвилин безперервною віртуозністю.

Саме це відповідь на запитання «на що здатен саксофон?», і ця відповідь проста. Саксофон може виконувати надзвичайно складний та віртуозний матеріал. Ця частина написана в складній тричастинній формі з віртуозною каденцією між другою та третьою частинами. Фінал підсумував теми, що звучали в попередніх частинах, зокрема в першій частині. Перша та остання частини утворюють тематичну арку, яка обрамляє весь твір. Головна тема частини починається зі стрімкого висхідного пасажу, що переходить у бурхливі синкоповані пасажі, які перетинаються з оркестровими вставками-акордами. Все це створює характер та образ, пов'язаний із боротьбою та цілеспрямованістю, незважаючи на будь-які перепони. Тема знову, як і в попередніх частинах, будується на висхідних пасажах. Ця тенденція пронизує весь твір від перших до останніх тактів та є художньо-образним зерном усього концерту, з якого розгортається весь наступний музичний матеріал. Фінал – напрочуд технічно складна частина, насичена блискучими пасажами, широкими стрибками та ритмічними несподіванками. Однією з особливостей Фіналу є потреба виконувати подвійне стакато в коді частини, коли напруга набуває найвищої пікової точки. Цей прийом дозволяє підкреслити та посилити відповідний характер, досягнути необхідного образного стану.

Висновки. Розглянутий Концерт для саксофона сопрано з духовим оркестром Дж. Маккея, прем'єра якого відбулась 23 жовтня 2007 році у м. Даллас (США) у виконанні Далласького духового оркестру, солістом якого був Дональд Фабіан (йому присвячено цей твір), складається з п'яти частин, контрастно зіставлених між собою. Образний зміст починається від епічних, наповнених радістю, до інтимних, звернених до внутрішнього світу людини, художніх образів. Простежується близькість частин не тільки тематично, а й на рівні ладотональності, а також інтонаційної єдності всіх розділів. Композитор називає частини програмними назвами та пов'язує цей напрям із підходом до аранжування частин твору, внаслідок чого й виникає те особливе звучання, що характеризує своєрідність художньо-образного складу музики та його семантичних напрямів.

Отже, виходячи із вищезазначеного та спираючись на сукупність усіх згаданих вище факторів, можна стверджувати, що програмність є тим рушієм, який створює й налагоджує зв'язок із образно-художньою стороною твору та є його важливим засадничим елементом. Існують підстави також стверджувати, що перед нами твір з незвичайною програмністю, а саме так званим інструментально-концентричним видом програмності, що може стати перспективним вектором для подальших наукових досліджень феномену програмності в музиці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арановский М. Г. Что такое программная музыка? Москва: Музгиз, 1962. 117 с.
2. Казанцева Л. П. Музыкальное содержание в контексте культуры. Астрахань: «Волга», 2009. 368 с.
3. Максименко Л. Специфіка сучасних прийомів гри на саксофоні (на прикладі саксофонної творчості композитора В. Рунчака). *Київське музикознавство*. 2013. В. 47. С. 217-223.
4. Хохлов Ю. Н. О музыкальной программности. Москва: Музгиз, 1963. 144 с.
5. Lake William Leroy Conductor's Analysis and Performance Guide for John Mackey's Songs from the End of the World, Greensboro, North Carolina, 2018. 65 p.
6. Mackey J. Soprano sax concerto. URL: https://www.johnmackey.com/music/soprano-sax-concerto/
7. Phillips, Rebecca L., «John Mackey: the composer, his compositional style and a conductor's analysis of Redline Tango and Turbine», Louisiana, 2007. 116 p.
8. Wallace J. D. John Mackey`s concerto for soprano sax and wind ensrmble (2007): An analysis and conductor`s guide to performance, Georgia, 2009. 143 p.

REFERENCES

1. Aranovskij M. G. Chto takoe programmnaja muzyka? [What is program music?]. Moskva: Muzgiz, 1962 [in Russian].

2. Kazanceva L. P. Muzykal'noe soderzhanie v kontekste kul'tury [Musical content in the context of culture]. Astrahan: «Volga», 2009 [in Russian].

3. Maksymenko L. Specyfika suchasnykh pryjomiv ghry na saksofoni (na prykladi saksofonnoji tvorchosti kompozytora V. Runchaka) [The specifics of modern methods of playing the saxophone (on the example of saxophone works by composer V. Runchak)]. Kyiv musicology, 2013, Vol. 47, pp. 217-223 [in Ukrainian].

4. Hohlov Ju. N. O muzykal'noj programmnosti [About musical programming]. Moskva: Muzgiz, 1963 [in Russian].

5. Lake William Leroy Conductor's Analysis and Performance Guide for John Mackey's Songs from the End of the World, Greensboro, North Carolina, 2018, p. 65

6. Mackey J. Soprano sax concerto. URL: https://www.johnmackey.com/music/soprano-sax-concerto

7. Phillips, Rebecca L., «John Mackey: the composer, his compositional style and a conductor's analysis of Redline Tango and Turbine», Louisiana, 2007. 116 p.

8. Wallace J. D. John Mackey`s concerto for soprano sax and wind ensrmble (2007): An analysis and conductor`s guide to performance, Georgia, 2009. 143 p.

УДК 378
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-4

Ольга ЛЕБІДЬ,
orcid.org/0000-0001-6861-105X
докторка педагогічних наук, доцентка,
професорка кафедри інноваційних технологій з педагогіки,
психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля
(Дніпро, Україна) swan_ov@ukr.net

Наталія ВОЛКОВА,
orcid.org/0000-0003-1258-7251
докторка педагогічних наук, професорка,
завідувачка кафедри інноваційних технологій з педагогіки,
психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля
(Дніпро, Україна) npvolkova@yahoo.com

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ

У статті розкривається проблема підготовки майбутніх практичних психологів до застосування інформаційних технологій у психологічному консультуванні. Метою статті є розкриття особливостей професійної підготовки майбутніх практичних психологів до застосування інформаційних технологій у психологічному консультуванні й досвіду реалізації цього процесу у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». Охарактеризовано дефініції понять «інформатизація суспільства», «психологічне консультування», «online-консультування», «інформаційні технології», «інформаційні технології у психології». Розкрито зміст освітньо-професійної програми «Консультування та корекційно-розвивальна робота» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія», яку розроблено викладачами кафедри інноваційних технологій із педагогіки, психології та соціальної роботи ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля». Зазначено, що ця освітньо-професійна програма враховує положення щодо важливості застосування інформаційних технологій у різних напрямках професійної діяльності практичного психолога, зокрема в психологічному консультуванні. Сконцентровано увагу на ролі навчальної дисципліни «Основи психологічного консультування» в підготовці майбутніх практичних психологів до застосування інформаційних технологій у психологічному консультуванні. Розкрито зміст та особливості викладання змістового модулю «Особливості використання інформаційних технологій під час психологічного консультування» навчальної дисципліни «Основи психологічного консультування». Сформульовано висновки до теми дослідження, визначено перспективи подальших пошуків щодо детального вивчення особливостей підготовки майбутніх практичних психологів до застосування інформаційних технологій у різних напрямках професійної діяльності (психодіагностика, психокорекція, психотерапія, соціально-психологічна реабілітація, просвітницько-пропагандистська роботі).

Ключові слова: *практичний психолог, інформаційні технології, психодіагностика, професійна діяльність практичного психолога, online-консультування.*

Olha LEBID,
orcid.org/0000-0001-6861-105X
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Innovative Technologies on Pedagogics, Psychology and Social work,
Alfred Nobel University
(Dnipro, Ukraine) swan_ov@ukr.net

Nataliia VOLKOVA,
orcid.org/0000-0003-1258-7251
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Innovative Technologies on Pedagogics, Psychology and Social Work
Alfred Nobel University
(Dnipro, Ukraine) npvolkova@yahoo.com

THE PROBLEM OF TRAINING FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS FOR THE APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN PSYCHOLOGICAL COUNSELING

The article reveals the problem of training future practical psychologists for the application of information technology in psychological counseling. The purpose of the article is to reveal the features of professional training of future practical psychologists for the application of information technology in psychological counseling and the experience of this process in the university Alfred Nobel University. The definitions of the concepts «informatization of society», «psychological counseling», «online counseling», «information technology», «information technology in psychology» are characterized. The content of the educational-professional program «Counseling and correctional and developmental work» of the first (bachelor's) level of higher education in the specialty 053 «Psychology», developed by teachers of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University. It is noted that this educational and professional program takes into account the provisions on the importance of the use of information technology in various areas of professional activity of a practical psychologist, in particular in psychological counseling. Attention is focused on the role of the discipline «Fundamentals of psychological counseling» in the preparation of future practical psychologists for the use of information technology in psychological counseling. The content and features of teaching the content module «Features of the use of information technology in psychological counseling» of the discipline «Fundamentals of psychological counseling» are revealed. Conclusions on the research topic are formulated, prospects of further research on detailed study of features of preparation of future practical psychologists for application of information technologies in various directions of professional activity (psychodiagnostics, psychocorrection, psychotherapy, social and psychological rehabilitation, educational and propagandistic work) are defined.

Key words: *practical psychologist, information technologies, psychodiagnostics, professional activity of a practical psychologist, online counseling.*

Постановка проблеми. Соціально-економічний і науково-технічний прогрес, особливо зростання обсягу інформації, спричинили перехід від комп'ютеризації суспільства до його інформатизації. Процес інформатизації суспільства зумовлений різким зростанням ролі і значення інформації та «спроможний гарантувати умови створення і швидкого поширення нових знань, які нині перетворюються на головну рушійну силу економічного й соціального розвитку» (Марчук, 2021: 38).

Процес інформатизації суспільства змінює традиційні погляди на перелік компетентностей майбутніх фахівців. Оволодіння комплексом знань і навичок роботи на комп'ютері потрібно під час улаштування практично на будь-яку посаду. Це ж стосується і професії «практичний психолог». Тому в сучасних умовах у психологів повинні бути сформовані наступні компетентності: володіння основними методами отримання, зберігання, переробки інформації, навичками роботи з комп'ютером як засобом управління інформацією; «володіння технологіями доступу до локальних і глобальних мережевих інформаційних ресурсів; усвідомлення тенденцій розвитку сучасних інформаційних технологій і можливості їх застосування у психологічній практиці» (Шафрін, 2014).

Щодо важливості підготовки майбутніх практичних психологів до застосування інформаційних технологій необхідно зазначити, що у Стандарті вищої освіти України із галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 «Психологія» (Стандарт …, 2019) звертається увага на такі компетентності бакалавра з психології: навички використання інформаційних і комунікаційних технологій (ЗК3); здатність самостійно збирати та критично опрацьовувати, аналізувати й узагальнювати психологічну інформацію з різних джерел (СК4); здатність використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій (СК5). Означені компетентності розкривають необхідність підготовки майбутніх практичних психологів до застосування інформаційних технологій.

Аналіз досліджень. Проблема професійної підготовки майбутніх практичних психологів протягом останніх років знайшла відображення у низці досліджень українських (І. Литвиненко (Литвиненко, 2016), О. Затворнюк та О. Матвієнко (Затворнюк, Матвієнко, 2014), В. Синишина (Синишина, 2019) та ін.) та зарубіжних науковців (С. Алі, В. Лю, А. Махмуд, Дж. Аргуелло (Ali, Liu, Mahmood, Arguello, 2008), В. Пачалян (Pachalian, 2008) та ін.), які розглядають різноманітні її аспекти. Дослідники відокремлюють широкий спектр проблемних питань, пов'язаних із підготовкою практичних психологів.

Так, особливості професійного розвитку майбутнього психолога досліджувала П. Казар'ян (Казар'ян, 2016). Формування готовності психолога-практика до консультативної взаємодії стало предметом досліджень Я. Чаплак (Чаплак, 2011). Методологічні засади професійного становлення майбутніх практичних психологів стали предметом дослідження І. Ендеберя та І. Новік (Ендеберя, Новік, 2017). Н. Байбекова (Байбекова, 2015) акцентувала увагу на необхідності підго-

товки майбутніх психологів до консультативної діяльності. Окремої уваги заслуговують наукові наробки В. Синишиної (Синишина, 2019), яка переймається питаннями методології та методики підготовки майбутніх практичних психологів.

Ю. Вінтюк (Вінтюк, 2017), А. Соболь (Соболь, 2016), Т. Удалова (Удалова, 18), О. Черепєхіна (Черепєхіна, 2011) здійснюють комплексні дослідження, присвячені впровадженню інформаційно-комп'ютерних технологій у процес професійної підготовки майбутніх практичних психологів. Дослідники підкреслюють, що використання інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх практичних психологів дозволяє досягти інтенсифікації усіх ланок навчально-виховного процесу, оптимізації методів навчання; створює передумови для постановки та розв'язання нових дидактичних завдань, які не можливо вирішити традиційним шляхом.

Особливості використання новітніх інформаційних технологій у психологічному консультуванні досліджує О. Виноградова (Виноградова, 2015). Науковець стверджує, що важливим аспектом професійної діяльності практичних психологів є дистанційна психологічна допомога через різні засоби на основі текстової комунікації, які називаються психотерапією онлайн, інтернет консультуванням, кібертерапією (Виноградова, 2015: 16). Специфічні особливості, переваги й недоліки психологічного Інтернет-консультування, зміст і методи практики надання дистанційної психологічної допомоги, перспективи подальшого розвитку та вдосконалення психологічного Інтернет-консультування розкрито в працях В. Мицько (Мицько, 2011).

Незважаючи на численність досліджень, на наш погляд, це питання протягом останнього десятиріччя залишається одним із пріоритетних, тому потребує подальшого вивчення й аналізу особливостей підготовки майбутніх практичних психологів до застосування інформаційних технологій у психологічному консультуванні.

Мета статті – розкрити особливості професійної підготовки майбутніх практичних психологів до застосування інформаційних технологій у психологічному консультуванні та досвід реалізації цього процесу у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури та власний досвід дозволяє стверджувати, що інформаційні технології активно застосовуються в різних напрямках професійної діяльності практичного психолога: психодіагностиці, психологічному консультуванні, психокорекції, психотерапії, соціально-психологічній реабілітації, просвітницько-пропагандистській роботі тощо. З огляду на це положення, в закладах вищої освіти України нині затребувані ті освітньо-професійні програми спеціальності 053 «Психологія», на яких вивчається інформатика та інформаційні технології.

Беручи до уваги цей аспект, на базі ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» кафедрою інноваційних технологій із педагогіки, психології та соціальної роботи розроблено освітньо-професійну програму «Консультування та корекційно-розвивальна робота» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія». Означена освітньо-професійна програма акредитована Центральним агентством з оцінювання та акредитації ZEvA (Німеччина). Колектив кафедри при розробці освітньо-професійної програми «Консультування та корекційно-розвивальна робота» враховував сучасні вимоги суспільства, держави та стейкхолдерів щодо особистості конкурентоспроможного практичного психолога. Тому компетентності, які стосуються використання сучасних інформаційних технологій в професійній діяльності майбутніх фахівців означеного профілю, було враховано.

У першу чергу, для підготовки майбутніх практичних психологів до застосування інформаційних технологій в університеті створені необхідні умови. Так, матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу (навчальні приміщення, спеціалізовані кабінети, комп'ютерні класи, мультимедійне обладнання тощо) відповідає вимогам до проведення лекційних і практичних занять, у тому числі в дистанційному режимі.

Викладачі активно використовують технічні й наочні засоби навчання, мультимедійне обладнання, освітній контент Google Classroom, Zoom та АСУ Університет, сучасні прикладні програми Excel, SPSS, Statistica. В приміщеннях університету є точки бездротового доступу до мережі Інтернет, необмежений доступ до мережі Інтернет, комп'ютерні класи.

Щодо освітніх компонентів освітньо-професійної програми «Консультування та корекційно-розвивальна робота» зазначимо, що в циклі загальної підготовки є наступні навчальні дисципліни:

«Інформаційні технології у сучасному соціумі» (3 кредити). Метою цього курсу є формування в майбутніх фахівців сучасного рівня інформаційної та комп'ютерної культури, набуття практичних навичок роботи на сучасній комп'ютерній техніці й використання сучасних інформаційних технологій для вирішення різноманітних завдань у практичній діяльності за фахом;

«Інформатика та математичні методи в психології» (4 кредити). Цей курс передбачає вивчення наступних тем: математичні методи і психологічні дослідження, вимірювання в психологічних дослідженнях, використання математичного апарату для досягнення цілей психологічного дослідження, перевірка статистичних гіпотез, міри відмінності, спеціалізоване програмне забезпечення в психології тощо.

Вивчення вищезазначених навчальних дисциплін забезпечує формування в майбутніх практичних психологів розуміння наукових засад організації, модернізації і впровадження новітніх інформаційних технологій в професійну діяльність психолога.

Також у рамках освітньо-професійної програми «Консультування та корекційно-розвивальна робота» майбутні практичні психологи вивчають багато навчальних дисциплін циклу професійної підготовки, які варіюються і доповнюються залежно від кваліфікації. Наприклад, «Експериментальна психологія», «Психодіагностика. Практикум із загальної психології», «Соціальна психологія», «Педагогіка і педагогічна психологія», «Психологія управління і організаційна психологія», «Юридична психологія з методикою проведення експертизи», «Клінічна психологія», «Основи психологічного консультування» тощо. Викладання цих дисциплін відбувається за допомогою унікального поєднання знань у галузі комп'ютерних технологій, комп'ютерної психодіагностики, мультимедіа, комп'ютерного моделювання в психології, комп'ютерних програм, які забезпечують розвиток окремих психічних процесів, математичних обчислювань у психологічних дослідженнях, комп'ютерної обробки даних у психологічному дослідженні, технічних можливостей пакету Excel для обробки даних психологічного дослідження, медіапсихології і дистанційної психологічної підтримки, що дозволяє студентам стати затребуваними фахівцями на ринку праці в Україні та за кордоном.

Зазначимо, що у професійній діяльності практичного психолога важливим є використання також ресурсів глобальної мережі Інтернет. Вони надають практичному психологу «можливість не тільки знаходити потрібну професійну інформацію, вести переписку з колегами, обмінюватися власним досвідом на тематичних форумах, брати участь в обговоренні опублікованих матеріалів, брати участь в Інтернет-конференціях, вебінарах, об'єднуватися у віртуальних професійних мережах» (Хміль, Крецу, 2021), а й організовувати опосередковане психологічне online-консультування. Особливо гостро це питання розглядається в умовах пандемії.

З огляду на вищезазначене, в контексті дослідження акцентуємо увагу на психологічному консультуванні в роботі практичного психолога й роль інформаційних технологій у цьому процесі.

Психологічне консультування – форма надання практичної психологічної допомоги у вигляді порад і рекомендацій на базі попереднього вивчення проблем, що турбують клієнтів, а також вивчення самих клієнтів та їх взаємовідносин з оточуючими людьми (Кочюнас, 1999); процес продуктивної взаємодії, спрямований на надання допомоги психічно здоровій особистості (Афанасьєва, 2014), орієнтований на навчання й особистісне зростання останнього, під час якого консультант за допомогою адекватних методів і засобів прагне допомогти людині дізнатися більше про саму себе, навчитися пов'язувати ці знання зі своїми цілями, щоб досягти більш повного і гармонічного буття (Оліфіровіч, 2005). Отже, основною метою психологічного консультування є психологічна допомога, тобто «розмова практичного психолога з метою надання людині допомоги у вирішенні її проблем і налагодженні міжособистісних стосунків з оточуючими» (Цимбалюк, 2005: 17).

Пропонуємо визначити специфічні особливості й доречність психологічного консультування за допомогою інформаційних технологій, а саме: передбачає можливість виходу онлайн в умовлений час із консультантом, не витрачаючи час на переміщення, дорожні пробки тощо; допомагає зняти бар'єри в спілкуванні, особливо для тих, хто соромиться звертатися до психолога та розповідати про свої проблеми; надає можливість підвищити рівень конфіденційності, анонімності, незалежності; передбачає отримання доступу до психологічної допомоги в швидкий та зручний спосіб; підтримує відчуття безпечної і знайомої обстановки, мінімізує витрату часу на підготовку до зустрічі, доречне у випадках недостатнього спілкування в реальних контактах; підвищує можливість реалізації якостей особистості, програвання ролей, переживання емоцій, з тих чи інших причин фрустрованих в реальному житті (Назаренко, 2021).

Цікавою є точка зору О. Виноградної, яка визначає важливість online-консультування. На думку вченого, це зумовлено тим, що існує категорія людей, для яких психологічна допомога практично недоступна через нездатність само-

стійно рухатись (інваліди), через проживання в сільській місцевості, ізоляцію (особи, позбавлені волі) або тому, що вони прив'язані до дому внаслідок хвороби або старості. Крім того, існують категорії людей, що перебувають у кризовому стані, які не готові піти на консультацію в силу специфіки їхнього характеру або хвороби (ВІЧ-інфіковані або наркомани), страху порушення конфіденційності (сексуальні розлади, сімейне насильство) (Виноградна, 2015: 16). Доповнимо цей перелік категорією людей, які потребують психологічної допомоги та підтримки, але не можуть вийти з домівки у зв'язку з пандемією коронавірусної інфекції.

Означені положення враховано при викладанні майбутнім практичним психологам навчальної дисципліни «Основи психологічного консультування». До змісту означеного освітнього компоненту додано змістовий модуль «Особливості використання інформаційних технологій під час психологічного консультування». В рамках цього модулю майбутні практичні психологи вивчають наступні теми:

– використання психологами інформаційно-комунікаційних технології у спілкуванні з клієнтами (особливості використання інформаційно-комунікаційних технології задля спілкування з різними категоріями клієнтів; ідентифікація причин недостатньої ефективності використовуваних інформаційно-комунікаційних технології тощо);

– особливості online-консультування (специфічні особливості online- консультування; інструменти для проведення психологічних консультацій (консультації телефоном (соціальні мережі), консультації через e-mail, Skype, Zoom); переваги онлайн-консультування тощо).

Вивчення означених тем сприяє «озброєнню» майбутніх практичних психологів «засобами діагностики й відстеження психоемоційного стану, психосоматичних реакцій, невербальних проявів клієнта онлайн» (Мицько, 2011:).

Під час вивчення змістового модулю «Особливості використання інформаційних технологій під час психологічного консультування» студенти мали можливість практикуватись у проведені наступних форм організації online-консультування: індивідуальне та групове online-консультування з використанням доступних платформ із можливостями відеозв'язку (Viber, Skype, Zoom); групові консультації у текстовому форматі для окремих цільових груп в онлайн-групах (закриті Facebook-групи, Viber-групи) одногрупників, друзів, знайомих; індивідуальне online-консультування з використанням вищезгаданих доступних платформ із можливостями відеозв'язку або в форматі телефонного спілкування та листування. Орієнтовна тематика означених консультацій: «Як розмовляти з друзями та родичами про коронавірус?», «Яким чином цікаво організувати власне дозвілля під час карантину?», «Як утримати емоційну рівновагу під час карантинних обмежень?» тощо.

Висновки. Отже можна зробити висновок, що ефективне проведення психологічного консультування практичним психологом нині неможливе без використання сучасних інформаційних технологій, адже їхній швидкий розвиток впливає на стиль професійної діяльності та конкурентоспроможність фахівця, вможливлює використання різних альтернативних комунікативних каналів, сприяє доступності кожної людини до отримання психологічної допомоги.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. З постійним розвитком інформаційних технологій актуальним залишається більш глибоке вивчення особливостей підготовки майбутніх практичних психологів до застосування інформаційних технологій у різних напрямках професійної діяльності (психодіагностика, психокорекція, психотерапія, соціально-психологічна реабілітація, просвітницько-пропагандистська робота), які нами вважаються перспективним напрямом подальших наукових розробок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьєва Н. Є. Підходи до визначення психологічного консультування у сучасній психології. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 2014. Вип. 16. С. 3–10.

2. Байбекова Н. Р. Аналіз стану підготовки майбутніх психологів до консультативної діяльності. *Науковий огляд*, 2015. № 12. Т. 2.

3. Виноградна О. В. Особливості використання новітніх інформаційних технологій в психологічному консультуванні. *Психологічний часопис*, 2015. № 2 (2). С. 16–23.

4. Вінтюк Ю. В. Впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій у процес професійної підготовки майбутніх фахових психологів. *Молодий вчений*, 2017. № 12 (52). С. 358–362.

5. Ендеберя І. В., Новік І. І. Методологічний аналіз проблеми професійного становлення майбутніх практичних психологів. *Молодий вчений.* 2017, № 10.1 (50.1), С. 69–72.

6. Казар'ян П. Професійний розвиток майбутнього психолога. *Актуальні проблеми психології*, 2016. Т. 7. Вип. 42. С. 10–17.

7. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М. : Академический проект, 1999. 240 с.

8. Литвиненко І. Проблема професійної підготовки практикуючих психологів у сучасних соціальних умовах. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*, 2016. № 1 (16). С. 118–126.

9. Марчук Л. П. Сучасна інформатизація суспільства та її вплив на інноваційні процеси. *Вісник аграрної науки Причорномор'я*, 2012. Вип. 1. С. 37–44.

10. Матвієнко О. В., Затворнюк О.М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 2014. Вип. 1. Т. 1. С. 215–220.

11. Мицько В. М. Специфіка дистанційного психологічного консультування в мережі Інтернет. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*, 2011. № 1. С. 68–80.

12. Назаренко Н. М. Онлайн-консультування як сучасний спосіб надання психологічної допомоги трудовим мігрантам. Соціально-психологічні технології розвитку особистості. Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2021. С. 280–284.

13. Олифирович Н. И. Индивидуальное психологическое консультирование: теория и практика. Мн.: Тесей, 2005. 264 с.

14. Романишина О. Я. Огляд інформаційних технологій та засобів їх реалізації у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер.: Педагогіка, соціальна робота*, 2013. Вип. 29. С. 179–183.

15. Синишина В. В. Особливості професійної підготовки майбутніх практичних психологів у контексті сучасних вимог. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2019. № 63. Т. 1. С. 65–69.

16. Соболь А. Постановка проблеми підготовки майбутніх психологів до застосування інформаційно-консультативного середовища у професійній діяльності. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2016. № 2. С. 158–167.

17. Стандарт вищої освіти України із галузі знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальності 053 «Психологія». Міністерства освіти і науки України. 2019. 15 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/053psikhologiyabakalavr.pdf

18. Удалова Т. Ю. Подготовка психологов к профессиональной деятельности с использованием информационных технологий. *Психопедагогика в правоохранительных органах*, 2006. № 3 (27). С. 138–140.

19. Хміль Н. А., Крецу Л. А. Роль інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності соціального педагога. *Сборник научных трудов SWorld*, 2012. Том 12. № 1. С. 68–70.

20. Цимбалюк І. М. Психологічне консультування та корекція. Модульно-рейтинговий курс: навч. посіб. К. : Професіонал, 2005. 656 с.

21. Чаплак Я. Формування готовності психолога-практика до консультативної взаємодії. *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 2011. Вип. 10. С. 283–294.

22. Черепєхіна О. А. Інформаційні технології забезпечення професійної підготовки майбутніх психологів-професіоналів. *Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти*, 2011. Вип. 6. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/cherepehina.pdf

23. Шафрин Ю. А. Информационные технологии. М. : Наука, 2014. 516 с.

24. Ali S.R., Liu W.M., Mahmood A., Arguello J. Social Justice and Applied Psychology: Practical Ideas for Training the Next Generation of Psychologists. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*. 2008. Vol. 1, No. 2.

25. Pachalian V. E. The Practical Psychologist as Educational Resul. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences,* 2008. № 4. pp. 561–571.

REFERENCES

1. Afanasieva, N. Ye. (2014). Pidkhody do vyznachennia psykholohichnoho konsultuvannia u suchasnii psykholohii [Approaches to the definition of psychological counseling in modern psychology]. Problems of extreme and crisis psychology, issue 16, pp. 3–10 [in Ukrainian].

2. Baibekova, N. R. (2015). Analiz stanu pidhotovky maibutnikh psykholohiv do konsultatyvnoi diialnosti [Analysis of the state of preparation of future psychologists for counseling]. Scientific review, No. 12, vol. 2 [in Ukrainian].

3. Vynohradna, O. V. (2015). Osoblyvosti vykorystannia novitnikh informatsiinykh tekhnolohii v psykholohichnomu konsultuvanni [Features of the use of the latest information technologies in psychological counseling]. Psychological Journal, No. 2 (2), pp. 16–23 [in Ukrainian].

4. Vintiuk, Yu. V. (2017). Vprovadzhennia informatsiino-kompiuternykh tekhnolohii u protses profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhovykh psykholohiv [Introduction of information and computer technologies in the process of professional training of future professional psychologists]. Young scientist, No 12 (52). pp. 358–362 [in Ukrainian].

5. Endeberia, I. V. & Novik, I. I. (2017). Metodolohichnyi analiz problem profesiinoho stanovlennia maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Methodological analysis of the problem of professional development of future practical psychologists]. Young scientist, No. 10.1 (50.1), pp. 69–72 [in Ukrainian].

6. Kazarian, P. (2016). Profesiinyi rozvytok maibutnoho psykholoha [Professional development of the future psychologist]. Current problems of psychology, vol. 7, issue. 42, pp. 10–17 [in Ukrainian].

7. Kochiunas, R. (1999). Osnovy psikhologicheskogo konsultirovaniia [Psychological Counseling Basics]. Moskva, Akademicheskii proekt, 240 p. [in Russian].

8. Lytvynenko, I. (2016). Problema profesiinoi pidhotovky praktykuiuchykh psykholohiv u suchasnykh sotsialnykh umovakh [The problem of professional training of practicing psychologists in modern social conditions]. Scientific Bulletin of the Nikolaev National University named after V. O. Sukhomlinsky. Psychological sciences, No. 1 (16). pp. 118–126 [in Ukrainian].

9. Marchuk, L. P. (2012). Suchasna informatyzatsiia suspilstva ta ii vplyv na innovatsiini protsesy [Modern informatization of society and its impact on innovation processes]. Bulletin of Agrarian Science of the Black Sea Region, issue 1, pp. 37–44 [in Ukrainian].

10. Matvieenko, O. V. & Zatvorniuk, O. M. (2014). Profesiina pidhotovka maibutnikh psykholohiv yak psykholoho-pedahohichna problema [Professional training of future psychologists as a psychological and pedagogical problem]. Scientific Bulletin of Kherson State University, issue 1, vol. 1, pp. 215–220 [in Ukrainian].

11. Mytsko, V. M. (2011). Spetsyfika dystantsiinoho psykholohichnoho konsultuvannia v merezhi Internet [Specifics of remote psychological counseling on the Internet]. Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs, No. 1, pp. 68–80 [in Ukrainian].

12. Nazarenko, N. M. (2021). Onlain-konsultuvannia yak suchasnyi sposib nadannia psykholohichnoi dopomohy trudovym mihrantam [Online counseling as a modern way of providing psychological assistance to migrant workers]. Socio-psychological technologies of personality development. Kherson, FOP Vyshemyrskyi V. S., pp. 280–284 [in Ukrainian].

13. Olifirovich, N. I. (2005). Individualnoe psikhologicheskoe konsultirovanie: teoriia i praktika [Individual psychological counseling: theory and practice]. Minsk, Tesei, 264 p. [in Russian].

14. Romanyshyna, O. Ya. (2013). Ohliad informatsiinykh tekhnolohii ta zasobiv ikh realizatsii u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Review of information technologies and means of their implementation in higher educational institutions]. Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Pedagogy, social work, issue. 29, pp. 179–183 [in Ukrainian].

15. Synyshyna, V. V. (2019). Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh praktychnykh psykholohiv u konteksti suchasnykh vymoh [Features of professional training of future practical psychologists in the context of modern requirements]. Pedagogy of formation of creative personality in higher and general education schools, No. 63, vol. 1, pp. 65–69 [in Ukrainian].

16. Sobol, A. (2016). Postanovka problemy pidhotovky maibutnikh psykholohiv do zastosuvannia informatsiino-konsultatyvnoho seredovyshcha u profesiinii dialnosti [Statement of the problem of preparation of future psychologists for the use of information and counseling environment in professional activities]. Theory and practice of social systems management, No. 2, pp. 158–167 [in Ukrainian].

17. Standart vyshchoi osvity Ukrainy iz haluzi znan 05 Sotsialni ta povedinkovi nauky, spetsialnosti 053 «Psykholohiia» [Standard of higher education of Ukraine in the field of knowledge 05 Social and behavioral sciences, specialty 053 «Psychology»]. Ministry of Education and Science of Ukraine, 2019, 15 p. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/053psikhologiyabakalavr.pdf [in Ukrainian].

18. Udalova, T. Yu. (2006). Podgotovka psikhologov k professionalnoi deiatlnosti s ispolzovaniem informatsionykh tekhnologii [Preparing psychologists for professional activities using information technology]. Psychopedagogy in law enforcement, No. 3 (27), pp. 138–140 [in Russian].

19. Khmil, N. A. & Kretsu, L. A. (2012). Rol informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti sotsialnoho pedahoha [The role of information and communication technologies in the professional activity of a social pedagogue]. Collection of scientific papers SWorld, vol 12, No. 1, pp 68–70 [in Ukrainian].

20. Tsymbaliuk, I. M. (2005). Psykholohichne konsultuvannia ta korektsiia. Modulno-reitynhovyi kurs [Psychological counseling and correction. Modular rating course]. Kyiv, Profesional, 656 p. [in Ukrainian].

21. Chaplak, Ya. (2011). Formuvannia hotovnosti psykholoha-praktyka do konsultatyvnoi vzaiemodii [Formation of readiness of the psychologist-practitioner for consultative interaction]. Problems of extreme and crisis psychology, issue. 10, pp. 283–294 [in Ukrainian].

22. Cherepiekhina, O. A. (2011). Informatsiini tekhnolohii zabezpechennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh psykholohiv-profesionaliv [Information technologies to provide professional training for future professional psychologists]. Electronic collection of scientific works of the Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, Issue 6. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp6/cherepehina.pdf [in Ukrainian].

23. Shafrin, Yu. A. (2014). Informatsionnye tekhnologii [Information Technology]. Moskva, Nauka, 516 p. [in Russian].

24. Ali S. R., Liu W. M., Mahmood A., Arguello J. (2008). Social Justice and Applied Psychology: Practical Ideas for Training the Next Generation of Psychologists. Journal for Social Action in Counseling and Psychology. 2008. Vol. 1, No. 2.

25. Pachalian V. E. (2008). The Practical Psychologist as Educational Resul. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences, № 4. pp. 561–571.

УДК 78.071.1+ 781.68
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-5

Юлія ЛЕБІДЬ,
orcid.org/0000-0001-6114-572X
кандидат педагогічних наук,
старший викладач факультету музичного мистецтва
Київського національного університету культури і мистецтв
(Київ, Україна) yuliia.lebid@gmail.com

СПЕЦИФІКА СУЧАСНИХ КОМПОЗИТОРСЬКИХ ТЕХНІК КРІЗЬ ПРИЗМУ ТВОРЧОСТІ П'ЄРА БУЛЕЗА

У статті досліджується специфіка композиційних технік, що використовуються в сучасній музичній практиці. Наголошується увага на системному характері діяльності відомого французького композитора П. Булеза. Теоретичні та практичні розробки композитора пов'язані з упровадженням сучасних методів композиції, таких як серіалізм, алеаторика, конкретна й електронна музика. Зазначено, що однією з ознак, що характеризують творчість П'єра Булеза, є прагнення до постійного оновлення музичної мови, спроба відшукати нові орієнтири задля звукового образу. Ці намагання відбувались у зв'язку з пошуком стратегій розвитку музичного матеріалу. Цей процес супроводжувався ґрунтовними розробками, що здійснювались у практичній та теоретичній царині. Так, Булез пише низку праць, в яких обґрунтовує основні положення, пов'язані з його практичними експериментами. Це «Domain musical», «Записки підмайстра» й «Орієнтири». В своїх теоретичних напрацюваннях Булез намагається виділити композиторів, які усвідомлювали потребу оновлення музичної мови та робили чимало задля просування нового розуміння звуку, ритму, музичної морфології і синтаксису. П'єр Булез, звертаючись до серіалізму, інакше інтерпретує поняття «серія», яка потребує в нього просторово-часового розділення, а її реалізація має сингулярний характер. Застосування обмеженої алеаторики композитором демонструє намагання поєднати свободу й необхідність. Виконавець має з певною ймовірністю відтворити задум композитора, імпровізуючи в певних заданих параметрах. Конкретна та електронна музика виступає ще однією технікою, до якої звертається Булез, причому зацікавлення цим напрямком призводить до формування IRCAM, який наразі є осередком сучасної новаторської музичної думки. Кожна з композиційних технік виступають своєрідною відповіддю на запити часу. Такі техніки, як серіалізм та алеаторика, що можуть сприйматися як взаємодія логіко-математичного та інтуїтивно-імпровізаційного начал, переплітаються в спадщині композитора.

Ключові слова: *П'єр Булез, композитор, композиторські техніки, серіалізм, алеаторика, електронна музика.*

Yuliia LEBID,
orcid.org/0000-0001-6114-572X,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Faculty of Music
Kyiv National University of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) yuliia.lebid@gmail.com

SPECIFICITY OF MODERN COMPOSING TECHNIQUES THROUGH THE PRISM OF PIERRE BOULEZ'S CREATIVITY

The article investigates the specifics of compositional techniques used in modern music practice. Emphasis is placed on the systemic nature of the activities of the famous French composer P. Boulez. His theoretical and practical developments were related to the introduction of modern compositional methods, such as serialism, aleatoric, concrete and electronic music. It is noted that one of the features that characterizes the work of Pierre Boulez is the desire to constantly update the musical language, an attempt to find new landmarks for the sound image. These efforts were made in connection with the search for strategies for the development of musical material. This process was accompanied by thorough developments, which were carried out in the practical and theoretical spheres. Thus, Boulez writes a number of works in which he substantiates the main provisions related to his practical experiments. These are "Domain musical", "Apprentice's notes" and "Landmarks". In his theoretical work, Boulez tries to identify composers who were aware of the need to update the musical language and did much to promote a new understanding of sound, rhythm, musical morphology and syntax. Pierre Boulez, referring to serialism, interprets the concept of "series" differently, which requires a space-temporal separation, and its implementation is singular. The composer's use of limited aleatoric demonstrates an attempt to combine freedom and necessity. The performer has to reproduce the composer's idea with a certain probability, improvising in certain set parameters. Concrete and electronic music is another technique that Boulez uses, and interest in this area leads to the formation of IRCAM, which is still the center of modern innovative musical thought. Each of the compositional techniques became a kind of response to the demands of time. Techniques such as serialism and aleatoric, which can be perceived as the interaction of logical-mathematical and intuitive-improvisational principles, are intertwined in the composer's legacy.

Key words: *Pierre Boulez, composer, composition techniques, serialism, aleatoric, electronic music.*

Постановка проблеми. П'єр Булез є провідним французьким композитором, який зробив чималий внесок у розвиток музичної культури XX століття. Він написав багато творів, використовуючи різні композиторські техніки, які відкрили нові горизонти для митців сьогодення. Невпинна спрага до новацій сприяли тому, що він виступає взірцем композиторів-авангардистів, які воліють прямувати до звучностей, жанрів чи технік, які досі ніхто не випробовував. Звернення до його творчості дозволить продемонструвати широкий спектр композиторських технік, які впроваджено ним у світову музичну практику.

Аналіз досліджень. Творчість П'єра Булеза неодноразово привертала дослідницьку увагу. Огляд його композиторського й теоретичного спадку дозволяє осягнути специфіку новітніх технік створення музики та їх сутнісне значення. Найбільший інтерес представляють власні публікації П. Булеза, зокрема збірник його статей «Орієнтири І. Уявляти». Специфіку втілення серійної техніки в творчості П. Булеза аналізувала І. Іванова. Питання естетичних підвалин нових композиційних технік досліджували О. Карпенко, Н. Петрусьова та К. Чухров. Рефлексію стосовно теоретичних поглядів Булеза представлено в дисертаційній роботі Н. Реньової. Питання сутності алеаторичної техніки, що віднаходить втілення у П. Булеза, розглядає М. Переверзєва. Водночас бракує робіт, в яких окреслено кореляцію між різними композиційними техніками в творчості П. Булеза.

Мета статті – дослідити специфіку сучасних композиторських технік, представлених у творчості французького композитора П'єра Булеза.

Виклад основного матеріалу. Серед композиторів другої половини XX століття яскраво постає постать провідного митця П'єра Булеза. Він увійшов в історію музики, проявивши себе в різних творчих іпостасях. Булез був диригентом, викладачем, теоретиком, фундатором нових композиторських технік, який здійснював системну діяльність у сфері мистецтва. Досягнення митця відкрили шлях низці новацій, що заклали підвалини сучасної композиторської творчості. І. Іванова в своїй роботі відмічає значення та внесок Булеза наступним чином: «Булез зробив великий прорив у сфері музичного мислення за рахунок активізації логіки. Активізація логіки була пов'язана з його прагненням здобути музичну мову, яка була б у гармонії зі своїм часом. Це було для нього неодмінною умовою істинності музичної творчості та відправною точкою для руху вперед» (Іванова, 2000: 3).

Літні Дармштадтські курси відіграли важливу роль у творчому становленні Булеза. Спочатку він виступає на них у ролі слухача, а вже згодом стає одним із постійних лекторів та ідеологів нової музики, яка пропагується на курсах. Саме там проходила його творча взаємодія з іншими новаторами в сфері музичної мови – К. Штокхаузеном, Л. Беріо, Б. Мадерна. Всі вони спрямували зусилля, відшукуючи новаторські методи створення музичного твору. Причому і технологічні засади, і кінцевий результат у кожного з композиторів були різними.

Однією з ознак, що характеризує творчість П'єра Булеза, є прагнення до постійного оновлення музичної мови, спроба відшукати нові орієнтири для звукового образу. Ці намагання відбувались у зв'язку з пошуком стратегій розвитку музичного матеріалу. Цей процес супроводжувався ґрунтовними розробками, які здійснювались у практичній та теоретичній царині. Так Булез пише низку праць, у котрих обґрунтовує основні положення, пов'язані з його практичними експериментами: «Domain musical», «Записки підмайстра» та «Орієнтири».

У своїх теоретичних напрацюваннях Булез намагається виділити композиторів, які усвідомлювали потребу оновлення музичної мови та робили чимало задля просування нового розуміння звуку, ритму, музичної морфології і синтаксису. Причому ті, хто зазвичай сприймалися як новатори, нерідко отримують негативних конотацій із боку Булеза. Так Б. Барток, на думку Булеза, є прихильником традиційної метроритмічної організації, а його використання «нерегулярних і неквадратних ритмічних малюнків», коли вуалюється сильна доля такту, не може бути вкрай новаторською. Так само негативно висловлюється Булез відносно того, що М. Равель використовує тональну систему, яка багато в чому обмежує прояви творчої свободи. Водночас інші автори – К. Дебюссі, О. Мессіан, І. Стравінський – високо оцінюються Булезом, адже вони відкривають можливості для впровадження новітньої музичної мови, хоча жоден із них не усвідомлює в повній мірі значення власних відкриттів для майбутньої музичної практики. Власне для Булеза музика має глибинне значення, адже вона може відобразити сутність філософських і вкрай складних концептів. «Булез бачив в музиці прояв універсальних законів, що лежать в основі світобудови, та прагнув втілити їх у музиці. Зовнішня мінливість вигляду музичного твору служила для нього приводом для серйозних роздумів про буття, мистецтво й людину» (Переверзева, 2019: 39).

П'єр Булез у своїй творчій діяльності звертається до такої композиційної техніки, як серіалізм. У ній він використовує ті елементи, які були апробовані в практичному відношенні в спадщині представників нововіденської школи - А. Шенберга, А. Берга та А. Веберна. Водночас серіалізм виступає ускладненням серійної техніки. Булез вкрай схвально оцінює здобутки саме А. Веберна, вказуючи на його роль у формуванні нового виміру – не горизонтального чи вертикального, а діагонального. Цей вимір є таким, де певні фігури розташовуються в просторі звучання (Карпенко, 2016:190). Основою для серіалізму виступає серія. Це поняття конституюється ще в межах теорії і практики нововіденської школи. Водночас у Булеза вона набуває інших рис. Серія інакше «апелює до структури», вона потребує просторово-часового розділення, а її реалізація дещо футуристична. «Кожне здійснення серії, по-перше, сингулярне (немає права повторити який-небудь серійний ланцюг без змін), по-друге, воно потребує постійної креативної проєкції у творі» (Чухров, 2004: 8). Ці положення доволі поверхово вимальовують усі можливості конструювання музичного цілого в техніці серіалізму, але водночас стає зрозумілим, що натхненно-інтуїтивний тип написання творів Булез не сповідує. В теоретичних працях митця кристалізуються положення, пов'язані зі зміною композиційних принципів. Булез висуває поняття нетемперованого звукового простору, частотний діапазон якого вільно обирався, «який може бути розділений на сукупність n-ного числа рівних інтервалів (цей принцип можна назвати рівномірною неоктавною темперацією). В якості слідства і серія може містити n-ну кількість звуків, де n – натуральне число більше або менше дванадцяти, а висотні інтервали не мають ніякого встановленого зв'язку з півтонів» (Ренева, 2014: 17).

Окрім звернення до серіалізму, в творчості Булеза можна віднайти появи ще низки композиційних технік. Якщо серіалізм може бути сприйнятий як тотальна математизація музичної тканини, що супроводжується слідуванням логіці автора, то така техніка, як алеаторика визначається як взаємодія авторського та виконавського творчого начал. «П'єр Булез зберігав відданість серійній техніці, але після свого найбільш суворого за методом письма твору – першої книги «Структур» для двох фортепіано (1952), він почав поступово рухатися в бік більш вільної композиції» (Переверзева, 2019: 23). Можна зазначити, що саме написання настільки логічно прорахованого та суцільно математизованого твору й стало певною крапкою в опануванні принципів серіалізму. Якщо вже досягнута певна вершина в якійсь техніці, то куди треба прямувати далі? Прагнення до новації проявляється в фактичній відмові від настанов, що панували в попередній музичній спадщині композитора. Принципи алеаторики (у значенні виконавської свободи), на переконання Булеза, наявні у творах, написаних не лише в цій техніці. «Функція тривалості, функція фізичного часу її розгортання, музичний розвиток можуть містити "випадковості" на багатьох стадіях, на різних рівнях композиції» (Булез, 2004: 112). Йдеться про певне можливе відхилення ритмічного плану, різну емоційну подачу. Якщо ж казати про обмежену алеаторику як засіб технічної організації музичної тканини, то вона передбачає прагнення потрапити до певної ймовірності. Головна мета такого принципу полягає в підкресленні того, що випадковість є засобом просування виконавця, «прославлення» того, що творчість неможлива поза людиною. Принцип взаємодії свободи та необхідності реалізується в застосуванні Булезом обмеженої алеаторики, коли не всі компоненти підпадають під вибір виконавця, а лише деякі з них. Йдеться про те, що свобода виконавця все одно обмежується композитором, але в меншому ступені, ніж у «класичних» творах. На думку композитора, твір цікавий настільки, наскільки в ньому потенційних елементів закладено композитором, які можуть здобувати іншого прочитання під час виконання. Провідним твором, що поєднує елементи двох технік – алеаторики та серіалізму, стає Третя соната для фортепіано. Алеаторика як випадковість має бути занурена в музичні структури, тому в цій сонаті є записані сегменти, що можуть змінювати місце розташування, й такі, що можуть бути стабільними. Виконавець має епізоди, які містять його імпровізації. Окрім Третьої сонати, в цій техніці композитор пише такі твори, як Eclat, Domaines і Ритуал пам'яті Бруно Мадерна.

Але й така композиційна техніка, як алеаторика, не стає остаточним етапом у творчому розвитку П. Булеза. Композитор створює низку електронних та електроакустичних творів. Усі напрямки – алеаторику, конкретну та електронну музику – Булез розглядає, як відкриття в сфері сучасної музики, які співіснують з нею та можуть бути названі «маленькими паростками, які супроводжують її, йдуть паралельно з головною [лінією]» (Петрусева, 2002: 136). Для хвиль Мартено Булезом було створено квартет. Композитор написав декілька творів для електроніки – це «Etudes». У нього є також певні модифікації виконавських складів, де наявні як електронні пристрої, так і живе звучання інструментів. Зокрема,

в творах «Répons», «Dialogue de l'ombre double», «…explosante-fixe…» використовується саме поєднання електроніки та інструментів, а в ранньому творі «'Poésie pour pouvoir» – навіть електроніки й оркестру. Електронна музика пов'язана з використанням алгоритмів, які дозволяють синтезувати звуки, записані з довкілля (конкретна музика) чи створені за допомогою синтезаторів. Цей напрямок роботи Булеза розвивався в період, коли він заснував у 1970 році IRCAM – Інститут дослідження та координації акустики/музики. Згодом він став директором цієї організації, основною метою якої був розвиток електронної музики авангардного спрямування. За допомогою інституту було також реалізовано чимало проєктів для різноманітних кінострічок, де синтезування звуку було базовим принципом поєднання музичних елементів в єдине ціле. З 2006 року його очолив Френк Мадленер. Робота інституту пов'язана була не лише зі створенням музичних опусів, а й їх дослідженням та подальшою презентацією на концертах IRCAM, на щорічному фестивалі інституту й в інших європейських концертних залах. Із часів, коли цей Інститут засновано Пєром Булезом, він значно розширив сферу діяльності й нині у ньому здійснюється не лише наукова і творча діяльність, а й навчальна, пов'язана зі сферами музичної акустики, комп'ютерною обробкою музики, створенням мультимедіа тощо.

Висновки. П'єр Булез є митцем, який здійснив чимало для розвитку академічної авангардної музики XX–XXI століття. Напрямок його роботи був пов'язаний із обґрунтуванням теоретичних положень, що заклали основу «нової музики», а також із практичними розробками в тих техніках композиції, які є наразі доволі актуальними та прогресивними для сьогодення. Кожна з композиційних технік – серіалізм, алеаторика, електронна музика – виступають своєрідною відповіддю на запити часу. Це намагання розкрити ті потенційні можливості, що закладені у музичному творі. Такі вкрай різні техніки, як серіалізм та алеаторика, що можуть сприйматися як взаємодія логіко-математичного та інтуїтивно-імпровізаційного начал, переплітаються в спадщині композитора. Завдяки творчості П'єра Булеза відкрито нові горизонти у сфері композиторського мислення, якими й зараз прямують більшість сучасних творців. Електронна та конкретна музика, що набули розвитку у IRCAM, наразі є одними з базових для музичної практики сьогодення, як академічної, так і неакадемічної.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Булез П. Ориентиры I. Воображать. Избранные статьи. Москва: «Логос-Альтера», «Eccehomo», 2004. 200 с.
2. Иванова И. В. Серийная идея и ее реализация в композиции Пьера Булеза: автореф. канд.. искус; 17.00.02. Москва, 2000.
3. Карпенко О.О. Ідея абсолютної музики в історико-філософському вимірі: дис. канд. філос. наук: 09.00.05. Слов'янськ, 2016. 222 с.
4. Переверзева М.В. Техника alea Пьера Булеза: между порядком и хаосом. Opera Musicologica, 2019. № 2 (40). С. 22-40.
5. Петрусёва Н. Пьер Булез. Эстетика и техника музыкальной композиции: Монография. Москва; Пермь: Реал, 2002. 352 с.
6. Ренёва Н.С. Музыкально-теоретические взгляды молодого Пьера Булеза (на материале книги «Записки подмастерья»): автореф… канд. искус: 17.00.02. Москва, 2014. 26 с.
7. Чухров К. От серии к расширяющейся вселенной. Предисловие / П.Булез Ориентиры I. Воображать. Москва: «Логос-Альтера», «Eccehomo», 2004. С. 7-36.

REFERENCES

1. Bulez P. Orientiry I. Voobrazhat'. Izbrannye stat'i [Landmarks I. Imagine. Selected articles]. Moskva: «Logos-Al'tera», «Eccehomo», 2004. 200 p. [in Russian].
2. Ivanova I. V. Serijnaja ideja i ee realizacija v kompozicii P'era Buleza [Serijnaja ideja i ee realizacija v kompozicii P'era Buleza]: avtoref. kand.. iskus; 17.00.02. Moskva, 2000 [in Russian].
3. Karpenko O.O. Ideia absoliutnoi muzyky v istoryko-filosofskomu vymiri: [Ideja absoljutnoї muziki v istoriko-filosofs'komu vimiri]: dys. kand. filos. nauk: 09.00.05. Sloviansk, 2016. 222 p. [in Ukrainian].
4. Pereverzeva M.V. Tehnika alea P'era Buleza: mezhdu porjadkom i haosom [Tehnika alea P'era Buleza: mezhdu porjadkom i haosom]. Opera Musicologica, 2019. № 2 (40). pp. 22-40 [in Russian].
5. Petrusjova N. P'er Bulez. Jestetika i tehnika muzykal'noj kompozicii [P'er Bulez. Jestetika i tehnika muzykal'noj kompozicii]. Moskva; Perm': Real, 2002. 352 p. [in Russian].
6. Renjova N.S. Muzykal'no-teoreticheskie vzgljady molodogo P'era Buleza (na materiale knigi «Zapiski podmaster'ja») [Muzykal'no-teoreticheskie vzgljady molodogo P'era Buleza (na materiale knigi «Zapiski podmaster'ja»)]: avtoref. … kand. iskus: 17.00.02. Moskva, 2014. 26 p. [in Russian].
7. Chuhrov K. Ot serii k rasshirjajushhejsja vselennoj. Predislovie [Ot serii k rasshirjajushhejsja vselennoj. Predislovie] / P. Bulez Orientiry I. Voobrazhat'. Moskva: «Logos-Al'tera», «Eccehomo», 2004. pp. 7-36 [in Russian].

УДК 7.047: 75.071.1 (510)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-6

Лю Фань,
orcid.org/0000-0002-4528-1462
аспірант кафедри теорії і історії мистецтва
Харківської державної академії дизайну і мистецтв
(Харків, Україна) liufan1623@foxmail.com

ОБРАЗ РІЧКИ ЛІЦЗЯН У ЖИВОПИСНИХ ТВОРАХ КИТАЙСЬКИХ МИТЦІВ ХХ СТОЛІТТЯ

Смарагдово-дзеркальна гладь мальовничої річки Ліцзян із давніх часів привертала увагу китайських митців. Ці дивовижні природні ландшафти, поетично витончені обриси скель, нагадують сувої традиційного живопису Китаю, виконані в стилі «гохуа». У ХХ столітті до зображення цієї первозданної місцевості звертається чимало художників олійного живопису, уже по-новому втілюючи красу рідної природи.

У публікації вивчаються картини Лі Керана, Сюй Бейхуна, У Гуаньчжуна і Панг Джуна, які презентують гірські ландшафти річки Ліцзян. На прикладі розв'язання однієї тематики проаналізовано концептуальні та стилістичні прийоми художників у контексті інноваційних експериментів і традиційних канонів жанру «гориводи». Окреслено, що основну увагу китайські пейзажисти приділяли проблемам композиції та розробленню витончених технічних прийомів у передачі елементів пейзажу: гірських схилів, води, дерев та іншого. Визначено, що майстри традиційно вносили у свою творчість філософське розуміння природи, вільно стилізуючи натурні мотиви. Водночас, переймаючи тенденції розвитку європейського малярства, митці опановували засоби імпресіоністичного живопису.

У мистецтві Лі Керана прийоми європейського мистецтва з елементами світлотіні сплітаються з «архаїзмом» класичного китайського живопису тушшю. Його картини, присвячені Ліцзяну, виконано в традиційній техніці тушшю на папері, але ескізи до творів художник розробляв із натури, що було вагомим кроком на шляху розвитку національного пейзажу.

Одним із перших новаторів китайського живопису, що опанував олійну техніку й мистецьку практику роботи на пленері, був відомий митець Сюй Бейхун. Утім, його пейзажі тушшю, присвячені Ліцзяну, більш виразні порівняно з аналогічними мотивами, виконаними олійними фарбами. У мистецтві видатного китайського художника У Гуаньчжуна, який вільно працював у багатьох живописних техніках, найбільше простежується тенденція переносу прийомів каліграфії та класичного китайського живопису в олійний пейзаж. Мистецтво художника молодшого покоління Панг Джуна поєднує в собі стилістичні риси творчості його попередників, що ґрунтуються на особливій стилізації природних мотивів, що сприяло формуванню неповторної образної системи, самобутності образотворчих прийомів. Однією з особливостей китайського пейзажу виявлено виразні ієрографічні форми з їхньою графічною виразністю, які характерні для східної культури загалом. Ієрогліф як ідеальна структурна модель «прочитується» як в архітектоніці пейзажних творів (пропорційне співвідношення порожніх і заповнених площин), так і в трактуванні складників пейзажу: водних просторів, силуетів гірських схилів, сплетінь гілок дерев і трав.

Ключові слова: *китайське пейзажне мистецтво, олійний живопис, стилізація, річка Ліцзян, Лі Керан, Сюй Бейхун, У Гуаньчжун, Панг Джун.*

Liu Fan,
orcid.org/0000-0002-4528-1462
Postgraduate Student at the Department of Theory and History of Art
Kharkiv State Academy of Design and Arts
(Kharkiv, Ukraine) liufan1623@foxmail.com

LIJIANG RIVER IMAGE IN PAINTING OF CHINESE 20TH CENTURY ARTISTS

Emerald looking-glass Lijiang River smooth surface attracted Chinese artists' attention for ages. These amazing natural landscapes, poetically refined contours of rocks resemble traditional Chinese guohua painting scrolls. In 20th century, many oil painting artists turn to depict this primordial country, now to incarnate charms of the home nature in a new fashion.

This publication discusses the paintings of Li Keran, Xu Beihong, Wu Guanzhong and Pang Jun which present mountain landscapes of the Lijiang River. Using this topic as an example, we analyzed conceptual and stylistic devices of artists in the context of innovative experiments and traditional canons of shan-shui genre-painting. It is outlined that Chinese landscape painting artists paid main attention to problems of composition and to the development of refined technical devices for reproduction of landscape elements – mountain slopes, water, trees etc. It is determined that masters

traditionally entered in their works philosophical comprehension of nature, freely stylizing location life motifs. At the same time, adopting European fine arts development tendencies, the artists assimilated the means of the impressionistic paintings.

In Li Keran's artistic work, European paintings devices with chiaroscuro elements interlace with 'archaism' of classic Chinese Indian ink paintings. His pictures dedicated to the Lijiang River, are performed in traditional Indian-ink-on-paper technique, but the sketches were developed by the artist from the nature, which was an important step on the way of the national landscape development. One of the first innovators in Chinese paintings who has mastered the oil painting technique and the artistic plein-air working practice, was well-known artist Xu Beihong. But, his Indian ink landscapes dedicated to the Lijiang River are more expressive, however, than the analogous motifs performed with the oil-colours. In the artistic work of the prominent Chinese painter Wu Guanzhong, who worked freely in many painting techniques, the tendency of transferring calligraphy and the classic Chinese paintings devices into the oil-painted landscape can be traced at the most. The artistic work of the younger generation painter, Pang Jun, combines stylistic traits of his predecessors' paintings based on particular stylization of natural motifs, which has contributed to formation of a unique image-bearing system and originality of graphic devices. One of the Chinese landscape features can be determined to be eloquent hierographic forms with their graphic expressiveness which is characteristic for the whole of the East culture. The hieroglyph as the ideal structural model can be 'guessed right' both in landscape paintings architectonics (proportional correlation of empty and filled planes) and in interpretation of the landscape components – water spaces, silhouettes of mountain slopes, interlacement of tree branches and grasses.

Key words: *Chinese landscape paintings, oil paintings, stylization, Lijiang River, Li Keran, Xu Beihong, Wu Guanzhong, Pang Jun.*

Постановка проблеми. Вивчення розвитку та здобутків китайського пейзажного мистецтва XX ст. наразі не стало предметом наукових досліджень. Для всебічного аналізу залишаються відкритими питання специфіки національно-романтичного пейзажу Китаю, його іконографії та типології, проблема його функціонування в сучасному мистецькому просторі.

Мета роботи полягає в розкритті специфіки пейзажного жанру в Китаї XX ст. на прикладі зображень річки Ліцзян. Мета зумовлює наступні завдання:

– окреслити основні особливості пейзажів річки Ліцзян;

– виокремити коло визначних майстрів пейзажного жанру в Китаї, творчість яких репрезентує ландшафти Ліцзяна;

– провести стилістичний аналіз живописних творів митців, виявити в них традиційні й інноваційні тенденції.

Аналіз досліджень. Особливості китайського мистецтва представлені в працях видатних сходознавців – Євгенії Завадської, Надії Віноградової, Володимира Малявіна, Галини Зубко та ін. В їх теоретичних працях досліджуються релігійні, культурологічні і соціальні складові китайської культури. Відтак, Н. Віноградова стверджувала, що основні погляди на мистецтво в Китаї склалися ще в епоху Середньовіччя. Однією із головних особливостей китайського живопису, мистецтвознавець визначає інтуїтивність, вільність творчого вислову, збереження сакральної сутності мистецтва. Видатною роботою Євгенії Завадської вважається переклад класичного твору епохи імператора Кансі – «Слово про живопис з Саду з гірчичне зерно» (1969), що є основним джерелом знань з традиційного китайського живопису. В теоретичних працях В Малявіна і Г. Зубко особлива увага приділяється проблематиці символу і знаку в китайській культурі. Науковці наголошують, що в східному мистецтві значне місце посідає традиція, яка забезпечує передачу з покоління в покоління певних культурних архетипів.

З іноземних видань необхідно виділити дослідження Клунаса Грега, науковця відділу східного мистецтва музею Ашмола (Оксфорд). Він пропонує хронологічний огляд китайського мистецтва, на основі вивчення репрезентативних творів з бронзи, живопису, лакованого посуду, кераміки, нефриту та різьблення з каменю, які зберігаються в музейному зібранні. Дана монографія ознайомлює читачів із загальними принципами і загальноприйнятими термінами китайської культури, але не надає цілісну картину розвитку образотворчого мистецтва, зокрема пейзажного живопису.

Колективне видання визнаних на міжнародному рівні вчених Річарда Барнхарда, Ян Сіня, Хе Чончжена «Три століття китайського живопису» (2002) висвітлює історію китайського малярства протягом трьох тисяч років. Спираючись на аналіз матеріалів із музейних колекцій, архівів та археологічних розкопок в Китаї, включаючи безліч не доступних раніше джерел, автори представляють найкращі зразки східного мистецтва. Серед основних художніх особливостей вони визначають тісний зв'язок живопису з літературою і каліграфією. Аналізуючи пейзажний живопис, науковці висвітлюють шляхи перенесення традицій китайського живопису тушшю в сучасне олійне малярство. Дослідження містить глосарій технічних прийомів та термінів, перелік художників різних історичних епох, що є важливим доповненням до

вивчення китайського живопису (Barnhart, 2002). Автори стверджують, що пейзаж в китайському мистецтві не є розповіддю про видимий світ, а є засобом передачі внутрішнього стану та вражень художника від натурних спостережень.

Серед китайських мистецтвознавців вагомими є роботи Лі Сяоке (2017), Лю Вея (2016), Цай Іфанга (2015), в яких на прикладі творчості знаних живописців, вивчаються естетичні принципи китайського мистецтва ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Річка Ліцзян бере свій початок із «першої вершини Південного Китаю» (гори Маоер в місті Юеченлінг) на півночі Гуансі – це гірська місцевість із прекрасними лісами, вічнозеленим бамбуком, що витончено і граціозно гойдається на вітрі. Сотні найдавніших гігантських «гірських велетнів», занурених у таємничий туманний серпанок оточують річку Ліцзян з усіх боків. Ці химерні вершини настільки «живі», що отримали найпоетичніші назви – «Летючий водоспад», «Очеретяна флейта», «Слон, що п'є воду» «Полювання п'яти тигрів», «Летюча миша» (Панг Джун, 2015: 81). На цих кам'янистих пагорбах багато оксамитових чагарників та різноманітних квітів, що здалеку нагадують орнаментальні мотиви жіночого національного вбрання. Іноді місцевість буває трохи затуманена, а в сонячний день, коли небо вкривається легкими хмарками, гори чітким силуетом нависають над чистою водяною гладдю. На відображеннях гірських хребтів у прозорій воді можна побачити екзотичні рибальські човни, які у китайських повір'ях поетично називають «човни на вершині зеленого пагорба».

У давнину через цю місцевість проходив один із основних водних шляхів країни, тому у підніжжі гірських вершин розташовані річні причали, які і зараз є улюбленим місцем паломництва багатьох людей. Річні пейзажі доповнюються зелені бамбуки, що утворюють цілі ліси, а квітучі пагорби, водоспади та мілководдя, привносять відчуття спокою і гармонії. Ці іноді грайливі, іноді поетичні сцени з давніх часів ставали темою для китайського мистецтва. Чимало відомих художників ХХ століття таких як: Ци Байши, Сюй Бейхун, Чжан Дацянь, Лю Хайсу, Лі Керан, Ву Цоорен, Панг Джун, Лу Яньшао та ін., захоплюючись цими природними мотивами в Гуйліні, присвятили їм низку творів.

Найбільш традиційні зображення річки Ліцзян представлені в роботах Лі Керана (1907–1989). Більшість художників Китаю ХХ ст. вважають себе послідовниками митця або перебувають під впливом його творчості. Видатний живописець народився в сільській родині в містечку Сучжоу, провінції Цзянсу. З 1923 року Лі Керан навчався малюванню в Шанхайській академії образотворчих мистецтв. Повернувшись до Сучжоу, він стає викладачем в приватній художній школі. У 1929 році художник був прийнятий до аспірантури Національної академії мистецтв Уест-Лейка. Під керівництвом професорів Лін Фенгмяна та французького живописця Андре Клауду Лі Керан поглиблює знання з історії і теорії європейського мистецтва, паралельно займаючись традиційним китайським живописом тушшю (Лі Керан, 2017: 5).

Головною метою творчості Лі Керана було звільнення від копіювання давніх форм китайського малярства, він прагнув інтегрувати методи національного живопису, перетворивши їх в гідну «живу традицію», що не застаріла і досі не втратила актуальності. Можливість «подорожувати між «давнім» і «сучасним», вільно володіти живописом «гохуа» й олійним мистецтвом, поєднувати стилістику різних технік стає основою пейзажного мистецтва майстра. Лі Керана вважають майстром рубіжного етапу – переходу від класичного до сучасного пейзажу (Лі Керан, 2017: 7). Одним із важливих принципів залучення нового мистецтва у «національний вимір» було обов'язкове для художника введення в пейзаж каліграфічного напису, віршованого чотиривіршу, який доповнював своїм «семіотичним кодом» образотворчий твір певним ліризмом і поетикою.

Однак, незалежно від усталеності деяких принципів образотворення Лі Керана, учня видатного майстра китайського національного живопису – Ци Байши, художник часто працював на пленері, вивчаючи природні закономірності освітлення і колориту. Так, композиція понад двадцяти творів, присвячених Ліцзяну, виконані художником з натури у 1959 році. В них майстер використовує традиційний для китайських митців «великий вигляд і малий метод», тобто зменшує різницю у перспективі між далеким і близьким, штучно розширює лінію горизонту, представляючи горні скелі відразу з різних сторін (рис. 1–2). Художник зображує гірський пейзаж з необмеженою свободою – це не реальний мотив, який можна побачити в натурі, а скоріше, передача його враження від побачених ландшафтів. Ескізи з натури Лі Керан вдосконалював у майстерні, і ще довго повертався до цієї теми у творах великого розміру.

Особливу роль в пейзажних картинах художник надавав передачі мінливого сонячного світла тонкими градаціями чорно-білої фарби. Так званий ефект «підсвічування гір» змінювався в -залежності від природного освітлення. Динамічність,

Рис. 1. Лі Керан. Подорож по річці Ліцзян. 1963. Папір, акварель, туш. Приватна збірка

витонченість, гіперболізованість образів; каліграфічна досконалість; м'які переходи світлотіні стали основою творчого методу майстра.

У 1935 році біля річки Ліцзян оселився видатний китайський митець Сюй Бейхун (1895–1953), яка стала темою його шедеврів. Науковці саме з нього розпочинають історію китайського реалістичного пейзажу новітнього часу (Лю Вей,2016: 107). Художника вирізняв оригінальний стиль, що поєднував образотворчі принципи різних жанрів (Пострелова,1987: 208).

Сюй Бейхун народився в родині художника Сюй Дачжао, який став його першим вчителем з каліграфії і живопису. У 1917 році він навчався малярству в Токіо. Лише через дев'ять років, митець повернувся до Китаю, де його запросили викладати живопис на художніх відділеннях спочатку в Нанкінському, а потім в Пекінському університеті. Сюй Бейхун читає лекції, пише картини, саме в цей час до нього приходить надзвичайна популярність (Виноградова, 1980: 9). Після успішно проведеної персональної виставки, художника у 1919 році за рахунок держави відправили в Париж вчитися олійному живопису. Подорожуючи Європою, митець багато працює на пленері і вивчає творчість західних майстрів (Лю Вей, 2016: 112).

Залишились спогади художника, в яких він описує свої враженнями про найкращі для нього пейзажі. В них він згадує красу річки Ліцзян як сяючого дзеркала, в якому відбиваються квітучі дерева (Лю Вей, 2016: 113). Збережені нотатки Сюй Бейхуна свідчать про важливі особливості його характеру: допитливість, прагнення до поглибленого вивчення навколишнього світу. Саме натура дослідника вабила його до планомірного втілення природних форм (рис. 3).

Рис. 2. Лі Керан. Тінь вітріл. 1979. Папір, акварель, туш. Приватна збірка

Етюди художника стали своєрідним взірцем зображення гірського ландшафту Ліцзяна для всіх його послідовників. Численні акварельні зображення річки, свідчать як про майстерне володіння національною технікою тушшю й аквареллю, яку, наряду із каліграфією, опановували усі видатні китайські митці (рис. 4–5). Сюй Бейхун декількома рухами пензля досягає відчуття поетичного настрою чудовими градаціями тональних сполучень. На особливу увагу заслуговує легкість сприйняття мотиву та відмова від зайвої деталізації. Стилізація природних форм є виразною особливістю художнього мови митця. Саме тому, його чудові роботи розглядаються як відображення справжнього національного китайського мистецтва.

Подібною вишуканістю відрізняються олійні картини У Гуаньчжуна, який багато разів звертався до зображень чарівної місцевості Ліцзяна. Створені ним ландшафти витончені та свіжі, з вільними ритмами, перемежованими реалістичністю олійної техніки із східними настроями та китайським естетичним шармом, що сприймаються зворушливими й емоційними.

У Гуаньчжун народився в 1919 році в селі Бейк провінції Цзянсу. На той час це була сільська місцевість на півдні країни, яку часто називали «країною риби та рису», де люди з давніх часів займалися вирощуванням рису, шовкопряда та рибальством. Батько художника – У Куанбей, був учителем сільській початкової школи. В тяжкі для родини часи, він підробляв фермером, працюючи в полі. З дитинства У Гуаньчжун допомагав батьку, що ймовірно, відбилось в розумінні майбутнім митцем тяжкої сільської праці, виховало в ньому уважне ставлення до природи.

Першим учителем живопису Гуаньчжуна був Мяо Зуяо – старий друг батька і вчитель початкової школи. Як і всі інші художники сільської місцевості на той час, Мяо гарно розбирався в написанні ландшафтів і натюрмортів. Однак, віддаленість від культурних центрів обмежувала його художній розвиток та природний талант. Перші кроки в опануванні професійний них навичок художник отримав в Національному художньому училищі в Ханчжоу. Після цього він розпочинає викладати в Чунціні (1942–1946). У ці роки художник вивчає давню китайську літературу і французьку мову, готуючи себе до подальшої освіти. У 1946 році Міністерство освіти китайського уряду вперше проводило екзаменаційний відбір двох кандидатів на вищу образотворчу освіту в іноземних установах. Маючи найвидатніші досягнення,

Рис. 3. Сюй Бейхун. Ліцзян. Полотно, олія. 1936. Приватна збірка

Рис. 4. Сюй Бейхун. Весняний дощ на річці Ліцзян. 1937. Туш, папір. Приватна збірка

Рис. 5. Сюй Бейхун. Ліцзян. Туш, акварель, папір. 1937. Приватна збірка

Гуаньчжун отримав можливість навчатися у Франції за рахунок урядового фонду Китаю (Wu Guanzhong). Після повернення на Батьківщину, художник, здебільшого працює в олійній техніці, але його постійна мистецька практика живопису тушшю надзвичайно збагатила його авторський стиль (Ковальова, 2020: 72).

Більшість робіт художника написані на пленері. Такий творчий метод, на думку митця, мав свої величезні переваги, дозволяючи розвинути свою яскраву індивідуальність. Основний принцип роботи Гуаньчжуна – це навчання у самого великого художника цього світу – Природи. Етюди, на його думку, повинні були писатися з натури і глибоко запам'ятовуватися. Однак, сама пейзажна картина, за словами митця, повинна представляти синтезований образ природного мотиву (Wu Guanzhong). Отже, саме особисте ставлення художника до натури було для У Гуаньчжуна основним в роботі, а натхненність творчого мислення, особливий романтизм, спонукав його бачити і реалістично втілювати в мистецтві «поезію життя».

У роботах художника, присвячених гірському ландшафту Ліцзяна, привертають увагу «чисті» і ніжні переходи кольорів. У Гуаньчжун вільно привносить традиційні для китайської каліграфії точки, лінії та фактурні ефекти у нестримний світ олійних фарб, втілюючи наївний, елегантний смак східних літераторів і поетів (рис. 6–7).

Рис. 6. У Гуаньчжун. Ліцзян. Дерев'яна дошка, олія. 1976. Приватна збірка

Рис. 7. У Гуаньчжун. На річці Ліцзян. Полотно, олія. 1980. Приватна збірка

Картини У Гуаньчжуна про Ліцзян нагадують роботи сучасного художника – Панг Джуна. В роботах митця також простежуються китайські та західні культурні традиції – лаконічність композиції, стриманість колориту, ретельність рисунку. Китайські митці в своїх творах втілюють національну індивідуальність, свої людські якості, художні смаки, любов до своєї Вітчизни.

Панг Джун народився в Шанхаї в 1936 році в художній сім'ї. Його батько Панг Сюньцзінь, учень видатного китайського митця Сюй Бейхуна, навчався в Парижі, був майстром декоративно-прикладного мистецтва, і вважається піонером сучасного олійного мистецтва в Китаї. Панг Сюньцзінь також був ініціатором створення найпершого мистецького товариства сучасного мистецтва в Китаї «Суспільства Джу Лань». Мати Панг Джуна – Цю Ді навчалася живопису в Токіо – тогочасному художньому центрі, в якому опановували принципи європейського мистецтва, і стала одним із відомих майстрів модерністичного олійного мистецтва в Китаї (Панг Джун, 2015: 4).

Вперше роботи Панг Джуна були представлені в провінції Гуанчжоу поряд із картинами його матері Панг Ді у 1947 році, коли хлопцю було лише одинадцять років. Через рік в такому ж форматі вони представили свої твори широкому загалу в Шанхайській галереї «Ілі». В тринадцять років юний митець вступив до Ханчжоуської академії образотворчих мистецтв (1949). Через три роки Панг Джун був переведений до Пекінської центральної академії образотворчих мистецтв, яку через рік закінчив з відмінними результатами (1954). Відразу художника запрошують працювати в Пекінській академії живопису (1954–1980) (Sullivan, 1984: 54).

У 1980 році художник переїхав жити до Гонконгу, де продовжує виставкову і педагогічну

діяльність. У 2001 році він очолив «Асоціацію дослідників живопису олійними фарбами» та ініціює пленерні подорожі художників до Шанхаю, Сучжоу та Чаншу для створення ескізів з натури. Згодом за підсумками пленерних поїздок митців проходить декілька виставок їх робот в різних провінціях Китаю (Панг Джун, 2015: 5).

Картини художника, виконані олійними фарбами, унікальні та своєрідні. На полотнах Панг Джуна часто можна побачити пейзажні мотиви гірської річки Ліцзян, які привертають увагу своєю неповторністю й особливою ліричністю. В своїх роботах художник найчастіше використовує сріблясту гаму. Сірий колір в живопису для нього це особлива гармонія, можливість варіативності тональних сполучень, за допомогою яких немов з порожнечі активуються важливі вузли пейзажного гірського ландшафту. Крім того, в сірих відтінках він відчуває певну елегантність, вишуканість, немов теплоту домашньої домівки. Зв'язок між світлими та темними ланками картини художником обробляється вишукано та делікатно, графічні елементи поступово «вплавляються» в гармонійні сполучення кольорів. Панг Джун вважає, що подібна творча концепція надає роботам певної глибини і змістовності та є своєрідною ланкою, що поєднує сучасний олійний живопис із традиційним китайським живописом тушшю Китаю (Панг Джун, 2015: 11).

Рис. 8. Панг Джун. Червоний будинок. Полотно, олія. 2016. Приватна збірка

Одним з улюблених прийомів майстра в серії картин, присвячених Ліцзяну, зображувати розгорнутий на глядача пейзаж через тоненькі, вишукано намальовані квітучі персикові дерева (рис. 8–10). Можна сказати, що реальні ландшафти екзотичних унікальних місць Китаю, втілюються не лише заради їх зображення, а стають немов візитівкою східної культури, передачею художньої концепції багатовікової китайської культури. Величаві гори, вигін річки, квітучі дерева, рибалки на незвичних за формою човнах, надають полотнам особливий національний колорит. Таким чином, зображення певного мотиву стає символом філософського розуміння природи як живої істоти з її мінливим настроєм, найтоншими душевними проявами.

Важливим етапом творчості художника є робота на пленері. Це ще одна схожість між методами роботи У Гуаньчжуна та Панг Джуна – ретельність роботи з натури – велика кількість замальовок й ескізів, на основі яких створюється композиційне і живописне вирішення олійного твору. В етюдах художники, перш за все, намагались «спіймати» певну атмосферу й емоції, втілення яких досягалась спрощенням і стилізацією природних форм.

Роботу на пленері художники розглядають як «творчий акт», «живе спілкування з природою», занурення в мінливу швидкоплинну красу. Численні етюди і рисунки стають нескінченним джерелом творіння в майбутньому. Сотні відтінків гармонійних відтінків передають відчуття нескінченної гармонії світу. Колір у творах митця варіюється від світлого до темного, а градація тональних і колірних відношень приваблює безмежними комбінаціями. Займатися збагаченням сірих площин, на думку митця, – це найскладніша складова олійного живопису. Під час зіткнення барвистих кольорових шарів він відмовляється від точності натурних співвідношень, вважає за краще вільно впускати свої емоції, тому, картина отримує музикальне і поетичне наповнення.

Рис. 9. Панг Джун. Пейзаж Гуйліня. 2008. Полотно, олія. Приватна збірка

Рис. 10. Панг Джун. Рибальський човен серед квітучих дерев. Полотно, олія. 2012. Приватна збірка

Багатовікові традиції китайської техніки чорно-білого живопису тушшю глибоко вкорінені в Китаї, і сучасні художники завжди паралельно з олійним живописом вивчають традиційні техніки, надзвичайно уважно ставляться до вдосконалення графічних навичок. Завдяки делікатному рисунку, ніжнім та тонким тональним переходам, зображення немов відкриває інше розуміння життя та природи. Художник Панг Джун поступово відмовився від насичених кольорів, надаючи перевагу обмеженій кольоровій гамі. Використовуючи сіро-сріблясті відтінки, митець майстерно передає усі нюанси миттєвого стану природних мотивів, що стали предметом переживань людської особистості на шляху вдосконалення своєї сутності.

Висновки. Переважна більшість пейзажів Лі Керана, У Гуаньчжуна, Сюй Бейхуна і Панг Джуна свідчать про творче переосмислення базових принципів китайського традиційного живопису і техніки європейського реалізму. Кожен із представлених митців знайшов своє авторське вирішення образу річки Ліцзян в Гуансіні. Шляхом довготривалих мандрівок, роботи з натури й роздумів, художники збагачували методи пейзажного малярства. Для китайського живопису характерно цитування класичних зразків, використання їх в несподіваних контекстах, в яких вони набувають додаткового семантичного змісту, філософсько-світоглядні підходи до живопису. Створення пейзажу в такому контексті представ особливим художнім актом, який не повинен триматися на формальних об'єктивних аспектах, а стати втіленням невичерпної сутності світобудови. Емоційне сприйняття натури, бажання наблизитися до неї, виражалося у посиленні уваги митців до ближнього плану зображення. Живописного простір монументальних панорам відповідав романтичним уявленнями авторів, асоціювались з нескінченністю Всесвіту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виноградова Н.А. Искусство Китая. М.: Изобразительное искусство, 1988. 250 с.
2. Виноградова Н. А. Сюй Бэйхун. М.: Изобразительное искусство, 1980. 64 с.
3. Зубко Г.В. Древний символ. Истоки. Смысловая структура. Эволюция. М.: Университетская книга, 2010. 248 с.
4. Ковальова М., Лю Фань. Олійний пейзажний живопис в Китаї XX століття (традиційні та інноваційні особливості). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка*. Випуск 33. Дрогобич, 2020. С. 68 – 75.
5. Кравцова М. Е. История искусства Китая. СПб.: Изд. «Лань», 2004. 960 с.
6. Пострелова Т.А. Творчество Сюй Бэйхуна и китайская художественная культура XX в. М.: Наука, 1987. 264 с.
7. Barnhart Richard, Yang Xin, Nie Chongzheng & more. Three Thousand Years of Chinese Painting. Yale University Press, 2002. 416 p.
8. Clunas Craig. Arts in China. Oxford: Oxford University Press, 1997. 256 p.
9. Sullivan M. The Arts of China. Berkeley: University of California Press, 1984. 278 p.
10. Wu Guanzhong. URL: https://www.comuseum.com/painting/masters/wu-guanzhong/ (дата звернення: 29.08.2020).
11. 李可染 著 李小 可 编. 出版社: 上海 人民 美术 出版社 出版 时, 2017. 98页. [Лі Керан / Редактор: Лі Сяоке. Шанхай: Шанхайське народне образотворче мистецтво, 2017. 98 с.]
12. 劉淳著. 中國油畫史 增訂本. 北京 版社, 2016. 544页 [Лю Вей. Історія китайської олійної картини. Пекін: Китайська молодіжна преса, 2016. 544 с.]
13. 東洋表现主义的巨匠 – 麗均. 艺术家出版社 / 编著 蔡宜芳. 美术教育, 2015. 500页. [Майстер східного експресіонізму – Панг Джун / Редактор: Цай Іфанг. Тайбей: Художня освіта, 2015. 500 с.]

REFERENCES

1. Vinogradova N.A. Iskusstvo Kitaya. [Art of China]. M.: Izobrazitelnoe iskusstvo, 1988. 250 s. [in Russian].
2. Vinogradova N. A. Syuj Bejhun. [Xu Beihong]. M.: Izobrazitelnoe iskusstvo, 1980. 64 s. [in Russian].
3. Zubko G.V. Drevnij simvol. Istoki. Smyslovaya struktura. Evolyuciya. [Ancient symbol. Origins. Semantic structure. Evolution]. M.: Universitetskaya kniga, 2010. 248 s. [in Russian].

4. Kovalova M., Lyu Fan. Olijnij pejzazhnij zhivopis v Kitayi XX stolittya (tradicijni ta innovacijni osoblivosti). [Oil landscape painting in China of XXth century (traditional and innovative features)]. *Aktualni pitannya gumanitarnih nauk: mizhvuzivskij zbirnik naukovih prac molodih vchenih Drogobickogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu im. I. Franka.* Vipusk 33. Drogobich, 2020. S. 68 – 75. . [in Ukrainian].

5. Kravcova M. E. Istoriya iskusstva Kitaya. [Chinese art history]. SPb.: Izd. «Lan», 2004. 960 s. [in Russian].

6. Postrelova T.A. Tvorchestvo Syuj Bejhuna i kitajskaya hudozhestvennaya kultura XX v. [Xu Beihong's creativity and Chinese artistic culture of XXth century]. M.: Nauka, 1987. 264 s. [in Russian].

7. Barnhart Richard, Yang Xin, Nie Chongzheng & more. Three Thousand Years of Chinese Painting. Yale University Press, 2002. 416 p.) [in English].

8. Clunas Craig. Arts in China. Oxford: Oxford University Press, 1997. 256 p.) [in English].

9. Sullivan M. The Arts of China. Berkeley: University of California Press, 1984. 278 p.) [in English].

10. Wu Guanzhong. URL: https://www.comuseum.com/painting/masters/wu-guanzhong/. (access date: 29.08.2020) [in English].

11. Li Keran. [Lee Keran]. Redaktor: Li Syaoke. Shanhaj: Shanhajske narodne obrazotvorche mistectvo, 2017. 98 c. [in Chinese].

12. Lyu Vej. Istoriya kitajskoyi olijnoyi kartini. [History of Chinese oil painting]. Pekin: Kitajska molodizhna presa, 2016. 544 s. [in Chinese].

13. Majster shidnogo ekspresionizmu – Pang Dzhun. [Master of Expressionism of the East – Pang Jun]. Redaktor: Caj Ifang. Tajbej: Hudozhnya osvita, 2015. 500 c. [in Chinese].

УДК 78.022+78.03
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-7

Валерій МАРЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-7592-5740
кандидат мистецтвознавства,
завідувач кафедри музичного мистецтва
Академії мистецтв імені С. С. Прокоф'єва
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського
(Київ, Україна) melodia@ukr.net

АКОРДЕОН ТА ЙОГО РОЛЬ У РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА УКРАЇНИ

У статті розглянуті певні історичні особливості становлення акордеонного мистецтва в Україні, звертається увага на сучасні проблемні питання подальшого розвитку акордеонного мистецтва нашої країни, запропоновані шляхи їх вирішення. Проаналізовано наукова література з різних аспектів становлення та розвитку акордеонного мистецтва в Україні, визначено основні напрями сучасного розвитку цього виду музичної культури. Також розглянуто перспективи подальшого розвитку різноманітних напрямів, які базуються на закріпленні двох протилежних тенденцій, що проявляються й нині: тенденції остаточної диференціації цих галузей та тенденції інтеграції, синтезу естрадного та академічного напрямів. Перша тенденція пов'язана з ростом професіоналізму як виконавців-акордеоністів, так і композиторів, які пишуть музику для акордеона, а також із наявністю доволі чітко окресленої аудиторії виконавців кожного з напрямів. Друга тенденція – «синтез та інтеграція», – яка характерна для розвитку музичного мистецтва першого десятиліття XXI ст. загалом, знаходить яскраве вираження у творах для акордеона. Проте основне питання полягає в тому, яким із вищеназваних тенденцій віддати перевагу. В Україні акордеонне мистецтво зазнало стрімкого розвитку у XX ст., композиторська та виконавська школи в постійному перетинанні створили цікаві художньо-мистецькі явища, виконавці часто опановували композиторську майстерність задля створення відповідного репертуару для свого інструменту. Так, виникла велика кількість оригінальних творів А. Гайденко, А. Білошицького, К. Мяскова, В. Підгорного, В. Власова, Ю. Шамо, А. Мухи, В. Зубицького, А. Сташевського, Г. Шендерьова, В. Рунчака та інших авторів, що нині становлять основний репертуар акордеоністів, які концертують. Виникнення та розвиток виконавських шкіл, які стали взірцем світового виконавського мистецтва, сприяють експансії виконавської культури у світі. Отже, становлення та розвиток акордеонного мистецтва в Україні відбувалося за певних історико-культурних умов, у тісному зв'язку з технічним удосконаленням конструкції інструменту, розвитком композиторської творчості для акордеона, професійної освіти акордеоністів, зростанням рівня майстерності виконавців.

Ключові слова: *акордеон, виконавство, концертний репертуар, актуальні проблеми навчання, ансамблеве музикування.*

Valerii MARCHENKO,
orcid.org/0000-0002-7592-5740
Candidate of Art History,
Head of the Department of Musical Art
Academy of Arts named after S. S. Prokofiev
of V. I. Vernadsky Taurida National University
(Kyiv, Ukraine) melodia@ukr.net

ACCORDION AND ITS ROLE IN THE DEVELOPMENT OF MUSIC ARTS OF UKRAINE

The article discusses certain historical features of the formation of accordion art in Ukraine, draws attention to current issues of further development of accordion art in our country, suggested ways to solve them. In the article the given analysis of scientific literature from the different aspects of becoming and development of accordion art in Ukraine, determination of basic directions of modern development of this type of musical culture. The prospects of further development of various directions are analysed that consist in fixing of two opposite tendencies that show up and today: tendencies of final differentiation of these industries and tendency of integration, synthesis of vaudeville and academic directions. The first tendency is first of all related to the increase of professionalism of both performers-accordionists and composers that create music for an accordion, and also presence the own enough clear outlined audience for performers each of directions. Second tendency – "synthesis and integration" – characteristic for development of musical art of the first decade of XXI of century in general and finds the bright expression in music for an accordion. Does a basic question

consist in that: that from two above-mentioned tendencies to give advantage? In Ukraine, the art of accordion developed rapidly in the twentieth century, composition and performing schools at the constant intersection created interesting artistic phenomena, performers often mastered the art of composition to create the appropriate repertoire for their instrument. Thus, there were many original works by A. Haydenko, A. Biloshitsky, K. Myaskov, V. Pidgorny, V. Vlasov, Y. Shamo, A. Mukha, V. Zubytsky, A. Stashevsky, G. Shenderev, V. Runchak. and other authors, who today make up the main repertoire of concert accordionists. The emergence and development of performing schools, which have become a model of world performing arts, contributes to the expansion of performing culture in the world. Thus in the article it is talked about becoming and development of accordion art at Ukraine, that took place at certain historically-cultural terms in close connection with the technical improvement of construction of instrument, development of composer's work for an accordion, by development of trade education of accordionists, increase of level of professional mastery of performers.

Key world: *accordion, performance, concert repertoire, current learning issues, ensemble performing.*

Постановка проблеми. Акордеон – порівняно молодий інструмент. Протягом кількох десятків років тривала еволюція акордеона, формувалися школи гри на ньому, вдосконалювалася педагогічна майстерність. Це був довгий та кропіткий шлях, що привів у 30-ті роки минулого сторіччя до популяризації акордеона майже в усьому світі. Так, приміром, у Сполучених Штатах Америки відзначався легендарний П'єтро Фросіні і неповторна Елліс Холл, на зміну їм прийшли Арт Ван Дамм і Френк Марокко. У Німеччині в центрі уваги публіки знаходилися Альберт Фоссе, Хайнц Мунзоніус і знаменитий Курт Маар – артист, композитор і педагог (Імханцький, 1998: 7). Проте, мабуть, найбільша кількість прихильників акордеона і, відповідно, акордеоністів була у Франції, а згодом гра на акордеоні поширилася й у Прибалтиці. Там було створено перший естонський республіканський оркестр акордеоністів під керівництвом Валерія Ходукіна в Даугавпілсі (Латвія) та інші акордеонні колективи, які мали популярність далеко за межами своїх республік (Імханицький, 1998: 8). Таке активне поширення акордеона спричинило появу талановитих музикантів, вдосконалення сольної виконавської майстерності. XX сторіччя стало епохою трансформації культурного призначення акордеона. Зі сходженням від побутового музикування до академічного виконавства виникла нова спеціалізація професійної освіти музикантів, з'явилася безліч видатних виконавців, було створений великий оригінальний репертуар, опубліковано безліч методичних і теоретичних робіт, присвячених проблемам гри на цьому інструменті, розвитку акордеонного мистецтва тощо.

Аналіз досліджень. Питання появи і розвитку акордеона, окремі аспекти методики викладання гри на акордеоні, а також творчість представників акордеонного мистецтва висвітлені у працях А. Басурманова, В. Бичкова, М. Давидова, А. Душного, Є. Іванова, М. Імханицького, А. Мірека, М. Кравцова, Б. Пица, М. Поповича, О. Салія, А. Семешка та ін. Проблематика розуміння сучасного стану і розвитку акордеонного мистецтва в Україні розкрита в працях Ю. Афанасьева, С. Безклубенка, П. Герчанівської, А. Душного, В. Личковаха, В. Марченка, М. Черепанина та ін. Однак необхідно звернути увагу на те, що більшість згаданих авторів не ставили за мету дослідження саме акордеона, його розглядали саме в баянному комплексі як один із різновидів гармоніки. Проте очевидною є важливість дослідження акордеона як суверенного інструмента, який суттєво відрізняється технічними і конструктивними характеристиками від інших видів гармонік і має власний, доволі складний шлях розвитку в музичній культурі, а отже, надзвичайно актуальним є дослідження становлення та розвитку акордеонного мистецтва в Україні.

Метою статті є аналіз наукової літератури з різних аспектів становлення та розвитку акордеонного мистецтва в Україні, визначення основних напрямів сучасного розвитку цього виду музичної культури.

Виклад основного матеріалу. В основу звуковидобування на гармоніці, акордеоні та баяні покладено принцип коливального руху, що виникає під тиском повітряного струменя під час розтягування або стиснення міху. Акордеон був створений у середині XVIII сторіччя, коли було помічено властивість скляних келихів видавати в разі зіткнення руки з їхнім краєм легкі, мов би неземні звуки, висота яких залежала від розмірів келиха і товщини його стінок (Іванов, 1995: 6). Близько 1762 року Б. Франклін на цій основі винайшов інструмент, який отримав назву «скляна гармоніка». Келихи в результаті удосконалення перетворилися на скляні півкулі, що були надягнені на вісь, яка оберталася за допомогою педалі. Таким чином, можна було легко зіграти мелодію і навіть акорди. Цей винахід було зроблено за вісім років до народження Бетховена, а Моцарту до того часу виповнилося вісім років. Для скляної гармоніки, яка набувала дедалі більшої популярності, писали твори не тільки вони, а й інші композитори.

Майже через 60 років (1821 р.) у Берліні Ф. Бушман створив гармоніку іншого типу – губну (вона відома і в наші дні). Її звук витягується язичками, вільно проскакує крізь отвір у рамці. Язички починають рухатися під тиском струменя повітря, що видихається музикантом. А вже у 1822 році Ф. Бушман винайшов акордеон, на якому відтворення звуку відбувалося шляхом руху язичків, що вільно проскакують, – тонких пластинок, які коливаються під дією струменя повітря, що нагнітається міхом. Лівою рукою виконавець управляє міхами й одночасно натискає на кнопки готового набору акордів у всіх тональностях для акомпанементу мелодії, яка виконується правою рукою на клавіатурі фортепіанного типу діапазоном у чотири октави і більше (Мирек, 2004: 11).

Перші інструменти з правою клавіатурою органно-фортепіанного типу з'явилися у 1852 році в Парижі (майстер Боутон), у 1854 році на загальнонімецькій виставці промисловості в Мюнхені (майстер Бауер) та приблизно у 1860 році у Відні (Мирек, 2004: 12).

Слід зазначити, що на початку XX сторіччя в Європі набуло поширення танго. Стихійно організувалися естрадні ансамблі, де роль бандонеонів з успіхом замінила гармоніка з фортепіанною клавіатурою. Перші зразки такої гармоніки стали робити для себе окремі виконавці на початку XX сторіччя, а їх масове виробництво належить до початку 20-х років минулого сторіччя. Ці інструменти, в яких один голос із трьох звучав на октаву нижче, були дуже схожі за звучанням на бандонеон, але відрізнялися більшою гучністю, а фортепіанна клавіатура давала змогу будь-якому піаністу без особливих зусиль користуватися ще й гармонікою (піано-акордеоном) (Мирек, 2004: 12).

Наприкінці XIX – початку XX сторіччя й в Україні склалися певні історичні умови, що сприяли становленню акордеонного мистецтва. Так, В. Марченко ґрунтовно виокремлює певні історико-культурні передумови зародження акордеонного мистецтва в Україні, до яких, на його думку, належать «широке побутування різновидів гармоніки в музичному побуті українського народу; виникнення кустарного і фабричного виробництва гармонік; суперечливість державної політики у сфері культури і мистецтва» (Марченко, 2014: 170).

Ми підтримуємо дослідницьку позицію, що входження акордеона у вітчизняну музичну культуру було складним, що пов'язано із загальнополітичними процесами в країні, які відбувалися на початку XX сторіччя. Акордеон сприймався як привнесений (чужорідний) інструмент, на відміну від «народного» баяна. У цей період часу відбувається «поєднання традицій, що були панівними на початку XX ст. та досвіду молодих культурних сил, що з'явилися після революції та громадянської війни. Українські митці починають орієнтуватися на культурні надбання країн Західної Європи, а в мистецтві з'являються нові стилі, течії і напрями. Тому поява акордеона у сфері української естрадної музики наприкінці 1920-х – на початку 1930-х рр. була закономірною» (Марченко, 2014: 171). Так, О. Спешилова зазначає, що «акордеонне мистецтво цього періоду стало сполучною ланкою між радянською естрадною музикою і світовим музичним процесом» (Спешилова, 2006: 37). Інструментарій, репертуар, техніка гри, що є важливими складниками акордеонного мистецтва, потрапили в Україну з-за кордону. Але запозичене із Заходу акордеонне мистецтво з часом набуло переосмислення і самобутніх національних рис.

У другій половині 1940-х років постала проблема підготовки акордеоністів, що була зумовлена великою популярністю акордеона, поширенням трофейного інструментарію і виготовленням вітчизняних акордеонів. Підвищення рівня виконавської майстерності своєю чергою могло ґрунтуватися лише на певних знаннях і навичках, які можна було здобути тільки шляхом професійного навчання. Все це доводило необхідність запровадження професійної підготовки акордеоністів.

У другій половині 1950-х – на початку 1960-х років у культурній політиці відбуваються деякі зміни – зростає зацікавленість національними духовними цінностями, відбувається реабілітація частини репресованих діячів науки, культури, мистецтва, активізуються міжнародні контакти. Цей період в історичній літературі отримав назву хрущовської «відлиги» (Марченко, 2014: 171).

У цей час відбуваються позитивні зміни і в акордеонному мистецтві, зокрема, переосмислення ролі акордеона у сфері виконавства. Класи акордеона знову відкриваються в музичних училищах і школах, зростає кількість тих, хтобажаючих навчатися на цьому інструменті. У програмах музичних шкіл навчання на акордеоні тепер займає рівноцінне становище порівняно з іншими інструментами.

Із розвитком музичної освіти відбувається формування методики викладання гри на акордеоні, що ґрунтувалася переважно на використанні досягнень фортепіанного та баянного виконавства. Використання досвіду фортепіанної школи пов'язане з ідентичністю клавіатур фортепіано і акордеона, що дає змогу використовувати деякі піаністичні аплікатурні принципи на акордеоні. Однотипність лівих клавіатур акордеона і баяна,

способи звуковидобування, ведення міху, штрихи зумовлюють застосування методики баяністів. Із досвіду методики фортепіанної, баянної та інших інструментальних шкіл береться лише те, що не суперечить специфіці акордеона (Марченко, 2015: 45).

У 1990-х роках акордеон увійшов до вищої ланки музичної освіти в Україні і відбулося формування регіональних виконавсько-педагогічних акордеонних шкіл (Київської, Харківської, Донецької, Одеської, Львівської), на основі досягнень яких утворилася національна акордеонна школа (Марченко, 2014: 172). У цей час були розроблені авторські підходи щодо формування виконавської майстерності акордеоністів, підбору навчального репертуару, виховання особистості митця. Сучасна освіта акордеоністів у всіх мистецьких навчальних закладах України орієнтована на академічне виконавство. У системі всіх ланок музичної освіти акордеоністів створено сучасну методику викладання, що сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців, які здобувають перемоги на авторитетних міжнародних конкурсах.

Генезис акордеонного мистецтва в Україні найбільш інтенсифікувався у другій половині XX сторіччя. У цей період в Україні склалися певні історико-культурні умови, що сприяли активізації міжнародних контактів та знайомству українських митців із новими явищами зарубіжної музичної культури і, відповідно, розвитку акордеонного мистецтва в Україні.

Сучасний акордеон універсальний за напрямом свого використання, бо цей інструмент можна почути всюди: в побуті, на естраді, на академічній сцені.

Перший рівень – побутовий, розуміється нами вужче, ніж у поєднанні «побутова музика», практично синонімічно народному, якщо визначати народну музику як музику усної традиції з підвищеним зв'язком із письмовою культурою, популярними танцями і т. ін. на сучасному етапі розвитку. Таким чином, до побутового рівня музичного виконавства належить аматорське музикування.

Другий рівень – це естрадний, він застосовується для визначення використання акордеона під час виконання легкої естрадної музики на сцені. Музика, яка звучить на естраді у виконанні професійних акордеоністів, може бути поділена на три сектори: з використанням народно-побутової стилістики; з використанням джазової стилістики; з використанням класичних творів, що трактуються в полегшеній естрадній манері. Окремо слід звернути увагу на специфічний акордеонний естрадно-віртуозний стиль, який сформувався на основі цих трьох напрямів, головною особливістю якого була і є цілеспрямована орієнтація на віртуозність, технічність виконання легких за характером п'єс, які містять елементи одного – двох, а то й усіх перерахованих вище напрямів.

Третій рівень – академічний, використовується для позначення принципово відмінного від перших двох рівнів ставлення до акордеона як до професійного інструменту академічного напряму з відповідною репертуарною політикою.

Перспективи подальшого розвитку цих напрямів полягають у закріпленні двох протилежних тенденцій, що проявляються і нині: тенденції остаточної диференціації цих галузей і тенденції інтеграції, синтезу естрадного та академічного напрямів.

Перша тенденція, насамперед, пов'язана зі зростанням професіоналізму як виконавців-акордеоністів, так і композиторів, що створюють музику для акордеона, а також наявністю власної доволі чіткої окресленої аудиторії у виконавців кожного з напрямів.

Друга тенденція – «синтез та інтеграція» – характерна для розвитку музичного мистецтва першого десятиліття XXI сторіччя взагалі й знаходить своє яскраве вираження в музиці для акордеона (Мирек, 2004: 21).

Проте основне питання полягає в тому, якій із двох вищезазначених тенденцій віддати перевагу? Перш за все, воно постає перед самим виконавцем. Тільки ґрунтуючись на власних музичних, художніх перевагах та особливостях виконавського стилю, він може зробити вибір на користь того чи іншого напряму.

У цьому на допомогу майбутньому виконавцю мають прийти педагоги, оскільки головне завдання педагогів професійного музичного навчання – виявити і розвинути індивідуальність майбутнього виконавця, допомогти йому визначити репертуарну спрямованість формування його концертних програм.

Отже, значною мірою успіхи акордеоністів зумовлені розвитком музичної освіти, вдосконаленням навчання, припливом у виконавську та педагогічну середу молодих, талановитих кадрів. Однак, незважаючи на це, на жаль, ми ще не можемо говорити про те, що на теперішній час підготовка молодих музикантів-акордеоністів загалом знаходиться на належному високому художньому, виконавському рівні.

Так, зокрема, серйозні організаційні та методичні проблеми, які впливають на розвиток сучасного акордеонного мистецтва, стоять нині саме перед викладачами музичних шкіл, оскільки їх діяльність, перш за все, визначається завданнями

загальної музичної освіти і міцної професійної початкової підготовки, особливо це стосується обдарованих, перспективних акордеоністів. На нашу думку, з рішенням цих завдань акордеоністи-педагоги справляються задовільно. Не у всіх музичних школах юні акордеоністи здобувають необхідні навички читання з листа, гри за слухом, вміння акомпанувати для аматорського музикування. У професійному плані акордеоністам, як правило, бракує технічної свободи, свободи мислення, розвиненої музичної свідомості і художньої виразності виконання.

Ще один важливий аспект, на який необхідно звернути увагу, розглядаючи сучасні тенденції розвитку акордеонного мистецтва, – це те, що музикознавцям доцільно звернути увагу на нові тренди, які сформувалися у світі музики для народних інструментів. Приміром, можна ввести в курс історії музики нові твори для акордеона, оскільки учням (студентам) на лекціях в обмеженому обсязі подається інформація про те, що відбувається в Європі, що грають у скандинавських країнах, як трактувати та інтерпретувати того чи іншого зарубіжного композитора, які є новації в методичних та наукових працях. Ці проблемні питання можна розв'язати шляхом створення спеціальної фонотеки, колекції відеозаписів провідних виконавців (акордеоністів, баяністів). Щоб мати уявлення про виконавський стиль того чи іншого акордеоніста-виконавця, необхідно чути, бачити і розуміти його.

Можна говорити й про те, що в сучасних життєвих умовах музикантам не вистачає спілкування. На нашу думку, є сенс відродити традиції музичних товариств, асоціацій. Так, приміром, у 90-х роках XX сторіччя в м. Києві успішно діяла асоціація акордеоністів-баяністів, яка свого часу зробила великий внесок у розвиток акордеонного мистецтва міста і області. На нашу думку, використання такого досвіду позитивно впливатиме на розвиток сучасного акордеонного мистецтва.

Досліджуючи актуальні проблеми сучасного акордеонного мистецтва, не можна залишити поза увагою питання ансамблевого акордеонного музикування. Безперечно, професійно-академічне музичне мистецтво завжди буде мистецтвом елітарним, доступним вузькому колу слухачів. Але чим більше людей наблизяться до розуміння подібного мистецтва, тим вищою буде культура в суспільстві. Адже саме такі інструменти, як акордеон і баян, є провідниками від найпростіших і зрозумілих образів пісенної творчості до найвищих і складних явищ музичного мистецтва.

Висновки. Таким чином, становлення та розвиток акордеонного мистецтва в України відбувалися за певних історично-культурних умов у тісному зв'язку з технічним удосконаленням конструкції інструмента, розвитком композиторської творчості для акордеона, розвитком професійної освіти акордеоністів, зростанням рівня професійної майстерності виконавців. Водночас на становлення і розвиток сучасного акордеонного мистецтва в Україні впливали суспільно-політичні й соціокультурні фактори, що виникали на певних історичних етапах державотворення нашої країни, які й зумовили складність формування та функціонування цього виду музичного мистецтва в культурному просторі України. Однак нині впевнено можна стверджувати, що саме практичні успіхи виконавства на акордеоні і педагогіки створюють базис для подальшого розвитку акордеонного мистецтва, а узагальнення накопиченого досвіду має знайти відображення у різного роду навчальних і методичних посібниках. Сучасне акордеонне мистецтво нашої країни, а також національна школа виконавства налічує півсторіччя – вік молодий, але вже зрілий за людськими мірками. Акордеонне мистецтво в Україні довело свою життєздатність і винятковість, воно, як і раніше, привертає до себе не тільки нові сили виконавців, а й велику кількість відданих шанувальників і слухачів. Очевидно одне – в акордеонного мистецтва України велике майбутнє!

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Имханицкий М. История баянного и аккордеонного искусства. Москва : Лань, 1998. 520 с.

2. Іванов Є. О. Академічне баянно-акордеонне мистецтво на Україні (історичний аспект) : автореф. дис. … канд. мистецтвознавства : 17.00.02 «Музичне мистецтво». Київ, 1995. 16 с.

3. Марченко В. В. Історіографічний дискурс дослідження акордеонного мистецтва України. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку* : збірник наук, праць Рівненського. державного гуманітарного ун-ту. 2014. Вип. 20. Т. 2. С. 169–172.

4. Марченко В. В. Утвердження статусу акордеона як професійного інструмента у сольному й ансамблево-оркестровому виконавстві у 1950–1970-х рр. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку* : збірник наук, праць Рівненського. державного гуманітарного ун-ту. 2015. Вип. 21. Т. 1. С. 43–48.

5. Мирек А. Аккордеон XXI века. *Народник*. 2004. № 2. С. 21–22.

6. Мирек А. Из истории аккордеона и баяна. Москва : Музыка, 1967. 196 с.

7. Спешилова О. И. Особенности развития аккордеонного искусства в России : дис. ... кандидата искусствоведения : 17.00.02 «Музыкальное искусство». Уфа, 2006. 215 с.

REFERENCES

1. Imhanitskij M. Istoriya bayannogo i akkordeonnogo iskusstva [The history of bayan and accordion art] Moscow: Lan, 1998. 520 p. [in Russian].

2. Ivanov E. O. Akademichne bayanno-akordeonne mystetstvo na Ukrayini (istorychnyj aspekt) [Academic accordion and accordion art in Ukraine (historical aspect)]: author's ref. dis.…Cand. art history: special. 17.00.02 «Musical art». Kyiv, 1995. 16 p. [in Ukrainian].

3. Marchenko V. V. Istoriografichnyj dyskurs doslidzhennya akordeonnogo mystetstva Ukrayiny [Historiographical discourse of the study of accordion art of Ukraine] *Ukrainian culture: past, present, ways of development:* coll. Sciences, Works: Rivne. State University for the Humanities. 2014. Issue. 20. T. 2. S. 169–172. [in Ukrainian].

4. Marchenko V. V. Utverdzhennya statusu akordeona yak profesijnogo instrumenta u solnomu j ansamblevo-orkestrovomu vykonavstvi u 1950-1970-h pp. [Approval of the status of the accordion as a professional instrument in solo and ensemble-orchestral performance in 1950-1970 pp.] *Ukrainian culture: past, present, ways of development:* coll. Sciences, Works: Rivne. State University for the Humanities. 2015. Issue. 21. T. 1. S. 43–48. [in Ukrainian].

5. Mirek A. Akkordeon XXI veka [Accordion of the XXI century] *Populist.* 2004. No. 2. P. 21–22. [in Russian].

6. Mirek A. Iz istorii akkordeona i bayana [From the history of the accordion and button accordion] Moscow: Music, 1967. 196 p. [in Russian].

7. Speshilova O. I. Osobennosti razvitiya akkordeonnogo iskusstva v Rossii [Features of the development of accordion art in Russia]: diss. ... candidate of art history: 17.00.02 «Musical art». Ufa, 2006. 215 p. [in Russian].

УДК 7.091.01
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-8

Мирослава МЕЛЬНИК,
orcid.org/0000-0002-2553-5509
кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри режисури естради та масових свят
Київського національного університету культури і мистецтв
(Київ, Україна) mirchukmmm@gmail.com

Володимир ФІШЕР,
orcid.org/0000-0003-4045-7024
заслужений діяч мистецтв України,
професор кафедри режисури естради та масових свят
Київського національного університету культури і мистецтв
(Київ, Україна) vmfisher@ukr.net

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНІ АСПЕКТИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РЕЖИСУРІ ШОУ

У статті розглянуто методику роботи режисера-постановника шоу, специфіку створення загальносценічного художнього образу шоу за допомогою інноваційних технологій, проаналізовано технічно-творчі можливості для художнього вирішення шоу, висвітлено ілюстративно-образні методи та засоби для втілення сценарної концепції й режисерського задуму шоу, виокремлено основні технічні засоби, які першочергово допомагають у створенні завершеного художнього образу шоу, визначено функції шоу, які активно впливають на формування світогляду людей, на їхні суспільну свідомість та спосіб мислення. Сьогодні сфера шоу-індустрії кардинально змінює свій вектор розвитку. Сучасні мистецькі проєкти потребують творчого переосмислення у практичному втіленні. Перед режисерами постає головне завдання професійного застосування інноваційних технологій, що дає змогу розширити уявлення про естетичні аспекти даних заходів. Однак, незважаючи на широкий спектр технічних інновацій та активне їх застосування, питання професійного використання режисерами шоу даних засобів, розкриття їх функціонального значення, естетичного впливу на глядача та художньої цінності в мистецтві сьогодні є актуальними для мистецтвознавчого аналізу. Методологія дослідження полягає у застосуванні аналітичного, системного, емпіричного та аксіологічного методів висвітлення питань щодо професійної практичної постановки шоу-програм, де головним є режисер, застосування інноваційних технологій у створенні художнього образу заходу, визначення естетичного складника шоу та його ціннісних орієнтирів, систематизація уявлення про техніку сценічного простору в сучасних шоу-програмах. У результаті дослідження запропоновано новий підхід режисерської практики до постановки сучасних шоу із застосуванням новітніх технологій. Системне дослідження технічних інновацій у контексті шоу-програм створює передумови для практичних узагальнень, важливих для сучасних режисерів. Технічні інновації постійно вдосконалюються, що надає можливість розкривати їхні нові функції та можливості, де більшість сценічних технологій та спецефектів може виступати засобом створення художнього образу заходу або як самостійний засіб створення цілісної шоу-програми, що, безперечно, є головним естетичним складником мистецтва естради.

Ключові слова: *шоу, режисер шоу, художній образ, інноваційні технології, сценічне оснащення.*

Myroslava MELNYK,
orcid.org/0000-0002-2553-5509
Candidate of Art History, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Variety and Mass Festival Directing
Kyiv National University of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) mirchukmmm@gmail.com

Volodymyr FISHER,
orcid.org/0000-0003-4045-7024
Honored Artist,
Professor at the Department of Variety Directing and Mass Festivals
Kyiv National University of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) vmfisher@ukr.net

ARTISTIC AND AESTHETIC ASPECTS OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES DIRECTED BY THE SHOW

The article considers the method of work of the director of the show, the specifics of creating a general artistic image of the show with innovative technologies, analyzes the technical and creative possibilities for artistic solution of the show, illustrative methods and tools for implementing the script concept and director's idea of the show. tools that primarily help

to create a complete artistic image of the show, identified the functions of the show, which actively influence the formation of people's worldview, their social consciousness and way of thinking. Today, the sphere of show industry is radically changing its vector of development. Contemporary art projects need creative rethinking in practice. The directors face the main task of professional application of innovative technologies, which allows to expand the idea of the aesthetic aspects of these events. However, despite the wide range of technical innovations and their active application, the issue of professional use of these shows by directors of the show, the disclosure of their functional significance, aesthetic impact on the audience and artistic value in art today is relevant for art analysis. The research methodology consists in the application of analytical, systematic, empirical and axiological methods of coverage of issues concerning professional practical staging of show programs, where the director is the main one, application of innovative technologies in creating artistic image of the event, definition of aesthetic component of show and its values stage space in modern shows. As a result of the research, a new approach of directing practice in staging modern shows with the use of the latest technologies is proposed. Systematic study of technical innovations in the context of show programs creates the preconditions for practical generalizations that are important for modern directors. Technical innovations are constantly improving, which provides an opportunity to discover their new functions and opportunities, where most stage technologies and special effects can act as a means of creating an artistic image of the event or as an independent means of creating a holistic show program, which is undoubtedly the main aesthetic component of pop art.

Key words: *show, show director, artistic image, innovative technologies, stage equipment.*

Постановка проблеми. Проблеми сьогодення диктують естрадному мистецтву нові форми реалізації шоу, нове сценографічне вирішення у їх утіленні. На жаль, в умовах пандемії розвиток шоу-індустрії почав занепадати, оскільки естрада – мистецтво масове, а в карантинних умовах це майже неможливо. Проте режисери спільно з артистами знайшли оптимальні вирішення реалізації творчих задумів. Тепер в шоу за допомогою технічних засобів можна використати будь-які прийоми, які раніше здавалися нереальними для застосування на сцені. Технічні засоби сучасної режисури шоу-програм розкривають значні можливості для створення яскравого художнього образу заходу, забезпечують якісний відпочинок та естетичну насолоду глядачам.

Аналіз досліджень. Сьогодні тема технічних інновацій досить популярна для науковців. У науковому дослідженні «Використання технічних можливостей візуального мистецтва в сценічному просторі» Т. І. Совгира розкриває методику застосування технічних засобів у практичному втіленні сценічних заходів, виокремлює специфічні особливості тривимірного відеомеппінгу, відеоінсталяцій як одних із технічно-творчих елементів у сучасному мистецтві.

Технічне оформлення, засоби пластичного вирішення сценічного простору, образно-технологічні засоби у сценічному мистецтві розкривала у своїх наукових працях К. В. Юдова-Романова. Використання новітніх технологій 3D Mapping в Україні, інноваційні види мультимедійного мистецтва як інструмент режисерів-постановників у постановчій діяльності досліджувала А. С. Доколова.

Мета статті – висвітлення питань щодо методики роботи режисера в оформленні сценічного простору шоу-програм в умовах сьогодення, специфіки створення художніх образів за допомогою технічних інновацій та визначення їх художньо-естетичного складника.

Виклад основного матеріалу. Мистецтво естради в Україні є важливим складником у розвитку творчих індустрій. Саме шоу-програма як одна із сучасних форм мистецтва естради є джерелом формування культурно-естетичного рівня суспільства. Детальний аналіз сучасного стану шоу-програм, здобутки сценічних інноваційних можливостей, окремих їх складників набувають нового висвітлення у творчих та технічних процесах, які надають можливість сучасним режисерам й артистам пошуку механізмів створення якісно нових нестандартних творчих рішень, прийомів, які втілюються через сценічну інтерпретацію в шоу. Саме інноваційні технічні засоби та спецефекти набувають дедалі більшої вагомості у створенні шоу, оскільки не обмежують можливості режисерів у створенні загального художнього образу заходу.

Пошук режисерської концепції художньо-образного вирішення шоу вимагає застосування новітніх технологій, оскільки їх актуальність та популярність у масового глядача постійно зростають. Світлові, лазерні, піротехнічні, голографічні, 3D-графіка, відеопроєкції, поліекрани, мобільні декорації, мультимедійні технології, звукові та відеосистеми – усі ці засоби є важливими складниками роботи режисера під час створення загальносценічного художнього образу шоу та мають великий вплив на враження глядачів, що, безперечно, забезпечує успіх заходу. Проте зловживання технічними засобами може призвести до повної поразки шоу, тому режисерам необхідно приділяти особливу увагу у проведенні шоу та професійного вирішення питань щодо застосування технічних інновацій. «Сучасні масові шоу-програми важко уявити без використання сучас-

них технологічних рішень, коли технічні інновації дають поштовх до виникнення та ствердження цілого жанру, що визначає вектор розвитку принципів режисури» (В. Ф. Кудашов та ін., 2011: 122).

Сучасний творчий досвід фахівців естради показує, що іноді застарілі форми та жанри не потрібно вилучати, а, забувши про жанрові межі, відтворити їх у якісному сучасному сценічному продукті, використовуючи технічні засоби. За допомогою них створюється сценічна атмосфера, підсилюється враження та емоційне сприйняття у глядача, виникають певні художні образи. «Утілення художнього образу в театралізованих виставах за допомогою технічних засобів є найбільш важливим у використанні цих засобів. Кожен вид мистецтва має, так би мовити, свій «матеріал» створення художнього образу, свій «першоелемент». Наприклад, у хореографії – рух, у пантомімі – жест, у літературі – слово, у кіно – кадр. У сценічних розробках матеріал художнього образу синтетичний, бо він визначається в поєднанні різних художньо-виразних засобів, і в тому числі технічних. Тут і кінокадри, і слайди, і звукові ефекти тощо. Тому художній образ у театралізованих масових видовищах часто буває багатоплановим і складним» (Горбов, 2004: 103).

У разі застосування всіх технічно-творчих можливостей для художньо-образного вирішення шоу-програм варто зауважити, що сучасні технічні системи наділені новими виразними можливостями. Зокрема, в електроінструментах значно розширена палітра музичних звуків, які можна доповнити віджеїнгом за допомогою 3D-технологій. З'явилася можливість синтетично імітувати звучання найрізноманітніших інструментів із новими оригінальними тембрами та синтезувати їх із лазерними й піротехнічними спецефектами під час трансляції відеоматеріалу на ледекранах.

Безперечно, образність, художність та виразність надають сучасним шоу надзвичайної емоційної сили, тому форма художніх явищ визначається методами професійної організації матеріалу, за якими розкривається ідейний зміст, а публіка буде емоційно «заряджена» на сприйняття шоу. Такі естрадні шоу-програми досить різноманітні у творчих вирішеннях та їх утіленні. Це своєрідні яскраві видовища, які об'єднують виступи артистів, де домінуючими жанрами є вокал та хореографія, інноваційні технології та вражаючі спецефекти. Розглядаючи видовищність як одну з характерних ознак шоу, варто зазначити, що основну увагу під час практичної постановки режисери повинні звертати на художнє вирішення сценічного простору за допомогою технічних інновацій, оскільки саме ці виразні засоби й створюють видовищний ефект шоу та загальносценічний художній образ. Сучасні режисери використовують у своїх творчих практиках різноманітні ілюстративно-образні методи та засоби для втілення сценарної концепції й режисерського задуму, адже сутність естетичного аспекту полягає у зоровому та чуттєвому сприйнятті цілісної художньої ідеї шоу. За методикою практичного створення та втілення задуму художнього образу, за принципами організації матеріалу під час постановки шоу їх можна віднести до просторово-часових. За формою чуттєвого сприйняття глядачем – до зорово-слухових.

Безперечно, ключовою фігурою в організації сучасних шоу все ж таки є режисер. Саме він як художник створює загальну концепцію заходу, а технічні засоби та інноваційні спецефекти відіграють важливу роль під час її втілення. «Синтетична природа сценічного мистецтва вимагає від режисера знання всіх жанрів естради: розмовного, музичного, вокального, хореографічного, оригінального. Короткочасність номеру зобов'язує режисера чітко підбирати виразні засоби, домагатися стрімкого розвитку дії, вміти концентрувати увагу глядача на ідейній сутності дійства, знаходити яскраві пристосування для виявлення творчої індивідуальності виконавця. Професійні навички режисера базуються на вмінні будувати естрадний номер за законами драматургії, створювати його за художніми вимогами сучасності та високими ідеями суспільства» (Мельник, 2012: 127). Сьогодні режисер стикається з багатьма проблемами саме технічного характеру, оскільки повинен бути обізнаним та досконало володіти усіма технічними інноваціями, які застосовує у постановочному процесі.

Порівняно з минулим століттям, коли процес оформлення сцени під час постановки шоу-програм зводився до використання нескладних декорацій, у XXI ст. відбувається різке збільшення масштабів та складності сценічних конструкцій. Наприклад, застосування підйомних та опускних систем, використання надскладних конструкцій чітко може визначити просторове вирішення шоу. Завдяки цьому режисер може змінювати просторовий рельєф сценічної площадки, створити вражаючий ефект, за допомогою якого підкреслить функціональне завдання художнього образу.

Аналізуючи сучасне сценічне оснащення, можна виокремити декілька технічних засобів, які першочергово допомагають у створенні завершеного художнього образу шоу та вражають глядачів яскравими видовищними ефектами. А саме:

– звукопідсилюючі акустичні системи;

– масштабні конструкції сцени: модульні та мобільні;

– світлові рухомі та статичні системи, прожектори, стробоскопи та ін.;

– відео- та медіаапаратура: проєктори, рідкокристалічні та проєкційні екрани, світлодіодні повнокольорові ледекрани;

– піротехнічні, лазерні, голограмні спецефекти.

Однак це не повний перелік технічних інновацій, який є в арсеналі у режисера. Проте варто відзначити новітні напрями в аудіовізуальному мистецтві, які сьогодні стрімко набувають популярності та є досить затребуваними, особливо в умовах пандемії. «Використання зображально-виражальних засобів відеоарту в сценічному просторі надає останньому особливої видовищності та інтерактивності. Відеомеппінг та віджеїнг – досить молоді напрями візуального мистецтва, які можливо застосовувати у сценічному просторі для демонстрації продукції, зовнішньої реклами та внутрішнього декоративного оформлення сцени. Сьогодні вже існують видовищні заходи, які повністю виконані за допомогою технічного складника форм відеоарту, без живої акторської гри. Шоу-програми, в яких використовується технологія тривимірного меппінгу, – це сучасні видовищні вистави. Завдання подібної візуалізації полягає у тому, щоб надати нерухомій дійсності рух, динаміку. У сценічному просторі візуальні інсталяції можуть слугувати в ролі об'єкта, скульптури, декорацій» (Совгира, 2018: 69).

«Ще один сучасний засіб виразності, за допомогою якого створюється незабутній арт-проєкт, – це світло у поєднанні з лазерними спецефектами. Завдяки такому поєднанню створюються масштабні лазерні шоу, які донедавна були недосяжними та фантастичними світловими ефектами. <…> Сьогодні лазерні шоу супроводжують важливі події у житті людей та країни у цілому. Звичайно, такі видовищні світлові ефекти повинні відповідати тематиці мистецьких проєктів. У разі включення їх у програму передусім необхідно враховувати місце проведення. Відповідно, лазерні шоу можна розділити на об'ємні та графічні. Об'ємні лазерні шоу, як правило, використовують у задимленому повітрі, створюючи масштабну площину. Особливо ефектними є такі шоу в поєднанні з музикою, яка підсилює емоційне враження від побаченого» (В. М. Фішер, 2021: 553).

Однак варто зауважити, що сучасні постановники шоу активно виокремлюють та відбирають лише ті технічні інновації, які в даному заході визначають ідейне спрямування заходу, розкривають художній образ та забезпечують естетичне задоволення глядача. Загалом у мистецькому процесі застарілі стереотипи потребують нового вирішення створення сучасних шоу-програм, упровадження інноваційної методики під час їх практичного втілення, оскільки наша країна має досить вагомий творчий потенціал. Проте оновлення традиційних форм особливо яскраво проявляється в перехідні етапи, коли зростає потреба суспільства звернутися до мови мистецтва як найбільш плідної можливості самовираження, коли людина намагається створити новий світ естрадних форм з ідейно-естетичним, виховним потенціалом, які становили б значну частину змісту в художній діяльності фахівців. Шоу як естрадна форма має досить великий вплив на глядача, тому можна виокремити такі функції, які впливають на формування світогляду людей. Перш за все це естетична функція, яка впливає на задоволення потреб людини, допомагає у формуванні смаків, впливає на культурний рівень розвитку суспільства загалом. Одночасно з естетичною насолодою у людей завжди є потреба в отриманні певної інформації. Звідси, наступна функція – інформаційна. Культурно-рекреаційна та виховна функції полягають у залученні аудиторії до мистецьких творів. Підвищення ціннісних орієнтирів проявляється в інтеграційній функції, оскільки сьогодні досить активно відбувається міжнародна співпраця у сфері мистецтва і культури.

Багатоплановість мови мистецтва з іншими інноваційними елементами вимагають окремого звернення до естетичних аспектів впливу технічних засобів виразності, їх нерозривного взаємозв'язку з естетичними вимогами сьогодення, характеру образно-пластичних та художніх вирішень. Для їх реалізації створюються всі необхідні умови. Слід зазначити, що саме сучасні шоу-програми набувають дедалі більшої популяризації як видовищна, яскрава, естетична форма естрадного мистецтва та все глибше впроваджується в духовне життя суспільства.

Висновки. Сьогодні українська естрада, шоу-бізнес динамічно розвиваються, активно синтезуються з іншими видами мистецтв, застосовуючи інноваційні технології. Якщо порівнювати з минулим, то можна констатувати явну картину того, що суспільство було заручником своєї творчості. Сьогодні розважальних шоу в десятки разів більше, ніж раніше, режисери почали створювати якісний контент не лише на концертних майданчиках, а й робити це онлайн. Технічний розвиток надає можливість сучасним режисерам реалізувати свої творчі ідеї більш креативно для

створення, в першу чергу, якісного й видовищного продукту. Передусім така стрімка тенденція впровадження нових шоу-програм відбувається завдяки мистецьким інтеграційним процесам, які відбуваються в шоу-індустрії, та врахуванню тих обставин, які складаються у суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбов А. С. Режисура видовищно-театралізованих заходів. Фастів : Поліфаст, 2004. 264 с.
2. Художественный фон в массовых спортивно-художественных представлениях : учебное пособие / В. Ф. Кудашов и др. Санкт-Петербург, 2011. 128 с.
3. Мельник М. М. Професійні якості режисера як фахівця сценічних мистецтв. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв.* 2012. № 2. С. 126–130.
4. Совгира Т. І. Використання технічних можливостей візуального мистецтва в сценічному просторі. *Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтвознавство»*. 2018. № 38. С. 60–70.
5. Фішер В. М. Прагматичні аспекти інноваційних засобів виразності арт-проєктів. *Грааль науки.* 2021. № 1. С. 552–553.

REFERENCES

1. Horbov A. S. Rezhysura vydovyshchno-teatralizovanykh zakhodiv. [Directing spectacular and theatrical events]. Fastiv : Polifast, 2004, 264 p. [in Ukrainian].
2. Kudashov V. F., Kudashova L. T., Pilyugina M. M., Rabil' G. B. Khudozhestvennyy fon v massovykh sportivno-khudozhestvennykh predstavleniyakh. [Artistic background in mass sports and artistic performances] : uchebnoye posobiye. Natsional'nyy gosudarstvennyy universitet fizicheskoy kul'tury, sporta i zdorov'ya im. P. F. Lesgafta. Sankt-Peterburg : SPb., 2011, 128 p. [in Russian].
3. Melnyk M. M. Profesiyni yakosti rezhysera yak fakhivtsya stsenichnykh mystetstv. [Professional qualities of a director as a specialist in the performing arts]. Visnyk Natsionalnoyi akademiyi kerivnykh kadriv kultury i mystetstv. Kyiv, 2012. Nr 2. P. 126-130 [in Ukrainian].
4. Sovhyra T. I. Vykorystannya tekhnichnykh mozhlyvostey vizual′noho mystetstva v stsenichnomu prostori. [The use of technical capabilities of visual art in the stage space]. Visnyk KNUKiM. Seriya: Mystetstvoznavstvo. Kyiv, 2018. Nr 38. P. 60-70 [in Ukrainian].
5. Fisher V. M. Prahmatychni aspekty innovatsiynykh zasobiv vyraznosti art-proyektiv. [Pragmatic aspects of innovative means of expression of art projects]. Mizhnarodnyy naukovyy zhurnal «Grail of Science». Vienna (Austria) – Vinnytsia (Ukraine), 2021. Nr 1. P. 552-553 [in Ukrainian].

УДК 78:7.041.5:785.7:78.082.1(045)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-9

Леся МИКУЛАНИНЕЦЬ,
orcid.org/0000-0002-6346-6532
кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри теорії і методики музичної освіти
Мукачівського державного університету
(Мукачево, Закарпатська область, Україна) l.mikulaninets@gmail.com

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ МУЗИЧНОГО ПОРТРЕТА У КАМЕРНІЙ СИМФОНІЇ «РЕМІНІСЦЕНЦІЇ» ВІКТОРА ТЕЛИЧКА

Сучасна гуманітаристика актуалізує наукові розвідки, які вивчають здобутки творців крізь призму музичного портрета. Він виконує функцію носія характерних рис конкретних героїв, опосередковано відтворює образ самого автора мистецького зразка. Мета статті – розкрити особливості імплементації музичних портретів П. Милославського, І. Мартона, С. Хосроєвої, Д. Задора у камерній симфонії «Ремінісценції» В. Теличка. Методологія дослідження включає низку підходів: біографічний – для опанування фахових засад закарпатських діячів; культурологічний – усвідомлюючи взаємозв'язки між суспільними і духовними процесами Закарпаття; аналітичний – під час осмислення літератури з теми статті; теоретичний – підводячи підсумки праці. Наукова новизна – уперше експліковано камерну симфонію В. Теличка у дискурсі реалізації музичного портрета. Аналіз представлених «Ремінісценціями» «зображень» засвідчив про здатність виразити: особистісний світ майстрів, виявити їхні історичні, національні, культурні ознаки; переживання, викликані обставинами життя; діалог між минулим і сучасністю тощо. «Малюючи» музичні портрети, В. Теличко втілює ментальність і світогляд постатей: П. Милославський – митець-філософ, І. Мартон – трагічний мислитель, С. Хосроєва – узагальнений образ Жінки (Батьківщина, берегиня, мати, вчителька, подруга і т. д), Д. Задор – експресивний яскравий реформатор. Кожна картина, з одного боку, виявляє суб'єктивні прикмети індивідуумів, з іншого – інтерпретує різні боки професійної практики. Вдачі героїв можна ототожнити із сутнісними засадами закарпатської культури (поліетнічність, синтез різних фахових й етнічних традицій, колоритність, ліризм, динамізм, відкритість тощо). Таким чином, через опис персонажів «Ремінісценцій» Віктор Федорович виходить на рівень представлення специфіки професійного мистецтва краю другої половини XX ст.

Ключові слова: *музичний портрет, камерна симфонія «Ремінісценції», професійна музична культура Закарпаття, В. Теличко, П. Милославський, І. Мартон, С. Хосроєва, Д. Задор.*

Lesya MYKULANYNETS,
orcid.org/0000-0002-6346-6532
Candidate of Arts, Associate Professor,
Associate Professor at the Theory and Methods of Music Education Department
Mukachevo State University
(Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine) l.mikulaninets@gmail.com

IMPLEMENTATION OF MUSICAL PORTRAIT IN «REMINISCENCE» CHAMBER SYMPHONY BY VICTOR TELYCHKO

Modern humanities actualize scientific research which studies the achievements of creators through the prism of a musical portrait. It performs the function of the bearer of specific heroes' characteristic features, indirectly reproduces the image of the author of an art sample. The purpose of the article is to reveal the peculiarities of musical portraits implementation of P. Miloslavsky, I. Marton, S. Khosroeva, D. Zador in the chamber symphony «Reminiscence» by V. Telychko. The research methodology includes a number of approaches: biographical – to master the professional principles of Transcarpathian figures; culturological – awareness of the relationship between social and spiritual processes of Transcarpathia; analytical - for understanding the literature on the topic of the article; theoretical – summing up the work. Scientific novelty – for the first time V. Telychko's chamber symphony is explained in the discourse of a musical portrait realization. Conclusions. Analysis of the «images» presented in «Reminiscences» showed the ability to express: personal world of masters, their historical, national, cultural features; experiences caused by life circumstances; dialogue between past and present, etc. «Painting» musical portraits, V. Telychko embodies the mentality and worldview of the figures: P. Miloslavsky – an artist-philosopher, I. Marton – a tragic thinker; S. Khosroeva – a generalized image of a woman (Motherland, guardian, mother, teacher, friend, etc.); D. Zador – an expressive bright reformer. Each picture, on the one hand, reveals the subjective characteristics of individuals, on the other – interprets different aspects of professional practice. The habits of the heroes can be identified with the essential principles of Transcarpathian culture (polyethnicity,

synthesis of different professional and ethnic traditions, coloration, lyricism, dynamism, openness, etc.). Thus, through the description of the characters presented in «Reminiscences», Victor Fedorovych reaches the level of revealing the specifics of the region professional art of the second half of twentieth century.

Key words: *musical portrait, chamber symphony «Reminiscences», professional musical culture of Transcarpathia, V. Telychko, P. Miloslavsky, I. Marton, S. Khosroeva, D. Zador.*

Постановка проблеми. Сучасна гуманітаристика центром наукового пізнання ставить людину, її творчість та самореалізацію. Осмислення феномену особистості відбувається у філософському, культурологічному, соціальному, мистецтвознавчому та інших вимірах. Музикознавство намагається осягнути індивідуальність креативної персони, оскільки власною художньою практикою вона втілює сутнісні закономірності, ідеали певної епохи, аналізує й пропонує шляхи вирішення антропологічних квестій.

Нині актуальними є студії, які вивчають здобутки майстра крізь призму різноманітних портретів: інтелектуального, літературного, психологічного, історичного, музичного та ін. Останній наділяється функціями виразника характерних ментальних рис героїв звукового опусу, а також опосередкованого відтворювача образу самого автора доробку. Специфіка «зображення» полягає у тому, що через виразові засоби (мелодія, гармонія, фактура, форма і т. д.) композитор виявляє глибинні онтологічні процеси суб'єкта.

Аналіз досліджень. Музичний портрет у мистецтвознавстві отримав ґрунтовну інтерпретацію. Опануванню його змісту присвячено праці І. Вежневець, Т. Каблової, Л. Казанцевої, Лі Юнь Цзе та ін.; антропологічні аспекти виявлено І. Абдулліною, Р. Арнхеймом, І. Ванєчкіним, Л. Виготським, Е. Кузнєцовим, Ю Лі, Є. Назайкінським та ін.; побутування в інструментальних та вокальних опусах висвітлено І. Вежневець, Н. Гірявенко, І. Середюк, Л. Федоровою та ін. Аналіз студій свідчить про значний потенціал даної креативної форми для осягнення сутності особистості.

Мета статті – розкрити особливості імплементації музичних портретів П. Милославського, І. Мартона, С. Хосроєвої, Д. Задора у камерній симфонії «Ремінісценції» В. Теличка.

Виклад основного матеріалу. Віктор Теличко – знаковий діяч національної культури. Його доробок демонструє універсалізм, майстерне володіння різними жанрами та техніками, репрезентує концептуальні засади доби трансмодерну. Центральний твір камерної спадщини композитора – симфонія «Ремінісценції», присвячена фундаторам професійного музичного мистецтва Закарпаття Петру Милославському, Іштвану Мартону, Семіраміді Хосроєвій, Дезидерію Задору. Кожне із цих імен – вагома сторінка у поступі регіональної духовності другої половини XX ст. Імплементацією портретів Віктор Федорович піднімає проблему цивілізаційної пам'яті, доводить думку, що основою еволюції людства є конкретна особистість, її життєтворчість.

«Ремінісценції» – це радше певний натяк на симфонію, ніж традиційне тлумачення образного й композиційного змісту. Її ознаки проявляються в масштабах узагальнення філософсько-етичної тематики. Опус тлумачиться з постмодерністської концептуальної позиції, тому напружені кульмінації, контрастні взаємодії великих розділів форми знівельовані. Акцент наданий деталізованій роботі над музичним матеріалом, тембровій винахідливості, мелодичному багатству.

Твір має чотири частини: перша – Adagio, друга – Sostenuto, третя – Andante sostenuto, четверта – Allegretto poco sostenuto. Розділи «Ремінісценцій» позбавлені жанрового позначення (вальс, скерцо, менует і т. д.). Тільки усталена смислова інтерпретація темпів указує на характеристику персонажа портрета. Помірний рух занурює слухача до своєрідного звукового простору, де йому відкриваються можливості переходу у духовну сферу, вільну від динамізму, зовнішньої метушливості, поспіху.

Назва – важливий компонент симфонії. В. Теличко означив її терміном «Ремінісценції» (від лат. reminiscentia – спогад, елемент мистецької системи, що відсилає до раніше прочитаного, почутого або побаченого культурного зразка). Дослідниця К. Фізер зазначає: «Назва тексту є одночасно іменем художнього твору й індивідуально-авторським висловлюванням про нього … де закладена інформація про епоху, традиції, національну культуру» (Фізер, 2017: 181). Заголовок репрезентує прийом «подвійного кодування», він демонструє опус і композитора. «Ремінісценції» – згадування Віктором Федоровичем діячів закарпатського мистецтва крізь призму суб'єктивного сприйняття.

Програма симфонії скеровує зміст в єдине образне русло. Однак кожна частина має свою присвяту. Консолідує всі частини авторський монолог. Він проявляється через індивідуальний композиторський почерк В. Теличка. І. Середюк відзначає, що «особливостями таких опусів є погляд на творчий процес «зсередини», зіставлення принципових відмінностей творчих особистостей у заса-

дах компонування, шляхах досягнення творчого результату. Типовими для цього різновиду портретування є образи колег, створених унаслідок бажання виявити в таких більш чи менш масштабних полотнах глибинних і сутнісних основ їхньої творчої індивідуальності» (Середюк, 2021: 59).

Створюючи портрети, Віктор Федорович користується системою мистецьких кодів: цитатами, алюзіями, ремінісценцією. Вони конкретизують музичний матеріал, виконують функцію символів. О. Афоніна підкреслює, що «розкодування здійснюється на основі художнього досвіду реципієнта, бо семантика прийомів «подвійного кодування» організована низкою шарів розшифрування» (Афоніна, 2018: 26). Важливими є «символи-коди», їх композитори застосовують, апелюючи до широкого кола слухачів. В. Теличко вводить теми-емблеми, які для персонажів «Ремінісценцій» і закарпатської культури стали впізнаними та знаковими.

Перша частина опусу «малює» образ Петра Петровича Милославського (1896–1954) – знаного майстра хорової справи. Народився музикант в Петербурзі, тут відбулося його професійне становлення (під наставництвом О. Архангельського). Російський жовтневий переворот 1917 р. трагічно відзначився на житті диригента, він став емігрантом, а 1933 р. переїхав до краю. Кульмінація діяльності маестро – керівництво Закарпатським народним хором (1946–1954). Під очільництвом П. Милославського колектив знайшов індивідуальний виконавський стиль, розпочав активну гастрольну практику, досяг творчої зрілості.

Починається симфонія невеликим вступом, де на тлі кварти у a-moll (e-a) поступово зароджується основне мелодичне ядро. Його експозиціювання демонструє неквапливість розгортання, домінування низького регістру. Однак кожне наступне проведення теми надає їй динамічної сили, темброваго багатства, інтонаційної широти. У момент найбільшого розвитку вона звучить надзвичайно тужливо, емоційно насичено, благородно. Виникає портрет особистості, яка утверджується. Одночасно із зображенням Петра Петровича композитор репрезентує й трагічну епоху першої половини XX ст., що стала тлом для формування ідей креативного буття поетичного, одинокого героя-філософа.

Кульмінація першої частини означена введенням цитати улюбленої народної пісні П. Милославського «Тихо, тихо Дунай воду несе» (її мотив вигравіруваний на могилі маестро). Цей фрагмент нотного тексту є зі сфери іншої (не російської) музичної лексики. Мелодія служить своєрідним символом життя диригента на Закарпатті (віднайдення ним другої Батьківщини), керування ЗНХ, любові до фольклорної поліетнічної культури області тощо.

Невелика кода – скорботна. Вона може тлумачитися характеристикою образу Петра Петровича і асоціюватися із самим композитором, який на самоті осмислює свої спомини про митця.

Друга частина присвячена пам'яті Іштвана Мартона (1923–1996) – композитора, педагога, художнього керівника багатьох музичних колективів краю, першого очільника закарпатського осередку НСКУ. Його буття було наповнена яскравими подіями, засвідчило реалізацією багатогранного таланту. Однак складність та суперечливість радянської доби (майстер змушений був виконувати ідеологічні партійні завдання) відбилися на творчому й особистому обліку Іштвана Ференцовича. За зовнішньої відкритості, товариськості він – досить трагічна постать національної культури.

Музичний портрет діяча В. Теличко «малює», використовуючи складну, часом експресивну образну палітру. Починається розділ різкими, дисонуючими акордами, тлом їх є остінатний звук «ля» контрабасів і віолончелей. Співзвуччя перериваються довгими паузами, але гул не зачухає. Виникає відчуття хаосу, непевності, з якого поступово виринає лірична, хоральна тема. Це цитата першої частини меси І. Мартона, написаної ще 1940 р. (важливим фактом біографії митця була служба органістом римо-католицького собору, спів у церковному хорі). Приходить спомин про молоді роки Іштвана Ференцовича, коли можна було відкрито сповідувати свою релігійну приналежність.

Далі віолончелі виконують мотив авторської пісні майстра на вірші Василя Вовчка «Гей, чули гори, чула Тиса», що нагадує народну (цей опус певний час був мистецьким символом краю). За нею слідує тема Симфонієти І. Мартона, після чого лунає автентична закарпатська співанка «Гей, на високій полонині», і знову фрагмент Симфонієти, потім – чардаш-алюзія. У коді з'являються напружені акорди, знайомі з початку другої частини. Поступово музична канва розчиняється, наступає тиша.

В. Теличко, створюючи портрет Іштвана Ференцовича, оперує великою кількістю «мартонівських висловів». У них сконцентровано певні фольклорні, релігійні коди, використовуючи які Віктор Федорович апелює до генетичної й культурної пам'яті слухача. Розшифровуючи і зчитуючи закладені сенси, реципієнт отримує інформацію про закарпатське музичне мистецтво і його видатного діяча. Ретроспектива тем розкриває

різні особистісні грані автора: релігійність, патріотизм, угорську етнічну приналежність, філософічність і масштабність натури; показує неоднозначність, важкість долі маестро.

Третя частина – посвята Семіраміді Аркадіївні Хосроєвій (1902–1986) – фундаторці та завідувачці фортепіанного відділу Ужгородського державного музичного училища (1946 по 1986 р.). Мисткиня – вихованка Петербурзької та Тбіліської консерваторій. Її зріла сторінка творчості пов'язана із Закарпаттям. Окрім масштабної педагогічної практики (нею було підготовлено велику кількість піаністів, які продовжили поступ культури краю), діячка вела просвітницькі програми на радіо, концертувала. Музичний портрет С. Хосроєвої надзвичайно ніжний, проникливий, наповнений любов'ю. Утілюючи образ майстрині, В. Теличко використовує тричастинну форму зі вступом. Починається опус висхідним мотивом у віолончелей h, e (сі, мі). Його можна розуміти алюзією на ім'я героїні (СЕМІраміда). Цей мелодичний хід звучить і у скрипок глісандо, що надає твору особливого трепету, ірреальності. Ритмічне тло септолями складає враження погойдування.

Крайні розділи в помірному темпі неспішно оповідають проникливу меланхолійну тему. За своєю побудовою вона діатонічна, розгортається поступенево, нагадує колискову. Фактура – прозора, створює ефект безкрайнього простору. Завершується перший (відповідно і третій) розділ мотивом h,e, d, e, c, (сі мі ре мі – Семіраміда). Звернення до монограм символізує давню традицію професійної європейської музики. Вона бере початок ще з опусів старих майстрів, зокрема Й. С. Баха. Дана алегорія вказує причетність С. Хосроєвої до високої академічної традиції.

Середина – контрастна: пожвавлюється рух, метр стає 5/8, прослідковуються вальсові риси (хоча це скоріше спомин про танець, аніж достеменне втілення). Ю. Чекан уважає, що композитор натякає на російські симфонічні традиції, пов'язані з творчістю П. Чайковського (друга частина Симфонії № 6) (Чекан, 2016: 360). Даним прийомом В. Теличко підкреслює музичну лексику, в якій сформувалася героїня. Сама тема – легка, прозора, по-дитячому відкрита, наївна. Цей фрагмент форми досить короткий, проте вносить настрій радості від життя.

Музичний портрет Семіраміди Аркадіївни – єдиний жіночий образ «Ремінісценцій». Він розміщений у точці золотого перетину, звідси – його особливий сенс. Відображення С. Хосроєвої має велику палітру смислових асоціацій: класичної музики, бережливого відношення до культури іншого народу, цінності людських стосунків, туги за минулим та ін. В одному мистецькому зразку В. Теличку вдалося втілити постать Жінки – уособлення Батьківщини, матері, вчительки, подруги і т. д.

Четверту частину присвячено пам'яті Дезидерія Задора (1912–1985) – композитора, науковця, концертного піаніста, першого директора Ужгородського музичного училища. Дезидерій Євгенович був надзвичайно яскравою, емоційною, творчою персоною. Ініціативний особистісний талант маестро активізував процеси професіоналізації культури Закарпаття.

Основна риса музичного портрета Д. Задора – динамізм. В. Теличко використовує теми, які відображають ментальні особливості героя (дієвість, патріотизм, захоплення красою природи). Починається частина квартовими інтонаціями, викладеними мірними восьмими (накопичується енергія, протягом розвитку вона трансформується, набуває життєтворчої сили). Виникає асоціація з архаїчними поспівками, урбаністичними мотивами, футуристичними образами, сучасним ритмом життя. Складається враження, що перед нами в одну мить проходить уся історія людства.

Друга тема – лірична, безкрайня, у ній відчувається широта карпатських полонин, прослідковуються риси закарпатського фольклорного мелосу. Її кульмінаційне проведення відкриває рух до фіналу симфонії, який декларує оптимізм, утвердження буття.

Віктору Федоровичу вдалося створити надзвичайно колоритний музичний нарис Д. Задора. У багаточисельних споминах та наукових роботах про Дезидерія Євгеновича він постає неординарною, темпераментною особистістю, сконцентрованою на своєму внутрішньому творчому світі. Цей складний, цікавий образ В. Теличко розкрив у «Ремінісценціях».

Проаналізувавши симфонію з позиції імплементації музичних портретів ми виявили, що крайні частини присвячені постатям, з якими В. Теличко не був особисто знайомий, а комунікував лише через креативні напрацювання. Натомість друга і третя – своєрідні ліричні центри, приурочені вчителям Віктора Федоровича. Вони зігріті теплом суб'єктивних споминів. Однак композитор зумів вибудувати смислову цілісність опусу, його чітку драматургію. Подаючи силуети конкретних митців, «малюючи» їх обриси, Віктор Федорович репрезентує історію професійного музичного мистецтва Закарпаття другої половини XX ст.

Твір реалізує образи діячів різного етнічного походження: П. Милославський – росіянин, І. Мартон і Д. Задор – угорці, С. Хосроєва –

вірменка. Проте життя на Закарпатті, служіння на благо духовності знімає будь-яку розмежованість. В. Теличко доводить думку: у роз'єднаному громадському суспільстві мистецтво здатне консолідувати людей.

За індивідуальності втілення кожного героя прослідковується композиторський почерк Віктора Федоровича, який можна трактувати автопортретом. «Говорячи» про різних митців, В. Теличко цитує їхні музичні вислови, однак не вдається до приміряння чужих амплуа. Наскрізною лінією симфонії проходить тема спомину, через неї есплікуються силуети закарпатських діячів. Ю. Чекан зазначає: «Протягом чотирьох частин ми бачили створення портретів дуже впливових, знакових музикантів Закарпаття і України, старших сучасників Віктора Теличка – через пряме чи опосередковане цитування, створення монограми, відтворення загального етнічного характеру … поряд із цими особистостями був присутній Автор – його небайдуже, пристрасне лірико-драматичне слово, його яскраво індивідуалізований вислів, його оптимістичне у висновку бачення процесу, його спирання на потужну традицію вітчизняного і світового симфонізму різних гілок: національно-характерної, лірико-драматичної та лірико-епічної» (Чекан, 2016: 363).

Камерна симфонія «Ремінісценції» – визначальний опус національної культури початку XXI ст. Композитор сучасною музичною лексикою висвітлив історію становлення закарпатської культури, утвердив цінність людини-творця.

Висновки. Проведене дослідження дає змогу констатувати, що музичний портрет має значний потенціал для філософського усвідомлення сутності та типових психологічних рис креативної персони. Особливістю жанру є його діалогічність, яка проявляється у здатності розкрити внутрішнє єство героя й автопортрет самого композитора.

Камерна симфонія «Ремінісценції» В. Теличка демонструє імплементацію зазначеної форми творчості. Аналіз представлених у «Ремінісценціях» «зображень» засвідчив про здатність виразити: особистісний світ майстрів, виявити їх історичні, національні, культурні ознаки; переживання, викликані обставинами життя; діалог між минулим і сучасністю тощо. «Малюючи» музичні портрети, В. Теличко втілює ментальність і світогляд постатей: П. Милославський – митець-філософ, І. Мартон – трагічний мислитель; С. Хосроєва – узагальнений образ Жінки (Батьківщина, берегиня, мати, вчителька, подруга і т. д); Д. Задор – експресивний яскравий реформатор. Кожна картина, з одного боку, виявляє суб'єктивні прикмети індивідуумів, з іншого – інтерпретує різні боки професійної практики. Вдачі героїв можна ототожнити із сутнісними засадами закарпатської культури (поліетнічність, синтез різних фахових й етнічних традицій, колоритність, ліризм, динамізм, відкритість тощо). Таким чином, через опис персонажів «Ремінісценцій» Віктор Федорович виходить на рівень представлення специфіки професійного мистецтва краю другої половини XX ст.

Здійснений аналіз імплементації музичного портрету в камерній симфонії В. Теличка показує необхідність подальшого вивчення даної проблематики. Актуальним є студіювання представленого опусу з позиції «подвійного кодування», камерності як способу мислення трансмодерної доби тощо. Перспективним видається осягнення зазначеної форми творчості через експлікацію спадщини інших національних композиторів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асталош Г. Л., Микуланинець Л. М. Творчий портрет як спосіб пізнання особистості митця. *Modern Ukrainian musicology: from musical artifacts to humanistic universals* : collective monograph. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2021. P. 111–125.

2. Афоніна О. С. Культурний код і «подвійне кодування» в мистецтві : автореф. дис. … д-ра мистецтв. : 26.00.01. Київ, 2018. 36 с.

3. Вежневець І. Л. «Музичний портрет» як художня форма французької вокальної культури XX століття : дис. … канд. мистецтв. : 26.00.01. Київ, 2019. 210 с.

4. Микуланинець Л. М. Етнокультурні виміри становлення та розвитку професійного музичного мистецтва Закарпаття другої половини XX століття : монографія. Ужгород : Карпати, 2012. 212 с.

5. Середюк І. М. Семантика музичного портрету у клавірно-фортепіанній творчості XVII–XX століття : дис. … канд. мистецтв. : 17.00.03. Одеса, 2021. 248 с.

6. Попова І. «Ремінісценції» Віктора Теличка. *Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення*. 2016. Вип. 3. С. 340–352.

7. Теличко В. Камерна симфонія «Ремінісценції». Ксерокопія рукопису. 44 с.

8. Физер Е. С. К проблеме названия музикального произведения. *Вісник Національної академії культури і мистецтв.* 2017. Вип. 2. С. 178–183.

9. Чекан Ю. «Ремінісценції» Віктора Теличка: жанровий пошук в умовах посттрадиційного професіоналізму. *Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення*. 2016. Вип. 3. С. 353–365.

REFERENCES

1. Astalosh G. L., Mykulanynets L. M. Tvorchyj portret jak sposib piznannja osobystosti mytcja. [Creative portrait as a way of cognition of artist's personality]. Modern Ukrainian musicology: from musical artefacts to humanistic universals: Collective monograph. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2021. pp. 111 – 125 [in Ukrainian]

2. Afonina O. S. Kuljturnyj kod i "podvijne koduvannja" v mystectvi [Cultural code and «double coding» in art]. Extended abstract of doctor's thesis. Kyiv, 2018, 36 p. [in Ukrainian]

3. Vezhnevecj I. L. «Muzichniy portret» yak khudozhnya forma frantsuzkoji vokalnoji kultury XX stolittya. [«Musical portrait» as an art form of French vocal culture of the twentieth century]. Candidate's thesis. Kyiv, 2019, 210 p. [in Ukrainian]

4. Mykulanynets L. M. Etnokulturni vymiry stanovlennya ta rozvitku profesiynogo muzychnogo mystetstva Zakarpattya drugoji polovyny XX stolittya. [Ethnocultural dimensions of formation and development of professional musical art of Transcarpathia in the second half of the XX century]: monograph. Uzhgorod: Karpaty, 2012, 212 p. [in Ukrainian]

5. Seredyuk I. M. Semantyka muzychnoho portretu u klavirno-fortepianniy tvorchosti XVII – XX stolittya. [Semantics of musical portrait in piano works of the XVII - XX centuries]. Candidate's thesis. Odesa, 2021, 248 p. [in Ukrainian]

6. Popova I. «Reministsentsiï» Viktora Telychka. [«Reminiscences» by Victor Telichko]. *Professional musical culture of Transcarpathia: stages of formation.* Uzhgorod: Karpaty, 2016, 3, pp. 340 – 352 [in Ukrainian]

7. V. Telichko. Kamerna symfoniya «Reministsentsiï». [Chamber Symphony «Reminiscences»]. Photocopy of the manuscript. 44 p.

8. Fizer Ye. S. K probleme nazvaniya muzikalnogo proizvedeniya. [To the problem of the name of a musical work]. *Bulletin of the National Academy of Culture and Arts.* Kyiv: Milenium, 2017, 2, pp. 178 – 183 [in Russian]

9. Chekan Yu. «Reministsentsiï» Viktora Telychka: zhanrovyy poshuk v umovakh posttraditsiynogo profesionalizmu. [«Reminiscences» by Viktor Telychko: genre search in the conditions of post-traditional professionalism]. *Professional musical culture of Transcarpathia: stages of formation.* Uzhgorod: Karpaty, 2016, 3, pp. 353 – 365 [in Ukrainian]

УДК 766
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-10

Віктор МИХАЛЕВИЧ,
orcid.org/0000-0003-4847-5833
кандидат культурології, доцент,
доцент кафедри образотворчого мистецтва
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) v.mykhalevych@kubg.edu.ua

ПРОПАГАНДИСТСЬКА САТИРИЧНА ГРАФІКА В ГУМОРИСТИЧНІЙ ПЕРІОДИЦІ РАДЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ

У статті досліджено особливості пропагандистської сатиричної графіки гумористичної преси Радянської України міжвоєнного періоду.

Із 20-х років XX ст. в СРСР, зокрема в Радянській Україні, складається тенденція, коли гумористичні видання стають додатками до провладних радянських газет, що були жорстко регламентовані та цензуровані. Візуальний контент у таких додатках стає важливим елементом радянської пропаганди.

Висвітлено, що у сатиричних виданнях УРСР ілюстрації в гострій формі висміювали «шкідників» радянського ладу, демонстрували незначні прогалини господарства на місцях, критикували капіталістичні режими, здебільшого Західного світу, пропагували антирелігійну кампанію.

Простежується, що на творчість художників, які працювали у сатиричних виданнях Радянської України, вплинула агітаційна плакатна графіка руху «Вікна УкрРОСТА».

Митці гумористичної преси у своїй ілюстрації використовували в міру спрощені яскраві та наочні образи з підписами-закликами, що були зрозумілі масовому читачу та сприяли відповідному формуванню громадської думки. Карикатуристи вміло створювали шаблонні образи ідеалізованого радянського героя та «негативних» персонажів, що закарбовувалося у свідомості реципієнта.

Проаналізована графіка у сатиричних виданнях, таких як «В часы досуга», «Тиски», «Красный слон», «Силуэты», «Безвірник», «Войовничий безвірник», доводить, що карикатурам досліджуваного періоду притаманні простота форм, плакатність, гротескність, контраст кольорів, експресивна лінія.

Також розглянуто оформлення цікавих, на нашу думку, обкладинок сатиричних видань України 20–30-х років XX ст. Художнє оформлення у сатиричних виданнях із 20-х років стає лаконічніше, ніж у дореволюційні роки, більшість заголовків набирається гротескними шрифтами, на сторінках практично зникає декорування.

Підкреслено, що з 1930-х років сатиричні видання по всьому СРСР масово закривають, а працівники видавництв часто підпадають під репресії.

Ключові слова: *радянська графіка, карикатура, ілюстрація, сатиричне видання, пропаганда, оформлення.*

Viktor MYKHALEVYCH,
orcid.org/0000-0003-4847-5833
Candidate of Cultural Studies, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Fine Arts
Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) v.mykhalevych@kubg.edu.ua

PROPAGANDA SATIRICAL GRAPHICS IN HUMOROUS PERIODICALS OF SOVIET UKRAINE OF THE INTERWAR PERIOD

The article examines the features of the propaganda satirical graphics of the humorous press of Soviet Ukraine in the interwar period.

Since the 1920s, there has been a tendency in the USSR, particularly in Soviet Ukraine, when humorous publications became supplements to pro-government Soviet newspapers, which have been tightly regulated and censored. Visual content in such applications became an important element of Soviet propaganda.

It is reported that satirical publications of the USSR illustrations have sharply ridiculed the "pests" of the Soviet system, revealed small gaps in the local economy, criticized capitalist regimes, mainly in the Western world, and encouraged an anti-religious campaign.

It can be seen that the work of artists who worked in satirical publications of Soviet Ukraine was influenced by the propaganda poster graphics of the «Vikna UkrROSTA» movement.

Artists of the humorous press in their illustration used moderately simplified bright and visual images with signatures-appeals, which were clear to the mass reader and contributed to the appropriate formation of public opinion. Cartoonists skillfully created patterned images of the idealized Soviet hero and "negative" characters, which was engraved in the mind of the rehearsal.

Analyzed graphics in satirical publications, such as «V chasy dosuga», «Tysky», «Krasnyj slon», «Siluety», «Bezvirnyk», «Voiovnychyi bezvirnyk», proves that the caricatures of the researched period are characterized by simplicity of form, poster style, grotesque, color contrast, expressive line.

The design of interesting, in our opinion, covers of satirical editions of Ukraine of the 1920s and 1930s is also considered. Art design in satirical publications from the 1920s became more concise than in the pre-revolutionary years, most of the titles were typed in grotesque fonts, and the pages were virtually gone.

It is emphasized that since the 1930s, satirical publications throughout the USSR have been closed en masse, and publishers have often been repressed.

Key words: *Soviet graphics, caricature, illustration, satirical edition, propaganda, design.*

Постановка проблеми. Після Першої світової війни сатирична творчість набуває виразного політичного забарвлення, особливо це стосується видань, що виходили на території Радянської України, де формується тоталітарна культура. Зникали національні українські сатиричні видання, натомість в УРСР розвивалися більшовицькі, що були насичені пропагандистськими ілюстраціями та перебували під постійним жорстким контролем партійних комітетів. У цей період відзначилися деякі ключові сатиричні часописи. Насамперед це харківський «Червоний перець», що увібрав у себе яскраві зразки радянської гумористичної ілюстрації. Але для повнішого розуміння особливостей сатиричної графіки гумористичної періодики та їх оформлення у міжвоєнний період ми хотіли б навести приклади менш відомих видань даного типу, що виходили на теренах Української РСР. Цей матеріал не був достатньо розглянутий у науковій літературі, хоча є актуальним, адже має не лише історичну та культурологічну, а й художню цінність.

Аналіз досліджень. Під час роботи над дослідженням сатиричної графіки в гумористичній періодиці Радянської України міжвоєнного періоду ми скористалися відповідною науковою літературою: О. Капелюшний, Д. Метельницька та П. Нестеренко аналізують особливості гумористичної ілюстрації та оформлення часописів УРСР 20–30-х роках; О. Голубєв та А. Дмитрієв відзначають вплив на масову свідомість символів та образів у радянській журнальній графіці; сатирична преса 20–30-х років як важливий елемент більшовицької пропаганди виявлена у наукових розвідках Л. Дудки та А. Покляцької.

Мета статті – дослідити особливості пропагандистської сатиричної графіки та художнього оформлення гумористичних видань Радянської України міжвоєнного періоду.

Виклад основного матеріалу. На перший погляд здається, що сатиричних видань у Радянській Україні 20–30-х років за нового більшовицького режиму було достатньо, деякі навіть українською мовою (наприклад, «Червоний перець» 1922 р., 1927–34 рр.), але, як ми бачимо, практично всі вони були додатками до відомих провладних періодичних видань.

Відомий радянський карикатурист київського походження Б. Єфімов уважав, що з 1920-х років на відміну від західної сатиричної графіки, яка мала більш розважальний характер, радянська карикатура мала дуже велике пропагандистське значення в пресі СРСР: «…радянські газети надавали карикатурі місце важливого та відповідального політичного матеріалу, використовувавши її як гостру та сильну агітаційну зброю» (Ефимов, 1961: 88).

Сатиричні видання більшовицької влади, які з'являються з 1919 р., упроваджують нову політичну сатиру, що висміює в брутальній формі своїх політичних опонентів та демонструє це за допомогою гострого візуального контенту. Для сатиричної графіки стає характерною рисою плакатність, відчувається тенденція до спрощення як змісту, так і форми. Це ж саме стосується й оформлення гумористичних видань. На відміну від дореволюційних часів в обкладинках та на сторінках журналів практично зникають декоративні елементи: заставки, кінцівки, рамочні орнаменти, декор навколо назв тощо. У візуальному матеріалі основна увага концентрується лише на ілюстрації. Титульний шрифт стає більш лаконічним, хоча ще може мати образну асоціацію з різними предметами (наприклад, назва «Тиски» у формі цвяхів для однойменного журналу).

Процес спрощення змістового та візуального контенту гумористичних видань пояснюється тим, що радянська періодика була розрахована здебільшого на простого масового реципієнта (пролетаря, селянина), який у ті часи часто не мав освіти, тому більш проста подача образного матеріалу з відповідними символами, лозунгами та закликами сприймалася радянською людиною більш дохідливо та мала на неї великий вплив.

А. Дмитрієв підкреслює: «На відміну від західного елітарного підходу в карикатурі в Росії вона використовувалася як особлива комунікація влади з широкими масами населення. Її злість і простота були досить зрозумілі для будь-якого читача і глядача» (Дмитриев, 1996: 63).

Науковець Д. Метельницька із цього приводу зазначає: «Можна сказати, що у графічному мистецтві 1920–1930-х років була тенденція до спрощення й умовного тлумачення фігур, вирішення композиції за рахунок плями (на відміну від попередньої доби модерну, коли краса та вивіреність лінії відігравали значну роль)» (Метельницька, 2016: 1447).

Зазначимо, що сатирична графіка гумористичних видань 20–30-х років на теренах Радянської України зазнала впливу серій агітаційних більшовицьких плакатів «Вікна сатири УкРОСТА» (1920–1921), що масово розповсюджувалися у Харкові, Києві, Одесі. Художники повинні були миттєво реагувати на події, тому плакатна графіка «Вікна РОСТА» відрізнялася простотою і лаконізмом виражальних засобів та була розрахована на масового глядача. Митці використовували два-три кольори, характерні силуети, символіку, гіперболу, алегорію, гротеск; користувалися традиціями народних лубків і частівок. У моді був стиль конструктивізм, що відзначилося у сатиричній графіці. Деякі художники «УкРОСТУ» надалі працювали в українській гумористичній пресі (Ю. Ганф, С. Зальцер, Б. Єфімов, Л. Каплан, С. Фикс (псевд. С. Скиф) та ін.) та привнесли на сторінки журналів досвід роботи в плакатній графіці.

На шпальтах пропагандистських радянських сатиричних видань викривалися так звані «шкідники» радянського ладу: валютники, хабарники, спекулянти, ледарі, п'яниці, хулігани, бюрократи, кооператори, куркулі, непмани, попи тощо. Багато місця відводилося карикатурам на побутову тематику. Критикувалася і культурна сфера за різні відхилення від радянських стандартів у мистецтві. Популярними були карикатури на міжнародну тему: висміювалися політики та військові капіталістичних країн, українська націоналістична або біла еміграція тощо. Використовуючи художні засоби, графіки намагалися впровадити збірний образ злого буржуя-імперіаліста, огидного куркуля, священика як п'яницю та ін., щоб простіше закарбувався у свідомості масового глядача. Із цього приводу А. Голубєв наголошує: «Незабаром досвідчений читач уже без жодних підписів пізнавав тих чи інших персонажів, орієнтуючись на звичні деталі...» (Голубев, 2005: 278).

Карикатуристи сатиричних видань на противагу зазначеним вище «негативним персонажам» створювали образ позитивного радянського героя/героїні: комуніста, передовика, червоноармійця тощо, показували успіхи Червоної Армії на фронтах та великі досягнення у побудові комунізму. При цьому була заборона буд-якої критики більшовицьких високопосадовців. Радянський герой відрізнявся ідеалізованими рисами обличчя без особливих прикмет, із відкритою посмішкою або насторожений, мав атлетичну будову тіла, одягнений у робітничий або військовий одяг.

Окрім явної пропаганди, мала місце і справедлива критика, а саме висвітлення недоліків діяльності господарських радянських організацій.

Художнє оформлення гумористичної преси також зазнало деяких змін у 20-х роках. По-перше, багато ілюстрованих видань стають кольоровими; по-друге, обкладинки є більш лаконічними, велика кількість заголовків набирається гротесками, усередині та на титулі журналів практично зник декор. Відносно художнього оформлення обкладинок часописів мистецтвознавець П. Нестеренко зауважує: «Художники часто поєднували різні стилістичні напрями й течії. У 1920-х – на початку 1930-х років домінував конструктивістський напрям (Нестеренко, 2018: 66). Обкладинки сатиричної періодики мали справити на читача максимальне враження, тому на титулі розміщували сторінкову ілюстрацію плакатного виду на важливу тему, що могла бути розвинута всередині журналу. Сторінкову карикатуру могли поміщати і на останній сторінці. Візуальний матеріал включає насамперед карикатури, шаржі, колажі, фотомонтажі, рідше фотографії.

А. Капелюшний стверджує: «Карикатури вже не відіграють ролі ілюстрації до текстового задуму, як це було раніше. У підписи до таких графічних творів їх автори виносять ту інформацію, яку важко відтворити образотворчими засобами» (Капелюшний, 1986: 15).

Розглянемо більш детально сатиричну графіку та оформлення, на нашу думку, цікавих зразків гумористичної періодики Радянської України міжвоєнного періоду.

Ми навмисно не брали до уваги такі ключові сатиричні журнали, як харківські «Червоний перець» та «Гаврило», бо детальний аналіз ілюстрацій даних видань нами робиться в окремих дослідженнях.

Перше видання, на яке хочеться звернути увагу, – щотижневий російськомовний літературно-художній сатиричний додаток до газети «Пролетарий» «В часы досуга», що виходив у Харкові 1922 р. Карикатури у додатку присвячувалися здебільшого міжнародним темам, викриттю буржуазії та непманів, висміюванню антирадянських проявів у мистецтві та літературі. Художниками були А. Козельский, Д. Джидай, Бука (можл., псевд.) та ін. Багато ілюстрацій не підписувалися.

На обкладинці видання крупним гротеском написана назва, поруч – вихідні дані. Під назвою могла розміщуватися головна ілюстрація. Зазвичай це був лаконічний портрет, практично позбавлений гротескності, на якогось відомого політичного або культурного діяча, наприклад турецький політик Кемаль Паша (№ 10, 1922), композитор А. К. Глазунов (№ 12, 1922). Іноді замість головної ілюстрації на титулі поміщався вірш, узятий у декоративну рамку стилю модерн (№ 11, 1922).

Проаналізуємо деякі ілюстрації журналу «В часы досуга».

Д. Джидай продемонстрував ставлення більшовицької влади до класових ворогів у карикатурі «Короткі руки» (№ 11, 1922): пролетар тримає двері, у які намагаються проникнути на вибори так звані «шкідники» радянського режиму («куркулі», священики, буржуазні інтелігенти та ін.). Міжнародну тему можна простежити у двокадровій карикатурі художника «Пробудження» (№ 10, 1922), що демонструє повалення турецького султана. На першому кадрі з назвою «Схід спить» Кемаль Паша з прибічниками намагаються скинути султана з трону, на другому кадрі «Схід проснувся» їм це вдається. Демонстрація знущання польським урядом з українського народу Східної Галичини знаходимо у карикатурі Джидая «Ідеальний режим» (№ 11, 1922): на рисунку зображені французький маршал Фош, що тисне руку польському військовому на тлі закатованих галичан.

Антирелігійна тематика подана у карикатурі «О часи!» (№ 10, 1922), в якій показаний рабин, який бідкається християнському священику, що релігійні свята не шанують робітники-євреї. Обличчя представників релігій автор навмисно викривив та гіпертрофував. Продовження висміювання релігії можна побачити в ілюстрації «Стройове навчання» (№ 12, 1922), де священики вишикують «армію», що складається з бабусь.

Вихваляння Червоної Армії в ілюстрації «Нові часи – нові пісні» (№ 10, 1922) демонструє художник Бука (можл., псевдонімом). Для більшого змістового контрасту митець застосовує спосіб порівняння, коли в одному кадрі з підписом «Раніше» зображує чоловіка, який намагається ухилитися від служби, а в наступному кадрі з назвою «Зараз» призовник відмовляється від медкомісії для швидкого зарахування до лав Червоної Армії.

У журналі можемо спостерігати популярну антиалкогольну тему в ілюстрації «Тріумфальна хода п'янства» (№ 11, 1922). Автор оригінально передав алкоголізм в образі монстра – бочки з лапами, що обвита змієм. Навколо чудовиська розгортаються п'яні гуляння, що більше нагадує сцени з картин Ієроніма Босха (наприклад, «Сад земних насолод», 1500–1510) або Пітера Брейгеля Старшого (наприклад, «Сім смертних гріхів», 1556–1557).

Загалом карикатури у сатиричному додатку «В часы досуга» подекуди мають класичний рисунок, що неперевантажений тонально та є більш лінійним, академічно побудованим, із вірною анатомією персонажів та промальованим одягом, мінімальним вираженням гротеску та гіперболізації у міміці та постатях героїв.

Щотижневий російськомовний журнал сатири та гумору «Тиски» виходив у Києві у 1923 р.; редактори – Б. Ліфшиц, М. Любченко; художники – Маліний, Г. Розе, Тележинский та ін.

Редакція закликала, що у «тисках» повинні опинитися ті, хто заважає жити та працювати радянському народу. Висміювався буржуазний репертуар кіно та театру. Без уваги гострої сатири не залишилася світові імперіалісти, і, звичайно, пропагувалися досягнення СРСР. Композиція обкладинки видання ділилася на дві частини. Верхня частина включала прямокутну рамку, всередині якої був напис «Тиски», написаний цвяхами. Перша літера у назві «Т» у вигляді молотка, а літера «К» була як кусачки. Ще одним елементом композиції титульного заголовку були тиски, а тлом слугувало сонце з променями. Нижня, більша частина обкладинки відводилася під головну ілюстрацію. Наприклад, титульна карикатура «Всерйоз та надовго» (№ 1, 1923) демонструє крупним планом усміхненого робітника, що затискає у тисках усіляких «шкідників» радянського ладу, які нагадують «слимаків». Ілюстрація є доволі експресивною з використанням різних фактур.

Звернемося до журналу сатири та гумору «Красный слон», що виходив у Катеринославі (суч. Дніпро) у 1924–1926 рр. як додаток до газети «Звезда». Карикатури в часописі не підписувалися.

Дизайн обкладинки журналу нагадує дореволюційні видання, особливо це стосується назви, що написана декоративним жирним шрифтом, у який вплетено малюнок: слон трубить на буржуя, який від цього летить у бік. Товста лінія поділяє горизонтально титул навпіл: назва журналу у верхній частині та головна ілюстрація знизу.

Якщо звернутися до графіки часопису, то це вже більш модерністські зображення порівняно з дореволюційними зразками. Вони наповнені експресивними контрастними лініями контуру, динамізмом, фактурою, суцільними заливками та практично відсутністю штриха. Наприклад, титульна ілюстрація «Перший відвідувач редакції» (№ 1, 1924): антропоморфний слон в образі редактора в окулярах та з пером кидається на переляканого «непмана».

Наступним розглянемо літературний журнал із сатиричним наповненням «Силуэты», що виходив в Одесі в 1922–1925 рр. У виданні ще зустрічаються декоративні елементи, такі як буквиці, модерністські рамки та підзаголовки. Одною з основних тем часопису був театр.

Видання відрізнялося авангардною графікою та оформленням. Обкладинки видання кольорові, побудовані у конструктивістському стилі. Акцент робився на шрифтовій композиції. Найчастіше на титульній ілюстрації був лаконічний графічний портрет, фотографія або колаж відомої особистості. Шрифт назви видання міг видозмінюватися: продовгуватий жирний гротеск, декоративний контрастний чи з модерними вигинами тощо. Наприклад, титул (№ 16, 1923) побудований завдяки вдалому зіставленню шрифтових елементів та футуристичному декору, що нагадує театральну завісу. Або коли літери назви поєднані з чорними горизонтальними та вертикальними блоками, товстими та жирними лініями, при цьому гармонійно сполучаються з головною ілюстрацією конструктивістського силуету театральної сцени (№ 4, 1924).

Цікавим екземпляром часопису «Силуэты» є номер, на обкладинці якого розміщено фотопортрет відомого німецького карикатуриста 20-х років Георга Гросса з його рисунком (№ 2, 1923). Оскільки художник тоді захоплювався комуністичними ідеями, то його політичні карикатури мали відповідний зміст та були популярні в СРСР. У даному разі митець експресивною червоною лінією зобразив різні сцени з важкого життя простих людей яких пригнічують буржуї: когось катують, хтось цілує чобіт, а капіталісти при цьому святкують. Праворуч угорі композиції зображені пролетарії, що крокують рядами з гвинтівками та транспарантами на тлі індустріального пейзажу.

Загалом в ілюстративному матеріалі журналу можна спостерігати комікси, силуетні та футуристично-конструктивістські рисунки. Наприклад, карикатура «Театр купця Непишкіна» художника В. Денісова (псевд. Дені) (№ 16, 1923): усміхнене відгодоване «непманське подружжя», що закутане у дорогі шуби, стоїть навпроти вивісок із назвами різноманітних театральних вистав (здебільшого оперет). Цим автор демонструє дурний смак непманів, бо оперета тоді вважалася «небажаним буржуазним мистецтвом». Хоча самі постаті намальовані художником гротескно експресивно, але тло афіш та різноманітних шрифтів додає композиції конструктивізму. Тобто ми можемо спостерігати, що журнал «Силуэты» мав еклектичну графіку – поєднання стилю модерн з новими футуристичними та конструктивістськими формами.

Основною тематикою наступних підібраних нами видань є антирелігійна кампанія, що активно проводилася більшовицькою владою, активно використовуючи гумористичну періодику, зокрема сатиричну графіку.

Журнал «Безвірник» та газета «Войовничий безвірник» належали до Спілки войовничих безвірників (СВБ УССР) та друкувалися українською мовою. Видання висвітлювали антирелігійну роботу на місцях, викривали «шкідливу» роль і діяльність представників різних релігій, висміювали і цькували духовенство та віруючих, включали наукові статті, що спростовують релігійні вірування. Дані періодичні видання мали пропагандистський візуальний контент атеїстичного характеру: карикатури, агітплакати, фотографії, фотоколажі.

Щомісячний часопис «Безвірник» виходив спочатку в Києві в 1923–1924 рр., потім у Харкові в 1924–1935 рр. У перші роки часопис мав більш художній вигляд. Графічно оригінально вирішено назву «Безвірник» у верхній частині обкладинки, що ділиться навпіл: приставка «без» написана червоним жирним гротеском, а «вірник» – чорною в'язю. Контраст поділу назви посилюється товстою червоною та чорною лініями з різних боків. Така шрифтова композиція символічно ілюструє нові революційні погляди та старі передсуди, що повинні зникнути. Під заголовком розміщується головна карикатура. Наприклад, титульна ілюстрація Олександра Довженка (псевд. Сашко) (№ 1, 1925): скручений селянин ледь несе на спині п'яного попа, що тримає в руках ікону. Карикатура лаконічна, що підкреслюється суцільною фоновою червоною заливкою, на якій чітко сприймається чорний силует священика та контрастна біла постать селянина на тлі пейзажу з маленькими церквами. Художник уміло передав гротескні риси облич героїв – віруючого страждальця та огидного попа.

Зміст газети «Войовничий безвірник» мало чим відрізнявся від журналу «Безвірник», але включав більше гострих карикатур, що переважно значилися під псевдонімами. Наприклад, на карикатурі художника Бервім (можл., псевд.) продемонстровано представників церкви, що тікають із сучасного індустріального міста у світлі фабричних прожекторів. На наступній ілюстрації митця (№ 8, 1930) показується Бог та апостол Петро, що сидять на хмарі та розмірковують про те, щоб узяти до раю прогульників антирелігійних зібрань. Під ними розміщений «безвідповідальний член СВБ», що безтурботно спить. Автор не так по-злому, як гротескно кумедно зображує свя-

щеннослужителів, професійно будує композицію із силуетів, плям та точних ліній, а замість штриха здебільшого використовує фактуру крапкою.

Із 1930-х років сатиричні видання по всьому СРСР тотально закривають (зокрема, в Україні на тлі Голодомору 1932–1933 рр. та економічної кризи). Навіть обмежені критичні теми, що викривають недоліки окремих проблем місцевого масштабу, у гумористичних додатках підпадають під цензуру. На передній план виноситься єдиний сатиричний журнал всесоюзного значення – російський «Крокодил» з міліонними тиражами під протекторатом ЦК ВКП(б) «Правда».

Стосовно розвитку та занепаду радянської гумористичної періодики 20–30-х років влучно висловилася А. Покляцька: «…виникнувши як додатки до центральних союзних газет, сатирична журнальна періодика зуміла набути значної популярності серед читачів. При цьому, з одного боку, головним завданням сатиричних видань була боротьба із т. зв. ворогами радянської держави, трансляція офіційної політики партії. У 1920-х роках, коли ще не було встановлено тотального контролю над пресою, існувала величезна кількість сатиричних видань, які влада не могла контролювати повною мірою, й журнали викривали недоліки власне радянської системи. Проте вже в середині 1930-х років влада повністю підпорядковує діяльність періодичних видань та, окрім цього, закриває практично всі сатиричні видання» (Покляцька, 2018: 252).

Висновки. За результатами аналізу ілюстративного матеріалу та оформлення у вищезгаданих сатиричних виданнях, що виходили в Радянській Україні у міжвоєнний період, можна підсумувати:

– основними темами сатиричної графіки є: боротьба з «шкідниками» радянського ладу, критика представників капіталістичних країн, антирелігійна кампанія та звеличення більшовицького режиму;

– візуальний пропагандистський матеріал насичується простими та дієвими для сприйняття образами, лозунгами, закликами на кшталт агітки;

– сатирична графіка у виданнях стає більш плакатною, має спрощену зображальну форму та зміст;

– тенденція спрощення з додаванням конструктивістських елементів стосується й оформлення сатиричних видань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Голубев А. В. Образ Европы в советской карикатуре 20–30-х годов. *Труды Института российской истории*. 2005. № 5. С. 273–299.

2. Дмитриев А. В. Социология политического юмора: Очерки. Москва, 1996. 214 с. URL: https://www.isras.ru/files/File/Publication/Soc_Dmitriev.pdf.

3. Дудка Л. Журнал «Безвірник» у системі антирелігійної пропаганди в Україні в 1920–1930-х роках. *Історія релігій в Україні* : науковий щорічник. Львів, 2010. № 20–1. С. 336–341.

4. Ефимов Б. Сорок лет. Записки художника-сатирика. Москва : Советский художник, 1961. 203 с.

5. Капелюшний А. О. Сатиричний журнал «Червоний перець». Львів : Вища школа, 1986. 144 с.

6. Метельницька Д. Сатирична графіка Анатолія Петрицького до журналу «Червоний перець» (1927–1928). *Народознавчі зошити*. 2016. № 6. С. 1442–1455.

7. Нестеренко П. Вплив мистецьких стилів на обкладинки часописів першої третини XX століття. *Слово і Час*. 2018. № 7. С. 58–66.

8. Покляцька А. І. Загальна характеристика розвитку сатиричної періодики СРСР 1920–30-х років. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2018. № 26. С. 250–253.

REFERENCES

1. Golubev A. V. Obraz Evropy` v sovetskoj karikature 20–30-kh godov. [The Image of Europe in Soviet Caricature of the 1920s and 1930s.]. Proceedings of the Institute of Russian History. Moscow, 2005. №. 5. P. 273–299. [in Russian].

2. Dmytryev A. V. Sotsyolohyia polytycheskoho yumora: Ocherky. [Sociology of Political Humor: Essays.] Moscow: 1996. 214 p. URL: https://www.isras.ru/files/File/Publication/Soc_Dmitriev.pdf. [in Russian]..

3. Dudka L. Zhurnal «Bezvirnyk» u systemi antyrelihiinoi propahandy v Ukraini v 1920–1930-kh rokakh. [The journal «Atheist» is in the system of antireligious propaganda in Ukraine in 1920s–1930s.]. History of religions in Ukraine: scientific yearbook. Lviv, 2010. № 20–1. C. 336–341. [in Ukrainian].

4. Efymov B. Sorok let. Zapysky khudozhnyka-satyryka. [Fourty years. Notes of a satirist artist.] Moscow: Sovetskyi khudozhnyk, 1961. 203 p. [in Russian].

5. Kapeliushnyi A. O. Satyrychnyi zhurnal «Chervonyi perets». [Satirical magazine «Chervonyi Perets»]. Lviv: Vyshcha shkola, 1986. 144 p. [in Ukrainian].

6. Metelnytska D. Satyrychna hrafika Anatoliia Petrytskoho do zhurnalu «Chervonyi perets» (1927–1928). [The satirical graphics of Anatoly Petrytskyi to the magazine «Chervonyi Perets» (1927—1928)]. Narodoznavchi zoshyty. Lviv, 2016. № 6. P. 1442–1455. [in Ukrainian].

7. Nesterenko P. Vplyv mystetskykh styliv na obkladynky chasopysiv pershoi tretyny XX stolittia. [Influence of Art Styles on Magazine Cover of the 1st Third of the 20th Century]. Word and Time. Kyiv, 2018. № 7. P. 58–66 [in Ukrainian].

8. Pokliatska A. I. Zahalna kharakterystyka rozvytku satyrychnoi periodyky SRSR 1920–30-kh rr. [General characteristics of satirical periodicals development in USSR in 1920–30s]. Scientific notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Vinnytsia, 2018. № 26. P. 250–253. [in Ukrainian].

УДК 781.68: 786.2
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-11

Уляна МОЛЧКО,
orcid.org/0000-0003-1519-6053
доцент,
доцент кафедри музикознавства та фортепіано
Навчально-наукового інституту музичного мистецтва
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) u.molchko@gmail.com

Світлана КЛЕСОВЕЦЬ,
orcid.org/0000-0002-2019-5912
магістр
Навчально-наукового інституту музичного мистецтва
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) sklesovets@gmail.com

КОНЦЕРТНІ РЕЦЕНЗІЇ МИКОЛИ ФОМЕНКА НА СТОРІНКАХ ЧАСОПИСУ «СВОБОДА»

Дослідження розкриває публіцистичний доробок українського композитора, піаніста, педагога, музичного критика Микола Фоменка. У період з 1951 до 1961 років на сторінках часопису «Свобода» з'являються газетні дописи митця. Згадана газета була тим друкованим органом, який у XX столітті транслював світовому суспільству реалії та перспективи розвитку української громадськості у XX столітті. Серед численних митців-журналістів вирізняються концертні рецензії М. Фоменка, в яких висвітлюються вартісні сторінки культурного життя українських музикантів у діаспорі. Підписуючи свої пресові матеріали, газетний дописувач користувався справжнім ім'ям Микола Фоменко. Публіцистичний доробок вихідця з харківської композиторської школи, в котрому знайшли відображення творчі здобутки українських культурно-освітніх діячів, малодосліджений, тому нині його вивчення є актуальним.

Описано виступи українських артистів: віолончелістки Зої Полевської, скрипаля Володимира Цісика, піаністів Вадима Кіпи, Дарії Гординської-Каранович, Любові Жук у провідних залах Нью-Йорку. Розглянуто професійний рівень цих музикантів, які своїми творчими здобутками утверджували українське мистецтво на американському континенті.

Висвітлено виступ мішаного хору «Кобзар» у грудні 1955 року під керівництвом диригента, композитора, педагога Антона Рудницького. Представляючи концертну програму співацького колективу, журналіст окреслює яскраві виконавські риси інтерпретованих творів. Співтворцем музичного дійства були симфонічний оркестр та співачка Марта Кокольська.

Аналізуючи артімпрези, автор зафіксовував дату і місце події, концертний зал, програму, висвітлював інтерпретаційні особливості музикантів, тому газетні матеріали М. Фоменка становлять вартісний джерелознавчий матеріал для дослідження української музичної культури в етнонаціональному середовищі.

Проаналізовано публіцистичний стиль М. Фоменка, для якого характерним є документальність, інформативність, професійність.

Газетний доробок українського музичного критика відображає еволюцію мистецьких процесів на шляху поступу становлення української культури в еміграційному просторі.

Ключові слова: *Микола Фоменко, мистецтво української діаспори, концертні рецензії, виконавський стиль, музичні програми.*

Ulyana MOLCHKO,
orcid.org/0000-0003-1519-6053
Associate Professor,
Associate Professor at the Science Musical Sciagraphy and Pianoforte Department
Institute of Music
of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) u.molchko@gmail.com

Svitlana KLESOVETS,
orcid.org/0000-0002-2019-5912
Master's Student
Institute of Music
of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) sklesovets@gmail.com

MYKOLA FOMENKO'S CONCERT REVIEWS ON THE PAGES OF THE PERIODICAL "SVOBODA"

The study reveals the journalistic work of Ukrainian composer, pianist, teacher, music critic Mykola Fomenko. Between 1951 and 1961, the artist's newspaper articles appeared on the pages of the periodical «Svoboda». The mentioned periodical was the publishing body that in the twentieth century broadcasted to the world community the realities and prospects of the Ukrainian society in the twentieth century. M. Fomenko's concert reviews, which cover the valuable pages of the cultural life of Ukrainian musicians in the diaspora, stand out among the numerous artists and journalists. Mykola Fomenko used his real name when signing his press materials. The journalistic work of the composer of the Kharkiv school, which reflected the creative achievements of Ukrainian cultural and educational figures, is little studied, so today it is relevant to study it.

There are described the performances of Ukrainian artists: cellist Zoya Polevska, violinist Volodymyr Tsisyk, pianists Vadym Kipa, Dariya Hordynska-Karanovych, Liubov Zhuk in the leading halls of New York. The professional level of these musicians, who with their creative achievements affirmed Ukrainian art on the American continent, is considered.

The performance of the mixed choir «Kobzar» in December 1955 under the direction of conductor, composer, teacher Anton Rudnytskyi is covered. Presenting the concert program of the singing group, the journalist outlines the bright performance features of the interpreted works. The co-creators of the musical action were the symphony orchestra and the singer Marta Kokolska.

Analyzing the art events, the author recorded the date and place of the event, concert hall, program, covered the interpretive features of musicians, so the newspaper materials of M. Fomenko are valuable source material for the study of Ukrainian musical culture in the ethno-national environment.

The journalistic style of M. Fomenko, which is characterized by documentary, informativeness, professionalism, is analyzed.

The newspaper work of the Ukrainian music critic reflects the evolution of artistic processes on the way to the progress of the formation of Ukrainian culture in the emigration space.

Key words: *Mykola Fomenko, art of the Ukrainian diaspora, concert reviews, performing style, music programs.*

Постановка проблеми. Одним з елементів ґрунтовного вивчення мистецьких здобутків українського народу є заглиблення в різноманітні вітчизняні й зарубіжні історіографічні джерела, зокрема діаспорні періодичні видання, в котрих найповніше висвітлювалося громадсько-культурне життя українців як на теренах України, так і за кордоном. Однією з популярних та тиражованих газет, де висвітлювалося музичне життя діаспори, зокрема в Америці, був часопис «Свобода». До журналістів-митців, котрі висвітлювали українські артіпрези, належав Микола Фоменко. Його пресодруки, що побачили світ на сторінках «Свободи», мало досліджені, тому аналіз цих газетних праць є актуальним.

Аналіз досліджень. Публіцистичні матеріали Миколи Фоменка, що побачили світ в американській газеті «Свобода», не були об'єктом музикознавчих досліджень. Про співпрацю митця з часописом «Свобода» писали Г. Карась (Карась, 2012: 794), В. Витвицький (Витвицький, 2003: 197–200).

Мета статті – здійснити огляд музично-критичного доробку Миколи Фоменка на сторінках часопису «Свобода», розглянути тематику дописів, проаналізувати публіцистичний стиль журналіста.

Виклад основного матеріалу. Національно-культурне життя української діаспори США у XX столітті знайшло широке висвітлення в періодичних виданнях, до яких належить «Свобода»,

одна з найстаріших україномовних газет. Пресовий орган виконував значні комунікативні функції, серед яких – висвітлення в часописі проблеми відродження української культури в діаспорному середовищі. На шпальтах зазначеного періодичного видання свої дописи друкували «фахові музикознавці і публіцисти, діячі культури: В. Витвицький, З. Лисько, О. Залеський, А. Рудницький, Р. Савицький, Д. Гординська-Каранович, В. Грудин, В. Завітневич, В. Луців, С. Максимюк, Т. Терен-Юськів, Б. Марків. Згодом виросло нове покоління авторів – І. Соневицький, Р. Савицький-мол., які тісно співпрацювали зі «Свободою»(Карась, 2012: 794).

Одним з активних дописувачів до часопису «Свобода» був композитор, піаніст, музичний критик, педагог Микола Фоменко (1894–1961). Народився 25 грудня 1894 року в Ростові-на-Дону. Рано осиротів (у віці восьми років). Приблизно в цьому ж віці виявились музичні здібності мистця, але через скрутні життєві обставини студіювати гру на фортепіано почав у віці 17 років у місцевого вчителя. Під час Першої світової війни відбував військову службу на Кавказі. Після закінчення війни, у 1917 році провернувся до Харкова, куди незадовго до цього переїхав батько О. Фоменко. Тут здобув музичну освіту в Харківській консерваторії: як піаніст у класі проф. П. Луценка та як музикознавець у проф. С. Богатирьова. Поруч з активною композиторською багато часу віддавав виконавській, диригентській та педагогічній діяльності (працював викладачем Харківської консерваторії, двічі був головою державної випускної комісії). Концертував разом із композитором-співаком К. Богуславським (здійснили всеукраїнське турне у 1934 р.). Впродовж 1932–1935 років працював музичним редактором видавництва «Мистецтво».

В 1951 році емігрував до США, де працював професором Українського Музичного Інституту в Нью-Йорку. Концертував з дружиною Ізабеллою Орловською.

Публіцистика М. Фоменка – це музично-критичні статті, рецензії та відгуки на різноманітні мистецькі заходи, в текстах яких знаходимо розгорнутий аналіз творчості провідних українських музикантів у інонаціональному середовищі. Журналіст впродовж десяти років дописував у часописі «Свобода» до мистецьких рубрик, зокрема «З Концертової Залі».

Однією з перших публікацій М. Фоменка на сторінках часопису «Свобода» є рецензія ***«Концерт Зої Полевської»*** (Фоменко, 1951: 3). Газетний допис висвітлює творчу сторінку відомої в діаспорі української віолончелістки. Джерелознавча вартість допису полягає не тільки у фіксації точної дати і місця музичної акції, репертуару, але й у фаховій оцінці події. Мистецька імпреза відбулася 16 грудня у престижному залі Карнегі хол. Тон рецензії – піднесений. Автор вже у першому абзаці зазначає творчий злет Зої Полевської, яка хоча ще молода артистка, але «вже відома світовій музичній громадськості» (Фоменко, 1951: 3). Українська віолончелістка представила публіці твори «Сюїта» № 3 C-dur Й.-С. Баха, «Концерт для віолончелі з оркестром» h-mol, op. 104 А. Дворжака, «Балада для віолончелі з фортепіано» Л. Ревуцького, твір для віолончелі (назви М. Фоменко не подає. – *У. М., С. К.*) А. Казели.

Аналізована концертна рецензія є цінною з огляду на представленні М. Фоменком характерних виконавських рис Зої Полевської, а саме: «Чудова кантилена, почуття міри динаміки і на всьому її виконанні лежить якась то ніжна щирість і, я б сказав, жіночість. Про технічний бік справи я вже говорив; її техніка цілком завершена. Що до чистоти інтонації Зої Полевської – болюче місце багатьох струнних виконавців, – то вона є бездоганна» (Фоменко, 1951: 3).

На сторінках пресодруку не залишається поза увагою М. Фоменка концертмейстерська майстерність Миколи Полевського, який, за словами музичного критика, «був чудесним акомпаніятором-партнером, не ховаючи свого піянізму (як це роблять багато акомпаніяторів), він цілком зливався з солісткою» (Фоменко, 1951: 3).

Рецензія ***«Реситаль Вадима Кіпи»*** (Фоменко, 1954: 3) висвітлює знакову подію в мистецькому житті американського континенту, а саме творчий вечір видатного українського піаніста – Вадима Кіпи. Концерт відбувся 7 травня 1954 року в Нью-Йорку, а вже 15 травня М. Фоменко відгукується на шпальтах пресового органу розлогим виконавським аналізом. Пресодрук розпочинається вступними роздумами журналіста про дві категорії піаністів. Одні, як зазначає митець, все своє життя присвячують вихованню молодого покоління музикантів, а інші, займаючись педагогічною роботою, поєднують її з концертною діяльністю. Власне до другого типу належить Вадим Кіпа.

Варто зазначити, що митець – вихованець Харківського музично-драматичного інституту та Київської державної консерваторії ім. П. Чайковського, де з 1931 року працює викладачем. Він був лауреатом І Всесоюзного конкурсу піаністів у Москві та Міжнародного конкурсу піаністів ім. Ф. Шопена у Варшаві (Житкевич, 2018). Тісно співпрацював із видатними українськими співаками Оксаною Петрусенко, Зоєю Гайдай, Ларисою Руденко.

У 1943 році разом із дружиною Аллою Дівішек і сином Альбертом виїхав до Німеччини, де вдосконалювався в Берлінській консерваторії у проф. Кліндворт-Шарвенка. Згодом залишається тут працювати на посаді професора. Тодішні рецензенти у своїх публікаціях називали його «королем фортепіанної техніки», Сюзанна Есторф зазначила «музичну одуховленість піаніста», що найкраще виявилося у виконанні творів Бетховена. А музичний критик Ланґ писав, що «слухаючи Вадима Кіпу, він відчув гру живого Шопена з його контрастами слов'янських ритмів і ніжної французької шляхетності» (Житкевич, 2018).

На початку осені 1951 року разом із родиною Вадим Кіпа еміґрував до США. Спочатку на запрошення Романа Савицького він працює в Українському музичному інституті в Нью-Йорку, а згодом відкриває свою музичну студію. Весь цей час виступає з концертами, під час яких виконував «Кампанеллу» Паганіні-Ліста, «Угорську рапсодію» Ф. Ліста, «Думку» П. Чайковського, «Етюд» і «Скерцо» Ф. Шопена, «Місячну сонату» та «Апассіонату» Л. Бетовена, «Капріччіо» Й. Баха, «Гавот» Глюка-Брамса, свої власні твори «Кобзар», «Прелюд».

Власне рецензія М. Фоменка фіксує одну із сторінок концертного життя Вадима Кіпи. Аналізуючи виступ митця, автор дає вартісну характеристику виконавському стилю піаніста, який полягає у «монументальності звучань, в мужності інтерпретації, в урочистому піднесенні виконуваних творів та великій експресії щодо розкриття їх образів. Творчий нерв піяніста навіть часом штовхав його до останніх меж можливого емоційного напруження» (Фоменко, 1954: 3).

Концертна програма складалася з віртуозних творів, а саме: «Капріччіо «На від'їзд улюбленого брата» Й.-С. Баха, «Гавот» К. Глюка-Й. Брамса, Сонати № 14 Л. Бетовена, «Думки» П. Чайковського, «Скерцо» (на жаль не вказано номеру твору та тональності. – *У. М., С. К.*) Ф. Шопена, парафрази «Трубадур» Ф. Ліста, «Кобзар» і «Прелюд» В. Кіпи. Рецензуючи бездоганно високий професіоналізм В. Кіпи, журналіст крізь призму своїх емоційних відчуттів зазначає: «Іноді здавалось, що ось-ось піяніст втратить контролю над собою і мимохіть порине в динамічне та темпове перебільшення, що неминуче відіб'ється на технічній чіткості. Та дарма, – Кіпа жодного разу не втратив почуття міри» (Фоменко, 1954: 3).

Аналізуючи інтерпретацію Сонати № 14 Л. Бетовена, яка «була виконана артистично» (Фоменко, 1954: 3), М. Фоменко до індивідуальних відтворчих здобутків зараховує оригінальні нюансування, котрі «були не тільки виконанням авторських вказівок, але й цілком природним та логічним фразуванням, яке відчув, перетравив у своїй душі концертами» (Фоменко, 1954: 3).

Крізь журналістську увагу не проходить настроєва атмосфера присутніх у залі людей. У цей вечір В. Кіпа мав великий успіх. Незважаючи на дощову погоду, вдячні слухачі віддали йому «свою шану, квіти і бурхливі оплески» (Фоменко, 1954: 3).

У підсумках М. Фоменко зазначає: «Оглядаючи сучасний український піаністичний олімп в Америці і Канаді, ми бачимо Вадима Кіпу в першій лінії виконавців, репрезентантів сучасного українського піанізму» (Фоменко, 1954: 3).

Серед дописів М. Фоменка цікавою є концертна рецензія на виступ хорового колективу «Кобзар» у грудні 1955 року. У публікації під назвою ***«Гостинний виступ мішаного хору «Кобзар» з філармонійною оркестрою в Ню Йорку»*** (Фоменко, 1956: 4), автор, перебуваючи під враженнями від мистецької акції, подав розгорнутий аналіз виконавських особливостей хору в супроводі симфонічного оркестру та окреслив масштаби виконуваної програми.

Варто зазначити, що мішаний хор «Кобзар» заснований у Філадельфії 1953 року диригентом, композитором, музикознавцем та публіцистом Антоном Рудницьким. Мистецький гурт, за його словами, «відрізняється від інших своїм репертуаром, що складається передовсім з великих, а то й монументальних творів минулої й сучасної української хорової літератури» (Рудницький, 1963: 316). Чимало виступів колектив здійснив із симфонічним оркестром, який був організованим самим «Кобзарем» і складався з «переважно українських інструменталістів у Філядельфії, та з доповненням необхідними оркестрантами неукраїнського походження» (Рудницький, 1963: 316). У таких мистецьких імпрезах брали участь провідні українські вокалісти: Вероніка Цегельська, Євгенія Василенко, Марія Мурована, Омелян Татунчак, Михайло Бурчак, Володимир Поліщук. Фортепіанний супровід у хорі здійснювали Лідія Бульба, Роксоляна Герасимович, Таїсія Збир.

Газетний допис М. Фоменка містить багатий джерелознавчий матеріал, в якому зафіксовано артімпрезу – виступ хору «Кобзаря», а також тут здійснено аналіз його музичної програми. Висвітлюючи концертні номери, автор зупиняється на інтерпретації окремих творів зарубіжних та українських композиторів, зокрема на «Марші» з опери «Тангейзер» Р. Ваґнера, кантаті «Б'ють пороги» М. Лисенка, «Колисковій пісні» К. Сте-

ценка. Характеризуючи виконавські особливості колективу, автор зазначає «переконливе та майстерне» (Фоменко, 1956: 4) трактування кантати «Б'ють пороги» М. Лисенка, а «Марш» з опери «Тангейзер» Р. Вагнера був проспіваний із «великим піднесенням» (Фоменко, 1956: 4).

У рецензії М. Фоменка зафіксовано виступ відомої української співачки Марти Кокольської. Висвітлюючи третій номер концертної програми, «Колискову пісню» К. Стеценка, публіцист дає оцінку вокальним особливостям артистки, а також солістам-інструменталістам Дарії Кузик (скрипка) та Лідії Бульбі (фортепіано). «Пані Кокольська-Кобрин виконала цей твір добре, м'яким грудним голосом, який ще раз свідчив про її постійний співочий зріст» (Фоменко, 1956: 4).

Характеризуючи виступ «Кобзаря», журналіст пише: «Хор «Кобзар» показав себе з найкращого боку: зрівноваженістю хорових груп як в якісному, так і в кількісному відношеннях – дуже добре. Не дивлячись на погані акустичні умови концертової залі, – хор звучав ніжно, проникливо, глибоко і міцно» (Фоменко, 1953: 4). Особливу увагу М. Фоменко приділив вокалістам: «…треба обов'язково відмітити і досить добрих солістів, які виступили в різних точках програми – Татунчака, Гаврилова і Гнатюка».

Підбиваючи підсумки, публіцист зазначив, що «загальне враження від концерту – позитивне, а від хору зокрема – дуже добре» (Фоменко, 1956: 4), та побажав хору подальших мистецьких успіхів.

Пресодрук М. Фоменка ***«Володимир Цісик»*** (Фоменко, 1956: 3) побачив світ у рубриці «З Концертової Залі». Тут журналіст ділиться враженнями від музичної імпрези, яка відбулася 4 березня 1956 року в приміщенні Українського народного Дому в Нью-Йорку, а саме виступу українського скрипаля Володимира Цісика. На початку допису автор зазначає, що мистецька діяльність артиста розвивається у двох напрямах: з одного боку, він концертуючий скрипаль, а з іншого – видатний педагог українських та американських шкіл. Прибувши до Америки в 1949 році, В. Цісик свій творчий шлях розпочав зі звичайного оркестрового скрипаля. Але наполегливою працею піднявся на п'єдестал видатних солістів на струнно-смичкових інструментах. Він виховав понад п'ятдесят музикантів високого професійного рівня.

Сольний концерт Володимира Цісика складався з двох відділів. У першому відіграно Сонату для скрипки та фортепіано № 5, F-dur op. 24 Л. Бетховена та Сюїту в старовинному стилі для скрипки та фортепіано a-moll op. 10 К. Сіндінґа. «Обидва твори були виконані дуже майстерно й артистично» (Фоменко, 1956: 3). Другий відділ складався з творів В. Грудина, К. Шимановського, П. Сарасате, М. де Фалья, М. Равеля, Ф. Крейслера (на жаль, назви п'єс не зафіксовані журналістом. – *У. М., С. К.*). Композиції «були виконані на такому великому артистичному диханні, і з такою інтонаційною чистотою, майстерністю та теплотою, яких ми у п. Цісика ще не чули» (Фоменко, 1956: 3).

Окремо висвітлює публіцист інтерпретацію власної «Колискової» для скрипки та фортепіано, котра «прозвучала у нього надзвичайно тепло, поетично, переконливо і принесла особисте задоволення присутньому авторові» (Фоменко, 1956: 3).

Із захопленням пише М. Фоменко про фортепіанний супровід українського піаніста Р. Савицького. Концертмейстер «був не лише акомпаніятором, у вузькому розумінні цього слова, – він був рівноцінним партнером скрипака» (Фоменко, 1956: 3). Журналіст визначає як велику ерудицію Р. Савицького, так і ансамблеву гнучкість митця, а також «фундаментальний піянізм» (Фоменко, 1956: 3).

Опублікований газетний матеріал є цінним джерелознавчим матеріалом, котрий висвітлює мистецькі віхи творчості українських музикантів – В. Цісика, Р. Савицького.

Не оминув увагою М. Фоменко й творчої діяльності відомої канадської піаністки Люби Жук. У 1960 році в «Свободі» було надруковано його відгук ***«Виступ піяністки Люби Жук в Літературно-Мистецькому Клюбі в Ню Йорку»*** (Фоменко, 1960: 3). У публікації автор сповіщає про важливу мистецьку подію, статус виконавця, програму концерту та реакцію публіки, тому газетний матеріал М. Фоменка виконує аксіологічну функцію. Інформуючи про артімпрезу, журналіст точно повідомляє дату проведення, 29 квітня 1960 року, та місце події – Літературно-Мистецький клуб Нью-Йорка, чим зафіксовує останній виступ української піаністки з концертного турне містами Канади та Америки. Характеризуючи інтерпретацію виконаних артисткою творів, журналіст надає пресодруку оцінний зміст. М. Фоменко звертає увагу читача на піаністичну манеру виконавиці. «Говорячи про формальний бік тонізму п. Жук, треба передусім відмітити міцний мужній до здивування удар піяністки, що ніби не сполучується з її мініятюрною постаттю і суто-жіночою її конституцією. Вона також добре володіє співочим звуком має ніжне туше і читкий не засмарований технічний апарат» (Фоменко, 1960: 3). Щодо проінтерпретованих композицій, а це були твори Ф. Шуберта («Експромти» op. 142 та «Музичні моменти» op. 94.), Р. Шумана

(«Інтермеццо» Ор. 4), Й. Брамса («Рапсодія» ор. 79), Б. Бартока («Сюїта» ор. 14), Н. Нижанківського («Спомин»), К. Дебюссі (з циклу «Образи» п'єса «Відображення у воді») та інші, М. Фоменко зауважив, що «програма вимагала неабиякої попередньої праці, але п. Жук дала собі з нею раду, якнайкраще, зогрівши її сердечним теплом і технічно виконавши її бездоганно в кращих піаністичних традиціях» (Фоменко, 1960: 3).

Автор звертає увагу читача на проникливе виконання своїх двох прелюдів. Характеризуючи інтерпретацію «Прелюду» Es-dur Л. Жук, М. Фоменко зазначає, що «піяністка дуже добре зрозуміла і відчула, створивши прозорий акварельний малюнок, де через підкреслення піяністкою капрічіозного характеру і вживання темпо рубато все було цілком логічно, свіже, переконливе і чарівне» (Фоменко, 1960: 3).

Публіка сердечно і приязно приймала виступ канадської артистки і нагороджувала її бурхливими оплесками та численними букетами квітів. На «біс» Л. Жук виконала «Пісню» В. Барвінського та «Колискову» Ф. Якименка.

У 1961 році на шпальтах «Свободи» з-під пера М. Фоменка виходить рецензія під назвою ***«Дарія Гординська-Каранович»*** (Фоменко, 1961: 3). Це відгук на сольний концерт видатної української піаністки, котрий відбувся 11 грудня 1961 року в залі народного Дому в Нью-Йорку. Автор вже з перших абзаців дає загальну характеристику професійної майстерності артистки. «Вона (Д. Гординська-Каранович. – *У. М., С. К.*) є фундаментальним виконавцем фортепіянової музики зі всіма ознаками шляхетної европейської культури» (Фоменко, 1961: 3). Володіючи досконало фортепіанною технікою, яка дає їй змогу «виконувати твори різного характеру і різних жанрів, вона проте тяжить до творів з інтерпретаційною глибінню, прагнучи до розкриття в них того чи іншого образу» (Фоменко, 1961: 3).

У рецензії автор зафіксовує програму сольного концерту піаністки. У першому відділі Д. Гординська-Каранович представила публіці Токату c-moll Й.-С. Баха, Варіації D-dur В.-А. Моцарта, Сонату № 17, d-moll, ор. 31 Л. Бетовена. Другий складався з творів Ф. Шопена та українських композиторів (дві прелюдії М. Фоменка, «Думка» та «Листок з альбому» В. Барвінського, два етюди В. Грудина). Про інтерпретацію своїх п'єс журналіст пише, що вони «прозвучали на тому високому мистецькому рівні, на якому були виконані і клясичні твори, перевірені вже довшим часом» (Фоменко, 1961: 3).

Рецензія «Дарія Гординська-Каранович» М. Фоменка не тільки зафіксовує знакову подію в мистецькому житті піаністки і української громади в діаспорі, але й доповнює творчий портрет артистки світового рівня.

Висновки. Концертні рецензії на знакові виступи визначних українських музикантів у діаспорі М. Фоменка, що публікувалися на сторінках «Свободи», є численними. У своїх дописах журналіст охоплював знакові події в музичному житті Америки та виконавські досягнення українських артистів. Його рецензії торкалися відтворчого мистецтва віолончелістки З. Полевської, скрипаля В. Цісика, піаністів В. Кіпи, Д. Гординської-Каранович, Л. Жук. Аналізуючи артімпрези, автор зафіксовував дату і місце події, концертний зал, програму, висвітлював інтерпретаційні особливості музикантів, тому газетні матеріали М. Фоменка становлять вартісний джерелознавчий матеріал для дослідження української музичної культури в інонаціональному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Витвицький В. Музикознавчі праці. Публіцистика / упорядник Л. Лехник. Львів, 2003. 400 с.

2. Житкевич А. До 50-річниці відходу у вічність Вадима Кіпи. *Міст.* 2018. 30 серпня. ULR: https://meest-online.com/culture/do-50-richnytsi-vidhodu-u-vichnist-vadyma-kipy/ (дата звернення: 15.06.2021).

3. Карась Г. Музична культура української діаспори у світовому часопросторі XX століття : монографія. Івано-Франківськ : Тіповіт, 2012. 1164 с.

4. Рудницький А. Українська музика: історико-критичний огляд. Мюнхен : Дніпрова хвиля, 1963. 406 с.

5. Фоменко М. Виступ піяністки Люби Жук в Літературно-Мистецькому Клюбі в Ню Йорку. *Свобода*. 1960. Ч. 87. 7 травня. С. 3.

6. Фоменко М. Володимир Цісик. *Свобода.* 1956. Ч. 55. 23 березня. С. 3.

7. Фоменко М. Гостинний виступ мішаного хору «Кобзар» з філармонійною оркестрою в Ню Йорку. *Свобода*. 1956. Ч. 19. 1 лютого. С. 4.

8. Фоменко М. Дарія Гординська-Каранович. *Свобода* 1961. Ч. 10. 18 січня. С. 3.

9. Фоменко М. Концерт Зої Полевської. *Свобода*. 1951. Ч. 303. 29 грудня. С. 3.

10. Фоменко М. Реситаль Вадима Кіпи. *Свобода*. 1954. Ч. 9. 15 травня. С. 3.

REFERENCES

1. Vytvyczkyj V. Muzykoznavchi praci. Publicystyka. [Musicological works. Journalism]. / uporyadnyk L. Lehnyk. Lviv, 2003. 400 p. [in Ukrainian].

2. Zhytkevych A. Do 50-richnyci vidxodu u vichnist Vadyma Kipy. [To the 50th anniversary of Vadim Kip's death]. *Mist*. 2018. 30 serpnya. ULR: https://meest-online.com/culture/do-50-richnytsi-vidhodu-u-vichnist-vadyma-kipy/ (data zvernennya : 15.06.2021). [in Ukrainian].

3. Karas G. Muzychna kultura ukrayinskoyi diaspory u svitovomu chasoprostori XX stolittya : monografiya. [Musical culture of the Ukrainian diaspora in the world time space of the XX century: monograph]. Ivano-Frankivsk : Tipovit, 2012, 1164 p. [in Ukrainian].

4. Rudnyczkyj A. Ukrayinska muzyka: istoryko-krytychnyj oglyad. [Ukrainian music: a historical and critical review]. Myunhen : Dniprova xvylya, 1963. 406 p. [in Ukrainian].

5. Fomenko M. Vystup piyanistky Lyuby Zhuk v Literaturno-Mysteczkomu Klyubi v Nyu Jorku. [Performance of pianist Lyuba Zhuk at the Literary and Artistic Club in New York]. *Svoboda*, 1960, № 87, 7 travnya, P. 3. [in Ukrainian].

6. Fomenko M. Volodymyr Cisyk. [Vladimir Tsisyk]. *Svoboda*, 1956, № 55, 23 bereznya, P. 3. [in Ukrainian].

7. Fomenko M. Gostynnyj vystup mishanogo horu «Kobzar» z filarmonijnoyu orkestroyu v Nyu Jorku. [Hospitable performance of the mixed choir «Kobzar» with the Philharmonic Orchestra in New York.]. *Svoboda*, 1956, № 19, 1 lyutogo, P. 4. [in Ukrainian].

8. Fomenko M. Dariya Gordynska-Karanovych. [Daria Hordynska-Karanovych]. *Svoboda*, 1961, № 10, 18 sichnya, P. 3. [in Ukrainian].

9. Fomenko M. Koncert Zoyi Polevskoyi. [Concert of Zoya Polevskaya]. *Svoboda*, 1951, № 303, 29 grudnya, P. 3. [in Ukrainian].

10. Fomenko M. Resytal Vadyma Kipy. [Recital by Vadim Kipa]. *Svoboda*, 1954, № 9, 15 travnya, P. 3. [in Ukrainian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 811.111'42:32.019.51
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-12

Максим КАРПУСЕНКО,
orcid.org/0000-0002-7400-9070
старший викладач кафедри ділової іноземної мови та перекладу
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна) mkarpusenko@yahoo.com

Наталія КАРПУСЕНКО,
orcid.org/0000-0001-7296-1167
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри німецької філології і перекладу
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна) natkarpusenko@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ НЕПІДГОТОВЛЕНОГО МОВЛЕННЯ Дж. БАЙДЕНА (НА ПРИКЛАДІ ПЕРШИХ ПРЕЗИДЕНТСЬКИХ ДЕБАТІВ ТА ПЕРЕДВИБОРЧОГО ІНТЕРВ'Ю ТЕЛЕКОМПАНІЇ CBS)

Політичний дискурс відіграє важливу роль у суспільному житті будь-якої сучасної країни. Значущою складовою частиною політичного дискурсу є передвиборчі дебати, які викликають особливий інтерес дослідників через непідготовлений характер мовлення учасників. Раніше ми вже аналізували комунікативні стратегії та лексичні і синтаксичні стилістичні особливості їхньої реалізації на матеріалі президентських дебатів у США. Не досить дослідженими вважаємо різні аспекти непідготовленого мовлення політиків. Метою цієї статті є виявлення відмінностей у мовленнєвій поведінці Дж. Байдена під час дебатів та під час передвиборчого інтерв'ю. Для досягнення цієї мети ми провели за допомогою програм онлайн-аналізу тексту кількісний та якісний аналіз та опис характеристик мовлення Дж. Байдена. Серед кількісних характеристик ми розглянули кількість складних слів, кількість довгих слів, лексичну щільність, кількість неповторюваних слів, середню кількість слів у реченні, кількість речень та кількість реплік. Під час порівняльного аналізу кількісних характеристик ми використали спеціальний коефіцієнт, який дав нам можливість визначити, чи є виявлені нами відмінності суттєвими або несуттєвими. Нами було також досліджено такі якісні характеристики непідготовленого мовлення Дж. Байдена, як найуживаніші слова, найуживаніші словосполучення з двох та трьох слів. У результаті нашого дослідження виявлені суттєві відмінності у п'яти із семи кількісних характеристик. У статті наведені ймовірні причини як суттєвих, так і несуттєвих відмінностей, які мають суб'єктивний або об'єктивний характер. Для ілюстрації суб'єктивного характеру відмінностей у кількості реплік та речень наведено фрагмент перших дебатів між Дж. Байденом та Д. Трампом. Окрім того, виокремлені в роботі якісні характеристики свідчать про наявність як спільних рис, так і відмінностей у непідготовленому мовленні Дж. Байдена під час дебатів та інтерв'ю. До перспектив подальшого дослідження можна віднести порівняльний аналіз непідготовленого мовлення Дж. Байдена під час перших та других дебатів, а також дослідження реалізації комунікативних стратегій учасників президентських дебатів у США.

Ключові слова: *кількісні характеристики, якісні характеристики, лексична щільність, президентські дебати, непідготовлене мовлення, передвиборче інтерв'ю, політичний дискурс.*

Maksym KARPUSENKO,
orcid.org/0000-0002-7400-9070
Senior Lecturer at the Department of Business Foreign Language and Translation
V. N. Karazin Kharkiv National University
(Kharkiv, Ukraine) mkarpusenko@yahoo.com

Nataliya KARPUSENKO,
orcid.org/0000-0001-7296-1167
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of German Philology and Translation
V. N. Karazin Kharkiv National University
(Kharkiv, Ukraine) natkarpusenko@ukr.net

FEATURES OF J. BIDEN'S UNPREPARED SPEECH (AS ILLUSTRATED BY THE FIRST PRESIDENTIAL DEBATE AND ELECTION INTERVIEW GIVEN TO THE CBS TELEVISION COMPANY)

Political discourse plays an important role in the public life of any modern country. A significant component of a political discourse is the election debate which evokes a special interest among researchers because of the unprepared nature of the participants' speech. We have already analysed communicative strategies and lexical and syntactic stylistic features of their implementation on the material of presidential debates in the United States. Insufficiently investigated are various aspects of politicians' unprepared speech. The purpose of this article is to identify differences in J. Biden's speech behaviour during a debate and during an election interview. To achieve this goal, we conducted a quantitative and qualitative analysis and provided a description of J. Biden's speech characteristics. Among the quantitative characteristics, we considered the number of complex words, the number of long words, lexical density, the number of unique words, the average number of words in a sentence, the number of sentences and the number of conversational turns. During a comparative analysis of quantitative characteristics, we used a special coefficient that allowed us to determine whether the identified differences are essential or insignificant. We also investigated such qualitative characteristics of unprepared J. Biden's speech: the most common words, the most common phrases of two and three words. As a result of our study, significant differences in five out of the seven quantitative characteristics were revealed. The article presents probable reasons for both significant and non-essential differences which are of subjective or objective nature. To illustrate the subject of differences in the number of conversational turns and sentences, the article provides a fragment of the first debate between J. Biden and D. Trump. In addition, qualitative characteristics are characterized by the existence of both common features and differences in J. Biden's unprepared speech during a debate and an interview. The prospects for further research include a comparative analysis of J. Biden's unprepared speech during the first and second debates, as well as research on the implementation of communicative strategies of participants in the US presidential debates.

Key words: *quantitative characteristics, qualitative characteristics, lexical density, presidential debate, unprepared speech, election interview, political discourse.*

Постановка проблеми. У політичному житті кожної країни передвиборчий дискурс відіграє ключову роль, адже саме через нього кандидати можуть здійснити вплив на виборців, а виборці можуть остаточно визначитися з тим, за кого голосувати. Особливий інтерес у дослідників викликає непідготовлене мовлення політиків на дебатах, тому що у ситуації спонтанного мовлення можна «побачити» самого політика, яким він є, тобто у ситуації, де вплив його команди (консультантів, спічрайтерів тощо) є мінімальним.

Аналіз досліджень. У цій роботі ми спираємося на попередні дослідження різних аспектів англомовного політичного дискурсу: когнітивно-комунікативний аналіз (Горіна, 2008), мовностилістичні характеристики політичної полеміки (Лосєва, 2016), лінгвокогнітивний і комунікативно-когнітивний аспекти формування іміджу президента (Тхір, 2014), когнітивно-комунікативні аспекти президентського дискурсу Барака Обами (Прокопенко, 2016), інтердискурсивність політичного дискурсу (Шевченко, 2009), семантичні та прагмалінгвістичні особливості британського парламентського дискурсу (Рябоконь, 2005). Раніше ми розглядали лексичні та синтаксичні стилістичні особливості політичного дискурсу та комунікативні стратегії учасників передвиборчих дебатів у США (Карпусенко, Карпусенко, 2017, 2018, 2019). Не досить дослідженими вважаємо зміни у мовленнєвій поведінці учасників під час перших та других президентських дебатів.

Метою дослідження є визначення змін у мовленнєвій поведінці Дж. Байдена під час дебатів з Д. Трампом порівняно з іншими ситуаціями непідготовленого мовлення (на прикладі передвиборчого інтерв'ю телекомпанії CBS 25 жовтня 2020 р.). Для досягнення цієї мети слід виконати такі **завдання**: проаналізувати кількісні та якісні характеристики непідготовленого мовлення Дж. Байдена, знайти спільні та відмінні риси,

зробити висновки про ймовірний вплив формату та учасників на мовця. В основу нашої роботи покладено проведення кількісного та порівняльного аналізів та опису отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз кількісних характеристик мовлення Дж. Байдена. Матеріалом аналізу слугували розшифровки перших президентських дебатів та передвиборчого інтерв'ю Дж. Байдена загальним обсягом 8000 знаків кожна. Ми проаналізували кількісні характеристики мовлення Дж. Байдена з метою визначити, чи є відмінності між цими характеристиками суттєвими у дебатах та інтерв'ю. Під суттєвою різницею ми розуміємо відмінність між показниками не менш ніж у 1,15 раза. Для обчислення відмінностей ми ввели коефіцієнт, який дорівнює результату ділення більшого показника на менший. Серед кількісних характеристик виокремлюємо кількість складних слів (тобто слів, які не входять до 3000 найуживаніших слів (charactercounttool.com), кількість довгих слів (не менше 3 складів), лексичну щільність (відсоток повнозначних слів на кожні 100 слів), кількість неповторюваних слів, середню кількість слів у реченні, кількість речень, кількість реплік. Для підрахунку ми скористалися текстовими аналізаторами онлайн-ресурсів usingenglish.com та wordcounttools.com.

Як видно з таблиці 1, несуттєвими є відмінності у кількості складних та неповторюваних слів. Це може свідчити про значний словниковий запас мовця і здатність його продемонструвати у ситуації непідготовленого мовлення. За іншими п'ятьма показниками відмінності є суттєвими. Найбільша відмінність має місце у кількості реплік та речень. Частково це пояснюється об'єктивною різницею між форматом дебатів (є опонент, який намагається просунути свій порядок денний) та інтерв'ю (де інтерв'юер дає можливість висловитися), але водночас треба зауважити, що перебіг дебатів залежить також і від особистих якостей учасників. У процесі перших президентських дебатів 29 вересня 2020 р. Д. Трамп постійно відхилявся від загальноприйнятих правил поведінки під час дебатів, фактично блокуючи можливість Дж. Байдену давати розлогі (або навіть будь-які) відповіді на питання та репліки. Яскравим прикладом є такий фрагмент:

Vice President Joe Biden:
Look, hey.
President Donald J. Trump:
Are you saying you didn't agree?
Vice President Joe Biden:
I'm not going to listen to him. The fact of the matter is I beat Bernie Sanders.
President Donald J. Trump:
Not by much.
Vice President Joe Biden:
I beat him by a whole hell of a lot.
President Donald J. Trump:
Not by much.
Vice President Joe Biden:
I'm here standing facing you, old buddy.
President Donald J. Trump:
If Pocahontas would have left two days early you would have lost every primary.
Vice President Joe Biden:
All he knows how to do-
President Donald J. Trump:
On Super Tuesday, you got very lucky.
Vice President Joe Biden:
Look he's the deal. I got very lucky. I'm going to get very lucky tonight as well.
President Donald J. Trump:
With what?
Vice President Joe Biden:
And tonight I'm going to make sure.
President Donald J. Trump:
With what?

Дослідження якісних характеристик мовлення Дж. Байдена ми провели за допомогою текстового аналізатора онлайн-ресурсу wordcounttools.com. Серед спільних рис можна зазначити часте вживання слів "people", "should", "going to", що

Таблиця 1

Кількісні характеристики мовлення Дж. Байдена

	Кількісні характеристики мовлення						
	Кількість складних слів	**Кількість довгих слів (не менше 3 складів)**	**Лексична щільність (%)**	**Кількість неповторюваних слів**	**Середня кількість слів у реченні**	**Кількість речень**	**Кількість реплік**
Дебати	**318**	**217**	**30,61**	**500**	**9,8**	**167**	**63**
Інтерв'ю	359	251	37,54	542	11,9	120	27
Коефіцієнт	1,13	1,16	1,23	1,08	1,21	1,39	2,33
Відмінність	несут-тєва	суттєва	сут-тєва	несут-тєва	сут-тєва	суттєва	сут-тєва

Таблиця 2

Якісні характеристики мовлення Дж. Байдена

	5 найуживаніших слів (виключно самостійні частини мови)	**5 найуживаніших словосполучень з двох слів**	**5 найуживаніших словосполучень з трьох слів**
Інтерв'ю	People, me, number, well, should	Going to, I think, we are, Joe Biden, to do	A lot of, whether or not, in terms of, the way in, an awful lot
Дебати	People, now, should, because, I'm	Going to, we should, to do, American people, in fact	Affordable care act, how to do, we know how, we should be, the Democratic Party

є логічно обґрунтованим у передвиборчому дискурсі загалом. До відмінностей можна віднести вживання власного імені та особових займенників першої особи однини (I, me) у інтерв'ю та ототожнення себе з Демократичною партією та американським народом під час виступу на дебатах.

Висновки. Незважаючи на те, що і у разі інтерв'ю, і під час дебатів мовлення є непідготовленим, ми можемо виявити суттєві відмінності у кількісних (меншою мірою у якісних) показниках мовлення Дж. Байдена. За п'ятьма із семи характеристик його мовлення у дебатах суттєво відрізняється від мовлення під час інтерв'ю, що зумовлене, на наш погляд, низкою об'єктивних та суб'єктивних чинників. Перспективним вважаємо порівняльне дослідження мовлення Дж. Байдена під час перших та других президентських дебатів з точки зору кількісного та якісного аналізу, а також реалізації комунікативних стратегій мовців.

*С*ПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горіна О. В. Когнітивно-комунікативні характеристики американського електорального дискурсу республіканців : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. 21 с.

2. Карпусенко М. В., Карпусенко Н. В. Особливості реалізації комунікативних стратегій в президентських дебатах у США (на прикладі Д. Трампа і Х. Клінтон). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. № 27. Том 2. 2017. С. 51–54.

3. Карпусенко М. В., Карпусенко Н. В. Лексичні засоби виразності як реалізація комунікативних стратегій у політичному дискурсі Сполучених Штатів Америки (на прикладі других дебатів Х. Клінтон та Д. Трампа). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія.* № 39. Том 2. 2019. С. 119–122.

4. Карпусенко М. В., Карпусенко Н. В. Стилістичні особливості синтаксичних структур президентських дебатів (на матеріалі третіх дебатів Х. Клінтон та Д. Трампа). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. № 33. Том 2. 2018. С. 48–50.

5. Лосєва І. В. Мовностилістичні особливості політичної полеміки кандидатів у президенти США (на матеріалі інтернет-дискурсу) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2016. 261 с.

6. Прокопенко А.А. Президентський дискурс Барака Обами: когнітивно-комунікативні аспекти : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. 23 с.

7. Рябоконь Г. Л. Дискурсивні особливості інтернет-публікацій дебатів британського парламенту : дис. ... канд. філол. наук : 10.01.08. Київ : КНУ «Києво-Могилянська академія», 2005. 276 с.

8. Тхір М. Б. Створення іміджу президента в американському політичному дискурсі: лінгвокогнітивний та комунікативно-когнітивний аспекти (на матеріалі політичних промов Барака Обами) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04. Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2014. 295 с.

9. Шевченко І. С. Інтердискурсивність політичного дискурсу. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна.* 2009. № 848. *Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов*. Вип. 58. С. 53–57.

10. URL: https://charactercounttool.com/list-of-3000-familiar-words.html (дата звернення: 19.06.2021).

11. URL: https://www.usingenglish.com/members/text-analysis/ (дата звернення: 19.06.2021.)

12. URL: https://www.wordcounttools.com (дата звернення: 19.06.2021).

13. Donald Trump & Joe Biden 1st Presidential Debate Transcript 2020 (1st debate). URL: https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-joe-biden-1st-presidential-debate-transcript-2020 (дата звернення: 19.06.2021).

14. Joe Biden 60 Minutes Interview Transcript. URL: https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-60-minutes-interview-transcript (дата звернення: 19.06.2021).

REFERENCES

1. Horina O. V. (2008). Kohnityvno-komunikatyvni kharakterystyky amerykanskoho elektoralnoho dyskursu respublikantsiv [Cognitive-communicative characteristics of the American electoral discourse of Republicans]. Synopsis diss. Cand. Of Phil. Sciences: 10.02.04. V. N. Karazin KhNU, Kharkiv. 21 p. [in Ukrainian].

2. Karpusenko M. V., Karpusenko N. V. (2017). Osoblyvosti realizatsii komunikatyvnykh stratehii v prezydentskykh debatakh u SShA (na prykladi D. Trampa i Kh. Klinton) [Communicative strategy implementation in US presidential debates (as illustrated by Clinton–Trump debates)]. *Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Philology.* No. 27, Vol. 2. Pp. 51–54 [in Ukrainian].

3. Karpusenko M. V., Karpusenko N. V. (2019). Leksychni zasoby vyraznosti yak realizatsiia komunikatyvnykh stratehii u politychnomu dyskursi Spoluchenykh Shtativ Ameryky (na prykladi druhykh debativ Kh. Klinton ta D. Trampa) [Lexical means of expressiveness as the implementation of communicative strategies in the political discourse of the United States of America (as illustrated by the second debate of H. Clinton and D. Trump)]. *Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Philology.* No. 39, Vol. 2. Pp 119–122 [in Ukrainian].

4. Karpusenko M. V., Karpusenko N. V. (2018). Stylistychni osoblyvosti syntaksychnykh struktur prezydentskykh debativ (na materiali tretikh debativ Kh. Klinton ta D. Trampa) [Stylistic features of the syntactic structures of the presidential debate (as illustrated by the third debate of H. Clinton and D. Trump)]. *Scientific Bulletin of the International Humanities University. Series: Philology.* No. 33, Vol. 2. Pp. 48–50 [in Ukrainian].

5. Losieva I. V. (2016). Movnostylistychni osoblyvosti politychnoi polemiky kandydativ u prezydenty SShA (na materiali internet-dyskursu) [Linguistic and stylistic features of the political controversy of US presidential candidates (based on Internet discourse)]. Diss. Cand. Of Phil. Sciences: 10.01.04. Ivan Franko National University of Lviv. Lviv. 261 p. [in Ukrainian].

6. Prokopenko A. A. (2016). Prezydentskyi dyskurs Baraka Obamy: kohnityvno-komunikatyvni aspekty [Barack Obama's Presidential Discourse: Cognitive-Communicative Aspects]. Synopsis diss. Cand. Of Phil. Sciences. V.N. Karazin KhNU, Kharkiv. 23 p. [in Ukrainian].

7. Riabokon H. L. (2005). Dyskursyvni osoblyvosti internet-publikatsii debativ brytanskoho parlamentu [Discursive features of online publications of debates of the British Parliament]. Diss. Cand. Of Phil. Sciences: 10.01.04. KNU Kyiv-Mohyla Academy, Kyiv. 276 p. [in Ukrainian].

8. Tkhir M. B. (2014). Stvorennia imidzhu prezydenta v amerykanskomu politychnomu dyskursi: linhvokohnityvnyi ta komunikatyvno-kohnityvnyi aspekty (na materiali politychnykh promov Baraka Obamy) [Creating the image of the president in American political discourse: linguocognitive and communicative-cognitive aspects (based on the political speeches of Barack Obama)]. Diss. Cand. Of Phil. Sciences: 10.01.04. Kherson State University, Kherson. 295 p. [in Ukrainian].

9. Shevchenko I. S. (2009). Interdyskursyvnist politychnoho dyskursu [Interdiscursivity of political discourse]. *Scientific Bulletin of V. N. Karazin KhNU, Kharkiv,* No. 848. *Romano-Germanic philology. Methods of teaching foreign languages.* Ed. 58. Pp. 53–57 [in Ukrainian].

10. Retrieved from: https://charactercounttool.com/list-of-3000-familiar-words.html (Last accessed: 19.06.2021).

11. Retrieved from: https://www.usingenglish.com/members/text-analysis/ (Last accessed: 19.06.2021).

12. Retrieved from: https://www.wordcounttools.com (Last accessed: 19.06.2021).

13. Donald Trump & Joe Biden 1st Presidential Debate Transcript 2020 (1st debate). Retrieved from: https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-joe-biden-1st-presidential-debate-transcript-2020 (Last accessed: 19.06.2021).

14. Joe Biden 60 Minutes Interview Transcript. Retrieved from: https://www.rev.com/blog/transcripts/joe-biden-60-minutes-interview-transcript (Last accessed: 19.06.2021).

УДК 811.161.1
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-13

Ірина КОЗЕЛКО,
orcid.org/0000-0002-4533-7868
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри українознавства
Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького
(Львів, Україна) imatushchak@ukr.net

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛІНГВІСТИЧНИХ ТЕРМІНІВ «ПОЧАТКОВОЇ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ» (1918 р.) О. КУРИЛО

У статті розглянуто лінгвістичні терміни, якими О. Курило послуговується у «Початковій граматиці української мови» (1918 р.). Актуальним є дослідження структурних особливостей лінгвістичних термінів граматики О. Курило. Мета роботи полягає у виявленні структурних особливостей лінгвістичних термінів у О. Курило, а також цінності даної граматики для шкільної освіти. Доведено, що терміносистема О. Курило формувалася під впливом граматичної думки початку XX ст. Наголосимо, що вивчення лінгвістичної термінології, а саме терміносистеми постаті, є необхідним завданням термінографів. Для опрацювання лінгвістичної термінології в українській мові прийнято залучати статистичний та аналітичний методи.

«Початкова граматика української мови» репрезентує термінотворчі ідеї, над якими працювали на теренах Великої України.

Підсумуємо, що термінологічна діяльність О. Курило є невід'ємною складовою частиною термінотворчого процесу початку XX ст. Заслуга авторки полягає в опрацюванні теорії фонетики, морфології, синтаксису, звідси постають лінгвістичні терміни фонетики та граматики. Низку цих термінів учена розробляла для доступного засвоєння учнями. У праці виокремлено фонетичні, морфологічні та синтаксичні терміни. За структурним співвідношенням ці терміни є синтетичними й аналітичними у праці О. Курило. Установлено домінування аналітичного термінотворення. Усі лінгвістичні терміни О. Курило поділяються на: однослівні терміни, двослівні терміни, трислівні та багатослівні терміносполуки. Терміни, що їх розробляла та вдосконалювала О. Курило, функціонували у межах філологічного знання. Зафіксовано терміни-новотвори, які увійшли до складу вітчизняної термінолексики з фонетики та граматики. Терміни, що їх уживає О. Курило у «Початковій граматиці української мови», виступають науковими поняттями філології. Чимало лінгвістичних термінів збереглися й досі.

Ключові слова: *лінгвістичний термін, лінгвістична терміносистема О. Курило, «Початкова граматика української мови», початок XX століття.*

Iryna KOZELKO,
orcid.org/0000-0002-4533-7868
Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Studies
Danylo Halytsky Lviv National Medical University
(Lviv, Ukraine) imatushchak@ukr.net

STRUCTURAL FEATURES OF LINGUISTIC TERMS «INITIAL GRAMMAR OF THE UKRAINIAN LANGUAGE» (1918) BY O. KURYLO

The article considers the linguistic terms used by O. Kurylo in the «Initial Grammar of the Ukrainian Language» (1918). The study of structural features of linguistic terms of O. Kurylo's grammar is relevant. The purpose of the work is to identify the structural features of linguistic terms in O. Kurylo, as well as the value of this grammar for school education. It is proved that the terminological system of O. Kurylo was formed under the influence of grammatical thought of the beginning of the XX century. We emphasize that the study of linguistic terminology, namely the terminology of the figure, is a necessary task of terminographers. Statistical and analytical methods are used to study linguistic terminology in the Ukrainian language.

«Initial grammar of the Ukrainian language» represents terminological ideas that were worked on the territory of Ukraine.

We summarize that the terminological activity of O. Kurylo is an integral part of the terminological process of the early twentieth century. The merit of the author lies in the study of the theory of phonetics, morphology, syntax, hence the linguistic terms of phonetics and grammar. The scientist developed a number of these terms for accessible mastering by students. Phonetic, morphological and syntactic terms are singled out in the work. According to the structural ratio, these terms are synthetic and analytical in the work of O. Kurylo. The dominance of analytical term formation is established. All linguistic terms of O. Kurylo are divided into: one-word terms, two-word terms, three-word and multi-word terms.

The terms developed and improved by O. Kurylo functioned within the limits of philological knowledge. The terms of the novelty, which became part of the domestic terminology of phonetics and grammar, are recorded. The terms used by O. Kurylo in the «Initial Grammar of the Ukrainian Language» are scientific concepts of philology. Many linguistic terms have survived to this day.

Key words: *linguistic term, linguistic terminology system of O. Kurylo, «Initial grammar of the Ukrainian language», the beginning of the XX century.*

Постановка проблеми. Українська лінгвістична термінологія має свою історію становлення та тяглість її розвитку. Цей процес відображено у шкільних підручниках, що виходили друком у кінці XIX – на початку XX ст. Наголосимо, що вчені ввели у науковий обіг чимало лінгвістичних термінів, зокрема і новотворів. В. Іващенко визначила, що «друга половина XIX – початок XX ст. / 90-ті роки вироблення й формування української наукової термінології, започатковане цілеспрямованою діяльністю окремих особистостей» (Іващенко, 2018: 32). Помітним є той факт, що граматисти усвідомлено підходили до виконання завдань, що їх передбачала термінологічна діяльність. Зазначимо, що в цей час можна сказати про творення лінгвістичної терміносистеми персоналій, оскільки автори послідовно викладають думки, якими керувалися під час відбору того чи того лінгвістичного терміна, додаючи й власні новотвори, які подекуди мали обґрунтування щодо їх уживання (слід звертати увагу на передмови до граматик). Ключова ідея, яка постала перед граматистами аналізованого періоду, за словами І. Огієнка, – «автор граматик повинен сам витворити граматичні терміни» (Панько, Кочан, Мацюк, 1994: 48). Як результат, у 20–30-х роках XX ст. чимало вчених писали шкільні підручники і долучилися до граматичного термінотворення. Нашу увагу спрямовуємо на дослідження лінгвістичної термінологічної у «Початковій граматиці української мови» (перше видання, 1918 р.) О. Курило, оскільки ця термінологія, що міститься у граматиці, не була об'єктом вивчення окремої статті. Тому осмислення доробку О. Курило, яка також збагатила лінгвістичну термінологію в той час, є актуальним і зараз.

Аналіз досліджень. Унормування термінології передбачає відбір удалого терміна, його нормалізацію від початку його творення, розвитку та функціонування. Сьогодні цій сфері науки присвячено багато праць. Окремі аспекти проблем термінології досліджували І. Кочан, В. Іващенко, М. Вакуленко, М. Баган, І. Ярошевич, Ю. Чернобров, Ю. Байло, М. Богачик, Б. Авраменко та ін.

У своїх роботах вчені принагідно згадують мовознавчу та частково термінологічну діяльність О. Курило, проте не аналізують лінгвістичну термінологію «Початкової граматики української мови». Зауважимо, що І. Ярошевич простежила вироблення морфологічної термінології української мови від найдавнішого періоду і до сучасного її стану. Учена вказує на роль науковців-граматистів початку XX ст. (Є. Тимченко, А. Кримський, М. Грунський, О. Синявський, В. Сімович та ін.), з-поміж яких помітною є постать О. Курило. І. Ярошевич окреслила загальні штрихи їхньої термінологічної роботи: «Створюючи елементарні із сучасного погляду терміни на живомовній українській основі, граматисти ставили перед собою кодифікаційні завдання щодо вживаної в їхніх працях термінології, розробляючи й удосконалюючи її, водночас сприяючи унормуванню української мови взагалі» (Ярошевич, 2010: 48).

Ю. Чернобров у статті «Граматичні праці О. Б. Курило в контексті творення питомої української синтаксичної термінології» писала про синтаксичну теорію та термінологію, що її розвинула О. Курило у своїй граматиці, виданій у Львові 1921 р. (Чернобров, 2012).

Дослідження структурної організації лінгвістичної термінології привертає увагу науковців. Так, Б. Авраменко, аналізуючи фонетичну термінологію турецької та української мов, дійшла висновку, що «це складна система однокомпонентних термінів і термінологічних словосполучень» (Авраменко, 2021: 92). М. Баган дослідила співвідношення синтетизму й аналітизму в сучасній українській лінгвістичній термінології. Учена зазначила, що «паралельне функціонування аналітичних і синтетичних лінгвістичних термінів фактично означає розвиток синонімії», проте «паралельне функціонування структурно різних, але семантично тотожних термінів свідчить про динаміку термінотворення й пошуки науковцями якомога зручнішого термінного інструментарію» (Баган, 2019: 106).

Важливим чинником організації термінів у межах певного знання є вибір методів їх дослідження, тому прийнято послуговуватися загальнонауковими та лінгвістичними методами. О. Селіванова всі лінгвістичні методи дослідження мови поділяє на «парадигмальні, міжпарадигмальні, маргінальні й комплексні (комбіновані)» (Селіванова, 2008: 52). У науці зафіксовано методи, що їх сформулювали і для аналізу термінології. На думку М. Вакуленко, для вивчення термінів у пев-

ній терміносистемі слід послуговуватися «статистичним та аналітичним методами» (Вакуленко, 2013: 16). Звідси випливає, що для аналізу лінгвістичних термінів «Початкової граматики української мови» О. Курило, що припадають у часовому зрізі на кінець XIX – початок XX ст., слід скористатися статистичним методом аналізу термінів.

Мета статті – виявити структурну організацію лінгвістичних термінів у «Початковій граматиці української мови» (1918 р.) О. Курило та вказати на особливість граматики для вивчення ідей історії українського термінознавства.

Виклад основного матеріалу. Із кінця XIX – початку XX ст. активними зусиллями мовознавців з'являються праці, які порушують питання нормалізації української мови, наголошуючи на виробленні та нормуванні також і лінгвістичної термінології. Когорта вчених (С. Смаль-Стоцький та Ф. Ґартнер, П. Залозний, Є. Тимченко, Г. Шерстюк, І. Нечуй-Левицький, В. Сімович та О. Курило) посилено видавала шкільні підручники, що мали за мету навчити учня української граматики. В той час у Галичині запроваджено фонетичний правопис, що пов'язано із мовознавчою діяльністю С. Смаль-Стоцького та Ф. Ґартнера. Ці вчені використали цей правопис у «Рускій граматиці» (1893 р.). На теренах Великої України П. Залозний працював над нормалізацією мови (1906 р.). Нерідко вчені зазначали і про стан тодішньої термінології, зокрема, Г. Шерстюк у своїй граматиці писав про те, що слід надавати перевагу галицьким термінам. Зазначимо, що Є. Тимченко в «Українській граматиці» (1907 р.) доступно виклав лінгвістичну термінологію. Значним у нормалізацію української мови та її термінології є внесок І. Нечуя-Левицького. Учений мав власний підхід щодо найменувань, що свідчить про оригінальність цих термінів. В. Сімович працював учителем української мови на мовних курсах полонених Австрії та Німеччини. У результаті його діяльності з'явилися «Практична граматика української мови» (1918 р., перше видання), що вийшла друком у Раштаті, та «Граматика української мови для самонавчання та в допомогу шкільній науці», видана у Ляйпціґу (приблизно 1921 р., оскільки рік видання не вказано). Про приблизний час виходу цієї граматики дізнаємося з передмови до другого видання. Науковцями визначено, що за період із 1906 до 1917 р. вийшло 12 видань підручників із граматики української мови, що й ознаменувало початковий етап укладання шкільної навчальної літератури.

Особливо цінною для української науки є діяльність О. Курило, оскільки за походженням учена не була українкою, проте залишила по собі великий науковий доробок. Юрій Шерех відзначив, що О. Курило «чесно служила українській нації … ґрунтовно прислужилася українській культурі і навіть життя віддала за свою свідомо прийняту нову батьківщину» (Шерех, 1954: 39). О. Курило свій науковий інтерес спрямувала на вивчення ботанічної, медичної та хімічної термінології, а також лінгвістичної термінології, яка опрацьована у «Початковій граматиці української мови» (Київ, 1918 р., 1 і 2 частини, 42 с., 1922 р. – чотири видання, 95 с., 1923 р. – два, 103 с., останнє видання – Харків, 1926 р., 134 с.). Окрім кількох видань початкової граматики, вчена видала праці з фонетики («Дещо про фонеми української мови», 1928 р.; «До поняття «фонема», 1930 р.), діалектології («До питання про умови розвитку дисимілятивного акання», 1918 р.; «До характеристики і процесу монофтонгізації чернігівських дифтонгічних звуків», 1925 р.; «Спроба пояснити процес зміни о, е в нових закритих складах у південній групі українських діалектів», 1928 р.), стилістики («Уваги до сучасної української літературної мови», 1923 р.; «Про українські безпідметові конструкції з присудковими дієприслівниками на **-но, -то**», 1930 р.).

«Початкову граматику української мови» О. Курило писала в той час, коли лінгвістична терміносистема перебувала в стані її вироблення, бо ще тривав пошук удалого терміна на означення того чи того лінгвістичного поняття у граматиці, оскільки цьому передувала стихійність виникнення лінгвістичних термінів. Зазначимо, що О. Курило була представницею етнографічної школи, проте не заперечувала впливу іншомовного елемента у термінології, яку творила. Вона писала: «Саме життя покаже, який принцип у термінології та науковій мові переможе, принцип народний чи принцип міжнародний, а певніше, що вони обидва матимуть однакову рацію існувати» (Курило, 1923: 6).

«Початкову граматику української мови» О. Курило поціновували мовознавці різних поколінь, що засвідчує цінність ідей, що їх висвітлювала вчена. Зокрема, Юрій Шерех уважав, що «це не була наукова праця, це був практичний підручник для дітей, він не давав наукової системи й не претендував на сувору науковість методи, але він будив любов до своєї країни й мови й защеплював норми цієї мови» (Шерех, 1954: 45). Наголосимо, що лінгвістичну терміносистему О. Курило маємо підстави вважати такою, що відображає ідіостиль авторки, оскільки у граматиці вченої знаходимо власне авторські новотвори: *сполучники – злучні слова, однорідні члени речення – рівнорядні слова,*

складносурядні речення – рівнорядні речення, називний відмінок – іменовий відмінок тощо (Курило, 1918; Курило, 1918). У «Початковій граматиці української мови» О. Курило зібрано фонетичні, морфологічні та синтаксичні терміни. За своєю структурною організацією вони поділяються на: *однослівні терміни, двослівні терміни, трислівні терміносполуки, багатослівні терміносполуки*.

Однослівні терміни:

із фонетики: *голосівки, двоскладові, звуки, наголос, склади, трискладові, абетка, шелестівки*;

із морфології: *речівник, прикметник, займенник, числівник, дієслово, прийменник, прислівник, злучник, вигук, однина, множина.*

«Тенденцію до синтетизації мовознавчої термінології відображають також численні терміни-юкстапозити, утворені словоскладанням» (Баган, 2019: 104): *займенники-речівники, займенники-прикметники, займенники-числівники, причасники-прикметники, причасники-прислівники.* 16 термінів;

із синтаксису: *речення, присудок, підмет, предмет, приложення*. 5 термінів.

Двослівні терміни:

із фонетики: *літера або буква, м'який знак, слова односкладові, голосові звуки, шелестові звуки.* 5 термінів;

із морфології: *мужеський рід, жіночий рід, ніякий рід, іменовий відмінок, родовий відмінок, датний відмінок, причиновий відмінок, зовний відмінок, орудний відмінок, місцевий відмінок, власні речівники, загальні речівники, ступенювання прикметників, відміна прикметників, тверді закінчення, мякі закінчення, відміна займенників, головні числівники, рядові числівники, недоконані дієслова, доконані дієслова, теперішний час, минулий час, передминулий час, прийдучий час, вольовий спосіб, початок дієслова, перша відміна, друга відміна*. 29 термінів;

із синтаксису: *зложені речення, побічне речення, речення безпідметові, вставні речення, головне речення, присудок зложений, присудок звичайний, придаток прикметниковий, мова пряма, мова непряма.* 10 термінів.

Трислівні терміносполуки:

із фонетики: *тверді шелестові звуки, мякі шелестові звуки.* 2 терміни;

із морфології: *відмінні частини мови, невідмінні частини мови, вищий ступінь порівняння, найвищий ступінь порівняння, відміна головних числівників, причасники-прислівники теперішнього часу, причасники-прислівники минулого часу.* 7 термінів;

із синтаксису: *рівнорядні частини речення, рівнорядно сполучені речення, нерівнорядно сполучені речення, побічне присудкове речення, побічне підметове речення, побічне предметове речення, побічне прикметникове речення, побічне порівнавче речення, побічне умовне речення, побічне припустове речення, придатки прислівникові місця, придатки прислівникові способу, придатки прислівникові часу, придатки прислівникові причини, придаток прислівниковий цілі*. 15 термінів.

Багатослівні терміносполуки:

із морфології: *відміна речівників мужеського роду, відміна речівників жіночого роду, відміна речівників ніякого роду*. 3 терміни;

із синтаксису: *побічне прислівникове речення місця, побічне прислівникове речення часу, побічне прислівникове речення способу, побічне прислівникове речення причини, побічне прислівникове речення цілі.* 5 термінів.

Отже, у «Початковій граматиці української мови» О. Курило налічується близько 105 лінгвістичних термінів, що характеризуються відкритою структурою та прозорою мотивацією.

Висновки. Олена Курило прислужилася українській науці також і своєю термінологічною діяльністю. «Початкова граматика української мови» фіксує чимало лінгвістичних термінів, зокрема фонетики та граматики. Як засвідчує вибірка термінів, їх оформлення відповідає твердженню, що вчена творила українську наукову лінгвістичну термінологію на народній основі, бо вважала, що для вироблення термінів важливим є дух мови.

У підсумку можемо зробити такі висновки: 1) лінгвістичні терміни О. Курило є складовою частиною термінотворчого процесу початку XX ст.; 2) лінгвістичними термінами у граматиці є слова і словосполучення, що відповідають синтетичній та аналітичній їх структурі; 3) лінгвістичний термін у праці означується як наукове поняття, що має певне смислове навантаження; 4) терміни О. Курило, вжиті у даній граматиці, функціонували у галузі філології, деякими із них послуговуємося й досі; 5) у складі лінгвістичної термінології О. Курило переважають двослівні аналітичні терміни (44 терміни) разом із трислівними (24 терміни) та багатослівними терміносполуками (8 термінів); 6) чималу частку термінології О. Курило становлять однослівні терміни (29 термінів).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко Б. Фонетична термінологія турецької та української мов у порівняльному аспекті. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2021. Вип. 35. Т. 1. С. 88–92.

2. Баган М. Співвідношення синтетизму й аналітизму в сучасній українській лінгвістичній термінології. *Вісник КНЛУ. Серія «Філологія»*. 2019. Т. 22. № 1. С. 100–108.

3. Вакуленко М. О. Методологічні засади вивчення наукової термінології. *Термінологічний вісник*. 2013. Вип. 2(2). С. 16–21.

4. Іващенко В. Сучасне українське теоретичне термінознавство: віхи становлення. *Слов'янське термінознавство кінця XX – початку XXI століть.* Київ : Жнець, 2018. С. 31–74.

5. Курило О. Початкова граматика української мови. Київ : Друкарня Т-ва «Криниця», 1918. Ч. І. 63 с.

6. Курило О. Початкова граматика української мови. Київ : Друкарня Т-ва «Криниця», 1918. Ч. ІІ. 47 с.

7. Курило О. Словник хемичної термінології. Київ : Державне видавництво України, 1923. 120 с.

8. Панько Т. І., Кочан І. М., Мацюк Г. П. Українське термінознавство. Львів, 1994. 216 с.

9. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.

10. Чернобров Ю. А. Граматичні праці О. Б. Курило в контексті творення питомої української синтаксичної термінології. *Семантика мови і тексту* : матеріали XI Міжнародної наук. конф., м. Івано-Франківськ, 26–28 вересня 2012 р. Івано-Франківськ, 2012. С. 672–673.

11. Шерех Ю. Ганцов В. Олена Курило. Вінніпег : Накладом Українського Народнього Дому в Торонті, 1954. 76 с.

12. Ярошевич І. А. Становлення й кодифікація української морфологічної термінології. *Українська мова*. 2010. № 3. С. 44–54.

REFERENCES

1. Avramenko B. Fonetychna terminolohiia turetskoi ta ukrainskoi mov u porivnialnomu aspekti [Phonetic terminology of Turkish and Ukrainian languages in comparative aspect] Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. 2021. Vyp. 35. Tom 1. pp. 88-92 [in Ukrainian].

2. Bahan M. Spivvidnoshennia syntetyzmu y analityzmu v suchasnii ukrainskii linhvistychnii terminolohii [Correlation of synthesis and analytics in modern Ukrainian linguistic terminology] Visnyk KNLU. Seriia Filolohiia. 2019. Tom 22. № 1. pp. 100-108 [in Ukrainian].

3. Vakulenko M. O. Metodolohichni zasady vyvchennia naukovoi terminolohii [Methodological principles of studying of scientific terminology] Terminolohichnyi visnyk. 2013. Vyp. 2(2). pp. 16-21 [in Ukrainian].

4. Ivashchenko V. Suchasne ukrainske teoretychne terminoznavstvo: vikhy stanovlennia [Modern Ukrainian theoretical terminology: milestones] Slovianske terminoznavstvo kintsia XX–pochatku XXI stolit. K.: Zhnets, 2018. pp. 31-74 [in Ukrainian].

5. Kurylo O. Pochatkova hramatyka ukrainskoi movy [Initial grammar of the Ukrainian language] K.: Drukarnia T-va «Krynytsia», 1918. Ch. I. 63 p [in Ukrainian].

6. Kurylo O. Pochatkova hramatyka ukrainskoi movy [Initial grammar of the Ukrainian language] K.: Drukarnia T-va «Krynytsia», 1918. Ch. II. 47 p [in Ukrainian].

7. Kurylo O. Slovnyk khemychnoi terminolohii [Dictionary of chemical terminology] K.: Derzhavne vydavnytstvo Ukrainy, 1923. 120 p [in Ukrainian].

8. Panko T. I., Kochan I. M., Matsiuk H. P. Ukrainske terminoznavstvo [Ukrainian terminology] Lviv, 1994. 216 p [in Ukrainian].

9. Selivanova O. O. Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy [Modern linguistics: directions and problems] Poltava: Dovkillia-K, 2008. 712 p [in Ukrainian].

10. Chernobrov Yu. A. Hramatychni pratsi O. B. Kurylo v konteksti tvorennia pytomoi ukrainskoi syntaksychnoi terminolohii [Grammatical works of O. B. Kurylo in the context of creation of specific Ukrainian syntactic terminology] Semantyka movy i tekstu: materialy XXI Mizhnarodnoi nauk. konf. (Ivano-Frankivsk, 26–28 veresnia 2012 r.). Ivano-Frankivsk, 2012. pp. 672-673 [in Ukrainian].

11. Sherekh Yurii Vsevolod Hantsov. Olena Kurylo [Vsevolod Gantsov. Olena Kurylo] Vinnipeh: Nakladom Ukrainskoho Narodnoho Domu v Toronti, 1954. 76 p [in Ukrainian].

12. Iaroshevych I. A. Stanovlennia y kodyfikatsiia ukrainskoi morfolohichnoi terminolohii [Formation and codification of Ukrainian morphological terminology] Ukrainska mova. 2010. № 3. pp. 44-54 [in Ukrainian].

УДК 821.111.09
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-14

Ганна КОЛЕСНИК,
orcid.org/0000-0002-2443-7042
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології
Чорноморського національного університету імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна) ka_141176@yahoo.com

«ТА ЩО ТАКЕ ІМ'Я?»: ГРА З ІМЕНАМИ У ТВОРІ П. АКРОЙДА «МІЛЬТОН В АМЕРИЦІ»

Статтю присвячено дослідженню інтертекстуальної гри з іменами героїв у романі одного з найвідоміших англійських письменників сучасності Пітера Акройда «Мільтон в Америці». У своїй творчості письменник приділяє значну увагу біографіям відомих митців минулого та активно використовує незвичні моделі біографічного письма задля втілення власного бачення творчості своїх героїв. У випадку з романом «Мільтон в Америці» письменник використав популярний у сучасній масовій літературі жанр альтернативної (або зміненої) історії. Одним із цікавих елементів, які застосовує П. Акройд, є активна гра з інтертекстуальними зв'язками, що "тягнуть" за собою імена героїв твору. Всі імена можна розподілити на декілька груп. По-перше, це імена героїв, які сконструйовано на основі імен важливих представників пуританської спільноти Америки XVII століття. У цьому випадку П. Акройд, спираючись на історію пуританства, вибудовує зв'язки з батьками-засновниками та їхніми філософськими концепціями й релігійними ідеями. Так, до цієї групи належать імена Ноя Уїнтропа, Щиросерда Мезера та Збережи Коттона. До другої групи належать імена історичних постатей, які зіграли важливу роль у історії Америки й становленні американської культури, – їх П. Акройд використовує без змін. Це ім'я головного героя Джона Мільтона, проповідника Джона Еліота та засновника Гарварду Чарльза Чонсі. До останньої, третьої групи належать імена, що не мають прямих паралелей в історії, однак викликають стійкі конотації в обізнаних читачів. Яскравим прикладом є ім'я головного героя Ральфа Кемпіса, в якому автор поєднує посилання на богослова Фому Кемпійського, відомого американського громадського діяча Томаса Мортона, проповідника Роджера Уїльямса, відомого своїм гуманним ставленням до індіанців, та червоношкірого короля Філіпа.

Ключові слова: *альтернатівна історія, інтертекстуальність, гра з іменами, Пітера Акройд, Джон Мільтон.*

Ganna KOLESNYK,
orcid.org/0000-0002-2443-7042
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of English Philology
Petro Mohyla Black Sea National University
(Mykolayiv, Ukraine) ka_141176@yahoo.com

"WHAT'S IN A NAME?": NAME PLAY IN PETER ACROYD'S NOVEL *MILTON IN AMERICA*

The article studies intertextual play with characters' names in the novel Milton in America by one of the most famous contemporary British writers Peter Ackroyd. This well-known author pays a lot of attention to the biographies of prominent writers of the past epochs and actively uses unusual writing models for his biography-based works. This way he offers a new and quite often a controversial version of his characters' life and creative activity. In the novel Milton in America Peter Ackroyd starts an amazing experiment and applies a popular mass literature genre of 'alternative history'. One of the most interesting elements the writer uses in this work is an active intellectual play based on the intertextual connections created by the characters' names. All names used in the novel can be divided into several groups according to the general approach applied by the author. To begin with, these are the names constructed according to the popular Puritans models (such as Phineas Sanctified Coffin, Nathaniel Wonder-working Culpepper, Faithful Joanna Fortescue). In this case the names become a way of creating a satirical effect and help to express an ironic attitude of the author towards the 17th century puritan community. The next group contains parts of the greatest American Puritan founding fathers' names and thus establishes the connection with their religious and philosophical views (Noah Wintrop, Outspoken Mather, Preserved Cotton) and enables the author to argue with them. To one more group belong the names of the people who played a very important role in the history and culture of both America and Europe and whose names Peter Ackroyd uses without any change (John Milton, John Eliot, Charles Chauncy). To the last but not least group refer the names which don't have any direct parallel in history. But they form a collage of ideas and create strong references to certain historical personalities. For instance, the name of Ralf Kempis is associated with Roger Williams, Thomas à Kempis, Thomas Morton, and the Red King Philip.

Key words: *alternative history, intertextuality, name play, Peter Ackroyd, John Milton.*

Постановка проблеми. Пітер Акройд здобув чималу популярність серед читацького загалу завдяки своїй талановитій грі з біографіями славнозвісних постатей у британській культурі та літературі. У 1996 році Акройд публікує роман «Мільтон в Америці», який стає логічним продовженням експериментів, розпочатих ним у попередніх роботах. Акройд обирає для нього незвичну для біографічного твору форму, натяк на яку приховано вже в назві – «Мільтон в Америці»: адже освіченому читачеві добре відомо, що реальний Мільтон ніколи не бував у Новому Світі. У цьому випадку Пітер Акройд, як і більшість інших письменників доби постмодерну, звертається за формою до масової культури й використовує для своїх цілей надзвичайно популярний сьогодні жанр «альтернативної історії»: що, якби в 1661 році, замість того, щоб, ховаючись, терпляче очікувати, доки друзі вимолять у короля Карла II прощення для нього, Мільтон, за пропозицією своїх побратимів-пуритан, вирушив би освоювати Новий Світ? Поставивши питання таким чином, Акройд починає створення нового світу, якого не було в дійсності, але який цілком міг би існувати, якби історія повернулася інакше.

Те, що Акройд обирає для свого твору специфічний жанр «альтернативної історії», обумовлює той факт, що він не залишає без змін майже жодного реального історичного персонажа та жодної реальної історичної події. До того ж, імена його персонажів перетворюються в щось на кшталт комп'ютерного гіперпосилання: за кожним вжитим ім'ям стоїть величезна кількість асоціацій, які належать історії або літературі, саме вони додають твору своєрідності.

Виклад основного матеріалу. Оскільки у «Мільтоні в Америці» дія відбувається під час становлення пуританських колоній Нової Англії, цілком природно, що величезну роль відіграють імена самих пуритан, вжиті письменником. Пуритани надавали іменам великого значення, тому що, відповідно до їхніх релігійних поглядів, людина повинна свідомо прийти до Бога; більшість із них приймали хрещення, будучи дорослими людьми. Тому часто в імені, яке приймалося при хрещенні, відображались обставини хрещення або якісь характеристики, особливо вартісні в очах віруючих. Що ж стосується імен біблійного походження, пуритани надавали перевагу іменам, запозиченим зі сторінок Старого Завіту, навіть у цьому показуючи, що вони є спадкоємцями давнього обраного народу.

Акройд доводить ці принципи до крайності. Особливо він любить використовувати «промовисті» імена, які одночасно дають характеристику героям і додають комічності ситуації. Багато хто з його пуритан завдяки своїм іменам стає більше схожим на героїв якогось фарсу, ніж на персонажів, до яких треба ставитися серйозно. Прикладом імен такого роду можуть бути Смиренність Тіллі (Humility Tilly), Морерод Джервіс (Seaborn Jervis), Фінеас Пресвята Труна (Phineas Sanctified Coffin), Приріст Доббз (Increase Dobbs), Ісая Гарна Голова (Isaiah Fairehead), Угодник Лістер (Accepted Lister), Аллілуя Діккін (Hallelujah Deakin), Натаніель «Творячий дива» Кулпепер (Nathaniel Wonder-working Culpepper), Питер «Хвала Богу» Пет (Peter 'Praise God' Pet), Віруюча в істинного Бога Джоана Фортескью (Faithful Joanna Fortescue), Іов «Бунтар Божий» (Job 'Defiant in the God'). Ту ж тенденцію імітує Акройд і з іменами хрещених індіанців: Адам Новоприйшлий (Adam Newcome), Джон Першоступ (John Firstfoot), Новоземельний Матуксес (Newcroft Matuxes), Послідиш (останній із братів) Нанаро (Last-born Nanaro), Ієзекіїль Куттовонк (Той, що сурмить) (Ezekiel Kuttowonck ('Who Trumpets Forth')). Дісталося від Акройда й лідерам новоанглійського пуританства. Він використовує імена «батьків-засновників» Нової Англії. Наприклад, одного з героїв, гомосексуаліста, вбитого його ревнивим приятелем, звуть Ной Уїнтроп (Noah Winthrop). Це очевидна алюзія на історичного Уїнтропа і на його роль серед пуритан – їх Ноя (Winthrop, 1992). Адже він був головним на одному з найперших пуританських кораблів, що прибув на землю Америки. Ім'я іншого героя – Збережи Коттон (Preserved Cotton), яскрава алюзія на Джона Коттона, ще одного добре відомого «батька-засновника» (Cotton, 1992). Ставлення автора до цих героїв досить показове – вони описані з великою часткою злого глузування.

Не залишається без уваги й відоме сімейство Мезерів (The Mathers). Саме в особі одного з представників цієї родини, що дали світу найсуворішого із суддів на процесі Сейлемських Відьом, акройдівський Мільтон знаходить найбільш діяльну підтримку в справі розв'язання війни проти Кемпіса. Щиросерд Мезер (Outspoken Mather) вже не смішний, як пародії на «батьків-засновників». Ця людина викликає почуття жаху своєю жорстокістю й фанатичністю, замішаних на лицемірстві. Вони з Мільтоном розуміють один одного з півслова. Нарешті Мільтон знаходить співрозмовника, рівного йому і здатного зрозуміти його. Але не задумами своєї великої поеми ділиться він із ним, а жорстокими й підступними планами знищення мирного квітучого місця.

Проте не весь пуританський табір Акройд малює в похмурих тонах. Є серед новоанглійських пуритан люди, що викликають в автора щиру повагу. Можливо, саме тому Акройд уводить їх до твору під справжніми іменами. Одним із них є президент Гарварда Чарльз Чонсі (Charles Chauncy). Цей видатний вчений і справжній просвітник дійсно був товаришем Мільтона з коледжу. Він славився своїм досконалим знанням грецької і латини й багато в чому належав більше до минаючої епохи Ренесансу, ніж до нової епохи капіталізму. Саме тому він стає в Акройда виразником ідей гуманізму. У своїй розмові з Мільтоном він, єдиний з усіх, намагається переконати його не розпочинати війну в Новому Світі: «Я боюся великої пожежі…» (I fear a conflagration…), – говорить він, на що Мільтон безапеляційно заперечує: «Пожежа очистить отруєне повітря Марі Маунт» (The poisoned air of Mary Mount will be purged by burning) (Ackroyd, 1997: 250). Чонсі не полишає своїх спроб переконати Мільтона в необхідності уникнути війни, вважаючи це неприпустимим на нових землях. Він посилається на їхній спільний досвід читання «Утопії» Мора і їх дискусії, коли вони були студентами: «Коли ми були молодими, ми вічно говорили про мир» (When we were young, we always spoke of peace) (Ackroyd, 1997: 251). Але Мільтон безповоротно змінився, тепер він вважає свої колишні погляди тільки «дитячими забавами» і не бажає ставитись навіть із найменшою серйозністю до написаного єретиком-католиком. Мільтон і Чонсі відтепер говорять різними мовами, їм не дано почути один одного. Мільтону більше підходить товариство Щиросерда Мезера, ніж тонкого й ерудованого Чарльза Чонсі.

Чонсі – не єдина історична особа, якій було збережено реальне ім'я. Акройд не міг залишити без уваги таку цікаву фігуру в історії Нової Англії, як Джон Еліот (John Eliot), предок відомого поета Т. С. Еліота. Джон Еліот був одним із тих небагатьох пуритан-місіонерів, які змогли досягти успіху в спілкуванні з індіанцями; його навіть часто називали «Апостолом індіанців» (The Apostle of the Indians). Кращим за Еліота у справі спілкування з індіанцями був лише Уїльямс, ще один відомий проповідник того часу. Але головною відмінністю між ними було те, що Еліот ніколи не ставив під сумнів праведність обраного пуританами шляху й ретельно працював, готуючи індіанців «до прийняття слова». Проте він так само докорінно відрізнявся від інших пуританських проповідників гуманним ставленням до своїх підопічних. «Він був досить добре знайомий із їхнім життям, щоб розуміти, які технічні та моральні блага будуть поширені на них, якщо його зусилля увінчаються успіхом, але одночасно він визнавав, що індіанці можуть не тільки вчитися, але й учити. Коли індіанці поскаржилися йому, що, якщо вони залишать чаклунство, то в них не залишиться ніякого засобу проти хвороб, він відреагував, почавши вчити їх основам анатомії, і зайнявся філантропією з метою збору коштів на влаштування шкіл, де б індіанців одночасно з основами релігії навчали основам природничих наук (Ziff, 1973: 173)».

Коли Мільтон розповідає Еліоту сфабриковану ним історію про індіанський бунт, проповідник виявляється єдиним із пуритан, який не поспішає вірити цій казці. Він стає на захист індіанців і наполягає на тому, що індіанці не такі негідники, якими представляє їх Мільтон. Еліот говорить про їхню відкритість слову Божому і просить надати реальні докази того, що змова дійсно існує. На це вражений Мільтон відповідає: «Доказу? Моє слово – от вам доказ!» (Proof? My proof is my word!) (Ackroyd, 1997: 246). Мільтон розуміє, що даремно говорити з такими людьми, як Еліот. Вони занадто самостійні й здатні робити свої власні висновки. Вони вміють думати, а це вже ніяк не влаштовує деспота Мільтона, якому потрібна сліпа юрба, що йшла б довірливо за ним. І він легко знаходить таку юрбу в Бостоні. Там не вимагають доказів, там вимагають крові ненависних індіанців і з радістю зустрічають будь-який привід для початку війни.

Цікавим є ім’я секретаря Мільтона – Гусяче Перо. З одного боку, воно віддзеркалює його функцію в романі – бути пером сліпого Мільтона. Водночас це ім’я – зв’язувальна ланка між творами Акройда, адже Гусяче Перо – це прізвисько Чаттертона, героя одного з попередніх романів.

Але, поза всяким сумнівом, найбільш цікавим з погляду походження є ім’я головного супротивника Мільтона – Ральфа Кемпіса (Ralph Kempis), голови католицької колонії Марі Маунт. Реального історичного персонажа з таким ім'ям не існувало. У ньому Акройд змішав риси кількох історичних осіб. Насамперед, назва поселення, на чолі якого він стоїть, не може не провокувати асоціацію між ним і Томасом Мортоном. Зрозуміло, події, що мали місце в реальному Меррі Маунті, відбулися набагато раніше, але все-таки ситуація цілком впізнавана.

Томас Мортон був вищою мірою неординарною особистістю. Цікаво, що саме йому пуритани Нової Англії зобов'язані тим, що їхнє поселення стали називати «Новим Ханааном». Зрозуміло, у вустах Мортона цей вислів був не чим іншим,

як витонченим глузуванням. «Новоанглійський Ханаан, або Новий Ханаан» (1637) була назва його книги, в якій він розповів про своє перебування в Америці й про свою версію конфлікту між ним і «батьками-засновниками».

В одному зі своїх творів, описуючи прибуття пілігримів до Нової Англії, Брадфорд глибокодумно відзначав, що все, що могли бачити новоприбулі на новому континенті, було «жахливе й безлюдне пустище, повне диких тварин і дикунів», на що Томас Мортон у своєму «Новоанглійському Ханаані» іронічно відповідає: «Воістину, що ж іще вони могли побачити? – лише ще одну землю, що тече медом і молоком, лише чарівну зелену землю, повну дичини і дружелюбних червоношкірих людей» (Drinnon, 1980: 14). Перу Мортона належить чудове зізнання в любові Новому Світу, включене до «Нового Ханаану»: «Чим більше я дивився на цю землю, тим більше вона мені подобалася. І чим довше я міркував над красою цього місця, ... тим важче мені було уявити собі, що якесь іще місце в світі може бути порівняне з ним за красою (Rasmussen, 2001: 4)».

Акройд відверто проводить паралель між Мортоном і Кемпісом, вкладаючи до вуст останнього чимало слів, співзвучних з ідеями Мортона. Найбільш яскравим підтвердженням зв'язку між ними є той факт, що «Пісню», яку Кемпіс нібито складає для свята з нагоди «хрещення» колонії, Акройд практично цілком запозичує з «Новоанглійського Ханаану» Мортона.

Привертає до себе увагу прізвище Кемпіса. Католик із таким прізвищем не може не асоціюватися з іншим Кемпісом, середньовічним ченцем, автором «Наслідувань Ісусу Христу» Фомою Кемпійським (Thomas à Kempis), книги, яка довгий час за своєю популярністю була другою після Біблії. Звичайно, вільнодумець і життєлюб Ральф має небагато спільного з ченцем, який закликав до покірності, смиренності й терпіння. Але все ж дещо їх поєднувало. І зв'язок цей, як не дивно, може бути простежений через ще одного історичного персонажа. Роджер Уїльямс (Roger Williams) був відомим завдяки своєму гуманному ставленню до індіанців. Він стверджував, що всі люди походять від Адама («зіпсоване Адамове насіння»), тому що про це чітко написано в книзі Буття, і тому індіанці, які, можливо, є нащадками Хама, за природою своєю наші брати. У своїх релігійних поглядах він дотримувався ідеї «імітації діянь Христа», тобто певною мірою його можна вважати послідовником Фоми Кемпійського, автора «Наслідування Христа».

У цьому контексті варто згадати окремі моменти тлумачення Біблії пуританами. Самою основою суспільства пуритан стало те, що їхні священики підкреслювали роль Ісуса як Небесного Царя, а не Ісуса-Теслі, що несе любов і прощення. Беззаперечна покора стала основною чеснотою для пуритан. Покора Ісусу і, як наслідок, покора своїм релігійним лідерам. У цьому Уїльямс різко відрізнявся від своїх побратимів пуритан, які перебували в цілковитій упевненості, що «тріумф над природою в цьому світі належить їм» (Ziff, 1973: 101), а природа, в свою чергу, не має ніякого права чинити опір їхній владі. Таке розуміння природи не обмежувалося лише землями, тваринами, лісами й іншими ресурсами, але містило в собі й тих, хто жив на цих землях, – індіанців. Підкорити собі природу, пустелю (wilderness), а отже, й індіанців, вони вважали своєю головною місією, освяченою самим Господом Богом. Ідея ж християнської любові, як її розумів Уїльямс, передбачала не безжалісне завоювання й підпорядкування природи, але, головним чином, співчуття до всього живого. Любов для Уїльямса насамперед була «любов'ю до всіх творінь Божих і прагненням до їх блага, а не об'єднанням проти них громад, яким належать вищі права в цьому світі» (Ziff, 1973: 101).

Ще однією крамольною, на думку пуританської більшості, ідеєю Уїльямса стала його ідея про рівні права людей на політичну владу, незалежно від їхніх релігійних переконань. Крім цього, він дотримувався думки, що в Новому Світі має бути гарантоване право на свободу віросповідання.

Якщо більшість пуритан дивилася на землі Америки як на «пустелю», яку варто скорити своїй волі за будь-яку ціну, Уїльямс дотримувався іншого погляду. Він любив природу і вважав, що «в природі немає жодної часточки, якій не була б призначена певна роль у Господньому задумі, та всі ці частини були з'єднані в одне ціле для того, щоб свідчити про цей план перед спостережливими людьми» (Hunsaker, 1979: 7). «Кожен подих вітру й кожна хмаринка, кожна крапля дощу й кожна градинка, кожна сніжинка й кожен листочок, кожна травинка, кожна крапелька води в океані або в ріках, так, кожне кукурудзяне зернятко й кожна піщина на березі є голосом або словом і свідчить про Господа перед нами» (Williams, 1963: 290). Уїльямс мимоволі став першим прикладом «тієї меланхолійної фігури американського фольклору, яка набула міфологічних рис у творах Джеймса Фенімора Купера, людини, спійманої між двома цивілізаціями» (Ziff, 1973: 172).

Роджер Уїльямс і Томас Мортон були серед тих небагатьох, хто не розділяв упередженого ставлення до індіанців, що існувало в Новій Англії того часу. Англійці були повні рішучості винищити всіх індіанців Америки. Вражають нелюд-

ськістю накази Ендікотта, згідно з якими перебили всіх індіанців на Блок Айланді. До індіанців ставилися, як до вороже налаштованих хитрих і підступних язичників. Уїнтроп закликав своїх соратників розглядати всіх індіанців як одного загального ворога. Уїльямс відкрито протистояв цим поглядам і в своїй книзі «Ключ до мови Америки» (*A Key into the Language of America*) (1643): «не хвалися своїм Англійським походженням і кров'ю, твій брат Індіанець за народженням нічим не гірший. З однієї крові Господь створив і його, і тебе, і всіх нас, мудрих, чесних і сильних людей».

З ім'ям Ральфа Кемпіса пов'язана ще одна досить цікава історична паралель. Незадовго до кінця роману він приходить до досить дивної для католика й вірнопідданого англійської корони ідеї коронувати самого себе. Унаслідок він отримує новий титул і відтепер іменується королем Ральфом. Такого імені в американській історії немає, але є вождь повстання індіанців, якого звали король Філіп. Досить дивно бачити таке цілком традиційне європейське ім'я, як Філіп, коли мова йде про індіанського вождя. Пояснення цьому цілком просте. Батько короля Філіпа й вождь племені поканокетів Массасої були в дружніх стосунках із мешканцями Плімута. Після смерті короля його старший син і спадкоємець Вамсутта звернувся до влади Плімута з проханням дати йому англійське ім'я. Таке прохання може видатися дивним, але в той короткий період «золотої доби» у стосунках між індіанцями й білими переселенцями воно було цілком доречне. Влада Плімута із задоволенням виконала прохання свого індіанського союзника та назвала його Олександром Поканокетом, а його молодшого брата, якого раніше звали Метаком, назвали Філіпом. «Такі зміни цілком відповідали тій практиці, що існувала в індіанців – узяти собі нове ім'я в новий кризовий період було стародавньою тактикою. … дійсне ім'я індіанця за традицією було відоме тільки вузькому колу близьких родичів... тому прийняти ім'я Олександра або Філіпа зовсім не означало відмовитися від своїх коренів». За твердженням пуританських хроністів, «Філіп одержав своє ім'я на честь відомого грецького завойовника за свою амбіційну й зарозумілу вдачу» (Rasmussen, 2001: 85–86).

На нього часто посилаються, називаючи просто Червоношкірим Королем. Але якщо ми врахуємо те, що Акройд дуже багато уваги приділяє мовним іграм, то вийде досить цікава ситуація. Червоношкірий король англійською звучить як «Red (червоний) King», а Акройд – навряд чи випадково – нагороджує свого героя обличчям, «червонішим, як миска з вишнями» (ruddy like a bowl of cherries), рудим волоссям і бородою «рудою, мов лисячий хвіст» (as red as the tail of a fox), тобто його король Ральф – теж «червоний» (red) (Ackroyd, 1997: 265).

Перше серйозне протистояння між індіанцями і поселенцями-пуританами отримало назву «Пекотської війни» (The Pequot War). Причиною його стали махінації під час торгівлі з племенами індіанців. Пуритани перемогли в цій війні, але не зупинилися на простій перемозі, їх могло задовольнити лише повне знищення племені Пекотів. Їхнім головним гаслом стало «завойовуй і скоряй». Війна з королем Філіпом була набагато жорстокішою й кровопролитнішою, ніж «пекотська війна», хоча закінчилася вона так само – повною поразкою індіанців (Russell, 1990: 230).

Ральф, який гуманно ставиться до індіанців, вважає їх своїми братами й дозволяє ідолу індіанців знаходитися в одному наметі зі статуєю Мадонни, є збірним образом. Протистояння Ральфа з пуританами стає сукупністю протистоянь Мортона та короля Філіпа. Перший відстоював свободу віри й свободу особи, право бути самим собою та будувати справжній ренесансний утопічний рай, другий – волю для господарів американської землі, індіанців. Обидва зазнали поразки, як і Кемпіс.

Говорячи про Ральфа Кемпіса та його поселення, не можна залишити без уваги ще одну паралель. «Мільтон в Америці», за зізнанням самого автора, був написаний ніби «між іншим», коли письменник працював над «серйозною» біографією Томаса Мора. І саме в особистості Ральфа спостерігається вплив цієї біографії. Насамперед, перейменувавши Меррі Маунт у Марі Маунт, Акройд підкреслив зв'язок цього поселення і його проводиря з католицтвом. Подібно до Томаса Мора в «Утопії», Томас Мортон, а за ним і Ральф Кемпіс, відстоюють людське право на задоволення. Всім їм далекою є доктрина умертвіння плоті, настільки люб'язна серцю пуритан. Ральф і жителі Марі Маунта, зі своєю толерантністю й добротою, пропагандою плотських насолод, радості й сміху нагадують жителів «Утопії», а сам Ральф часто висловлює думки, схожі на ідеї самого Мора. Зрозуміло, ототожнювати Ральфа Кемпіса й Томаса Мора не цілком доречно, але не можна заперечувати той факт, що через Кемпіса Акройд протиставляє деспота-Мільтона та гуманіста Томаса Мора.

Висновки. Підсумовуючи наведене вище, потрібно зазначити, що роман «Мільтон в Америці» стає важливим етапом у творчості Пітера Акройда. Якщо в попередніх творах він лише

ставив під питання ті чи інші умовності біографічної художньої літератури, то в цьому творі він уперше дозволяє собі повністю відкинути її норми. П. Акройд побудував «Мільтона в Америці» переважно на власній фантазії, взявши за основу лише деякі відомості з життя такої знакової фігури, якою був для історії та літератури Джон Мільтон, автор всесвітньо відомих поем «Втрачений Рай» і «Рай віднайдений», а також окремі факти з історії Америки часів становлення пуританських поселень Нової Англії. Для цього експерименту він обирає молодий жанр постмодерністської зміненої історії, який розвинувся на основі популярного в сучасній масовій літературі фантастичного жанру зміненої історії. Суть жанру полягає в тому, що у творі будь-яка подія минулого відбувається не так, як ми звикли, що дає можливість зосередитись на тому аспекті історії людства, який найбільше цікавить автора. У випадку з твором Пітера Акройда такою подією стає подорож Джона Мільтона до Америки, хоча з історії нам відомо, що він там ніколи не був; аспект, якому таким чином приділяється увага, – це природа фанатизму.

Для досягнення своєї мети письменник використовує багато різноманітних засобів, одним з яких стає гра з іменами героїв твору. Для досягнення найкращого ефекту автор використовує чотири основні стратегії інтертекстуальної гри, що базується на використанні імен. По-перше, це використання частини імен видатних історичних постатей, які відіграли значну роль у становленні та розвитку пуританської Америки. По-друге, це моделювання імен другорядних героїв за моделями, характерними для пуританського суспільства XVII сторіччя, однак із сатиричним та іронічним смисловим навантаженням. По-третє, це використання імен реальних історичних постатей. І остання, четверта, найбільш цікава стратегія - це створення «колажу» з біографій історичних персонажів і їхніх імен.

Таким чином, твір Пітера Акройда набуває осучасненого звучання й перетворюється на алегорію, метою якої є викриття суті сліпого фанатизму. Водночас він наголошує на циклічності історії, адже помилки повторюються знов і знов, та експериментальною формою свого роману підкреслює, що потенціал біографії ще далеко не вичерпаний.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ackroyd P. Milton in America : [a novel]. London : Vintage, 1997. 277 p.
2. Cotton J. God's Promise to His Plantations. An early American Reader. Washington: United States Information Agency, 1992. Vol. 1. P. 178–187. (American reader series; vol.1).
3. Drinnon R. Facing West: The Metaphysics of Indian-Hating and Empire-Building.Minneapolis : University of Minnesota Press, 1980. 571 p.
4. Hunsaker G.O. Roger Williams and John Milton: The Calling of The Puritan Writer. Puritan Influences in American Literature. Urbana : University of Illinois Press, 1979. P. 3–23.
5. Rasmussen S. The Pagan Pilgrim: Thomas Morton of Merry Mount. Intellectual "Heathen" Remains an Inspiration. Mountain Xpress, 2001. November, 21. P. 4–18.
6. Russell B. The Red King's Rebellion: Racial Politics in New England 1675–1678. New York : Atheneum, 1990. 273 p.
7. Williams R. The Complete Writings of Roger Williams. New York : *Russell and Russell*. 1963. Vol. 2. 196 p. (Collected works : in 7 vol.).
8. Winthrop J. A Model of Christian Charity. *An Early American Reader.* Washington : United States Information Agency, 1992. Vol. 1. P. 13–24. (American reader series : vol.1).
9. Ziff L. Puritanism in America : New Culture in a New World. New York : The Viking Press, 1973. 338 p.

REFERENCES

1. Ackroyd, Peter Milton in America : [a novel]. London : Vintage, 1997. 277 p. [in English].
2. Cotton, John God's Promise to His Plantations. An early American Reader. Washington : United States Information Agency, 1992. Vol. 1. P. 178–187. (American reader series; vol.1) [in English].
3. Drinnon, Richard Facing West: The Metaphysics of Indian-Hating and Empire-Building.Minneapolis : University of Minnesota Press, 1980. 571 p. [in English].
4. Hunsaker, Glade O. Roger Williams and John Milton: The Calling of The Puritan Writer. Puritan Influences in American Literature. Urbana : University of Illinois Press, 1979. P. 3–23[in English].
5. Rasmussen, Steve The Pagan Pilgrim: Thomas Morton of Merry Mount. Intellectual "Heathen" Remains an Inspiration. Mountain Xpress, 2001. November, 21. P. 4–18 [in English].
6. Russell, Bourne The Red King's Rebellion: Racial Politics in New England 1675–1678. New York : Atheneum, 1990. 273 p. [in English].
7. Williams, Roger The Complete Writings of Roger Williams. New York : Russell and Russell, 1963. Vol. 2. 196 p. (Collected works : in 7 vol.) [in English].
8. Winthrop, John A Model of Christian Charity. An Early American Reader. Washington : United States Information Agency, 1992. Vol. 1. P. 13–24. (American reader series : vol.1) [in English].
9. Ziff, Larzer Puritanism in America : New Culture in a New World. New York : The Viking Press, 1973. 338 p. [in English].

UDC 82-994
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-15

Oleh KOLIADA,
orcid.org/0000-0003-1869-1260
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Germanic Philology and Foreign Literature
Zhytomyr Ivan Franko State University
(Zhytomyr, Ukraine) o.v.kolyada@gmail.com

Ivanna IEVITIS,
orcid.org/0000-0002-0048-8507
Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of English Philology and Translation
Zhytomyr Ivan Franko State University
(Zhytomyr, Ukraine) ivanna.dmitrieva1991@gmail.com

FATE AS A PHILOSOPHICAL AND LINGUISTIC CONCEPT OF SAMUEL BECKETT'S DRAMA OF THE ABSURD

The article is aimed at researching some features of existential phenomenon of fate in the context of Samuel Beckett's Drama of the Absurd. Addressing absurdity as a backdrop of human existence allows the authors to make some conclusions on present subject-matter of a modern man, in particular to consider an idea of panlogism as a source of routine and vanity whereas its rejection suggests an optional spontaneous existence of possibilities. Samuel Beckett's creativity is a vivid embodiment of the philosophy of the absurd, where concepts such as fate and fatum become central to the definition of the writer's outlook. The playwright creates plots of the play where the characters resemble puppets, dolls, or sketched machines that move in a certain direction. The late work of the writer generally abandons language as the main mechanism for the embodiment of meaning. Such techniques clearly manifest the detachment, characters are doomed and forced to perform certain actions that are not really dependent on the will and desires of the main characters. Such tendencies hinder the flow of thought towards such a concept as "fatum", which actually plays one of the most prominent functions in the playwright's work. It should be noted that the concept of fatum is a kind of coincidence, this type of concept is fundamental in the formation of the vector of thinking of the writer. In the context of linguistic analysis, it is possible to distinguish the semantic fields that characterize Samuel Beckett's "theater of the absurd", such as the semantem of judgment and the semantem of language. The irrationalist paradigm of the playwright's creativity owes to an irrationalist philosophy and a nihilistic outlook. Considering these philosophical trends, one can confidently claim the concept of fatum as fundamental in Samuel Beckett's work.

Key words: *fate, absurd, panlogism, theatre of the Absurd.*

Олег КОЛЯДА,
orcid.org/0000-0003-1869-1260
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германської філології та зарубіжної літератури
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) o.v.kolyada@gmail.com

Іванна ІЕВІТІС,
orcid.org/0000-0002-0048-8507
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри англійської філології та перекладу
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(Житомир, Україна) ivanna.dmitrieva1991@gmail.com

ДОЛЯ ЯК ФІЛОСОФСЬКО-МОВНА КОНЦЕПЦІЯ ДРАМИ АБСУРДУ САМУЕЛЯ БЕККЕТА

Статтю спрямовано на дослідження деяких особливостей екзистенційного явища долі в контексті «театру абсурду» Семюеля Беккета. Розгляд абсурду як задля людського існування дає змогу авторам зробити деякі висновки з нинішньої теми сучасної людини, зокрема розглянути ідею панлогізму як джерела буденності та

марнославства, тоді як його відкидання передбачає необов'язкове спонтанне існування можливостей. Творчість Семюеля Беккета постає яскравим утіленням філософії абсурду, де такі поняття, як «доля» та «фатум», стають основними у визначенні світогляду письменника. Філософські та світоглядні погляди письменника відчутно корелюють з ідеєю приреченості людського існування. Драматург створює сюжети п'єси, де персонажі нагадують маріонеток, ляльок або схематизованих машин, які рухаються за певно визначеним напрямом. Пізня творчість письменника взагалі відмовляється від мови як основного механізму втілення сенсу. Подібні техніки яскраво маніфестують відстороненість та приреченість персонажів, які змушені виконувати певні дії, які насправді не залежать від волі та бажань головних героїв. Учинки героїв часто вказують на їх механічність і повторюваність, асоціюються з невідворотністю так званої долі чи майбутнього. Яскравим прикладом постає п'єса «Квадрат», жанрове визначення якої балансує на межі літератури та перформансу. Такі тенденції скеровують потік думки в напрямі такого поняття, як «фатум», яке насправді відіграє одну з найбільш визначних функцій у творчості драматурга. Варто відзначити, що поняття фатуму постає свого роду випадковістю, подібний концепт є основоположним у формуванні вектору мислення письменника. У контексті лінгвістичного аналізу можливо виділити семантичні поля, які характеризують беккетівський театр абсурду, такими постають семантема суду та семантема мови. Ірраціоналістська парадигма творчості драматурга завдячує ірраціоналістській філософії та нігілістському світогляду. З огляду на подібні філософські тенденції, можна з упевненістю стверджувати про концепт фатуму як основоположний у творчості Семюеля Беккета.

Ключові слова: *доля, абсурд, панлогізм, театр абсурду.*

The problem statement. Modern philosophy and related educational subjects have been theoretical or solely transcendental within Kant's doctrine as the ones which can be throughly thought over but impossible to apply to everuday life. Those basic principles are distanced from routine and examplify themselves as suggestions on the ideal unlike a real person who desparately seeks feasible manifestation of philosophical ideals to form one's solid viewpoint.

Therefore, literature helps to arrange a certain philosophical niche or philosophical art – an ideal combination of irrationality, based on imagination, and rationality, logic-centred. As a result, such philosophical art facilitates integral perception of reality and develops inductive cognition that reinforces individual progress related to personal experience rather than following a dogmatice deductive model of an idealized prototype. Focusing our attention on Beckettean conceptual art we suggest to reveal fate as a phenomenal concept of philisophical art.

Recent research and publications analysis. An overlook on the recent researches on the problem of fate as a philosophical concept within a particular artistic genre, theatrical absurdism in particular, seems to be non-existent in Ukrainian studies which basically deal with translations and critical analysis of the plays, therefore novelty and necessity of the suggested subject of the research is valid contributing both to the specification of the philosophical and artistic phenomena of the concept of fate.

Presenting main material. The concept of fate definitely highlights the conceptual framework of the Drama of the Absurd both as a means of understanding one's essence and as a criterion of defining the possible ways of development of culture and mankind. One among few philosophical tendencies is closely related to the European Drama of the Absurd on the ground of priority of its agenda that is a meticulous insight into the relations between a world and man. This tendency is the philosophy of life-affirmation and history with modified concepts of Nietzsche, Simmel, Spengler and others.

We remember that the years of Beckett's maturity coincide with the pan-European existential boom with the acceptance of the limits of both rational way of thinking and the respective artistic reflection. For Beckett the revolt against the absolute rationalized knowledge is a Modernist co-work with James Joyce and French Resistance support with eventual self-exile, expatriation and bilingualism that proved to be fateful: "I prefer France at war to Ireland neutral" (6).

In the philosophy of life-affirmation and history, for instance in the theses by Simmel ("On Social Differentiation", "Sociology: Investigations on the Forms of Sociation", "The View of Life") and Spengler ("The Decline of the West") the concept of fate is an aim-oriented vector of life force which undergoes some modifications under certain circumstances. On one hand, for Simmel fate correlates with such a state of human existence when the external influences change the vector radically. In other words, fate hereunder is viewed as a synonym to an incident, a chance which is one of the domineering features of the Beckettian theatre.

The idea of direction (vector), on the other hand, for Spengler is not enough in order to understand the concept of fate. He states that life is chaotic and devoid of meaning, hence of the very aim and direction. Fate in his philosophy is an inner logic of the life itself, its profound regularity which depends on personal subjective processes and contrasts with natural laws or material factors. So, taking into account both, Simmelean and Spenglerean hypotheses we deal with two fundamental viewpoints: objective and subjective.

Despite obvious differences both can be treated as a unity in the context of the Drama of the Absurd.

Both philosophers express the central Absurdist idea of a total dependence of a small man on the forces that exercise direct and unlimited influence on his life, directing him and establishing valuable orientations. The reason that our life belongs both to pure conscious or logic and is filled with emotions enables us to speculate on and deal with the sphere of existence (not simply essence). It is in the sphere of existence that such concepts as love, sadness, death gain their meaning.

Surely, we can analyse the aforementioned notions without applying the emotions, though when the latter are included and equally decide upon the essence of one's existence there appears a necessity to operate the concept of fate which transforms one's essence into existence. Such existential emotions that originate from Beckett's biography are of a great importance in his theatre. For instance his recollection after the visit to his mother who suffered from Parkinson's disease: "Her face was a mask, completely unrecognizable. Looking at her, I had a sudden realization that all the work I'd done before was on the wrong track. I guess you'd have to call it a revelation. Strong word, I know, but so it was. I simply understood that there was no sense adding to the store of information, gathering knowledge. The whole attempt at knowledge, it seemed to me, had come to nothing. It was all haywire. What I had to do was investigate not-knowing, not-perceiving, the whole world of incompleteness" (Shainberg, 5).

As stated, Beckett tensely intertwines drama and privacy, intuitively following ancient Greek experience of universalization of man via theatricality of one's being and reducing personal existence to acting in community. That aforementioned millennium-aged period of antiquity keeps memories of a person as perfect yet views those as an actor whose specific role is quite abstract, that is a role if performed according to the master plan of fate, because it is perceived not as a simple continuum of all the variety of subjective experiences, but demiurgic origin. In order to be represented and conceived an actor has to perform one's (hi)story within the margins of existential tension to break through and the audience identify themselves with the performance, swapping parts with an actor, both grasp absolute order of the spontaneous ways of life which seem to be totally irrelevant and absurd for common sense.

Therefore, fate is one of the prominent concepts that can be viewed with an accent upon determination of human life by solely external factors or, on the contrary, on the spiritual sphere. In the philosophy of life-affirmation and history fate is dependence which is perceived on both rational and emotional levels.

In the long run, it is possible to speculate on fate as a concept that reveals integral variants of being to accumulate reason, meaning and specifications of the subjective activity. Consequently it is not a surprise that most of the scholars of philosophic anthropology study the peculiarities of fate bridging the gap between individual and collective.

Regardless, such scholars state that fate is absolutely unknown and terrific yet potential as far as human being concerns and thus possible to be transformed into foreseeable and manageable. Paradoxically many famous thinkers in fact point attention on inadequacy of fear towards unknown and represent as illogical and absurd the attempts to forecast future events as favourable to a person drowned in vanity. Contextually, theatre of the Absurd works existential therapy for those who, paraphrasing Beckett, have not yet dissolve in consumerism of ideological games and intellectual slavery.

The dramatic disappearance of the language in one of the most unique Beckett's plays "Quad" accentuates attention on the concept of fate. The play is absolutely non-verbal and is an alternative to the language embodiment of the plot. Characters in "Quad" do not say a word, the whole action focuses on movements and walking within a conditional square, reminiscent of the puppet movement on a certain axis from which they will never descend. In the play the action is constructed using completely different means than verbal ones and this prominent lack of language makes room for image and sound. In other words, "Quad" manifests the end of the struggle between language and the imagery from which imagery emerges victorious. In the play itself there are four characters, their age and gender are not specified by the author. The characters are different, we can see that by the color of the mantle they wear. The first character is white, respectively, the next three are yellow, blue and red. In addition, each of them has a specific musical background that sounds as they move on stage. Each of the characters periodically enters the square, moving along a certain trajectory, leaving it in the same way, then reappearing and continuing. Players move mechanically, playing the prescribed path and stepping in a harmonious, well-honed rhythm without interfering with each other. The only obstacle in their path is the center of the square, which they never go through, and they always take the decisive step away, as if afraid of encountering another player in the center or fearing the center itself. However, bypassing the center does not cause a violation of a well-defined rhythm, it looks harmonious enough that the characters do not think about it, but do it mechanically, under the supervision of a puppeteer. Characters are doomed to move in a specific direction, always avoiding the center.

The trajectory of the character movement is clear: the first player appears at point A, completes his direction, and then the third player joins him. After completing the route, they are joined by a fourth character. Together, the three complete their itineraries until the second character arrives on stage. The four of them follow their own defined trajectory until the first and second leave the stage, at which time the third and fourth continue and complete their routes. The third character is then released, and the second and fourth players continue to move until the the fourth leaves the square. By fixing the end of the first episode, the second player continues, opening 2 episodes, completes his direction and joins the first one. "Etc. Umbroken movement" (Beckett, 1: 451).

Beckett's concentration on clarity and monotony puts him at risk of literary criticism, his characters are considered as puppet characters. The concept of "Quad" is completely devoid of language. The play's characters perform a definite, choreographic scheme, acting as if they were inside a computer program, a machine that created a certain path for their bodies. The "Quad" begins a new round of development for Beckett's creativity, where the disappearance of language has become a mechanized model, reminiscent of the traditional concept of drama, where the main is not just an action but a conflict. If there has been conflict in the playwright's previous plays, then this work is completely devoid of conflict. The "Quad" turns into an endless, monotonous ritual along a defined trajectory, where the indentation is equivalent to collapse. All that remains to be considered in the play is fate. As we can see, the playwright depersonalizes the actors to clear mathematical units that serve as a means of translating the model of motion, in other words: characters do not function as individual subjects with human characteristics, but are transformed into objective components that are combined with other elements for the desired aesthetic effect. S. Beckett calls the "Quad" a play consisting of four players, light and sound. The playwright reaches the goal of reducing the language to zero, portraying characters like robots or dolls.

From this point of view, it should be noted that the Irish playwright tried to find new ways of transmitting values and to avoid the usual use of language. Thus he was searching for a semiotic field other than the linguistic one. It is mathematics that offers those signs that are already ready for use, which are logical and multifunctional. By their definition, this process began from the moment when the playwright switched from prose to theatre.

Beckett's authenticity is associated with a complete reduction, as if the playwright completely "forgets" the traditional vision of the play, in other words destroys the classic vision of the work, which contains a plot, an action, a conflict where the characters conduct heated dialogues. giving space to deploy verbal duels. Instead, the creativity of the author turns into a place where the usual elements dissolve, and their place is occupied by others: music, play, pantomime, static, choreography, mathematical aesthetics and more. Such expressive experimentation did not fit within the boundaries of classical theater, forcing drama theorists to consider Beckett's work as an interdisciplinary phenomenon at the intersection of other arts. So far, theatrical practice has referred to action and dialogue, where the viewer can appreciate what is happening on stage through the dialogues of the characters.

In "Cascando" and "Words and Music" the melody is not just part of the play, it becomes a full-fledged character. In "Words and Music", the writer actually personifies music. One of the main characters, Croak has a conversation with two friends (or those he wants to see as friends), one of them is Words and the other is Music. By the way, they also have names, in the drama "words" are called Joe, and "music" is Bob. Let's analyze one of the dialogues: "Croak: Joe. Words: (modestly) Yes, my Lord. Croak: Bob. Music: Quiet, muffled… Croak: Bob! Music: As before. Croak: Love!" (Beckett, 1: 288).

As we can see, music not only plays the role of devoid of emotion of the characters, it has its own character and emotionally expressive image, different from the quiet, muted melody to the loud sound, then muffling to reaching the high tones. Beckett separately distinguishes Music and Words as full-fledged characters, giving them cues in the canvas of the work, thus turning the music into an actor. The words are also sung in response to Croak's monologue. In addition, not only Croak is in conversation with the Music, but also the Words themselves, as one of the characters turn to it, thus forming a dialogue. Even considering one of the early plays one can notice the influence of the playwright's musical thinking.

Peculiar analytical style of the playwright leads to minimalism and clarity bordering on the exact sciences. In addition, partially replacing the language with music and painting, Beckett also resorts to choreography, pantomime. Exhausting techniques that are characteristic of other arts, the writer comes to the so-called "nothing". In other words, the function of meaning is played by pauses, silences, incomprehensible whispers or mutterings, which also amplify the effect of musicality.

As we can see, the playwright's unique style reflects his peculiar personality, which makes Beckett's work more distinctive. This tendency is manifested by the involvement of the seemingly traditional play struc-

ture of heterogeneous elements, the creation of often unexpected combinations, the construction of mathematical graphs and tables, which has led to increasingly prominent reduction techniques. As a result, the playwright feared or, on the contrary, jokingly said that such a reduction, a large number of artistic inclusions and pauses could cause him to ever simply write a white piece of paper.

If we project the concept of fate into the sphere of linguistics we can differentiate several semantic fields there. The first invariant is a semanteme of trial connected with such meanings as good and bad luck related to the myths about gods who cast a lot. In the Drama of the Absurd we trace such dependence in the opposition "small man :: Das Man" related to the myth of the Last Judgment when a man is being condemned ("Theatre II" by Beckett, "Victims of Duty" by Ionesco, "Strip-tease" by Mrożek). During such a trial the irrational essence of fate is taken into account which is viewed as incomprehensible incident and this is truly coherent with the poetics of the Absurdist.

The second invariant is a semanteme of language connected with such meaning as doom, Latinate fatum which is unavoidable, compulsory, and dependent. When we view fate in the context of a language, speech, or declamation we appeal to fatum, irrational force that transforms a word into an element. Hence we have a new modus of the invariant, related to the myth of Babylon Tower ("Play" by Beckett, "Landscape" by Pinter, and "The Bald Soprano" by Ionesco). Dealing with fatum, we presuppose that it is not a human voice but the voice of gods that a man is predestined to listen to and correlate his actions with ("Act without Words I" and "Act without Words II" by Beckett). An Absurdist fate has a direct link to the mythological one which deprives man of his own voice and makes him listen to the prophetic one ("Waiting for Godot" by Beckett)[1].

So, when viewing the concept of fate through the invariants of trial and language (fatum) in the philosophy of life-affirmation and history we logically tend to direct the Absurdist vector into the irrational world outlook. Irrationalists are the first philosophers who criticize the classical tradition about reality as a strictly determined system with a steadfast centre (god, law, reason). On the contrary, the world is viewed by Schopenhauer, Hartmann, Nietzsche, Freud, Dilthey, Bergsson as a chaotic stream with a negligible segment of the conscious, which is but technical: "The confusion is not my invention ... It is all around us and our only chance is to let it in. The only chance of renovation is to open our eyes and see the mess ... There will be a new form, and ... this form will be of such a type that it admits the chaos and does not try to say that it is really something else" (Shainberg, 6). Consequently the position of a small man in such a world is but modest. In Schopenhauer's "The World as Will and Representation" the world is presented through dreams and the role of a human reason is to catch those illusionary acts of will. This is what any protagonist (small man) does in the Drama of the Absurd: reduced to a mythical existence man is unable to tell good from wrong, catching as an instrument some vibrations of the world will, world fate and power. In the "Philosophy of the Unconscious" Hartmann deals with the outside world as a collective trial, which is realized in the Absurdist reality about the world as the non-existence led by the blind will producing suffering and death.

Nietzschean nihilistic postulates as a consequence of the cultural crisis at the turn of the centuries are more than welcome into the Drama of the Absurd. In his works a small man is a slave lost in the world without meaning dreaming about Übermensch. Such motives are true in the Absurdist theatre when a small man constantly tries to impose his small power and will upon the heighbour, when in fact both are subjugated ("Endgame" by Beckett, "Fando et Lis" by Arrabal). The idea behind nihilism in the Absurdist theatre is reduced to the concept of the exhaustiveness of the intellect possibilities and gradual recurrence to the instincts and such Nietzschean eternal recurrence is related to the mythologeme of circle, the myth of Sisyphus, and mythopoeic motive of eternal return.

"The life of every individual, if we survey it as a whole and in general, and only lay stress upon its most significant features, is really always a tragedy, but gone through in detail, it has the character of a comedy. For the deeds and vexations of the day, the restless irritation of the moment, the desires and fears of the week, the mishaps of every hour, are all through chance, which is ever bent upon some jest, scenes of a comedy. But the never-satisfied wishes, the frustrated efforts, the hopes unmercifully crushed by fate, the unfortunate errors of the whole life, with increasing suffering and death at the end, are always a tragedy. Thus, as if fate would add derision to the misery of existence, our life must contain all the woes of tragedy, and yet we cannot even assert the dignity of tragic characters, but in the broad detail of life must inevitably be the foolish characters of a comedy"[2].

[1] "Hoc nisi fata darent, nunquam fortuna tulisset" (If it weren't for the fate, that wouldn't have happened").

[2] Review 'Waiting for death. The philosophical significance of Beckett's 'En attendant Godot'' by Ramona Cormier and Janis L

Conclusions. Essentially rooted in human fate and human destiny Beckett demonstrates a deep landscape, or wasteland, of the human being. Principally absurd existence of a person is aimed at modifying to bring in any meaning, hence adherence to panlogism prevents them to plunge into stream of life since the most choose a position of a viewer upon own or someone's being. As a result, a scope of emotions an individual is open to is limited to sympathy, or empathy, when those sympathize the fate of an actor and themselves.

Modernist and especially post-modernist art is exceptionally powerful to break the conventions and make people extract themselves from cliché of the monochromatic world to perceive colours of absurdity which are above good and bad, right or wrong. As a result, absurd regenerates aboriginal idiosyncratic identity, liberates creative origins and spontaneity above routine and vanity because absurdity nullifies any sense or argument, therefore the latter is even theoretically impossible.

Under such condition the only thing that remains is action, an act to be implemented into a never-ending myriad of existence as non-fixed and ever changing to revive the world within absurd since its cells pulsate through actions (or at least intentions). Ultimately, absurd allows to reveal a potential value where logic is destined to view routine and, on the contrary, mythbreaks the value of artificiality based on mass opinion of 'small men' directing an impulse to get astound realizing that "Nothing is more real than nothing".

BIBLIOGRAPHY

1. Beckett S. The Complete Dramatic Works, Faber & Faber, 2006. P. 41.
2. Beckett S. Three Novels: Molloy, Malone Dies, The Unnamable. – Grove/Atlantic, Inc., 2009. – C. 186.
3. Beckett S. Waiting for Godot. London, Faber & Faber, 1959. P. 41.
4. Cormier Ramona J.L. Review. Waiting for death. The philosophical significance of Beckett's "En attendant Godot". URL: http://www.english.fsu.edu/jobs/num07/Num7Hesla.htm
5. Shainberg L. Exorcising Beckett. I prefer France at war to .Ireland neutral. The Paris Review 104. Fall 1987. URL: http://www.theparisreview.com.

REFERENCES

1. Beckett S. The Complete Dramatic Works, Faber & Faber, 2006. P. 41.
2. Beckett S. Three Novels: Molloy, Malone Dies, The Unnamable. – Grove/Atlantic, Inc., 2009. – C. 186.
3. Beckett S. Waiting for Godot. London, Faber & Faber, 1959. P. 41.
4. Cormier Ramona, J.L. Review. Waiting for death. The philosophical significance of Beckett's "En attendant Godot". URL: http://www.english.fsu.edu/jobs/num07/Num7Hesla.htm.
5. Shainberg L. Exorcising Beckett. I prefer France at war to Ireland neutral. The Paris Review 104. Fall 1987. URL: http://www.theparisreview.com.

УДК 80.81-112+81-114
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-16

Михайло КУШЛАБА,
orcid.org/0000-0003-0572-8554
викладач кафедри української мови, літератури та культури
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) michaelruday@ukr.net

УКРАЇНСЬКЕ ТЕРМІНОЗНАВСТО: ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ

У статті охарактеризовано проблеми становлення українського термінознавства на діахронічному й синхронічному рівнях. Означено історичні періоди, які впливали на стан розвитку термінознавства. Розкрито виклики, перед якими українська термінологія постала сьогодні. Процес формування національної термінології пов'язаний з історією української бездержавності. Відсутність Української держави дуже згубно впливала на всі значимі сфери наукового й суспільного життя.

У статті проаналізовано наукові праці про важливість творення термінологічної категорії на основі загальнонародної мови та її національно-культурної основи. Визначено характеристики системності, моносемантичності й однозначності терміна. В аналізі досліджень відображено важливі джерела для дослідження українського термінознавства. Ці джерела дають підґрунтя більш глибоко осягнути проблеми становлення національної термінології, її цілковитого знищення в тоталітарному радянському часі та її відродження в сучасну епоху.

Мета статті – окреслити історію творення українського термінознавства, період найбільшого його розквіту й найбільш системного нищення, а також розкрити найагресивніші форми зросійщення, спростувати фальшиве інтерпретування на синхронному рівні з огляду начебто на брак термінологічних словників у різних і суспільних, і науково-технічних галузях, означити стан відродження й розвитку сучасних термінів на основі праць авторитетних українських учених-лінгвістів.

Дійсність, що переплітається з проблемою неперервності термінологічного процесу, пов'язана з традиціями народу, сформованими на давньоукраїнській національній основі.

У статті розкрито такі поняття, як «українська специфіка термінотворення», «національна основа», «загальнонародна мова», «вилучення термінів із лексичного складу мови», «зросійщення терміна». Одна з проблем сучасної української термінології сьогодні полягає у тому, що вона мало поширена на такі сфери, як військова й авіаційна галузі, спорт, банківська справа. Попри всі проблеми на сучасному етапі українська термінологія все-таки збагачується новими запозиченнями з огляду на глобалізаційний розвиток.

Ключові слова: *українська специфіка термінотворення, національна основа, загальнонародна мова, вилучення термінів із лексичного складу мови, русифікація терміна.*

Mykhailo KUSHLABA,
orcid.org/0000-0003-0572-8554
Lecturer in Department of Ukrainian Language, Literature and Culture
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»
(Kyiv, Ukraine) michaelruday@ukr.net

UKRAINIAN TERMINOLOGY: PROBLEMS OF FORMATION

The problems of formation of Ukrainian terminology at the diachronic and synchronous levels are discussed. The historical periods that had an impact on the development of terminology are marked. This paper reveals the challenges Ukrainian terminology today is facing.

The process of formation of national terminology is connected with the history of Ukrainian statelessness. The absence of the Ukrainian state had a very detrimental effect on all important spheres of scientific and social life.

The scientific works related to the importance of creating a terminological category based on the national language and its national and cultural basis are analyzed. The characteristics of systematicity, monosemanticity and unambiguity of the term are defined. The important sources for the study of Ukrainian terminology are reflected in the analysis of research.

These sources provide a basis for a deeper understanding of the problems of the formation of national terminology, its complete destruction during the totalitarian Soviet era and revival in modern times.

The purpose of the article is to outline the history of Ukrainian terminology science, the period of its greatest prosperity and most systematic destruction, as well as to reveal the most aggressive forms of Russification, to refute false interpretation at the synchronous level under the pretense of lack of terminological dictionaries in various social and scientific fields. Also the state of revival and development of modern terms on the basis of works of authoritative Ukrainian linguists is described.

Reality is intertwined with the problem of continuity of the terminological process and is connected with the traditions of the people, which are formed on the basis of the ancient Ukrainian national basis.

The concepts of «Ukrainian specifics of term formation», «national basis», «common language», «removal of terms from the lexical structure of the language», «Russification of the term» are described in the article. Modern Ukrainian terminology is not widespread in such areas as military and aviation industries, sports, and banking. This is one of the problems of terminology. Despite the difficulties, the Ukrainian terminology is enriched with new borrowings due to globalization.

Key words: *Ukrainian specifics of term formation, national basis, national language, removal of terms from the lexical structure of the language, Russification of the term.*

Постановка проблеми. Українська мова хоча і повільно, та все ж повертає собі не так давно, з погляду історичного часового проміжку, знищену й пограбовану в неї лексику, морфологічні та словотвірні форми, термінологію, розпрацювання якої мовознавці здійснювали на національній основі, а також традиційно використовували й надалі послуговуються греко-латинськими, англійськими, німецькими та іншими термінологічними первнями. Тривалий період української бездержавності негативно позначився на всіх суспільно значимих галузях, зокрема й на мовознавчій та гуманітарній загалом. Із огляду на культурні виклики сучасності, зокрема зросійщення української термінології, її руйнування, відродження та тяглості в її становленні попри всі заборони, з огляду на їх трансформацію, поєднану із найвишуканішими формами гібридності, дискретності традицій, ми присвятили деякі міркування та твердження.

Аналіз досліджень. Наукові праці, в яких розглядалися проблеми українського термінознавства, належать до різних періодів його становлення та розвитку як предмета української мови загалом. Однією з ґрунтовних робіт, присвячених формуванню української лінгвістичної термінології, виступає наукова розвідка «Нарис української граматичної термінології» Надії Москаленко, виданої 1959 р. Рік видання якраз можна пов'язати з тим, що після жахливих розстрілів та репресій, заборон і нищення української науки 30-х років XX ст. у другій половині 50-х років відбувається повернення до розпрацювання термінології в різних галузях знань. У цій праці авторка вперше в українському мовознавстві написала, попри деяку тенденційність, властиву радянському часові, фундаментальну монографію, в якій визначила принципи творення граматичної термінології й яка, з її погляду, має базуватися «на глибокому і всебічному вивченні фонетичної системи та граматичної будови української мови, її специфічних особливостей» (Москаленко, 1959: 31). У цій же монографії йдеться про важливість системності, однозначності й моносемантичності терміна. Учена також пропонує творити національну термінологію на основі української загальнонародної мови. Авторка спонукає до використання термінології, яка належить до суто національної лексики, й обмежено послуговуватися іншомовними поняттями. Досить часто в наукових текстах сучасні дослідники вживають чималу кількість іншомовних термінів, що обтяжують сприйняття основного змісту. Тож Н. А. Москаленко вважала, що не слід перенасичувати іншомовними словами свої наукові розвідки за умови наявності українського відповідника і що кожен термін найоптимальніше мав би бути однослівним.

Наступним цікавим джерелом для дослідження проблем формування української термінології є книга документів і матеріалів «Українська мова у XX сторіччі: історія лінгвоциду» за редацією Л. Масенко. У цій книзі зібрано чимало статей різних науковців, в яких розкривається і діяльність Інституту наукової мови, і статті щодо унормування основних правил творення української термінології, і матеріали стосовно ролі державної комісії для впорядкування українського правопису. На нашу думку, найосновніше – це те, що у цій книзі зібрані праці тих учених, які нищили українську термінологію. Пишучи розгромні статті в різні періодичні видання щодо шкідливості питомо національної термінології, ці вчені допомагали вилучати її зі спеціалізованих словників, наближаючи, таким чином, лексичний склад української мови до російської. Серед цих авторів зустрічаємо П. Горецького, М. Калиновича, Делчо Дрінова, П. Сабалдира, М. Шамоту, І. Білодіда, В. Русанівського, С. Єрмоленко та ін. Очевидно, згадані особи не могли встояти перед звабливими пропозиціями тоталітарного пекла. Ця книга цікава ще й тим, що закінчується реєстром репресованих термінів. Щодо проблем розвитку українського термінознавства в сучасну епоху, то ними займалися ще такі вчені, як А. С. Дяков, М. С. Зарицький, Н. Ф. Непийвода, С. Шевчук та ін.

Мета статті – окреслити історію створення українського термінознавства, період найбільшого його розквіту й найбільш системного нищення, а також розкрити найагресивніші форми зросійщення, спростувати фальшиве інтерпретування

на синхронному рівні з огляду начебто на брак термінологічних словників у різних і суспільних, і науково-технічних галузях, означити стан відродження й розвитку сучасних термінів на основі праць авторитетних українських учених-лінгвістів.

Виклад основного матеріалу. Спробуємо означити у цій статті проблеми, з якими стикається українське термінознавство на діахронічному й синхронічному рівнях. Така проблема, як тяглість термінознавчого процесу, бере свій початок із давньоукраїнського періоду становлення й української мови, й термінознавства загалом. Багато хто з українських мовознавців зазначає, що українська граматична термінологія почала формуватися ще в XVI ст. й тривала аж до XIX ст. Давньоукраїнська національна основа творення термінознавчої галузі лягла в основу дослідження Товариства імені Т. Г. Шевченка у Львові та Інституту української наукової мови в Києві, що працювали над розробленням мовних стандартів на означення понять науково-технічної сфери. Час від часу з'являлися різні псевдонаукові, антиукраїнські теорії і щодо історичної термінології, і щодо походження української мови, її давності та справжності. Ця теорія відома нам сьогодні як нормандська. Апологети цієї гіпотези, російські вчені М. Погодін (Крымский, 1904) та О. Соболевський, стверджували, що до навали монголо-татар києворуські землі заселяли великороси. Інший російський історик та лінгвіст О. Шахматов хоча і відверто виступав проти української незалежності 1917 р., та все-таки розкритикував цю нормандську теорію, зазначивши, що «з … погляду історії українського народу ми повинні одкинути якнайрішучіше гадку про те, що Київщина за давніх часів залюднена була не предками сьогочасних малорусів, а предками сьогочасних інших руських народностей. Шукати в X–XI віці над Дніпром великорусів – це річ цілком даремна, бо ж великоруська народність походження нового; вона склалася за історичних часів у басейні Оки із співжиття двох давніх руських племен – північноруського та східноруського. Авжеж, шукати в південній Наддніпрянщині Володимирових і Ярославових часів новгородських слов'ян чи смоленських кривичів, чи східних в'ятичів нікому в голову не спаде. Виходить, що Київщина та Переяславщина могли бути на початку нашої історії заселені тільки південноруським, інакше малоруським плем'ям, яке взагалі сиділо по всій Наддніпрянщині, по обох берегах Дніпра» (Шахматов, 1924: 51–52). Ця дискусія чужинців – це ще одне свідчення того, що Україна, перебуваючи у складі Російської та інших імперій, не мала можливості визначати способи й темпи розвитку своєї наукової термінології та культури мови загалом. Звичайно, у ті часи були відомі такі граматики української мови, як «Граматика руська...» (1768–1788) Арсенія Коцака, написана словено-руською мовою; «Граматика малоросійського наріччя» (1818) Олексія Павловського, видана російською; Івана Вагилевича й Йосифа Лозинського – польською, а граматика Михайла Лучкая – латинською (Москаленко, 1959: 28). На ці джерела звернула увагу також Н. А. Москаленко у вищезгаданій монографії й зазначила згубний вплив перебування України в чужих імперіях, що суттєво позначився на функціонуванні й розвитку як національної мови, так і її граматичної термінології.

Одна з наступних проблем у галузі становлення термінознавства в 1930-х роках XX ст. – це взаємодія української наддніпрянської мови з наддністрянською, вироблення на основі їхньої контамінації спільних рис української літературної мови й творення терміносистеми. У цьому питанні працювало Українське наукове товариство в Києві, очільником якого був М. Грушевський. Разом із ним активно розробляли українську термінологію А. Кримський, М. Туган-Барановський, І. Огієнко та ін. На думку Агатангела Кримського, така взаємодія стала вимушеною через те, що «царський наказ вигнав українське письменство з меж російської України до Австрії…» (Кримський, 1924: 119). Учений досить критично ставився й до створеної наукової термінології в Галичині, й до діяльності М. Грушевського.

У більш сучасні часи українська гуманітарна наука стикнулася з такими руйнівними поняттями, як встановлення спільного й відмінного між такими різновидами винародовлення етносу в тоталітарному часі, як-от: лінгвоцид, вербоцид, етноцид, геноцид, аналіз фальшивих лозунгів про вільний розвиток національних культур, що, на думку Л. Масенко, «попри гучні декларації про «вільний розвиток національних культур народів СРСР» та їх «невиданий розквіт» радянська мовна політика була спрямована не тільки на обмеження сфер використання української мови, а й на руйнацію її основ: лексичних, фразеологічних, граматичних» (Українська мова, 2005: 34). Бо ж завдання лігвоциду – це розмивання історично-культурних основ цілого етносу з метою подальшого його винародовлення й знищення.

На нашу думку, період найбрутальнішого нищення української мови тривав у 1930–1980 рр. XX ст., зокрема термінології усіх науково-технічних, суспільних і гуманітарних сфер. Сучасна українська дослідниця історії мови Лариса

Масенко ці часи називає процесом «остаточного формування й стабілізації тоталітарного новоязу – мови партійного апарату й пропаганди, специфіку якої визначало явище десемантизації лексики, спотворення значень слів, вивітрювання з них смислу» (Масенко, 2004: 45). Тоді відверто ніхто не видавав заборон на кшталт Валуєвського циркуляру чи Емського указу, але в природничих, інженерно-технічних, медичних, сільськогосподарських, соціально-економічних, правничих, мистецьких сферах вилучалися цілі пласти національної термінології з навішуванням ярликів буржуазності й ворожості, характеризувалася як не прийнятна для тогочасних тоталітарних умов, тобто радянського способу життя. Таким чином, усюди в українській науці насильно витісняли з ужитку національні поняття, а натомість запроваджували російську термінологію. Існували приховані й очевидні прийоми зросійщення української термінології з метою прищепити й українським науковцям, й українському громадянину загалом через «мову партійного апарату й пропаганди» комплекс меншовартості, посіяти зневіру, знеохоту до вивчення й поширення українських термінів, викликати почуття страху бути покараним через прагнення до самобутності, інакшості, які формувалися відповідно до законів національної специфіки. Зрештою, страх бути інакшим і в українській термінознавчій сфері, і в культурі мовлення, і навіть у житті не подоланий і сьогодні. Нав'язаний шаблон дуже глибоко зарубцювався у свідомості громадянина України, далекого від науки, і ще більше вкорінився в психіці українського вченого в різних галузях знань.

Не можемо обійти одну з таких проблем розвитку сучасної термінології, як співвіднесення її із суто українськими значущими частинами слова, як-от коренями, суфіксами, префіксами, здатних змінити лексичне значення цього слова, увідповіднити його до національних особливостей словотворення. Сьогодні, наприклад, набагато частіше вже можна почути такі форми слів, як «кування», «полірування», «штампування», «рубання» замість «ковка», «поліровка», «штамповка», «рубка» чи «алгебричний», «синусоїдний», «функційний», «диференційний» замість «алгебраїчний», «синусоїдальний», «функціональний», «диференціальний» та ін. У реабілітації несправедливо усунених з української мови термінів немаловажну роль відіграють українські мовознавці. Використавши розлогий метафоричний вислів у поєднанні літоти з гіперболою, Ю. Шевельов на І конгресі Міжнародної асоціації україністів 1990 р. зазначив: «Дозволю собі пройтися хоч краєчком – узявши навмання яких чверть сотні слів – по цьому цвинтарі. Не біймося мерців, тим більше що деякі з них не мертві, а тільки приспані (або, страшніше, живцем поховані)» (Шевельов, 1990: 74). Авторитетний учений наголошував на необхідності, природній і насущній потребі повернення й залучення в словниковий склад української мови колись брутально й цинічно знищеного: «Що було, було, і що є, є. Але потрібна реабілітація несправедливо усуненого. Історія вчить, що змішування мов не завжди має однозначні наслідки. Часом воно веде до зникнення однієї з мов, часом до її збагачення. Російська мова завдячує своє багатство змішуванню з церковнослов'янською, англійська – з латинофранцузькими елементами. Від людей України залежатиме, яка з цих двох можливостей стане реальністю. Але якесь регулювання в близькому майбутньому буде потрібне» (Шевельов, 1990: 75).

Проблема сучасної української термінології сьогодні полягає ще в тому, що вона мало поширена на такі сфери, як військова й авіаційна галузі, спорт, банківська справа. Досить часто українські громадяни, зокрема викладачі технічних спеціальностей, медики та представники військово-спортивного, літако-будівельного спрямування, виправдовуючи своє небажання вчити державну мову чи приховуючи своє зневажливе ставлення до такого державного символу, як мова, можуть послуговуватися найбільш неправдивим і фальшивим твердженням, що начебто немає розпрацьованої відповідної термінології, що начебто найкращі навчальні матеріали видані лише російською мовою. Із цього приводу слушна думка сучасного українського мовознавця О. Пономарева: «Часом від деяких людей (зосібна не дуже обізнаних з українською мовою) можна почути твердження, що нібито українська термінологія не розпрацьована, недосконала, що їй начебто бракує повноти. Це не відповідає дійсності. Ще в 20-х роках минулого століття Інститут української наукової мови видав низку термінологічних словників, укладачі яких за прикладом чехів, греків, литовців прагнули якнайбільше використати можливості саме української лексики у творенні термінів та інших слів для називання абстрактних та конкретних понять» (Пономарів, 2013: 151). Від себе зазначимо, що всі ці словники з усіх галузей перевидані в 90-х роках XX ст. Ці матеріали доступні також і в електронних версіях.

Ще одна проблема сучасного термінотворення полягає у тому, що за часів так званої «інтернаціоналізації», або відвертого зросійщення, терміни й українська мова як навчальний предмет утратили

свою самостійність, право на будь-який розвиток і функціонування. Згідно з твердженням С. Караванського, «нація може не мати політичної незалежності, але бути самостійною в царині своєї культури… Свою культуру ми втратили в СРСР» (Караванський, 1994: 7). На його переконання, це найбільш жорстокий і небезпечний окупант на відміну від царської Росії, цісарської Австрії та Польщі після І світової війни, бо ті хоч і забороняли українське слово, але не втручалися «до того, яким має бути це слово» (Караванський, 1994: 7). Розвиток цих міркувань та продовження розкриття проблеми знаходимо і в монографіях Л. Масенко, де авторка зазначає, що «радянське керівництво не обмежилося зовнішньою русифікацією, а значно посилило її додатковими заходами, а саме адміністративним утручанням у внутрішню структуру української мови» (Масенко, 2011: 23).

Беручи до уваги вищезазначені твердження, які стосуються найбільш знищених і спотворених у тоталітарному часі гуманітарних галузей, можемо графічно зобразити їх взаємозалежність на рис. 1.

Це зображення демонструє зв'язки між відгалуженнями гуманітарних галузей, термінологія і змістовна значущість яких повністю знищені і сфальшовані найбільш цинічним способом у тоталітарному радянському часі. Це була не просто заборона на об'єктивне висвітлення важливих питань цих наук, і не лише їх нищення, а разом із ними якнайжорстокіше були вбиті, замучені, розстріляні й їхні представники – науковці з різних галузей знань, письменники, впливові діячі Української церкви.

Висновки. Отже, термінологія та культура української мови як важливі складники повноцінного функціонування української мови за часів відновлення української державності, незважаючи на саботаж у її оволодінні в сьогоднішньому часі та послуговуванні нею в державних установах і закладах освіти, фінансованих Українською державою, на приховане та очевидне нехтування нею, все ж повертає собі державний статус, визначений ст. 10 Конституції України та розтлумачену Конституційним Судом України від 14 грудня 1999 р. № 10-рп/99, справа № 1-6/99, а також на основі Закону про забезпечення функціонування української мови як державної від 25 квітня 2019 р. На сучасному етапі українська термінологія збагачується й новими запозиченнями з огляду на глобалізаційний розвиток і, зважаючи на інертність, шаблоновість, небажання вчитися, змінюватися, переосмислювати й аналізувати історичне минуле, на деформацію психіки тоталітарною системою державних службовців, викладачів, науковців, учителів, спортсменів, банківських працівників, досить повільно повертає собі колись, в часи радянської окупації, брутально знищені питомо національні поняття й риси.

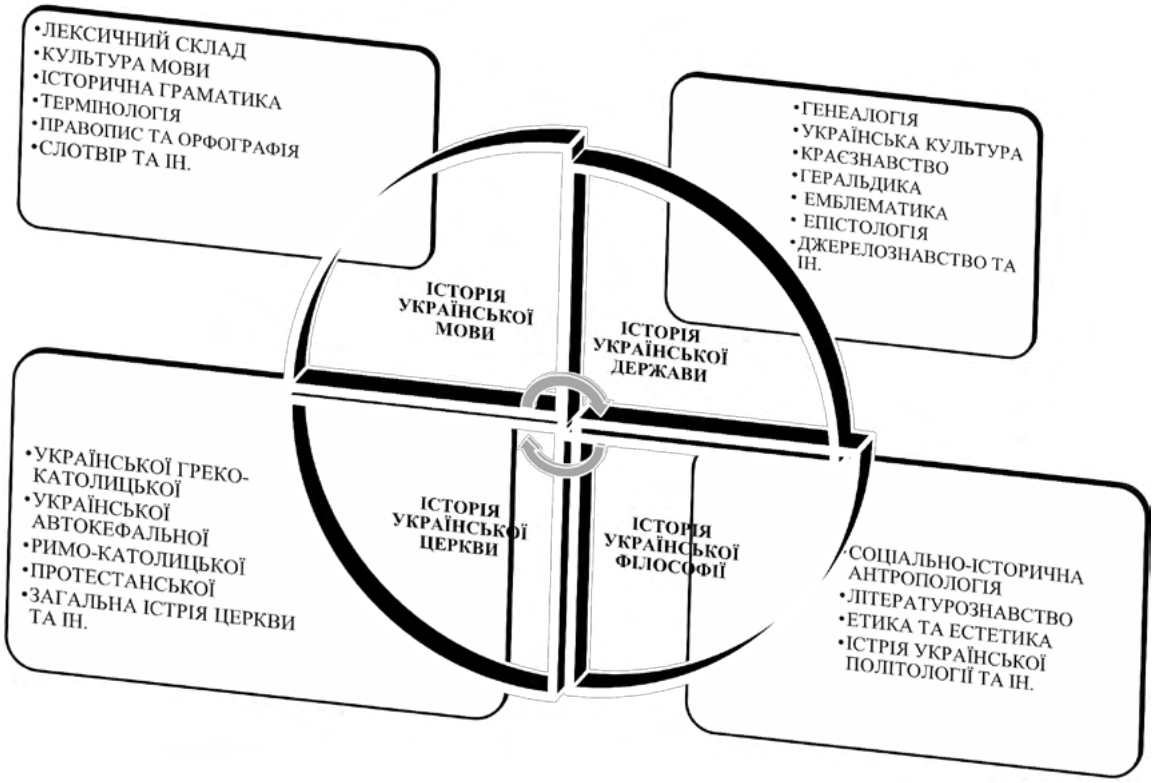


Рис. 1

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Караванський С. Секрети української мови: науково-популярна розвідка з додатком словничків репресованої та занедбаної лексики. Київ : Кобза, 1994. 152 с.

2. Кримський А. Ю. Українська мова, звідкіля вона взялася і як розвивалася? / Збірник історично-філологічного відділу ; Українська академія наук ; за гол. ред. А. Кримського. Київ : Друкарня Української академії наук, 1924. № 12. С. 89–128.

3. Крымский А. Е. Филология и Погодинская гипотеза: Разбор общих историко-филологических данных и обзор письменных памятников старокиевских. Киев : Типография Императорского университета св. Владимира, 1904. XXXVI + 113 с.

4. Масенко Л. Т. Мова і суспільство: постколоніальний вимір : наукове видання / Всеукраїнське товариство «Просвіта» ім. Тараса Шевченка. Київ : Києво-Могилянська академія, 2004. 164 с.

5. Масенко Л. Т. Суржик: між мовою і язиком : наукове видання. Київ : Києво-Могилянська академія, 2011. 136 с.

6. Москаленко Н. А. Нарис української граматичної термінології. Київ : Радянська школа. 1959. 224 с.

7. Пономарів О. Д. Українське слово для всіх і для кожного / передмова Івана Дзюби. Київ : Либідь, 2013. 360 с.

8. Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциду. Документи і матеріали / упор.: Л. Масенко, В. Кубайчук, О. Демська-Кульчицька ; за ред. Л. Масенко. Київ : Києво-Могилянська академія, 2005. 400 с.

9. Шахматов О. Короткий нарис історії української мови / пер. з рос. В. Дем'янчука ; Українська академія наук: збірник історично-філологічного відділу ; за гол. ред. А. Кримського. Київ : Друкарня Української академії наук, 1924. № 12. С. 7–86.

10. Шевельов Ю. В. У довгій черзі: проблеми реабілітації. Виступ на І конгресі Міжнародної Асоціації україністів у Києві 27 серпня 1990 року / Стаття написана: Нью-Йорк, 12 червня 1990 року. Сучасність: література, мистецтво, суспільне життя. 1990. Рік видання – тридцятий (1961 р.). Ч. 356. № 12. С. 69–79.

REFERENCES

1. Karavansky S. Sekrety ukrainskoi movy: naukovo-populyarna rozvidka z dodatkom slovnychkiv represovanoi leksyky [Sekrets of the Ukrainian language: popular science intelligence with the addition of repressed and abandoned vocabulary]. Kyiv: Ukrainian-Canadian Joint Venture «Kobza», 1994. 152 p. [in Ukrainian].

2. Krymsky A. Y. Ukrainska mova, zvidkilya vona vzyalasya I yak rozvyvalasya? [Ukrainian language, where did it come from and how did it develop?] Collection of the historical and philological department: Ukrainian Academy of Sciences / Edited by the head of the department acad. Agatangel Krymsky. Kyiv: Printing House of the Ukrainian Academy of Sciences, 1924. № 12. P. 89-128. [in Ukrainian].

3. Krymsky A. E. Filologya i Pogodiskaya gipoteza: razbor obshchyh istoryko-filologicheskih dannyh I obzor pismennyh pamyatnikov starokiyevskih [Analysis of general historical and philological data and a review of written monuments of old Kyiv]. Kyiv: Printing house of the Imperial University of St. Vladimir, 1904.XXXVI + 113 p. [in Russian].

4. Masenko L. T. Mova i suspilstvo: postkolonialny vymir: [Language and society: postcolonial dimension: scientific edition] / All-Ukrainian society «Education» named after Taras Shevchenko. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy Publishing House, 2004. 164 p. [in Ukrainian].

5. Masenko L. T. Surzhyk: mizh movoyu i yazykom [Surzhik: between language and mixed language]: scientific publication. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy Publishing House, 2011. 136 p. [in Ukrainian].

6. Moskalenko N. A. Narys ukrainskoi gramatychnoi terminology [Essay on Ukrainian grammatical terminology]. Kyiv: Soviet school. 1959. 224 p. [in Ukrainian].

7. Ponomariv O. D. Ukrainske slovo dlya vsih i dlya kozhnogo [Ukrainian word for everyone and for everyone] / Foreword by Ivan Dziuba. Kyiv: Lybid, 2013. 360 p. [in Ukrainian].

8. Ukrainska mova u XX storichchi: istoria lingvotsydu. Documenty i materyaly [Ukrainian language in the twentieth century: the history of linguocide. Documents and materials] / Compilers: L. Masenko, V. Kubaichuk, O. Demska-Kulchytska; edited by Larysa Masenko. Kyiv: Kyiv-Mohyla Academy Publishing House, 2005. 400 p. [in Ukrainian].

9. Shahmatov O. Korotky narys istorii ukrainskoi movy [A short essay on the history of the Ukrainian language] / Translated from Russian by Vasyl Demyanchuk. Collection of the historical and philological department: Ukrainian Academy of Sciences / Edited by the head of the department acad. Agatangel Krymsky. Kyiv: Printing House of the Ukrainian Academy of Sciences, 1924. № 12. P. 7-86 [in Ukrainian].

10. Shevelyov Y. V. U dovgii cherzi: problem reabilitatsii [In the long run: problems of rehabilitation]. Speech at the First Congress of the International Association of Ukrainians in Kyiv on August 27, 1990 / Article written: New York, June 12, 1990. Suchsnist: literature, art, social life. 1990. Year of publication – the thirtieth (1961). Ch. 356. № 12. pp. 69-79 [in Ukrainian].

УДК 821. 161.1
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-17

Марія ЛАВРУСЕНКО,
orcid.org/0000-0003-0052-5627
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української та зарубіжної літератури
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна) mlavrusenko@ukr.net

ПРОБЛЕМА ГОЛОДУ В ОПОВІДАННЯХ БОРИСА ГРІНЧЕНКА «БЕЗ ХЛІБА» Й ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА «ГОЛОД»: ПСИХОАНАЛІТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Розмірковування над тим, що керує поведінкою людини, котра опинилася у межовій ситуації, – розум чи інстинкт – стало предметом зображення художніх творів зарубіжних й українських авторів на зламі XIX і XX ст.

Актуальною для української прози означеного періоду виявилася проблема поведінки людини, котра опинилася у скрутному матеріальному стані, що призвів до голоду. Вона порушена в оповіданнях «Без хліба» Б. Грінченка й «Голод» В. Винниченка. У своїх творах письменники лише штрихово окреслюють час подій, їхня увага зосереджується на психології людини, котра позбавлена засобів для фізичного існування.

Аналіз досліджень З. Фрейда, А. Маслоу, К. Лоранца, К. Рімана дає право зробити висновок, що людиною у стані стресу, зокрема голоду, керують інстинкти самозбереження, тобто несвідоме, природні фізіологічні інстинкти. Із цих позицій ми проаналізували оповідання «Без хліба» Б. Грінченка й «Голод» В. Винниченка.

Змалювання психології людини, яка опинилася у ситуації голоду, в оповіданні Б. Грінченка «Без хліба» відповідає канонам реалістичної стильової манери. Ходом оповіді автор визнає, що діями та вчинками Петра керує несвідоме, однак ключовим у визначенні Я головного героя, його життя у соціумі стає Над-Я, мораль.

Оповідання В. Винниченка «Голод» підтверджує висновки вчених-психоаналітиків, що в межовій ситуації поведінкою і вчинками людини керують інстинкти, несвідоме.

Проблема оповідань Б. Грінченка «Без хліба» й В. Винниченка «Голод» суголосна – поведінка людини, котра йде на злочин під тиском нестерпних умов існування, що призвели до голоду. Письменники об'єктивно змальовують обставини, що штовхають їхніх героїв на неприпустимий учинок. Реаліст Б. Грінченко виправдовує свого героя, верх над його поведінкою бере християнська мораль, яка змушує людину визнати свій гріх і стати на шлях праведного життя. Модерніст В. Винниченко доводить, що Над-Я, мораль поступається Воно, несвідомому, коли вирішується питання життя і смерті.

Проведені спостереження над творами Б. Грінченка й В. Винниченка дають нам право зробити висновок, що обидва митці прагнули правдиво висвітлити психологію людини в умовах голоду, але мотивація вчинків персонажів творів суголосна тим стильовим манерам, прихильниками яких є автори оповідань.

Ключові слова: *Володимир Винниченко, Борис Грінченко, психоаналіз, оповідання, проблема голоду.*

Maria LAVRUSENKO,
orcid.org/0000-0003-0052-5627
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Literature
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
(Kropyvnytskyi, Ukraine) mlavrusenko@ukr.net

THE PROBLEM OF HUNGER IN THE STORIES OF BORYS GRINCHENKO «WITHOUT BREAD» AND VLADIMIR VYNNYCHENKO «HUNGER»: PSYCHOANALYTICAL CONTEXT

Reflection on what controls the behavior of a person who finds himself in a borderline situation – the mind or instinct – will be the subject of works of art by foreign and Ukrainian authors at the turn of the nineteenth and twentieth centuries.

The problem of human behavior, who found himself in a difficult financial situation that led to famine, will become relevant for Ukrainian prose of this period. It is raised in the stories «Without Bread» by B. Hrinchenko and «Hunger» by V. Vynnychenko. In their works, the writers only outline the time of events, their attention is focused on the psychology of a person who is deprived of means of physical existence.

Analysis of the research of S. Freud, A. Maslow, K. Lorenz, K. Riemann gives the right to conclude that a person in a state of stress, including hunger, is governed by instincts of self-preservation, ie the unconscious, natural physiological instincts. From these positions, we analyzed the stories «Without Bread» by B. Hrinchenko and «Hunger» by V. Vynnychenko.

The depiction of the psychology of a man who found himself in a situation of hunger in B. Hrinchenko's story «Without Bread» corresponds to the canons of realistic stylistic manner. In the course of the story, the author admits that Peter's actions and deeds are controlled by the unconscious, but the key in determining the self of the protagonist, his life in society, is the Super-I, morality.

V. Vynnychenko's story «Hunger» confirms the conclusions of psychoanalysts that in a borderline situation, human behavior and actions are controlled by instincts, the unconscious.

The problem of B. Hrinchenko's stories «Without Bread» and V. Vynnychenko's «Hunger» is consistent – the behavior of a person who commits a crime under the pressure of intolerable living conditions that led to famine. The writers objectively describe the circumstances that push their characters to an unacceptable act. The realist B. Hrinchenko justifies his hero, Christian morality prevails over his behavior, which forces a person to confess his sin and embark on the path of righteous living. The modernist V. Vynnychenko proves that the Super-I, morality is inferior to the unconscious when the question of life and death is solved.

Observations of the works of B. Hrinchenko and V. Vynnychenko give us the right to conclude that both artists sought to truthfully cover the psychology of a man in conditions of famine, but the motivation of the characters of the works is consistent with the stylistic manners whose supporters are the authors of the stories.

Key words: *Volodymyr Vynnychenko, Borys Hrinchenko, psychoanalysis, stories, hunger problem.*

Постановка проблеми. У кінці XIX – 20–30-х роках XX ст. національна література відходить від домінування реалістичного типу мислення, натомість активно розвиваються різні течії модернізму. Змінюється жанрова природа літератури. Великі прозові форми поступаються місцем малим і середнім. І епос, і лірика, і драматургія зазнають також радикальних змін на рівні тематики. Художня література цього історичного періоду сконцентровує увагу на внутрішньому світі особистості, зосереджується на загальнолюдських проблемах. Розмірковування над тим, що керує поведінкою людини, котра опинилася у межовій ситуації, – розум чи інстинкт – стане предметом зображення художніх творів зарубіжних й українських авторів на зламі XIX і XX ст. Зауважимо, що це питання в красному письменстві зазвучить паралельно з висновками філософії й медицини (праці А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, З. Фрейда, К. Юнга та ін.).

Актуальною для української прози цього періоду стане проблема поведінки людини, що опинилася у скрутному матеріальному стані, що призвів до голоду. У своєму дослідженні ми прокоментуємо оповідання Б. Грінченка «Без хліба» (1884) (змальоване життя України в Російській імперії II половини XIX ст.) та В. Винниченка «Голод» (1919), (зображені події, що відбувалися до революції 1917 р.). Наперед зауважимо, що у своїх творах письменники лише штрихово окреслюють час подій, їхня увага зосереджується на психології людини, котра позбавлена засобів для фізичного існування.

Аналіз досліджень. Творчість Б. Грінченка стала об’єктом системного аналізу в розвідках І. Пільгука (1963), А. Погрібного (1988), Н. Кобижчої (2017) та ін.; В. Винниченка – у працях Г. Клочека (2005), С. Михиди (2012), В. Марка (2005), В. Панченка (1998) та ін., проте порівняльного дослідження специфіки змалювання поведінки людини в умовах голоду в прозі письменників на разі немає, що й визначає актуальність нашого звернення до заявленої теми.

Задля об’єктивної розмови про мотивацію вчинків героїв, котрих життєві обставини позбавляють можливості повноцінно існувати, дозволимо собі систематизувати висновки фахівців щодо цієї проблеми. Насамперед, звернемося до теорії психоаналізу З. Фрейда. Дослідник, вивчаючи структуру свідомості людини, визначив у ній три зрізи – Воно (несвідомі, інстинктивні прагнення), Я (здатність сприйняття світу і пристосування до нього, узгоджуючи інстинктивні потреби із правила життя в соціумі), Над-Я (мораль, внутрішній цензор, совість, що регулює поведінку людини в суспільстві). На думку вченого, інстинкти життя і смерті є рушіями поведінки людини. В основі мотивації до дій будь-якої особистості лежить її прагнення задовольнити ці інстинкти. Саме вони визначають мислення, сприйняття, пам'ять, уяву індивіда. Страх голоду тісно пов'язаний зі страхом смерті. Людиною, яка втрачає можливість задовольнити свої підсвідомі прагнення, керує Воно, що вступає в конфлікт з Я та Над-Я (Фрейд, 1989).

Суголосними з поглядами З. Фрейда є висновки А. Маслоу, який на першому місці домінантних потреб особистості ставить фізіологічні, підкреслюючи, що в ситуації виживання саме вони отримують перевагу над вищими потребами людини (безпеки та захисту; належності та любові, самоповаги, самовдосконалення) (Маслоу,1999). Близьким до висновків учених є й К. Лоранц, котрий наголошує на зміні соціальної поведінки людини у стані стресу, зокрема й спровокованого голодом (Лоранц, 07.06.2021). Ф. Ріман, коментуючи страхи, які визначають учинки людини, також одним з основних називає

страх смерті, оскільки homo sapiens – єдина жива істота, яка усвідомлює приреченість свого існування. Дослідник твердить, що таке розуміння в межовій ситуації включає захисну реакцію організму, тобто домінантними стають фізіологічні, несвідомі інстинкти (Ріман, 07.06.2021).

Отже, прокоментовані висновки дослідників дають нам право стверджувати, що людиною у стані стресу, зокрема голоду, керують інстинкти самозбереження, тобто несвідоме, природні фізіологічні інстинкти.

Мета статті – порівняти особливості змалювання поведінки героїв оповідань Б. Грінченка «Без хліба» й В. Винниченка «Голод», зокрема вказати, як стильовий напрям, прихильником якого є той чи той автор, впливає на спосіб зображення.

Виклад основного матеріалу. Прихильник реалізму Б. Грінченко у своїй прозі запропонував багато цікавих психологічних портретів людей, які опинилися у скрутних життєвих обставинах. На першому плані у творах письменника – розмова про соціальні умови життя, які змушують героїв діяти всупереч нормам моралі. Таким є й оповідання «Без хліба», у якому йдеться про молоду селянську родину (Петра, Горпину й їхнього сина), що потерпає від голоду.

Оцінюючи твір із позицій психоаналізу, можна сказати, що автор поведінку героїв мотивує нормами християнської етики й моралі. Над-Я (за З. Фрейдом) регулює їхні вчинки. Письменник розгортає перед читачем переконливу систему доказів, які штовхають Петра на злочин – крадіжку зерна з громадської комори. Оцінюючи повість «Сонячний промінь», А. Погрібний зауважує: «Прагнення до психологічної повноти письменник поєднує з граничною ясністю, простотою, іноді навіть прозорістю письма, що є взагалі характерним для більшої частини Грінченкової прози» (Погрібний, 1988: 187). Ця риса властива й аналізованому оповіданню митця. Із перших сторінок оповідання автор наголошує на нестерпних умовах життя родини, у якої «хата поганенька», теличка здохла, не вродив хліб. Вийти із ситуації подружжя намагається цивілізовано: позичають у сусідів, шукають роботу, просять допомоги у громади через старосту села. Однак ці кроки не дають бажаних результатів. До гріха – злочину – Петра підштовхує інстинкт самозбереження, інстинкт батька і чоловіка, який відповідає за свою сім'ю.

Усвідомлення того, що від голоду може померти дитина неодноразово лунає з уст Горпини: «*Хоч би вже самі, та оцієї дитини не було, а то тільки дивишся, як воно мучиться: сама голодна й воно голодне щодня, бо молока нема*» (Грінченко, 1958: 94), про це міркує й Петро: «*Вони красти-муть наше добро, а ти з голоду вмирай і дитина нехай умирає*» (Грінченко, 1958: 97). Спостерігаючи за стражданням найрідніших людей, чоловік виправдовує своє прагнення незаконно взяти зерно з громадського гамазею. Через деталі-характеристики зовнішнього і внутрішнього стану героїв («*в очах сльози*» (Горпина), «*дитячий плач мов ножем серце краяв*» (Грінченко, 1958: 94), «*на серці все важче і важче стає*» (Грінченко, 1958: 97) (Петро)) підкреслюється критичність ситуації, у якій опинилась родина, і простежується авторський заклик до читача зрозуміти і пробачити проступок голови родини.

Прикметно, що момент, коли Петром керуватиме його несвідоме (Воно), спровоковане голодом, прийде лише після серйозної внутрішньої боротьби героя з мораллю (Над-Я). Він переконуватиме себе в несправедливості долі/суспільства щодо матеріального стану родини, шукатиме виправдання свого рішення. Петрові дії підігріватимуть слова дружини: *«Копу заробиш за тиждень, а на карбованця з'їси»* (Грінченко, 1958: 96), «*Ми то перетерпимо, ... а дитина як? Яково їй терпіти?*» (Грінченко, 1958: 94); власні висновки: «*За віщо ж маємо з голоду вмирати? Староста не дав, а як сам, то хіба не бере відтіля ж?*» (Грінченко, 1958: 97).

О. Єременко твердить, що Б. Грінченко у своїх творах «розвивав і оновлював реалістичну манеру письма, постійно звертаючись до традиційних художніх засобів і прийомів. Однак, не віддаючи перевагу внутрішньому монологу, діалогу з підтекстом, письменник конспектує переживання головного персонажа, а не показує безпосередність їх плину» (Єременко, 2015: 124). В оповіданні «Без хліба» автор акцентує на психологічному стані героя та його думках напередодні злочину: «*Та й обняла Петра злість*» (Грінченко, 1958: 97), «*Схопився похмурий з місця*» (Грінченко, 1958: 97), «*все одно в голові стоїть: «візьму!*» (Грінченко, 1958: 97), «*Спершу йому здавалось аж страшно, як він про це думав, а тепер і дарма, – звик*» (Грінченко, 1958: 97), «*Усюди неправда!.. І тепер йому не здавалося гріхом украсти*» (Грінченко, 1958: 97–98). Внутрішній неспокій чоловіка помічає й дружина («*… з Петром робиться недобре щось. Він похмурий та смутний ходить*» (Грінченко, 1958: 98)), але не може нічого вдіяти. Петро намагається знайти «спільника» у своєму майбутньому злочині, отримати підтримку свого рішення в Горпини, але її пропозицію «перетерпіти» голод не приймає, не реагує і й на заклик: «*А те покинь, зовсім покинь! Гріх!*» (Грінченко,

1958: 99). Коли пошуки виправдання ще не вчиненого злочину вичерпуються, герой удається до самопереконання, самовиправдання і йде на злочин. Отже, бачимо, що наратив прози Б. Грінченка відповідає тенденціям реалістичної літератури. Автор постає «всезнавцем» зображуваних подій.

Перемогу несвідомого (Воно) в душі Петра за кілька кроків від злочину Б. Грінченко супроводжує знову-таки змалюванням боротьби героя з мораллю (Над-Я). Крик сича, сови, символічно підкреслює небезпеку вчинку. Її чоловік відчуває й на фізіологічному рівні: «*Щось перехопило дух, серце застукало в грудях… За спиною аж морозом сипнуло… Він увесь тремтів*» (Грінченко, 1958: 99). Страх переживає Петро й коли чує голос п'ятого сторожа, й у момент, коли вкрадене зерно сипалося йому в мішки: «*Трусячись, як у пропасниці, Петро понасипав усі три мішки*» « (Грінченко, 1958: 100). Герой думає й над тим, як убезпечити себе від відповідальності, приховати злочин, бо вкрадене зерно спочатку несе не додому, а ховає його на могилі в буряні.

Однак найбільші моральні переживання чоловік відчуває тоді, коли погіршуються стосунки з дружиною, яка засуджує його вчинок. Петро намагається виправдатися перед нею, замістити «себе злочинця» «собою відповідальним чоловіком», найнявшись на роботу до пана. Але цей психологічний хід його не рятує. Як і вимагає риторика реалістичного тексту, в оповіданні Б. Грінченка «Без хліба» Над-Я, мораль бере верх у поведінці героя. Петро не стерпів мовчання, постійного смутку в очах, сліз Горпини й вирішив зізнатися у скоєному. Розв'язка твору оптимістично-ідеалістична: чоловік повернув украдене в громадську комору, його виправдала громада і зрозуміла причину злочину. Петро у фіналі розповіді нагадує Блудного сина, який отримав прощення від Бога після каяття за аморальний учинок.

Отже, змалювання психології людини, яка опинилася в ситуації голоду, в оповіданні Б.Грінченка «Без хліба» відповідає канонам реалістичної стильової манери. Ходом оповіді автор визнає, що діями та вчинками Петра керує несвідоме, однак ключовим у визначенні Я головного героя, його життя в соціумі стає Над-Я, мораль, що базується на християнських ідеалах.

Якщо у творах реалізму домінує соціальна зумовленість поведінки людини, то в модерністському художньому тексті на перший план виходить її біологічно-інтуїтивне трактування. Показовою у цьому контексті є мала проза В. Винниченка. У національну літературу він увійшов як новатор художньо-психологічного аналізу. Г. Клочек стверджує: «На творчість Винниченка треба дивитися як на дуже енергетичну спробу виломатися із канонів тогочасної української літератури, на суттєве розширення ним тематичного спектра, на створену ним модерну поетикальну систему, яка потужно резонансувала українську поетику» (Клочек, 2005: 7). Одним із прикладів цьому є оповідання письменника «Голод». У творі В. Винниченко розповідає про групу селян, яких голод пригнав на залізничну станцію у пошуку їжі. Однак учинити злочин їм завадив сторож.

Ходом оповіді автор переконує читача в тому, що рішення чоловіків украсти зерно з вагонів було спровоковане голодом. Несвідоме (Воно) взяло верх над моральними законами (Над-Я). Його герої ніколи не чинили подібного. Репліки персонажів й авторські ремарки до них у момент наближення до станції свідчать про те, що селяни розуміють протиправність своїх дій. Вони наперед вирішують, як треба себе вести, коли упіймають («*Та не тікать, як хто гукне… Тільки мішки покидать додолу*» (Винниченко, 1992: 112)).

Неореаліст В. Винниченко симпатизує своїм героям, що пішли на злочин. Інстинкт самозбереження в момент арешту спрацьовує у селян по-особливому, він розкриває їхню внутрішню порядність. Розуміючи неминуче покарання, вони не втікають, а вітаються зі сторожем, намагаються викликати співчуття до себе, адже до нічних пригод їх підштовхнув голод. Авторська прихильність на цьому етапі сюжету прочитується й у портретній характеристиці героїв, які стали на суд перед жандармом: «*Всі три босі, з великими чорними пальцями на ногах, з якимись запалими сірими обличчями, зарослими бородами, з мужицькими вигорьованими шиями, на яких виразно темніли зморшки, всі три без шапок, з похиленими головами, усі три з чеканням у всій постаті неминучого лиха…*» (Винниченко, 1992: 115). Вона постає антитезою до жандармів і їхньої компанії, які щасливо відпочивали в садку біля станції: «*За столом сиділо дві пані. А біля них якийсь панок старенький і два жандармських офіцери. Один лисий з пишними рудими вусами; другий молоденький, гарненький*» (Винниченко, 1992: 114).

Психолог-Винниченко майстерно змальовує поведінку людини, яка боїться покарання за не вчинений злочин. Захищаючи себе перед офіцерами, селяни спочатку намагаються довести свою невинність: «*Коли б ми по зерно йшли, так у нас мішки або хоч торби були…*» (Винниченко, 1992: 115). Почувши загрозу тюрми, визнають гріх: «*Ваше благородіє! У нас же дітки… Сем'я голодна… За що ж нам таке? Ми ж хіба що,*

бунтували?» (Винниченко, 1992: 116). Поведінкою затриманих керує інстинкт самозбереження, проте герої щоразу апелюють до моральних законів, намагаються викликати співчуття у жандармів. Однак колізія полягає у тому, що вершителі покарання цими законами не керуються. Їхня поведінка регулюється травмованим несвідомим, прагненням самоствердитися, довести свою вищість над іншими.

В. Винниченко-письменник володів дуже особливою манерою письма. У його творах є майстерний спостерігач і оповідач подій, який дає право читачеві самому зробити висновок. Експериментатор В. Винниченко в кінці твору показує, що й ідеальна мораль селян у межовій ситуації (вижити/померти) зазнає краху. Автор доводить, що людиною, врешті-решт, керує Воно, інстинкт самозбереження. Задля розваги офіцери-жандарми пропонують селянам гроші за те, що вони поб'ють один одного. Така пропозиція спочатку викличе у селян страх і нерозуміння («*Передній злякано глянув на Данила, на офіцера, широко розплющив очі і з непорозумінням подивися на всіх*» (Винниченко, 1992: 116)), обурення і прохання («*За віщо ж нам таке безчестя!.. Та нас же люди заплюють… Змилуйтесь!»* (Винниченко, 1992: 117)), навіть готовність потрапити в тюрму («*Одсилайте нас в тюрму*» (Винниченко, 1992: 117)). Відмова стане згодою, коли чоловікам пригрозять розстрілом. Щоправда, Данило й у цій ситуації обурено запротестує: «*Не маєте права стрілять!*» (Винниченко, 1992: 117). Проте коли селяни почують брязкіт монет, що можуть змінити їхнє голодне існування, вони остаточно визнають свою поразку.

Зауважимо, що до цього моменту автор переконує читача в ідеальності чоловіків. Далі ж їхні вчинки нагадуватимуть дикунів: «*Три сірі постаті, як за магнітом, повернули на брязкіт голови, і на сірих, висмоктаних голодом обличчях виступило ще більш щось неспокійне, щось несміливо-жадне*» (Винниченко, 1992: 118–119). Погодимося з висновками дослідниці О. Костенко, яка стверджує: «Голос сумління слабне в боротьбі з бажанням вижити за будь-яких умов. Досить показовою в даному контексті є художня деталь – образ нічних метеликів, що безтямно летять на вогонь (Костенко, 2010: 6–7).

Під натиском ляльководів-жандармів селяни зламалися, вони били один одного і збирали розкидані на землі гроші: «*Семен, Данило і задній дядько поспішно нахилились і, жадно хапаючи монети, стали повзати по землі від ногами жандармів, панка та паній, одпихаючи один одного, сварячись і навіть видираючи один у одного*» (Винниченко, 1992: 120). Такою є розв'язка оповідання В. Винниченка «Голод», яка підтверджує висновки вчених-психоаналітиків, що в межовій ситуації поведінкою і вчинками людини керують інстинкти, несвідоме.

Висновки. Проблема оповідань Б. Грінченка «Без хліба» й В. Винниченка «Голод» суголосна – поведінка людини, котра йде на злочин під тиском нестерпних умов існування, що призвели до голоду. Письменники об'єктивно змальовують обставини, що штовхають їхніх героїв на неприпустимий вчинок. Реаліст Б. Грінченко виправдовує свого героя, верх над його поведінкою бере християнська мораль, яка змушує людину визнати свій гріх і стати на шлях праведного життя. Неореаліст В. Винниченко доводить, що Над-Я, мораль поступається Воно, несвідомому, коли вирішується питання життя і смерті.

Проведені спостереження над творами Б. Грінченка й В. Винниченка дають нам право зробити висновок, що обидва митці прагнули правдиво висвітлити психологію людини в умовах голоду, але мотивація вчинків персонажів творів суголосна тим стильовим манерам, прихильниками яких є автори оповідань.

Наше дослідження не претендує на вичерпність. Порівняльний і психоаналітичний підходи будуть доречними і щодо аналізу теми голоду у творах В. Підмогильного, У. Самчука, В. Барки та ін., що й визначає актуальність подальших студій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Винниченко В. Голод. *В. Винниченко «Уміркований» і «щирий».* Київ : Молодь, 1992. С. 111–120.

2. Грінченко Б. Без хліба. Київ : Державне видавництво дитячої літератури УРСР, 1958. С. 93–105.

3. Єременко О. В. Громадське самоусвідомлення митця як мотивація творчості: Борис Грінченко у літературному процесі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. Вип. VIII. С. 118–126.

4. Клочек Г. Про енергетику творчості В. Винниченка як інтегрований критерій її оцінки (до постановки проблеми). *Наукові записки. Серія «Філологічні науки (літературознавство, мовознавство)»*. 2005. Вип. 62. С. 3–11.

5. Кобижча Н. І. Культурницька діяльність Бориса Грінченка: світоглядний аспект. Київ : Ліра-К, 2017. 204 с.

6. Костенко О. Мала проза Володимира Винниченка: особливості психологічного мотивування. *Літературознавчі обрії. Праці молодих учених*. 2010. Вип. 18. С. 5–12.

7. Лоранц К. Агрессия. Так называемое «зло». URL: http://lib.ru/PSIHO/LORENC/agressiya.txt (дата звернення: 07.06.2021).

8. Марко В. Сублімація страху в художньому світі В. Винниченка. Стаття перша. *Наукові записки.* Серія «Філологічні науки (літературознавство, мовознавство)». 2005. Вип. 62. С. 26–33.

9. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.

10. Михида С. Психопоетика українського модерну: Проблема реконструкції особистості письменника. Кіровоград : Поліграф – Терція, 2012. 352 с.

11. Панченко В. Будинок з химерами: Творчість Володимира Винниченка 1900–1920 рр. у європейському літературному контексті. Кіровоград, 1998. 271 с.

12. Пільгук І. Класична спадщина Бориса Грінченка. *Грінченко Б. Твори в 2 т.* Київ : АН УРСР, 1963. Т. 1. С. 5–44.

13. Погрібний А. Борис Грінченко – нарис життя і творчості. Київ : Дніпро, 1988. 268 с.

14. Риман Ф. Основные формы страха: исследования в области глубинной психологи. URL: http://www.psychol-ok.ru/lib/ riemann/ofs/ofs_01.html (дата звернення: 07.06.2021).

15. Фрейд З. Психология бессознательного. Москва : Просвещение, 1989. 448 с.

REFERENCES

1. Vynnychenko V. Holod [Famine]/ V. Vynnychenko «Umirkovanyi» i «shchyryi». Kyiv: Molod, 1992. P. 111–120. [in Ukranian].

2. Hrinchenko B. Bez khliba [Without bread]. Kyiv: Derzhavne vydavnytstvo dytiachoi literatury URSR, 1958. P. 93–105. [in Ukranian].

3. Ieremenko O. V. Hromadske samousvidomlennia myttsia yak motyvatsiia tvorchosti: Borys Hrinchenko u literaturnomu protsesi. Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu [Public self-awareness of the artist as a motivation for creativity: Borys Hrinchenko in the literary process]. 2015. Vyp. VIII. P. 118–126. [in Ukranian].

4. Klochek H. Pro enerhetyku tvorchosti V. Vynnychenka yak intehrovanyi kryterii yii otsinky (do postanovky problemy) [On the energy of V. Vynnychenko's work as an integrated criterion for its evaluation (before the problem statement)]. Naukovi zapysky. Vyp. 62. Seriia: Filolohichni nauky (literaturoznavstvo, movoznavstvo). Kirovohrad: RVV KDPU im. V.Vynnychenka, 2005. P. 3–11. [in Ukranian].

5. Kobyzhcha N. I. Kulturnytska diialnist Borysa Hrinchenka: svitohliadnyi aspekt [Borys Hrinchenko's cultural activity: worldview aspect]. Kyiv : Vydavnytstvo Lira-K, 2017. 204 p. [in Ukranian].

6. Kostenko O. Mala proza Volodymyra Vynnychenka: osoblyvosti psykholohichnoho motyvuvannia. Literaturoznavchi obrii. Pratsi molodykh uchenykh [Volodymyr Vynnychenko's short prose: features of psychological motivation]. 2010. Vyp. 18. P. 5–12. [in Ukranian].

7. Lorants K. Agressiya. Tak nazyivaemoe «zlo» [Aggression. The so-called «evil»]. URL: http://lib.ru/PSIHO/LORENC/agressiya.txt (data zvernennya: 07.06.2021). [in Russian].

8. Marko V. Sublimatsiia strakhu v khudozhnomu sviti V.Vynnychenka. Stattia persha [Sublimation of fear in the artistic world of V. Vynnychenko. Article one]. Naukovi zapysky. Vyp. 62. Seriia: Filolohichni nauky (literaturoznavstvo, movoznavstvo). Kirovohrad: RVV KDPU im. V.Vynnychenka, 2005. P. 26–33. [in Ukranian].

9. Maslou A. G. Motivatsiya i lichnost [Motivation and personality]. SPb.: Evraziya, 1999. 478 p.

10. Mykhyda S. Psykhopoetyka ukrainskoho modernu: Problema rekonstruktsii osobystosti pysmennyka [Psychopoetics of Ukrainian modernism: The problem of reconstruction of the writer's personality]. Kirovohrad: «Polihraf – Tertsiia», 2012. 352 p. [in Ukranian].

11. Panchenko V. Budynok z khymeramy: Tvorchist Volodymyra Vynnychenka 1900–1920 rr. u yevropeiskomu literaturnomu konteksti [House of Chimeras: Works by Volodymyr Vynnychenko in 1900–1920 in the European Literary Context]. Kirovohrad, 1998. 271 p. [in Ukranian].

12. Pilhuk I. Klasychna spadshchyna Borysa Hrinchenka [The classic legacy of Borys Hrinchenko]/ Hrinchenko B. Tvory v 2 t. K.: AN URSR, 1963. T.1. P. 5–44. [in Ukranian].

13. Pohribnyi A. Borys Hrinchenko – narys zhyttia i tvorchosti [Borys Hrinchenko – an essay on life and work]. Kyiv: Dnipro, 1988. 268 p. [in Ukranian].

14. Riman F. Osnovnyie formyi straha: issledovaniya v oblasti glubinnoy psihologi [Basic forms of fear: research in depth psychology]. URL: http://www.psychol-ok.ru/lib/ riemann/ofs/ofs_01.html (data zvernennya: 07.06.2021). [in Russian].

15. Freyd Z. Psihologiya bessoznatelnogo [Psychology of the unconscious]. Moskva : Prosveschenie, 1989. 448 p. [in Russian].

УДК 811.161.2
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-18

Катерина ЛАДОНЯ,
orcid.org/0000-0002-1863-0428
аспірант
Інституту філології
Київського університету імені Бориса Грінченка,
науковий співробітник
Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України
(Київ, Україна) ladonyaku@ukr.net

МОВНІ ОЗНАКИ СПІЛКУВАННЯ У СОЦМЕРЕЖІ FACEBOOK

У статті проаналізовано ступінь залучення світового та українського суспільства до Інтернет-комунікацій та соціальних мереж як основної платформи для її здійснення; визначено особливості спілкування в Інтернеті як у новому комунікативному середовищі; виявлено, що в 2020 р., коли більша частина світу була заблокована через пандемію COVID-19, кількість активних користувачів соціальних мереж зростала найшвидшими темпами за останні три роки, і мешканці України не стали винятком із цієї світової тенденції. Окреслено основні функції та специфічні риси Інтернет-спілкування; визначено мовні особливості Інтернет-комунікацій у соцмережах, зокрема найбільшій сьогодні у світі соцмережі Facebook.

Виявлено, що вплив нового комунікативного середовища (Інтернету) та нових форм спілкування в ньому призводять до транформацій української мови на всіх мовних рівнях, найбільших змін зазнає лексичний, морфологічний та графічний рівні. Нова віртуальна реальність, що сприймається мовцями як нормальна, сприяє появі нових номінацій для нових реалій віртуального світу, а вивільнення творчого потенціалу мовця, бажання вербального самовираження як виразні риси Інтернет-спілкування призводить до появи численних новоутворень оказіонального характеру.

Усно-розмовна форма як основна ознака писемної мови Інтернету прискорює процес проникнення розмовних елементів (у тому числі новостворених та оказіональних) у публічну сферу і, як наслідок, пришвидшує розповсюдження новостворених елементів серед інших Інтернет-користувачів та за межі Інтернету.

У результаті постає нова мережева мова як окремий різновид та нова форма функціонування мови – усно-письмова, виразними ознаками якої є не лише виникнення значної кількості лексичних інновацій, а й поява нових способів нетрадиційного словотвору, об'єднання різних графічних знакових систем тощо.

Ключові слова: *Інтернет, соцмережа Facebook, мова Інтернет-спілкування.*

Kateryna LADONIA,
orcid.org/0000-0002-1863-0428
Postgraduate Student
Institute of Philology
of Borys Grinchenko Kyiv University,
Researcher
Institute of Pedagogy of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) ladonyaku@ukr.net

LANGUAGE SIGNS OF COMMUNICATION IN THE FACEBOOK SOCIAL NETWORK

The article analyzes the degree of involvement of the world and Ukrainian societies in Internet communications and social networks as the main platform for its implementation; features of communication on the Internet as in a new communicative environment are defined; It was found that in 2020, when most of the world was blocked due to the COVID-19 pandemic, the number of active users of social networks grew at the fastest rate in the last three years, and the people of Ukraine were no exception to this global trend. The main functions and specific features of Internet communication are outlined; language features of Internet communications in social networks, in particular the world's largest social network "Facebook" are determined.

It is revealed that the influence of the new communicative environment (Internet) and new forms of communication in it led to transformations of the Ukrainian language at all language levels, the lexical, morphological and graphic levels undergo the greatest changes. New virtual reality, perceived by speakers as normal, contributes to the emergence of new nominations for new realities of the virtual world, and the release of the speaker's creative potential, the desire for verbal expression as expressive features of Internet communication leads to numerous occasional neoplasms.

Spoken form as the main feature of the written language of the Internet accelerates the process of penetration of spoken elements (including newly created and occasional) into the public sphere, and, consequently, accelerates the spread of newly created elements among other Internet users and beyond the Internet.

As a result, a new network language appears as a separate variety, and a new form of language functioning – oral and written, the clear signs of which are not only the emergence of a significant number of lexical innovations, but also the emergence of new ways of non-traditional word formation, combining different graphic sign systems.

Key words: *Internet, Facebook social network, language of Internet communication.*

Постановка проблеми. Блискавичний розвиток інформаційних технологій спричинив той факт, що цифрові, мобільні та соціальні медіа стали незамінною частиною повсякденного життя людей у всьому світі. І з часом їхній вплив на наше життя, як і кількість користувачів Інтернету, невпинно зростає.

За даними звіту медіаагентства We Are Social та розробника платформи для управління соціальними мережами HootSuite, понад 4 млрд людей у всьому світі використовують мережу Інтернет. Кількість Інтернет-користувачів у січні 2021 р. становила 4,66 млрд, тобто 59,5% від мешканців планети (на 7,3% більше порівняно з аналогічним періодом 2020 р.); кількість користувачів мобільних телефонів – 5,22 млрд, тобто 66,6% від загального населення світу (на 1,8% більше, ніж у січні 2020 р.) (Digital, 2021).

У 2020 р., коли більша частина світу була заблокована через пандемію COVID-19, кількість активних користувачів соціальних мереж зростала найшвидшими темпами за останні три роки і на січень 2021 р. сягнула 4,20 млрд, тобто 53,6% мешканців планети, що на 13,2% більше порівняно з аналогічним періодом 2020 р. (Digital, 2021).

Мешканці України не стали винятком із зазначених світових тенденцій, і на січень 2021 р. кількість Інтернет-користувачів серед них становила 29,47 млн – 67,6% від населення України (на 7,3% більше, ніж у січні минулого року); кількість активних користувачів соціальних мереж – 25,7 млн, або 58,9% населення (на 15,8% більше за аналогічний період 2020 р.) (Digital, 2021).

Найпоширенішою платформою соціальної комунікації сьогодні є соцмережа Facebook. Кількість користувачів у світі на січень 2021 р. становила 2,740 млрд, в Україні – 16 млн (Digital, 2021). Кількість щоденних активних користувачів у світі на 4-й квартал 2020 р. становила 1,845 млрд (Facebook, 2021).

Таку популярність соціальних мереж як нового технічного засобу комунікацій можна пояснити зручністю користування, низкою нових можливостей (зокрема, обмін аудіо-, відео- й текстовою інформацією в умовах реального часу; можливість відтермінування відповіді на будь-який час; вибору публічного або приватного каналу передавання повідомлень; знаходження однодумців через створення груп для обговорення певних тем; можливість публічного самовираження тощо) та вимушеною соціальною ізоляцією, пов'язаною з упровадженням карантинних обмежень упродовж 2020 р.

У соціальній мережі Facebook сьогодні є представники всіх прошарків суспільства та майже всіх вікових груп; власні сторінки мають політики, діячі культури, засоби масової інформації, установи, магазини тощо. Вони розвивають паралельну життєдіяльність в Інтернеті, яка широким загалом уже сприймається як нормальна.

Інформаційно-комунікаційні мережі стають атрибутом нового інформаційного суспільства, посилюючи свій вплив на повсякденне життя пересічних українців. Потужним інструментом масової комунікації стає Інтернет-мова, а феномен впливу всесвітньої мережі на мову є постійним, отже – недостатньо вивченим.

Аналіз досліджень. Інтернет як нове комунікативне середовище, що стрімко розвивається, і мова Інтернет-спілкування стали предметом дослідження українських і зарубіжних учених, зокрема таких, як: О. М. Галичкина, О. І. Горошко, М. Б. Бергельсон, А. Є. Войскунский, С. С. Данилюк, Л. Ю. Іванов, П. Є. Кондрашов, Л. Ю. Щипіцина, Г. М. Трофимова, С. Г. Чемеркін Т. В. Яхонтова, G. Barbatsis, D. Crystal, S. Herring, R. Holt, A. Iskold, K. Ryan та ін. Але, на жаль, «функціонуванню української мови в Інтернеті сьогодні приділяється мало уваги. Недостатньо досліджена сама система мови в Інтернеті, неактивно вивчаються її соціальні різновиди, практично немає наукових праць із вивчення комунікативного аспекту» (Чемеркін, 2009: 7).

Мета статті – проаналізувати функціонування мови в Інтернеті – середовищі, у якому сьогодні зароджуються та функціонують нові форми спілкування, та виявити особливості комунікації у соціальних мережах, зокрема соцмережі Facebook.

Виклад основного матеріалу. Із боку функціональних цілей спілкування в Інтернеті має ту саму різноманітність, що й інші види спілкування (Бергельсон, 2002). Соцмережі як засоби Інтернет-комунікацій виконують такі функції:

- контактовстановлення (для встановлення та розбудови нових соціальних зв'язків);
- консолідування (для створення віртуальних груп і співтовариств);
- презентаційну (для просування власного іміджу, а також інших «приватних» вебресурсів: блогу, персонального щоденника тощо);
- соціалізації (для спілкування з іншими користувачами цього ресурсу, а також для створення соціальних мереж і співтовариств);
- інформаційну (для здобуття актуальної новинної інформації і для стеження за певними комунікативними діями інших користувачів («бути в курсі» їхніх справ, а також ділитися власними новинами, думками, ідеями);

- економічну (заробляння певного капіталу на блозі, здійснення маркетингових та PR-акцій із використанням Facebook);

- політичну (останнім часом спостерігається використання соцмереж у процесі проведення виборчих кампаній, а також як ефективного інструменту для віртуальної політики);

- релаксаційну (Facebook як місце для відпочинку) (Горошко, 2011: 215);

- психотерапевтичну, яка полягає у знятті стресу, емоційної напруги, певних комплексів тощо.

Серед специфічних (властивих лише Інтернет-комунікаціям) ознак спілкування у мережі, можна виокремити такі:

- письмовий характер комунікацій (Горошко, 2012: 29);

- анонімність і, як наслідок, більша свобода дій, ніж у реальному житті (Качанова, 2012: 186);

- своєрідність перебігу процесів міжособистісного сприйняття через відсутність невербальної інформації (Горошко, 2012: 29);

- добровільність і бажаність контактів (Виноградова, 2004);

- утруднення вираження та сприйняття емоцій комунікантів (Качанова, 2012: 186);

- схильність до нетипової, часом ненормативної, поведінки (Виноградова, 2004).

Специфічність спілкування в Інтернеті формує специфічні риси мови Інтернет-комунікацій, зокрема можемо виокремити такі її особливості, як:

1. Конкурування норм письмової та усної форм реалізації мови (Іванов, 2000), що пояснюється технічними особливостями спілкування к соцмережах (спілкування відбувається за допомогою письмових текстів, що створюються у режимі реального часу) (Виноградова, 2004).

2. Комунікативна природа реалізується у виразній діалогічності текстів соцмереж (навіть монологічне за своєю природою висловлювання виникає як реакція на попереднє і так само викликає появу висловлювання у відповідь) (Штукарева, 2012: 292).

3. Посилення впливу особистості: певна анонімність надає користувачеві безмежні можливості для самовираження, творчості та експерименту засобами мови, а Facebook – місце для розміщення цих матеріалів на власній сторінці.

4. Демократичність – скорочення соціальної дистанції між комунікантами (Горошко, 2012: 29) через анонімність (відсутність інформації, у тому числі невербальної, про вік, соціальний статус, матеріальне становище тощо) у процесі комунікації, виникає певна неформальність спілкування, більш розмовний стиль висловлювань.

5. Насиченість елементами мовної гри: у віртуальному світі особистість може спілкуватися під власним ім'ям або створити штучний образ (нік, маску), який полегшує процес комунікації, знімає психологічні бар'єри, вивільняє творчій потенціал (Виноградова, 2004). Людина в масці має більше свободи, створює карнавальний стиль спілкування, породжує «стихію жартів» (Штукарьова, 2012: 292).

6. Економія енергії мовця в умовах письмової форми реалізації мовлення призводить до свідомого нехтування правописними нормами (Бергельсон, 2002).

7. Стилістичний динамізм та контрастність, насиченість текстів новими засобами виразності: елементами інших знакових систем (емотикони, шрифт, колір тощо) як компенсація відсутності невербального складника комунікації для вираження емоцій (Штукарьова, 2012: 293).

8. Взаємопроникнення різних мов, що реалізується у поєднанні мовних кодів, алфавітів тощо (зокрема, українська – англійська – російська) (Горошко та ін., 2015: 124).

9. Зближення комунікативних ролей, стирання меж між автором і читачем (Горошко та ін., 2015: 124), що відбувається внаслідок наданої технічної можливості дописувати, коментувати, поширювати чужі висловлювання, надавати їм власну оцінку, інтерпретацію.

10. Зближення монологічного, діалогічного та полілогічного мовлення (Горошко та ін., 2015:124), усної та письмової форм тощо.

Наявність виразних особливостей Інтернет-спілкування, розповсюдження нових інформаційних технологій (соцмереж і мережі Facebook як однієї з найпоширеніших), залучення до Інтернет-спілкування значної кількості мовців призводять до трансформацій мови, що обслуговує ці комунікації, майже на всіх мовних рівнях. Але найбільших змін зазнають морфологічний, лексичний та графічний рівні (виникнення Інтернет-неологізмів, калькувань, запозичень, нових способів нетрадиційного словотвору; об'єднання різних графічних знакових систем тощо). Відбувається значне розширення словника для номінування нових реалій, що постійно виникають у мережевому світі, та технічних можливостей обслуговування Інтернету, а також використання графічних засобів вираження та опису емоцій. «Нові реалії вносять у мову свої найменування. Це відбувається внаслідок розширення складу учасників масової комунікації, послаблення цензури, зростання частки особистого внеску у мовлення, розширення сфери спонтанного

спілкування» (Косович, 2008: 16). Новотвори з'являються й завдяки бажанню мовця по-іншому назвати наявний предмет, який у цій мовній спільноті вже має назву, надаючи йому ще й додаткової експресії (Михайленко, 2009: 94–95).

Мовна гра як вияв творчого мислення сприяє виникненню та реалізації оказіоналізмів. «Вона спрямована на нестереотипне варіювання форми та змісту мовних одиниць із метою впливу на емоційну та/або інтелектуальну сферу адресата» (Косович, 2008: 16).

Висновки. Інтернет кожній людині надає можливість вільно висловлюватися публічно, реалізовувати себе як автора (у тому числі й як автора неологізмів). *Усно-розмовна форма* як основна ознака писемної мови Інтернету прискорює процес проникнення розмовних елементів (у тому числі новостворених та оказіональних) у публічну сферу, і, як наслідок, пришвидшує розповсюдження новостворених елементів серед інших Інтернет-користувачів та за межі Інтернету.

Наявність відмінності між Інтернет-спілкуванням і спілкуванням у реальному житті призводить до трансформацій мови, що обслуговує Інтернет-комунікації (зокрема, мови соцмереж), майже на всіх мовних рівнях. І в результаті постає нова мережева мова як окремий різновид та нова форма функціонування мови – усно-письмова, виразними ознаками якої є не лише виникнення значної кількості лексичних інновацій, а й поява нових способів нетрадиційного словотвору, об'єднання різних графічних знакових систем тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бергельсон М. Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации. URL: http://russcomm.ru/rca_biblio/b/bergelson-text07.doc.
2. Виноградова Т. Ю. Специфика общения в Интернете. *Русская и сопоставительная филология: лингвокультурологический аспект.* Казань, 2004. URL: http://www.philology.ru/linguistics1/vinogradova_t-04.htm.
3. Горошко Е. И. Современная интернет-коммуникация: структура и основные параметры. *Интернет-коммуникация как новая речевая формация*. Москва, 2012. С. 9–53.
4. Горошко Е. И., Павлова Л. В. Трансформация текста под воздействием жанровой системы социальных медиасервисов коммуникативного Интернет-пространства. *Жанры речи*. 2015. № 1(11). С. 122–136.
5. Горошко О. І. Новий конвергентний жанр 2.0 – твиттинг. *Вісник Львівського університету. Серія «Філологія. Загальне мовознавство»*. 2011. Вип. 52. С. 210–223.
6. Иванов Л. Ю. Язык Интернета: заметки лингвиста. 2000. URL: http://www.twirpx.com/file/751186/.
7. Косович О. В. Оказіональне словотворення в сучасній французькій мові (на матеріалі мови мас-медіа, Інтернет-видань і художніх творів) : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.05 «Романські мови». Київ, 2008. 20 с.
8. Михайленко Л. Л. Динаміка суспільно-політичної лексики української мови кінця XX – початку XXI століття (на матеріалі мови українських засобів масової інформації) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01. Київ, 2009. 217 с.
9. Чемеркін С. Г. Українська мова в Інтернеті: позамовні та структурні процеси. Київ, 2009. 240 с.
10. Штукарева Е. Б. Языковая специфика Интернет-комуникации. *Интернет-коммуникация как новая речевая формация.* Москва, 2012. С. 297–302.
11. Digital in 2021. URL: https://wearesocial.com/digital-2021.
12. Facebook. Investor Relations. URL: https://investor.fb.com/home/default.aspx.

REFERENCES

1. Bergelson M. B. Yazyikovyie aspektyi virtualnoy kommunikatsii. [Linguistic aspects of virtual communication] [Electronic resource]. URL: http://russcomm.ru/rca_biblio/b/bergelson-text07.doc [in Russian].
2. Vinogradova T. Yu. Spetsifika obscheniya v internete. Russkaya i sopostavitelnaya filologiya: lingvokultorologicheskiy aspekt. [The specifics of communication on the Internet. *Russian and comparative philology: linguo-cultural aspect.]* [Electronic resource]. Kazan, 2004. URL: http://www.philology.ru/linguistics1/vinogradova_t-04.htm [in Russian].
3. Goroshko E. I. Sovremennaya internet-kommunikatsiya: struktura i osnovnyie parametryi. [Modern Internet communication: structure and basic parameters]. *Internet communication as a new speech formation.* Moscow, 2012. pp. 9–53. [in Russian].
4. Goroshko E. I., Pavlova L. V. Transformatsiya teksta pod vozdeystviem zhanrovoy sistemyi sotsialnyih mediaservisov kommunikativnogo internet-prostranstva. [Transformation of the text under the influence of the genre system of social media services of the communicative Internet space]. *Genres of speech.* 2015. Nr. 1 (11). pp.122–136. [in Russian].
5. Goroshko O. I. Noviy konvergentniy zhanr 2.0 – tvitting. [New convergent genre 2.0 – twitting]. *Bulletin of Lviv University. Ser.philologist. General linguistics: collection of scientific works.* 2011. Nr. 52. pp. 210–223. [in Russian].
6. Ivanov L. Yu. Yazyik interneta: zametki lingvista. [The language of the Internet: notes of a linguist]. [Electronic resource]. 2000. URL: http://www.twirpx.com/file/751186/ [in Russian].
7. Kosovich O. V. Okazionalne slovotvorennya v suchasniy frantsuzkiy movi (na materiali movi mas-media, Internet-vidan i hudozhnih tvoriv) : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. fIlol. nauk : spets. 10.02.05 «RomanskI movi». [Occasional word formation in the modern French language (on the material of the language of mass media, Internet publications and works of art): author's ref. dis. for science. degree of Cand. philol. Science: special. 10.02.05 «Romance languages»]. Kyiv, 2008. 20 p. [in Ukrainian].

8. Mihaylenko L. L. DinamIka suspIlno-polItichnoYi leksiki ukraYinskoYi movi kIntsya HH – pochatku HHI stolIttya (na materIalI movi ukraYinskih zasobIv masovoYi InformatsIYi) : dis. ... kand. fIlol. nauk: 10.02.01. [Dynamics of socio-political vocabulary of the Ukrainian language of the end of the XX – beginning of the XXI century (on the material of the language of the Ukrainian mass media): dis. ... cand. philol. Science: 10.02.01]. Kyiv, 2009. 217 p. [in Ukrainian].

9. Chemerkin S. H. Ukrainska mova v Interneti: pozamovni ta strukturni protsesy. [Ukrainian language on the Internet: extralinguistic and structural processes]. Kyiv, 2009. 240p. [in Ukrainian].

10. Shtukareva E. B. Yazyikovaya spetsifika internet-komunikatsii. [Language specifics of Internet communication]. *Internet communication as a new speech formation*. Moscow, 2012. S. 297–302. [in Russian].

11. Digital in 2021. URL: https://wearesocial.com/digital-2021

12. Facebook. Investor Relations. URL: https://investor.fb.com/home/default.aspx

УДК 811.112.2'367.6:17.021.1
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-19

Світлана ЛИПКА,
orcid.org/0000-0001-6087-666X
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри німецької філології
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) Lypka_Svitlana@ukr.net

СИНТАГМАТИКА НІМЕЦЬКИХ ІМЕННИКІВ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ «ЗУХВАЛЕЦЬ, НАХАБА» (НА МАТЕРІАЛІ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ)

Статтю присвячено аналізу синтагматичних зв'язків компонентів лексико-семантичної групи іменників зі значенням «зухвалець, нахаба» у сучасній німецькій мові. Метою дослідження є встановлення семантичних характеристик названих іменників через опис їхніх синтагматичних властивостей з урахуванням їхньої сполучуваності із семантичними підкласами іменників, прикметників та дієслів. У розвідці описано характер лексичної (на рівні окремого слова) та семантичної (на рівні семантичних підкласів слів) сполучуваності цих лексем. За допомогою системно-квантитативного підходу здійснено дистрибутивно-статистичний аналіз німецькомовних публіцистичних текстів та отримано статистичні дані про такі важливі кількісні параметри сполучуваності, як обсяг семантичних підкласів, з якими вони утворюють стандартні синтагматичні зв'язки, частоту їх уживання, уживаність та широту їхньої сполучуваності. Вирахування критерію χ^2 уможливило встановлення наявності чи відсутності зв'язку між ознаками, що спостерігаються, та визначення статистично несуттєвих і стандартних синтагматичних зв'язків. Міра зв'язку між ознаками була встановлена за допомогою коефіцієнту взаємної спряженості Чупрова (К).

Отримані статистичні дані показують, що німецькі іменники на позначення зухвалої особи (Flegel, Frechdachs, Rowdy) мають стандартні синтагматичні зв'язки з підкласами іменників на позначення людини й усього, що з нею пов'язане, з підкласом біофункціональних прикметників, які позначають різні вікові ознаки, з дієсловами «фізичного впливу на об'єкт, які викликають зміну його властивостей». Слово-домінанта має найвищу частоту вживання та найбільшу широту сполучуваності, а отже, найширшу семантику. Величина обсягу підкласу слів не є визначальним чинником, який впливає на частоту вживання зі сполучуваними лексемами; висока частота вживання не обов'язково зумовлена великим обсягом підкласу; міра інтенсивності синтагматичних зв'язків не залежить від частоти вживання з виділеними підкласами слів.

Ключові слова: *лексико-семантична група, семантичний підклас, синтагматичні зв'язки, сполучуваність, квантитативно-формалізовані методики.*

Svitlana LYPKA,
orcid.org/0000-0001-6087-666X
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of German Philology
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) Lypka_Svitlana@ukr.net

SYNTAGMATICS OF GERMAN NOUNS DENOTING AN IMPERTINENT PERSON GERMAN (ON THE BASIS OF STUDYING MEDIA TEXTS)

The article is devoted to the analysis of the syntagmatic relations of components of lexical-semantic group of nouns denoting persons that display impertinence through their behaviour in modern German. The aim of the study is to establish the semantic characteristics of these nouns through the description of their syntagmatic features, taking into account their compatibility with semantic subclasses of nouns, adjectives and verbs. The nature of lexical (on the level of a single word) and semantic (on the basis of semantic word subclasses) combinability was studied. Using the system-quantitative approach, a distributive-statistical analysis of German-language publicist texts was carried out. Statistical data about such important quantitative parameters of word combinability as the amount of semantic subclasses with which they form standard syntagmatic relations, frequency of their use, usability and breadth of their combinability were obtained. The calculation of the χ2 criterion made it possible to establish the presence or absence of relations between the observed features and to determine statistically insignificant and standard syntagmatic relations. The measure of correlation between the traits was established using Chuprov's coefficient of mutual correlation (K).

The statistical data obtained show that German nouns Flegel, Frechdachs, Rowdy have standard syntagmatic relations with the subclass of nouns to denote a person and everything connected with it, with the subclass of biofunctional

adjectives, which denote various age features, with verbs "of physical impact on an object, which cause changes of its properties – verbs of causation of object change". The dominant word Flegel under consideration is characterized both by the highest frequency of use and the greatest breadth of combinability. The size of the word subclass volume is not a determining factor influencing the frequency of use with the combined lexemes, just as a high frequency of use is not necessarily due to a large volume of the subclass; the measure of intensity of syntagmatic relations does not depend on the frequency of use with the selected word subclasses.

Key words: *lexical-semantic group, syntagmatic connections, semantic subclass, combinability, quantitative-formalized methods.*

Постановка проблеми. Більшість лінгвістів уважає, що центральною проблемою теоретичної семантики є проблема слова і контексту (Кодухов, 1973: 82), адже слово в мові функціонує не ізольовано, а вступає в різні зв'язки та відношення з іншими мовними одиницями, а також з одиницями вищих рівнів мови. Так, за словами Ф. де Соссюра, «…слова в мовленні, поєднуючись одне з одним, вступають між собою у відношення, зумовлені лінійним характером мови, який виключає можливість вимови двох елементів одночасно. Ці елементи шикуються один за одним у потоці мовлення… Член синтагми отримує значимість лише внаслідок того, що йому передує, чи того, що йде слідом за ним, або ж того й іншого разом» (Соссюр, 1977: 155). А отже, неможливо досконало дослідити лексичну семантику без аналізу особливостей її вияву у процесі комунікації, у певних мовних ситуаціях та текстовому оточенні. У зв'язку із цим у лінгвістиці останнім часом велика увага приділяється проблемі вивчення реалізації семантичного потенціалу слова як контекстно залежної мовної одиниці.

Аналіз досліджень. Проблемі сполучення слів присвятили свої праці такі визначні науковці, як: С. Морріс, З. Харріс, Дж. Лайонз, Н. Амосова, Ю. Апресян, В. Звєгінцев, М. Кочерган, В. Левицький, Г. Пауль, О. Потебня, О. Огуй, Г. Уфімцева, Д. Шмельов, Г. Шпербер та ін. Згідно з їхніми твердженнями, дослідження прагматичних особливостей слова у великій кількості текстів є надзвичайно важливим для вивчення його семантики, для виокремлення найбільш властивих слову сем тощо.

Особливу увагу вивченню синтагматики приділяє плеяда дослідників-мовознавців Чернівецької лінгвістичної школи. Результатом наукових досліджень В. Левицького, Л. Бистрової, М. Капатрука, О. Огуя та їхніх послідовників стала методика розмежування ЛСВ у семантичній системі полісеманта.

Синтагматичні характеристики різночастиномовних лексичних одиниць німецької, англійської та української мов на лексикографічному матеріалі, а також у публіцистичних та художніх текстах аналізували С. Баланюк, В. Дребет, С. Кантемір, А. Кудрявцева, Г. Лейцюсь, Р. Мельник, Л. Стругацець та ін., однак сполучуваність компонентів лексико-семантичної групи (далі – ЛСГ) іменників зі значенням *зухвалець, нахаба* в сучасній німецькій мові досі не поставала об'єктом дослідження.

Мета статті – виявлення семантичних властивостей компонентів ЛСГ німецьких іменників на позначення *особи*, яка проявляє *зухвалу, нахабну поведінку*, на ґрунті текстового опису їхніх синтагматичних характеристик. **Завдання** дослідження полягає у вивченні *лексичної* і *семантичної сполучуваності* іменників зі значенням *зухвалець*, *нахаба* з іншими іменниками, прикметниками та дієсловами у моделі «досліджуване слово + слово-партнер», «досліджуване слово + підклас слів-партнерів» за допомогою системно-квантитативного підходу. **Матеріалом** для аналізу слугувала вибірка з газетно-публіцистичних текстів німецьких Інтернет-видань Welt, Spiegel, Frankfurter Rundschau та Zeit у межах вибірки 26 млн слововживань.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, найповніше значення слова виявляється у реченні/тексті за допомогою таких категорій синтагматики, як «дистрибуція», «колокація» чи «сполучуваність», «валентність» тощо (Левицкий, 2005: 45). *Сполучуваність* – це одна з фундаментальних властивостей слова, яка відображає синтагматичні відношення між лексичними одиницями (далі – ЛО), і як різновид дистрибуції вміщує не лише валентні, а й невалентні зв'язки (узуальні та оказіональні). Вона на відміну від валентності не піддається повному дослідженню, оскільки не обмежується лексично та синтаксично. Тож, поділяючи думку інших науковців про те, що вичерпна інтерпретація системи конкретної мови можлива за умови отримання відомостей про реальну *сполучуваність* кожного її елемента (Котелова, 1975: 82–83), у нашій розвідці ми послуговуємося терміном *сполучуваність*, яку поділяємо на *лексичну* (на рівні окремого слова) та *семантичну* (на рівні семантичних підкласів слів) (Левицький, 2000: 40–53). Розподіл на семантичні підкласи здійснювався з опорою на семантичні класифікації В. Левицького (для іменників), С. Кійко (для дієслів) та О. Огуя (для прикметників) (Левицький, 2000). Для отри-

мання оптимальної картини семантичної сполучуваності досліджуваної ЛСГ ми розглядали *сполучуваність* її компонентів із семантичними підкласами трьох самостійних частин мови, які становлять основу будь-якої мовної системи: іменників, прикметників і дієслів.

Склад ЛСГ зі значенням *зухвалець*, *нахаба* було попередньо встановлено за допомогою формалізованої процедури інвентаризації (Липка, 2013). Домінантою проаналізованої ЛСГ є лексема *Flegel*; ядро групи становлять іменники *Lümmel* та *Rüpel*; основний склад групи формують компоненти *Rowdy*, *Schnösel*, *Grobian* і *Lackel*; слова *Rabauke*, *Randalierer*, *Flaps*, *Lausebengel*, *Frechdachs*, *Lausbub*, *Lausekerl*, *Bengel*, *Pöbel*, *Hooligan*, *Zyniker* належать до периферії. Оскільки межі статті не дають змоги описати усі вісімнадцять компонентів розглянутої ЛСГ, то для опису семантичної сполучуваності ми брали тільки іменники-домінанти парадигм, установлених нами в процесі *парадигматичного* аналізу (Липка, 2013), а саме: *Flegel*, *Frechdachs*, *Rowdy*, які найповніше виражають семантику всієї ЛСГ досліджуваних іменників.

Під час дослідження синтагматичних зв'язків розглядуваних ЛО ми дотримувалися такого алгоритму дій:

1. Складання картотеки іменників на позначення *особи*, яка проявляє *зухвалу поведінку*.

2. Виділення підкласів (розрядів) іменників, прикметників та дієслів, з якими вище перелічені іменники мають синтагматичні зв'язки, зафіксованих у газетно-публіцистичних текстах.

3. Упорядкування отриманих даних у таблиці.

4. Складання на основі вихідних таблиць чотирипільних (альтернативних) таблиць для подальшого статистичного оброблення.

5. Статистичний аналіз чотирипільних таблиць. Для знаходження наявності чи відсутності зв'язку між ознаками, що спостерігаються, використано запропонований Л. Бистровою статистичний критерій χ^2 (Бистрова, 1978: 44–48). Мінімальною величиною χ^2 у лінгвістиці вважається величина **3,84**, тому сполучення, ступінь зв'язку яких дорівнює або перевищує 3,84, уважатимемо стандартними. Усі інші випадки, коли χ^2 менше 3,84, статистично несуттєві. Міру зв'язку між ознаками встановлено за допомогою *коефіцієнту взаємної спряженості Чупрова* (*K*).

6. Обробка та інтерпретація даних.

У процесі дослідження зафіксовані лексичні зв'язки проаналізованих компонентів ЛСГ були представлені у вихідних таблицях. На основі цих таблиць були складені інші таблиці з даними про такі важливі кількісні характеристики сполучуваності, як *обсяг підкласів* (число лексичних одиниць, які становлять зазначений підклас), *частоту їх уживання* (фактичну кількість зафіксованих у ході проведення вибірки з текстів лексичних одиниць, які становлять цей підклас, що свідчить про актуальність сумісної появи підкласу з досліджуваними словами), *вживаність* (деяка відносна величина, яка репрезентує відношення частоти вживання підкласу до його обсягу) та *широту*, яка виражається деякою відносною величиною, а саме відношенням кількості зафіксованих сполучень до загальної кількості можливих зв'язків, та коливається від 0 до 1 (Левицький, 1989: 64).

Кількісні параметри та частотні характеристики іменників на позначення *зухвалої особи* з підкласами іменників. Проведений кількісний аналіз показує, що на відміну від іменників на позначення *зухвалої поведінки*, які ми описували раніше (Липка, 2018), іменники на позначення *зухвалої особи Flegel*, *Frechdachs*, *Rowdy* мають найважливіші синтагматичні зв'язки з підкласами таких антропологічних іменників: «Люди, пов'язані певними взаємовідносинами, охарактеризовані притаманними їм властивостями» (відповідно – 29 лексичних одиниць (далі – ЛО), 73 слововживань (далі – СВ), 2,52 (показник уживаності)), «Професія, рід занять, національність, титул, звання» (52 ЛО, 68 СВ, 1,31), «Власні назви, імена та прізвиська» (45 ЛО, 60 СВ, 1,33). Найвищий показник *широти* сполучуваності зафіксовано, як і очікувалося, у іменника-домінанти *Flegel* (0,7).

Аналіз **лексичної сполучуваності** іменників на позначення *зухвалої особи* з іменниками у моделі «слово + слово» виявив значущі показники з такими іменниками: *Flegel+Nation* (9), *Flegel+Stefan Raab* (9), *Frechdachs+Kind* (12), *Rowdy+Fußball* (*Fußball-Rowdys*) (18), *Rowdy+Lewis Hamilton* (11), *Rowdy+Rüpel* (16). Як бачимо, іменники *Flegel* і *Rowdy* часто застосовуються у пресі для характеристики відомих спортсменів та журналістів, а також уболівальників футболу чи перегонів, підкреслюючи негативний грубий характер їхньої поведінки. Проте *Rowdy* може характеризувати й іменники, що позначають неістоту, наприклад спортивні автомобілі:

Neben bekannten Hypercar-Kunden zeigen verstärkt Leute aus den USA Interesse am Battista. Darunter viele, die noch nie einen Supersportwagen besessen haben und die eigentlich mit dem typischen Rowdy-Image dieser Fahrzeugklasse fremdeln. (DIE WELT, 02.12.2020)

Тільки *Frechdachs*, відносячись до слова *Kind*, чи осіб дитячого віку, хоча і не в усіх контекстах, усе ж має більш позитивну конотацію:

Der süße Archie! Niemals würde man Schlechtes denken über einen, der so heißt. Ein Frechdachs vielleicht, aber doch kein Bösewicht. (DIE WELT, 12.05.2019).

Семантична сполучуваність іменників на позначення *зухвалої особи* з іменниками. Іменник-домінанта *Flegel* має зв'язки з дев'ятьма семантичними підкласами іменників. На підставі результатів обчислення чотирьох альтернативних таблиць стандартними вважаємо синтагматичні зв'язки у моделях *Flegel*+«Власні назви, імена та прізвиська» (39 СВ, χ^2=6,17, *K*=0,16) і *Flegel*+«Абстракції, що позначають психічні явища в людині» (5 СВ, χ^2=4,09, *K*=0,13):

Ich kann mir Schröder als Ganove, als Flegel, als Tyrann vorstellen (DIE WELT, 22.10.2006).

Patrick Balkany sei ein Flegel mit einem Mangel an Eleganz (SPIEGEL ONLINE, 11.02.2010).

Як не дивно, але значно частотніші синтагматичні зв'язки, зафіксовані з підкласами «Професія, рід занять тощо» (40 СВ) та «Люди, пов'язані певними взаємовідносинами…» (34 СВ), після підрахунків виявилися статистично не значущими, що свідчить про нестандартний характер їхньої сполучуваності:

Sundermann hatte vergangenen Freitag der Landesregierung vorgeworfen, mit einer kurzfristig auf die Tagesordnung gehobenen Unterrichtung über Wirtschaftshilfen eine von der Opposition beantragte Aktuelle Stunde absichtlich nach hinten verschoben zu haben. Laschet hatte mit Richtung Sundermann unter anderem «Flegel» gerufen. (DIE WELT, 25.11.2020).

Vier Jahre vor Donald Trump spielt er einen unmöglichen Flegel, der sich im Oval Office Kippen mit dem Gasfeuerzeug ansteckt und Sachen sagt wie: „Dein Land ist dir zu großem Dank verpflichtet. Now go kick some ass!“. (DIE WELT, 04.05.2020).

Іменник *Frechdachs* не продемонстрував жодного стандартного зв'язку з іменниками.

Для іменника *Rowdy* характерною є сполучуваність з іменниками підкласу «Люди, пов'язані певними взаємовідносинами, охарактеризовані притаманними їм властивостями» (25 СВ, χ^2=6,69, *K*=0,16) та «Професія, рід занять, національність, титул, звання» (23 СВ, χ^2=5,58, *K*=0,14):

Seither stecke ich in den Medien in der Schublade als Rüpel und Rowdy (DIE WELT, 06.07.2019).

Hier konnte man Rowdy sein und doch als Geschäftsmann gelten (DIE WELT, 19.02 2019).

Статистичне опрацювання **кількісних параметрів** та **частотних характеристик** із підкласами **прикметників** засвідчує незначні синтагматичні зв'язки зазначених іменників із 15 підкласами прикметників. Найвагоміші показники (23 ЛО, 31 СВ, 1,35) відносяться до підкласу «фіксовані настанови до інших», а також до «біофункціональних прикметників, що вказують на вікові ознаки» (5 ЛО, 18 СВ, 3,6) та до роду «соціальних прикметників: різні національні характеристики» (8 ЛО, 10 СВ, 1,25).

У **лексичній сполучуваності** з **прикметниками** у моделі «слово + слово» виявлено лише два лексичні зв'язки, які можна було б назвати характерними, це – *Frechdachs+klein* (19), *Frechdachs+jung* (14). Зв'язок із прикметниками, що вказують на юний вік, підтверджує, на нашу думку, більш позитивну й доброзичливу конотацію іменника *Frechdachs*, що відрізняє його від інших компонентів групи.

Щодо *семантичної* сполучуваності розглядуваних іменників із **прикметниками**, то, як показують підрахунки, незважаючи на наявність сполучуваності з 13 підкласами прикметників, іменник *Flegel* не утворює з ними *стандартних* синтагматичних зв'язків.

Для іменника *Frechdachs* встановлено один статистично значущий зв'язок у моделі *Frechdachs*+підклас біофункціональних прикметників: різні вікові ознаки (14 СВ, χ^2=19,2, *K*=0,44):

Wie man heute weiß, der Beginn einer wundersamen Freundschaft zwischen Jauch und dem jungen Frechdachs mit dem forschen Auftreten… (Frankfurter Rundschau, 08.05.2021).

Іменник *Rowdy* характеризується сполучуваністю із соціальними прикметниками на позначення різних національних характеристик (15 СВ, χ^2=7,75, *K*=0,28) та прикметниками «фіксованих настанов до інших» (19 СВ, χ^2=5,89, *K*=0,23):

Zu sehen sind erneut alle üblichen Zutaten, von der wilden Schüler-Saufparty bis zum obligaten homophoben Rowdy (DIE WELT, 26.03.2019).

Описуючи кількісні параметри та частотні характеристики зазначених іменників із підкласами **дієслів**, слід акцентувати, що на відміну від інших компонентів ЛСП, до якого належить проаналізована ЛСГ, іменники на позначення *зухвалої особи* проявляють відносно високу *частотність* сполучення та *обсяг класу* з дієсловами «фізичного впливу на об'єкт, які викликають зміну його властивостей – дієслова каузації зміни предмета» (23 ЛО, 29 СВ, 1,26), тоді як інші складники ЛСП із цим класом майже не зустрічаються. Також значущі показники зафіксовано з дієсловами «стану: органічного буття» (2 ЛО, 49 СВ, 24,5), «поведінки» (22 ЛО, 32 СВ, 1,45), «не співвіднесеної дії» (29 ЛО, 37 СВ, 1,28), «стану: відповідності» (7 ЛО, 25 СВ, 3,57), «активного руху» (12 ЛО, 19 СВ, 1,6).

Для лексичної сполучуваності розглядуваних іменників із **дієсловами** у моделі «слово» + «слово» характерним є те, що з одними дієсловами досліджувані іменники виступають, як правило, у ролі суб'єкта, а з іншими – тільки як об'єкт дії: *Flegel* + *spielen* (5), *Frechdachs* (об'єкт) + *geben* (3), *Rowdy* + *sein* (9), *Rowdy* (суб'єкт) + *werfen* (14), *Rowdy* + *sich jagen* (8), *Rowdy* (об'єкт) + *festnehmen* (13), *Rowdy* + *prügeln sich* (6), *Rowdy* + *können* (7):

Ein Nürnberger Rowdy konnte später festgenommen werden (SPIEGEL ONLINE, 21.12.2011).

У процесі статистичного дослідження семантичної сполучуваності цих іменників із **дієсловами** з'ясувалося, що *Flegel* вступає у сполучення майже з усіма 18 виділеними підкласами дієслів. Проте таблиці було складено тільки для п'яти підкласів, усі інші показники були несуттєвими. Отримані кількісні дані констатують наявність стандартних зв'язків у двох моделях: *Flegel* + дієслова органічного буття (33 СВ, χ^2=15,29, *K*=0,23) і *Flegel* + дієслова володіння та належності (7 СВ, χ^2=8,84, *K*=0,18):

Mein Freund, der Flegel. Ein Freund von uns hat leider keine vorzeigbaren Tischmanieren (DIE ZEIT, 19.11.2007, Nr. 47).

Іменник *Frechdachs* встановлює один статистично значущий зв'язок у моделі *Frechdachs* + підклас дієслів не співвіднесеної дії (12 СВ, χ^2=7,07, *K*=0,16):

Die GPS-Ortung funktioniert auch, wenn der kleine Frechdachs sein Handy ausgeschaltet hat (Frankfurter Rundschau, 06.01.2009).

Найбільшу кількість стандартних зв'язків виявлено у іменника *Rowdy*, який характеризується сполучуваністю із 13 підкласами дієслів. Опрацювання дев'яти альтернативних таблиць підтвердило статистичну значущість для п'яти підкласів дієслів. Найінтенсивнішими є зв'язки у моделі *Rowdy* + дієслова дії: фізичного впливу на об'єкт, які викликають зміну його властивостей – дієслова каузації зміни предмета (26 СВ, χ^2=39,74, *K=0,39*). Саме ця характеристика є основною диференціюючою ознакою зазначеного іменника. Якщо інші іменники цього ряду позначають просто невиховану, зухвалу особу, а в певних контекстах можуть мати навіть позитивну конотацію, то *Rowdy* відзначається проявами хуліганства, безчинства, рукоприкладства й агресії, діями, які руйнують, завдають шкоди людям і предметам та завжди конотований негативно:

Plötzlich rennen Rowdys aufs Spielfeld, greifen tunesische Spieler an und zünden Feuerwerkskörper (DIE ZEIT, 18.06.2019).

На другому місці за силою сполучуваності йде модель *Rowdy* + дієслова дії: фізичного впливу на об'єкт, які не викликають зміну його властивостей (11 СВ, χ^2=16,32, *K*=0,25):

Der 26 Jahre alte Rowdy wurde später von der Polizei von Edinburgh verhaftet und am Donnerstag einem Richter vorgeführt (WELT ONLINE, 12.05.2018).

Дещо меншими є величини для підкласів дієслів морального впливу (8 СВ, χ^2=14,12, *K*=0,23), каузації руху (5 СВ, χ^2=8,72, *K*=0,18) та органічного буття (9 СВ, χ^2=5, *K*=0,13):

Vergessen ist, dass Ex-Präsident Bush den Reichen zwei Billionen Dollar an Steuern erließ, eine weitere Billion in zwei Kriegen verprasste und den Markt so sehr deregulierte, dass die Rowdys von der Wall Street die Wirtschaft in die Knie zwingen konnten (DIE ZEIT, 25.09.2011).

"Wer mit Flaschen wirft, ist kein Fan, sondern ein Rowdy", mahnt Wenger (WELT ONLINE: 07.07.2010).

Висновки. Отже, проведений аналіз синтагматичних характеристик німецьких іменників зі значенням «зухвалець, нахаба» вкотре переконує нас, що під час вивчення сполучуваності доцільно враховувати саме вплив контексту на визначення семантики досліджуваних лексем та розглядати його за допомогою формалізованих апроксимативних і статистичних методик. Отримані результати показують, що: слово-домінанта *Flegel* дослідженої ЛСГ характеризується здебільшого як найвищою частотністю вживання, так і високою широтою сполучуваності, що свідчить про його широку семантику; величина обсягу підкласу слів не є визначальним чинником, який впливає на частоту вживання зі сполучуваними лексемами, так само як висока частота вживання не обов'язково зумовлена великим обсягом підкласу; встановлені за допомогою критерію χ^2 та коефіцієнта спряженості *K* стандартні значущі зв'язки між досліджуваними лексемами та семантичними підкласами іменників, прикметників і дієслів констатують, що міра інтенсивності синтагматичних зв'язків розглянутих іменників не залежить від частотності їх уживання з виділеними підкласами слів; усі компоненти досліджуваної ЛСГ утворюють стабільні синтагматичні зв'язки переважно зі словами, що позначають людину і все, що з нею пов'язане (мову, поведінку, абстракції на позначення психічних явищ, ролі, значення, принципу і т. п.); пейоративна конотація проаналізованих ЛО істотно впливає на частоту їх використання в публіцистиці, низка досліджуваних лексем має низький показник уживаності.

У перспективі доцільно розглянути синтагматичні характеристики ЛСГ дієслів на позначення *зухвалої поведінки*, а також вивчити парадигматичні та епідигматичні характеристики проаналізованих ЛО з метою цілісного опису досліджуваного ЛСП у сучасній німецькій мові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бистрова Л. В. Вивчення синтагматичних зв'язків слів за допомогою статистичних методів. *Мовознавство*. 1978. № 4. С. 44–48.

2. Кодухов В. И. Контекст как лингвистическое понятие. Языковые единицы и контекст. Ленинград : ЛГПИ, 1973. 215 с.

3. Котелова Н. З. Значение слова и его сочетаемость (к формализации в языкознании). Ленинград : Наука, 1975. 164 с.

4. Левицький В. В., Стернин И. А. Экспериментальные методы в семасиологии. Воронеж : Воронеж. ун-т, 1989. 192 с.

5. Левицкий В. В. Лексическая сочетаемость и методы ее исследования. *Studia Germanica et Romanica: іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання*. / ред. кол. В. Д. Калиущенко. Донецьк : Дон. НУ, 2005. Т. 2. № 1(4). С. 64–75.

6. Апроксимативні методи вивчення лексичного складу / В. В. Левицький та ін. Чернівці : Рута, 2000. 136 с.

7. Липка С. І. Синтагматичні характеристики німецьких іменників зі значенням «зухвалість» (на матеріалі публіцистичних текстів). *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2018. Вип. 19. Т. 2. С. 79–85.

8. Липка С. І. Лексико-семантичне поле на позначення зухвалої поведінки в сучасній німецькій мові : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови». Львів, 2013. 21 с.

9. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию / пер. с фр. Москва, 1977. 155 с.

10. Frankfurter Rundschau Online. URL: http://www.fr-online.de.

11. Spiegel Online. URL: http: // www.spiegel.de /.

12. Welt Online. URL: http: //www.welt.de.

13. Zeit Online. URL: http: // www.zeit.de /index.

REFERENCES

1. Bystrova L. V. Vyvchennia syntahmatychnykh zviazkiv sliv za dopomohoiu statystychnykh metodiv [The study of syntagmatic relationships of words using statistical methods]. Movoznavstvo.1978. № 4. p.p. 44-48. [in Ukrainian].

2. Koduhov V. I. Kontekst kak lingvisticheskoe ponyatie. Yazyikovyie edinitsyi i kontekst [Context as a linguistic concept]. L. : LGPI, 1973. 215 p. [in Russian].

3. Kotelova N. Z. Znachenie slova i ego sochetaemost (k formalizatsii v yazyikoznanii) [The meaning of a word and its compatibility (towards formalisation in linguistics)]. L. : Nauka, 1975. 164 p. [in Russian].

4. Levitskiy V. V., Sternin I. A. Eksperimentalnyie metodyi v semasiologii [Experimental methods in semasiology]. Voronezh: Izd-vo Voronezh.un-ta, 1989. 192 p. [in Russian].

5. Levitskiy V. V. Leksicheskaya sochetaemost i metodyi ee yssledovanyia [Lexical compatibility and methods of its investigation]. Studia Germanica et Romanica: InozemnI movi. ZarubIzhna lIteratura. Metodika vikladannya. Nauk. zhurnal / red. kol. V.D. Kaliuschenko. Donetsk : Don. NU, 2005. T. 2. № 1 (4). p.p. 64-75. [in Russian].

6. Levytskyi V. V., Ohui O. D., Kiiko Yu. Ye., Kiiko S. V. Aproksymatyvni metody vyvchennia leksychnoho skladu [Approximative methods for studying lexical composition]. Chernivtsi: Ruta, 2000. 136 p. [in Ukrainian].

7. Lypka S. I. Syntahmatychni kharakterystyky nimetskykh imennykiv zi znachenniam «zukhvalist» (na materiali publitsystychnykh tekstiv)[Syntagmatic characteristics of nouns denoting impertinent behaviour in modern German (on the basis of studying media texts)]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Drohobych: Vydavnychyi dim «Helvetyka», 2018. Vyp. 19.Tom 2. 234 p. p.p. 79-85. [in Ukrainian].

8. Lypka S. I. Leksyko-semantychne pole na poznachennia zukhvaloi povedinky v suchasnii nimetskii movi movi [Lexical-semantic field denoting impertinent behaviour in modern German]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk: 10.02.04 «Hermanski movy». Lviv, 2013. 21 p. [in Ukrainian].

9. Sossyur F. de. Trudyi po yazyikoznaniyu [Works on linguistics]: [per. s fr.]. M., 1977. 155 p. [in Russian].

10. Frankfurter Rundschau Online. URL: http://www.fr-online.de. [In German].

11. Spiegel Online. URL: http://www.spiegel.de. [In German].

12. Welt Online. URL: http: //www.welt.de. [In German].

13. Zeit Online. URL: http: // www.zeit.de/index. [In German].

УДК 81'271+81'373.231(477.86)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-20

Світлана ЛИЧУК,
orcid.org/0000-0003-4508-7368
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри мовознавства
Івано-Франківського національного медичного університету
(Івано-Франківськ, Україна) svitlanavl@ukr.net

ПАРАЛЕЛЬНЕ ВИКОРИСТАННЯ ЛІТЕРАТУРНИХ І ДІАЛЕКТНИХ ВАРІАНТІВ ВЛАСНИХ ІМЕН (НА МАТЕРІАЛІ ПОКУТСЬКИХ ГОВІРОК, УКРАЇНА)

У статті представлено фрагмент зібраної лексики власних особових назв (антропонімів) та їхніх варіантів у говірках Покуття Стецеви і Стецівки та прилеглих територій. ***Мета*** *статті – продемонструвати діалектно-літературне контактування та паралельне вживання літературних і діалектних варіантів чоловічих та жіночих імен.* ***Методологія*** *дослідження передбачає використання таких загальнонаукових методів: системного, зіставлення, порівняльного, систематизації.* ***Наукова новизна*** *дослідження полягає в особливій увазі лексикографічному вивченню онімної лексики та науковому осмисленню досліджуваного сегмента діалектної лексики в окремому регіоні України. Тут представлено частину лексики, її особливості та результати дослідження з аналізом фактичного матеріалу. Національний антропонімний лексис проаналізований у паралельно існуючих формах: літературному та діалектному.* ***Висновки.*** *Кожна власна назва народжується в певний час. У процесі тривалого використання назви часто змінюють форму вимови, і внаслідок цього назва набуває нового вигляду. Тривалість життя власних імен дуже різна: в одних випадках вона налічує роки або десятиліття, в інших – тисячоліття. Разом із певним відбором мовних одиниць, власних імен людей, уся система їх використання, надавання, заміни може свідчити про світогляд і свідомість людини, оскільки зв'язок між власним іменем і його носієм визначається комплексом звичаїв, традицій тощо, наявних у суспільстві правил, похідних від вірувань, міфології та релігії. Діалектне (діалектно-говірне) мовлення є системно організованим на фонетико-акцентуаційному, граматичному і лексичному та на всіх інших мовних рівнях. Це цілісна комунікативна система, в якій своєрідно-говіркові мовні властивості органічно поєднані з загальнонародними, кодифіковано-літературними як визначальними і кількісно найповніше виявленими.*

Ключові слова: *покутські говірки, власна назва, антропонім, літературна та діалектна мови, паралельні варіанти.*

Svitlana LYCHUK,
orcid.org/0000-0003-4508-7368
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Linguistics
Ivano-Frankivsk National Medical University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) svitlanavl@ukr.net

PARALLEL USE OF LITERARY AND DIALECT VARIANTS OF PROPER NAMES (BASED ON THE MATERIAL OF POKUTTIA DIALECTS, UKRAINE)

The article presents a fragment of the collected vocabulary of personal names (anthroponyms) and their variants in the dialects of Pokuttia (ethnographic region of Western Ukraine). The ***purpose*** *of the article is to demonstrate a dialect-literary contact and parallel use of literary and dialect variants of male and female names.*

The research ***methodology*** *involves the use of the following general scientific methods: system, comparison, comparative, systematization. The* ***scientific novelty*** *of the research. Particular attention is paid to the lexicographic study of onymic vocabulary and scientific understanding of the studied segment of dialect vocabulary in a particular region of Ukraine. A part of the vocabulary, its features and research results with the analysis of actual material is presented here. The national anthroponymic lexis is analyzed in parallel to existing forms: literary and dialect.* ***Conclusions.*** *Each proper name is born at a certain time. The names often change the form of pronunciation in the process of long-term use and as a result, the name takes on a new look. The lifespan of proper names is very different. In some cases, it has years or decades, in others – millennia. Together with a certain selection of language units, proper names of people, the whole system of their use, provision, replacement may indicate the worldview and consciousness of human. The relationship between proper name and its bearer is determined by a set of customs, traditions, etc., existing rules, derivatives from beliefs, mythology and religion. Dialect speech is systematically organized at the phonetic-accentuation, grammatical and lexical and at all other language levels. It is a holistic communicative system. The peculiar-spoken language properties are organically combined with the national, codified-literary as defining and quantitatively most fully expressed.*

Key words: *Pokuttia dialects, proper name, anthroponym, literary and dialect languages, parallel options.*

Постановка проблеми. Антропоніми, або власні особові назви, є помітною частиною лексичного складу української мови, які виникли дуже давно в процесі її розвитку. Вони завжди перебували в тісних зв'язках з апелятивним словником та топонімічною лексикою народу, живилися їх засобами, активно реагуючи на різні суспільні зміни. Тому антропоніми містять інформацію, яка має важливе значення для історії мови та історії її носія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні десятиліття в Україні активно вивчаються антропонімічні джерела, публікуються різноманітні довідники власних імен людей: Г. Півторак «Власні імена людей у Київській Русі» (Півторак, 1982); Ю. Редько «Сучасні українські прізвища» (Редько, 1966); Л. Масенко «Українські імена та прізвища» (Масенко, 1990); Л. Скрипник, Н. Дзятківська «Власні імена людей» (Скрипник, Дзятківська, 1996) та інші. Досліджуються також окремі проблеми української антропонімії: Р. Керста «Українська антропонімія XVI ст.: Чоловічі іменування» (Керста, 1984); П. Чучка «Антропоноімія Закарпаття: Вступ та імена / Конспект лекцій» (Чучка, 1970). Власні назви Полісся досліджують відомі сучасні мовознавці М. Никончук, В. Мойсієнко, Л. В. Ящук «Антропонімія Житомирщини XVI–XVII ст.» (Ящук, 2008) та інші. Активним дослідником Покуття та Галицької Гуцульщини є М. Габорак, роботи якого є значним внеском у загальний фонд досліджень топонімії та антропонімії України: «Прізвища сучасної Гуцульщини (на матеріалі Косівського району). Етимологічний словник» (Габорак, 2017); «Топонімія Галицької Гуцульщини: етимологічний словник-довідник» (Габорак, 2019); «Топонімія Покуття та деяких прилеглих територій: етимологічний словник-довідник» (Габорак, 2013).

Мета статті – показати паралельне функціонування діалектних власних імен поряд із літературно-нормативною мовою. Актуальність теми дослідження – засвідчити взаємодію літературної мови і діалектів, показати статус діалектизмів, виявити діалектно-літературну взаємодію цих назв на матеріалі покутських говірок.

Виклад основного матеріалу.

Структура та особливості використання діалектних та літературних власних імен Покуття. Загалом діалектна система завжди «прив'язана» до певної території. Діалектне мовлення ґрунтується на розумінні його як цілісної і самодостатньої комунікативної системи, а не тільки як певної сукупності ненормативних мовних рис національної літературної мови.

Паралельно-варіантні форми посідають у мовній побудові певне місце та мають велику вагу у її розвитку й збагаченні. Водночас вони зміцнюють цілу мовну побудову. Паралельно-варіантні форми можуть точно виражати людські думки й почуття, відношення до людини.

Важливим джерелом паралельно-варіантного типу є живе народне мовлення, його діалектні різновиди. Навіть часто без спеціального аналізу можна вказати факти переміщення певних мовних форм з діалектних пластів до літературно-нормативних, а також утворювання в такий спосіб паралельно-варіантних запасів. Вони синонімізують мовлення.

Зазначений процес можна показати, зокрема, на прикладі покутських говірок (фрагмент), які відзначилися паралельно-варіантними одиницями літературної мови та діалектного мовлення.

Жіночі імена та їх варіанти (діалектні імена подано курсивом).

Ага́пія – Ага́пійка, *Гафі́я, Га́фа, Га́фка, Га́па, Га́пка*;

Анастасі́я – Анастасі́йка, *Анастасі́їнька*, Анастасі́єчка, Анастасі́єнька, *Анастасі́їчька*, На́стя, *На́ся*, Насту́ня, Насту́ся, *На́сточка, На́стічка*, Насті́нька, *На́скічька*, На́стонька, *Насті́ца*, *Наскі́ца*, *Ста́ся, Ста́сія, Ста́ська*;

Ангелі́на – Ангелі́нка, Ангелі́ночка, Ангелі́нонька, *Анге́ла*, *А́нгел, Лі́на, Ле́на, Лі́нка, Ле́нка, Лі́ночка, Лі́ну́ся, Лі́ну́лька;*

Андрія́на – Андрія́нка, Андрія́ночка, *Андрі́я, Андрі́йка, Дія́на, Дія́нка*;

Анже́ла – Анже́лка, *Анжелі́ка, Анжелі́чка, Анже́лонька*, Анже́лочка;

Богда́на – Богда́ночка, Богда́нка, Богда́нонька, *Бо́дя, Да́на, Да́нка, Дану́ся, Дану́ля,Да́ночка, Да́нонька*;

Васили́на – Васили́нка, Васили́нонька, *Василі́са, Василі́са, Васю́та, Ва́ська, Вася*;

Віталі́на – Віталі́нка, Віталі́ночка, Віталі́нонька, *Віта́лька*, *Віту́ся, Ві́та, Ві́точка*;

Гали́на – Гали́нка, Гали́ночка, Гали́нонька, Галю́ся, *Га́лька*, *Га́лка, Га́лочка*, Галю́ня, *Гальок, Га́ла*;

Га́нна – Гану́ся, Гану́ська, *Ганусі́на*, *Га́ня, Га́нька*, А́нна, *Ани́ца*, А́ня, А́нька, Анночка;

Да́рія – Да́рка, Дару́ся, Дару́ня, *Ода́рка, Ода́рочка, Ода́ронька*, *Да́ра*;

Емі́лія – Емі́лька, *Мі́ля, Мі́лька, Мілю́ся, Е́ма*;

Євге́нія – Євге́на, *Ґе́ня, Ґе́ньця, Ґену́ся*, *Же́ня, Же́нька, Женьок*;

Євдокі́я – Євдокі́йка, Євдокі́єчка, *Євдо́ха, Ївдо́ха, Ївдо́ка*;

Єлизаве́та – Єлизаве́тка, Єлизаве́точка, Лі́за, Лі́зка, Лі́зонька, Лізу́ня, *Лі́ска, Ліз*;

Жа́нна – Жа́нночка, Жа́ннонька, *Жане́т*, *Жанюся*, Жа́нка;

Зінаї́да – Зінаї́дка, Зінаї́донька, Зі́на, Зі́нка, *Зі́нька*, Зіну́ля, Зіну́лька, *Зе́ня, Зе́нька*;

Зіно́вія – Зіно́війка, *Зе́новія, Зе́ня, Зе́нька*, *Зі́на, Зі́нка*, Зіну́ля, Зіну́лька;

Зоря́на – *Зо́ря, Зо́рька*, Зоря́нка, Зоря́ночка, Зоря́нонька;

Зо́я – *Зо́ся*, Зо́йка, *Зо́ська, Зої́ця*;

Іри́на – Іри́нка, Іри́ночка, Іри́нонька, Іру́ся, І́ра, *Ру́ся, Ру́ська*;

Катери́на – Катери́нка, *Катири́на*, *Катири́нка*, Катери́ночка, *Катири́ночка*, Катери́нонька, *Катири́нонька*, *Катрі́на, Катрі́нка*, Катю́ша, Катю́ся, Катю́нька, *Катрі́ночка*, *Катрі́нонька*, Ка́тя, Ка́тька, Катю́ня, *Катрі́ца*;

Лари́са – Лари́ска, Лари́сочка, Лари́сонька, *Ла́ра, Ла́рка, Ла́рця*;

Леоні́дія – *Льо́ня, Льо́ньця, Лі́да, Лідія́, Лі́дка*;

Лі́дія – Лі́да, Лі́дка, Лідю́ся, Лідю́ська, Лідю́ня, Лідю́лька, *Лідю́сінька,* Лідю́синька, *Лідо́к*;

Любо́в – Лю́ба, Лю́бка, Люба́ша, Люба́ня, *Люба́ха*, Лю́бця, *Любі́ца*;

Людми́ла – Лю́да, Лю́дка, Лю́дочка, Лю́донька, *Людмі́ла*, *Лю́ся, Лю́ська, Люція́*;

Магдали́на – Магдали́нка, *Маґдали́нка, Ма́ґда,* Ма́гда, *Да́на*;

Марі́я – Марі́йка, *Марі́ка,* Марі́чка, *Ма́рця*, Мару́ся, Мару́ська, Ма́ша, Машу́ня, Машу́ля, Машу́лька, Ма́шенька, рідк. *Ме́рі*;

Матро́на – *Матрьо́на*, Мо́тря, *Мотрі́ца, Мо́тя*;

Мела́нія – *Мала́нка, Мала́нія*, Мела́ня, *Мала́ня*;

Наді́я – На́дя, На́дька, Наді́йка, Надю́ся, Надю́сечка, Надю́січка, Надю́лінька, Надю́ша, Надю́шка, Надю́ська, *Надю́сик, Наді́ца*;

Ната́лія – Ната́ля, Ната́лочка, *Та́ля, Та́лька, Талю́ня, Талю́ся, Талю́нчик, Та́сик, На́тка, Нату́ся*;

Немидо́ра-Філіпі́на – *Да́рка, Ода́рка, Да́ра*;

Окса́на – Окса́нка, Окса́ночка, Окса́нонька, *О́ксі, О́кся, Ксю́ха, Ксю, Окса́нчик*;

Олекса́ндра – Олекса́ндрочка, Олекса́ндронька, Оле́ся, Оле́ська, Оле́сенька, *Оле́сінька, Олеси́нька, Оле́січка, Оле́сичка*, Ле́ся, Ле́ська, *Ле́сик*;

Оле́на – Оле́нка, Оле́ночка, Оле́нонька, *Іле́на, Іле́нка, Іле́ньцьо*;

О́льга – О́лька, *О́льчик,* О́лечка, *О́лічка*, Олю́ся, *Лю́ська, Лю́сик, Іле́на, Йле́на*;

Парасको́вія – *Парескові́я*, Пара́ска, Па́ша, Па́шка, *Пасю́ня, Пасю́нька, Пара́шта*;

Раї́са – Раї́сочка, Раї́сонька, Ра́я, Раю́ся, *Ра́йчик, Ра́йця*;

Світла́на – Світла́нка, Світла́ночка, Світла́нонька, *Світла́нчик*, *Світлячьо́к*, Све́та, Све́тка, *Свєту́ля, Світу́ля, Сві́тик, Свє́тик, Ла́на, Лану́ся, Лану́ля, Ла́ночка*;

Степа́нія – Сте́фа, *Штефа́нія, Ште́фа, Ште́фка, Ште́фчик*, *Стьо́па, Штифани́ха*;

Таї́сія – Таї́са, Таї́ска, Таї́сочка, Таї́сонька, *Та́я, Та́йка, Та́йчик, Таю́ня, Таю́ля*;

Тама́ра – Тама́рка, Тама́рочка, Тама́ронька, То́ма, То́мка, Тому́ся, *То́мчик, Том*;

Тетя́на – Тетя́нка, Тетя́ночка, Тетя́нонька, *Тики́на, Тики́нка*, Та́ня, Та́нька, Та́нічка, Та́нінька, Таню́ся, *Тану́ся*;

Яри́на – Яри́нка, Яру́ся, Яри́ночка, Яри́нонька, *Іри́на, Іри́нка, Іра*.

Чоловічі імена та їх варіанти (діалектні імена подано курсивом).

Анато́лій – То́льо, То́лько, *То́лік*, То́лик, *То́льчик, Толя́н*, Толю́ня, Толю́ньчик;

Андрі́й – Андрійко́, Андрі́йчик, *Андру́сь, Дринь, Дри́йко*;

Арсе́ній – Арсе́н, Арсе́нчик, *А́рсик, А́рся, Арсю́ня, Арсю́ньчик, А́рсичок*;

Богда́н – Богда́нчик, Бо́дя, Бо́дька, *Бо́дько, Бо́цько*;

Бронисла́в – *Бронісла́в, Бро́ньо, Бро́нько*;

Васи́ль – *Василє́,* Василько́, Васи́льчик, *Васильо́к*, Ва́ся, Ва́ська, *Васю́та*, Ва́сінька;

Ві́ктор – Ві́тя, Ві́тька, *Вітьо́к*;

Віта́лій – Віта́льчик, Віта́ля, *Та́ля, Ві́тя, Ві́тька, Вітьо́к, Віта́сик, Віту́ся, Віту́ля, Віту́лька, Віта́лько*;

Владисла́в – Влад, Вла́дик, *Вла́дік,* Владисла́вчик, Владю́ся, Владю́сик, *Дю́ша, Дюша́ня, Дюшу́ня, Дюша́нчик*;

Володи́мир – Воло́дя, Воло́дька, Воло́дчик, Володю́сик, Володу́ся, Володу́сьо, *Ла́зьо, Ла́дзьо, Вла́дик*;

Генна́дій – Гена́дій, *Ґе́ньо, Ґе́ньцьо, Ґе́на*, Же́ня, Же́нька, *Женьо́к, Же́нчик*;

Григо́рій – *Грицко́, Грицько́*, Гриць, *Грицу́ньо*, Грі́ша, Грі́шка, Ґрі́шка;

Дави́д – Дави́дко, Дави́дик, *Да́ньо, Да́ня*;

Дани́ло – Дани́лко, Да́ньо, *Да́ня, Да́ньчик*;

Дмитро́ – Дми́трик, Дмитру́ньо, Дмитру́нчик, *Ми́тро, Ми́трик, Мите́рко*, Ді́ма, Діму́ля, Ді́мчик, Діму́ся, Діму́сик;

Євге́н – Євге́нко, Євге́нчик, *Ґе́ньо, Ґе́ньцьо, Ґе́на*, Же́ня, Же́нька, *Женьо́к, Же́нчик*;

Євге́ній – Євге́н, *Ґе́ньо, Ґе́ньцьо, Ґе́на*, Же́ня, Же́нька, *Женьо́к, Же́нчик*;

Зіно́вій – Зе́ньо, Зе́нко, Зе́нько, Зе́ник, Зе́ньчик, Зено́вій;

Ігна́тій – Ігна́т, Гнат, Гна́тко, Гна́тчик, Гнату́сь, *На́тко*;

Іва́н – Іванко́, Іва́сь, Іва́сик, Івасько́, *Івані́ка, Івани́на, Йон*;

Іларіо́н – Ларіо́н, *Ла́ра, Ла́рик, Ла́рчик, Лару́ня, Лару́ньо*;

Ілля́ – Іллю́ша, Ілю́ша, Ілю́шка, *Іла́ш, І́льо, Ілько́, І́льчик*;

Корни́лій – рідк. *Корні́й*;

Лев – *Левко́, Ле́вцьо, Ле́вчик*;

Леоні́д – Леоні́дик, Леоні́дчик, *Льо́ня, Льо́ньцьо, Льо́нчик*;

Лук'я́н – Лук'я́нчик, Лук'я́сь, *Лук'я́сьо, Луки́н, Луки́нчик*;

Любоми́р – Любоми́рчик, Любоми́рик, Лю́бчик, Лю́бій, *Лю́бий, Лю́бко, Лю́буй, Лю́бо*;

Макси́м – Макси́мчик, Макс, Ма́ксик, *Ма́ся, Мася́ня, Ма́сик*;

Марко́ – Ма́рчик, *Ма́ко*;

Мико́ла – Мико́лка, Ко́ля, *Мико́льчик, Ко́льо, Ко́лька, Ко́льчик, Ко́льцьо, Колю́ньо, Колю́ня, Колю́нчик*, Нико́ла, Нико́лка, *Нико́льцьо*, *Нику́лко*;

Мироса́в – Мироса́вчик, Миро́сь, Миро́сько, Миро́сик, *Миро́сьчик*, *Ми́рко, Миро́н, Миро́нчик*;

Миха́йло – Миха́йлик, Миха́льчик, *Мі́сьо, Мі́сько, Миха́сь, Мишко́*, Мі́ша, Мішу́ня, *Мішу́ля, Мишу́ня, Мишу́ля, Ми́цько, Мі́цьо, Місю́ра*;

Олекса́ндр – Са́ша, Сашко́, Сашу́ля, Сашу́ня, Са́ня, *Са́ньо, Са́нько, Ле́сик*;

Олексі́й – Олексі́йчик, Оле́сько, *Лесь, Ле́сик, Ле́сько*, Оле́кса;

Омеля́н – *Омиля́н, Мі́льо, Мі́лько*, Оме́лько, Омелья́н;

Пантелейм́он – *Пинтелейм́он, Пинтиле́й, Пентиле́й*;

Петро́ – Пе́трик, Петру́сик, Петру́сь, *Питру́сь, Питруськó*, Пе́тричок, Пе́тя, *Пе́кя*;

Пили́п – Пили́пко, Пили́пчик, *Пилипу́нь, Фі́льо, Фі́льчик, Філю́ньо, Філю́нчик*;

Рома́н – Ро́мчик, Ро́мко, *Ому́сь*, *Рома́ха, Рома́шка*;

Ростисла́в – Ростисла́вчик, Ро́стик, *Ро́стя, Рость*;

Русла́н – Русла́нчик, Русла́нко, Ру́слик, *Ру́слік*;

Святосла́в – Святосла́вчик, Свя́тік, *Світла́нчик*, Свят;

Сергі́й – Сергі́йчик, Сергі́йко, *Сєрьо́жа, Серж, Серґу́ня, Сегру́нчик, Се́рий, Сєру́нчик*;

Станісла́в – Станісла́вчик, Стас, *Стась*, Ста́сик, *Ста́сік*, *Стасю́ньчик, Стасю́ньо*;

Степа́н – Степа́нчик, Степа́ночко, *Штифа́н, Ште́фан, Ште́фко*, Стьо́па, *Стьо́пчик, Стьо́пик, Штіфка, Штифу́нка*;

Теодо́р – То́дор, То́дорко, *То́дир, Тодо́сь, То́дирко*;

Фе́дір – Фе́дор, *Феду́нь, Фиду́нь, Фе́дько, Федусь, Фидусь*;

Ю́рій – Юра, Юрко, Юрчик, Юрась, Юрасько, *Юр*;

Яросла́в – Яросла́вчик, *Я́рик, Я́рчик, Я́рко*, Сла́ва, Сла́вік, Сла́вчик, Славу́ньо, Славу́нчик, Сла́вцьо.

Паралельно-варіантні утворення діалектного походження міцно вростають до загальнонародної мовної системи, стають її складниками. Більшість із них «олітературнюються» вільно та легко. Цей процес пояснюється такими факторами: по-перше, часте використання та входження діалектних форм до загальнонародної мовної практики; по-друге, функціонування їх у художніх творах відомих письменників Покуття (М. Черемшини, В. Стефаника та інших); по-третє, фіксація діалектних назв у лексикографічних та інших працях.

На підставі аналізу зібраного антропонімічного матеріалу продемонструємо їх структурні зміни. Під дією фонетичних законів української мови найчастіше мінялися голосні та приголосні звуки імен. Так, наприклад, невластиве українській мові поєднання двох і трьох голосних на початку або в середині імені усувалося в одних випадках спрощенням або стягненням голосних (*Теодор > Тодор*; *Леонідія > Лідія*; *Зінаїда > Зіна*; *Корнилій > Корній*).

Зміни голосних звуків у середині імені були зумовлені різними причинами. В одних випадках звукові зміни сталися внаслідок народно-етимологічного перетворення імен (*Зіновія > Зеновія*), в інших – вони викликані процесами асиміляції (*Меланія > Маланія*) та дисиміляції (*Парасковія > Пересковія*).

Серед інших фонетичних змін фіксуємо апокопу: *Магдалина > Магда; Петро > Петя*; чергування голосних: *Насточка, Настічка; Людмила, Людміла; Євдоха, Їдоха; Світик, Свєтик; Зеновій, Зіновій; Любій, Любуй*; чергування приголосних: *Галька, Галка; Зенко, Зенько* (м'якість – твердість приголосного); *Лізка, Ліска* (дзвінкість – глухість приголосного); *Гафа, Гапа*; *Стефа, Штефа* (заміна одного глухого іншим); *Машуня, Машуля; Маґда, Магда* (заміна одного дзвінкого іншим); перехід голосного у приголосний: *Ілена, Йлена*; приставний [о] : *Дарка, Одарка*; опускання приголосного всередині слова: Марко – Мако; скорочення початку чи кінцівки імені (іноді – і початкової, і кінцевої частин): *Емілія – Міля, Омелян – Мільо, Олексій – Лесько, Ігнатій – Ігнат – Гнат, Іларіон – Ларіон, Арсеній – Арсен* та інші.

Число варіантів чоловічих імен (частина з них належить до розмовного фонду) поповнюють типові для української мови утворення на *-а, -ко, -аш*: *Олексій – Олекса, Лев – Левко, Григорій – Грицько, Ілля – Ілько – Ілаш* та інші.

У жіночих документальних іменах найпоширеніше варіювання закінчень

-ія, -а(я): *Лідія – Ліда, Євгенія – Євгена, Наталія – Наталя, Надія – Надя, Парасковія – Параска* тощо.

Літературні та народні власні назви різняться не лише в фонетиці, але й у словотворчій структурі. Чимало граматичних форм зберігаються в літературній нормі саме як факти діалектного походження у їх досить тривалому функціонуванні на грунті паралельно-варіантного протиставлення. Серед них, як-от: *Саньо, Саня; Оксі, Окся; Олечка, Олічка; Олесінька, Олесинька; Тодирко, Тодорко*. Деякі з них ще й тепер, будучи за межами нормативних, не позбавлені стилістичного осмислення та виступають у художніх різновидах мови.

Серед варіантів власних імен реєструємо варіанти пестливих суфіксів *-к(а), -очк(а), -оньк(а), -чик, -оньк(а), -іньк(а), -иньк(а)*: *Лариска, Ларисочка, Ларисонька; Раїса, Райчик; Настінька, Настонька; Олександра, Олеся, Олесінька, Олесинька; Лідусінька, Лідусинька* та згрубілих суфіксів *-ах(а), -іц(а), -их(а), -юр(а)*: *Любаха, Настіца, Штифаниха, Місюра*.

Поміж чоловічих і жіночих імен фіксуємо варіанти одного імені, що позначають інші імена: *Леонідія – Лідія; Ярина – Ірина; Ольга – Олена; Геннадій – Євген – Євгеній*; імена, що мають однакові варіанти: *Зінаїда* і *Зіновія*; *Давид* і *Данило*; *Богдана* і *Магдалина*; *Людмила* і *Ольга*; *Немидора-Філіпіна* і *Дарія*; *Віктор* і *Віталій*; *Владислав* і *Володимир*.

У номенклатурі власних імен Покуття вживаються жіночі варіанти імен, співзвучні з чоловічими: *Євгенія, Женя* (ж.р.) – *Євген, Євгеній, Женя* (ч.р.); *Богдана, Бодя* (ж.р.) – *Богдан, Бодя* (ч.р.); *Олександра, Лесик* (ж.р.) – *Олексій, Лесик*; *Олександр, Лесик* (ч.р.); *Світлана, Світланчик* (ж.р.) – *Святослав, Світланчик* (ч.р.).

Композитними прийнято вважати однослівні утворення із двох зрощених або поєднаних сполучним голосним звуком кореневих основ. Чимало композитних імен формують покутську говіркову номенклатуру власних імен: Любомир, Владислав, Станіслав, Святослав та їх варіанти з усіченими відкомпозитними основами: *Любомир – Любко, Владислав – Влад, Станіслав – Стас, Святослав – Свят* тощо. Деякі варіанти імен могли виникнути шляхом усічення препозитивного або постпозитивного компонента складного імені (апокопа або афереза) із суфіксацією або без неї: *Ярослав – Ярик* (суф.-*ик*).

Зафіксовано єдиний приклад, коли та ж сама особа могла називатися різними іменами: як багатолексемним іменуванням, так і однолексемним (*Немидора-Філіпіна* і *Дарія*, частіше *Дарка*).

Варіантами також стали зовсім інші імена. Наприклад, якщо людину, якій дали одне ім'я, але воно їй не подобається чи не подобалося, називали іншим іменем. Так, *Івана* називають *Омеляном, Мільом, Омельком; Степана (Штифана) – Іваном; Ніну – Параскою (Парасков, Пашов, Пасюньов*).

Територіальними особливостями українських імен є способи творення в мові, зокрема запозичення і калькування. Найбільш обмежені можливості щодо використання в сучасній офіційній антропонімії має переклад шляхом калькування. Особливий статус особових імен в мові зумовлював те, що їх здебільшого не перекладали, а записували за звучанням. Нині в науковому обігу передавання іншомовних слів засобами національного алфавіту, причому з якнайповнішим урахуванням їхньої вимови, позначають терміном «практична транскрипція». Цей спосіб має широке застосування і покликаний демонструвати передусім вимову імені, а не написання.

На нашу думку, варіанти імен *Омелян – Омельян, Анатолій – Толік, Владислав – Владік, Сергій – Сєрьожа, Станіслав – Стасік* є русизмами.

Спільна для всієї України система імен має на окремих територіях свої особливості. Вплив історичних, політичних та географічних факторів і деяка специфіка імен помітна на західноукраїнських землях. Серед варіантів трапляються й імена іншомовного походження: *Ангела, Мері, Жанна, Жанет, Броніслáв, Йон, Штéфáн* подекуди з подвійним наголошуванням. Це є наслідками перебування зазначеної території під владою інших країн.

У покутських говірках трапляються усічені кличні форми імен *Марі, Віта, Ром, Мико, Васи* (замість *Маріє, Віталію, Романе, Миколо, Василю*) та їх варіантів *Свє, Мару, Лю* (замість *Свєто, Марусе, Любо*), а також при звертанні в Кл. в. вживається тільки перша буква імені: *О* (замість *Ольго*).

Крім тих варіантів, що виникли внаслідок фонетичних чи морфологічних змін, зафіксовано різноманітні словотвірні варіанти. Лише рідковживані імена функціонують в одному-двох варіантах *(Корнилій: Корній; Марко: Марчик, Мако*). Варіантів популярних імен нараховується десятки (*Михайло: Михайлик, Михальчик, Місьо, Місько, Михась, Мишко, Міша, Мішуня, Мішуля, Мишуня, Мишуля, Мицько, Міцьо, Місюра; Анастасія: Анастасійка, Анастасіїнька, Анастасієчка, Анастасієнька, Настя, Настуня, Настуся, Насточка, Настічка, Настінька, Настонька, Настіца, Стася, Стасія, Стаська*).

Не всі староукраїнські імена та їхні форми успадкувала сучасна українська мова, проте всі

вони продовжують існувати в сучасних українських прізвищах та географічних назвах.

Висновки. Комплексний аналіз власних імен Покуття засвідчив фунціонування власних особових назв різної структури. За кількістю структурних одиниць відокремлено однолексемні та дволексемні найменування.

Антропонімія Покуття представлена численною різноманітністю розмовно-побутовних варіантів імен: структурних, фонетичних, словотвірних, словозмінних і синтаксичних. На різних територіях України, крім спільного фонду цих варіантів, існує свій набір скорочених, здрібніло-пестливих та згрубіло-зневажливих найменувань, фонетичної варіативності, зумовленої різним відображенням голосних і приголосних звуків, звукосполучень.

Імена в залежності від ситуації мовлення можуть виступати в найрізноманітніших видозмінах. Поруч із офіційними повними документальними іменами існують розмовно-побутові (скорочені чи усічені, здрібніло-пестливі та згрубіло-зневажливі) та їхні варіанти. Явище варіантності властиве й документальним іменам (*Наталія, Наталя; Геннадій, Генадій, Зеноій, Зіновій* тощо). Загальнонаціональні варіанти документальних імен виникли внаслідок освоєння давніх запозичень і відображають взаємодію літературно-книжної та усно-розмовної традицій у розвитку української мови.

Оновлюється іменний репертуар і за рахунок запозичень із мов інших країн, зокрема тих, до яких спостерігається масова еміґрація українців: Італії, Іспанії, Португалії, Польщі, Чехії тощо. Поширеними вкрапленнями є зарубіжні імена: *Анжела, Анжеліка, Жанна, Мілана* тощо.

На тлі спільних тенденцій сучасного найменування людей, характерних для східнослов'янських народів, проявляється деяка особливість функціонування імен в Україні. Вона найбільш очевидна у сфері жіночих імен, утворених від чоловічих (*Адріана, Богдана, Василина, Віталіна, Володимира, Іванна, Леоніда, Михайлина, Руслана* та інші); активізується вибір давньоруських і слов'янських складних імен із компонентами *-мир, -слав*: *Любомира, Зореслава, Квітослава, Мирослава, Ярослава* та подібні.

Аналіз покутських діалектизмів та зроблені узагальнення відкривають перспективи для нових наукових досліджень, присвячених проблемам діалектно-літературного контактування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вирста Н. Б. Становлення та розвиток антропонімії Покуття : дис. ... канд. філол наук : 10.02.01 – українська мова. Тернопіль, 2012.
2. Габорак М. М. Прізвища Галицької Гуцульщини: Етимологічний словник. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2019. 584 с.
3. Габорак М. М. Топонімія Покуття та деяких прилеглих територій: етимологічний словник-довідник / відп. ред. В. В. Грещук ; Ін-т українознавства при ПНУ ім. В. Стефаника, Івано-Франків. обл. ін-т післядипломної педагогічної освіти. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2013. 932 с.
4. Габорак М. М. Прізвища сучасної Гуцульщини (на матеріалі Косівського району). Етимологічний словник. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2017. 368 с.
5. Етимологічний словник української мови: В 7 т. (1989): АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; Редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) та ін. К.: Наук. думка. Т. 3: Кора – М / Укл.: Р. В. Болдирєв та ін. 1989.
6. Етимологічний словник української мови: В 7 т. АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; Редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) та ін. К.: Наук. думка. Т. 2: Д – Копці / Укл.: Н. С. Родзевич та ін. 1985.
7. Карпенко О. Ю. Особові імена як концепти та форми їх профілювання. Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. Серія: мовознавство. Тернопіль, 2003. Т. 1 (IX). Ч. 1. С. 27–34.
8. Керста Р. Українська антропонімія XVI ст. Чоловічі іменування. К., 1984. 152 с.
9. Личук С. М. М. Габорак: Топонімія Галицької Гуцульщини: Етимологічний словник-довідник. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2011. 636 с. М. М. Габорак: Топонімія Покуття та деяких прилеглих територій: Етимологічний словник-довідник. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2013. 932 с. Acta onomastica LXI/2. 2020. P. 447–451.
10. Масенко Л. Т. Українські імена і прізвища. К. : Т-во «Знання» УРСР, 1990. 48 с.
11. Пахомова С. М. Сліди язичництва в слов'янській антропонімії на матеріалі жіночого антропонімікону: когнітивно-світоглядний ракурс. *Записки з ономастики.* 2015. Вип. 18. С. 582–596.
12. Півторак Г. Власні імена людей у Київській Русі. *Культура слова*. К., 1982. Вип. 23.
13. Редько Ю. Сучасні українські прізвища. К. : Наук. думка, 1966. 214 с.
14. Скрипник Л. Т., Дзятківська Н. П. Власні імена людей. 2-ге вид. К. : Наукова думка, 1996. 332 с.
15. Словник варіантів власних імен північно-західної України (2009): упоряд. Г. Л. Аркушин. Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. 2009. 372 с.
16. Худаш М. Л. З історії української антропонімії. К.: Наукова думка, 1977. 236 с.
17. Чучка П. П. Антропонімія Закарпаття. Вступ та імена : конспект лекцій. Ужгород, 1970. 103 с.
18. Чучка П. П. Слов'янські особові імена українців: історико-етимологічний словник. Ужгород : Ліра, 2011. 432 с.
19. Ящук, Л. В. Антропонімія Житомирщини XVI–XVII ст. Дис. … канд. філол. наук. 10.02.01 «Українська мова». Житомир, 2008. 209 с.

20. Lychuk S. Theoretical and methodological principles of the research of national geographical lexis by Slavic and Ukrainian linguists (based on Ivano-Frankivsk Region, Ukraine). Acta onomastica LXI/1. 2020. P. 136-152.

REFERENCES

1. Vyrsta, N. B. (2012). Stanovlennya ta rozvytok constitutione anthroponimii Pokuttya [Formation and development of anthroponymy of Pokuttya]: dys. ... kand. Philol. nauk : 10.02.01 – Ukrainska mova. Ternopil [in Ukrainian].

2. Gaborak, M. M. (2019). Prizvyshcha Galytskoi Gutsulshchyny: Etymolohichnyi slovnyk [Surnames of the Galician Hutsul region: Etymological dictionary]. Ivano-Frankivsk : Misto NV, 584 s. [in Ukrainian].

3. Gaborak, M. M. (2013). Toponimia Pokuttya ta deyakyh pryleglyh terytorii: Etymolohichnyi slovnyk-dovidnyk [Toponymy of Pokuttya and some adjacent territories: Etymological dictionary-reference book] / vidp. red. V. V. Greshchuk; In-t ukrainoznavstva pry PNU im. V.Stefanyka. Ivano-Frankivsk : Misto NV, 932 s. [in Ukrainian].

4. Gaborak, M. M. (2017). Prizvyshcha suchasnoi Gutsulshchyny (na materiali Kosivskoho rajonu). Etymolohichnyi slovnyk [Surnames of modern Hutsul region (based on Kosiv district). Etymological dictionary]. Ivano-Frankivsk : Misto NV, 368 s. [in Ukrainian].

5. Etymolohichnyi slovnyk Ukrainskoi movy: V 7 t. (1989). [Etymological dictionary of the Ukrainian language: In 7 vols.]. AN URSR. In-t movoznavstva im. O. O. Potebni; Redkol. O. S. Melnychuk (golovnyi red.) ta in. K.: Nauk. dumka. T. 3: Kora – M / Ukl.: R. V. Boldyriev ta in. [in Ukrainian].

6. Etymolohichnyi slovnyk Ukrainskoi movy: V 7 t. (1985). [Etymological dictionary of the Ukrainian language: In 7 vols.]: AN URSR. In-t movoznavstva im. O. O. Potebni; Redkol. O. S. Melnychuk (golovnyi red.) ta in. K.: Nauk. dumka. T. 2: D – Koptsi / Ukl.: N. S. Rodzevych ta in. [in Ukrainian].

7. Karpenko, O. Yu. (2003). Osobovi imena yak kontsepty ta formy yih profilyuvannia [Personal names as concepts and forms of their profiling]. Naukovi zapysky Ternopilskoho derzh. ped. un-tu. Seriia: movoznavstvo. Ternopil. T. 1 (IX). Ch. 1. S. 27–34 [in Ukrainian].

8. Kresta, R. (1984). Ukrainska antroponimiia XVI st. Cholovichi imenuvannia [Ukrainian anthroponymy of the 16th century. Male naming.]. K. 152 s. [in Ukrainian].

9. Lychuk, S. (2020). M. M. Gaborak: Toponimiia Galytskoi Gutsulshchyny: Etymologichnyi slovnyk-dovidnyk [Toponymy of the Galician Hutsul Region: Etymological dictionary-reference book]. Ivano-Frankivsk: Misto NV, 2011, 636 s. M. M. Gaborak: Toponimiia Pokuttia ta deiakyh pryleglyh terytorii: Etymologichnyi slovnyk-dovidnyk [Toponymy of Pokuttia and some adjacent territories: Etymological dictionary-reference book]. Ivano-Frankivsk: Misto NV, 2013, 932 s. Acta onomastica LXI/2. S. 447–451 [in Czech Republic].

10. Masenko, L. T. (1990). Ukrainski imena i prizvyshcha [Ukrainian names and surnames]. K. : T-vo «Znannia» URSR, 48 s. [in Ukrainian].

11. Pahomova, S. M. (2015). Slidy yazychnytstva v slovianskii antroponimii na materiali zhinochogo antroponimikonu: kognityvno-svitoglyadnyi racurs [Traces of paganism in Slavic anthroponymy on the material of female anthroponymy: a cognitive-worldview perspective]. Zapysky z onomastyky. Vyp. 18. S. 582–596 [in Ukrainian].

12. Pivtorak, G. (1982). Vlasni imena lyudei u Kyivskii Rusi [Proper names of people in Kievan Rus]. Kultura slova. K. Vyp. 23 [in Ukrainian].

13. Redko, Yu. (1966). Suchasni ukrainski prizvyshcha [Modern Ukrainian surnames]: K. : Nauk. dumka. 214 s. [in Ukrainian].

14. Skrypnyk, L. T., & Dzyatkivska N. P. (1996). Vlasni imena lyudei [Proper names of people]: 2-he vyd. K. : Nauk. dumka. 332 s. [in Ukrainian].

15. Slovnyk variantiv vlasnyh imen pivnichno-zahidnoi Ukrainy (2009). [Dictionary of variants of proper names of north-western Ukraine]: uporyad. G. L. Arkushyn. Lytsk : Volyn. nats. un-t im. Lesi Ukrayinky. 372 s. [in Ukrainian].

16. Hudash, M. L. (1977). Z istorii ukrayinskoi antroponimii [From the history of Ukrainian anthroponymy]. K.: Nauk. dumka. 236 s. [in Ukrainian].

17. Chuchka, P. P. (1970). Antroponimiia Zakarpattia. Vstup ta imena: konspekt lektsii [Anthroponymy of Transcarpathia. Introduction and names: lecture notes]. Uzhgorod. 103 s. [in Ukrainian].

18. Chuchka, P. P. (2011). Slovyanski osobovi imena ukrayintsiv: istoryko-etymologichnyi slovnyk [Slavic personal names of Ukrainians: historical and etymological dictionary]. Uzhgorod : Lira. 432 s. [in Ukrainian].

19. Yashchuk, L. V. (2008). Antroponimiia ZHytomyrshchyny [Anthroponymy of Zhytomyr region of the 16th-17th centuries]: dys. … kand. Philol. nauk. 10.02.01 – Ukrainska mova. Zhytomyr. 209 s. [in Ukrainian].

20. Lychuk, S. (2020). Theoretical and methodological principles of the research of national geographical lexis by Slavic and Ukrainian linguists (based on Ivano-Frankivsk Region, Ukraine). Acta onomastica LXI/1. 2020. P. 136-152 [in Czech Republic].

УДК 81-42
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-21

Юлія МАКСИМЕНКО,
orcid.org/0000-0003-4636-198X
викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету міського господарства
імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) yuliia.maksymenko0592@gmail.com

Людмила ШУМЕЙКО,
orcid.org/0000-0003-2410-3867
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Харківського національного університету міського господарства
імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) ludmyla.shumeiko@gmail.com

Катерина КРИВОНІС,
orcid.org/0000-0002-6074-7769
студентка ІІІ курсу
Навчально-наукового інституту економіки і менеджменту
Харківського національного університету міського господарства
імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) berrington666@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ ЛЮДЕЙ СТАРШОГО ВІКУ (ЛЕКСИКО-ДИСКУРСИВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ)

Необхідність охарактеризувати особливості спілкування людей старшого віку пояснюється їхньою роллю як соціальної групи в суспільному й політичному житті країни й розвитком комунікативної освіченості й грамотності населення. У статті виділено фактори, які впливають на особливості мовної поведінки та слововживання людей старшого віку, серед яких названо фізіологічні, когнітивні, психологічні й соціальні. За результатами авторських спостережень виокремлено основні сфери й тематику спілкування людей визначеної вікової категорії. Зазначається, що відповідно до сфери і каналів спілкування, а також, відповідно до загальнокультурного рівня людей старшого віку, обираються тематика, стиль і тональність спілкування. Наголошується, що люди старшого віку більш схильні до впливу й політичних маніпулювань і менш здатні до критичного оцінювання. Для них характерне скептичне ставлення до соціально-політичних нововведень, реформувань. Такі люди схильні пригадувати минуле й романтизувати його. Наголошується, що в соціальному плані багато людей старшого віку потребують спілкування та здатні розпочинати його навіть із незнайомими людьми. У статті наводяться стереотипні фрази, які вони часто вживають для початку й підтримки розмови, а також для висловлення власної оцінки. Проведені спостереження й аналіз сучасної літератури з проблеми надали можливість охарактеризувати основні особливості їхньої мовленнєвої поведінки: необхідність і прагнення до комунікації, важливість знайти співрозмовника й бути почутим, висловити власне судження, навіть якщо воно не досягає комунікативної мети (наприклад, у разі конфлікту поколінь). Водночас зазначається, що сучасні технологічні досягнення надали нові можливості для спілкування, і люди старшого віку дедалі більше долучаються до нього. Водночас гострою залишається проблема критичної оцінки ними всієї інформації, що подається ЗМІ.

Ключові слова: *комунікація, люди старшого віку, мовлення, особистісне спілкування, спілкування через Інтернет, слововживання.*

Yuliia MAKSYMENKO,
orcid.org/0000-0003-4636-198X
Lecturer at the Foreign Languages Department
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
(Kharkiv, Ukraine) yuliia.maksymenko0592@gmail.com

Ludmyla SHUMEIKO,
orcid.org/0000-0003-2410-3867
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Foreign Languages Department
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
(Kharkiv, Ukraine) ludmyla.shumeiko@gmail.com

Kateryna KRYVONIS,
orcid.org/0000-0002-6074-7769
Student of the 3rd year
Educational and Scientific Institute of Economics and Management
of O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
(Kharkiv, Ukraine) berrington666@gmail.com

PECULIARITIES OF ELDER PEOPLE'S COMMUNICATION (LEXICAL AND DISCOURSE CHARACTERISTICS)

The need to characterize the peculiarities of communication of elder people is explained by their role as a social group in the social and political life of the country and the development of communicative education and general literacy of the population. The article highlights the factors that influence the peculiarities of language behavior and word usage of elder people, among which are physiological, cognitive, psychological and social. According to the results of the authors' observations, the main communication spheres and topics of people of a stated age category are singled out. It is noted that in accordance with the scope and channels of communication, as well as in accordance with the general cultural level of elder people, the theme, style and tone of communication is chosen. It is noted that elder people are more prone to influence and political manipulation and less able to critically evaluate. They are characterized by a skeptical attitude to socio-political innovations and reforms. Such people tend to remember the past and romanticize it. It is emphasized that in social terms, many elder people need communication and are able to start it even with strangers. The article provides stereotypical phrases that are often used by them to start and maintain a conversation, as well as to express their own assessment. Authors' own observations and analysis of the existing literature on the problem provided an opportunity to characterize the main features of their speech behavior – the need and desire to communicate, the importance of finding an interlocutor and be heard, to express their own judgment, even if it does not achieve communicative goals (e.g., intergenerational conflict). It is noted that modern technological advances have provided new opportunities for communication, and elder people are increasingly joining it. At the same time, the problem of their critical assessment of all information presented in the media remains acute.

Key words: *communication, the elderly, speech, personal communication, communication via the Internet, word usage.*

Постановка проблеми. На відміну від мовлення молоді, особливості спілкування людей середнього і більш старшого віку не завжди становили жвавий дослідницький інтерес лінгвістів різних напрямів: лексикологів, соціолінгвістів, психолінгвістів, прагмалінгвістів тощо. Зацікавленість дослідників молодіжною комунікацією можна пояснити кількома причинами. По-перше, мовлення молоді виявляє як традиційні закономірності вживання мовних одиниць у традиційних мовленнєвих актах (Остин Дж. Л., 1986: 6), так й інновації (неологізми, запозичення, гру слів); по-друге, молодь являє собою соціальну групу, яка яскраво демонструє особливості вживання мовних одиниць у певний період часу; по-третє, досліджуючи мовлення молодих людей, можна простежити тенденції розвитку мови взагалі: словотворення, слововживання, функціонування запозичень і т. і. Але ж люди старшого віку являють собою значну й різноманітну соціальну групу з певною роллю в суспільно-політичному житті країни, й особливості їхнього слововживання та мовної поведінки під час комунікації також мають бути предметом досліджень лінгвістів.

Актуальність статті пояснюється недостатністю вивчення цього питання й необхідністю окреслити головні особливості процесу комунікації та вживання лексичних одиниць у реальних ситуаціях спілкування (дискурс-аналіз) людьми старшого віку порівняно, наприклад, із людьми молодого віку. Такі знання сприятимуть ефективному спілкуванню з людьми вказаної вікової групи й узагалі сприятимуть розвитку та ствердженню комунікативної грамотності населення. **Матеріалом** досліджень стали авторське спостереження за щоденним спілкуванням людей старшого віку (що надало матеріал для визначення сфер спілкування людей вказаної категорії, їхньої мовної поведінки), а також спілкуванням і коментарями у соціальній мережі «Фейсбук» (що стало матеріалом для спостережень за слововживанням під час висловлення власної думки).

Мета статті – проаналізувати особливості спілкування та вживання лексичних одиниць у мовленні людей старшого віку в останні роки в найбільш поширених сферах їхньої мовленнєвої діяльності: повсякденному та міжособистісному спілкуванні, на роботі, під час реалізації щоденних потреб.

Для досягнення мети доречними стають **методи** спостереження, кількісного та контекстного аналізу, дискурс-аналізу, методи опису та узагальнення.

Аналіз досліджень. Характеристика мовленнєвої діяльності й особливостей вживання лексичних одиниць людьми старшого віку найчастіше була предметом вивчення психологів, біхевіористів, геронтологів, нейропсихологів, когнітивістів. Їхні висновки та спостереження пояснюють багато аспектів мовної поведінки людей старшого віку й особливості їхнього тезауруса. До уваги перш за все мають бути взятими висновки стосовно того, які саме чинники впливають на особливості мовної поведінки та слововживання людей старшого віку. А це, по-перше, фізіологічні зміни, які відбуваються в людини з роками; соціальні і психологічні зміни; когнітивні зміни і, відповідно, зміни в мовленнєвій поведінці людей із настанням похилого віку. Зокрема, дослідження (10; 13; 15) стосуються фізіологічних і когнітивних особливостей спілкування людей похилого віку, зокрема й тих, хто страждає на деменцію.

Відомий мовознавець І. А. Стернін у посібнику «Спілкування зі старшим поколінням» окреслив основні особливості спілкування людей старшого віку й надав деякі рекомендації з ефективного й безконфліктного спілкування з ними. У його роботі наголошується, що проблема спілкування людей старшого віку є, і її соціально необхідно розв'язувати. За спостереженнями І. А. Стерніна, люди старшого покоління поділяються на дві категорії: ті, хто приймає свій вік і знаходить можливість активного життя та спілкування й далі; і ті, хто має психологічні проблеми через старіння і вихід на пенсію; відповідно, мовленнєва поведінка представників цих двох категорій буде відрізнятися. Але для громадян обох цих категорій спілкування є дуже важливим і життєво необхідним. Дослідник зазначає, що людина за життя має співвідношення говоріння / мовчання як 1/23, і їй важко відступити від звичайного ритму зі зменшенням соціальної функції, пов'язаної зі старінням. Тому люди старшого віку схильні до пошуків комунікації будь-де і навіть із незнайомою людиною (Стернин, 2013: 9).

Виклад основного матеріалу. До того, як охарактеризувати особливості мовлення людей старшого віку, перш за все визначмося з поняттям «люди старшого віку» й наголосімо на деяких особливостях людей визначеної вікової категорії, які потрібно враховувати під час аналізу їхнього мовлення.

Згідно з міжнародними стандартами (16), старший вік настає із 60 років.

Як відомо, у процесі старіння певні риси спілкування людей поступово змінюються. Причинами таких змін стають зміни у фізичному й фізіологічному стані людини, накопичення втомленості, можливо, виникнення депресії; у людини спостерігаються зміни голосу, слуху: змінюється його висота й тембр. Завжди можливо визначити, навіть і не дивлячись на людину, лише почувши її, якого вона віку – старшого чи молодшого. Також змінюються мовні навички й тематика розмов. Людина вже по-іншому формулює та розуміє складні висловлювання, під час говоріння часто повторюється. Але ж за відсутності ментальних хвороб деякі мовленнєві навички залишаються незмінними – словниковий запас, граматичне судження, гра слів. Дослідники зазначають, що «старіння часто характеризується зміною когнітивних функцій, які впливають на рецептивні та виражальні можливості мови» (Babaei: 15), що значно впливає на їхній процес спілкування. А. А. Пантелєєва зазначає, що, хоча людина старшого віку більш уважна, але функція пам'яті поступово слабшає. Така людина стає більш балакливою, іноді навіть занадто, її «мовлення характеризується зайвими уточненнями і йде далеко від суті, зазвичай це свідчить про дефіцит спілкування» (Пантелеева, 2006: 7). У такої людини розвивається «стереотипізація мислення і стандартизація спілкування у звичайних умовах» (Пантелеева, 2006: 7).

Для більшості вікового населення, крім змін фізіологічного характеру, відбувається різка зміна соціального статусу і, відповідно, спілкування, його кола й тематики. Для жінок України вік 60 років – це вік, для чоловіків – передпенсійний. У сімейних відносинах людина із 60 років уже має нові покоління дітей та онуків, а про незмінний конфлікт поколінь відомо кожному, і ця істина проявляється у спілкуванні між ними. Загалом, люди старшого віку не просто передають чи обмінюються інформацією, для них комунікація – це ще й підтримка соціальної належності, де важливим стають саме учасники комунікації, а не інформація, що передається.

Відчутними є також психологічні зміни. Людина старшого віку стає менш соціально активною, більш одинокою, вразливою (Phelan, 2018: 11), менш умотивованою для розвитку й більш орієнтованою на спогади.

Загалом, мовну діяльність можна розділити за ознаками сфери спілкування, каналами спілкування, стилю, віку та загального культурного рівня людей.

Отже, охарактеризувавши основні умови, які впливають на комунікативні можливості людей старшого віку, перейдімо до сфер комунікації, а саме тих ситуацій, де вона відбувається, тобто саме до прояву її в дискурсі (1; 3; 4).

Так, сферами, у яких відбувається спілкування людей старшого віку, визначимо такі: 1) спілкування з родиною, друзями або приятелями; з колегами (якщо людина старшого віку все ще працює); 2) повсякденне спілкування для обслуговування щоденних потреб; 3) формальне регламентоване спілкування.

Спілкування, що розрізняється каналами передачі інформації, може бути особистісним (безпосередньо з людиною чи опосередковано), спілкування в соціальних мережах Інтернету, через месенджери.

Відповідно до сфери й каналів спілкування, а також відповідно до загальнокультурного рівня людей старшого віку обираються тематика, стиль і тональність спілкування.

Під час особистісного спілкування комунікація людей старшого віку стосується найчастіше побуту, повсякденних дій членів родини, сусідів, знайомих, коментування новин, політичних змін, спогадів. Значну роль в отриманні інформації зі світу відіграють масмедіа: телебачення, Інтернет. Люди старшого віку більш схильні до впливу й політичних маніпулювань (Володенков: 2). Вони активно передають і коментують отримані новини, нерідко уникаючи критичного їх осмислення й контекстної оцінки. Для них характерне скептичне ставлення до соціально-політичних нововведень, реформувань. Сучасність в їхніх розмовах часто порівнюється з минулим, а минуле в їхніх розповідях набуває романтичного відтінку. Ця теза особливо актуальна для пострадянських держав того часу, коли нинішні вікові громадяни були молодими. У таких ситуаціях висловлювання людьми старшого віку часто звучить безапеляційно, їхні судження здаються їм істиною, яку вони готові обстоювати, іноді навіть за допомогою різких слів і невербальної поведінки.

Під час спілкування із сім'єю та молоддю люди старшого покоління охоче стають слухачами, їх цікавлять життя та дії молодих людей. Деякі дослідники (Стернин, 2013: 9) виділяють таку спеціальну характеристику спілкування людей старшого віку, як менторність, схильність до настанов. Іноді молодь через специфічні національно-культурні (Прохоров, 2006: 8) чи часові умови не здатна до такого роду комунікації з людьми старшого покоління, спілкування в такому разі не буде успішним.

Комунікація з однолітками чи людьми схожого соціального статусу відбувається на основі розгорнутих тем зі спогадами, коментарями й у цьому випадку зі значним використанням оцінної лексики. Водночас у мовленні людей старшого віку можна спостерігати багато відволікаючих від теми відступів, непослідовність висловлювань, «перескакування» з однієї теми на іншу, повторення одного й того ж. Поширеними є переказування інформації з посиланням на комуніканта, від якого вона отримана: «Ось Свєта (Надя, Василь) казала (казав)».

Але ж за спостереженнями, загалом, люди старшого віку менш схильні до вживання оцінної лексики, тоді як, розказуючи про когось, вони можуть сказати щось на кшталт «А я ж тобі (їй, йому) казав (-ла)», висловлюючи так своє ставлення незадоволення й наголошуючи на своїй важливості й безапеляційності. Іноді старші чоловіки в ролі оцінки ситуації можуть додати нецензурну фразу чи висловити своє збурення невербально. Як ми вже наголошували, значну роль у спілкуванні відіграє загальний попередній культурний рівень людини, що й впливає на вибір стилістики висловлювання.

З погляду лексичного наповнення під час спілкування серед людей старшого віку виділяються певні стереотипні ситуації та фрази. Наприклад: «Погода сьогодні…»; «Знову ціни зросли!»; «Скільки ж можна!»; «Раніше такого не було»; «Раніше все було по-іншому»; «Що хочуть, те й роблять», «Кому ми (старі) потрібні?». Хоча ці фрази можуть бути вжитими як оцінні висловлювання, часто вони можуть слугувати початком для розмови навіть із незнайомою людиною, яка підхоплює її й продовжує тему, адже, як ми вже зауважували, головними в процесі комунікації між людьми старшого віку стають саме комуніканти, а не меседж.

Під час формального спілкування, наприклад, у державних установах люди старшого віку намагаються дотримуватися етикетних норм.

Сучасні люди старшого віку вже активно спілкуються через телефони, сучасні гаджети, Інтернет. Вони користуються соціальними мережами не тільки для отримання новин, а й для міжособистісного спілкування, коментування подій чи фото. Завдяки сучасним технологіям вони можуть знайти колишніх знайомих, друзів, однокласників, з якими вони б, за відсутності сучасних можливостей, не могли б спілкуватися взагалі.

Враховуючи той факт, що старше покоління технологічного часу є більш активним, більш платоспроможним, ніж попередні покоління, ІТ-компанії розвинених країн аналізують ринок і спеціально розробляють додатки для людей старшого віку, частка яких зростає у всьому світі. З посиланням на першоджерела «Форбс» зазначає, що більша частина всіх світових грошей перебуває сьогодні в тих, хто у віці 57–76 років (17), тобто вони є потенційно цінною цільовою аудиторією.

Долучаючись до користування технологіями, старше покоління активно вживає технологічну термінологію, якщо йдеться про найменування, але, на відміну від молоді, у їхньому мовленні менше вульгаризмів, молодіжного сленгу, коли, наприклад, іноземне слово замінює наявне українське слово в певному контексті спілкування. Запозичені слова в мовленні людей старшого віку – це зазвичай іменники, рідше – дієслова. Оцінні прикметники не часто трапляються в їхньому мовленні. Наприклад, вживання таких слів і зворотів, як *лайкнути, сторіз, лайфхак, хейтер, хайп,* усе ж таки більш характерне для молоді, але ж люди старшого покоління розуміють їхнє значення. Тоді як інші запозичені слова, наприклад *есемеска*, *сімкарта, айфон, тренд, драйвер, контент, блогер, постити, репост,* можливі й у мовленні людей старшого віку. Загалом, мовлення людей старшого віку має більшу тенденцію до конкретики, ніж до абстрагування.

Висновки. Актуальність досліджень у сфері спілкування людей старшого віку пов'язана зі значною часткою цієї категорії населення серед інших вікових груп та її соціально-політичним значенням. Проведені спостереження й аналіз наявної літератури з проблеми надав можливість охарактеризувати основні особливості їхньої мовленнєвої поведінки: необхідність і прагнення до комунікації, важливість знайти співрозмовника й бути почутим, висловити власне судження, навіть якщо воно не досягає комунікативної мети (наприклад, у разі конфлікту поколінь). Сучасні технологічні досягнення надали нові можливості для спілкування, і люди старшого віку дедалі більше долучаються до нього. Водночас гострою залишається проблема критичної оцінки ними всієї інформації, що подається ЗМІ.

Більш детальний аналіз конкретних проявів комунікативної активності людей різного культурного й психологічного підґрунтя може стати перспективою подальших досліджень із проблеми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.
2. Володенков С. В. Современная политическая коммуникация как инструмент манипулирования общественным сознанием. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-politicheskaya-kommunikatsiya-kak-instrument-manipulirovaniya-obschestvennym-soznaniem (дата звернення: 05.06.2021).
3. Дейк Т. А. ван. Язык, познание, коммуникация. Москва : Прогресс, 1989. 312 с.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 264 с.
5. Лантюхова Н. Н. Синтаксические особенности письменной речи лиц пожилого и старческого возраста. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28780629 (дата звернення: 05.06.2021).
6. Остин Дж. Л. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Вып. XVII. Москва, 1986. С. 22–129.
7. Пантелеева А. А. Возрастные особенности речи. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29066357 (дата звернення: 05.06.2021).
8. Прохоров Ю. Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. Москва : Флинта, Наука, 2006. 238 с.
9. Стернин И.А. Общение со старшим поколением. Изд.4, испр. Воронеж : «Истоки», 2013. 24 с.
10. Marini A., Boewe A., Caltagirone C., Carlomagno S. Age-related differences in the production of textual descriptions. *J. Psycholing Res*. 2005. Nr 34 (5). P. 439–463.
11. Phelan A. (2018) Researching Ageism through Discourse. In: Ayalon L., Tesch-12. Römer C. (eds) Contemporary Perspectives on Ageism. *International Perspectives on Aging.* Vol 19. Springer, Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8_31.
12. Riegel K. F., Riegel R. M. Changes in associative behavior during later years of life: A cross-sectional analysis. *Hum Dev*. 1964. Nr 7 (1). P. 1–32.
13. Kathryn M. Yorkston, Michelle S. Bourgeois, and Carolyn R. Baylor. Communication and Aging. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3074568 (дата звернення: 05.06.2021).
14. Zahra Babaei, Zahra Ghayoumi-Anaraki, Behrooz Mahmoodi-Bakhtiari. Discourse in aging: Narrative and Persuasive. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6907699/ (дата звернення: 05.06.2021).
15. URL: https://www.researchgate.net/figure/Age-intervals-and-age-groups_tbl1_228404297 (дата звернення: 05.06.2021).
16. URL: https://www.forbes.ru/forbeslife/412379-tiktok-hausy-dlya-babushek-kak-starshee-pokolenie-osvaivaet-socialnye-seti-i-chto (дата звернення: 05.06.2021).

REFERENCES

1. Arutyunova N. D. Diskurs. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'. [Discourse. Linguistic Encyclopedic Dictionary], Moscow : Soviet Enciclopedia, 1990. S. 136–137. [in Russian].

2. Volodenkov S. V. Sovremennaya politicheskaya kommunikaciya kak instrument manipulirovaniya obshchestvennym soznaniem. [Modern political communication as a tool for manipulating public consciousness]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-politicheskaya-kommunikatsiya-kak-instrument-manipulirovaniya-obschestvennym-soznaniem [in Russian].

3. Dejk, T. A. van. Yazyk, poznanie, kommunikaciya. [Language, cognition, communication]. Moscow : Progress, 1989. 312 s. [in Russian].

4. Karaulov Yu. N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. [Karaulov Yu.N. Russian language and linguistic personality]. Moscow : Science, 1987. 264 s. [in Russian].

5. Lantyuhova N. N. Sintaksicheskie osobennosti pis'mennoj rechi lic pozhilogo i starcheskogo vozrasta [Syntactic features of written speech of elderly and senile persons] URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28780629 (05.06.2021) [in Russian].

6. Ostin Dzh. L. Slovo kak dejstvie. Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Teoriya rechevyh aktov. [Word as action. *New in foreign linguistics. The theory of speech acts*]. Issue XVII. Moscow, 1986. S. 22–129. [in Russian].

7. Panteleeva A. A. Vozrastnye osobennosti rechi [Age features of speech]. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29066357[in Russian].

8. Prohorov Yu. E., Sternin I. A. Russkie: kommunikativnoe povedenie. [Russians: communicative behaviour]. Moscow : Flinta, Science, 2006. 238 s. [in Russian].

9. Sternin I. A. Obshchenie so starshim pokoleniem. [Communication with the older generation. Ed. 4, rev. Voronezh: “Origins”], 2013. 24 s. [in Russian].

10. Marini A., Boewe A., Caltagirone C., Carlomagno S. Age-related differences in the production of textual descriptions. *J. Psycholing Res.* 2005. Nr 34 (5). S. 439–463.

11. Phelan A. (2018) Researching Ageism through Discourse. In: Ayalon L., Tesch-12. Römer C. (eds) Contemporary Perspectives on Ageism. International Perspectives on Aging, Vol, 19. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8_31.

12. Riegel K. F., Riegel R. M. Changes in associative behavior during later years of life: A cross-sectional analysis. *Hum Dev.* 1964. Nr 7 (1). P. 1–32.

13. Kathryn M. Yorkston, Michelle S. Bourgeois, and Carolyn R. Baylor. Communication and Aging. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3074568.

14. Zahra Babaei, Zahra Ghayoumi-Anaraki, Behrooz Mahmoodi-Bakhtiari. Discourse in aging: Narrative and Persuasive. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6907699.

15. URL: https://www.researchgate.net/figure/Age-intervals-and-age-groups_tbl1_228404297.

16. URL: https://www.forbes.ru/forbeslife/412379-tiktok-hausy-dlya-babushek-kak-starshee-pokolenie-osvaivaet-socialnye-seti-i-chto.

УДК 801:001.89
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-22

Марія МАЛИШЕВА,
orcid.org/0000-0002-1910-4833
аспірантка кафедри прикладної лінгвістики
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
(Одеса, Україна) mariiamalysheva@onu.edu.ua

СТВОРЕННЯ АЛГОРИТМУ ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ МАРКЕРІВ ВЕРБАЛЬНОЇ АГРЕСІЇ В ДИСКУРСІ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ ПІДХІД

Розвідку присвячено вивченню вербальної агресії в мережевому дискурсі. Вербальна агресія як мовленнєве явище є відносно новим напрямом досліджень мовознавців, тому цей термін досі не має усталеної дефініції. Розглянуто низку підходів сучасних науковців до потрактування поняття вербальної агресії для окреслення цього явища. З'ясовано, що дослідження комунікативного простору соціальних мереж як майданчика для розгортання агресивної мовленнєвої поведінки вимагає залучення автоматизованих методів аналізу даних та інструментів для обробки природної мови (natural language processing, NLP), зокрема штучних нейронних мереж і машинного навчання. Проаналізовано низку існуючих методів для автоматизованого визначення деструктивних настроїв у текстах соціальних мереж і виявлено, що залучення нейронних мереж для пошуку агресії в мережевому дискурсі не надає переконливих результатів. Якість роботи нейронної мережі можливо поліпшити за допомогою створення додаткових правил і фільтрів, утім, проблему не можна вважати розв'язаною. Обґрунтовано доцільність розроблення алгоритму для визначення маркерів вербальної агресії в дискурсі соціальних мереж, заснованого на словниках-масивах даних і правилах. Запропоновано створити низку словників (масивів даних) із маркерами вербальної агресії. Кожен маркер у масиві даних має низку характеристик (атрибутів), які можна використовувати для розв'язання інших завдань, наприклад для кількісного аналізу вживання певних видів інвектив тощо. Шляхом пошуку в масивах даних маркерів агресії алгоритм робить висновок про наявність агресії в заданому тексті та наводить типологію маркерів вербальної агресії. У подальшому буде розроблено нові типи масивів даних та вдосконалено атрибути маркерів, зокрема для визначення рівня агресивності заданого тексту.

Ключові слова: *алгоритм пошуку агресії, вербальна агресія, маркери вербальної агресії, обробка природної мови, штучні нейронні мережі.*

Mariia MALYSHEVA,
orcid.org/0000-0002-1910-4833
Postgraduate Student at the Department of Applied Linguistics
Odesa I. I. Mechnikov National University
(Odesa, Ukraine) mariiamalysheva@onu.edu.ua

CREATING THE ALGORITHM FOR DETECTION OF VERBAL AGGRESSION MARKERS IN THE SOCIAL NETWORK DISCOURSE: A LINGUISTIC APPROACH

The paper is dedicated to the study of verbal aggression in the social network discourse. Verbal aggression as a speech phenomenon is a relatively new field of research for linguists, thus the term is yet to have an established definition. A number of modern scientific approaches to interpreting the concept of verbal aggression were considered to help define this phenomenon. It has been discovered that the study of the communicative space of social networks as a platform for the development of aggressive speech behavior requires the use of automated data analysis methods and tools for natural language processing (NLP), including artificial neural networks and machine learning. A number of existing methods of the automated determination of destructive moods in social network texts were analyzed and it was understood that the use of neural networks to search for aggression in the social network discourse isn't convenient enough. The quality of the neural network can be improved by creating additional precepts and filters, however, the problem cannot be considered solved. The viability of developing an algorithm for identifying markers of verbal aggression in the social network discourse, based on data dictionaries and rules, was vindicated. It was proposed to create a number of dictionaries (data arrays) with markers of verbal aggression. Each marker in the data set has a number of features (attributes) that can be used to solve other problems as well, for example, to quantitatively analyze the use of certain types of invectives and the like. Scanning data arrays for aggression markers, the algorithm concludes that there is aggression in a given text and provides a typology of verbal aggression markers. New types of data arrays will be developed in the future, and marker attributes will be improved, particularly to determine the level of aggression of a given text.

Key words: *aggression detection algorithm, verbal aggression, verbal aggression markers, natural language processing, artificial neural networks.*

Постановка проблеми. Дослідження комунікативного простору мережі Інтернет вимагає залучення відповідних автоматизованих методів аналізу даних, що змушує дослідників-гуманітаріїв набувати навичок програмування. Розвиток інформаційних технологій надає дослідникам-філологам нові можливості для обробки усних та письмових текстів. Цифрові методи обробки інформації дають змогу опрацьовувати великі обсяги даних і вирішувати завдання, що раніше потребували значних ресурсів. Одним із цих завдань є обробка природної мови (*natural language processing, NLP*). Серед актуальних сфер застосування обробки природної мови виокремлюємо створення аналітичних інструментів для розпізнавання деструктивного контенту, зокрема розроблення системи автоматизованого виявлення маркерів вербальної агресії в комунікативному просторі соціальних мереж як майданчику для розгортання деструктивної поведінки користувачів.

Аналіз досліджень. Проблеми обробки природної мови висвітлено в наукових розвідках українських (О. Гирин, Д. Дарчук, Н. Чейлитко) та зарубіжних (Д. Гордєєв, Л. Комалова, Р. Потапова) дослідників. Здебільшого у центрі уваги науковців постають особливості обробки англійської мови (О. Гирин, Д. Гордєєв), проте наявні праці, присвячені питанням обробки української мови, зокрема автоматичному синтаксичному аналізу (Д. Дарчук, Н. Чейлитко), розпізнаванню синтаксичних фразеологізмів (Г. Ситар), можливостям сучасних аналітичних інструментів (О. Кислова, І. Кузіна, І. Дирда) тощо. Проблеми аналізу тональності тексту та виявлення стану агресії порушено в наукових розвідках Д. Гордєєва, Л. Комалової та Р. Потапової. Для пошуку вербальної агресії в російськомовних текстах Р. Потапова та Д. Гордєєв використовували класифікатор Random forest і нейронні мережі (Потапова, Гордеев, 2016). Зазначимо, що якість роботи класифікатора оцінюють за допомогою точності або міри f1. Точність – це відношення правильно класифікованих елементів до їхньої загальної кількості; міра f1 є середнім гармонійним значень влучності та повноти. Найвищим значенням міри f1 є 1, найнижчим – 0 (Гущин, Сич, 2018: 265). Отже, Р. Потапова та Д. Гордєєв отримали результат із точністю від 59,13% до 66,68% (Потапова, Гордеев, 2016: 68). Схожі результати було отримано В. Лакустою на матеріалі української мови (міра f1 – 0.6). Утім, за допомогою конструювання ознак (feature engineering), тобто залучення знань з галузі лінгвістики задля розроблення ознак, що поліпшують роботу алгоритму машинного навчання, результат було покращено до 0.77 (Лакуста, 2019). Вищевикладене закономірно приводить нас до думки, що використання нейронних мереж під час обробки української або російської мови дає задовільний результат, проте проблему не можна вважати розв'язаною.

Мета статті – створення аналітичного методу для визначення маркерів вербальної агресії в текстах соціальних мереж. Мета розвідки передбачила розв'язання таких завдань: 1) проаналізувати наявні підходи до автоматизованого розпізнавання агресивних настроїв у текстах мережі Інтернет; 2) запропонувати власний алгоритм для пошуку маркерів вербальної агресії в україномовному комунікативному просторі соціальних мереж.

Об'єктом дослідження є конфліктний дискурс, розгорнутий у комунікативному просторі мережі Інтернет, а предметом – маркери вираження вербальної агресії в текстах соціальних мереж.

Джерельною базою слугують дописи і коментарі користувачів україномовного сегменту Facebook, зібрані у період із початку квітня до кінця травня 2021 р., загальною кількістю понад 150 одиниць.

Виклад основного матеріалу. Автоматизоване розпізнавання деструктивного контенту є одним з актуальних завдань обробки природної мови. Серед можливих підходів до автоматизованого виявлення стану агресії найбільш частотним є використання штучних нейронних мереж. Штучні нейронні мережі є обчислювальними системами, що математично моделюють роботу мозку. Особливістю нейронних мереж є здатність до навчання за відсутності попередніх даних про суб'єкт навчання, інакше кажучи, для того щоб навчити нейронну мережу розпізнавати вербальну агресію в текстах, треба лише надати їй велику кількість прикладів текстів, розмічених як «агресія» і «неагресія». Якість роботи класифікатора оцінюють за допомогою точності або міри f1. Точність – це відношення правильно класифікованих елементів до їхньої загальної кількості; міра f1 є середнім гармонійним значень влучності та повноти. Найвищим значенням міри f1 є 1, найнижчим – 0 (Гущин, Сич, 2018: 265).

Яскравим прикладом застосування нейронних мереж для автоматизованого пошуку деструктивних настроїв в україномовних текстах є спроба В. Лакусти розпізнати образливі дописи в Twitter. Набір даних налічував близько 3 000 твітів, що були власноруч класифіковані на нейтральні і на ті, що містять мову ненависті. Класифікатор було побудовано на основі попередньо натренованої моделі FastLine та отримано резуль-

тат 0.6 для міри f1. Для поліпшення результату було застосовано низку додаткових моделей та інструментів мовного моделювання. Наприклад, після залучення моделі «торба слів» міра f1 досягла значення 0.66. «Торба слів» представляє текст у вигляді «торби», тобто множини слів, не враховуючи граматику та порядок слів, але беручи до уваги їхню кількість, що стає атрибутом для навчання класифікатора. Кінцевий результат було поліпшено до 0.77 за мірою f1 (Лакуста, 2019).

Іншу реалізацію автоматизованого розпізнавання вербальної агресії в текстах мережі Інтернет було запропоновано Д. Гордєєвим. Джерельною базою слугували англомовний іміджборд 4chan.org та російськомовний іміджборд 2ch.hk. Для розпізнавання агресії було запропоновано алгоритм із застосуванням бібліотеки word2vec, бібліотеки Gensim та залученням власноруч натренованого класифікатора Random forest. Для навчання нейронної мережі було використано 654 047 дописів з 4chan.org та 1 148 692 дописів з 2ch.hk. Точність запропонованого методу для англійської мови становить 88%, для російської – 59,13% (Gordeev, 2016: 73). Згодом результат для російської мови було поліпшено до 66,68% після застосування нестатичної згорткової нейронної мережі (Потапова, Гордеев, 2016).

Вищезазначене дає змогу припустити, що застосування нейронних мереж для обробки природної мови має переваги і недоліки. Однією з переваг, на нашу думку, є значна економія людських ресурсів, оскільки значну частину роботи виконує комп'ютер. Утім, маємо відзначити, що отримана точність не є високою, навіть у разі застосування додаткових інструментів.

Ми пропонуємо метод пошуку маркерів вербальної агресії, заснований на словниках та правилах. Вивчення вербальної агресії привернуло увагу лінгвістів нещодавно, і загальноприйнята дефініція цього терміну відсутня, тому на підготовчому етапі нам потрібно чітко окреслити це явище. С. Форманова ототожнює вербальну агресію з інвективою і надає таке визначення: «Вербально виражене ставлення адресанта до адресата, яке має на меті різке звинувачення, осуд із метою образити, принизити й зганьбити опонента та дискредитувати його» (Форманова, 2018: 122). В. Апресян розуміє під вербальною агресією негативне або критичне ставлення мовця до адресата, виражене мовними засобами (Апресян: 1). Ю. Щербініна потрактовує вербальну агресію як особливо неприйнятне в поточній мовленнєвій ситуації вираження негативних почуттів, емоцій або намірів за допомогою слів (Щербинина, 2001: 6). Н. Кондратенко зазначає, що маркером мовної агресії може бути і нейтральна лексика (Кондратенко, 2019: 299).

Для створення масивів даних із маркерами вербальної агресії ми використовуємо власноруч розмічені агресивні коментарі із соцмережі Facebook, напр.:

Бордель**, **а не (1) *верховна рада!* ***І от ці*** (2) ***курви*** (3) *вирішують долю* ***МОЄЇ УКРА\НИ*** (4) ***??????*** (5)

У цьому прикладі ми бачимо такі маркери агресії: (1) іменник з негативної конотацією + *а не;* (2) *і от ці;* (3) *курви;* (4) *МОЄЇ УКРА\НИ;* (5) *??????.* Також наявні різні типи маркерів: правила (1), сталі конструкції (2), лексичні маркери (3), графічні маркери, тобто зловживання великими літерами (4) або знаками оклику та/або питання (5) тощо.

Аналізуючи кожний приклад, додаємо кожний маркер до певного масиву даних. Масиви даних ми зберігаємо у csv-файлах, що надає можливість додавати елементам різноманітних атрибутів для подальшого використання. Першим атрибутом завжди є числове значення, що на поточному етапі вказує на наявність агресії в тексті, втім, у подальшому буде описувати її вагу. Наведемо приклад масиву лексем (рис. 1).

Кількість атрибутів не є регламентованою, додавати атрибути до елементів можна на будь-якому етапі роботи. У подальшому ці атрибути можна використовувати, наприклад, для кількісного аналізу вживання певних видів інвектив тощо. Роботу алгоритму проілюстровано схемою (рис. 2).

80	хуйня	1	оцінка	
81	кацапія	1	політика	країна
82	москаль	1	політика	національність
83	козойоб	1	політика	національність
84	виблядок	1	характер	
85	пика	0,5	зовнішність	частини тіла
86	морда	0,5	зовнішність	частини тіла
87	дурбецало	1	розумові здібності	

Рис. 1

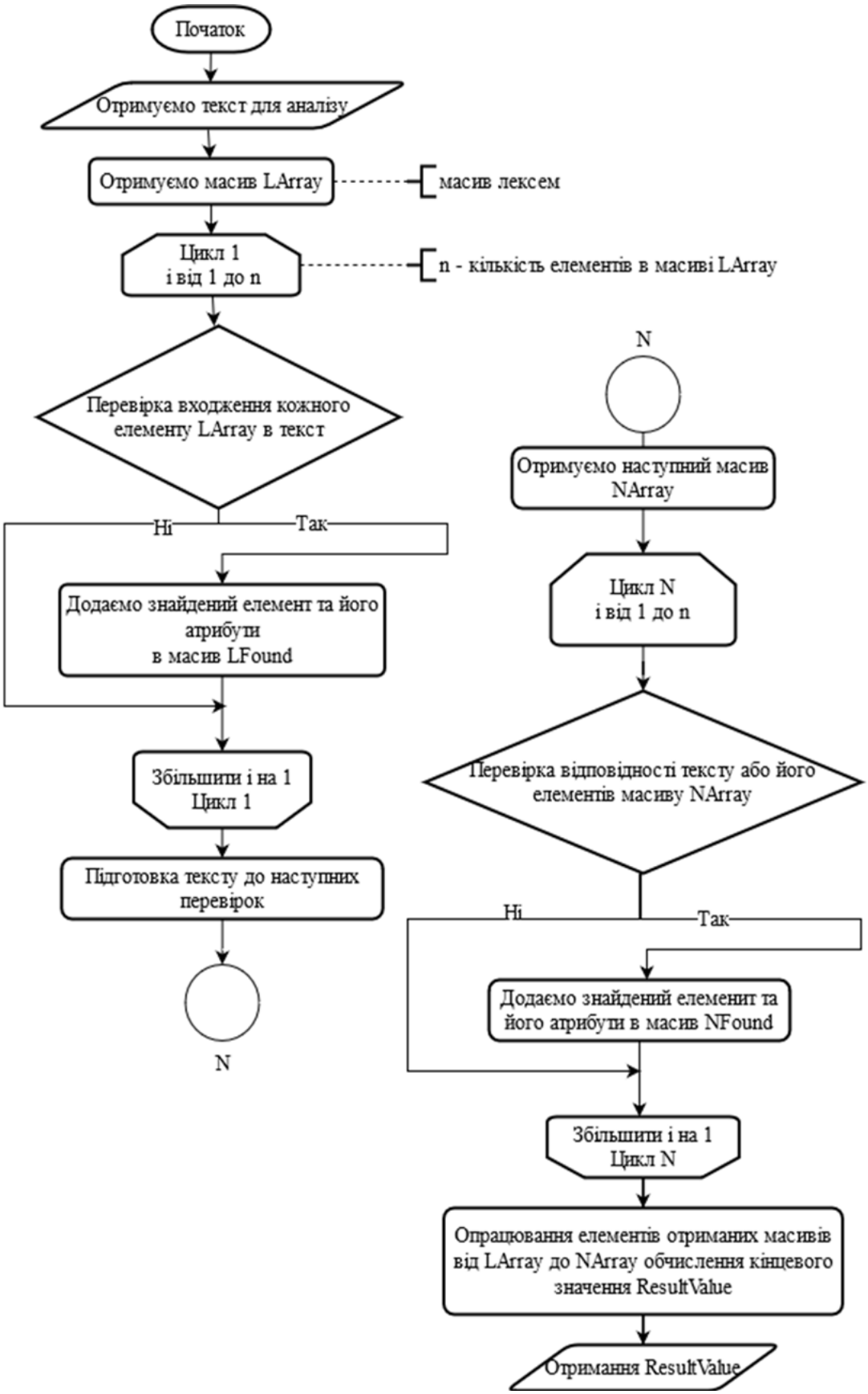

Початок
Отримуємо текст для аналізу
Отримуємо масив LArray
масив лексем
Цикл 1
і від 1 до n
n - кількість елементів в масиві LArray
Перевірка входження кожного елементу LArray в текст
Ні
Так
Додаємо знайдений елемент та його атрибути
в масив LFound
Збільшити і на 1
Цикл 1
Підготовка тексту до наступних перевірок
N
N
Отримуємо наступний масив NArray
Цикл N
і від 1 до n
Перевірка відповідності тексту або його елементів масиву NArray
Ні
Так
Додаємо знайдений елеменит та його атрибути в масив NFound
Збільшити і на 1
Цикл N
Опрацювання елементів отриманих масивів від LArray до NArray обчислення кінцевого значення ResultValue
Отримання ResultValue

Рис. 2

На першому етапі ми надаємо програмі текст для аналізу. Програма перевіряє входження кожного з елементів поточного масиву (наприклад, масиву лексем LArray) у текст. Якщо поточний елемент масиву LArray наявний у тексті, програма додає його в новий масив LFound. Після аналізу тексту ми отримуємо масив LFound, що зберігає всі входження елементів масиву LArray у текст та їхні атрибути. Схожі дії проводимо з іншими наявними масивами. Деякі перевірки потребують попередньої обробки тексту, наприклад приведення регістру, лематизації, видалення стоп-слів тощо, тому за необхідності текст проходить обробку. Після перевірки тексту ми отримуємо стільки масивів NFound, скільки було залучено масивів NAarray для перевірки. На наступному етапі ми обчислюємо середнє арифметичне числових елементів кожного масиву окремо і середнє арифметичне отриманих значень. Це число є вагою агресії в заданому тексті. На фінальному етапі роботи алгоритму ми отримуємо вагу агресії в тексті і типологію наявних маркерів вербальної агресії.

Висновки. Методи для розпізнавання агресивних настроїв у письмових текстах, засновані на нейронних мережах, не є високоточними, тому було запропоновано алгоритм для пошуку маркерів вербальної агресії на основі словників-масивів даних та правил. Шляхом пошуку в масивах даних маркерів агресії алгоритм робить висновок про наявність агресії в заданому тексті. Перспективу дослідження вбачаємо в реалізації виявлення рівня агресивності тексту та в удосконаленні масивів даних для обробки текстів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апресян В. Ю. Имплицитная агрессия в русском языке. *Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии.* URL: https://goo.su/5sgO.

2. Гущин І. В., Сич Д. О. Аналіз впливу попередньої обробки тексту на результати текстової класифікації. *Молодий вчений.* 2018. № 10(1). С. 264–266. URL: https://goo.su/5yCe.

3. Кондратенко Н. В. Вербальна агресія у спілкуванні в соціальних мережах: актуалізація етнічних гетеростереотипів. *Записки з українського мовознавства*. 2019. Т. 2. № 26. С. 227–233. URL: https://goo.su/65vr.

4. Лакуста В. Конструирование признаков для распознавания оскорбительной речи для украинского языка в Twitter. *Data Science fwdays'19.* 2019. URL: https://goo.su/5ycF.

5. Потапова Р. К., Гордеев Д. И. Определение состояния агрессии с помощью сверточных нейронных сетей. *Речевые технологии.* 2016. № 1(2). С. 65–70. URL: https://goo.su/5yCf.

6. Форманова С. В. Інвектива в сучасних Інтернет-виданнях. *Молодий вчений*. 2018. № 9.1(61.1). С. 121–124. URL: https://goo.su/65Wh.

7. Щербинина Ю. В. Вербальная агрессия в школьной речевой среде : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02. Москва, 2001. 19 с. URL: https://goo.su/65wj.

8. Gordeev D. Automatic Detection of Verbal Aggression for Russian and American Imageboards. *Procedia. Social and Behavioral Sciences.* 2016. № 236. P. 71–75. URL: https://goo.su/5YcG.

REFERENCES

1. Apresjan V. Ju. Implicitnaja agressija v russkom jazyke [Implicit aggression in language]. Komp'juternaja lingvistika i intellektual'nye tehnologii. URL: https://goo.su/5sgO [in Russian].

2. Gushin I. V., Sych D. O. Analiz vplyvu poperednoi obrobky tekstu na rezultaty tekstovoi klasyfikatsii [Analysis of the impact of text preproccessing on the results of text classification]. Molodyi vchenyi. 2018. № 10(1). pp. 264–266. URL: https://goo.su/5yCe [in Ukrainian].

3. Kondratenko N. V. Verbalna ahresiia u spilkuvanni v sotsialnykh merezhakh: aktualizatsiia etnichnykh heterostereotypiv [Verbal aggression in communication in social networks: actualization of ethnic heterostereotypes]. Zapysky z ukrainskoho movoznavstva. 2019. T 2. № 26. pp. 227–233. URL: https://goo.su/65vr [in Ukrainian].

4. Lakusta V. Konstruirovanie priznakov dlja raspoznavanija oskorbitel'noj rechi dlja ukrainskogo jazyka v Twitter [Feature engineering for abusive language detection for the Ukrainian language on Twitter]. Data Science fwdays'19. 2019. URL: https://goo.su/5ycF [in Russian].

5. Potapova R. K., Gordeev D. I. Opredelenie sostojanija agressii s pomoshh'ju svertochnyh nejronnyh setej [Detection of the state of aggression with convolutional neural networks]. Rechevye tehnologii. 2016. № 1(2). pp. 65–70. URL: https://goo.su/5yCf [in Russian].

6. Formanova S. V. Invektyva v suchasnykh internet-vydanniakh [Invective in modern internet issues]. Molodyi vchenyi. 2018. № 9.1(61.1). pp. 121–124. URL: https://goo.su/65Wh [in Ukrainian].

7. Shherbinina Ju. V. Verbal'naja agressija v shkol'noj rechevoj srede [Verbal aggression in the school speech environment]: avtoref. dis. … kand. ped. nauk: spec. 13.00.02. Moskva, 2001. 19 p. URL: https://goo.su/65wj [in Russian].

8. Gordeev D. Automatic Detection of Verbal Aggression for Russian and American Imageboards. Procedia. Social and Behavioral Sciences. 2016. № 236. pp. 71–75. URL: https://goo.su/5YcG [in English].

УДК [37.018.43:811.161.2'06]:004
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-23

Світлана МАРТОС,
orcid.org/0000-0003-0215-3054
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української філології та журналістики
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) martoss@ukr.net

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ КУРСУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

У статті презентовано власний досвід імплементації інформаційно-комунікаційних технологій у викладання курсу сучасної української літературної мови (розділ «Морфологія»). Зазначено, що в умовах дистанційного навчання викладачеві вже недостатньо використовувати готове інформаційно-освітнє середовище, а він сам повинен формувати його, розробляти власні освітні сектори і застосовувати їх в освітньому процесі. Продемонстровано структурування дистанційного курсу на платформі KSU Online, окремі компоненти якого цілісно творять ефективне інформаційно-освітнє середовище, яке не лише містить необхідні навчальні матеріали, а й допомагає налаштувати комунікацію між викладачем і здобувачами вищої освіти. Рекомендовано використання хмари слів як методу графічної систематизації, що допомагає впорядкувати матеріал, розставити акценти на ключових моментах, візуалізувати термінологію з певної теми. Практично підтверджено, що мультимедійний плакат ThingLink ефективний як засіб унаочнення інформації і спосіб активізації навчальної діяльності студентів під час проведення лекційних і практичних занять, а також виконання самостійної роботи студентами. Проаналізовано використання сервісу Prezi для створення інтерактивної і мультимедійної наочності, яка сприяє кращому засвоєнню інформації, підвищенню мотивації до навчання, розвитку креативного мислення здобувачів вищої освіти. Проілюстровано фото: 1) курс «Сучасна українська літературна мова» на KSU Online; 2) навчально-методичні матеріали до теми «Дієприкметник» у дистанційному курсі; 3) хмаринка слів до теми «Прикметник» (сервіс Word Cloud); 4) інтерактивний плакат «Сполучник» на сервісі ThingLink; 5) практичне заняття «Прийменник» у форматі Prezi; 6) вправа до теми «Прийменник» у форматі Prezi. Навчання майбутніх філологів, учителів української мови та літератури з використанням новітніх ІКТ є затребуваними і важливими для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: *дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, сучасна українська літературна мова, KSU Online, Word Cloud, ThingLink, Prezi.*

Svitlana MARTOS,
orcid.org/0000-0003-0215-3054
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of the Ukrainian Language
Kherson State University
(Kherson, Ukraine) martoss@ukr.net

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TEACHING A COURSE OF MODERN UKRAINIAN LITERARY LANGUAGE

The article presents our own experience of implementation of information and communication technologies in teaching a course of modern Ukrainian literary language (section «Morphology»). It is noted that in the conditions of distance learning it is no longer enough for a teacher to use a ready information and educational environment, and he must form it himself, develop their own educational sectors and apply them in the educational process. In the KSU Online platform the structuring of a distance course is demonstrated, the individual components of which integrally create an effective information and educational environment, which not only contains the necessary learning materials, but also helps to establish communication between teachers and graduates. It is recommended to use the word cloud as a method of graphic systematization, which helps to organize the material, place emphasis on key points, visualize terminology on a particular topic. It is practically confirmed that the ThingLink multimedia poster is effective as a means of visualizing information and a way to intensify students' learning activities during lecture and practical lesson, as well as students' independent work. The use of the Prezi service to create an interactive and multimedia visualization, which promotes better learning, increases motivation to learn, the development of creative thinking of higher education. Photos illustrated: 1) course «Modern Ukrainian literary language» in the KSU Online; 2) educational and methodical materials on the topic «Adjective» in the distance course; 3) a cloud of words on the topic «Adjective» (Word Cloud service); 4) interactive poster «Connector» on the ThingLink service; 5) practical lesson «Preposition» in Prezi format; 6) exercise on the topic «Preposition» in Prezi format. Training future philologists, teachers of Ukrainian language and literature using the latest ICT is in demand and important for their future professional activities.

Key words: *distance learning, information and communication technologies, modern Ukrainian literary language, KSU Online, Word Cloud, ThingLink, Prezi.*

Постановка проблеми. Зміна традиційних форм організації освітнього процесу в умовах інформаційного суспільства – це загальна тенденція світової практики розвитку та використання ІКТ у системі освіти.

У дистанційному навчанні викладач закладу вищої освіти не втратив своїх провідних позицій в освітньому процесі, його професійні функції набули якісно нових форми та змісту. Академічна свобода дає змогу вибрати викладачеві форми й методи реалізації дистанційного навчання, які задовольняють потреби всіх учасників освітнього процесу. Сучасні умови вимагають від викладача виконувати «роль висококваліфікованого координатора всього навчального процесу, організатора і посередника-консультанта між студентами в новому педагогічному середовищі» (Стрельбицька, 2020: 30).

В інформаційно-освітньому просторі дистанційного навчання професійна діяльність викладача істотно видозмінюється, педагогові вже недостатньо використовувати готове інформаційно-освітнє середовище, а він сам повинен формувати його, розробляти власні освітні сектори і застосовувати їх в освітньому процесі.

У Херсонському державному університеті курс «Сучасна українська літературна мова» викладається здобувачам першого (бакалаврського) рівня вищої освіти освітніх програм 035 Філологія (українська мова та література), 014 Середня освіта (українська мова і література). Це обов'язкова дисципліна циклу професійної підготовки, яку студенти опановують протягом чотирьох років навчання.

Аналіз досліджень. Перехід освітнього процесу в 2020–2021 рр. на дистанційну і змішану форми навчання спричинив своєрідний «бум» публікацій про використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні дисциплін для здобувачів вищої освіти. Умови дистанційного навчання вимагали нових компетентностей від науково-педагогічних працівників, рівня їхньої цифрової грамотності. Різноманітні аспекти дистанційного навчання та використання ІКТ висвітлено в наукових публікаціях фахових видань, у тезах доповідей конференцій, електронних збірниках наукових і науково-методичних праць тощо.

Проаналізуємо збірник науково-методичних праць Херсонського державного університету «Дистанційне навчання студентів: теорія і практика» за редакцією С. Омельчука (Дистанційне навчання студентів: теорія і практика, 2020). В електронному збірнику висвітлено різні аспекти дистанційного навчання як сучасної освітньої технології, охарактеризовано інформаційні технології й інноваційні методики навчання в підготовці фахівців, а також визначено методологічні засади та запропоновано методичний інструментарій упровадження елементів дистанційного навчання в освітній процес університету (Дистанційне навчання студентів: теорія і практика, 2020: 2). Наприклад, висвітлено теорію і практику використання сервісу LOOM під час дистанційного навчання майбутніх учителів українського літератури (Л. Бондаренко); з'ясовано особливості застосування дистанційних методів навчання під час викладання дисципліни «Фізіологія» (Ю. Карпухіна); продемонстровано досвід застосування інноваційних методів у курсі «Анатомія людини» для майбутніх лікарів під час дистанційного навчання (Т. Козій); окреслено дистанційний курс неорганічної хімії в системі організації самостійної роботи студентів хімічних спеціальностей закладів вищої освіти (Т. Попович); визначено особливості викладання дисципліни «Організація екскурсійної діяльності» (Є. Сидорович) тощо. Колективні форми роботи в дистанційному навчанні (на прикладі KSU Online) з дисциплін «Сучасна українська літературна мова», «Соціолінгвістика», «Загальне і спеціальне документознавство», «Практикум з української мови» розглянуто нами в одній із публікацій (Климович, Мартос, 2020).

Мета статті – презентування власного досвіду імплементації інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні курсу сучасної української літературної мови (розділ «Морфологія»).

Виклад основного матеріалу. В умовах дистанційного навчання платформа KSU Online, створена на базі інформаційного середовища Moodle, стала обов'язковим компонентом освітнього процесу в Херсонському державному університеті. Електронний освітній ресурс забезпечує не лише інформаційну підтримку навчальної дисципліни, а й налаштування інтерактивної взаємодії викладача і студентів у процесі навчання.

Створений нами дистанційний курс «Сучасна українська літературна мова (розділ «Морфологія»)» складається з окремих компонентів, які цілісно творять ефективне інформаційно-освітнє середовище. У загальному блоці курсу (рис. 1) ми розмістили такі елементи: 1) зображення титульних сторінок основних підручників і посібників курсу для візуалізації сервісу; 2) ресурс «Новини» для зворотного зв'язку викладача зі студентами; 3) коротка інформація про викладача дистанційного курсу; 4) силабус навчальної дисципліни; 5) список рекомендованої літератури (основної

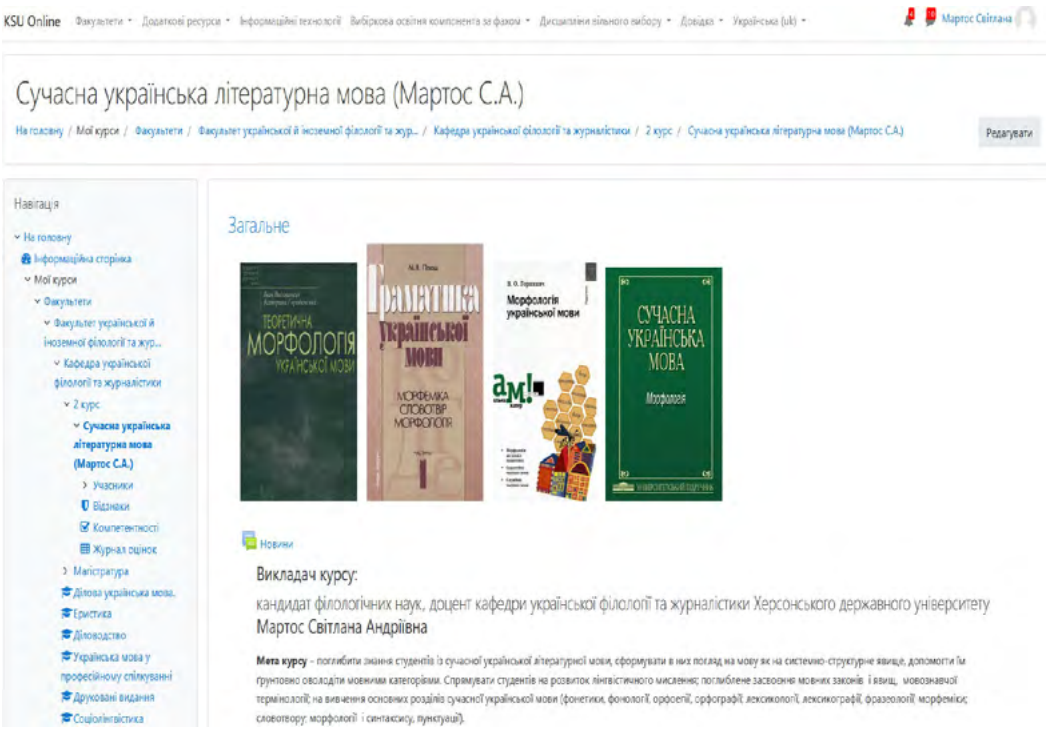


Рис. 1. Курс «Сучасна українська літературна мова» на KSU Online

і додаткової) із гіперпокликаннями; 6) перелік Інтернет-ресурсів, які можуть стати у нагоді здобувачам вищої освіти для опанування дисципліни; 7) нагадування студентам про те, що, виконуючи завдання, слід пам'ятати про підписаний ними «Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти».

Найбільшу і найрозгалуженішу частину дистанційного курсу сучасної української літературної мови становлять тематичні навчальні модулі, структурування і наповненість яких залежить від навчальної програми дисципліни. Переважна більшість тематичних модулів містить лекційний матеріал, план практичного заняття, завдання для самостійної роботи, тестові завдання (рис. 2). Намагалися зібрати й розмістити гіперпокликання на відеоматеріали до навчальних тем, адже, за нашими спостереженнями, студенти із задоволенням переглядають відеоконтент, особливо експрес-уроки Олександра Авраменка.

У модулі «Підсумкова тека» розміщений перелік екзаменаційних питань і екзаменаційний тест (3-й семестр), підсумковий заліковий тест (4-й семестр). Формуючи загальний банк тестових питань до курсу, використовували кілька типів питань, зокрема «множинний вибір» (з однією або кількома правильними відповідями), «правильно/неправильно», «коротка відповідь», «відповідність». Оцінювання тестів до окремих тем налаштували на середню оцінку із можливих трьох спроб, а у підсумкових (екзаменаційних і залікових) обмежили кількість спроб до однієї. Для об'єктивності оцінювання підсумкового рівня знань здобувачів вищої освіти із сучасної української літературної мови у екзаменаційні й залікові тести додали приблизно третину нових питань.

Розділ «***Кращі роботи студентів» стимулював здобувачів до високого рівня виконання завдань самостійної роботи, сприяв прагненню до самовдосконалення, рефлекції та саморозвитку, формуванню навичок об'єктивної оцінки

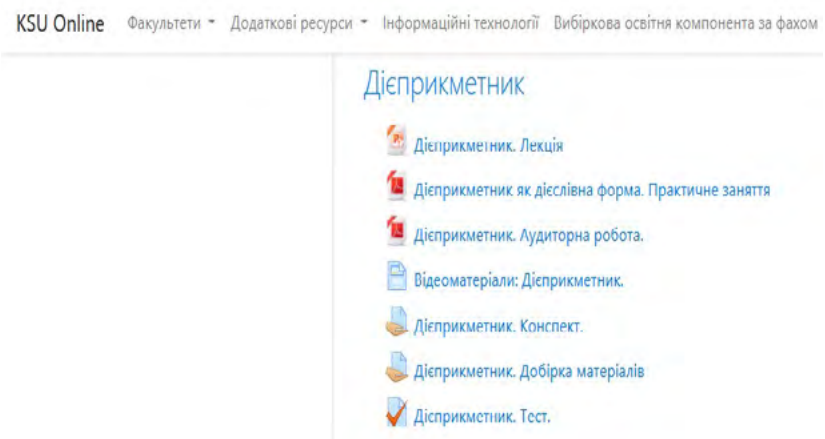


Рис. 2. Навчально-методичні матеріали до теми «Дієприкметник» у дистанційному курсі

результатів роботи. Протягом опанування дисципліни відбирали й демонстрували якісні студентські напрацювання до тих завдань, які вимагають творчості й креативності, наприклад: 1. Ознайомтеся з постерами. Створіть власний постер «Фемінітиви в українській мові». 2. Підготуйте навчальну презентацію на тему «Короткі та повні форми прикметників. Стягнені та нестягнені форми повних прикметників». 3. Зробіть добірку додаткових електронних матеріалів (підручники, статті, відео тощо) до теми «Дієприкметник». 4. Виконайте завдання за покликанням https://learning.ua/mova/vosmyi-klas/ahov-druzi-stavymo-laiky. Складіть аналогічні завдання (5–7) про сімейні цінності до теми «Вигук».

Хмара слів/хмара тегів/зважений список – це візуальне відтворення переліку слів, категорій, міток чи маркерів на єдиному спільному зображенні. Хмару слів можна легко згенерувати власноруч за допомогою спеціальних програм, існують різні онлайн-генератори (Word It Out, Word Cloud, Word Art (Tagul) тощо) для створення хмари слів. Насамперед простота застосування сервісу wordcloud.pro зумовила наш вибір: усього три кроки, і хмаринка слів готова.

Використання методу графічної систематизації доцільне на заняттях із будь-якої навчальної дисципліни й у шкільній, і у вишівській практиці, адже це сприяє швидкому та ефективному запам'ятовуванню інформації завдяки залученню зорової пам'яті. Хмара тегів допомагає систематизувати матеріал, зробити акценти на ключових моментах із теми, візуалізувати термінологію з певної теми у цікавий наочний спосіб тощо.

На заняттях із сучасної української літературної мови неодноразово використовували метод графічної систематизації. Наприклад, виготовили хмаринку слів (рис. 3) у вітальну листівку до Міжнародного дня грамотності (8 вересня), яку пізніше використали на практичному занятті з сучасної української літературної мови (тема «Прикметник»). Студентам були запропоновані такі завдання: 1. Згадайте, що таке синоніми, синонімічний ряд, стрижневе слово синонімічного ряду. 2. Сформуйте синонімічний ряд із зазначених у хмаринці слів. Визначте у ньому стрижневе слово. Обґрунтуйте свій вибір. 3. Поясніть відтінки значень використаних у хмаринці слів. 4. Визначте частиномовну належність наведених слів. Чи всі вони є прикметниками? Відповідь обґрунтуйте. 5. Визначте граматичні категорії прикметників, наведених у хмаринці слів. 6. Напишіть есе на тему «Чи модно в наш час бути грамотним?», використовуючи подані в хмаринці слова.

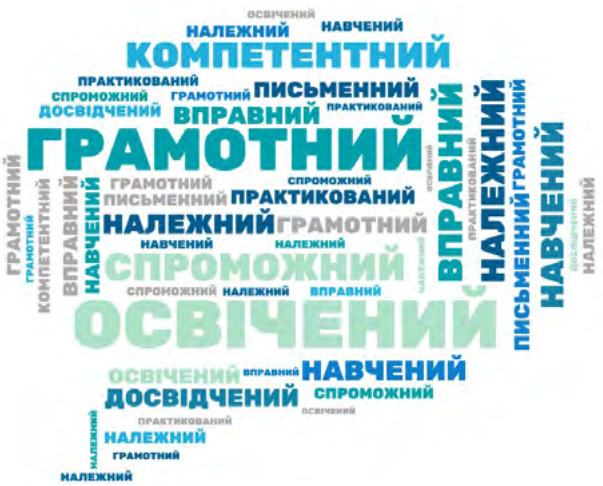


Рис. 3. Хмаринка слів до теми «Прикметник» (сервіс Word Cloud)

Thinglink – це інструмент для створення інтерактивного зображення, який перетворює звичайні зображення на інтерактивні дидактичні матеріали. Інтерактивність зображення досягається додаванням у нього міток із текстовими матеріалами, покликаннями на відео, музику чи фото. Викладачеві слід завантажити зображення зі свого комп'ютера або вказати пряме покликання на нього, потім установити необхідні мітки на зображення, вибравши їх із набору ThingLink.

Використання інструменту ThingLink в освітньому процесі необмежене, розмаїтість його застосування залежить лише від творчого потенціалу і креативності викладача вищої школи. Слушно зауважує І. Іванюк, що інтерактивний плакат має «великий потенціал як засіб для презентації, можна розкривати теми уроків або розглядати конкретні ситуації з максимальною деталізацією; … може допомогти викладанню певної теми за допомогою її «візуальної прив'язки» (теги, створені на зображенні, можуть діяти як «візуальні якорі»)» (Іванюк, 2020).

Зображенням для нашого інтерактивного плакату слугувала хмаринка слів-термінів до теми «Сполучник», створена на сервісі Word Cloud (рис. 4). Розмістивши у семи мітках навчально-методичні матеріали з теми, застосували мультимедійний плакат як засіб унаочнення інформації і спосіб активізації навчальної діяльності студентів під час проведення лекційного і практичного заняття, а також виконання самостійної роботи студентами.

Аналізуючи рекомендовану літературу до теми «Сполучник» на лекційному занятті, ми скористалися маркером «Городенська К. Г. Сполучники української літературної мови. К., 2010.

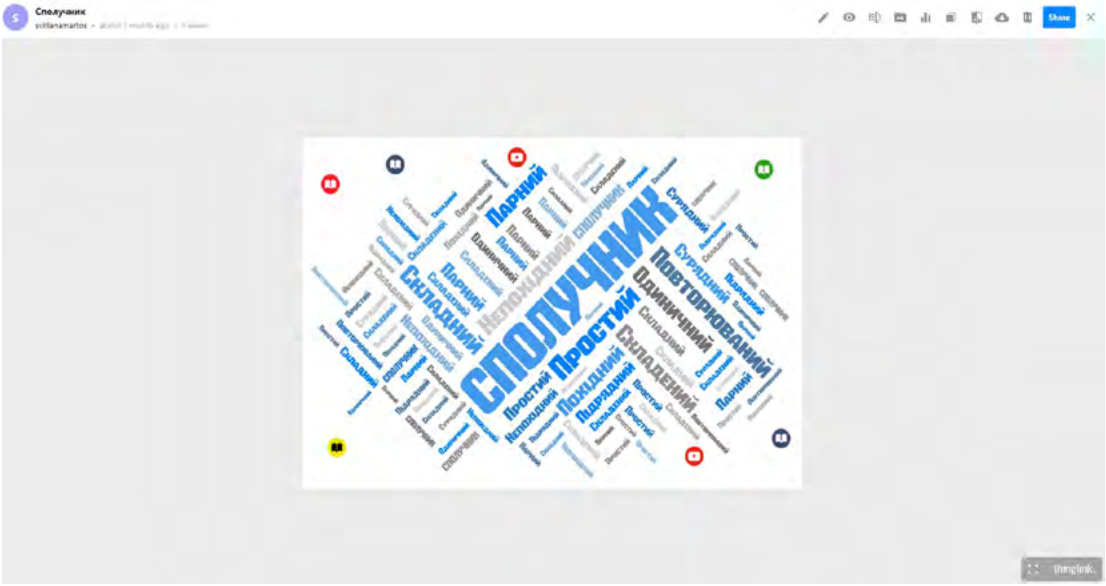


Рис. 4. Інтерактивний плакат «Сполучник» на сервісі ThingLink

208 с.» (ресурс twirpx.com), який містить зображення титульної сторінки видання та анотацію до монографії. Різноманітні види робіт були запропоновані студентам на практичному занятті, а саме: 1) стаття «Голосовська Г. Неповнозначні частини мови у функціональному аспекті. Українська мова. 2012. № 1. С. 96–101» (ресурс irbis-nbuv.gov.ua) містить інформацію про кальковані з російської мови сполучники, студентам слід було ознайомитися із публікацією та розробити рекомендації до вживання сполучників в українській мові; 2) оформити складний номінативний план до публікації «Весельська Г. Нові явища у функціонально-стилістичному вживанні протиставних сполучників в українській літературній мові кінця XX – початку XXI століть. Українська мова. 2011. № 1. С. 36–44» (ресурс eprints.zu.edu.ua); 3) ознайомитися з публікацією «Кулібаба Л. Актуалізовані сполучники української мови в текстах різних функціональних стилів. Українська мова. 2017. № 2. С. 49–61» (ресурс iul-nasu.org.ua); назвати сполучники, які після тривалої перерви повернулися до активного мовного вжитку, та сполучники, використання яких активізувалося на початку XXI ст.; пояснити значення слова «реактуалізація». Самостійна робота здобувачів вищої освіти з використанням мультимедійного плакату «Сполучник» включала такі завдання: 1) ознайомитися з публікацією «Кагало О. Парні сполучники української мови: формування та особливості вживання. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика». 2013. Вип. 17. С. 34–38» (ресурс elibrary.kubg.edu.ua); підготувати на практичне заняття усний огляд наукової і навчальної літератури «Парні сполучники української мови»; дібрати з Інтернет-видань Херсона приклади (7–10 речень) із парними сполучниками, визначити їх розряди та особливості вживання; 2) переглянути одне з відео «Польська мова. Сполучник» (ресурс youtube.com)/«Англійська мова. Сполучник» (ресурс youtube.com) залежно від спеціалізації, на якій навчається студент; назвати спільні ознаки сполучників в українській та польській/англійській мовах.

Сервіс Prezi дає змогу створити інтерактивний і візуальний контент замість статичного. Інтерактивність у Prezi реалізована через «діалогове представлення», яке включає аудиторію у процес, не

Рис. 5. Практичне заняття «Прийменник» у форматі Prezi

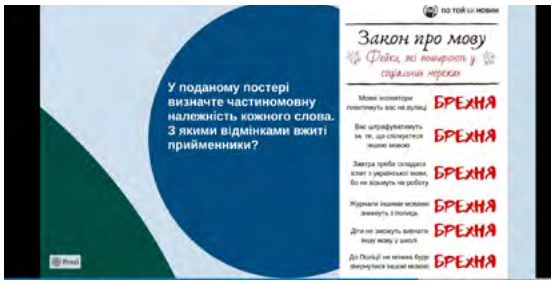


Рис. 6. Вправа до теми «Прийменник» у форматі Prezi

зобов'язує до чіткої послідовності, спонукає глядачів самостійно прокладати маршрут за своїм бажанням. Prezi – це засіб створення презентацій, у якому «реалізований механізм зумінгу, тобто зміни масштабу зображення в процесі перегляду. Це дає змогу створювати презентації нового виду з нелінійною, ієрархічною структурою» (Білик, Алексєєва, 2020).

Слайди в Prezi – частини одного простору, які довільно в ньому розташовуються. Їх можна переміщувати, збільшувати і зменшувати, розташовувати один слайд у іншому, перевертати. У Prezi можна вставляти зображення, анімацію, відео, музику, діаграми тощо.

Викладач на початку створення презентації може вибрати шаблон із колекції сервісу або створити його самостійно. Скориставшись готовим шаблоном, мультимедійну презентацію ми розробили до практичного заняття з теми «Прийменник» (рис. 5), розмістивши в ній теоретичні питання, вправи до теми (рис. 6), навчальні відеоматеріали[1]. Використання інтерактивної і мультимедійної наочності сприяє кращому засвоєнню інформації, підвищенню мотивації до навчання, розвитку креативного мислення.

Висновки. Дистанційний курс сучасної української літературної мови (розділ «Морфологія») на KSU Online складається з окремих компонентів, які цілісно творять ефективне інформаційно-освітнє середовище. Застосування платформи KSU Online допомагає викладачеві не лише наповнити курс різноманітними матеріалами, а й налаштувати комунікацію зі здобувачами вищої освіти з метою збільшення продуктивної взаємодії викладача з аудиторією та перевірки рівня засвоєння матеріалу.

Використання хмари слів як методу графічної систематизації допомагає впорядкувати матеріал, розставити акценти на ключових моментах, візуалізувати термінологію з певної теми. Мультимедійний плакат ThingLink ефективний як засіб унаочнення інформації і спосіб активізації навчальної діяльності студентів під час проведення лекційних і практичних занять, а також виконання самостійної роботи студентами. Сервіс Prezi доцільно використовувати для створення інтерактивної і мультимедійної наочності, яка сприяє кращому засвоєнню інформації, підвищенню мотивації до навчання, розвитку креативного мислення здобувачів вищої освіти.

Прищеплення здобувачам вищої освіти зацікавлення до інноваційних технологій – невід'ємний аспект освітньої діяльності. Навчання майбутніх філологів, учителів української мови та літератури з використанням новітніх ІКТ є затребуваним і важливим для їхньої майбутньої професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білик В., Алексєєва Г. М. Використання Prezi для розробки відео лекцій. URL: http://bdpu.org:8080/bitstream/123456789/4009/1/Vykorystania%20PREZI%20dlia%20rozrobky%20video%20lektsii.pdf.

2. Дистанційне навчання студентів: теорія і практика. *Науково-методичні праці Херсонського державного університету* / відп. ред. С. А. Омельчук. Херсон : ХДУ, 2020. 78 с.

3. Іванюк І. В. Використання засобів цифрового освітнього середовища вчителями іноземних мов. *Вісник НАПН України*. 2020. № 2(2).

4. Климович С. М., Мартос С. А. Колективні форми роботи в дистанційному навчанні (на прикладі KSU Online). *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2020. Вип. 33. Т. 1. С. 175–181.

5. Стрельбицька С. Взаємодія викладача зі студентами під час дистанційного навчання в освітньому просторі закладу вищої освіти. *Збірник наукових праць ΛΌГOΣ.* 2020. С. 25–31.

REFERENCES

1. Bilyk V., Alekseieva G. M., Vykorystannya Prezi dlya rozrobky video lektsiy. *[Using Prezi to develop video lectures].* URL: http://bdpu.org:8080/bitstream/123456789/4009/1/Vykorystania%20PREZI%20dlia%20rozrobky%20video%20lektsii.pdf [in Ukrainian].

2. Editor-in-Chief S. A. Omelchuk (2020) Dystantsiine navchannia studentiv: teoriia i praktyka [Elektronnyi zbirnyk]: naukovo-metodychni pratsi Khersonskoho derzhavnoho universytetu *[Distance learning of students: theory and practice [Electronic collection]: scientific and methodical works of Kherson State University].* 78, Kherson: KhDU [in Ukrainian].

3. Ivaniuk I. V. (2020) Vykorystannya zasobiv tsyfrovogo osvitnogo seredovyshtsha vchytelyamy inozemnykh mov. *[Use of digital educational environment by foreign language teachers].* Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2(2) [in Ukrainian].

4. Klymovych S. M., Martos S. A. (2020) Kolektyvni formy roboty v dystantsiinomu navchanni (na prykladi KSU Online). *[Collective forms of work in distance learning (on the example of KSU Online)]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. [Current issues of the humanities: interuniversity collection of scientific works of young scientists of Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko].* Drohobych: Helvetica Publishing House. Issue. 33, volume 1, 175-181 [in Ukrainian].

5. Strelbytska S. (2020) Vzaiemodiia vykladacha zi studentamy pid chas dystantsiinoho navchannia v osvitnomu prostori zakladu vyshchoi osvity. *[Interaction of the teacher with students during distance learning in the educational space of the institution of higher education]. Collection of scientific works ΛΌГOΣ.* 25-31 [in Ukrainian].

[1] Ознайомитися з презентацією «Прийменник» можна за покликанням https://prezi.com/p/wmjb96n6tra1/?present=1.

УДК 811.111'42'06
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-24

Ірина МЕЛЬНИК,
orcid.org/0000-0001-8163-7422
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської мови
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна)
melnykirina28@gmail.com

КООПЕРАЦІЯ ЯК ГАРМОНІЙНИЙ СЦЕНАРІЙ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОВОКАЦІЙНОГО МОВЛЕННЯ

Статтю присвячено дослідженню кооперації як ефективного способу реалізації провокаційного мовлення. Провокаційне мовлення розглядається як особливий тип міжособистісного спілкування, метою якого є досягнення провокатором бажаної вербальної реакції. Спосіб досягнення цієї реакції визначає орієнтацію спілкування на конфлікт чи кооперацію. Оптимальний спосіб мовленнєвого спілкування прийнято називати ефективним, гармонійним, кооперативним. У ситуаціях провокаційного мовлення задля досягнення комунікативної мети виникає необхідність та потреба у налагоджуванні кооперативної (гармонійної) міжособистісної взаємодії. У рамках кооперативної комунікативної взаємодії основною інтенцією провокатора є досягнення комунікативної мети за врахування інтересів співрозмовника і досягнення співпраці. Передусім провокатору необхідно створити комунікативний контакт зі своїм співрозмовником, сприятливий мікроклімат, адже атмосфера взаєморозуміння позитивно впливає на перебіг комунікації. Кооперативна комунікативна ситуація провокаційного мовлення характеризується симетричними відношеннями між комунікантами, партнерством, балансом комунікативних статусів, ефективністю й оптимальністю спілкування, ввічливістю з боку провокатора, застосуванням кооперативних стратегій спілкування. Якщо провокатор створює для реципієнта позитивне емоційне середовище, то, відповідно, адресат легше і швидше буде йти на контакт і взаємодіяти з провокатором, проте не слід забувати, що така поведінка провокатора є вдаваною, адже кооперацію він розглядає як один зі способів досягнення комунікативної мети. Кооперація – досягнення згоди, рівноваги, унаслідок чого спостерігається підсилення ефективності та успішності провокаційної комунікації. Усе це впливає на кінцевий результат комунікативної взаємодії і сприяє успішному досягненню провокатором поставленої комунікативної мети.

Ключові слова: *провокаційне мовлення, кооперація, комунікативна взаємодія, комунікативна мета.*

Iryna MELNYK,
orcid.org/0000-0001-8163-7422
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of the English Language
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine)
melnykirina28@gmail.com

COOPERATION AS A HARMONIOUS SCENARIO FOR THE REALIZATION OF PROVOCATIVE SPEECH

The article deals with cooperation as an effective way to implement provocative speech. Provocative speech is considered as a special type of interpersonal communication, the purpose of which is to achieve the desired verbal reaction from the recipient. The way to achieve this reaction determines the orientation of communication on conflict or cooperation. The optimal way of speech communication is called effective, harmonious, cooperative. In situations of provocative speech in order to achieve a communicative goal there is a need to establish cooperative (harmonious) interpersonal interaction. Within the framework of cooperative communicative interaction, the main intention of the provocateur is to achieve a communicative goal, taking into account the interests of the interlocutor and achieving cooperation. First of all, the provocateur needs to establish communicative contact with his interlocutor, a favorable microclimate, because the atmosphere of mutual understanding has a positive effect on the course of communication. The cooperative communicative situation of provocative speech is characterized by symmetrical relations between communicators, partnership, balance of communicative statuses, efficiency and optimality of communication, politeness on the part of the provocateur, application of cooperative communication strategies. If the provocateur creates a positive emotional environment for the recipient, then, accordingly, the recipient will be easier and faster to contact and interact with the provocateur, but do not forget that such behavior of the provocateur is pretended and false, because he sees cooperation as one of the ways to achieve communicative goals. Cooperation is achieving agreement, balance, resulting in increased efficiency and success of provocative communication. All this affects the outcome of communicative interaction and contributes to the successful achievement of the provocateur's communicative goal

Key words: *provocative speech, cooperation, communicative interaction, communicative goal.*

Постановка проблеми. Міжособистісна комунікація – це мотиваційно зумовлений процес спілкування, викликаний потребами, інтересами та мотивами співрозмовників. Вступаючи в інтеракцію, комунікант намагається вплинути на партнера по комунікації для того, щоб досягти бажаного. Спілкування, яке розраховане на результат, завжди пов'язане з мовленнєвим впливом, який розглядається в аспекті його цілеспрямованості, мотиваційної зумовленості та запланованої ефективності.

Проблема впливу мови на людину з метою отримання інформації пов'язана з явищем провокації. Провокаційне мовлення розглядається як особливий тип міжособистісного спілкування, метою якого є досягнення провокатором бажаної вербальної реакції. Спосіб досягнення цієї реакції визначає орієнтацію спілкування на конфлікт чи кооперацію.

Аналіз досліджень. Ми поділяємо думку Н. І. Формановської, що «під час кооперативного спілкування оцінки, стосунки, наміри комунікантів не суперечливі, находяться у відповідності, тому тексти будуються у тональності згоди. У конфліктному спілкуванні оцінки як поточної ситуації, так і загальних позицій, намірів знаходяться у протиріччі, тому тексти будуються у тональності незгоди, розбіжності, конфлікту» (Формановська, 2002: 18). Так, А. Т. Ішмуратов виокремлює три види спілкування: співробітництво, суперництво і конфлікт/конфронтацію. Зауважимо, що конфронтацію він презентує як «хворобливий» вид спілкування, а співробітництво і суперництво – як «здорове» спілкування (Ішмуратов, 1996: 180).

Мета статті – дослідження кооперативного спілкування як одного зі способів реалізації провокаційного мовлення.

Виклад основного матеріалу. У ситуаціях провокаційного мовлення задля досягнення комунікативної мети виникає потреба у налагоджуванні кооперативної (гармонійної) міжособистісної взаємодії. Оптимальний спосіб мовленнєвого спілкування прийнято називати ефективним, гармонійним, кооперативним, спрямованим на досягнення консенсусу. У його вивченні розглядають шляхи створення мовленнєвого комфорту для учасників комунікації, засоби, які використовують комуніканти для забезпечення гармонійного спілкування (Третьякова, 2003).

Кооперативна комунікація на відміну від конфліктної пов'язана з дотриманням правил (принципів) мовленнєвого спілкування, основу яких становлять Принцип кооперації (Grice, 1975) та відповідні йому максими спілкування, суть якого формулюється так: «Твій комунікативний внесок на певному етапі діалогу повинен бути таким, якого потребує спільно прийнята мета (напрям) цього діалогу», а також Принцип увічливості (Етикетності) (Leech, 1983), який ієрархічно підкорює собі Принцип кооперації. Саме дотримання Принципу ввічливості створює атмосферу позитивної міжособистісної взаємодії та забезпечує благодатне тло для реалізації комунікативних стратегій і тактик. Здебільшого «мовець нехтує максимами, керуючись принципами більш високого порядку – соціальними. Коли існує вибір між імовірністю образити партнера і перспективою неточно висловитися, ми зазвичай вибираємо останнє, порушуючи максиму Манери («Говори ясно»)» (Іссерс, 2008: 66). Як стверджує Н. І. Формановська, об'єднання максим П. Грайса і максим Дж. Ліча (а іноді і протиставлення) створює умови успішного спілкування, тобто досягнення запланованого партнерами результату (Формановська, 2003: 56).

Принципи кооперації та ввічливості, безумовно, не є єдиною запорукою кооперативної комунікації. Поняття кооперації часто співвідносять із поняттям ефективності (Ширяєв, 1996; Стернін, 2003), під яким розуміють «оптимальний спосіб досягнення поставлених комунікативних цілей» (Ширяєв, 1996: 14). Отже, кооперативним можна вважати таке спілкування, меті якого відповідає його результат.

Не менш важливою характеристикою кооперативного спілкування є баланс стосунків між співрозмовниками. Гармонійна комунікація передбачає дотримання паритетності в комунікативному процесі, що вимагає «зміни ролей і постійного балансування між власними інтересами і інтересами співрозмовника» (Матвєєва, 2000: 48).

У кооперативних ситуаціях провокаційного мовлення виникає потреба у налагодженні кооперативної мовленнєвої взаємодії. Для досягнення поставленої комунікативної мети необхідно створити комунікативний контакт зі своїм співрозмовником, сприятливий мікроклімат, адже атмосфера взаєморозуміння позитивно впливає на перебіг комунікації. Для провокатора важливою є демонстрація особливого, довірливого статусу міжособистісних стосунків, не забуваючи про власні комунікативні інтенції та наміри.

У кооперативних ситуаціях провокаційного мовлення основним інструментом впливу є згода. У рамках кооперативної комунікативної взаємодії основною інтенцією провокатора є досягнення комунікативної мети за врахування інтересів співрозмовника і досягнення співпраці. Отже, у такій ситуації провокатор реалізує власні наміри та зберігає нормальні міжособистісні стосунки зі своїм комунікативним партнером.

Першочерговими і вирішальними для кооперативних комунікативних ситуацій провокаційного мовлення щодо інших складників ефективної комунікації ми вважаємо емоційний стан та емоційну налаштованість учасників комунікативного процесу. Оскільки мовлення є відображенням внутрішнього стану людини в конкретний момент, то саме емоційний стан визначає, що й як комунікант буде говорити і сприймати. У зв'язку із цим можна стверджувати, що емоційний стан є важливим чинником, що впливає на успішність чи неуспішність комунікації загалом (Барташова, 2009: 12). Тобто якщо провокатор створює для реципієнта позитивне емоційне середовище, то, відповідно, адресат легше і швидше буде йти на контакт і взаємодіяти з провокатором.

Уміння успішно будувати комунікативний процес за збереження гармонійної інтеракції є невід'ємною частиною комунікативної компетенції провокатора. Кооперативна комунікативна ситуація провокаційного мовлення характеризується симетричними відношеннями між комунікантами, партнерством, балансом комунікативних статусів, ефективністю й оптимальністю спілкування, ввічливістю з боку провокатора, застосуванням кооперативних стратегій спілкування. Провокатор ставиться до реципієнта як до рівноправного учасника комунікації, на якого варто зважати. Такі стосунки хоча й рівноправні, проте обережні, засновані на згоді інтересів і намірів, адже провокатор передусім прагне реалізувати свій комунікативний задум, і такий тип комунікативної поведінки допомагає йому загалом. Кооперація – досягнення згоди, рівноваги, унаслідок чого спостерігається підсилення ефективності та успішності провокаційної комунікації. Усе це впливає на кінцевий результат комунікативної взаємодії і сприяє успішному досягненню провокатором поставленої комунікативної мети.

Є випадки, коли для гармонізації інформаційного обміну і для досягнення очікуваного перлокутивного ефекту, а саме отримання бажаної інформації, провокатору необхідно використовувати різні підходи, які відповідають комунікативній ситуації, оскільки мовленнєва діяльність ґрунтується на надмовленнєвих завданнях. Стратегія підлабузництва – це лінія мовленнєвої поведінки провокатора, що полягає у встановленні контакту і підтримці гарних стосунків із реципієнтом, які полегшують провокатору досягнення комунікативної мети. Адресант-провокатор намагається з корисливою метою догодити реципієнту для того, щоб він міг йому довіряти і, відповідно, швидше йти на контакт. Стратегічне завдання провокатора – викликати симпатію, довіру та прихильність із боку свого співрозмовника і забезпечити інформативну співпрацю.

Розглянемо приклад кооперативної взаємодії у провокаційному мовленні:

[Doorbell rings. Mrs. Stafford opens the door] MRS. STAFFORD: (surprised) Marisol. MARISOL: I'm sorry to bother you. This letter came to the house a few days ago. It's addressed to you. (She gaves Mrs. Stafford a letter) MRS. STAFFORD: Oh, it's just some promotional thing. It's not important. MARISOL: I wasn't sure. You won't tell Taylor I stopped by, will you? MRS. STAFFORD: Of course not. MARISOL: Some mail still comes to the house for you. I try to save it, but she makes me throw it away. If she knew I brought something for you, she would just scream at me. MRS. STAFFORD: Taylor screams at you? MARISOL: She has become this crazy nightmare. To tell you the truth... I don't know how much more I can take. MRS. STAFFORD: Would you like some tea? MARISOL: Yeah. [Later inside the house] MRS. STAFFORD: So why don't you just quit? MARISOL: I've thought about it. But now it looks like I won't have to. You see, Taylor is trying to convince Michael to move to New York. MRS. STAFFORD: New York? MARISOL: She thinks you're gonna tell the whole town about her past, and she is scared to death. MRS. STAFFORD: Ha! She should be. (Chuckles) MARISOL: Of course, she deserves what she gets, but it might be better for you if they don't leave town. MRS. STAFFORD: How so? MARISOL: Mrs. Stafford ... (Sets cup down) I think Michael is still in love with you. MRS. STAFFORD: He has a funny way of showing it. Leaving me for Hooker Barbie? MARISOL: But I watch him. He's always talking about you. He's always looking at pictures of you. MRS. STAFFORD: Really? MARISOL: He's starting to realize he made a mistake. But, you know, if they leave town, move to New York, well, you know how it is. Out of sight, out of mind. (Sighs) MRS. STAFFORD: I'm gonna write Taylor a letter. MARISOL: Oh? MRS. STAFFORD: I'll promise that I won't tell anyone what I know. I'll say it's because of my deep and continuing affection for Michael. MARISOL: And I'll give her the letter. MRS. STAFFORD: Oh, no. (Scoffs) Not her. You give it to him so he knows how I feel. MARISOL: Oh, that is brilliant. MRS. STAFFORD: Ahh. (Chuckles) MARISOL: Unless someone else knows about Taylor's past. If word gets out, they'll still move. MRS. STAFFORD: Nobody else knows. MARISOL: How did you find out? MRS. STAFFORD: Evelyn Powell told me. MARISOL: How does Evelyn know? MRS. STAFFORD: Oh, it was her husband who first hired Taylor. MARISOL: Adrian hired Taylor? MRS. STAF-

FORD: He propositioned her while she was working in some diner. Apparently, he does that sort of thing. MARISOL: Wait. I'm confused. Adrian Powell uses prostitutes? MRS. STAFFORD: Oh. Not for himself. He gives them as gifts to his friends. MARISOL: What? MRS. STAFFORD: Yep. Evelyn calls it his disgusting little hobby. He brings those women right into their house. That's how Evelyn first met Taylor and that girl who got murdered. MARISOL: Flora Hernandez. MRS. STAFFORD: Oh, yes. In addition to being their maid, Flora was also Adrian's whore] (Devious maids).

Наведений діалог має неофіційний характер і реалізує провокацію в кооперативній ситуації побутового дискурсу, а саме розмові між Місіс Стефорд (реципієнт) і Марісоль (провокатор). Марісоль працює служницею в будинку колишнього чоловіка місіс Стефорд Майкла, який покинув її заради іншої жінки, Тейлор. Місіс Стефорд дізналася, що Тейлор у минулому була повією, і погрожує всім про це розповісти. Марісоль, яка не лише прислуговує у будинку Тейлор, а вже стала їй близькою подругою, вирішила поговорити з колишньою дружиною Майкла, місіс Стефорд, і дізнатися, звідки в неї ця інформація, а також залагодити ситуацію на користь Тейлор.

Для реалізації своєї комунікативної мети, а саме дізнатися про минуле Тейлор, а також зробити так, щоб ця інформація не поширилася далі, провокатор (Марісоль) будує свою мовленнєву поведінку згідно зі стратегією підлабузництва, яка в рамках даної комунікативної ситуації та обставин, що склалися, виявляється оптимальною та ефективною. Стратегічний задум адресанта-провокатора здійснюється за допомогою таких тактик:

– тактика догоджання (1) Some mail still comes to the house for you. I try to save it, but she makes me throw it away… You won't tell Taylor I stopped by, will you? 2) Taylor is trying to convince Michael to move to New York … She thinks you're gonna tell the whole town about her past, and she is scared to death). Провокатор хоче догодити реципієнту, виконавши певну послугу і наголошуючи на тому, що вона порушує заборону своєї роботодавиці, а також ділиться інформацією, яка виявляє приховані наміри Тейлор, справжню сутність справи, чим на початковому етапі розмови прагне викликати доброзичливість та симпатію до своєї персони;

– тактика обмови (1) If she knew I brought something for you, she would just scream at me; 2) She has become this crazy nightmare. To tell you the truth... I don't know how much more I can take) виражена простими розповідними та умовними реченнями. Метакомунікативна одиниця, яка виражена інфінитивним зворотом to tell you the truth, виконує функцію коментаря пропозиційного змісту висловлювання, вказуючи на правдивість інформації, що повідомляється. Провокатор намагається обмовити свою хазяйку й у такий спосіб викликати прихильність в очах реципієнта, оскільки адресат також негативно ставиться до Тейлор. Отже, провокатор намагається психологічно зблизитися з адресатом;

– тактика виявлення позитивних наслідків для реципієнта (…it might be better for you if they don't leave town. Mrs. Stafford ... I think Michael is still in love with you… He's always talking about you. He's always looking at pictures of you… He's starting to realize he made a mistake. But, you know, if they leave town, move to New York, well, you know how it is. Out of sight, out of mind). Провокатор за допомогою лестощів намагається вказати реципієнту на вигоду для нього, якщо адресат нікому не розповість інформацію, якою володіє. Така мовленнєва поведінка провокатора позитивно оцінюється реципієнтом, викликає симпатію з його боку, тому він невимушено надає бажану інформацію й обіцяє нікому не розповідати, чим і забезпечує реалізацію комунікативної мети провокатора. Провокація реалізується за допомогою умовної конструкції Unless someone else knows about Taylor's past. If word gets out, they'll still move. Директив у цьому разі має імперативну іллокутивну спрямованість і спонукає реципієнта до виконання вербальної дії. Реципієнт утілює намір провокатора за допомогою комісиву Nobody else knows … I'll promise that I won't tell anyone what I know, тобто мовленнєвого акту, ілокутивна мета якого полягає у зобов'язанні нікому не розповісти правду. Оскільки провокатору вдалося крок за кроком завоювати довіру реципієнта, подальші його мовленнєві дії будуються на основі тактики «питання – відповідь» для того, щоб довідатися, як реципієнт дізнався інформацію про минуле Тейлор.

У поданій комунікативній ситуації переважають акустичні невербальні засоби спілкування, а саме сміх, зітхання та паузи, які супроводжують і доповнюють мовну інтеракцію.

Головним стратегічним завданням провокатора було викликати у реципієнта прихильність до себе і кооперативним шляхом отримати бажану інформацію. Провокатор у даній ситуації постає гнучким типом мовної особистості, оскільки вміло орієнтується в комунікативній ситуації, і завдяки правильному психологічному підходу та настрою на початковому етапі розмови йому вдається довідатися потрібну інформацію. Зауважимо, що хоча провокатор за своєю соціальною роллю є служни-

цею і займає нижчу соціальну позицію порівняно з реципієнтом, у даній комунікативній ситуації це не має великого значення, оскільки комунікативна стратегія підлабузництва сприяла тому, щоб нейтралізувати цю відмінність між ними. Провокатор постає кооперативним типом мовної особистості, тобто демонструє позитивне ставлення до реципієнта, враховує його інтереси, прагне до співробітництва. Тут панує гармонійна атмосфера спілкування, розмова ґрунтується на особистісній довірі комунікантів, проте важливо зауважити, що все це має вдаваний характер. Адресат не відчуває комунікативного дискомфорту чи загрози, тому він не прагне будувати свою комунікативну діяльність на принципі оборони та захисних тактик. Гармонійна поведінка провокатора викликає взаємну реакцію з боку реципієнта, тому він також проявляє себе як кооперативна мовна особистість, проте регідний комунікант, оскільки нездатний розпізнати справжні наміри провокатора. Реципієнт легко йде на контакт, цілком природно і щиро надає інформацію, а провокатор проявляє себе як умілий комунікант, який має навички планування і передбачування процесу міжособистісної інтеракції.

Стратегію підлабузництва ми розглядаємо як кооперативну, оскільки провокатор досяг перлокутивного ефекту, зберігши комунікативну рівновагу, тобто баланс міжособистісних стосунків. Дана стратегія передбачає викривлення, перекручування та перебільшення певних фактів і допускає порушення Принципу кооперації, зокрема максими якості. Оскільки, з огляду на соціальну регуляцію спілкування, Принципу ввічливості часто надають вищого статусу (Яшенкова, 2010: 102), ми вважаємо доцільним пріоритет під час реалізації стратегії підлабузництва надати Принципу ввічливості, мета якого полягає у забезпеченні гармонізації інформаційного обміну. Порушення максими якості не йде в розріз із намірами реципієнта, а, навпаки, виконує кооперативну функцію – сприяє встановленню відвертості, симпатії та прихильності адресата, які є ключовими чинниками в реалізації комунікативного задуму провокатора.

Висновки. Отже, адресант-провокатор у гармонійних (кооперативних) ситуаціях провокаційного мовлення поводиться як кооперативна мовна особистість. Він створює доброзичливу, привітну атмосферу спілкування, демонструє зацікавлення, увагу до теми розмови, певну відвертість у спілкуванні. Наявність у співрозмовників спільних інтересів, відсутність соціальної нерівності лише сприяють налагодженню їхніх міжособистісних стосунків. Важливу роль відіграє наявна інформація, фонові (пресупозиційні) знання, якими володіє провокатор стосовно реципієнта, що дає змогу адресанту-провокатору заздалегідь спрогнозувати стратегічний план спілкування та мовленнєвої поведінки. Створення привітної атмосфери, вияв поваги та уваги, ввічливості до співрозмовника сприяють ефективній реалізації комунікативної стратегії і досягненню перлокутивного ефекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барташова О. А. Соблюдение и нарушение принципов речевого общения в ситуациях деловой коммуникации : учебное пособие. Санкт-Петербург : СПбГУЭФ, 2009. 48 с.

2. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Москва : ЛКИ, 2008. 288 с.

3. Ішмуратов А. Т. Конфлікт і згода. Основи когнітивної теорії конфліктів. Київ : Наукова думка, 1996. 190 с.

4. Матвеева Т. В. Нормы речевого общения как личностные права и обязанности. *Юрислингвистика-2: русский язык в его естественном и юридическом бытии* : межвузовский сборник научных трудов. Барнаул : Алтайский гос. университет, 2000. С. 40–49.

5. Стернин И. А., Ларина Т. В., Стернина М. А. Очерк английского коммуникативного поведения. Воронеж : Истоки, 2003. 185 с.

6. Третьякова В. С. Конфликт как феномен языка и речи. *Известия Уральского государственного университета.* 2003. № 27. URL: http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0027(03_142003)&xsln=showArticle.xslt&id=a16&doc=../content.jsp.

7. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. Москва : Рус. яз., 2002. 216 с.

8. Ширяев Е. Н. Культура русской речи и эффективность общения. Москва : Наука, 1996. 441 с.

9. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навчальний посібник. Київ : Академія, 2010. 312 с.

10. Grice H. P. Logic and Conversation. *Syntax and Semantics*. New York : Academic Press, 1975. Vol. № 3. P. 41–58.

11. Leech G. Principles of Pragmatics. New York : Longman Linguistic Library, 1983. 250 p.

12. Devious maids. Wiping away the past URL: http://www.addic7ed.com/serie/Devious_Maids/1/3/Wiping_Away_the_Past.

REFERENCES

1. Bartashova O. A. Sobludeniie s narusheniie printsypov rechevogo obshcheniia v situatsiah delovoy kommunicatsii [Observance and violation of the principles of speech communication in situations of business communication]: uch. posobiie. Spb. : Izd-vo SPbGUEF, 2009. 48 s. [in Russian].

2. Issers O. S. Kommunikativnyie strategii s taktiki russkoi rechi [Communicative strategies and tactics of Russian speech] M. : Izdatelstvo LKI, 2008. 288 s. [in Russian].

3. Ishmuratov A. T. Konflict i zgoda. Osnovy kognityvnoii teoriii konflictiv [Conflict and consent. Fundamentals of cognitive conflict theory]. K.: Naukova dumka, 1996. 190 s. [in Ukrainian].

4. Matveeva T. V. Normy rechevogo obshcheniia kak lichnostnyie prava i obiazanosti [Norms of speech communication as personal rights and responsibilities]. Jurislinguistics-2: the Russian language in its natural and legal existence. Barnaul, 2000. S. 40-49. [in Russian].

5. Sternin I. A., Larina T. V., Sternina M. A. Ocherk angliyskogo kommunikativnogo povedeniia [Essay on English communicative behavior]. Voronezh: Istoki, 2003. 185 p. [in Russian].

6. Tretyakova V. S. Konflict kak fenomen yazyka i rechi [Conflict as a phenomenon of language and speech]. Izvestia. Ural Federal University Journal. 2003. № 27. URL: http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0027(03_142003)&xsln=showArticle.xslt&id=a16&doc=../content.jsp [in Russian].

7. Formanovskaia N. I. Rechevoie obshcheniie: kommunikativno-pragmaticheskiy podhod [Speech communication: communicative-pragmatic approach]. M .: Rus. language, 2002. 216 p. [in Russian].

8. Shiryaev E. N. Kultura russkoy rechi i effektivnost obshcheniia [The culture of Russian speech and the effectiveness of communication]. M .: Nauka, 1996. 441 s. [in Russian].

9. Yashenkova O. V. Osnovy teoriii movnoiii komunikatsiii [Fundamentals of the theory of language communication]: textbook. K.: VTs «Akademiia», 2010. 312 s. [in Ukrainian].

10. Grice H. P. Logic and Conversation. *Syntax and Semantics*. New York : Academic Press, 1975. Vol. № 3. P. 41-58.

11. Leech G. Principles of Pragmatics. New York : Longman Linguistic Library, 1983. 250 p.

12. Devious maids. Wiping away the past URL: http://www.addic7ed.com/serie/Devious_Maids/1/3/Wiping_Away_the_Past.

УДК 82.091-31'06:821.[111(73)+131.1+531]
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-25

Любов МІТІНА,
orcid.org/0000-0003-0060-419X
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри гуманітаристики та мистецтвознавства
Харківської державної академії культури
(Харків, Україна) mitina.ls@gmail.com

КНИЖКОВЕ ЗІБРАННЯ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ СКЛАДНИК ДЕТЕКТИВНОГО ХУДОЖНЬОГО ПРОСТОРУ

У статті досліджено концепт книжкового зібрання як визначальної складової частини детективного художнього простору на основі романів Умберто Еко («Ім'я рози»), Джеймса Грейді («Шість днів Кондора»), Ун-Су Кіма («Планувальники») та Пітера Свонсона («Вісім ідеальних вбивств»). Виокремлено характерні особливості детективної складової частини сюжету, а також часопростору та складників книжкового зібрання кожного вибраного твору. Часопростір першого зібрання: бенедиктинський монастир на півночі Італії, кінець листопада 1327 р., кількість складників – шість. Часопростір другого зібрання: Вашингтон, США, 1973 р., кількість складників – три. Часопростір третього зібрання: Сеул, Республіка Корея, 2009 р., кількість складників – одна. Часопростір четвертого зібрання: Бостон, штат Массачусетс, США, 2015 р., кількість складників – вісім.

Означені книжкові зібрання згруповано за загальними рисами: за типом зібрання; за місцем зібрання щодо сюжету; за функцією головних героїв щодо зібрання; за методом безпосереднього використання як книжкового зібрання загалом, так і різних його складників та окремих книг. Наведені зібрання розглянуто як єдину групу книжкових зібрань, для якої визначено спільні корелюючі особливості: перший твір входить до одного зі списків четвертого і, можливо, до третього зібрання; друге та четверте зібрання мають спільні книги, що, скоріше за все, належать до третього та четвертого зібрань; головні герої аналізують детективи другого і четвертого зібрань для виявлення аналогій відповідно до реальних операцій ЦРУ та реальних вбивств, які розслідує ФБР; головні герої першого та другого творів розслідують вбивства, здійснені безпосередньо у відповідних зібраннях; головні герої третього та четвертого творів мешкають, працюють та значний час перебувають у відповідних зібраннях.

Доведено, що кожне з розглянутих книжкових зібрань використовується у відповідному творі як місце розгортання подій, має означені спільні, відмінні та корелюючі елементи і є визначальною складовою частиною художнього простору наведених творів.

Ключові слова: *книжкове зібрання, художній простір, Умберто Еко, Джеймс Грейді, Ун-Су Кім, Пітер Свонсон.*

Liubov MITINA,
orcid.org/0000-0003-0060-419X
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Humanities and Art History
Kharkiv State Academy of Culture
(Kharkiv, Ukraine) mitina.ls@gmail.com

THE BOOK COLLECTION AS A DETERMINING COMPONENT OF THE DETECTIVE ART SPACE

The article explores the concept of a book collection as a defining component of the detective art space based on the novels by Umberto Eco (The Name of the Rose), James Grady (Six Days of the Condor), Kim Un-su (The Plotters) and Peter Swanson (Eight Perfect Murders). The characteristic features of the detective component of the plot, as well as the time space and components of the book collection of each selected work are highlighted. Time space of the first collection: Benedictine monastery in northern Italy, end of November 1327, number of components – six. Time space of the second collection: Washington, USA, 1973, number of components – three. Time space of the third collection: Seoul, Republic of Korea, 2009, number of components – one. Time space of the fourth collection: Boston, Massachusetts, USA, 2015, the number of components – eight.

These book collections are grouped according to the following general features: by type of collection; at the place of collection in relation to the plot; by the function of the main characters in relation to the collection; by the method of direct use of both the book collection as a whole and its various components and individual books.

These collections are considered as a single group of book collections, for which the following common correlated features are identified: the first work is included in one of the lists of the fourth and possibly the third collection; the

second and fourth collections have common books, which most likely applies to the third and fourth collections as well; the main characters analyze books of the second and fourth collections to find analogies with the real CIA operations and real murders being investigated by the FBI; the main characters of the first and second works investigate the murders committed directly in the relevant collections; the main characters of the third and fourth works live, work and spend a lot of time in the relevant collections.

It is proved that each of the considered book collections is used in the corresponding work as a place of unfolding of events, has defined common, different and correlating components and is a defining component of the artistic space of the given works.

Key words: *book collection, art space, Umberto Eco, James Grady, Kim Un-su, Peter Swanson.*

Постановка проблеми. Всесвіт, на думку Х. Л. Борхеса, є нескінченною і всеохопною Бібліотекою, яка «зберігає в собі всі книжки»: «Геть усе: історію майбутнього з усіма її подробицями,… переклад кожної книжки на всі мови, інтерполяції кожної книжки в усі книжки» тощо (Борхес, 2008: 204). Для сучасної зали цієї Бібліотеки характерне посилення значущості творів детективного жанру, що пов'язано, за поясненням У. Еко, з тим, що детективний «сюжет – це завжди історія здогадки. В чистому вигляді... По суті, основне питання філософії (і психоаналізу) – це і основне питання детективу: хто винен?» (Эко, 2007: 61). З іншого боку, жанровою особливістю стає багатошарова змістовна структура твору, в якій «перший, найдоступніший пласт смислів, який може бути «зчитаний» із текстової поверхні роману, – детективний» (Лотман, 2000: 650).

Ціла низка означених творів містить різноманітні проєкції борхесівської Бібліотеки – книжкові зібрання, – як визначальні складники свого художнього простору. Під книжковим зібранням будемо розуміти відповідним чином організовану сукупність друкованих, електронних або віртуальних книг (різноманітні бібліотеки, музейні та приватні колекції, добірки книжкових магазинів тощо), а також їх найрізноманітніші каталоги, переліки, списки і т. п. Характерними для дослідження є книжкові зібрання таких творів:

1) «Ім'я рози» (1980) Умберто Еко (1932–2016, Італія) (Еко, 2006);

2) «Шість днів Кондора» (1974) Джеймса Грейді (1949, США) (Грейди, 2007);

3) «Планувальники» (2010) Ун-Су Кіма (1972, Південна Корея) (Онсу, 2019);

4) «Вісім ідеальних вбивств» (2020) Пітера Свонсона (1968, США) (Свонсон, 2020).

Аналіз досліджень. Загальні семіотико-семантичні характеристики книжкового зібрання Еко (ідея «всесвітньої бібліотеки», концепт лабіринту тощо) широко досліджено в наукових публікаціях. Зокрема, М. Суіні розглядає бібліотеку як окремий персонаж роману Еко, що є символом-мікрокосмом світового лабіринту та засобом збереження істини і перешкоди її поширенню (Суини, 2001).

Ю. Лотман звертає увагу на пам'ять сліпого Хорхе, який «запам'ятовує величезне число текстів, повністю, напам'ять, інтегрально. Така пам'ять здатна зберігати тексти, але не націлена на створення нових». Це книгосховище Хорхе є своєрідною моделлю, «за якою він будує свій ідеал бібліотеки». Тому монастирська бібліотека для нього – це гігантське спеціальне книгосховище, «місце, де в цілісності зберігаються тексти, а не місце, де старі тексти служать відправними пунктами для створення нових» (Лотман, 2000: 661).

І. Набитович досліджує монастирську бібліотеку як центр герметичного сакрального простору, яким є монастир (Набитович, 2010). С. Журба вивчає ідею «всесвітньої бібліотеки» Борхеса як прообраз бібліотеки-лабіринту та скрипторію в романі Еко (Журба, 2011). М. Челецька аналізує бібліотеку як лабіринтну модель вежі та борхесівську модель космологічної ідеї Всесвіту (Челецька, 2008). І. Рибалка подає образ бібліотеки як один із центральних образів роману Еко (Рибалка, 2015).

Г. Шовкопляс розглядає бібліотеку, книгосховище або книгарню як художній простір творів і втілення концепції простору «лукавої белетристики» постмодернізму на основі аналізу роману Еко та трьох його інтертекстів («Дантів Клуб» Метью Перла, «Сім злочинів у Римі» Гійома Прево та «Дегустатор» Уго ді Фонте) (Шовкопляс, 2016).

На важливість бібліотеки в художньому просторі свого роману вказує і сам Еко: «Перший рік роботи я витратив на створення світу. Реєстри всіляких книг – все, що могло бути в середньовічній бібліотеці» (Эко, 2007: 29). А сама бібліотека виявляється борхесівською моделлю: «Усі мене запитують, чому мій Хорхе і за виглядом і на ім'я викапаний Борхес... Мені потрібен був сліпий для охорони бібліотеки... Але бібліотека плюс сліпець, як не крути, дорівнює Борхес» (Эко, 2007: 33).

Віддаючи належне працям вітчизняних та зарубіжних літературознавців, визначимо, що вони концентруються переважно на монастирській бібліотеці, тому іншим складникам книжкового зібрання приділено мало уваги. Зазначимо,

що книжкові зібрання в романах Грейді, Кіма та Свонсона поки що в літературознавчих дослідженнях не розглядалися, відповідно, відсутній і спільний аналіз усіх означених книжкових зібрань.

Мета статті – дослідження концепту книжкового зібрання як визначальної складової частини детективного художнього простору на основі романів Умберто Еко («Ім'я рози»), Джеймса Грейді («Шість днів Кондора»), Ун-Су Кіма («Планувальники») та Пітера Свонсона («Вісім ідеальних вбивств»).

Виклад основного матеріалу. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: виокремлення характерних особливостей детективного складника роману, його часопростору та складників книжкового зібрання кожного вибраного твору; згрупування зібрань за загальними рисами та визначення корелюючих особливостей наведених книжкових зібрань.

Перше зібрання має такий часопростір: бенедиктинський монастир на півночі Італії, кінець листопада 1327 р.

Основні складники цього зібрання:

– монастирська бібліотека, книги якої розміщено в лабіринті всередині монастиря;

– каталог доступних книг із зашифрованим місцем їх розташування, яке відомо тільки монахам – бібліотекарям;

– добірка книг скрипторію (майстерні та читального залу), з якою працюють інші монахи – дослідники, учні, переписувачі тощо;

– віртуальна бібліотека оригінальних текстів у пам'яті Хорхе з Бурґоса, сліпого доглядача монастирської бібліотеки;

– віртуальна (за часом) колекція творів Артура Конан Дойла про Шерлока Холмса, що акцентує увагу читача на детективній складовій частині сюжету:

– імена головних героїв: Вільям Баскервільський (Шерлок Холмс, «Собака Баскервілів») та його помічник Адсон (доктор Ватсон);

– роман подано як рукопис Адсона (записки Ватсона про Шерлока Холмса);

– перші ж сцени, що знайомлять нас із головними героями, здаються пародійними цитатами з епосу про Шерлока Холмса;

– пара головних героїв, які займаються розслідуванням низки вбивств, є своєрідною проекцією Холмса та Ватсона;

– прихована колекція книг, розташована в спеціальних кімнатах бібліотечного лабіринту. Ці книги, на думку Хорхе, мають неприпустимі коментарі, оформлення та ілюстрації відповідно до оригіналів із його віртуальної колекції або не відповідають церковним канонам. Серед прихованих книг – друга частина «Поетики» Аристотеля, присвячена комедії. І саме боротьба за сміх між Вільямом та Хорхе є однією з головних ліній роману.

Роль означеного книжкового зібрання формулює головний герой: «Ми тут намагаємось з'ясувати щось, що сталося у громаді, яка живе книгами, між книгами, задля книг, а отже, важливо й усе те, що говориться тут про книги» (Еко, 2006: 129). А сам роман видатного семіотика Умберто Еко є, перш за все, семіотичним романом, який, своєю чергою, має форму середньовічного детективу, що слушно займає високі (13 та 23) місця серед 100 найкращих детективних романів всіх часів за версіями спілок письменників детективів, відповідно, британських (CWA) і американських (MWA).

Часопростір *другого зібрання*: Вашингтон, США, 1973 р.

Це зібрання має складники:

– бібліотека «Американського літературно-історичного товариства» (відділ 17 ЦРУ);

– бібліотека Конгресу США;

– бібліотека ЦРУ (Ленґлі).

Відділ 17 аналізує усю світову детективну літературу і створює стислий опис сюжету та методів і техніки їх виконання для можливого використання в майбутніх таємних операціях ЦРУ. Крім того, цей відділ отримує скорочений виклад реальних операцій ЦРУ та виявляє їх тотожність із конкретним детективним сюжетом. Знайдені співпадіння перевіряються іншими спеціальними підрозділами. Головний герой Роналд Малколм, аналітик відділу 17, випадково дізнається про помилку в логістиці закордонних детективів до бібліотеки свого підрозділу. У результаті невідомі знищують весь відділ та розпочинають охоту на Малколма, який провадить своє розслідування, що призводить до чергової низки вбивств.

Часопростір *третього зібрання*: Сеул, Республіка Корея, 2009 р.

Воно є бібліотекою, яку зібрав і очолює більше 60 років чоловік на прізвисько Старий Єнот, керівник групи кілерів. Бібліотека має на вході величезну вивіску «Собача бібліотека» та є центром із виконання замовних вбивств, переважно політичних. Сюди надходить від планувальників детальний сценарій вбивства, відхилення від якого загрожує смертю вже самому кілерові. Бібліотечний фонд, розташований на 900 стелажах, завжди становив двісті тисяч примірників, бо кількість постійних надходжень дорівнювала кількості вилучених старих видань. Останні Єнот спочатку позначав чорною міткою, а потім спа-

лював на подвір'ї бібліотеки. Він також особисто розробляв усі переліки нових та старих книг за відомою тільки йому системою.

Головний герой Ресен (у перекладі «прийдешнє життя») – знайда, який із чотирьох років мешкав у бібліотеці та не ходив нікуди, навіть до школи, вивчив самостійно букви за американськими коміксами та вже у вісім років читав «Іліаду» Гомера. Його справжнє життя – всередині книг, які дивним чином зібрав Старий Єнот, прийомний батько Ресена. Малий спілкувався тільки з бібліотекарями, які постійно звільнялися та намагалися дізнатися в нього про призначення бібліотеки. З часом Ресен почав відповідати, що вона – для високопосадовців, а на питання про їх відсутність у бібліотеці, говорив, що тому, на жаль, ми й живемо в такій країні. Тільки в 16 років на гроші за перше вбивство Ресен винайняв окреме житло та після 15 років бездоганної роботи намагався ціною власного життя зруйнувати «бібліотечну» систему.

Четверте зібрання має такий часопростір: Бостон, штат Массачусетс, США, 2015 р.

Основні складники цього зібрання:

– перелік детективів із титульною назвою, складений і розміщений головним героєм на сайті букіністичного магазину детективної літератури «Старі чорти» (далі – магазин);

– постійно поновлювана книжкова добірка магазину, співвласником і директором якого є головний герой;

– публічні бібліотеки Бостону та кількох прилеглих міст;

– «Мінітмен» – електронна база даних бібліотечних фондів усіх публічних і наукових бібліотек штату Массачусетс;

– різноманітні списки та переліки детективів, у тому числі на сайті магазину;

– домашні бібліотеки головного та інших героїв твору і жертв вбивств;

– добірки детективів сучасних авторів;

– зібрання власних детективів іншого співвласника магазину, підозрюваного та запланованої фінальної жертви.

Роль цього зібрання повністю збігається з наведеним вище визначенням героя Еко для першого зібрання, при цьому під книгами варто розуміти виключно детективи. Головний герой як фахівець із детективної літератури консультує ФБР із розслідування відповідних вбивств, проводить власне розслідування останніх, здійснює низку вбивств та, нарешті, розкриває чужі вбивства та вбиває як їх автора, так і автора власних вбивств.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що головними характерними особливостями розглянутих книжкових зібрань (позначені у дужках відповідним номером) є:

а) зібрання за типами:

– бібліотеки (1–4);

– приватні колекції (4);

– віртуальні колекції (1);

– добірки книжкових магазинів (4);

– окремі книжкові добірки (2, 4);

– списки та переліки (4);

б) зібрання щодо сюжету є місцем:

– розгортання подій (1–4);

– формування особистості головного героя (3);

– впливу на події (1, 3, 4);

– мешкання героїв (3, 4);

в) головні герої щодо зібрання є:

– укладачами (1, 4);

– доглядачами (1);

– працівниками (1, 2, 4);

– дослідниками (1, 2, 4);

– читачами (1–4);

– мешканцями (3,4);

г) окремі книги та зібрання безпосередньо використовуються як:

– знаряддя вбивства (1);

– план вбивства (4);

– причина вбивства (1, 2);

– засіб розкриття вбивства (1, 4);

Корелюючі особливості наведених зібрань:

– перший твір входить до одного зі списків четвертого і, можливо, до третього зібрання;

– друге та четверте зібрання мають спільні книги, що, скоріше за все, стосується й третього та четвертого зібрань;

– головні герої аналізують детективи другого і четвертого зібрань для виявлення аналогій відповідно до реальних операцій ЦРУ та реальними вбивств, які розслідує ФБР;

– головні герої першого та другого творів розслідують вбивства, здійснені безпосередньо у відповідних зібраннях;

– головні герої третього та четвертого творів мешкають, працюють та значний час перебувають у відповідних зібраннях.

Отже, кожне з розглянутих книжкових зібрань використовується у відповідному творі як місце розгортання подій, має означені спільні, відмінні та корелюючі елементи і є визначальною складовою частиною художнього простору наведених творів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борхес Х. Л. Вавілонська бібліотека. Борхес Х. Л. *Алеф: Прозові твори.* Харків : Фоліо, 2008. С. 201–208.
2. Грейди Д. Шесть дней Кондора. Москва : Эксмо, 2007. 272 с.
3. Еко У. Ім'я рози. Харків : Фоліо, 2006. 575 с.
4. Журба С. Роман Умберто Еко «Ім'я троянди» та новела «Вавилонська бібліотека» Хорхе Луїса Борхеса: текст і прототекст. *Науковий вісник МДУ*. 2011. Вип. 4.7. С. 27–32.
5. Лотман Ю. М. Выход из лабиринта. Эко У. *Имя розы.* Санкт Петербург : Симпозиум, 2000. С. 650–669.
6. Набитович І. Концепт лабіринту як сакрального локусу (на прикладі новелістики Х. Л. Борхеса, романів У. Еко «Ім'я рози» та К. Мосс «Лабіринт»). *Маґістеріум*, вип. 38: Літературознавчі студії. Київ : КМА, 2010. С. 45–51.
7. Онсу Ким. Планировщики. Москва : Фантом Пресс, 2019. 384 с.
8. Рибалка І. Фабульний плюралізм та відкритість художнього тексту. *Філологічні науки,* 2015, 5. С. 32–36.
9. Свонсон П. Восемь идеальных убийств. Москва : Эксмо; Inspiria, 2021. 352 с.
10. Суини М. Лекции по средневековой философии. Вып. 1. Средневековая христианская философия Запада. Москва : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. 304 с.
11. Челецька М. Код лабіринту як предмет дослідження семіотичної антропології. *Studia Methodologica*. 2008. Вип. 24. С. 132–138.
12. Шовкопляс Г. Рецепти від Умберто Еко. Дещо про написання постмодерністських детективів. *Філологічні науки.* 2016. № 8. С. 119–123.
13. Эко У. Заметки на полях «Имени розы». Санкт-Петербург : Симпозиум, 2007. 92 с.

REFERENCES

1. Borges J. L. Vavilons'ka biblioteka. Borges J. L. Aleph: Prozovi tvori. [The Library of Babel. Borges J. L. Aleph: Prose works]. Harkiv. Folio, 2008. pp. 201–208. [in Ukrainian]
2. Grady J. Shest' dnej Kondora. [Six Days of the Condor]. Moskva. Eksmo, 2007. 272 p. [in Russian]
3. Eko U. Im'ya rozi. [The Name of the Rose]. Harkiv. Folio, 2006. 575 p. [in Ukrainian]
4. Zhurba S. Roman Umberto Eko «Im'ya troyandi» ta novela «Vavilons'ka biblioteka» Horhe Lujisa Borhesa: tekst i prototekst. Naukovij visnik MDU. [Novel Umberto Eco the «Il nome della rosa» and short story «La biblioteca de Babel» of Jorge Luis Borges: text and prototext. Scientific Bulletin MSU]. Mikolajiv, 2011, Vol. 4.7. pp. 27–32. [in Ukrainian]
5. Lotman Y. M. Vyhod iz labirinta. Eko U. Imya rozy. [Exit of the labyrinth. Eko U. The Name of the Rose]. Sankt Peterburg. Simpozium, 2000. pp. 650–669. [in Russian]
6. Nabytovych I. Koncept labirintu yak sakral'nogo lokusu (na prikladi novelistiki J. L. Borgesa, romaniv U. Eko «Im'ya rozi» ta K. Moss «Labirint»). Magisterium, vip. 38: Literaturoznavchi studii [The concept of the labyrinth as a sacred locus (as exemplified by J. L. Borges' short stories, U. Eco's novel «The Name of the Rose» and K. Mosse's novel «The Labyrinth»). Magisterium, vol. 38: Literary Studies]. Kyjiv, KMA, 2010. pp. 45–51. [in Ukrainian]
7. Onsu Kim. Planirovshchiki. [The Plotters]. Moskva. Fantom Press, 2019. 384 p. [in Russian]
8. Ribalka I. Fabul'nij plyuralizm ta vidkritist' hudozhn'ogo tekstu. [Fable pluralism and openness of the artistic text]. Filologichni nauki, 2015, Nr 5. pp. 32–36. [in Ukrainian]
9. Swanson P. Vosem' ideal'nyh ubijstv. [Eight Perfect Murders]. Moskva. Eksmo; Inspiria, 2021. 352 p. [in Russian]
10. Sweeney M. Lekcii po srednevekovoj filosofii. Vol. 1. Srednevekovaya hristianskaya filosofiya Zapada. [Lectures on the Medieval Philosophy. Issue 1. The Medieval Christian philosophy of the West]. Moskva. Greko-latinskij kabinet Y. A. Shichalina, 2001. 304 p. [in Russian]
11. Chelec'ka M. Kod labirintu yak predmet doslidzhennya semiotichnoji antropologiji [Code of the labyrinth as a subject of research of semiotic anthropology]. Studia Methodologica. 2008, Nr 24. pp. 132–138. [in Ukrainian]
12. Shovkoplyas G. Recepti vid Umberto Eko. Deshcho pro napisannya postmodernists'kih detektiviv. [Something about writing postmodern detective stories]. Filologichni nauki. 2016, Nr 8. pp. 119–123. [in Ukrainian]
13. Eko U. Zametki na polyah «Imeni rozy». [Marginal Notes of «The Name of the Rose»]. Sankt-Peterburg. Simpozium, 2007. 92 p. [in Russian]

УДК 821.134.2
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-26

Ольга МОРГУНОВА,
orcid.org/0000-0002-9145-4432
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
Маріупольського державного університету
(Маріуполь, Донецька область, Україна) msmorgunova07@gmail.com

СПЕЦИФІКА ОБРАЗУ АНТАГОНІСТА В РАННІЙ ТВОРЧОСТІ КАРЛОСА РУЇСА САФОНА (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ «ОПІВНІЧНИЙ ПАЛАЦ»)

У статті здійснено детальний аналіз образу антагоніста в романі іспанського письменника Карлоса Руїса Сафона «Опівнічний палац». Актуальність дослідження зумовлена кількома факторами. По-перше, нині літературознавці мало уваги приділяють раннім романам письменника. Щодо роману «Опівнічний палац», то він майже зовсім не проаналізований у літературознавчаму аспекті. По-друге, образи антагоністів поки не були об'єктом окремого дослідження, хоча відіграють важливу роль у розгортанні сюжету романів. За своєю формою роман К. Р. Сафона є твором про підлітків, в якому сюжет розгортається навколо групи дітей, що мають пройти певну ініціацію, розкривши таємницю та врятувавши одне одного. Але насправді саме антагоніст стає центральною віссю оповіді. Важливість образу антагоніста в романі Сафона зумовлена, перш за все, тим, що тільки лиходій володіє таємницею, яка рухає дію роману, детермінуючи вчинки протагоністів, а також значною мірою сам є цією таємницею. Саме цей факт стає основним засобом створення атмосфери утаємничення в романі: непередбачувані й умотивовані тільки для антагоніста вчинки не дають змоги ані героям, ані читачам прорахувати подальший розвиток подій.

Однією з головних ознак антагоніста в романі можна вважати його надприродність, породжену проте з розпачу талановитої людини. Подібна його амбівалентість також слугує засобом утаємничення, оскільки первісно людська природа лиходія змушує героїв шукати людських мотивацій, що виявляються оманливими і непридатними. Говорячи про особливості антагоніста в романі «Опівнічний палац», важливо зауважити специфічні відносини героя з часом і простором. Реальна часопросторова структура ніби є значущою для нього, але виявляється, що він також існує і в категоріях поза часом і простором. Для розуміння подібної бінарності існування важливим виявляється локус станції. Побудований генієм інженера, він стає замкненим всесвітом для його злого відбиття, де простір побутує лише як лабіринт, а час замикається на одній події. Хоча зовні він існує як зруйнована споруда, куди можуть потрапляти головні герої.

Значущість вказаних рис антагоніста в романі «Опівнічний палац» підтверджується і тим фактом, що в образах антагоністів у подальших творах письменника ми спостерігаємо інваріанти виявлених у статті ознак.

Ключові слова: *сучасна література, К. Р. Сафон, антагоніст, лиходій, часопростір, наприродність, локус.*

Olga MORGUNOVA,
orcid.org/0000-0002-9145-4432
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English Philology
Mariupol State University
(Mariupol, Donetsk region, Ukraine) msmorgunova07@gmail.com

THE FEATURES OF AN ANTAGONIST'S IMAGE OF IN THE EARLY OEUVRE OF CARLOS RUIZ ZAFON (ON THE BASIS OF THE NOVEL "MIDNIGHT PALACE")

The article analyzes the image of the antagonist in the novel "Midnight Palace" by the Spanish writer Carlos Ruiz Zafon. The relevance of the study is due to several factors. First, at present literary critics pay little attention to the writer's early novels. As for the novel "Midnight Palace", it is almost not analyzed in the literary aspect. Secondly, the images of antagonists have not yet been the subject of own separate study, although they play an important role in the plot of the novels. In its form, K. R. Zafon's novel is a work about teenagers, in which the plot revolves around a group of children who must undergo a certain initiation, discovering a secret and rescuing each other. But in fact, the antagonist becomes the central axis of the story. The importance of the image of the antagonist in Zafon's novel is primarily due to the fact that only the villain has a secret that drives the action of the novel. It determines the actions of the main characters, and to a large extent the secret is the antagonist himself. It is the fact which is the main way for creating an atmosphere of inscrutability in the novel: unpredictable actions, that is motivated only to the antagonist, do not allow either the characters or the readers to calculate the further development of events.

One of the main features of the antagonist in the novel is his uncanny abilities, supernaturality, but generated by the despair of a talented man. Such ambivalence of the antagonist also makes an ambience of inscrutability, because initially the human nature of the thief forces the heroes to look for human motivations. But that aproach is deceptive and unsuitable. Speaking about the features of the antagonist in the novel "Midnight Palace". It is important to note the specific relationship of the hero with time and space. The real chronotopic structure seems to be significant for him, but it turns out that he also exists in categories outside of time and space. To understand such a binary existence, the locus of the station is important. Built by the genius of an engineer, it becomes a closed universe for his evil reflection, where space exists only as a labyrinth, and time closes on one event. Although outwardly it exists as a ruined structure, where the main characters can get.

The significance of said features of the antagonist in the novel "Northern Palace" is confirmed by the fact that in the images of antagonists in subsequent works of the writer, we observe invariants of the features defined in the article.

Key words: *modern literature, K. R. Zafon, antagonist, valliant, chronotope, supernaturality, locus.*

Постановка проблеми. Творчість видатного іспанського письменника Карлоса Руїса Сафона – одного з відомих європейських авторів – має напрочуд непропорційну рецепцію в читачів і дослідників. Якщо перші на численних форумах рекомендують його твори, пишуть розгорнуті хвальні рецензії на сторінках письменника в електронних бібліотеках, то другі доволі рідко беруть до розгляду романи іспанця. До того ж літературний аналіз книжок К. Р. Сафона виявив і явного фаворита – тетралогію «Цвинтар забутих книжок», особливо її перший роман «Тінь вітру».

Ранні ж твори письменника, як правило, залишаються поза дослідницькою увагою. Крім того, маємо надзвичайно мало літературознавчих робіт, що розглядали б конкретні образи в романах К. Р. Сафона, при тому, що у творах іспанця розробка сюжету почасти значно поступається розробці характерів. Особливо це стосується образів антагоністів, які здебільшого стають сюжетною віссю твору. Таким чином, дослідження образу антагоніста в ранній творчості К. Р. Сафона набуває подвійної актуальності.

Аналіз досліджень. Найбільше досліджена творчість Сафона в лінгвістичному аспекті, що включає аналіз ідіостилю письменника та метафорики його романів (Л. Г. Сутуліна, К. В. Радочин, Є. В. Зверева, І. В. Смущинська, І. В. Циркунова, Ю. О. Гринько). Неабияку цікавість становлять міждисциплінарні дослідження роману «Тінь вітру», які стосуються проблем історичної пам'яті про болючі події минулого. На думку дослідників, поява і популярність подібних текстів свідчать про «постійний пошук пам'яті в сучасній Іспанії...» (Дж. Меддік, Р. Р. Елліс) (Meddick, 2010: 246).

Літературознавчі підходи до дослідження романів К. Р. Сафона нині переважно зосереджені на визначенні їхніх жанрових ознак. Так, А. О. Мунтян та І. В. Шпак, досліджуючи вияви готичного в романі «Тінь вітру», зауважують, що готична лінія роману достатньо розроблена через архітектуру, атрибутику і колорит готичних романів, хоча й зауважують: «Роман «Тінь вітру» не є стовідсотково готичним романом, а радше романом, що поєднує в собі декілька літературних традицій...» (Мунтян, 2015: 253)

Щодо концептів та окремих персонажів, то в дослідницьких студіях вони майже не розглядаються, хоча навіть побіжні згадки у статтях про деякі концепти й персонажі, наявні у творчості іспанця, свідчать про їх неабияку роль і в будові сюжету, і у вираженні ідеї романів. А. О. Мунтян, виявляючи ознаки детективного жанру в романі «Тінь вітру», зауважує про важливу сюжетотвірну роль інспектора Фумеро, чия постать не обмежується функціями головного детективного антагоніста, а набуває диявольських ознак (Мунтян). Але, визнаючи важливу роль лиходія, дослідниця тим не менш не приділяє йому гідної уваги.

Мета статті – розглянути образ антагоніста в романі К. Р. Сафона «Опівнічний палац» (твір, що увійшов до циклу «Трилогії туману», але отримав найменше висвітлення в літературознавчих розвідках), виокремивши його специфічні риси та визначивши його роль для руху сюжету.

Виклад основного матеріалу. Навіть побіжний огляд дає всі підстави стверджувати, що образ антагоніста/лиходія є важливим для кожного з творів К. Р. Сафона. Оскільки лиходії в романах або володіють таємницею, або самі є тією таємницею, саме вони детермінують вчинки головних героїв. Особливо така структура відносин героїв характерна для ранніх творів К. Р. Сафона, зокрема його роману «Опівнічний палац».

Цей твір автор визначив як «роман для юнацтва» (Сафон, 2021: 7), в центрі сюжету якого група підлітків – мешканців дитячого притулку св. Патрика. Вони вигадали назву своїй спільноті – «Човбар сосаєті» – й займаються переважно тим, що мріють про доросле життя й оповідають одне одному страшні історії. Основні події сюжету, що стають своєрідною ініціацією головних героїв, розпочинаються тільки з появою антагоніста – Джавагала, який є носієм таємниці, що надає сенсу всім подіям у творі і вчинкам головних героїв. І, як з'ясовується згодом, усі події

життя двох головних героїв – близнюків Бена і Шеррі – зумовлені виключно діями Джавагала. Сенс же дій останнього не зрозумілий ні героям, ні читачам до самого фіналу. Звідси виникає тривале відчуття невмотивованості подій роману.

Так, на початку твору антагоніст активно переслідує майора Піка, який чомусь і звідкись рятує двох немовлят, аби переховати їх в Ар'ямі Бос, яка виявляється бабусею немовлят. Джавагал легко знаходить і майора Піка, і директора дитячого будинку, куди анонімно передано одного з близнюків. Та якщо майора антагоніст вбиває, то директора притулку він лише попереджає, обіцяючи повернутися за шістнадцять років. При цьому в обох випадках Джавагал виявляє свою надприродну сутність. Перед головними героями він постає як «зловісний цар пітьми на троні, зведеному посеред згарища й руїни» (Сафон, 2021: 264). І образ його пов'язаний зі стихією вогню: він дивує співрозмовників палким поглядом, легко зупиняє і розплавлює кулю, що летить в нього, повільно виходить із палаючих кімнат, викрадає Шері через вогняну стіну тощо.

У подібному структуруванні образу антагоніста можна вгледіти своєрідну зовнішню невмотивованість, характерну для казкових оповідей. Незбагненність і непередбачуваність учинків лиходія є головним засобом створення загадкової атмосфери оповіді. І такий прийом ми спостерігаємо в зображенні всіх антагоністів «Трилогії туману». Вони діють як зло, мисляться такими іншими персонажами, крім того, причина їхніх вчинків здебільшого не тільки не пояснюється, але й не вкладається в логіку подій.

Важливо зауважити, що надприродність антагоніста можна потрактовувати як наскрізний мотив ранніх творів К. Р. Сафона. Зокрема, за таким принципом було зображено головного антагоніста роману «Володар Туману», опублікованого у 1993 році, за рік до «Опівнічного палацу». Загадковий клоун Каїн (він же Володар Туману), здатний роками чекати на дні моря, аби одного дня забрати свій борг. І героям не вдається знайти хоч скільки-небудь логічного пояснення, звідки він узявся, чому Володар Туману так поводиться і чому може чекати саме стільки часу. Він просто існує як могутня й невідворотна загроза, як явище, природа якого незбагненна й непояснювана. І герої марно намагаються протистояти йому.

Проте в «Опівнічному палаці» наприродність антагоніста не вичерпує його характеристик. У романі він має в основі своїй цілком людську природу, виражену в дзеркальному відбитті Джавагала – Лагаваджі Чандрі Чаттерджі (перетворення антагоніста з людини на надприродну потвору позначається зміною імені на варіант у зворотному прочитанні). Лагавадж – персонаж, що постає тільки з оповідей героїні та цитат його книжки. Це талановитий інженер, архітектор і письменник – образи, що також стануть наскрізними для романів Сафона: кожна з жертв власного минулого, суспільного зла чи зла надприродного так чи інакше матиме відношення до героїв цієї професії. А Чандрі Чаттерджі, що втілює в собі всі три ці іпостасі, прагне змінити світ, намагається створювати винаходи, що покращили б життя його співвітчизників. Він створює ідеальний будинок для своєї дружини, який опише в книзі, що завчить напам'ять його донька.

Проте мрії Лагаваджа будуть розбити через підступи його «злого генія» – полковника Лівеліна, чия ницість і жорстокість матимуть цілком людську природу. Піддавшись на його шантаж, Лагавадж водночас із вокзалом і потягом, що мали б змінити економіку Індії, створює смертельну машину для випалювання усього живого, і в результаті герой гине у вогні із 360 сиротами, що їхали разом із ним у потязі. Утворене в результаті цього злиття душі інженера і створеної ним вогняної машини породжує вогняного демона, сутність злоби якого лежала у краху прекрасних мрій: «Змучений дух Джавагала живе відтоді, з'єднаний із пекельною машиною, створеною ним самим» (Сафон, 2021: 226).

Своєрідне переосмислення і глибшу психологічну мотивацію образу інженера, чиї прекрасні задуми перетворюються на зло в результаті гіперболізації власних переконань, можемо спостерігати в романі «Марина» (1999). Інженер М. Колвенік, болісно переживаючи недовершеність і вразливість людського тіла, став «людиною, що хотіла обманути смерть, перш ніж вона візьме гору над ним» (Сафон, 2017: 253). Спочатку він виготовляє протези, потім починає модифікувати людські тіла, вдосконалюючи їх до того, що намагається винищити в них все природнє. І, врешті-решт, не тільки створює армію технічно відроджених зомбі, але й сам перетворюється на техногенного монстра, складеного з власних винаходів.

Говорячи про специфіку антагоніста в романі Сафона, не можна не зауважити особливі відносини лиходія із часом і простором. З одного боку, він живе у такому ж часопросторовому вимірі, що й головні герої: відвідує приміщення, де тимчасово перебувають Шері та її бабуся, приходить до дитячого притулку св. Патрика, де мешкає Бен, чекає шістнадцять років, поки близнюки підростуть. Та, з іншого боку, Джавагал, рокриваючи

підліткам свою справжню сутність, зауважує, що це лише частина гри, оскільки час для нього зупинився в день загибелі. Таким чином, антагоніст ніби одночасно існує і в часі, і поза часом. Саме тому кожен із підлітків поодинці потрапляє у своєрідне часове коло, що знову і знову повторює останні миті життя Лагаваджа: кожен із героїв стикається з потягом-примарою, в якому горять діти-сироти і сам інженер. А розжарений потяг стає фактично новою домівкою для злого духа.

Таке подвійне існування в межах часу й поза ним також можна потрактовувати як наскрізну характеристику антагоністів у творах Сафона. У такій позачасовості живе, наприклад, і антагоніст клоун Каїн – Володар Туману з однойменного роману. Зламавши годинник головного героя, він відверто говорить: «Часу, любий Максе, не існує. Він – ілюзія, марево. Навіть твій друг Коперник зрозумів би це, але саме часу йому й не вистачило» (Сафон, 2011: 196).

Специфічне побутування антагоніста поза часом і ніби поза простором, увиразнюються його специфічним зв'язком із двома локусами – будинком, який інженер збудував для своєї дружини, і будівлею станції Джітерз-Гейт, що мала б стати вершиною його інженерного генія. Одразу зауважимо, що і дім, і станція також є наскрізними образами у творчості Сафона, оскільки будинки завжди пов'язані з таємницями чиїхось життів, а станції врешті стають точкою, куди спрямовані інтенції кожного з героїв, який хоче змінити життя.

Будинок Лагаваджа, який постає у сприйнятті його дітей, змальовано не як місце для побутування родини, а як своєрідну модель всесвіту, що ідентифікує особистість інженера: «Вони опинилися в залі, увігнуте склепіння якого, розписане монументальною фрескою, підтримували потужні візантійські колони. На фресці були представлені незліченні епізоди з діянь персонажів індійської міфології... Стіни залу були уставлені ущерть повними книжок стелажами... Підлогу вкривала мозаїка з лискучої смальни й скалок гірського кришталю, що створювало ілюзію небозводу із сузір'ями й окремими зірками» (Сафон, 2021: 184).

Проте будинок так і залишився нежилим через загибель інженера, а злий дух оселяється в іншій споруді – на станції, що також має дивну будову: «Ця станція, вся констукція Джітерз-Гейт, є величезною сферою, лише частину якої, ту, що виходить на поверхню, ми можемо бачити. Колона годинника розташована точно на прямовисній лінії від центру бані, як сегмент радіуса» (Сафон, 2021: 253). Ця дивна будівля-сфера із радіусом годинника і лабіринтом тунелів фактично замикає в собі й час і сам дух інженера, виносячи його існування поза реальним простором. Тому фактично всі спроби Джавагала вселитися в тіло одного зі своїх дітей – це спроба вийти із замкненого часопростору, стати частиною реального простору та змінного часу.

Висновки. Отже, можемо констатувати, що образ антагоніста в романі К. Р. Сафона «Опівнічний Палац» чітко виокремлено. Він єдиний носій злих сил, що змушують головних героїв протистояти їм, проходячи у такий спосіб своєрідну посвяту в доросле життя. Також саме лиходій є носієм таємниці, навколо якої обертається сюжет роману, а незрозумілість мотивів антагоніста є головним засобом створення утаємниченості тексту. Остання посилюється надприродністю лиходія: антагоніст має виразно нелюдську природу й існує одночасно в реальному часі й позачасовому просторі. Ця бінарність його існування в часопросторі увиразнюється зв'язком із двома локусами – дому й станції. Важливо також зауважити, що інваріанти визначених рис можна простежити в образах антагоністів у решті ранніх романів К. Р. Сафона, тому подальше дослідження цих образів, їх зіставлення і виявлення інших специфічних особливостей становить наукову перспективу подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мунтян А. О. «Тінь Вітру» Карлоса Руїса Сафона – детективно-таємничий роман. URL: https://revolution.allbest.ru/literature/ 01143715_0.html

2. Мунтян А. О., Шпак І. В. Angel of the Mist – елементи готичного в романі Карлоса Руїса Сафона «The Shadow of the Wind». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету.* 2015. Вип. VI. С. 247–254.

3. Сафон К. Р. Владыка Тумана : роман. Москва : АСТ: Астрель; Владимир : ВКТ, 2011. 215 с.

4. Сафон К. Р. Марина : роман. Москва : АСТ, Neoclassic, 2017. 320 с.

5. Сафон К. Р. Опівнічний Палац : роман. Харків : Книжковий Клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2021. 304 с.

6. Meddick J. The Telling of Memory in La sombra del viento by Carlos Ruiz Zafon. *Romance Studies.* 2010. Vol. 28. Iss. 4. P. 246–258. DOI: 10.1179/174581510X12817121842092.

7. Ellis R. R. Reading the Spanish past: Library fantasies in Carlos Ruiz Zafon's La sombra del viento. *Bulletin of Spanish Studies*. 2006. Vol. 83. Iss. 6. P. 839–854. DOI: 10.1080/14753820600863907

REFERENCES

1. Muntian A. O. «Tin Vitru» Karlosa Ruisa Zafona – detektyvno-taiemnychyi roman. [«The Shadow of the Wind» by Carlos Ruiz Zafon as a detective-mysterious novel] URL: https://revolution.allbest.ru/literature/ 01143715_0.html [in Ukrainian].

2. Muntian A. O., Shpak I. V. Angel of the Mist – elementy hotychnoho v romani Karlosa Ruisa Zafona «The Shadow of the Wind». [Angel of the Mist – the elements of gothic romance in the novel «The Shadow of the Wind» by Carlos Ruiz Zafon]. *Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University.* 2015. Vol. VI. P. 247–254 [in Ukrainian].

3. Zafon K. R. Vladyka Tumana: roman [Prince of Mist]. M. : AST: Astrel; Vladymyr: VKT, 2011. 215 p. [in Russian].

4. Zafon K. R. Marina: roman [Marina]. M.: ACT, Neoclassic, 2017. 320 c. [in Russian].

5. Zafon K. R. Opivnichnyi Palats: roman [The Midnight Palace]. Kh.: Knyzhkovyi Klub «Klub simeinoho dozvillia», 2021. 304 p. [in Ukrainian].

6. Meddick J. The Telling of Memory in La sombra del viento by Carlos Ruiz Zafon. *Romance Studies.* 2010. Vol. 28. Iss. 4. P. 246–258. DOI: 10.1179/174581510X12817121842092 [in English].

7. Ellis R. R. Reading the Spanish past: Library fantasies in Carlos Ruiz Zafon's La sombra del viento. *Bulletin of Spanish Studies*. 2006. Vol. 83. Iss. 6. P. 839–854. DOI: 10.1080/14753820600863907 [in English].

UDC 81'37; 003; 81'22
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-27

Lamıya MUGALOVA,
orcid.org/0000-0003-2433-5334
Doctoral Student,
Lecturer at the Linguoculturology Department
Azerbaijan University of Languages
(Baku, Azerbaijan) mugalova83@mail.ru

SPATIAL FUNCTIONAL-SEMANTIC FIELD IN THE ENGLISH AND THE AZERBAIJANI LANGUAGES

The article is devoted to the theory of the functional-semantic field of a language. It describes the functional-semantic field of the languages as one of the methods, which characterizes the semantic space of the language. It speaks of the same phenomenon in English and Azerbaijani by demonstrating examples from both languages. The author finds many identical features and differences in the functional-semantic of the two languages and sometimes appeals to the materials of the Russian language, too. The location and displacement micro fields are separated in the horizontal structure of functional-semantic spatial field of Azerbaijani and English.

The grammatical units of the functional-semantic field of the Azerbaijani consist of suffixes of the spatial cases of the nouns. The space has a grammatical nuclear and is differentiated with high productivity by creating spatial meaning as a grammatical means.

In the present stage of development of linguistics attention to the study of systemic relations and functional aspects of languages has grown. The theory of functional-semantic field, which has emerged in functional grammar, is applied to the study of different categories of language. It has been defined that the functional-semantic field should be analyzed like this: "Functional-semantic field is a bilateral formal-content unity formed by lexical, grammatical and word-building elements, which belong to the same semantic field mutually connected with them and grammatical (morphological and syntactic) means". It is noteworthy to mention that any semantic category forms the basis of a functional-semantic field and the semantic invariant representing this category combines different kinds of language means and forms the nuclear of their interaction. Different studies have dealt with the functional-semantic theory. The researches on this field are known to be studied different issues of spatial theory and different spaces have been studied on the basis of the materials of different languages.

Key words: *space, place, functional-semantic field, locative, formal, content.*

Ламія МУГАЛОВА,
orcid.org/0000-0003-2433-5334
докторант,
викладач кафедри лінгвокультурології
Азербайджанського університету мов
(Баку, Азербайджан) mugalova83@mail.ru

ПРОСТОРОВЕ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА АЗЕРБАЙДЖАНСЬКІЙ МОВАХ

Статтю присвячено теорії функціонально-семантичного поля мови. Описано функціонально-семантичне поле мов як один із методів, що характеризує семантичний простір мови. Він говорить про одне і те ж явище англійською та азербайджанською мовами, демонструючи приклади з обох мов. Автор виявляє багато однакових рис та відмінностей у функціонально-семантичній характеристиці двох мов, а іноді також звертається до матеріалів російської мови. Мікрополя розташування та переміщення розділені в горизонтальній структурі функціонально-семантичного просторового поля азербайджанської та англійської мов.

Граматичні одиниці функціонально-семантичного поля азербайджанської мови складаються із суфіксів просторових відмінків іменників. Простір має граматичне ядерне середовище і відрізняється високою продуктивністю шляхом створення просторового значення як граматичного засобу.

На сучасному етапі розвитку мовознавства зросла увага до вивчення системних відносин та функціональних аспектів мов. Теорія функціонально-семантичного поля, що виникла у функціональній граматиці, застосовується для вивчення різних категорій мови. Визначено, що функціонально-семантичне поле слід аналізувати так: функціонально-семантичне поле – це двостороння формально-змістова єдність, утворена лексичними, граматичними та словотворчими елементами, які належать до одного і того ж семантичного поля, взаємопов'язаного з ними, і граматичні (морфологічні та синтаксичні) засоби. Примітно згадати, що будь-яка семантична категорія становить основу функціонально-семантичного поля, а семантичний інваріант, що представляє цю категорію, поєднує різні види мовних засобів та формує ядро їх взаємодії. Різні дослідження займалися функціонально-семантичною теорією. Дослідження у цій галузі, як відомо, вивчали різні питання просторової теорії, а різні простори вивчали на основі матеріалів різних мов.

Ключові слова: *простір, місце, функціонально-семантичне поле, локатив, формал, зміст.*

Introduction. Functional-semantic field is known to be one of the structural methods of the spatial meaning in the language. The semantic field allows regulate the volume of lexico-semantic and grammatical information in the study of central and peripheral language units used in the expression of different meanings. It is much easier to identify the areas of the grammatical category. In general, the development of the history of the theory of semantic field can be divided into two stages. The first stage covers the studies conducted by Q.Insen, I.Trir, L.Vasgerber, V. Porsig, O.Dukhachenko and others. These scholars look upon the semantic field as a collection of meaningful units covering a certain area of human experience.

Spatial or locative category is a situational-predicative category; it helps to identify the space and location of the object. The category of space drew the attention of linguists long ago, they strove to determine the methods of expression of space and its types (Boldirev,2000:212). The space, which is the location of an object or action, has become the object of studies in general linguistics, text linguistics, functional and cognitive grammar.

The organization of the language material in functional grammar is approached from two points of view: 1) semasiological (from form to content). Such an approach to the organization of language units leads to the linear structure. Analysis of meanings covers grammatical units, their categories and forms; 2) homonymological (from content to form); in this case the linear construction of the material is avoided; the language material is analyzed within logical-semantic groups. In contemporary linguistics preference is given to the methodology of mixed approach. At first the functional-semantic field is built on the basis of meanings of language forms and then the meanings expressed by language means of the field are subjected to semantic analysis. There are two types of functional-semantic field: 1) functional-semantic field based on morphological core, which is the same with functional-semantic categories (temporarily, modality, personality, spectacularly, etc.); 2) functional-semantic invariant fields. In the field of functional-semantic invariant there exist only the elements of one level and they form the simple grammatical or lexical field. There is no juxtaposition in the relations of functional-semantic and grammatical fields. The only difference between them is that the grammatical field refers only to the grammatical level. But functional-semantic field covers a wide sphere of language and includes both the grammatical categories and elements of different levels of the language having functional-semantic similarity. Different levels of language (lexical, syntactic, morphological, world building) play the role of a criterion for distinguishing the functional-semantic field. In accordance with the spatial theory the morphological categories are presented by the same language units depending on their functions. These units take part in the context in interrelation for the expression of certain semantic relations.

Analyses. Spatial functional-semantic category and semantic functions represent the semantic content of spatial relations. The locative (spatial) category covers a certain type of semantic relations, here the interrelation of things and events of the reality is realized in a certain form. The category of locative (spatial) covers the certain types of semantic relations and mutual interaction of objects and actions of reality is realized.

A certain form of interaction implies spatial relations in which one of the components plays the role of an orientation of one component for the other one. In general, the locative and spatial relations are much broader notions. Locality is one of the the complicated types of spatial relations and is directly connected and chosen for being in close relation to the location.

The specificity of expression of of spatial relations in language emerges differently in different languages. For example, for the expression of this category in the structure of the grammar of the English language there are no special means. We speak of those means, which express the spatial relations independently and explicitly. In Azerbaijani there is also no grammatical spatial category. It is necessary to mention that in the allusive paradigm of the category of case three cases such as *dative* (yönlük), *locative* (yerlik), *initial* (çıxışlıq) take part in the expression of spatial relations, and it is not accidental that they are called spatial (məkani) cases.

The locative functional-semantic field is a bilateral unity and has the plane of expression and content. In the plane of content spatial reference is determined by the semantic category. The plane of expression is represented by different units of the levels of language, which realize the functions referring to the semantic sphere of locality.

The functional-semantic locative field is neutral from the point of view of gender. It leads the functional-semantic locative field into the division of two micro fields, i.e., replacement and displacement. Localizes play an important role in spatial relations. In static and dynamic spatial relations the chosen Localizes of the object may have static or active relations (Streneva, 2008:137).

Discussions. The space of the event or process (action) is static. To be in some space, or within the boundaries of a given space means that the movement is in the relation of replacement in that space.

In the majority of cases the specific feature of the micro space constituents of location does not have an independent functionality, they function in close contacts.

S. Abdullayev writes: "The compound hierarchical structure of the functional-semantic space is built on the principle of *center-periphery* (Abdullayev 1998, p.190). The spatial constructions are used as an adverbial modifier of place along with different semantic verb groups. They form the nuclear of the micro space and express locality explicitly (Tahirov, 2007:98).

M.Kunijev writes that adverbial modifiers explain the birth of an action or feature from different points of view and become secondary members of sentences (Kunijev, 2004:166). The adverbial modifies of place are expressed by adverbial modifiers, nouns indicating locality, combinations with nouns, words or word combinations with post positions, interrogative pronouns. E. Paducheva has her own point of view in this matter. She writes that the adverbial modifier of place is subordinate to the predicate or to another member of the sentence expressed by a verb (Paducheva, 2000a:239). In relation to the modifier of place it is necessary to note that sometimes the subordination is very weak. K.Pereverzev states his point of view like this: "It is connected with such a fact that the adverbial modifier of place characterizes the condition of how the action takes place" (Pereverzev, 2000b:255). In comparison with other adverbial modifiers the adverbial modifier of place is more independent. When the verb requires the specification of of the place, the adverbial modifier of place becomes more closely attached to it. In English it is used in the post position, in Azerbaijani in the preposition.

According to A.Bondarko's oppinion the meaning of the verb is the determinant of static and dynamic spatial relations, because the static or dynamic nature of the verb finds its expression in its meaning (Bondarko, 1983:108). Therefore, the meaning of the verb forms the communicative center of sentence, pertaining to the micro space of placement or replacement is determined on the basis of semantics (Bondarko, 1984:36).

The main type of relations in the micro space determines the space where the action takes place. The nouns connected with the localization of an event or an action on a space, which indicate the location of an event or action, are very important for the expression of spatial relations.

The functional-semantic area is a hierarchical sphere, and if the spatial sphere is taken into account, it is important to discover the language media, and to place them in that space. It is very important to determine the spheres of location and functional-semantic stratification of words. The sphere of functional-semantic locality is complicated and has its own structure. Its components are interconnected with paradigmatic relations. This sphere is multi-dimensional. Different elements take part in its organization. As a semantic dominant lexical units form the nuclear, the general, the invariant meaning, its lexems that are expressed by lexical units. The common element inherent to corresponding ranks that is called semantic theme (Solovikh, 2010:86). From this point of view the nuclear of the locative space are the the polysemantic words "space" and "place". These words are synonymous. The whole volume of the corresponding notion and the maximal concentration of traits find their reflection in their semantic structure. To prove it, it is necessary to compare the meanings of the Azerbaijani words "məkan" (space) and "yer" (place). The explanatory dictionary of the Azerbaijani language gives the following explanations for them:

Məkan (*n*) (space) 1) a dwelling of a man or a place where something on which someone sits; a homeland. 2) *in general*, a place; 3) (in philosophy) one of the main objective forms of matter characterized by its presence, volume and size; category of space; 4) the category of space and time (15).

The word **"space"** has 26 meanings in this dictionary. They are the following: 1) planet; 2) upper crust of the earth; 3) area on which one stands; 4) country, area, homeland; 5) house, residence, flat, etc. (15).

The words /**space**/ and /**place**/ in the English and Azerbaijani dictionaries are defined like the followings:

space (*adj)* cosmic; (*n)* place, cosmos, destination, area;

place (*n)* area, destination, city, flat, square, seat; (*v)* to place, to hold a place, to count, to assign, to put money, to raise one's voice, to put;

It is necessary to highlight that the need of looking at the other dictionaries is meant to be important to be paid attention to in order to get a complete idea of the circle of meanings of the English words. In "Большой англо-русский словарь" edited by I. Galperin the mentioned words have been defined as:

space (n).1) length, distance, space, place; a space of ten feet – 10 futluq məsafə; 2) place (the place of any subject): the piano takes up too much space – royal həddən çox yer tutur; 3) (*philosophy)* area; 4) distance; period; interval; 5) period of time; 6. cosmos; 7. (*math*) row; 8. (*math.*) 9) space; 10) cosmos; 11) (*poligraphy*) gap, distance, etc. (14).

place (*n)*. 1) land; 2) land, city, station; 3) land, point on the surface, space;

4) ordinary, traditional place; 5) seat, place (in the classroom, at the cinema); 6) page; 7) place, area; 8) (*in titles*) 1) space; 9) a small street, side-street; 10) property; 11) building, room, place; 12) house, flat; 13) property, suburban house, garden; 14)

old-fashioned. dam; 15) duty, workplace; 16) situation; 17) 1st and 2nd place in sports prizes; 18). mining camp; 11. (*math*.) degree (15).

The lexical-semantic centers of location of the micro-field in both Azerbaijani and English are the words space and place. One of the main properties of localizes is its static character in comparison with the object. In modern English the main ways of expression of localize are the spatial nouns. In Azerbaijani and English the nouns like *kənd, şəhər, ev, otaq (country, city, town, house, room)* are used fore more accurate expression of the space. There are combinations with other nouns in both languages, and they express the meaning less accurately at a certain degree. There are not only spatial meanings, but also objective meanings in the semantic structure of these nouns. For instance, the names of different material objects (furniture, clothes, parts of the body, dishes and etc.) are used in spatial phrases. The spatial nouns express the location of the subject and actions. In these cases prepositions and different verbs are used in English. But in Azerbaijani the suffix of the dative case is added to show the location.

A nuclear zone lies around the words space (*məkan*) and place (*yer*). Because of the nouns within these zones there emerges a number of groups: 1) nouns expressing common spatial meanings very much connected with meanings which are divided into several levels; they include areal with a narrow meaning of space, border, zone, boundary, relief, etc., as well as the words formed with the words expressing the meaning of "yer" (land, place space); 2) all the words expressing the the geographical meanings, such as universe, earth, cosmos, atmosphere, ocean, moon, sun, continent, mainland, meridian, equator, etc.; 3) generalized names of localized events: punkt (*destination*), nöqtə (*area*), sahə (field, *area*), bölgə (*region*), etc.

According to their structures functional semantic spaces are multilayered both horizontally and vertically. The precision of the structure of the field is carried out in four main directions: 1) hadisə (event); 2) landşaft (landscape); 3) dinamik (dynamic); 4) parametrik (parametric) (Fedoseeva, 2012:50).

The words such as ev (*house*), mağaza (*shop*), bağ (*garden*), park (*park*), institut (*institute*), məktəb (*school*) and others are used as concertizes of space of the event. For instance, məktəbdə (*at school*), evdə (*at home*), bağda (*in the garden*), parkda (*in the park*), etc. The landscape group includes such words as çay (*river*), göl (*lake*), meşə (f*orest*), dağ (*mountain*), *vadi* (valley) etc. Dynamic and parametric groups are the main members of the space. The verbs of dynamism such as aparmaq (*to take*), çıxarmaq (*to draw, to take out*), gətirmək (*to bring*), etc., express the dynamism of location. Parametric concertize of location are the names associated with multidimensional spaces like */width/, /abyss/, /height/*, etc.

The words with narrow meanings expressing objects form the periphery zone far from the nuclear of the space. The far peripheral zone includes the followings: 1) common meaningful nouns (place + condition, place + cover, place + external shape, etc.), for example, asphalt, landing, slopes etc; 2) figurative meaningful nouns; 3) derivative nouns; for example, a maternity hospital, a rest house, a beauty salon, a gym, etc.; 4) phraseological units with spatial meanings.

Each concrete space requires individual approach. Firstly, it is important to determine the components, in other words, the language media comprised by that space, their groups and structures. Here it is necessary to determine the center and periphery, the hierarchy of the relations among the semantic categories, composition of semantic categories, their hierarchy. Along with it, the units of different levels interact depending on their features. This interaction, which emerges in speech, shows that such units are inclined to interaction. It is not a pure contextual phenomenon, but an immanent property of the units of language and actualizes in the process of speech.The units of language of different levels very often combine because of their functions, but not because of the notion, which are extra linguistic in nature. They fulfill this function not because of their assignment, but on the basis of identity of the meaning. The above mentioned shows that the space as a system belongs to language. The structure of space does not depend on speech, but it emerges in speech.

L. Fedoseeva described the locative functional-semantic field as polycentric and classified five types of spatial meanings: 1) localization of the events and situations); space (*they were sitting in the room*); action (*He goes to school*); presence by showing the space (*there were two persons in the room*); 2) dynamic localization of the action (dynamic spatial relations); trajectory of movement; specifiers (*turned right on the street*); 3) the place of the objects compared to each other (orientation and lokum); 4) localization according to the subject: distant / close; specification on the basis vertical and horizontal arrows; display of the subject as an orientation during the movement of objects; 5) parametric locality: symmetry (upwards-downwards, forward-backward); center – periphery; the lower or upper part of the lokum (on the top of the hill) (Fedoseeva, 2012:12). It is difficult to say that the suggested five spatial relations cover of all the possible cases.

G.Shur explains the difference between displacement and direction as follows: if the subject is located at one point in space at a certain time and is at another

point at a different time, it is displacement. If there is a boundary in the space that separates it into two parts, and the subject is first in its first and then in its second part, this is the direction (Shur, 1974:57). Thus, if localization is possible at different points in the space, these are only the starting (exit) and end (entry) points in the direction.

The field of the functional-semantic locality of both Azerbaijani and English languages is meant to be a complex multidimensional and is determined by the functions of its constitutors. Constituents are said to be distributed irregularly across micro-sectors. The locative field of English is known to be polycentric, and its core is organized by means of the syntactic level. One of the nuclear centers is composed of spatially meaningful noun compounds and verbs belonging to different semantic groups. Such constructions explicitly realize spatial relations. In the English nuclear zone, spatially meaningful constructions are formed from the combination of space aprons and names. Names denoting space are also distinguished by their activity (Azizova, 2017:147).

The study of spatial relations requires the consideration of the locative situation, too. Locative condition is presented by three components (the localized subject,the locating predicate). It is clear that the object can also be locaized, therefore the subject is taken in a broader sense. The locality covers the following categorical conditions: 1) the subject is motionless or moves within the boundaries of the space; in which case the point where the subject is located is either explicitly stated or described with the help of a certain orientation; 2) the subject acts in a certain part of the space and does not go beyond the boundaries of the space; 3) the subject goes beyond the boundaries of the described space; 4) the subject enters into the described space. The latter is extensive in comparison with model related to the localization condition and includes some specific points.

The two main forms of spatial meaning divide it into two segments. The first segment is a place, but the second is a direction. As we know, the segment of place is divided into location and displacement micro fields . The segment of direction is divided into the starting and ending micro fields of action. Dynamism is obvious in the segment of direction and it requires explaining the reason why the displacement is not included in that segment. If localization is possible at different points of the space in displacement, this is only the starting (exit) and ending (entrance) points in direction.

The functional-semantic spatial field of both Azerbaijani and English is a multidimensional complex and is appointed due to the functions of its constituents. The constituents are irregularly distributed on the micro fields. The spatial field of English is poly centric and its nuclear is organized by means of the syntactic level. One of the nuclear centers consists of substantive collocations and verbs of different semantic groups. Such constructions explicitly realize the spatial relations. There are a lot of spatial constructions created with the combination of spatial prepositions and names in the nuclear zone of English. Spatial names also differ in usage (Azizova, 2017:150).

The location and displacement micro fields are separated in the horizontal structure of functional-semantic spatial field of Azerbaijani and English.

The grammatical units of functional-semantic field of Azerbaijani consist of suffixes of spatial cases of noun. The space has a grammatical nuclear and is differentiated with high productivity by creating spatial meaning as a grammatical means.

Conclusions. Real space has three dimensions. Objects are located in the space according to these three dimensions. In a number of sciences, such as mathematics, the concept of multidimensional space is used.

Topological characteristics include continuity and continuity, size, coherence, metric characteristics include curvature, finitude, infinity, isotropic, homogeneity.

Just as material objects can be located in space, imaginary objects can also be located. Man can build any object in his imagination and imagine its location in space. Logically imagined space has no material existence.

The categories of space and time are in constant contact with each other. In space, time, shape, structure and size are stable in contact with surrounding objects. Changes in the parameters of a particular space are possible over time. This aspect is more specific to the place where a person is located, which is more described, talked about.

In the horizontal structure of the functional-semantic locativity of the English and Azerbaijani languages, there are location and displacement micro-areas.

The grammatical level units of the field of functional-semantic locativeness of the Azerbaijani language consist of suffixes of spatial cases of the noun. The field has a grammatical core and, like grammatical tools, is distinguished by its high productivity in creating spatial meaning.

In English, spatial relations are traditionally studied on the basis of two types (directional relations, distance relations). The first type covers directional relations, is divided into external and internal directional relations. If external directional relations refer to the location of an object outside the landmark, internal directional relations include relations within

the landmark. In distance relations, it covers the distance of the object from the object. The structure of the locative condition is the same or similar for different languages. In English, space-based envelope constructions have dependent components around the predicate. The approach relationship between the components of word combinations is typical. The basic model is in the form of a verb + apron + noun (in general). There is a well-defined sequence of words for analytical English. Therefore, the structure of the locative condition in English is concrete, consisting of subject, predicate and localizer.

BIBLIOGRAPHY

1. Abdullayev S. Müasir alman və Azərbaycan dillərində inkarlıq kateqoriyası. Bakı : Maarif, 1998, 279 s.
2. Tahirov İ. Azərbaycan və ingilis dillərində zaman kateqoriyası. Bakı : Nurlan, 2007, 324 s.
3. Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti. URL: // https://azerdict.com/az/izahli-luget/
4. Азизова М. Функционально-семантический подход к исследованию категории локативности в таджикском и английском языках. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalno-semanticheskiy-podhod-k-issledovaniyu-kateqorii-lokativnocti
5. Бондарко А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Ленинград : Наука, 1983, 208 с.
6. Бондарко А. В. Функциональная грамматика. Ленинград : Наука, 1984, 136 с.
7. Переверзев К. А. Пространства, ситуация, события, миры: К проблеме лингвистической онтологии. Логический анализ языка. Язык и пространства. Москва : Языки русской культуры, 2000. С. 255–267.
8. Уткин Д. В. Синонимическая словосочетания с пространственными значениями в современном русском языке. *Вопросы морфологии и синтаксиса современного русского языка*. Новосибирск : Зап. Сиб.кн. изд-во, 1966. С. 211–239.
9. Федосеева Л. Н. Функционально-семантическое поле локативности в современном языке: система языковых и контекстуальных значений. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalno-semanticheskoe-pole-lokativnosti-v-sovremennom-yazyke-sistema-yazykovyh-i-kontekstualnyh-znacheniy
10. Шмелев Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики. Москва : Наука, 1973, 279 с.
11. Большой англо-русский словарь. Т. 2. Москва : Русский язык, 1988, 1072 с.
12. Гуревич Л. С. Когнитивное пространство метакоммуникации: основы прагмасемантического изучения : автореф. дис. … д-ра филол. наук : 10.02.19. Москва, 2011. 33 с.
13. Чижова Л. А. Когнитивная категория локативности и различные способы её выражения в русском языке. *Сборник научных трудов III Международной научной конференции «Современные проблемы славянской филологии – глобализация и обучение русскому языку»*. Москва, 2011. URL: http://istina.msu.ru/publications/article/5827167/
14. Черненко В. В., Моисенко А. А. О ядре микрополя местонахождения в функционально-семантическом поле «локативность» (на материале английского языка). *Научная мысль Кавказа*. 2010. № 2. С. 147–152.
15. Соловых Ю. С. Изучение категории пространство в современном научном знании. *Вестник ОГУ*. 2010. № 11(117). С. 129–132.
16. Саадулаева Р. Щ. Выражение пространственных отношений в лакском языке : автореф. дис. … канд. филол. наук. Махачкала, 2013. С. 16–18.
17. Моаззен З. З. Категория русской именной локативности в зеркале персидского языка : дис. … канд. филол. наук. Москва, 2010. 173 с. URL: http://www.dissercat.com/content/kategoriya-russkoi-immennoi-lokativnosti-v-zerkale-persidskogo-yazyka
18. Всеволодова М. В., Владимирский Е. Ю. Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке. Москва : Либроком, 2009. 288 с.

REFERENCES

1. Abdullayev S. Müasir alman və Azərbaycan dillərində inkarlıq kateqoriyası [The category of negativeness in modern German and Azerbaijani languages. Baku: Maarif, 279 p. [in Azerbaijani].
2. Tahirov İ. Azərbaycan və ingilis dillərində zaman kateqoriyası. [The category of time in Azerbaijani and English languages] Baku: Nurlan, 324 p. [in Azerbaijani].
3. Azərbaycan dilinin izahlı lüğəti [Explanatory dictionary of the Azerbaijani language] https://azerdict.com/az/izahli-luget/ [in Azerbaijani].
4. Azizova M. Funktsional'no-semanticheskiy podkhod k issledovaniyu kategorii lokativnosti v tadzhikskom i angliyskom yazykakh. [Functional-semantic approach to the study of the category of locality in Tajik and English languages] Scientific notes of the Khujand State University named after academician B.Gafurov. Khujand: Humanitarian sciences, № 3. P. 147-156. https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalno-semanticheskiy-podhod-k-issledovaniyu-kateqorii-lokativnocti [in Russian].
5. Bondarko A. V. Printsipy funktsional'noy grammatiki i voprosy aspektologii. [Principles of functional grammar and aspects of aspectology] St. Petersburg: Science, 1983, 208 p. [in Russian].
6. Bondarko A. V. Funktsional'naya grammatika [Functional grammar] St. Petersburg: Science, 1984,36 p. [in Russian]
7. Pereverzev K. A. Prostranstva, situatsiya, sobytiya, miry: K probleme lingvisticheskoy ontologii [Spaces, Situation, Events, Worlds: On the Problem of Linguistic Ontology] Logical Analysis of Language. Language and space. Moscow: Languages of Russian culture, 2000. P. 255-267. [in Russian].

8. Utkin D. V. Sinonimicheskaya slovosochetaniya s prostranstvennymi znacheniyami v sovremennom russkom yazyke [Synonymous phrases with spatial meanings in the modern Russian language] Questions of morphology and syntax of the modern Russian language. Novosibirsk: Zap. Sib.kn. publishing house, 1966, Utkin D.V. P. 211-239 [in Russian].

9. Fedoseeva L. N. Funktsional'no-semanticheskoe pole lokativnosti v sovremennom yazyke: sistema yazykovykh i kontekstual'nykh znacheniy [Functional-semantic field of locality in a modern language: a system of linguistic and contextual meanings] Moscow: Questions of linguistics, № 2, pp. 43-49. https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalno-semanticheskoe-pole-lokativnosti-v-sovremennom-yazyke-sistema-yazykovyh-i-kontekstualnyh-znacheniy [in Russian].

10. Shmelev D. N. Problemy semanticheskogo analiza leksiki [Problems of semantic analysis of vocabulary] Moscow: Nauka, 1973, 279 p. [in Russian].

11. Bol'shoy anglo-russkiy slovar' [Comprehensive English-Russian Dictionary] T. 2. M .: Russian language, 1988, 1072 p.

12. Gurevich L. S. Kognitivnoe prostranstvo metakommunikatsii: osnovy pragmasemanticheskogo izucheniya [Cognitive space of metacommunication: the basics of pragmasemantic study] author. dis…. Doctor of Philological Sciences. 02/10/19. M., 2011.33 p. [in Russian].

13. Chizhova L. A. Kognitivnaya kategoriya lokativnosti i razlichnye sposoby ee vyrazheniya v russkom yazyke [The cognitive category of locality and various ways of expressing it in Russian] Collection of scientific papers of the III International scientific conference "Modern problems of Slavic philology – globalization and teaching the Russian language".M., 2011- http://istina.msu.ru / publications / article / 5827167 [in Russian].

14. Chernenko V. V., Moisenko A. A. O yadre mikropolya mestonakhozhdeniya v funktsional'no- semanticheskom pole lokativnost' [On the core of the microfield of location in the functional-semantic field locativity (based on the English language)] Scientific Thought of the Caucasus. M., 2010, No. 2. P. 147-152.

15. Solovykh Yu. S. Izuchenie kategorii prostranstvo v sovremennom nauchnom znanii [Study of the category of space in modern scientific knowledge] Vestnik OSU. Orenburg: OSU edition, 2010, No. 11 (117), p. 129-132 [in Russian].

16. Saadulaeva R. Shch. Vyrazhenie prostranstvennykh otnosheniy v lakskom yazyke [Expression of spatial relations in the Lak language] author. dis ... cand. philological sciences. / R. Sch. Saadulaeva – Makhachkala, 2013. P. 16-18 [in Russian].

17. Moazzen Z. Z. Kategoriya russkoy imennoy lokativnosti v zerkale persidskogo yazyka [Category of Russian nominal locativity in the mirror of the Persian language] dis ... cand. philological sciences. Moscow, 2010. 173 p. http://www.dissercat.com/content/kategoriya-russkoi-immennoi-lokativnosti-v-zerkale-persidskogo-yazyka [in Russian].

18. Vsevolodova M. V. Sposoby vyrazheniya prostranstvennykh otnosheniy v sovremennom russkom yazyke [Ways of expressing spatial relations in modern Russian language] M. V. Vsevolodova, E. Yu. Vladimirsky. M .: Librokom, 2009. 288 p. [in Russian].

UDC 81'42
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-28

Anna NYPADYMKA,
orcid.org/0000-0003-1894-3456
Lecturer at the Department of English for Engineering № 2
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) a.nypadymka@gmail.com

GENRE FEATURES AND PLACE OF PSYCHOLOGICAL INTERNET-DISCOURSE IN DISCOURSE TYPOLOGY

Nowadays, it is not enough to place an advertisement online for individuals or companies, who want to popularise their services or goods. To meet clients' requirements and to become a well-known it is important to have an active profile in online services. The article provides theoretical material on the new type of discourse, which emerged in the past few decades and continues to develop, that is psychological Internet-discourse, which is becoming more and more popular nowadays due to the growing demand for psychological support and interest towards psychology as a science in particular. In the present paper, there is an attempt to define and corelate psychological Internet-discourse with the existing discourse types classifications and analyse its genre features. Also, some of the most popular definitions of such terms as "discourse" and "Internet-discourse" are provided in this article, and the lists of scholars who worked over the problem of defining these concepts are given. Psychological Internet-discourse is presented nowadays by blogs, vlogs, chats, personal and society websites created by psychologists and psychotherapists. This type was not investigated as a separate type of discourse, and there is a need to analyse its key linguistic features. Taking into account the most popular discourse classifications, such as classification by transmission channels and communication topics, it was defined that psychological Internet-discourse represents media discourse on psychological topics such as self-care, self-motivation, personal space and growth, self-awareness and presentation, stress and anxiety management, relationships and many others, aimed at supporting personal mental health and healthy environment in the society. Having analysed the genres presented by this type of discourse it should be mentioned that it is a complicated and multi-layered combination of different types of genres, such as informative, directive, communicative, presentational and others. The article provides explanations on how psychological Internet-discourse is related to the genres' classification, which was developed by L. Yu. Shchypicyna. The article also emphasises the practical value and future prospects of this study.

Key words: *discourse, Internet-discourse, discourse typology, psychological Internet-discourse.*

Анна НИПАДИМКА,
orcid.org/0000-0003-1894-3456
викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) a.nypadymka@gmail.com

ЖАНРОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТА МІСЦЕ ПСИХОЛОГІЧНОГО ІНТЕРНЕТ-ДИСКУРСУ У ТИПОЛОГІЇ ДИСКУРСУ

У наш час не достатньо розмістити рекламу в Інтернеті для приватних осіб чи компаній, які хочуть популяризувати свої послуги або товари. Щоб задовольнити вимоги клієнтів та стати відомими, важливо мати активний профіль в Інтернет-сервісах. У статті наведено теоретичний матеріал про психологічний Інтернет-дискурс, тобто новий тип дискурсу, що з'явився в останні кілька десятиліть, активно розвивається і стрімко набуває дедалі більшої популярності в наш час через зростаючий попит на психологічну підтримку та інтерес до психології як науки зокрема. У цій роботі зроблено спробу визначити та співвіднести психологічний Інтернет-дискурс із наявними класифікаціями типів дискурсу та проаналізувати його жанрові особливості. Також у цій статті подано деякі найпопулярніші визначення таких термінів, як «дискурс» та «Інтернет-дискурс», а також наведено списки науковців, які працювали над проблемою визначення цих понять. Психологічний Інтернет-дискурс нині представлений блогами, відеоблогами, чатами, персональними та суспільними вебсайтами, створеними психологами та психотерапевтами. Цей тип не досліджувався як окремий тип дискурсу, і є потреба проаналізувати його ключові лінгвістичні особливості. Беручи до уваги найпопулярніші класифікації дискурсу, такі як класифікація за каналами передачі та теми спілкування, було визначено, що психологічний Інтернет-дискурс представляє медіадискурс на такі психологічні теми, як турбота про своє здоров'я, самомотивація, особистий простір та розвиток, самообізнаність та презентація, методи подолання стресу та тривоги, стосунки з іншими людьми та багато інших, спрямованих на підтримку особистого психічного здоров'я та здорового

середовища в суспільстві. Проаналізувавши жанри, представлені цим типом дискурсу, слід зазначити, що це складна і багатошарова комбінація різних типів жанрів, таких як інформативний, директивний, комунікативний, презентаційний та інші. У статті подано пояснення того, як психологічний Інтернет-дискурс пов'язаний із жанровою класифікацією, розробленою Л. Ю. Щипіциною. Також у статті наголошено на практичній цінності та подальших перспективах цього дослідження.

Ключові слова: *дискурс, Інтернет-дискурс, типологія дискурсу, психологічний Інтернет-дискурс.*

The problem statement. For the past decade the Internet has become a powerful tool of representing psychologists, their practice, books, seminars, webinars etc. Nowadays it is not enough to place an advertisement online, due to the high competition of numerous specialists. This is one of the reasons for psychologists to create their posts and make publications on popular social networking websites. Therefore, this trend formed a completely new type of discourse, that is psychological Internet-discourse, which in its turn outlined the necessity to further investigation of this particular discourse type.

Objective of the present paper. The aim of this article is to clarify such terms as discourse, Internet-discourse and psychological Internet-discourse, to outline the role and place of psychological Internet-discourse in discourse typology, to analyse genre features of the investigated type of discourse.

Research review. The question of defying discourse itself, its typology is one the most important issues in linguistics nowadays. Such scholars as N. D. Artyunova, A. A. Barkovych, V. H. Borbot'ko, G. Brown, Yu. Ye. Davydenko, Teun A. van Dijk, M. Halliday, A. Z. Harris, V. I. Karasyk, V. A. Kox, O. S. Kubryakova, M. L. Makarovym, S. Mills, V. O. Pavlucka, H. H. Pochepcov, D. Schiffrin, P. Seryo, A. V. Shuhayev, Yu. S. Stepanov, M. Stubbs, V. Yu. Tyutyunnyk, G. K. Yule, and many others worked on shaping the definition of the term "discourse". Moreover, numerous scholars classified different types of discourse. Here, we can name such researchers as T. Byelova, B. El'son, J. Habermasa, V. Henks, V. Karasyk, D. Kristal, G. Kuk, O. I. Morozova, V. Piket, H. H. Pochepcov, I. S. Shevchenko, O. Strashevska. These scholars and many others made great contributions in the development of discourse typology. Nevertheless, psychological Internet-discourse was not investigated before, for the reason that this type of discourse is new, it emerged in the last decade.

Presentation of the main material. The term "discourse" has its origins in medieval Latin (about the end of the fourteenth century). According to the etymological dictionary, "discourse" in French sounds like "discours", which means "process of understanding, reasoning, thought", and in Latin as "discurrere", meaning "running around, back and forth" (Etymological dictionary). This term began to acquire more modern meanings only in the middle of the twentieth century, thanks to the American linguist Zellig Harris, who highlighted the importance of the concept of discourse for the development of functionalism in linguistics (Harris, 1952: 1–30).

Today, the concept of "discourse" is one of the central notions in linguistics. In his article, A. A. Barkovich notes that as a term, discourse has long been an innovation of linguistics, but at the same time interpretations of the concept of discourse exist more than for the vast majority of linguistic terms, which indicates the activity of the process of concept formation and its importance (Barkovich, 2015: 171).

The increased attention of scientists to this phenomenon is also evidenced by the presence of a large number of publications that directly or indirectly relate to discourse.

In *Discourse as Structure and Process*, Professor Teun A. van Dijk notes that it would be good if we could compress everything we knew about discourse into a convenient definition. But this is difficult to achieve, because discourse is a concept behind a complex phenomenon (Teun A. van Dijk, 1997).

It is important to consider some of the most common interpretations of discourse as the concept. According to the Collins Dictionary, discourse in linguistics is a natural spoken or written language in context, especially when the full text is taken into account (Collins Dictionary).

Researchers of this phenomenon went beyond just the text considered in context, and gave this concept a more thorough interpretation. G. Brown and G. Yule wrote that discourse analysis is an investigation of language in use, and it cannot be limited to the description of linguistic forms independent of the purposes and functions for which they were created (Brown G., Yule G., 1983).

Such scholars as F. Bacevich, Y. Davydenko, and V. Tyutyunnik consider discourse as a type of communicative activity, an interactive phenomenon, a speech flow that has different forms of manifestation (oral, written, para-lingual) (Bacevich, 2004; Davydenko, Tyutyunnik, 2016). A similar definition of the term "discourse" is given by N. D. Artyunova, who wrote that it is "a coherent text in combination with extralinguistic, pragmatic, socio-cultural, psychological and other factors; as a purposeful social activity" (Artyunova, 1990: 136).

As much attention of linguists is paid to creating discourse typology, nowadays there are a lot of different classifications, based on various criteria. The most widespread is classification according to transmission media (Bacevich, 2004; Teun A. van Dijk, 1997).

F. S. Bacevich writes that discourse takes place within a specific channel of communication (Bacevich, 2004). I. G. Miroshnychenko, who studies mass media discourse, writes that transmission channels are media that can be divided into print (press discourse), television (radio discourse). With the development of the Internet the new channel of information transmission appeared, which has become a space for the formation of Internet discourse, and today in a separate group can be allocated a computer-mediated channel, which includes all electronic forms of information, and this is Internet-discourse (Miroshnichenko, 2011: 227). Moreover, the scholar mentioned above admits that Internet-discourse is a kind of media discourse.

Internet-discourse has become a special phenomenon that attracts the attention of numerous scholars. Issues of modern Internet-discourse are considered by such specialists as N. G. Asmus, N. A. Akhrenova, A. A. Barkovich , N. O. Hudz, I. B. Karpa, E. S. Kubryakova, N. Shkvorchenko, A. V. Shugaev, L. Yu. Shchipitsina, O. V. Lutovinova, A. A. Ushakov, I. G. Sidorova, E. Yu. Raspopina and others. The definition of the term Internet-discourse is still being shaped, due to the fact that it is a complex and multi-layered type of discourse that currently has many interpretations. A. A. Barkovich writes that Internet discourse is a speech activity in the field of computer-mediated communication, which is caused by the format of the Internet (Barkovich, 2015: 172). N. O. Hudz considers Internet-discourse as communication in the Global Network, a kind of network discourse, which in addition to communication on the Internet also includes communication in other nets, in particular, local networks (Hudz, 2019). Natalia Shkvorchenko believes that Internet-discourse is a process of creating a text in combination with pragmatic, socio-cultural, psychological factors, which includes the interaction of people and the mechanisms of their conscious cognitive processes (Shkvorchenko, 2019). E. Yu. Raspopina wrote that Internet-discourse is a complex text system due to extralinguistic socio-cultural factors and the specific situation of entering into speech contact with a computer and other electronic devices as users of each other on the Internet and users with discursive Internet space (Raspopina, 2012: 3).

In our study, Internet-discourse is considered as a kind of mass media discourse, represented by an array of posts or publications on the World Wide Web, created using audio-visual means, i.e. multimodal texts that combine verbal and non-verbal communication tools such as facial expressions, gestures, music, use of colours, graphic design, etc.

In addition to the typology by transmission channels, it should also be noted that the discourse can be classified by communication areas (political, legal, advertising, religious, etc.), by functional styles (official, domestic, scientific, artistic, journalistic).

Psychological Internet-discourse is represented by publications on such topics as psychology, personal development, people relationships, self-awareness etc. According to the functional style, psychological Internet-discourse is represented in the Global Network by numerous publications in social media and on the websites by professional psychologists, and we can say that it belongs to scientific-journalistic style.

Focusing on the discursive approach to the classification of genres of Internet-discourse, L. Yu. Shchypitsyna offers the following types: personal, political, legal, business, advertising, media, pedagogical. The researcher also divides Internet-discourse into genres depending on their communicative and functional features. Here she mentioned informative, directive, communicative, presentational, aesthetic, and entertaining genres (Shchypicyna, 2011).

Psychological Internet-discourse is a complex combination of different types of genres. It has the characteristics of a personal genre, which includes social networks, forums, chats, etc., as psychologists publish posts on social networks, create interactive chats to discuss certain publications. Taking into consideration that psychologists sell their information services, seminars, and books through the network, we can also trace the signs of business discourse, which includes posts aimed at doing business. Also, recently, psychologists have started to use context advertising, i.e., psychological Internet-discourse can also be classified as an advertising genre of discourse. Since the pragmatic goal of psychologists-bloggers is not only to sell services and products, but also to popularize psychology as a science, provide people with informational assistance, give consultations, etc., this type of discourse can also be attributed to pedagogical, which usually includes educational forums, online conferences and webinars.

Regarding the division of Internet-discourse genres according to the communicative functions of virtual communication, made by L. Yu. Shchypitsyna, there are the following ones: informative, directive, communicative, presentational, aesthetic and entertainment. Psychological Internet-discourse combines features from all these six genres.

Taking into account the fact that psychologists provide people with information and share ideas, this type of discourse can be related to informative genre, although, typically, the informative genre is represented by encyclopaedias, dictionaries, reference books, etc. The investigated discourse has the features of directive genre, which task is to influence people in order to achieve a particular pragmatic goal. Considering the communicative genre, which is represented by social media, chats, and on-line conferences, we can also admit that psychological Internet-discourse fully complies with all these features. Moreover, psychologists via social media meet people's communicative needs and requirements. Furthermore, they represent themselves, their skills, achievements, and knowledge via personal web-sites, social media accounts and chats, thus this type of discourse is related to the presentational genre. Also, psychologists realise their creative potential and try to influence people aesthetically using multimodal, extralinguistic tools, and these comply with the aesthetic genre. The entertainment genre has the purpose to create the atmosphere of interactive communication via different games. Psychological Internet-discourse has some fun elements, for instance specialists post memes and funny videos which make psychologists' newsfeed more appealing to the audience and less formal.

Conclusions. Thus, psychological Internet-discourse can be defined as a type of media discourse, which combines verbal (such as texts, sentences in some comments in chats, etc.) and non-verbal (para-linguistic) linguistic elements (such as graphic design, body language, music etc.). This type of discourse is represented by Internet resources and created by psychologist with particular pragmatic objectives, such as selling services and books online, presenting their skills and achievement, providing informational support on psychological issues to people, making psychology popular. All these factors influence the genre and linguistic features of psychological type of discourse and form a demand to conduct further investigations of it, with the perspective to create the set of verbal and non-verbal tools, which can be used in future by specialists in order to achieve their pragmatic goals.

BIBLIOGRAPHY

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс. Языкознание: Большой энциклопедический словарь. Сов. энцикл., 1990. С. 136–137.

2. *Баркович А. А. Internet Discourse: Metalanguage Models of Practice. Весник Волгоградского государственного университета.* 2015. Т. 14, вип. 5, С. 171–183. https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2015.5.21

3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 344 с.

4. Гудзь Н. О. Інтернет-дискурс: структурна специфіка та конститутивні ознаки. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка. 2019. URL: http://eprints.zu.edu.ua/16727/1/%D0%93%D1%83%D0%B4%D0%B7%D1%8C.pdf

5. Давиденко Ю. Є., Тютюнник В. Ю. Сучасний Інтеренет-дискурс: особливості функціонування. *Мови професійної комунікації: лінгвокультурний, когнітивно-дискурсивний, перекладознавчий та методичний аспекти* : матеріали III-ї Міжнародної науково-практичної конференції. НТУУ «КПІ». Київ : Кафедра. 2016. С. 37–39.

6. Мірошниченко І. Г. Сучасні підходи до типології мас-медійного дискурсу. *Сучасний мас-медійний простір: реалії та перспективи розвитку* : матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конф. Вінниця : Вінниц. держ. педагог. ун-т ім. М. Коцюбинського. 2016. С. 227–231.

7. Распопина Е. Ю. Стратегический аспект информационного жанра интернет-дискурса : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.02.19 «Теория языка». Иркутск. 2012. 21 с.

8. Шкворченко Н. Інтернет-дискурс як лінвістична категорія. *Актуальні питання гуманітарних наук. Мовознавство. Літературознавство.* 2019. Вип 23, том 3. С. 62–67.

9. Щипицина Л. Ю. Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка) : автореф. … докт. филол. наук : 10.02.04 «Германские языки». Воронеж. 2011. 40 с.

10. Brown G., Yule G. Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983. Pp. 7–14.

11. Discourse. *Collins Dictionary*. URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/discourse

12. Discourse. Online etymology dictionary (Douglas Harper ed.). URL: https://www.etymonline.com/word/discourse

13. Harris Z. Discourse analysis. *Language.* 1952. Vol. 28, № 1. P. 1–30

14. Teun A. van Dijk. The study of discourse. Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction. London : SAGE Publications, 1997. Vol. 1, pp. 2–7.

REFERENCES

1. Arutyunova N. D. Dyskurs. [Discourse]. Yazykoznanye: Bolshoj encyklopedycheskyj slovar. Sov. encykl., 1990. pp. 136–137. [in Russian]

2. Bacevych F. S. Osnovy komunikatyvnoyi linhvistyky. [Communicative linguistics basics]. K.: Akademiya, 2004. 344 p. [in Ukrainian].

3. Barkovich A. Internet Discourse: Metalanguage Models of Practice. Vestnik Volgogradskogo Gosudarstvennogo Universiteta. Serija 2. Jazykoznanije, 5. 2015. pp. 171–183. https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2015.5.21.

4. Brown G., Yule G. Discourse Analysis. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983. pp. 7–14.

5. Davydenko Yu. Ye., Tyutyunnyk V. Yu. Suchasnyj Interenet-dyskurs: osoblyvosti funkcionuvannya. [Contemporary Internet-discourse: functional features]. Movy profesijnoyi komunikaciyi: linhvokulturnyj, kohnityvno-dyskursyvnyj, perekladoznavchyj ta metodychnyj aspekty: materialy III-oi Mizhnarodnoyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi. NTUU «KPI». K.: Kafedra. 2016. pp. 37–39. [in Ukrainian]

6. Discourse. *Collins Dictionary*. URL: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/discourse.

7. Discourse. Online etymology dictionary (Douglas Harper ed.). URL: https://www.etymonline.com/word/discourse.

8. Harris Z. Discourse analysis. Language. 1952. Vol. 28, № 1. Pp. 1–30.

9. Hudz N. O. Internet-dyskurs: strukturna specyfika ta konstytutyvni oznaky. [Internet-discoutse: structural specifics and constitute features] Zhytomyrskyj derzhavnyj universytet imeni Ivana Franka. 2019. URL: http://eprints.zu.edu.ua/16727/1/%D0%93%D1%83%D0%B4%D0%B7%D1%8C.pdf [in Ukrainian].

10. Miroshnychenko I. H. Suchasni pidxody do typolohiyi mas-medijnoho dyskursu. [Modern approaches to mass media discourse typology]. Suchasnyj mas-medijnyj prostir: realiyi ta perspektyvy rozvytku: materialy II Vseukrayinskoyi nauk.-prakt. konf., Vinnycya: Vinnyc. derzh. pedahoh. un-t im. M. Kocyubynskoho. 2016. Pp. 227–231. [in Ukrainian].

11. Raspopyna E. Yu. Stratehycheskyj aspekt ynformacyonnoho zhanra ynternetdyskursa [Strategic aspect of Internet-discourse informational genre]: avtoref. dys. ... kand. fylol. Nauk : 10.02.19 "Teoryya yazyka". Yrkutsk. 2012. P. 21. [in Russian]

12. Shchypycyna L. Yu. Kompleksnaya lynhvystycheskaya harakterystyka kompyuterno-oposredovannoj kommunykacyy (na materyale nemeckoho yazyka)[Complex linguistic characteristic of computer-mediated communication (based on German language material)]: avtoref. ... doktora fylolohycheskyh nauk: 10.02.04 «Hermanskye yazyky». Voronezh. 2011. Pp. 12–38. [in Russian]

13. Shkvorchenko N. Internet-dyskurs yak linvistychna katehoriya [Internet-discourse as a linguistic category]. Aktualni pytannya humanitarnyh nauk. Movoznavstvo. Literaturoznavstvo. Drohobych. 2019. Issue 23, Vol. 3, pp. 62–67.[in Ukrainian]

14. Teun A. van Dijk. The study of discourse. Discourse as structure and process. Discourse studies: A multidisciplinary introduction. London: SAGE Publications, 1997. Vol. 1, 253 p.

ПЕДАГОГІКА

УДК 378.046-021.64:[61:004](71)"1981/2021"
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-29

Надія КОБРИН,
orcid.org/0000-0003-1960-1212
доктор філософії,
викладач кафедри латинської та іноземних мов
Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького
(Львів, Україна) nadiiak83@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА БАКАЛАВРІВ ІЗ МЕДИЧНОЇ ІНФОРМАТИКИ В КАНАДІ: ВІД ІСТОРІЇ ДО СУЧАСНОСТІ

Дослідження присвячене науково-педагогічній проблемі забезпечення професійної освіти фахівців з інформатизації системи охорони здоров'я у сучасному інформаційному суспільстві. Зокрема, у статті вивчено ретроспективу й проаналізовано актуальний стан забезпечення професійної підготовки бакалаврів із медичної інформатики у Канаді. Охарактеризовано особливості здобуття ступеня бакалавра в університетах, а також у коледжах деяких провінцій Канади (Альберти, Британської Колумбії та Онтаріо). Бакалаврські програми гарантують оволодіння методологією фаху та формування професійної компетентності для здійснення самостійної професійної та інтелектуальної діяльності. Різні види бакалаврських програм забезпечують як дослідження широкого спектру проблематики спеціальності, так і глибоке вивчення окремого її аспекту. Прослідковано історію появи першої освітньої програми підготовки бакалаврів із медичної інформатики у канадській системі вищої освіти. З'ясовано, що розвиток професійної освіти фахівців із медичної інформатики у Канаді бере початок з 1981 р., коли в Університеті Вікторії було засновано Школу медичної інформатики, а у 1983 р. введено в освітній процес одну з перших у світі освітніх програм підготовки бакалаврів цього фаху. Вивчення організаційного аспекту показало, що в сучасному освітньому просторі Канади бакалаврські програми з медичної інформатики спрямовані на професійну підготовку фахівця-практика. Вони поєднують денну форму навчання з періодами оплачуваної практики на виробництві. Водночас аналіз змісту цих програм дав змогу зробити висновок, що отримання базової вищої освіти з медичної інформатики охоплює вивчення широкого кола навчальних дисциплін, що належать до трьох основних галузей знань: інформаційних наук, медицини та менеджменту. Це забезпечує формування професійної компетентності бакалавра з медичної інформатики, завдання якого – якісне забезпечення та обслуговування процесу інформатизації системи охорони здоров'я Канади.

Ключові слова: *професійна підготовка, ступінь бакалавра, медична інформатика, Канада.*

Nadiia KOBRYN,
orcid.org/0000-0003-1960-1212
Philosophy Doctor,
Lecturer at the Department of Latin and Foreign Languages
Danylo Halytsky Lviv National Medical University
(Lviv, Ukraine) nadiiak83@gmail.com

PROFFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS IN HEALTH INFORMATICS IN CANADA: FROM HISTORY TO CURRENT TIME

The research focuses on such a topical scientific and pedagogical problem as providing professional training of the workforce competent to digitalize the healthcare system in today's information society. Particularly, the article studies history and analyses the current state of the professional training of Bachelors in health informatics in Canada. Bachelor's degree programs are commonly offered at universities and colleges of some Canadian provinces (Alberta, British Columbia, and Ontario). They are aimed at acquiring a profession methodology and developing competency to undertake the independent intellectual and professional activity. A diversity of Bachelor's degree programs ensures both the study of a broad spectrum of profession problems and a profound insight into one of its specific aspects. We traced the history of the first Bachelor's degree program in health informatics in the Canadian higher education system. It was ascertained that the development of health informatics professional education dates from 1981, the year of establishing the School of Health Information Science at the University of Victoria. In 1983, one of the world-first Bachelor's degree programs in health informatics was introduced into the educational process of the university. The study of the organizational aspect showed that in the Canadian higher educational system, Bachelor's degree programs serve for professional training of health informatics practitioners. Thus, they combine full-time studying with periods of paid internship in real working conditions. Moreover, the analysis of these programs' content enabled to conclude that receiving basic higher education in health informatics implies the acquisition of a wide spectrum of disciplines from the three basic knowledge domains – information science, medicine, and management. It provides the development of health informatics professional competency to qualitatively conduct and service the digitalization process in the Canadian healthcare system.

Key words: *professional training, Bachelor's degree, health informatics, Canada.*

Постановка проблеми. В умовах сучасного інформаційного простору в багатьох країнах світу інтенсивно розвивається система забезпечення освіти з медичної інформатики (далі – МІ). Її отримання полягає у засвоєнні знань та формуванні професійних умінь та навичок створення й обслуговування механізмів і засобів опрацювання медичних даних та інформації за допомогою ІКТ для поліпшення якості, доступності й ефективності медичного обслуговування. Освіта з МІ як сучасне педагогічне явище пройшла нелегкий шлях еволюції від поодинокого використання перших електронно-обчислювальних машин у медичній галузі до впровадження в освітній процес навчальних дисциплін із МІ для студентів-медиків та освітніх програм підготовки професійних кадрів із МІ. Зокрема, Канада має багаторічний досвід забезпечення професійної освіти фахівців із МІ та є однією з перших країн світу, де у систему вищої освіти введено програму підготовки бакалаврів із МІ. Останній факт є особливо цікавим для нашого дослідження, оскільки освітні програми на здобуття ступеня бакалавра гарантують отримання фундаментальних знань і формування професійної компетентності, що необхідні для ефективної діяльності та подальшого професійного вдосконалення у сфері вибраного фаху.

Аналіз досліджень свідчить, що проблема розвитку та забезпечення професійної освіти фахівців із МІ усе частіше стає предметом наукових пошуків сучасних дослідників. Так, праці Бакеріджа та Гоеля (Buckeridge, 1999; Buckeridge, Goel, 2001) присвячено вивченню можливостей здобуття професійної освіти з МІ у канадських закладах вищої освіти. Коввей і Фентон (Covvey, Fenton, 2015–2016) досліджували сучасний стан забезпечення професійної підготовки фахівців із МІ у Канаді. Кушнірук, Ло, Борикі та Протті (Kushniruk et. al., 2006) зосередили увагу на ретроспективному аналізі першої у Канаді освітньої програми з МІ. Ло і Белл (Lau, Bell, 2003) аналізували стратегії забезпечення освіти з МІ у канадському освітньому просторі. Професійні організації з МІ у Канаді також неодноразово долучалися до вирішення проблем, пов'язаних із забезпеченням професійної підготовки фахівців із МІ (Health informatics education in Canada, 2013), розроблення професійного стандарту з МІ (Health informatics professional core competences, 2012) та опису рівнів оволодіння МІ як спеціальністю (Health informatics professional career matrix, 2013) тощо. Однак беззаперечним залишається той факт, що ґрунтовного вивчення потребує проблема розвитку та забезпечення професійної освіти фахівців із МІ на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавра у Канаді.

Мета статті – вивчити ретроспективу та проаналізувати сучасний стан забезпечення професійної підготовки бакалаврів з МІ у канадських закладах вищої освіти. Виокремлено такі завдання: 1) охарактеризувати особливості здобуття ступеня бакалавра у Канаді; 2) прослідкувати історію появи першої освітньої програми підготовки бакалаврів у канадській системі вищої освіти; 3) проаналізувати організаційний та змістовий аспекти забезпечення професійної підготовки бакалаврів із МІ у закладах вищої освіти Канади.

Виклад основного матеріалу. Отримання ступеня бакалавра у Канаді передбачає здобуття базової вищої освіти (3–4 роки навчання), орієнтованої на оволодіння випускником основними концептуальними підходами та методологією фаху. Така освіта забезпечує спеціальні знання і формує компетентності для здійснення самостійної інтелектуальної діяльності у сфері професійної діяльності. Випускники бакалаврських програм демонструють інтелектуальну та професійну зрілість двома способами: проводячи наукове дослідження з написанням науково-дослідної роботи чи готуючи проєкти, у яких практично застосовують здобуті під час навчання знання та сформовані компетентності (Ministerial statement on quality assurance, 2007).

У Канаді освітні програми на здобуття ступеня бакалавра передбачають як дослідження широкого спектру проблематики у межах кількох навчальних дисциплін, так і глибоке вивчення окремо взятого аспекту проблеми. Зважаючи на це, у системі канадської вищої освіти бакалаврські програми ділять на такі типи:

– бакалаврські програми, які дають різнобічну освіту, необхідну для працевлаштування у багатьох сферах діяльності і/або дають базову академічну освіту для здобуття другої вищої освіти;

– бакалаврські програми, створені для поглибленого вивчення навчальних дисциплін за певним напрямом підготовки для вступу в магістратуру або подальшого працевлаштування за спеціальністю;

– бакалаврські програми практичного напряму підготовки, зміст яких передбачає органічне поєднання теорії та практики. У цьому разі освітній процес акцентований на засвоєнні практичних умінь та навичок і не ставить за мету поглиблення теоретичних знань із вибраної спеціальності чи продовження освіти за даним напрямом підготовки;

– бакалаврські програми, мета яких – професійна підготовка самодостатнього компетентного фахівця-практика для роботи за спеціальністю. Одним з обов'язкових етапів організації освіт-

нього процесу на цих бакалаврських програмах є отримання практичного досвіду завдяки проходженню виробничої практики, інтернатури, ординатури, стажування тощо, а також можлива сертифікація фахівця для здобуття права займатися професійною діяльністю (Ministerial statement on quality assurance, 2007).

Канадські університети традиційно є закладами ступеневої освіти і гарантують здобуття ступенів бакалавра, магістра і доктора філософії. Заклади неступеневої освіти пропонують своїм слухачам професійно-орієнтоване навчання. Донедавна вище описана модель вищої освіти Канади була добре зрозумілою для канадського та іноземного абітурієнта. Однак із кінця XX ст. ця модель поступово почала зазнавати незворотних змін, зумовлених низкою соціально-економічних чинників. Сучасні умови розвитку канадського суспільства спонукають владу на місцях швидко реагувати на стрімкі зміни на ринку праці. Так, з 1990-х років у Канаді різко зросла потреба у фахівцях із вищою освітою, і, відповідно, збільшилася кількість студентів. У канадських провінціях і територіях поступово з'являються нові університети, у тому числі приватні. Збільшується кількість бакалаврських програм у вже існуючих закладах вищої освіти, коледжі починають пропонувати підготовчі програми для вступу в університет, а в деяких провінціях (Альберта, Британська Колумбія та Онтаріо) – освітні програми з підготовки бакалаврів (Beyond the binary model, 2010).

Появу першої освітньої програми підготовки бакалаврів із МІ у Канаді пов'язують з 1981 р. Ініціатором її введення в освітній процес був Університет Вікторії (Британська Колумбія). Таким чином він прагнув зробити свій внесок у поліпшення якості медичного обслуговування для громадян Канади завдяки розвитку медичних інформаційних технологій. Для цього у складі університету було засновано першу в країні та одну з найстаріших у Північній Америці Школу медичної інформатики під керівництвом професора Д. Протті (Kushniruk et. al, 2006).

Школа медичної інформатики Університету Вікторії протягом близько 40 років знаходиться серед лідерів розвитку й поширення освіти, наукових досліджень і проведення консультативної діяльності у галузі МІ як на національному, так і міжнародному рівні. Будучи першою, сьогодні вона залишається єдиною адміністративно-навчальною одиницею у Канаді, яка повністю забезпечує підготовку фахівців із МІ на всіх рівнях вищої освіти. Окрім того, Школа медичної інформатики Університету Вікторії знаходиться у трійці лідерів серед усіх кафедр МІ у світі, чий професорсько-викладацький склад повністю займається науковими дослідженнями і веденням викладацької діяльності у галузі МІ (Welcome to the School of Health Information Science, 2012).

Незважаючи на те що відкриття першої освітньої програми з МІ в Університеті Вікторії було анонсовано у 1981 р., підготовка бакалаврів із МІ розпочалася лише у вересні 1983 р., після того як експерти розробили її навчальний план на основі міжнародних консультацій. Варто зауважити, що початковий навчальний план частково було побудовано на основі типової програми підготовки докторів філософії з МІ, затвердженої у 1979 р. спеціальною групою експертів із біомедичної інформатики Асоціації обчислювальної техніки у США. Окрім того, вплив на формування програми підготовки бакалаврів із МІ в Університеті Вікторії мали також типова програма Асоціації обчислювальної техніки й освітня програма університетів Хайдельбергу/Хайльбронна (Kushniruk et. al, 2006).

Особливістю першої у Канаді програми підготовки бакалаврів із МІ було те, що її зміст формувався на основі вивчення клінічних, соціологічних, епідеміологічних, адміністративних, юридичних й економічних аспектів роботи з медичною інформацією. Однак важливо звернути увагу на те, що обов'язковим компонентом програми було вивчення особливостей використання ІКТ у медицині та системі охорони здоров'я Канади. Ховенга (Hovenga, 2000) упевнений: незважаючи на те що у програмі з МІ в Університеті Вікторії основний акцент робився на медичну інформацію, фактично ця програма є першою програмою у світовій практиці, яка готувала бакалаврів із МІ.

У статті «Медична інформатика в Університеті Вікторії: перші десять років» (Protti, 1994) можна ознайомитися з результатами введення цієї програми в освітній процес. Зокрема, підготовка бакалаврів із МІ в Університеті Вікторії тривала чотири роки і три місяці. Вона охоплювала вивчення 40 навчальних дисциплін і як обов'язковий елемент передбачала проходження студентами чотирьох семестрів практики. Кількість слухачів програми щороку налічувала близько 30 осіб у віці від 18 до 42 років. Приблизно 75% студентів були з Британської Колумбії. На цю спеціальність вступали не лише випускники канадських середніх шкіл, а й особи з вищою ступеневою чи неступеневою освітою, з яких 65% мали більше п'яти років досвіду роботи.

Станом на 1995 р. Школа медичної інформатики в Університеті Вікторії налічувала 168 випускників, 75% з яких були працевлаштовані у Британській Колумбії. Решту 17% знайшли роботу за

фахом в інших регіонах країни, а 8% – за її межами. 45% випускників програми працювали в урядових департаментах, а також громадських медичних асоціаціях, 29% – у канадських закладах охорони здоров'я і 26% – у консультативних агенціях із питань управління, компаніях із розроблення апаратного і програмного забезпечення (Protti, Fisher, 1996).

Очевидно, що здобута освіта давала випускникам бакалаврської програми з МІ з Університету Вікторії можливість працювати на різних посадах, виконуючи функціональні обов'язки системного і проєктного аналітика, системного консультанта, молодшого наукового співробітника, спеціаліста з планування, працівника системного забезпечення, викладача тощо. Більше того, деякі її випускники обіймали керівні посади (Protti, 1994).

Фактично з 1981 р. і протягом наступних 19 років бакалаврська програма з МІ в Університеті Вікторії вважалася єдиною програмою професійної підготовки фахівців з МІ у Канаді. Згодом в Університеті Вікторії з'явилося ще декілька освітніх проєктів із МІ, але вони реалізовувалося лише на умовах окремих домовленостей між Школою медичної інформатики і слухачами цих проєктів (Buckeridge, 1999). Тому в період з 1980-х по 1990-ті роки спеціалісти, які працювали та сприяли ефективному використанню комп'ютерної техніки у медицині та системі охорони здоров'я, переважно не мали формальної освіти з МІ і формували свою професійну компетентність за рахунок безпосереднього практичного досвіду використання комп'ютерів у професійній діяльності (Health informatics education in Canada, 2013). І лише на початку 2000-х років завдяки реалізації централізованої політики інформатизації канадської системи охорони здоров'я кількість освітніх програм професійної підготовки фахівців із МІ стрімко почала збільшуватися.

Подальше дослідження дало змогу зробити висновок, що бакалаврські програми з МІ націлені на професійну підготовку компетентного фахівця-практика та передбачають органічне поєднання теорії та практики. На практичну спрямованість бакалаврських програм із МІ вказує декларування ними практичної мети для їх уведення в освітній процес. Наприклад, перша в історії Канади програма з МІ Університету Вікторії має на меті поліпшити систему надання послуг у системі охорони здоров'я, здійснення якої бачить у підготовці кваліфікованих фахівців, які створюють та управляють ресурсами медичної інформації, отримують нові знання, проводячи наукові дослідження, а також консультують медичних працівників щодо оптимізації їхньої профілактично-терапевтичної діяльності завдяки використанню ІКТ (Welcome to the School of Health Information Science, 2012).

На всіх бакалаврських програмах із МІ використовуються денна форма навчання та періоди поєднання освітнього процесу й оплачуваної праці на виробництві. Так, в Університеті Вікторії бакалаврська програма з МІ, крім аудиторних та лабораторних занять, пропонує своїм студентам три семестри оплачуваної практики на виробництві, під час якої студент у реальних умовах засвоює навчальний матеріал (BSc in health information science, 2018).

Цікаво, що немає єдиної уніфікованої номенклатури щодо назви диплому бакалавра з МІ. Як правило, у Канаді прийнято розрізняти ступені бакалавра гуманітарних наук і бакалавра природничих наук. Перший ступінь присвоюється після закінчення гуманітарних, природничих і математичних факультетів, а другий здобувають випускники технічних закладів вищої освіти (Ministerial statement on quality assurance, 2007). Випускники освітніх програм професійної підготовки фахівців із МІ отримують диплом бакалавра природничих наук – BSc (Коледж Коннестога, Університет Ватерлоо й Університет Вікторії). У системі вищої освіти Канади поширеною вважається також практика вказувати після слова «бакалавр» ту галузь знань, у якій студент-випускник спеціалізується (Beyond the binary model, 2010). Наприклад, випускники бакалаврської програми за спеціальністю «Інформатика» в Університеті Далхаузі, яка пропонувалася у період 2015/2016 навчального року, могли отримати ступінь бакалавра з прикладної медичної інформатики після вивчення необхідної кількості навчальних дисциплін із МІ (Covvey, Fenton, 2015-2016).

Вимоги до абітурієнтів для вступу на бакалаврські програми з МІ не відрізняються від загальних вимог, описаних у рекомендаціях щодо ступеневої освіти Радою міністрів освіти Канади. Ці вимоги можна умовно поділити на загальноприйняті для більшості програм цього типу (зокрема, наявність атестату про закінчення загальноосвітньої школи, диплому коледжу і/або документа про закінчення підготовчих курсів університету, а також достатній середній прохідний бал атестату про загальну освіту) та спеціальні. Останні залежать від освітньої програми, а отже, встановлюються закладами вищої освіти чи їхніми структурними навчально-науковими підрозділами (Ministerial statement on quality assurance, 2007).

Так, у Канаді абітурієнту для вступу на освітню програму для здобуття ступеня бакалавр потрібно пройти підготовку мінімум із шести навчальних предметів, які готують до навчання у коледжі

і/або університеті. Для бакалаврських програм із МІ до цих навчальних предметів належать англійська мова, математика, біологія, хімія, інформаційні технології, дисципліни гуманітарного і соціального блоків тощо (Covvey, Fenton, 2015–2016).

Досліджуючи бакалаврські програми, які пропонують професійну підготовку фахівців із МІ, ми виявили, що нині не існує уніфікованої типової освітньої програми з МІ на цьому рівні вищої освіти. Проаналізувавши зміст навчальних дисциплін, які вивчаються студентами бакалаврату з МІ, ми умовно поділили їх на декілька тематично пов'язаних блоків, які разом покликані формувати професійну компетентність фахівця з МІ:

– перший блок представлений навчальними дисциплінами, що ознайомлюють студента із системою охорони здоров'я Канади. Вони формують у майбутнього бакалавра з МІ розуміння її структури, особливостей функціонування, фінансування й управління;

– другий блок навчальних дисциплін, умовно об'єднаних під назвою «Основи медичних знань», забезпечує освоєння системи знань, необхідних фахівцю з МІ для того, щоб повноцінно працювати у системі охорони здоров'я, а також розуміти й оперувати біомедичною термінологією. У межах цієї категорії студенти можуть вивчати біологію, анатомію людини, біохімію, епідеміологію, превентивну медицину тощо;

– третій блок навчальних дисциплін «Інформаційно-комунікаційні технології» забезпечує теоретичну основу для формування практичних умінь та навичок, пов'язаних із використанням інформаційних систем та управлінням базами даних, створенням й аналізом інформаційно-комунікаційних систем, а також програмуванням у медицині та системі охорони здоров'я;

– четвертий блок навчальних дисциплін «Медична інформатика» передбачає практичну імплементацію попередньо сформованих знань, умінь та навичок в умовах системи охорони здоров'я. Студенти ознайомлюються з МІ як наукою і вивчають особливості менеджменту медичної інформації (отримання й архівування медичної інформації, вивчення її життєвого циклу, систем та стандартів її кодування). Значна увага приділяється створенню, пошуку і впорядкуванню медичних баз даних; особливостям функціонування інформаційних систем у різних типах закладів охорони здоров'я; формуванню особистих комунікативних навичок вирішення практичних проблем для роботи у команді в закладах охорони здоров'я; аспектам правового врегулювання питань збереження конфіденційності медичної інформації тощо;

– п'ятий блок навчальних дисциплін «Основи науково-дослідної роботи» охоплює вивчення методів дослідження, статистичного аналізу, методології оцінювання і поліпшення якості медичного обслуговування. Засвоєння основ науково-дослідної роботи покликане озброїти здобувача вищої освіти необхідними знаннями та методологією для проведення власних наукових досліджень у межах освітнього процесу.

Вищеописані блоки навчальних дисциплін переважно належать до трьох основних галузей знань: інформаційних наук, медицини та менеджменту. У їхніх межах акцент зроблено на формування широкого кола ключових професійних компетентностей, серед яких: обізнаність з основними аспектами клінічної практики; практичні навички медичного інформаційного менеджменту для збору, обробки, зберігання та інтерпретації медичних даних та інформації; професійне застосування ІКТ для збереження й обробки такої інформації; здатність до адміністративного управління; уміння розробляти медичні інформаційні системи та контролювати їх функціонування у системі управління медичними послугами на рівні закладу охорони здоров'я, у межах провінції та території чи на загальнодержавному рівні тощо.

Висновки. У сучасній Канаді професійна підготовка фахівців із МІ є актуальним напрямом розвитку вищої освіти. Інституалізація професійної освіти з МІ як педагогічного явища розпочалася на початку 1980-х років і пов'язана з появою першою у Канаді освітньої програми підготовки бакалаврів із МІ. Базову вищу освіту з МІ традиційно можна здобути в університетах, а у деяких провінціях – у коледжах. Три-чотири роки денної форми навчання, як правило, з періодами оплачуваного працевлаштування на виробництві забезпечують професійну підготовку фахівців широкого профілю, які володіють теоретичним і практичним боками процесу впровадження сучасних ІКТ у медицину та систему охорони здоров'я. Зміст бакалаврських програм із МІ формується на основі вивчення низки навчальних дисциплін, що умовно належать до таких галузей знань, як інформаційні науки, медицина та менеджмент. У сукупності засвоєння їхнього змісту покликане формувати професійну компетентність фахівця-практика, який реалізує та обслуговує медичні інформаційні системи, а також консультує інших працівників медичної галузі щодо ефективного застосування продуктів МІ у професійній діяльності та сфері медичного обслуговування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Beyond the binary model: Canada's post-secondary institutions and credentials. *Navigating post-secondary education in Canada: the challenge of a changing landscape*. Ottawa : Canadian Council on Learning, 2010. P. 7–22.

2. BSc in health information science. 2018. URL: https://www.uvic.ca/hsd/hinf/undergraduate/programs/bsc/index.php.

3. Buckeridge D. Health informatics in Canada: definitions, education, and path ahead. University of Toronto. 1999. 24 p.

4. Buckeridge D., Goel V. Health informatics education: an opportunity for public health in Canada. *Canadian journal of public health*. 2001. № 92(3). P. 233–236.

5. Covvey H. D., Fenton S. L. *Survey of health informatics programs and health information management programs in Canada.* 2015–2016. URL: http://www.nihi.ca/nihi/IR/HI-HIM%20Program%20Survey%202015-2016.pdf.

6. Health informatics education in Canada: landscape of an emerging academic discipline / J. Gaudet et al. Toronto : Canada's Health Informatics Association, 2013. 54 p. URL: https://www.coachorg.com/en/resourcecentre/resources/CDWG_Report_FINAL_web-05222013-secured.pdf.

7. Health informatics professional career matrix. 2013. URL: http://www.coachorg.com/en/resourcecentre/resources/COACH_Career_Matrix_2013_Final.pdf.

8. Health informatics professional core competencies. 2012. URL: http://www.coachorg.com/en/resourcecentre/resources/Health-Informatics-Core-Competencies.pdf.

9. Hovenga E. J. S. Global health informatics education. *Health and medical informatics education in Europe /* ed. by J. Mantas. Amsterdam : JOS Press, 2000. P. 3–14.

10. Kushniruk A., Lau F., Borycki E., Protti D. The School of Health Information Science at the University of Victoria: towards an integrative model for health informatics education and research. *Yearbook of medical informatics*. 2006. № 45(01). P. 159–165.

11. Lau F., Bell H. A Pan-Canadian health informatics education strategy: AMIA 2003 symposium proceedings. 2003. P. 386–290. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1480046/.

12. Ministerial statement on quality assurance of degree education in Canada. 2007. URL: http://www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.en.pdf.

13. Protti D., Fisher P. Health informatics at the University of Victoria. *Yearbook of medical informatics*. 1996. № 1. P. 135–139.

14. Protti D. J. Health Information Science at the University of Victoria: the first ten years. *Methods of information in science*. 1994. № 33(3). P. 268–272.

15. Welcome to the School of Health Information Science: undergraduate handbook. University of Victoria, 2012. 46 p.

REFERENCES

1. Beyond the binary model: Canada's post-secondary institutions and credentials. *Navigating post-secondary education in Canada: the challenge of a changing landscape*. Ottawa: Canadian Council on Learning, 2010. pp. 7–22.

2. BSc in health information science. URL: https://www.uvic.ca/hsd/hinf/undergraduate/programs/bsc/index.php. (2018).

3. Buckeridge D. Health informatics in Canada: definitions, education, and path ahead. University of Toronto. 1999. 24 p.

4. Buckeridge D., Goel V. Health informatics education: an opportunity for public health in Canada. *Canadian journal of public health*. 2001. Nr 92 (3). pp. 233–236.

5. Covvey H. D., Fenton S. L. *Survey of health informatics programs and health information management programs in Canada:* 2015-2016. URL: http://www.nihi.ca/nihi/IR/HI-HIM%20Program%20Survey%202015-2016.pdf.

6. Health informatics education in Canada: landscape of an emerging academic discipline / J. Gaudet et al. Toronto: Canada's Health Informatics Association, 2013. 54 p. URL: https://www.coachorg.com/en/resourcecentre/resources/CDWG_Report_FINAL_web-05222013-secured.pdf.

7. Health informatics professional career matrix. URL: http://www.coachorg.com/en/resourcecentre/resources/COACH_Career_Matrix_2013_Final.pdf. (2013).

8. Health informatics professional core competencies. URL http://www.coachorg.com/en/resourcecentre/resources/Health-Informatics-Core-Competencies.pdf. (2012).

9. Hovenga E. J. S. Global health informatics education. *Health and medical informatics education in Europe /* ed. by J. Mantas. Amsterdam: JOS Press, 2000. pp. 3–14.

10. Kushniruk A., Lau F., Borycki E., Protti D. The School of Health Information Science at the University of Victoria: towards an integrative model for health informatics education and research. *Yearbook of medical informatics*. 2006. Nr 45 (01). pp. 159–165.

11. Lau F., Bell H. A Pan-Canadian health informatics education strategy: AMIA 2003 symposium proceedings. 2003. pp. 386–290. URL: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1480046/.

12. Ministerial statement on quality assurance of degree education in Canada. URL: http://www.cicic.ca/docs/cmec/QA-Statement-2007.en.pdf. (2007).

13. Protti D., Fisher P. Health informatics at the University of Victoria. *Yearbook of medical informatics*. 1996. Nr 1. pp. 135–139.

14. Protti D. J. Health Information Science at the University of Victoria: the first ten years. *Methods of information in science*. 1994. Nr 33 (3). pp. 268–272.

15. Welcome to the School of Health Information Science: undergraduate handbook. University of Victoria, 2012. 46 p.

УДК [34:008] :3: [303.7:001.12]
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-30

Вікторія КОВАЛЬОВА,
orcid.org/0000-0003-2015-1060
начальник відділу кадрів,
старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін
Київського інституту бізнесу та технологій
(Київ, Україна),
аспірантка кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) kovaleva_vika@ukr.net

АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ «ПРАВОВА КУЛЬТУРА» В ГУМАНІТАРНИХ НАУКАХ

У статті порушено проблему аналізу феномена «правова культура» в гуманітарних науках. Задля досягнення мети було застосовано комплекс теоретичних методів, як-от: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація.

Феномен «правова культура» знайшов відображення в юридичних, правознавчих, філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних дослідженнях. Визначено, що феномен «правова культура» у вітчизняній юридичній науці розглядається як система правових цінностей у сфері функціонування права. Філософські та соціологічні дослідження розглядають феномен «правова культура» з двох позицій: як характеристику рівня розвитку правових явищ на певних етапах розвитку суспільства; як якісну характеристику права та правової поведінки особистості. Психологічні дослідження розглядають феномен «правова культура» як системне явище, сукупність правових знань, правосвідомості та правомірної діяльності, що є результатом усвідомленого засвоєння соціально-правових норм. Сучасні вчені-педагоги досліджують проблему формування правової культури студентської молоді як невід`ємний складник професійної культури фахівця.

Формування правової культури залежить від її носія: певної особи, цілого суспільства, окремої соціальної (професійної) групи. Правова культура суспільства представлена Конституцією країни, правовими нормами, що діють на території держави, правовою мораллю суспільства. Правова культура особистості – ступінь і характер її правового розвитку, заснований на позитивній правовій свідомості, що реалізується в активній правотворчій діяльності.

Коротко проаналізовано функції правової культури: загальносоціальні (економічну, політичну, ідеологічну, демографічну, соціальну); соціально-юридичні (правотвірну, регулятивну, охорони прав і свобод особистості, аксіологічну, прогностичну, комунікативну, трансляції правового досвіду).

Аналіз та узагальнення теоретичних праць і наукових положень дає змогу уточнити сутність поняття «правова культура студентів» як інтегровану особистісну якість, яка відображає ступінь освоєння та професійного виконання правомірної соціальної ролі, характеризується рівнем засвоєння правових знань, ціннісним ставленням до права, а також активною правомірною поведінкою в повсякденній та майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: *правова культура суспільства, правова культура особистості, правова культура студентів, функції правової культури.*

Victoria KOVALEVA,
orcid.org/0000-0003-2015-1060
Head of the Personnel Department,
Senior Lecturer at the Department of Humanities
Kyiv Institute of Business and Technology
(Kyiv, Ukraine),
Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) kovaleva_vika@ukr.net

ANALYSIS OF THE PHENOMENON «LEGAL CULTURE» IN HUMANITIES STUDIES

The article deals with the problem of analysing the phenomenon of «legal culture» in humanities studies. A set of theoretical methods was used to achieve this goal: analysis, synthesis, generalization, and systematization.

The phenomenon of «legal culture» is reflected in legal, juridical, philosophical, sociological, psychological, pedagogical research. It is determined that the phenomenon of «legal culture» in native legal science is considered as a system of legal values in the field of law. Philosophical and sociological studies consider the phenomenon of «legal

culture» from two points of view: as a characteristic of the level of formation of legal phenomena at certain stages of development of society; as a qualitative characteristic of the law and person's legal behaviour. Psychological research considers the phenomenon of «legal culture» as a systemic phenomenon, a set of legal knowledge, legal awareness and lawful activity that is the result of conscious assimilation of socio-legal norms. Modern scholars and educators study the problem of formation the students' legal culture as an integral part of the expert's professional culture.

The formation of legal culture depends on its bearer such as: a certain person, the whole society, a separate social (professional) group. The legal culture of society is represented by the Constitution of the country, the legal norms in force in the territory of the state, the legal morality of society. Person's legal culture is a degree and nature of its legal development based on a positive legal consciousness, which is implemented in active law-making activities.

The functions of legal culture are briefly analysed: general social (economic, political, ideological, demographic, social); socio-legal (law-making, regulatory, protection of individual rights and freedoms, axiological, prognostic, communicative, translation of legal experience).

Analysis and generalization of theoretical sources and scientific provisions allows to clarify the essence of the concept of «students' legal culture» as an integrated personal quality that reflects the degree of development and professional self-fulfilment of legitimate social role characterized by the level of legal knowledge, values, as well as active lawful behaviour in everyday life and future professional activities.

Key words: *legal culture of society, person's legal culture, students' legal culture, functions of legal culture.*

Постановка проблеми. Кризові явища в сучасному українському суспільстві, складні процеси, пов'язані з формуванням правової держави, зумовили посилення цілої низки негативних явищ, серед яких виділяються такі: правовий нігілізм, правовий інфантилізм населення країни, криміналізація економіки, регіональний сепаратизм тощо.

У зв'язку із цим пріоритетним напрямом педагогічної науки є проблема формування правової культури в молодого покоління.

Нормативним підґрунтям для розв'язання зазначеної проблеми є Конституція України (2016), закони України «Про вищу освіту» (2014), «Про Загальнодержавну програму підтримки молоді на 2004–2008 роки» (2004), концепції (підвищення правової культури учасників виборчого процесу і референдумів в Україні (2000); національно-патріотичного виховання дітей і молоді (2015)), Національна програма правової освіти населення (2001), Наказ Міністерства юстиції України «Щодо правової освіти населення» (2011), в яких зазначено, що найважливішим завданням національної політики є формування правової культури студентської молоді.

Аналіз досліджень. Проблема правової культури знайшла відображення у працях українських учених: правознавців (І. Головченко, О. Довгий, А. Кутиркін, В. Лемак, О. Скакун, І. Тодоров, О. Філонов, Р. Шай); юристів (О. Войтович, О. Ганзенко, Г. Клімова, О. Лукаш, Л. Макаренко, І. Осика, Р. Сербін, О. Тітомир, І. Шаравара); філософів (Е. Вартанян, М. Гур'янова, Е. Ільєнкова, Т. Мусулумова, С. Третяк); соціологів (Є. Аграновська, Ю. Битяк, В. Гуляіхін, А. Курносенко, Н. Смєлова, А. Семитко); психологів (В. Булгакова, О. Чебикін); педагогів (Я. Гриньова, Л. Грищенко, В. Долженкова, Л. Ніколаєва, Є. Підлісний, М. Підберезький та ін.).

Мета статті – проаналізувати зміст поняття «правова культура» в гуманітарних науках; коротко схарактеризувати функції правової культури. Для досягнення мети було застосовано методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації.

Виклад основного матеріалу. Поняття «правова культура» знайшло висвітлення у працях учених-юристів. Науковець О. Ганзенко розглядає правову культуру як систему правових цінностей, що відповідають рівню досягнутого людством правового прогресу, відображають у правовій формі стан свободи особи і соціальної справедливості, інші найважливіші соціальні цінності в діалектичному впливі на якісний стан і спосіб правового життя особи й суспільства, в якому найвищою цінністю є реалізація прав і свобод людини та їх захист. Правова культура особи розглядається як властивість, яка характеризується загальною повагою до права, достатнім знанням змісту правових норм і вмінням їх застосовувати, а також активною правомірною поведінкою в усіх життєвих ситуаціях; є позитивною правосвідомістю в дії (Ганзенко, 2003: 12).

Дослідниця О. Макеєва зазначає, що заслуговують на вивчення питання, пов'язані з відмінностями правової культури та правової свідомості (остання містить сукупність ідей, поглядів, теорій, орієнтацій щодо ставлення суспільства та індивіда до права), а правова культура являє собою позитивний тип ставлення до правових явищ, який відбивається в діяльності індивідів, юридичних установ тощо. Отже, правова культура – це категорія більш широка, ніж правосвідомість. Вищим рівнем правової культури є правова активність індивіда, що знаходить виявлення не лише в законослухняній поведінці, а й у здатності реалізації права, а також у сфері правового регулювання. Учена доводить, що структура правової культури

являє собою взаємодію різних компонентів позитивної правової поведінки (діяльності), їх можна умовно згрупувати у три блоки: пізнавальний (гносеологічний); ціннісно-орієнтаційний; діяльнісний (поведінковий) (Макеєва, 2017: 9).

Науковець І. Осика до основних завдань сучасної соціальної держави, які необхідно реалізовувати для підвищення правової культури, відносить: 1) державно-правове регулювання економіки; 2) перерозподіл доходів; 3) захист суспільства від розколу і потрясінь, захист населення в умовах ринкових відносин; 4) боротьбу з бідністю, зниження соціальної нерівності; 5) боротьбу зі злочинністю; 6) створення належних умов для набуття широкими верствами населення правових знань (Осика, 2004: 8).

У соціально-правових дослідженнях зміст поняття «право» розглядають як систему встановлених державою обов'язкових правил поведінки, тобто соціально-правових норм, що забезпечують регламентацію суспільних відносин (Правознавство, 2003: 94). Норма права розглядається як правило поведінки, що встановлюються державою і спрямоване на охорону соціальних цінностей через установлення прав та обов'язків (Сучасна правова енциклопедія, 2021: 120).

Правознавці В. Опришко, Ф. Шульженко, С. Шимон поділяють соціально-правові норми, що регламентують характер поведінки особистості у соціумі, на чотири групи:

– зобов'язальні – установлюють для учасників суспільних відносин вимогу дотримуватися певної поведінки (дотримання правових обов'язків);

– заборонні – запроваджують заборону щодо вчинення тих чи інших дій (заборона прийому неповнолітніх на небезпечні роботи тощо);

– уповноважувальні – надають учасникам суспільних відносин право вибору поведінки в певних межах, якими вони, за бажанням, можуть користуватися (право вибирати місце проживання, право на судовий захист тощо);

– соціальні – спрямовані на захист певної соціальної категорії осіб (наприклад, допомога дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, тощо) (Правознавство, 2003: 297).

Велике значення щодо розуміння сутності поняття «правова культура» мають погляди В. Головченка, А. Потьомкіна, які стверджують, що до правової культури молоді належать:

– повага до права й переконаність у його соціальній та особистісній цінності;

– наявність певного багажу юридичних знань;

– висока загальна культура та широка ерудиція, освіченість;

– принципово вмотивована правомірна поведінка як у закладі освіти, так і в професійній діяльності та повсякденному житті;

– висока громадсько-правова активність студентської молоді (Головченко, Потьомкін, 2006: 25–27).

Аналіз філософських і соціологічних досліджень дає змогу стверджувати, що правова культура індивіда характеризується наявністю правових культурних орієнтацій, що виявляються у його підготовленості до сприйняття правових ідей і законів, у вміннях користуватися правом, в оцінці власного пізнання і сфері права. Індикаторами розвитку правової культури виступають фундаментальні правозасновувальні принципи: свобода, рівність, справедливість. Вони задають якісну визначеність сутності та специфіки інституту права, забезпечують соціальну доцільність та ефективність правових систем, внесених у них змін і корективів, а їх дотримання може вважатися найбільшим досягненням правової культури (Гурьянов, 2007: 21).

Психологи О. Чебикін, В. Булгакова розглядають правову культуру як системне явище, сукупність правових знань, правосвідомості та правомірної діяльності, що є результатом усвідомлення засвоєних соціально-правових норм і проявляється в моральних цінностях, настановах та самореалізації поведінки особистості. Цінним щодо розуміння психологічної сутності правової культури є твердження науковців, що правова культура, насамперед, пов'язана з особистісними цінностями людини, які є визначальними у структурі її психічної діяльності; важливим механізмом у пізнанні правової культури може виступати її свідомість, де представлено різні цінності як соціального, так і індивідуального характеру (Чебикін, Булгакова, 2019: 140).

Аналіз сучасних педагогічних досліджень дає змогу стверджувати, що вчені-педагоги (Я. Гриньова, Л. Грищенко, В. Долженкова, Л. Ніколаєва, Є. Підлісний, М. Підберезький, В. Потомахін, М. Щербань та ін.) розглядають проблему формування правової культури студентської молоді в різних аспектах, а саме: визначення поняття «правова культура» як невід'ємного складника їхньої професійної культури; історико-педагогічні питання формування правової культури молоді; розроблення різноманітних спецкурсів із названої проблеми тощо.

Формування правової культури залежить від її носія: певної особи, цілого суспільства, окремої соціальної (професійної) групи. Цінним щодо розуміння співвідношення понять «правова куль-

тура суспільства» і «правова культура індивіда» є позиція Є. Підлісного, який стверджує, що розвиток правової культури суспільства опирається на розвиток правової культури індивіда, оскільки лише за наявності цього можливі діалог культур, взаєморозуміння законодавця і громадянина як на рівні суб'єкт-об'єктних, так і на щаблі суб'єкт-суб'єктних відносин, бо цей природний діалог включає громадянина в об'єкт маніпулювання з боку авторитету влади (Підлісний, 2019: 66).

Дослідниця Н. Смєлова розглядає поняття «правова культура суспільства» як якісну характеристику життєдіяльності людей із погляду розвитку суспільних сил людини, її природних прав і реальної свободи (Смелова, 2000: 66). Отже, правова культура суспільства представлена Конституцією країни, правовими нормами, що діють на території держави, правовою мораллю суспільства.

Правова культура особистості – ступінь ї характер її правового розвитку, заснований на позитивній правовій свідомості, що реалізується в активній правотворчій діяльності. Правова культура особистості залежить від таких показників: її індивідуальної характеристики, досвіду, наявності правових навичок і поведінки, загального рівня освіти, правових і ціннісних орієнтацій. Правова культура особистості є результатом правового виховання.

Поняття «правова культура» відрізняється певною специфікою в контексті його розгляду певною соціальною групою. Правова культура соціальної (професійної) групи – це рівень і ступінь правової освіченості, правового виховання того чи іншого соціального прошарку, особливих соціальних груп (Підлісний, 2016: 245). До індикаторів сформованості правової культури студентської молоді відносимо: правові знання, погляди й установки особистості, вмотивовану правомірну поведінку не лише в закладі вищої освіти, а й у повсякденному житті.

У науковій літературі немає єдиного погляду на визначення функцій правової культури. Так, Є. Підлісний слушно зазначає, що немає сенсу протиставляти ці погляди, оскільки функції правової культури розкривають одночасно роль правової культури в житті суспільства, впливають на суспільні відносини та є механізмом реалізації втілення права в життя (Підлісний, 2018: 51).

Дослідниця М. Баумова виокремлює дві групи функцій правової культури:

1) загальносоціальну, до якої відносяться економічна, політична, соціальна, демографічна;

2) спеціально-юридичну (правотвірна, регулятивна, охорони прав і свобод особистості, аксіологічна, комунікативна, прогностична, правосоціалізаторська, трансляції соціально-правового досвіду).

М. Баумова зазначає, що загальносоціальні функції визначаються цілями правової культури, що безпосередньо стосуються суспільства. Економічна функція правової культури – сукупність способів дій за допомогою яких конкретні суспільства, групи й індивіди адаптуються до економічних умов свого існування. Політична функція правової культури передбачає створення для індивіда можливості усвідомлення себе як повноправного учасника політичних процесів, розповсюдження у суспільстві зразків законослухняної та політично активної поведінки. Метою політичної функції правової культури є створення для індивіда можливості щодо усвідомлення себе повноправним учасником політичних процесів, розповсюдження у суспільстві зразків законослухняної й активної поведінки. Ідеологічна функція правової культури полягає у створенні ідейних основ суспільства, виробленні соціальних, політичних принципів і орієнтирів. Демографічна функція правової культури спрямована на стабілізацію чисельності суспільства; завдання цієї функції – визначення основних параметрів взаємодії в системі «особистість – сім'я – суспільство – держава». Зміст соціальної функції правової культури включає в себе такі складники: якість і правовий характер чинного соціального законодавства; наявність активних суб'єктів, які реалізують свої права; об'єкт – різноманітні відносини у соціальній сфері; юридичні дії щодо забезпечення соціальних прав громадян; ефективний механізм правозастосування; досягнуті юридичні та соціальні результати. В основі реалізації цієї функції правової культури – принцип соціальної безпеки громадян (Баумова, 2005: 44–95).

Соціально-юридичні функції правової культури характеризують її включеність у механізм правового регулювання в ролі одного з правових засобів, за допомогою яких здійснюється правовий вплив на суспільні відносини. Правотвірна функція правової культури спрямована на формування правової держави, удосконалення змісту і форм вираження права. Метою регулятивної функції правової культури є перетворення правових приписів на звичку, внутрішнє переконання особистості. Функція охорони прав і свобод особистості спрямована на вирішення питання щодо взаємовідносин людини і держави. Аксіологічна функція правової культури включає у себе цінності, оцінки, норми, оціночні критерії та соціальні інститути. Чинні правові цінності виступають як критерії оцінки тих юридичних явищ, процесів і

станів, що реально існують. Прогностична функція правової культури передбачає аналіз ефективності, якості, закономірностей і шляхів розвитку правових процесів та станів. Її завдання полягає у визначенні ефективних засобів для досягнення нових правових цілей, передбаченні можливих наслідків у правовій системі суспільства. Мета комунікативної функції правової культури – реалізація передачі правової інформації різними комунікативними каналами від одних суб'єктів до інших. Функція трансляції правового досвіду спрямована на забезпечення спадкоємного зв'язку історичних етапів правового розвитку, створення можливості щодо збереження та передачі правового досвіду майбутнім поколінням (Баумова, 2005: 104–181).

Висновки. Формування правової культури залежить від її носія: певної особи, цілого суспільства, окремої соціальної (професійної) групи.

Визначено, що феномен «правова культура» у вітчизняній юридичній науці розглядається як система правових цінностей у сфері функціонування права. У філософських і соціологічних дослідженнях феномен «правова культура» розглядається з двох позицій: як характеристика рівня розвитку правових явищ на певних етапах розвитку суспільства; як якісна характеристика права та правової поведінки особистості (Гуляихин, 2013: 145). У психологічних дослідженнях феномен «правова культура» тлумачиться як системне явище, сукупність правових знань, правосвідомості та правомірної діяльності, що є результатом усвідомленого засвоєння соціально-правових норм. Сучасні вчені-педагоги досліджують проблему формування правової культури студентської молоді як невід`ємного складника професійної культури фахівця.

Аналіз та узагальнення теоретичних праць і наукових положень дає змогу уточнити сутність поняття «правова культура студентів» як інтегровану особистісну якість, що відображає ступінь освоєння та професійного виконання правомірної соціальної ролі, характеризується рівнем засвоєння правових знань, ціннісним ставленням до права, а також активною правомірною поведінкою у повсякденній і майбутній професійній діяльності.

Серед причин недостатнього рівня сформованості правової культури студентів учені називають такі: дефіцит правових дисциплін у навчальному плані, унаслідок чого виникає брак правових знань; несформованість правової відповідальності; відсутність інтересу до права; низький рівень правосвідомості; несформованість правових умінь і навичок; низький рівень правової активності.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання вказаної проблеми. Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на вирішення питання формування правової культури студентської молоді, на розроблення форм і методів формування правової культури студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баумова М. Г. Функції правової культури : дис. … канд. юрид. наук : 12.00.01. Ярославль, 2005. 220 с.

2. Ганзенко О. О. Формування правової культури особи в умовах розбудови правової держави України : автореф. дис. … канд. юрид. наук : 12.00.01. Київ, 2003. 22 с.

3. Головченко В., Потьомкін А. Правові механізми формування правової свідомості студентів. *Право України*. 2006. № 4. С. 25–27.

4. Гуляихин В. Н. Правовая культура как обьект научного исследования: методологические подходы, структура и критерии оценки. *Вопросы права и политики*. 2013. № 4. С. 135–158.

5. Гурьянов Н. Ю. Правовая культура: сущность, структура, социальные функции : дис. … канд. филос. наук : 09.00.11. Чебоксары, 2007. 21 с.

6. Макеєва О. М. Взаємозв'язок правосвідомості і правової культури як складових правової системи. *Інтернаука. Серія «Юридичні науки»*. 2017. № 2. С. 7–11.

7. Осика І. В. Правова культура у формуванні правової, соціальної держави : автореф. дис.. … канд. юрид. наук : 12.00.01. Київ, 2004. 24 с.

8. Підлісний Є. Правова культура суспільства, особистості та соціальної групи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки.* 2018. № 3(62). Т. 2. С. 241–246.

9. Підлісний Є. В. Формування правової культури майбутніх бакалаврів з економіки у процесі фахової підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2019. 335 с.

10. Правознавство : підручник / В. П. Опришко та ін. ; за заг. ред. В. П. Опришка, Ф. П. Шульженко. Київ : КНЕУ, 2003. 767 с.

11. Смелова Н. В. Правовая культура как предмет социально-философского анализа : дис. … канд. филос. Наук : 09.00.11. Барнаул, 2000. 144 с.

12. Сучасна правова енциклопедія / уклад. О. В. Зайчук, О. Л. Копиленко, Н. М. Онищенко. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 384 с.

13. Чебикін О. Я., Булгакова В. О. Психологічні основи правової культури та умови її корегування : монографія. Одеса : Лерадрук, 2019. 162 с.

REFERENCES

1. Baumova M. H. Funktsii pravovoi kultury [Functions of legal culture]. Doctoral thesis. Yaroslavl, 2005. 220 p. [in Ukrainian].

2. Hanzenko O. O. Formuvannia pravovoi kultury osoby v umovakh rozbudovy pravovoi derzhavy Ukrainy [Formation of legal culture of the person in the conditions of development of the legal state of Ukraine]. PhD Abstract. Kyiv, 2003. 22 p. [in Ukrainian].

3. Holovchenko V., Potomkin A. Pravovi mekhanizmy formuvannia pravovoi svidomosti studentiv [Legal mechanisms of formation of legal consciousness of students]. Pravo Ukrainy. 2006. № 4. pp. 25–27. [in Ukrainian].

4. Huliaikhin V. N. Pravovaia kultura kak obekt nauchnoho issledovaniia: metodologicheskie podkhody, struktura i kriterii otsenki [Legal culture as an object of scientific research: Methodological approaches, structure and evaluation criteria]. Voprosy prava i politiki, 2013. № 4. pp. 135–158. [in Russian].

5. Hurianov N. Yu. Pravovaia kultura: sushchnost, struktura, sotsialnye funktsii [Legal culture: Essence, structure, social functions]. PhD thesis. Cheboksary, 2007. 21 p. [in Russian].

6. Makeieva O. M. Vzaiemozviazok pravosvidomosti i pravovoi kultury yak skladovykh pravovoi systemy [The relationship of legal awareness and legal culture as components of the legal system]. Mizhnarodnyi zhurnal «Internauka». Seriia «Iurydychni nauky». 2017. № 2. pp. 7–11. [in Ukrainian].

7. Osyka I. V. Pravova kultura u formuvanni pravovoi, sotsialnoi derzhavy [Legal culture in the formation of the legal, social state]. PhD Abstract. Kyiv, 2004. 24 p. [in Ukrainian].

8. Pidlisnyi Ye. Pravova kultura suspilstva, osobystosti ta sotsialnoi hrupy [Legal culture of society, individual and social group]. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho Natsionalnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky. 2018. Vol. 3 (62), Issue 2. pp. 241–246. [in Ukrainian].

9. Pidlisnyi Ye. V. Formuvannia pravovoi kultury maibutnikh bakalavriv z ekonomiky u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of legal culture of future Bachelors in Economics in the process of professional training]. PhD thesis. Uman, 2019. 335 p. [in Ukrainian].

10. Pravoznavstvo [Jurisprudence] / eds. V. P., Opryshko, F. P. Shulzhenko. Kyiv, 2003. 767 p. [in Ukrainian].

11. Smelova N..V. Pravovaia kultura kak predmet sotsialno-filosofskogo analiza [Legal culture as a subject of socio-philosophical analysis]. PhD thesis. Barnaul, 2000. 144 p. [in Russian].

12. Suchasna pravova entsyklopediia [Modern legal encyclopedia] / eds, O. V. Zaichuk, O. L. Kopylenko, N. M. Onyshchenko. Kyiv, 2021. 384 p. [in Ukrainian].

13. Chebykin O. Ya., Bulhakova V. O. Psykholohichni osnovy pravovoi kultury ta umovy ii korehuvannia [Psychological bases of legal culture and conditions of its correction]. Odesa, 2019. 162 p. [in Ukrainian].

УДК 37.378 (07)
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-31

Тетяна КОЛЕЧИНЦЕВА,
orcid.org/0000-0002-5613-7159
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри природничо-наукової підготовки
Херсонської державної морської академії
(Херсон, Україна) aspirantfiz1978@ukr.net

ПРОБЛЕМА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ У ДИДАКТИЦІ ТА МЕТОДИЦІ ФІЗИКИ

У статті розглянуто теоретичні основи диференціації та диференційованого підходу. Проаналізовано на теоретичному рівні проблему диференційованого навчання у середній загальноосвітній школі та вищому навчальному закладі.

Виявлено зміст понять «диференціація», «диференційований підхід» та «диференційоване навчання», вказано на особливість їх трактування різними науковцями. Установлено, що, маючи спільну семантику, вони не є тотожними. З'ясовано, що диференційований підхід як сукупність концептуальних положень визначає особливості технології диференційованого навчання і реалізується шляхом рівневої і профільної диференціації.

Наголошено, що у диференціальному підході, що визначає стратегію навчання фізики у зв'язку з упровадженням диференціації, можна виділити п'ять структурних складників: диференційований підхід до типових та індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти; диференційований підхід до змісту навчального предмета; диференційований підхід до форм і способів організації навчального процесу; диференційований підхід до управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання; диференційований підхід до технології навчання здобувачів вищої освіти. Сформульовано визначення понять «диференціація», «диференційоване навчання» та «диференційований підхід». Виявлено, що в реалізації диференційованого підходу до навчання здобувачів вищої освіти фізики особливого значення набуває диференціація знань.

Визначено ознаки, за якими можна об'єднувати здобувачів вищої освіти у групи для здійснення диференційованого навчання з фізики. З'ясовано, що в основу типології суб'єктів навчання покладаються рівень успішності, рівень пізнавальної самостійності та дієвий інтерес до навчання, рівень володіння раніше набутими знаннями, ступінь розумового розвитку суб'єктів навчання; ставлення до навчання; відношення до предмету, працездатність. Указано на доцільність формування груп під час організації диференційованого навчання фізики здобувачів вищої освіти з урахуванням їхніх особистісних характеристик, індивідуального досвіду (навченість, досвід емоційно-ціннісного ставлення до різних видів діяльності, досвід творчої діяльності, здатність до самостійної роботи), рівня розвитку мотиваційної сфери. З'ясовано, що відмінності здобувачів вищої освіти за зазначеними показниками визначають особливості їх навчання і вимагають від викладача диференційованого підходу до вибору змісту, форм, методів і засобів навчання, а також стилів управління навчальним процесом.

Ключові слова: *диференціація, диференційований підхід, диференційоване навчання, фізика, здобувачі вищої освіти.*

Tetiana KOLECHYNTSEVA,
orcid.org/0000-0002-5613-7159
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Natural Sciences
Kherson State Maritime Academy
(Kherson, Ukraine) aspirantfiz1978@ukr.net

THE PROBLEM OF DIFFERENTIATION AND DIFFERENTIATED APPROACH TO LEARNING IN DIDACTICS AND METHODS OF PHYSICS

The current article studies the theoretical basis of differentiation and the differentiated approach. The issue of differentiated studies in middle schools and colleges was analyzed from the academic perspective.

The essence of the concepts "differentiation", "differentiated approach", and "differentiated studies" is revealed. Also, the peculiarities of their rendering conducted by various scientists are expressed. It was clarified that the renderings are not equal, even if they share mutual semantic properties. It has been discovered that the differentiated approach, imagined as an assembly of conceptual theses, defines the peculiarities of the differentiated approach technology and is being employed by means of tier and field-specific differentiation.

The differentiated approach, being a physics studying strategy determinant due to the differentiation launch, can be divided into five structure elements. This possibility is emphasized in the article. The elements are the differentiated approach to the college students' exemplary and individual features; the differentiated approach to the contents of the discipline; the differentiated approach to the forms and means of the learning process; the differentiated approach to the management of the learning activity of studying subjects; the differentiated approach to college students' teaching technology. The

concepts "differentiation", "differentiated studying", and "differentiated approach" are given definitions. It is clear that the differentiation of knowledge acquires special importance concerning the differentiated physics learning realization.

It is possible to determine the features needed to gather the college students into groups for conducting the differentiated physics studies. The following features are found out to be the basis of the learning n subject typology: the level of progress in studying, the level of cognitive self-dependence, the level of learning subject cognitive development, treatments of studying, the behavior towards the discipline, and working capacity. The practicability of the college student group formation during the differentiated physics studies is specified. The group formation takes into account the personal features, the individual experience (erudition, the experience of emotion and value-based treatment of various activity kinds, the experience in creativity, and the ability to work independently), and the level of the motivational sphere development. It is determined that the differences connected with these ratios between the students determine their studying peculiarities and demand a teacher to apply the differentiated approach towards the essence, form, means, and equipment of studying, along with the choice of the learning process management style.

Key words: *differentiation, differentiated approach, differentiated studying, physics, college students.*

Постановка проблеми. Перетворення в економічній, політичній і соціальній сферах суспільного життя вимагають нових підходів до розбудови національної системи освіти і висувають на перший план завдання вдосконалення її змісту, сучасних технологій навчання і виховання, які б забезпечували поряд з істотним підвищенням теоретичної і практичної підготовки майбутніх громадян України подальшу орієнтацію вищих навчальних закладів на врахування особистісних характеристик кожного здобувача вищої освіти, створення умов для досягнення ним належного рівня знань і вмінь відповідно до їхніх здібностей.

Аналіз практики навчання фізики майбутніх судноводіїв дає підстави говорити про недоліки, що мають місце в організації навчального процесу. Вони певною мірою пояснюються характером і технологією навчання, що має місце у вузівській практиці з фізики, в якій продовжують панувати суб'єкт-об'єктні стосунки між викладачем і здобувачем вищої освіти, переважають фронтальні форми роботи, які характеризуються низьким рівнем пізнавальної активності та їх самостійності. Одним із важливих напрямів вирішення цих проблем є диференціація навчання.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових праць науковців (Н. Ананьєва, Н. Бібік, Ю. Бабанського, О. Бугайова, А. Бударного, В. Буряка, Л. Величко, В. Володька, С. Гончаренка, М. Головко, П. Гусака, А. Кірсанова, В. Крутецького, І. Лернера, Є. Рабунського, П. Сікорського, І. Унт, І. Якиманської, О. Ярошенко та ін.) показав, що на теоретичному рівні проблема диференційованого навчання досліджувалася тривалий час й у своєму розвитку пройшла шлях від окремих ідей та аспектів до комплексного, системного, інтегративного підходів до її розв'язання. Це свідчить про стійкий інтерес учених до цієї проблеми, її теоретичну та практичну актуальність.

Незважаючи на досліджуваність проблеми, є необхідність розглянути теоретичні основи диференціації, диференційованого навчання та диференційованого підходу для їх ефективного впровадження викладачами фізики у вищих навчальних закладах морського спрямування.

Мета статті – ознайомлення з поняттями «диференціація», «диференційоване навчання», «диференційований підхід до навчання» у дидактиці та методиці фізики. Для досягнення мети були поставлені такі завдання: 1. Проаналізувати поняття «диференціація», «диференційоване навчання», «диференційований підхід». 2. Визначити ознаки, за якими можна об'єднувати здобувачів вищої освіти у групи для здійснення диференційованого навчання з фізики.

Виклад основного матеріалу. У дидактиці диференціація пов'язується з навчальним процесом і вживається з поняттям «навчання».

Ю. Бабанський із метою оптимізації процесу навчання запропонував такий підхід до трактування диференціації: головним принципом диференціації має бути не диференціація змісту навчання (одним простіші завдання, іншим – складніші), а диференціація допомоги без істотного зниження складності змісту (Бабанський, 1984: 154).

Принцип диференціації може бути використаний як по відношенню до учнів, так і по відношенню до знань, яких вони набувають. Диференціація знань на відміну від диференціації учнів за здібностями не перешкоджає переходу останніх від рівня до рівня в будь-який момент часу, тому одну й ту саму тему можуть презентувати схожі за змістом завдання, що відрізняються складністю. Процес переходу з нижчих до вищих рівнів не потребує спеціальних занять, а визначається якістю засвоєння матеріалу на попередньому рівні (Шнейдерман, 2000: 46). Розглядають диференціацію навчання рівневу (внутрішню) і профільну (зовнішню).

Щодо диференційованого навчання, то його можна розглядати як навчання в умовах навчально-виховного процесу, для якого є характерним урахування типологічних індивідуальних відмінностей учнів. Згідно із цим означенням, у навчанні

слід обов'язково ураховувати індивідуальні особливості суб'єктів навчання (Шахмаєв, 1989: 70).

З іншої позиції диференційоване навчання охоплює не лише організацію процесу навчання залежно від індивідуальних відмінностей у навчанні учнів, а й представляє форму внутрішньокласового поділу учнів на порівняно однакові за рівнем навчання групи (сильні, середні, слабкі) для здійснення навчальної роботи із цими групами на різних рівнях (Бутузов, 1972: 31). Із цього означення можна зробити висновок про існування єдиної форми типологічно-групової диференціації в умовах гетерогенного класу як однієї з багатьох можливих форм диференційованого навчання без урахування інших можливих форм диференціації навчання.

Розглядає диференційованого навчання як процес І. Чередов, який передбачає вивчення індивідуальних особливостей учнів, їх класифікацію за типологічними групами й організацію роботи цих груп над виконанням навчальних завдань, які сприяють їх розумовому розвитку (Чередов, 1973: 7).

С. Гончаренко розглядає диференційоване навчання як спеціально організовану пізнавальну діяльність, яка, ураховуючи індивідуальні відмінності школярів, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного здобувача вищої освіти й передбачає структурування змісту навчального матеріалу, добір форм, прийомів і методів навчання відповідно до їхніх типологічних особливостей (Гончаренко, 1995: 70).

О. Крутський розрізняє поняття «диференціація навчання» і «диференційований підхід до навчання». Учений зазначає, що у разі диференційованого підходу до навчання йдеться спочатку про розкриття індивідуальних особливостей учня, а потім про вибір для нього найбільш сприятливих умов розвитку шляхом підбору диференційованих форм (Крутський, 2008: 125).

М. Шнейдерман диференційованим навчанням уважає таке, що побудоване з урахуванням домінуючих особливостей груп учнів. При цьому рівень ефективності цього навчання залежить як від можливостей виявлення й урахування індивідуальних особливостей учнів, так і від рівня розроблення засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів (Шнейдерман, 2000: 16)

За П. Сікорським під диференційованим навчанням слід розуміти спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність (суб'єктна педагогічна взаємодія), яка, ураховуючи вікові, індивідуальні особливості суб'єктів навчання, їхні соціальний досвід і стартовий стан, спрямована на оптимальний фізичний, духовний та психічний розвиток учнів, засвоєння необхідної суми знань, практичних дій за різними навчальними планами і програмами навчання. Із точки зору вченого, диференціація навчання – це «така організаційна форма заняття, в якій навчальні класи, групи формуються за певною спільною ознакою і навчання проводиться за різними навчальними планами і програмами з максимальним урахуванням вікових та індивідуальних можливостей суб'єктів навчання». Поняття диференційованого підходу розглядає як «цілеспрямовану діяльність педагога з використанням в умовах довільного навчання можливостей урізноманітнення тих чи інших освітніх компонентів». П. Сікорський трактує диференціацію в навчальному процесі як урахування індивідуальних особливостей учнів у тій формі, коли вони групуються за якимись особливими ознаками для окремого навчання. А диференційований підхід – як особливий підхід учителя до учнів чи груп учнів, що полягає в організації навчальної роботи з ними, різної за змістом, обсягом, складністю, методами та засобами (Сікорський, 1998: 119).

Диференційований підхід, його зміст із точки зору вчених І. Бутузова, Є. Голанта, Г. Глейзера, Є. Рабунського, В. Загвязинського можна розглядати з таких позицій:

– система керування пізнавальною діяльністю, яка відбувається з урахуванням як індивідуальних психолого-педагогічних відмінностей (особливостей) тих, хто навчається, так і домінуючих особливостей колективу (а також окремих його частин – груп) (Глейзер, 1981: 9);

– умова реалізації індивідуального підходу, для якого необхідна не лише увага до кожного суб'єкта навчання, його творчої індивідуальності, а й поєднання фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи (Рабунський, 1975: 119);

– пропонування завдань учням різних за обсягом, складністю і ступенем самостійності, а також різних за змістом завдань – через відмінності у прогалинах знань, а також відмінності у запитах та інтересах (Загвязинський, 1987: 65);

– управління індивідуальною діяльністю суб'єктів навчання з урахуванням як їхніх особистісних психологічних відмінностей (особливостей), так і домінуючих особливостей груп (Шнейдерман, 2000: 7).

На нашу думку, у реалізації диференційованого підходу до навчання здобувачів вищої освіти особливого значення набуває диференціація знань. Її запровадження не наносить психічних травм, пов'язаних з утворенням груп із різними рівнями інтелектуального розвитку, проте дає змогу зміс-

товно і процесуально забезпечити диференціацію допомоги у навчанні фізики. Ураховуючи вищезазначене, під *диференціацією доцільно розуміти систему взаємопов'язаних цілей, методів, засобів і організаційних форм навчання, які,* виходячи з наявних у здобувачів вищої освіти знань і умінь з фізики, ураховуючи індивідуальні особливості суб'єктів навчання, забезпечують базовий рівень підготовки з фізики та створюють умови для подальшого інтелектуального зростання, а також підґрунтя для засвоєння спеціальних дисциплін.

Під *диференційованим навчанням* розумітимемо спеціальним чином організовану підготовку суб'єктів навчання, яка передбачає різнорівневе формування знань і вмінь у процесі опанування програми з фізики. До особливостей диференційованого навчання відносимо те, що воно: є прогресивною формою організації пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, котра створює можливості для їх самореалізації, самоствердження, самоосвіти; відбувається за певних умов і за безпосереднього педагогічного керівництва; передбачає індивідуально-типологічне групування суб'єктів навчання за визначеними критеріями; можливе лише на основі взаємозв'язку фронтальної, групової та індивідуальної роботи на заняттях; основою диференційованого навчання є організація самостійної роботи (Братанич, 2008: 56).

На основі вищезазначеного розглядаємо *диференційований підхід* як методологічний принцип, що визначає стратегію навчання фізики, пов'язану з упровадженням диференціації в усіх її різноманітних формах, де можна виділити п'ять структурних складників: диференційований підхід до типових та індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти; диференційований підхід до змісту навчального предмета; диференційований підхід до форм і способів організації навчального процесу; диференційований підхід до управління навчальною діяльністю суб'єктів навчання; диференційований підхід до технології навчання здобувачів вищої освіти.

Реалізація диференційованого підходу до навчання здобувачів вищої освіти фізики пов'язана з визначенням ознак, за якими можна об'єднувати їх у групи. Є. Рабунський, Є. Голант, І. Чередов, О. Бударний, О. Братанич, Г. Щукіна пропонують підходи до групування суб'єктів навчання з метою їх диференційованого навчання з урахуванням таких параметрів: рівень успішності, рівень пізнавальної самостійності та дієвий інтерес до навчання; рівень володіння раніше набутими знаннями і вміннями; рівень пізнавальної і практичної самостійності; ступінь розумового розвитку суб'єктів навчання; ставлення до навчання; відношення до предмета; здатність до навчання і працездатність; ступінь сприйняття й розуміння навчального матеріалу; характер пізнавальних інтересів; психолого-педагогічні, психофізіологічні та ситуативно зумовлені критерії.

Аналіз наведених підходів до типологізації суб'єктів навчання та досвід із практики навчання учнів фізики дає підстави для висновку, що найчастіше під час організації диференційованого навчання враховуються особистісні характеристики суб'єктів навчання, їхній індивідуальний досвід (навченість, досвід емоційно-ціннісного ставлення до різних видів діяльності, досвід творчої діяльності, здатність до самостійної роботи), рівень розвитку мотиваційної сфери. Відмінності здобувачів вищої освіти за цими показниками визначають особливості їх навчання і вимагають від викладача диференційованого підходу до вибору змісту, форм, методів і засобів навчання, а також стилів управління навчальним процесом.

Висновки. Застосовуючи диференціацію навчання, викладач має можливість підвищити рівень знань та вмінь здобувачів вищої освіти, поглибити і розширити їхні знання, ураховуючи інтереси, здібності, а отже, і підготувати кваліфікованих спеціалістів. Ми вбачаємо перспективним розгляд внутрішньої диференціації, яка за дотриманням відповідних умов дає змогу підвищити мотивацію навчання, ураховувати і розвивати у здобувачів вищої освіти такі якості, як самостійність, працездатність, інтерес до навчання, уважність, мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабанский Ю. К., Поташник М. М. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах). Киев : Радянська школа, 1984. С. 287.

2. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2008. 220 с.

3. Бударный А. А. Индивидуальный подход к обучению. *Советская педагогика.* 1965. № 7. С. 70–83.

4. Бутузов И. Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке. Ленинград : Ленинградский пед. ин-т им. А. И. Герцена, 1972. 72 с.

5. Глейзер Г. Д. Проблема учета индивидуальных особенностей учащихся в процессе обучения в общеобразовательной школе взрослых. Проблемы индивидуализации и дифференциации обучения в вечерней школе. Ленинград : НИИООВ, 1981. С. 8–23.

6. Голант Е. Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения. Ч. 1. Казань, 1969. С. 125.

7. Гончаренко С. У., Володько В. М. Проблеми індивідуалізації процесу навчання. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 63–71.

8. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение. Москва : Знание, 1987. 77 с.

9. Индивидуальный подход к школьникам в процессе обучения / под ред. Е. С. Рабунского. Горький : ГГПИИЯ, 1975. 218 с.

10. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи : монографія. Львів : Світ, 1999. 302 с.

11. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва : Просвещение, 1972. 255 с.

12. Крутский А. Н. Психодидактика среднего образования. Барнаул, 2008. С. 130.

13. Сікорський П. І. Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання. Львів : Каменяр, 1998. 196 с.

14. Чередов И. М. О дифференциации обучения на уроке. Омск : Западносибирское инженерное издательство, 1973. 23 с.

15. Шахмаев Н. М. Учителю о дифференцированном обучении : методические рекомендации. Москва : Педагогика, 1989. 65 с.

16. Шнейдерман М. В. Системная дифференциация знаний как средство индивидуализации обучения учащихся : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2000. 126 с.

17. Шолохова Н. С. Формування когнітивних умінь учнів 7–8 класів під час вивчення фізики за інтерактивними технологіями : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання фізики». Київ, 2006. 21 с.

18. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. Москва : Просвещение, 1979. 160 с.

REFERENCES

1. Babansky Y. K., Potashnyk M. M. Optimizatsiya pedagogicheskogo protsessa (v voprosah i otvetah) [Optimization of the pedagogical process (in questions and answers)] Kiev. Soviet school. 1984. P. 287 [in Russian

2. Bratanich O. G. Pedagogichni umovi diferentsiyovanogo navchannya uchniv zagalnoosvitnoyi shkoli [Pedagogic stipulations of the differentiated studies of middle school students] the PhD dissertation in pedagogics 13.00.09. Kriviy Rig. 2008, p. 220 [in Ukrainian]

3. Budarnyiy A. A. Individualnyiy podhod k obucheniyu [Individual approach to teaching]. Soviet pedagogics. 1975. Nr 7. Pp. 70-83 [in Russian]

4. Butuzov I. D. Differentsirovannyiy podhod k obucheniyu uchaschihsya na sovremennom uroke. [The differentiated approach to teaching students during a modern lesson]. Leningrad. A. I. Gercen Leningrad pedagogical institute. 1972. 72 pages [in Russian]

5. Gleyzer G. D. Problema ucheta individualnyih osobennostey uchaschihsya v protsesse obucheniya v obscheobrazovatelnoy shkole vzroslyih. Problemyi individualizatsii i differentsiatsii obucheniya v vecherney shkole. [The problem of accounting the adult's individual features during the studies in the middle school. The problems of individualization and differentiation of studies in nigh evening schools]. Leningrad. NIIOOV. 1981. Pp 8-23 [in Russian]

6. Golant E. Ya. O razvitii samostoyatelnosti i tvorcheskoy aktivnosti uchaschihsya v protsesse obucheniya. [About students' self-dependence and creative activity development during the learning process]. P.1 Kazan. 1969 p. 125 [in Russian]

7. Goncharenko S.U., Volodko V.M. Pedagogy and psychology. 1995. No. 1. Pp 63-71 [in Ukrainian]

8. Golant E. Ya. Didakticheskie osnovyi differentsirovannogo obucheniya v sovetskoy shkole. Aktualnyie problemyi differentsirovannogo obucheniya. [The didactic basis of the differentiated studying in a soviet school. Modern problems of the differentiated learning]. Minsk. Public education. 1992. 189 pages. [in Russian]

9. Zagvyazinskiy V. I. Pedagogicheskoe predvidenie [Pedagogical foresight] Moscow. Knowledge. 1987. 77 pages. [in Russian]

10. Individualnyiy podhod k shkolnikam v protsesse obucheniya [The individual approach to students during the learning process] under the editorship of E. S. Rabunsky. Gorky. GGPIIY. 1975. 218 pages. [in Russian]

11. Kozlovska I. M. Teoretiko-metodologIchni aspekti Integratsii znan' uchnIv profesIyno-tehnIchnoi shkoli: didaktichnI osnovi [The theoretical and methodological basis of the students' knowledge integration in technical schools: the didactical basics] : monographies. Lviv. World. 1999. 302 pages. [in Ukrainian]

12. Krutetsky V. A. Osnovyi pedagogicheskoy psihologii [Basics of the pedagogical psychology] Moscow. Education. 1972. 255 pages. [in Russian]

13. Krutskiy A. N. Psihodidaktika srednego obrazovaniya [Psychological didactics in middle school education]. Barnaul. 2008. p. 130. [in Russian]

14. Sikorskiy P. I. Teoretiko-metodologichni osnovi diferentsiyovanogo navchannya [Theoretical and methodological basis of the differentiated studies]. Lviv. Bricklayer. 1998. 196 pages. [in Ukrainian]

15. Cheredov I. M. O differentsiatsii obucheniya na uroke. [About studying differentiation during a lesson]. Omsk. The engineering publisher of the West Siberia. 1973. 23 pages. [in Russian]

16. Shahmaev N. M. Uchitelyu o differentsirovannom obuchenii : metod. Rekomendatsii [The differentiated studying for a teacher: methodological recommendations]. Moscow. Pedagogics. 1989. 65 pages. [in Russian]

17. Sholohova Natalya Sergiyivna. Formuvannya kognItivnih umIn' uchnIv 7-8 klasiv pId chas vivchennya fIziki za Interaktivnimi tehnologIyami [The formation of the cognitive skills of the 7-8th grade students during physics learning with the use of interactive technologies] : auto abstract of the PhD in pedagogics degree dissertation. Specialty 13.00.02 "Theory and methods of physics learning". Kyiv. 1979. 160 pages. [in Ukrainian]

18. Schukina G. I. Aktivizatsiya poznavatelnoy deyatelnosti uchaschihsya v uchebnom protsesse [Activation of the cognitive activity of students during the learning process]. Moscow. Education. 1979. 160 pages. [in Russian]

УДК 027.7:[378.6:37(477)]
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-32

Наталія КРОПОЧЕВА,
orcid.org/0000-0002-7025-8272
науковий співробітник
Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського
(Київ, Україна) veritas59@i.ua

РЕПОЗИТАРІЇ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: НОВІ МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ НАУКОВИХ БІБЛІОТЕК

На основі контент-аналізу змістового наповнення репозитаріїв бібліотек-учасниць мережі освітянських бібліотек розглянуто ключові показники діяльності бібліотечних установ закладів вищої педагогічної освіти в контексті дотримання принципів відкритої науки. Наведено наукові метрики зазначених принципів, що детермінують наукові пошуки в руслі диференціації типовидового складу цифрового контенту інституційного репозитарію відповідно до наступних вимог: визначення кількісних показників наукових і навчальних матеріалів, завантажених до сховищ; встановлення структури фондів, підфондів, тематичних колекцій і рубрик інституційних репозитаріїв; виявлення напрямів їхнього поширення в мережі Інтернет. На основі сформованої вибірки бібліотек закладів вищої освіти встановлено та наведено загальні статистичні показники типовидового складу контенту інституційних репозитаріїв. Відокремлено напрями діяльності наукових бібліотек закладів вищої педагогічної освіти в процесі удосконалення представлення в контенті користувацьких та аналітичних сервісів, що пропагуватимуть оприлюднені документи, уможливлять проведення моніторингу кількості переглядів та завантажень документів у інституційних репозитаріях. Перегляд веб-сторінок інституційних репозитаріїв бібліотек підтвердив заявлене автором твердження: бібліотечні структури формують і технологічно супроводжують процес змістового наповнення інституційних репозитаріїв засобами розроблення тематичних електронних колекцій, розширенням бази освітніх ресурсів і фіксації результатів наукових досліджень, що знаходяться у відкритому доступі. Отже, в структурі інформаційного супроводу навчання та наукових досліджень у закладах вищої педагогічної освіти, здійснюваних бібліотечними структурами, нами виділені два інноваційних тренди: традиційні комунікаційні канали сприйняття бібліотечної інституції розширено відповідно до сучасних вимог та принципів відкритої науки, зокрема, через збільшення типовидового складу цифрового контенту, та видозмінення інформаційно-аналітичного діапазону діяльності наукових бібліотек закладів вищої педагогічної освіти.

Ключові слова: *бібліотека закладу вищої педагогічної світи, інституційний репозитарій, принципи відкритої науки, наукові метрики, фонди, тематичні колекції.*

Nataliya KROPOCHEVA,
orcid.org/0000-0002-7025-8272
Researcher
V. O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) veritas59@i.ua

REPOSITORIES OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS: NEW OPPORTUNITIES FOR SCIENTIFIC LIBRARIES

On the basis of the content analysis of substantial filling of repositories of participating libraries of network of educational libraries, key indicators of activity of library institutions of institutions of the higher pedagogical education in the context of respect for the principles of open science are considered. Scientific metrics of the above principles are given, determining scientific searches in line with differentiation of the typical composition of the institutional repository digital content in accordance with the following requirements: determination of quantitative indicators of scientific and educational materials loaded into repositories; Establishing the structure of funds, sub-funds, thematic collections and institutional repositories; Identification of their distribution on the Internet. On the basis of the established sample of libraries of higher educational institutions, general statistical indicators of the typical content of institutional repositories are established and presented. The activities of scientific libraries of higher educational institutions in the process of improving the presentation of user and analytical services in the content, which will promote published documents, will make it possible to monitor the number of views and downloads of documents in institutional repositories. Viewing the web pages of institutional repositories of libraries confirmed the author's statement: library structures form and technologically accompany the process of meaningful formation of institutional repositories by means of developing thematic electronic collections, expanding the base of educational resources and recording the results of scientific research in the public domain. So, in the structure of information support for training and scientific research in institutions of higher

pedagogical education carried out by library structures, we observe two innovative trends: traditional communication channels of perception of the library institution are expanded in accordance with modern requirements and principles of open science, in particular, through an increase in the typical composition of digital content and a modification of the information and analytical range of activities of scientific libraries of institutions of higher pedagogical education.

Key words: *library of institution of higher pedagogical world, institutional repository, principles of open science, scientific metrics, foundations, thematic collections.*

Постановка проблеми. Професійна комунікація фахівців у дистантному форматі в останні роки стає звичним способом спілкування у всіх сферах соціального життя. Стале словосполучення «виклики, спричинені пандемією COVID-19» часто зустрічається на сторінках наукових часописів, констатуючи появу безжального за своєю сутністю тренду функціонування сучасного суспільства. Звісно, ці реалії торкнулися безпосередньо й роботи бібліотек закладів вищої освіти (надалі – ЗВО). Активізація дистантних форм та онлайн сервісів бібліотек закладів вищої освіти, трансформація традиційних форм інформаційного забезпечення науково-дослідницького та навчального процесів закладів вищої освіти переформатували діяльність усіх структур ЗВО, безпосередньо та опосередковано впливаючи на стимулювання та розроблення дистантних форм обслуговування, вдосконалення онлайн послуг і сервісів, ставши необхідною умовою діяльності освітянських бібліотек у цифровому середовищі або, вживаючи побутову лексику, «бути завжди в цифрі».

Нова освітня філософія прискорила впровадження технологій відкритої освіти завдяки долученню до міжнародного Руху відкритого доступу до результатів наукових досліджень (Open access), що забезпечується через підтримку ініціативи відкритих архівів (Open Archives initiative), зокрема, створення інституційних репозитаріїв та відкритих журнальних платформ в університетах, надаючи можливість зробити результати наукових досліджень відкритими для широкого загалу.

Аналіз останніх досліджень. Наукові розвідки фахівців інформаційно-бібліотечної сфери останнього десятиліття досить ґрунтовно та детально висвітлюють функціонування репозитаріїв як одного із сучасних способів репрезентації освітніх і наукових досягнень закладів освіти. Насамперед, зазначимо публікації фахівців бібліотек закладів вищої освіти, що безпосередньо торкаються проблематики нашого дослідження. Так, у статті Т. Маринич серед стратегічних цілей розвитку бібліотеки Сумського державного університету названо «вдосконалення цифрового контенту, інструментів і послуг, покращення віртуальних бібліотечних просторів, збільшення частки цифрових колекцій у контенті інституційного репозитарію» (Маринич, 2020: 23). У публікації І. Беззуб представлено репозиторій як один із дієвих чинників підвищення рейтингів роботи бібліотек і самих університетів (Беззуб, 2019: 156).

Одним із визначальних факторів процесу оволодіння переліком очікуваних умінь бібліотекарів в умовах інформаційного суспільства І. Лобузін вважає цифрове кураторство, спрямоване на збереження цифрових ресурсів із дотриманням основних етапів цифрових даних, серед яких автором виділено необхідність перебудови цифрових колекцій за новими стандартами (Лобузін, 2020). У публікації Т. Луцишиної зроблено аналітичний зріз контенту інституційних репозитаріїв (надалі ІР) бібліотек університетів Львівського зонального методичного об’єднання за такими параметрами: типовидовий склад контенту, характеристика пошукових та навігаційних сервісів, програмне забезпечення (Луцишина, 2015). Визначення та прогнозування технічних можливостей функціонування репозиторіїв на основі застосування програмного забезпечення DSpase, EPrints стали предметом дослідження Л. Бакуменко (Бакуменко, 2013).

У дисертаційному дослідженні В. Каїді проаналізовано контент-аналіз електронних архівів за типами електронних документів (Каїді, 2014: 118). Нами виділені деякі публікації бібліотечних фахівців, орієнтовані на розкриття діяльності електронних архівів закладів вищої педагогічної освіти в практичному контексті, зокрема в частині розроблення та впровадження в інформаційну діяльність бібліотек репозитаріїв як однієї із вагомих складників відкритої науки. Так, у науковому дослідженні А. Зайченко охарактеризовано особливості репозитарію ОНУ ім. І. М. Мечникова (Зайченко, 2010).

Серед зарубіжних досліджень з питань розвитку репозитаріїв як одного з пріоритетних інструментів відкритої політики, слід відмітити наукову роботу І. Шьопфеля, Д. Зендукової, О. Фатемі, в якій встановлено та простежено динаміку цитувань публікацій у журналах відкритого доступу (DOAJ) та структуру контенту репозитаріїв у країнах пострадянського простору. Порівнюючи кількісні показники заповнення репозитаріїв закладів вищої освіти в країнах

Європейського Союзу, автор констатує невідповідність у термінологічній і змістовій площинах наукових підходів до принципів відкритої науки, що простежено автором на прикладі сформованих тенденцій у семантичному середовищі закладів вищої освіти країн Західної і Східної Європи (Schöpfel1, Zendulkova, Fatemi, 2014: 117).

Подальші наукові пошуки публікацій зарубіжних дослідників останніх років дають можливість виділити такі напрями дослідження проблеми розширення репозитаріїв: співвідношення і кореляція між цитуванням дисертацій, розміщених у репозитаріях відкритого доступу і цитуванням дисертацій; проведення порівняльних студій щодо розвитку ІР як специфічного, орієнтованого на збереження інтелектуальних результатів університетської спільноти, електронного сховища, що розглядається як нова стратегія та дозволяє застосовувати системні важелі впливу для прискорення змін у всіх секторах університетського життя (Ferreras-Fernández, García-Peñalvo, Merlo-Vega, Martín-Rodero, 2016: 416); розроблення та впровадження CRIS-систем як перспективного інструментарію відкритої науки, визначення особливостей його застосування (Adewumi and Ikhu-Omoregbe, 2010). У роботі С. Бісенбендер, С. Петерсон, Крістофа Тідіга проаналізовано фактори, що сприяють або перешкоджають упровадженню інформаційних систем CRIS у науково-дослідних установах Італії, США, Нідерландів та Німеччини (Biesenbender, Petersohn, Thiedig, 2019).

Мета статті. На основі вивчення цифрового контенту репозиторіїв бібліотек-учасниць мережі освітянських бібліотек закладів вищої педагогічної освіти розглянути особливості представлення наукового доробку через кількісне співвідношення типів і видів інформаційних ресурсів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на теоретичні й практичні напрацювання сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців в інформаційній сфері, вважаємо за доцільне окреслити принципи відкритої освіти FAIR (Findability, Accessibility, Interoperability, Reusability), задекларовані на Лоренцівському семінарі (Університет Лейдена, Нідерланди) в 2014 році та опубліковані в 2016 році. На основі розроблених принципів визначено набір із чотирнадцяти метрик задля кількісного визначення їхніх рівнів. Поняття «метрики» нами розглянуто в англомовній транскрипції, що доволі швидко ввійшло у вітчизняний наукометричний тезаурус і застосовується науковцями доволі часто поряд із такими поняттями, як «h-індекс», «індекс Гірша»; «квартиль», «процентиль» у WoS та Scopus.

У перекладі українською принципи та метрики представлені в табл. 1.

Як бачимо, кожний принцип розкрито та конкретизовано в наведених метриках, що визначають та обумовлюють контури вже прийнятих науковою спільнотою показників (метрик) тих

Таблиця 1

Принципи та метрики відкритої науки[1]

Відшукуваність (Findability)	***Доступність (Accessibility)***	***Сумісність (Interoperability)***	***Багаторазовість (Reusability)***
В1. Присвоєння даним (метаданим) глобально унікального й постійного ідентифікатора	Д1. Дані (метадані) можна знайти за їхнім ідентифікатором за допомогою стандартизованого протоколу зв'язку	С1. Дані (метадані) використовують задля представлення знань на формальній, доступній, загальній і вживаній мові	Б1. Дані (метадані) мають велику кількість точних і відповідних ознак
В2. Дані описуються великою кількістю метаданих	Д1.1. Протокол відкритий, безплатний і реалізований універсально	С2. Дані (метадані) використовують лексикон, який відповідає принципам ВДСБ	Б1.1. Дані (метадані) видаються з чіткою та доступною ліцензією на використання даних
В3. Дані (метадані) реєструються або індексуються в ресурсі, який достатньо легко знайти.	Д1.2. Протокол передбачає процедуру автентифікації і авторизації, де це необхідно	С3. Дані (метадані) включають кваліфіковані посилання на інші дані (метадані)	Б1.2. Дані (метадані) пов'язані з їхнім походженням
В4. Метадані вказують ідентифікатор даних	Д2. Метадані доступні навіть тоді, коли даних більше немає в наявності		Б1.3. Дані (метадані) відповідають доменним стандартам спільноти

[1] Відомості про принципи та метрики FAIR наведено за: офіц. сайт Державної науково-технічної бібліотеки України [Електронний ресурс]. URL: https://dntb.gov.ua/news/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BF%D0%B8-fair-findability-accessibility-interoperability-reusability. Дата звернення: 18.03.2021].

функціональних характеристик, запит на які скориговано дослідниками в межах наукових проєктів, грантів. Одним із найбільш оперативних способів розповсюдження відомостей/даних та «віртуальної інтеграції незалежно створених і автономно підтримуваних джерел інформаційних об'єктів, насамперед, текстових документів» є відкриті архіви, а саме інституційні репозитарії, в яких розміщуються різноманітні типи наукових та навчальних документів (Спірін, Іванова, Яцишин, Кільченко та ін., 2019: 8, 23).

Зауважимо, що інформаційні наукові шукачі вітчизняних дослідників у зазначеному сегменті, як правило, проводяться за такими напрямами:

– веб-сайт бібліотеки;

– інформаційні сторінки, тематичні групи, блоги в соціальних мережах (Facebook, Instagram, Telegram);

– електронна доставка документів;

– сервіс «віртуальна довідка»;

– електронний каталог (бази даних періодичних, продовжуваних видань);

– електронний архів бібліотеки (репозитарій);

– контент міжнародних баз даних та наукових видавництв (Web of Science, Scopus, EBSCO, ScienceDirect.

Серед зазначених напрямів найперспективнішим у контексті концепції відкритої науки слід назвати репозитарії, в яких найповніше представлено науковий доробок фахівців, надається можливість архівувати наукові результати та забезпечувати вільний доступ до матеріалів у репозитарії. Відтак, «зелений шлях» представлено депонуванням і самоархівуванням власних праць науковців у відкритих електронних архівах (репозитаріях), що формується у вигляді трьох взаємозв'язаних етапів: публікація → внесення її в репозитарій → вільний доступ до них. Ще одним напрямом організованого зберігання, за нашим визначенням, є депонування, тобто підготовлені наукові документи зберігаються в репозитарії.

Як зазначають українські дослідники, «зелений шлях» реалізації відкритого доступу до наукової інформації представлено системою репозитаріїв закладів вищої освіти, адже саме університети є найбільш значимою складовою підготовки наукової продукції. За свідченням Т. Ярошенко, І. Передерій, В. Вощенко, значний сегмент публікацій українських науковців залишається невідомим не лише світовій, а й українській академічній спільноті. Змінити зазначену ситуацію покликане запровадження інституційних репозитаріїв (Ярошенко, 2014; Передерій, Вощенко, 2016: 35).

Розробляючи методику проведення вебометричного моніторингу інституційних репозитаріїв (нами свідомо прийнято зазначене поняття серед інших близьких за семантичними напрямами формування контенту): електронний архів, тематичний репозитарій, міжінституційний або, як на часі стало більш поширеним, поняття «репозиторій», що може стати предметом досліджень міждисциплінарного характеру.

За ініціативою відкритих архівів контент кожного з них складається з наступних компонентів: інформаційні об'єкти, доступні в web-середовищі; адміністрування (менеджмент) ресурсів репозитарію; визначення менеджерами репозитарію способів їх зберігання та рівнів доступу до контенту. Відповідно, кожен архів включає колекції інформаційних об'єктів та репозитарій метаданих (можуть створюватися вручну або автоматично), що описують колекції зазначених інформаційних об'єктів, які входять до нього.

Для проведення вебометричного дослідження нами сформовано вибірку репозитаріїв бібліотек-учасниць мережі освітянських бібліотек закладів вищої освіти, діяльність яких координує Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського (надалі – ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського), науково-інформаційний та науково-методичний центр мережі освітянських бібліотек усіх рівнів і типів.

Процес дослідження розпочато з визначення на основі даних каталогу відкритого доступу (Directory of Open Access Repositories – OpenDOAR) та реєстру відкритих сховищ (Registry of Open Access Repositories – ROAR). За статистичними даними 2020 року в ROAR зареєстровано 114 репозитаріїв закладів вищої освіти, з яких чотирнадцять сховищ належать бібліотекам-учасницям мережі освітянських бібліотек (Офіційний сайт: Registry of Open Access Repositories).

Нами представлено типи і види інформаційних ресурсів, розроблених та оприлюднених в інституційних репозитаріях ЗВО (табл. 2).

Узагальнені відомості про комплексний пошук у репозитаріях закладів вищої педагогічної освіти здійснено за стандартизованими рубриками: «автор», «тема», «хронологічні рамки». До слова, цей чинник враховується під час вироблення навігаційної і пошукової технологій. Цифровий контент репозитаріїв ЗВПО має трьохрівневий характер, тобто ресурси згруповано за фондами, підфондами й колекціями, в структурі останніх застосовується пошук за факультетами, бібліотечними підрозділами, типами й видами ресурсів, тематичними збірками та диференціацією матері-

Таблиця 2

Види інформаційних ресурсів у контенті інституційних репозитаріїв[1]

Репозитарій бібліотеки-учасниці мережі освітянських бібліотек закладів вищої педагогічної освіти	Інституційний репозитарій (назва, електронна адреса)	Загальна кількість ресурсів	Види електронних видань в інституційному репозитарії (хронологічні рамки випуску видань)
1. Бібліотека Бердянського державного педагогічного університету	https://dspace.bdpu.org/ (DSpace at BSPU)	3688	Електронні версії авторефератів і дисертацій, довідкові видання, кваліфікаційні роботи здобувачів освіти, навчальні матеріали, наукові видання, наукові видання БДПУ (1997–2021)
2. Бібліотека Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (1995–2020)	https://dspace.vspu.edu.ua/ IrVspu	7667	Електронні версії авторефератів, дисертаційних робіт, видання бібліотеки, видання навч.-наук. ін-ту педагогіки, психології, факультетів дошкільної, початкової освіти та мистецтв, іноземних мов, історії, права, математики, фізики, комп'ютерних наук і технологій; природничо-географ. факультету, фізичного виховання і спорту, філології і журналістики ім. М. Стельмаха (1991–2021)
3. Бібліотека Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка	eDSPUIR	–	В трирівневій структурі репозитарію містяться фонди за факультетами, підрозділами та типами й видами видань університету, підфонди та колекції (навчальні, наукові видання, кваліфікаційні роботи здобувачів вищої освіти). (Загальні показники не наведено через причини технічного характеру)
4. Наукова бібліотека Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка	http://46.201.250.252/?locale-attribute=uk	1067	Електронні версії авторефератів, дисертацій, матеріали газети «Освітянські обрії», кваліфікаційні випускні роботи здобувачів вищої освіти, конкурсні наукові роботи здобувачів вищої освіти, навчально-методичні видання, видання бібліотеки, фахові статті (2003–2021)
5. Бібліотека Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет»	http://ddpu.edu.ua:8083/ddpu/ (репозитарій Донбас. держ. пед. ун-ту) DSpace Software	362	Збірники наукових праць фізико-математичної, педагогічної, гуманітарної та економ. освіти, початкової і проф. освіти, спец. освіти, фізичного виховання та філологічного факультету (1998–2021)
6. Бібліотека Криворізького державного педагогічного університету	http://elibrary.kdpu.edu.ua/ (DSpace at KDPU)	4083	Електронні публікації (за факультетами), кваліфікаційні (магістерські) роботи, монографії, навчально-методичні матеріали, автореферати дисертацій, дисертації, студентські (курсові) роботи (1991–2021)
7. Репозитарій публікацій Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького	http://eprints.mdpu.org.ua/ MDPU Repository EPrints 3	8789	Рубрики репозитарію сформовано за предм. класиф. Бібліотеки Конгресу США. Матеріали з питань філософії, історичних наук, всесвітньої історії, історії Америки, суспільних наук, політології, права, освіти, музики, образ. мистецтва, мови та літератури, медицини, с/г., технології, військової науки, бібліографічні ресурси, статті у наукометричних БД, статті в Scopus (1991–221)
8. Наукова бібліотека Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова	http://enpuir.npu.edu.ua/ ?locale=uk EnPUIR	32610	Електронні версії авторефератів дисертацій, дисертації, європейські педагогічні студії, матеріали конференцій, міждисциплінарні дослідження складних систем, Міжнародного наукового форуму (часопис), матеріали часописів НПУ ім. М. Драгоманова, службовий фонд (1991–2021)

[1] Вибірку бібліотек закладів вищої педагогічної освіти сформовано за: Науково-інформаційна та соціокультурна діяльність провідних освітянських бібліотек – 2020 : довідник / НАПН України

Продовженнґ таблиці 2

9. Бібліотека Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»	http://ephsheir.phdpu.edu.ua/	5497	Автореферати дисертацій, краєзнавчі матеріали, навчальна матеріали та наук. збірники університету, наук. статті, періодичні видання, проєкти бібліотеки
10. Бібліотека Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського	Ushynsky University Repository http://dspace.pdpu.edu.ua/	10573	Фонди «Бібліотека Ун-ту К. Д. Ушинського», дисертації та автореферати; матеріали сформовано за напрямами професійної підготовки: Ін-ту післядипломної освіти та сертифікації, Навч.-наук. ін-ту фізкультури, спорту та реабілітації, соц.-гуман. фак-ту, дошк. педагогіки та психології, іноземних мов, муз. та хореогр. освіти, почат. освіти, фіз.-математ. фак-ту, філолог., худ.-графічного факультетів, матеріали конференцій, семінарів, читань, наукові видання Ун-ту ім. К. Д. Ушинського» (1991–2021)
11. Бібліотека імені М. А. Жовтобрюха Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка	DSpace of Korolenko Poltava National Pedagogical University http://dspace.pnpu.edu.ua/	15487	Матеріали колекції «Макаренкіана», автореферати та дисертації, авторські свідоцтва, патенти, видання з питань бібліотечної діяльності, інші видання, мультимедійні матеріали, наукові видання, наукові праці студентів, факультетів та кафедр (1918–2021)
12. Наукова бібліотека Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка	eSSPUIR http://repository.sspu.sumy.ua	10174	Дисертації та автореферати, матеріали конференцій, семінарів, читань; матеріали навч.-наук. ін-ту історії, права та міжнародних відносин, культури та мистецтв, педагогіки і психології, фізичної культури, матеріали наукової бібліотеки; наук. фахові видання СумДПУ, природничо-географічного, іноземної та слов'янської філології, фізико-математичного факультетів
13. Наукова бібліотека Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка	http://dspace.tnpu.edu.ua/	16203	Розділи: «Studia methodologica», матеріали збірників та видань ТНПУ ім. В. Гнатюка автореферати дисертацій, монографії, матеріали конференцій (1752–2021)
14. Наукова бібліотека Української інженерно-педагогічної академії	http://repo.uipa.edu.ua/jspui (DSpace JSPUI)	6050	Фонди дисерт., та автореф.; колекції збірників наукових праць УІПА, матер. конференцій; видання ін-ту гірн. технол., педаг. ін-ту; бібліогр. вид.; ф-тетів екон. та освіти, технол., інтегр. технол., комп. техн. в упр. та навч., міжнар. осв. програми тощо (1977–2021)
15. Наукова бібліотека Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини	http://dspace.udpu.edu.ua/jspui/		Відсутність доступу на час проведення дослідження
16. Наукова бібліотека Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди	http://dspace.hnpu.edu.ua/ (KhNPU DSpace Media Repository)	4750	Розділи: дисерт., автореф., моногр., наук. видань ХНПУ ім. Г. С. Сковороди (ін-ти, факультети, кафедри), матеріали конфер.; бібліогр. покажч., персональні колекції (1998–2021)
17. Бібліотека Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії	http://biblio.kgpa.km.ua Інстит. репозит. Хмельн. Гум.-пед. академії	440	Фонди та зібрання: видання та публікації бібліотеки, видання факультетів; матеріали дисертацій. досліджень
18. Бібліотека Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка	http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/ (eKSPUIR)	3434	Фонди дисертацій та авторефератів дисертацій; матеріали конф., публікації наук., студентів факультетів (1992–2021)

алів за категоріями учасників освітнього процесу. Стандартизоване меню «Фонди та зібрання» розкривається й уточнюється за структурними підрозділами ЗВПО, видами й типами наукових робіт.

Змістові блоки розроблено та репрезентовано відповідно до наукових і тематичних напрямів діяльності закладів вищої освіти. Хронологічна «глибина» репозитаріїв фіксується у вимірному хронологічному діапазоні 1970–2021 років.

Найбільші масиви наукової і навчальної інформації зібрано в:

– *EnPUIR* – ІР Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова;

– *DSpace of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University* – ІР Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка;

– D*Space of Korolenko Poltava National Pedagogical University* – ІР Полтавського Національного педагогічного університету імені В. Короленка;

– *Ushynsky University Repository* – Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського;

– *eSSUIR* – електронний архів Сумського державного університету (на час підготовки статті доступ до контенту обмежено);

– *DSpace JSPUI* – ІР Української інженерно-педагогічної академії.

Нами відзначено, що репозитарії, незалежно від типу програмного забезпечення, такі як DSpace, EPrints (від найбільших постачальників програм із відкритим кодом для сховищ, зокрема, DuraSpace, Fedora Commons, Lyrasis), побудовано та представлено за двомовним (українська та англійська мови) інтерфейсом, змістовим навантаженням і статистичним модулем. Цифрові колекції регіонального, меморіального та краєзнавчого характеру досить ґрунтовно представлено в репозитаріях усіх закладів вищої освіти, що очікувано, адже історичні витоки та становлення традицій кожного університету проходить з орієнтуванням на видатних особистостей, діяльність яких сформувала освітній, науковий, дослідницький складники діяльності закладу вищої педагогічної освіти.

Задля обґрунтування, визначення кількісних параметрів та структуризації зазначених інформаційних ресурсів розглянемо склад документно-інформаційних потоків, введених за типовидовими та хронологічними характеристиками. Представлені кількісні показники сформовано на основі інформаційного огляду кількісних параметрів інформаційних ресурсів кожної із вісімнадцяти бібліотек закладів вищої педагогічної освіти, що є учасницями мережі освітянських бібліотек. Кількісні параметри типового й видового діапазону зазначених ресурсів представлені на рисунку 1.

Ранжування за кількісними параметрами дає змогу визначити найбільш великі масиви структурованих інформаційних ресурсів, серед яких назвемо наступні групи документів (за ступенем їх кількісного зростання):

– збірники наукових праць викладачів закладів вищої освіти;

– навчальні видання;

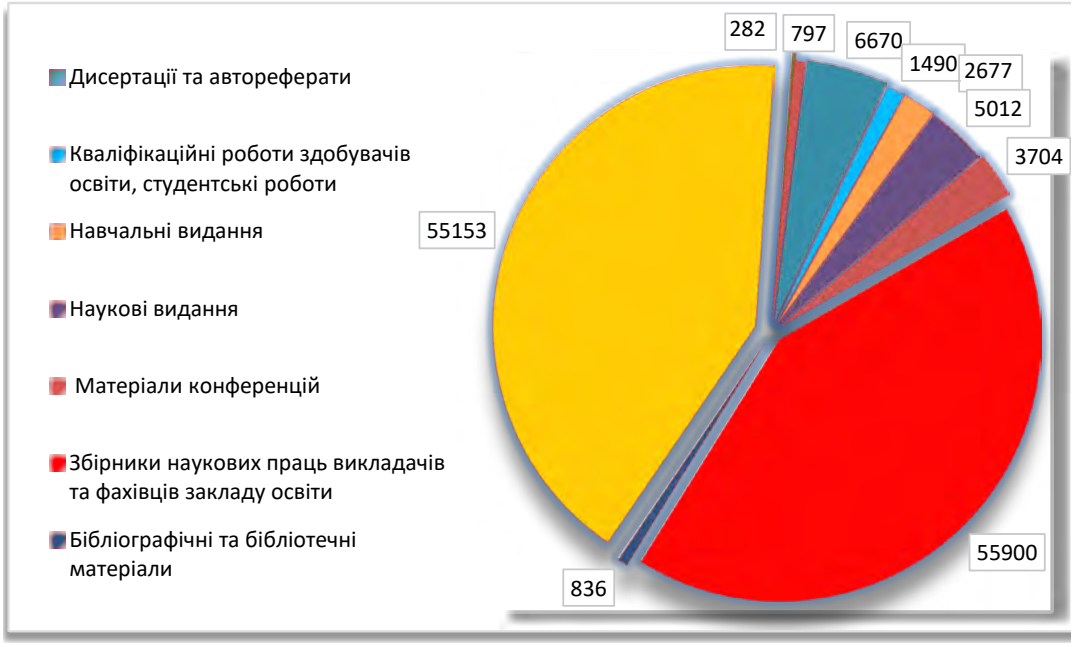


Рис. 1. Кількісні показники типовидового складу контенту репозитаріїв бібліотек закладів вищої педагогічної освіти

– кваліфікаційні роботи здобувачів освіти;

– бібліотечні та бібліографічні видання бібліотек;

– матеріали конференції.

Діяльність бібліотечних установ ЗВО, фахівці яких здійснюють адміністрування щодо наповнення, впорядкування даних, реєстрації користувачів, продукування бібліографічних, реферативних та аналітичних документів, окрім інформаційного навантаження, генерують напрями створення інформаційного контенту освітнього та науково-дослідницького характеру, розширюючи діапазон видового складу публікацій та удосконалюючи розроблення аналітичних та користувацьких сервісів репозитарію, розглядається як одна з вагомих складників наукового іміджу закладу вищої педагогічної освіти.

Наведені кількісні показники представлено як один із аргументів щодо візуалізації наявного сформованого тренду, що вже розглядається як один із потужних інструментів відкритої науки на основі принципів швидкого винайдення інформації, доступності, сумісності, багаторазовості. Практично всі бібліотеки закладів освіти надають можливість здійснювати пошук за фондами, підфондами, колекціями, назвами, ключовими словами, датами. Цей перелік має зрозумілий і доступний для різних цільових груп широкий діапазон інструментів наукової комунікації із різнорідними інформаційними запитами, які за потреби можна зберегти, та їх відображенням.

Розглядаючи діяльність бібліотек-учасниць мережі освітянських бібліотек у контексті проведення поточної роботи щодо архівування та самоархівування матеріалів наукової, науково-дослідницької діяльності викладачів, аспірантів, студентів, слід звернути увагу на два важливих складники процесів накопичення, збереження, відтворення наукового доробку дослідників.

Висновки. Узагальнюючи результати нашого дослідження за типовидовими та кількісними показниками цифрового контенту репозитаріїв закладів вищої педагогічної освіти, можемо сформулювати наступні висновки:

1) більшість репозитаріїв бібліотек закладів вищої педагогічної освіти долучаються до руху за відкриту освіту, що декларується наявністю профілю репозитарію в (ROAR) та знаходженням у довіднику репозитаріїв відкритого доступу (DOAR). Представлені відомості про типовидовий склад цифрового контенту ІР визначає активізацію діяльності наукових бібліотек у частині організації і наповнення інституційних репозитаріїв, що суттєво впливає на підвищення рейтингу наукових публікацій професорсько-викладацького та студентського складу, адже за запитом в Google Scholar найбільша кількість релевантних пошуку результатів представлена інформаційно-документними ресурсами ІР;

2) типовидовий склад цифрового контенту ІР орієнтується на зберігання результатів наукової, освітньої та навчальної діяльності університету, насамперед, це стосується наукових звітів, матеріалів конференцій, робочих навчальних програм, звітів про проходження педагогічної практики, навчальних. методичних посібників, методичних рекомендацій, фото, аудіо- відеоматеріалів, результатів фундаментальних і прикладних наукових досліджень (авторефератів дисертацій, монографій тощо). Іншим важливим чинником структури інституційних репозитаріїв є інтеграційні зв’язки наукового та навчального сегментів структурних блоків у розділі «Наукові зібрання», тобто прослідковується зв'язок факультетів та кафедр, відображається активність та якість наукової діяльності структурних підрозділів ЗВО; в розділі «Персоналії» відображено науковий доробок кожного науковця факультету й кафедри відповідно до кількості публікацій кожного науковця, отже, наведений поточний рейтинг його науково-дослідницької діяльності;

3) пошукові та навігаційні можливості інституційних репозитаріїв надають змогу забезпечити доступ до навчальних матеріалів, результатів наукових досліджень, до цифрових колекцій, збільшити та розширити цільові групи користувачів, збільшити кількість переглядів і завантажень документів у депозитаріях;

4) студенти (здобувачі першого і другого рівнів вищої освіти) долучаються до ознайомлення з матеріалами досліджень інших викладачів і студентів, поповнення репозитарію власними науковими матеріалами. Крім того, формування навичок «самоархівування» результатів науково-дослідницької діяльності сприяє виробленню власної самостійної, нескопійованої інформації, оволодінню навичками власного авторського стилю, що продукується шляхом виконання реферативних, курсових, дипломних робіт, есе, наукових праць, презентаційних напрацювань, що слід розглядати як значущий складник наукового становлення майбутнього молодого науковця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакуменко Л. Г. Репозитарії бібліотек вищих навчальних закладів України: принципи організації корпоративної взаємодії : дис….к. соц. комунік. : спец. 27.00.03 «Книгознавство, бібліотекознавство, бібліографознавство» / ХДАК. Х., 2013. 236 арк.

2. Беззуб І. Інституційний репозиторій закладу вищої освіти як інструмент відкритої освіти. Наук. пр. НБУВ. 2019. Вип. 53. С. 156–171.

3. Використання електронних відкритих систем для інформаційно-аналітичної підтримки педагогічних досліджень : словник-довідник. Вид. 2-е, випр. та доп. [Упоряд.: Спірін О. М., Іванова С. М., Яцишин А. В., Кільченко А. В. та ін.]. К.: ЦП Компринт, 2019. 76 с. С. 12.

4. Зайченко А. В. Репозитарій відкритого доступу – архів наукової інформації ОНУ імені І. І. Мечникова. Вісник Одеського національного університету. Серія : Бібліотекознавство, бібліографознавство, книгознавство. 2010. Т. 15, Вип. 21. С. 205–210.

5. Каїді В. В. Електронні видання як обєкт комплектування фондів бібліотек України : дис... канд. наук із соц. комунікацій ; наук. спец.: 27.00.03 «Книгознавство. бібліотекознавство, бібліографознавство» / Харків. держ. акад. культури. Харків, 2014. 297 арк. Арк. 118.

6. Лобузін І. Цифрові бібліотекарі доби е-науки та семантичних веб-технологій. *Бібліотечний вісник.* 2019. № 6 (254). С. 18–25.

7. Луцишина Т. Інституційний репозитарій як перспективна форма наукової та освітньої комунікації у вищому навчальному закладі. *Наук. праці Нац. біб-ки України ім. В. І. Вернадського*. 2015. Вип. 42. С. 567–574.

8. Маринич Т. Теоретичні та прикладні аспекти стратегічного менеджменту бібліотеки. Стратегії розвитку бібліотек: від ідеї до втілення : матеріали II Міжнар.наук.-практ. конф. 6–9 жовт. 2020 р., м. Київ / М-во освіти і науки України. Київ : Наук.-техн. б-ка ім. Г. І. Денисенка ; ВГО Українська бібліотечна асоціація, 2020. 52 с. с. 23.

9. Офіц. сайт Державної науково-технічної бібліотеки України [Електронний ресурс]. URL: https://dntb.gov.ua/news/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BF%D0%B8-fair-findability-accessibility-interoperability-reusability. Дата звернення: 18.03.2021].

10. Передерій І., Вощенко В. Інституційний репозитарій як конструктивна модель організації відкритого доступу до інформації. *Вісн. Кижкової Палати*. 2016. № 12. С. 34–38. с. 35.

11. Ярошенко Т. Зелений шлях відкритого доступу. Репозитарії та їх роль у науковій комунікації: перші двадцять років. *Бібл. вісн.* 2014. № 5. С. 3–10.

12. Adewumi A. O. and Ikhu-Omoregbe, N. A. (2010), «Institutional repositories: features, architecture, design and implementation technologies», *Journal of Computing*, Vol. 2. No. 8.

13. Ferreras-Fernández T, García-Peñalvo F., José A. Merlo-Vega, H. Martín-Rodero. Providing open access to PhD theses: visibility and citation benefits. *Program: electronic library and information systems.* Vol. 50, Issue 4. 2016. P. 399–416. https://doi.org/10.1108/PROG-04-2016-0039

14. Joachim Schöpfel1, Danica Zendulkova, Omid Fatemi. Electronic theses and dissertations in CRIS. *Procedia Computer Science*. 2014. Vol. 33. P. 110–117. https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.06.018]/

15. Megahed M. M. Literature Review in Institutional Repositories of Electronic Theses and Dissertations. DOI:10.21608/ijlis.2021.157858.

16. Registry of Open Access Repositories : офіційний сайт. URL: http://roar.eprints.org/cgi/roar_search/advanced?exp=1%7C1%7C-recordcount%2F-date%7Carchive%7C%7Clocation_country%3Alocation_country%3AANY%3AEQ%3Aua%7C%7Ceprint_status%3Aeprint_status%3AANY%3AEQ%3Aarchive&_action_search=1&screen=ROAR%3A%3AFacetSearch&cache=4184111&search_offset=0. Дата звернення: 17.05.2021.

17. Sophie Biesenbender, Sabrina Petersohn, Christoph Thiedig. Using Current Research Information Systems (CRIS) to showcase national and institutional research (potential): research information systems in the context of Open Science. *Procedia Computer Science*. 2019. Vol. 146. P. 142–155. URL: https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.01.089.

18. Adewumi, A.O. and Ikhu-Omoregbe, N.A. (2010), "Institutional repositories: features, architecture, design and implementation technologies", Journal of Computing, Vol. 2 No. Adewumi A. O. and Ikhu-Omoregbe, N. A. (2010), «Institutional repositories: features, architecture, design and implementation technologies», *Journal of Computing*, Vol. 2. No. 8. Ferreras-Fernández T., García-Peñalvo F., Merlo-Vega José A., Martín-Rodero H.. Providing open access to PhD theses: visibility and citation benefits. *Program: electronic library and information systems.* Vol. 50, Issue 4. 2016. P. 399–416. DOI: https://doi.org/10.1108/PROG-04-2016-0039.

REFERENCES

1. Bakumenko, L. H. (2013) Repozytariyi bibliotek vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrayiny: pryntsypy orhanizatsiyi korporatyvnoyi vzayemodiyi [Repositories of libraries of higher educational institutions of Ukraine: principles of organization of corporate interaction] : *dysertatsiya* kand. sots. komunik. / KHDAK. KH., 2013. 236 p. [In Ukrainian].

2. Bezzub, I. (2019) Instytutsiynyy repozytoriy zakladu vyshchoyi osvity yak instrument vidkrytoyi osvity [Institutional repository of higher education institution as an instrument of open education]. *Nauk. pratsi Nats. bib-ky Ukrayiny im. V. I. Vernadskoho*. Vol. 53. P. 156–171 [In Ukrainian].

3. Vykorystannya elektronnykh vidkrytykh system dlya informatsiyno-analitychnoyi pidtrymky pedahohichnykh doslidzhen (2019) [The use of electronic open systems for information and analytical support of pedagogical research: a dictionar] : *slovnyk-dovidnyk*. [Uporyad.: Spirin O. M., Ivanova S. M. ta in.]. K., 76 p. P. 12 [In Ukrainian].

4. Zaychenko, A. V. (2010) Repozytariy vidkrytoho dostupu – arkhiv naukovoyi informatsiyi ONU imeni I. I. Mechnykova [Open access repository - archive of scientific information of ONU named after II Mechnikov]. *Visnyk Odeskoho natsionalnoho universytetu. Seriya : Bibliotekoznavstvo, bibliohrafoznavstvo, knyhoznavstvo*. 2010. Vol. 15, Issue 21. P. 205–210 [In Ukrainian].

5. Kayidi, V. V. (2014) Elektronni vydannya yak obyekt komplektuvannya fondiv bibliotek Ukrayiny [Electronic publications as an object of acquisition of libraries of Ukraine] : *dysertatsiya* kand. nauk iz sots. komunik. / Kharkiv. derzh. akad. kultury. Kharkiv, 297 p. P. 118 [In Ukrainian].

6. Lobuzin, I. (2019) Tsyfrovi bibliotekari doby e-nauky ta semantychnykh veb-tekhnolohiy [Digital librarians of the e-science and semantic web technologies era]. *Bibliotechnyy visnyk*. 2019. № 6 (254). P. 18–25 [In Ukrainian].

7. Lutsyshyna, T. (2015) Instytutsiynyy repozytariy yak perspektyvna forma naukovoyi ta osvitn′oyi komunikatsiyi u vyshchomu navchalnomu zakladi [Institutional repository as a promising form of scientific and educational communication in higher education]. *Nauk. pratsi Nats. bib-ky Ukrayiny im. V. I. Vernadskoho*. Vol. 42. P. 567–574 [In Ukrainian].

8. Marynych, T. (2020) Teoretychni ta prykladni aspekty stratehichnoho menedzhmentu biblioteky. Stratehiyi rozvytku bibliotek: vid ideyi do vtilennya [Theoretical and applied aspects of strategic management of the library. Strategies for library development: from idea to implementation] : *materialy II Mizhnar.nauk.-prakt. konf. 6–9 zhovt. 2020 r., m. Kyyiv – materials of the II International scientific-practical. conf. October 6-9. 2020, Kyiv* / M-vo osvity i nauky Ukrayiny. Kyiv, 52 p., p. 23 [in Ukrainian].

9. Ofits. sayt Derzhavnoyi naukovo-tekhnichnoyi biblioteky Ukrayiny [Official site of the State Scientific and Technical Library of Ukraine]. Retrieved from http: https://dntb.gov.ua/news/%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BF%D0%B8-fair-findability-accessibility-interoperability-reusability. [in Ukrainian].

10. Perederiy, I., Voshchenko, V. (2016) Instytutsiynyy repozytariy yak konstruktyvna model orhanizatsiyi vidkrytoho dostupu do informatsiyi [Institutional repository as a constructive model of organization of open access to information.]. *Visn. Kyzhkovoyi Palaty*. No 12. P. 34–38. P. 35 [in Ukrainian].

11. Yaroshenko, T. (2014) Zelenyy shlyakh vidkrytoho dostupu. Repozytariyi ta yikh rol u naukoviy komunikatsiyi: pershi dvadtsyat rokiv [Repositories and their role in scientific communication: the first twenty years]. *Bibliotechnyy visnyk.* No 5. P. 3–10 [in Ukrainian].

12. Adewumi A. O. and Ikhu-Omoregbe, N. A. (2010), «Institutional repositories: features, architecture, design and implementation technologies», *Journal of Computing*, Vol. 2. No. 8 [in English].

13. Ferreras-Fernández T., García-Peñalvo F., Merlo-Vega José A., Martín-Rodero H.. Providing open access to PhD theses: visibility and citation benefits. *Program: electronic library and information systems.* Vol. 50, Issue 4. 2016. P. 399–416. DOI: https://doi.org/10.1108/PROG-04-2016-0039 [in English].

14. Joachim Schöpfel1, Danica Zendulkova, Omid Fatemi. Electronic theses and dissertations in CRIS. *Procedia Computer Science*. 2014. Vol. 33. P. 110–117. https://doi.org/10.1016/j.procs.2014.06.018]/ [in English].

15. Megahed M. M. Literature Review in Institutional Repositories of Electronic Theses and Dissertations. DOI:10.21608/ijlis.2021.157858 [in English].

16. Registry of Open Access Repositories : офіційний сайт. URL: http://roar.eprints.org/cgi/roar_search/advanced?exp=1%7C1%7C-recordcount%2F-date%7Carchive%7C%7Clocation_country%3Alocation_country%3AANY%3AEQ%3Aua%7C%7Ceprint_status%3Aeprint_status%3AANY%3AEQ%3Aarchive&_action_search=1&screen=ROAR%3A%3AFacetSearch&cache=4184111&search_offset=0 [in English].

17. Sophie Biesenbender, Sabrina Petersohn, Christoph Thiedig. Using Current Research Information Systems (CRIS) to showcase national and institutional research (potential): research information systems in the context of Open Science. *Procedia Computer Science*. 2019. Vol. 146. P. 142–155. URL: https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.01.089 [in English].

18. Adewumi, A.O. and Ikhu-Omoregbe, N.A. (2010), "Institutional repositories: features, architecture, design and implementation technologies", Journal of Computing, Vol. 2 No. Adewumi A. O. and Ikhu-Omoregbe, N. A. (2010), «Institutional repositories: features, architecture, design and implementation technologies», *Journal of Computing*, Vol. 2. No. 8. Ferreras-Fernández T., García-Peñalvo F., Merlo-Vega José A., Martín-Rodero H.. Providing open access to PhD theses: visibility and citation benefits. *Program: electronic library and information systems.* Vol. 50, Issue 4. 2016. P. 399–416. DOI: https://doi.org/10.1108/PROG-04-2016-0039 [in English].

УДК 803.0-541.2
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-33

Олена КУДРЯВЦЕВА,
orcid.org/0000-0001-8028-9593
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) o.kudrjavtseva@chnu.edu.ua

Ольга ШАРАГОВА,
orcid.org/0000-0002-9816-2221
студентка кафедри германського, загального і порівняльного мовознавства
факультету іноземних мов
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) o.kudrjavtseva@chnu.edu.ua

ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються питання основних підходів та методів формування граматичної компетентності в учнів середніх загальноосвітніх закладів, здійснено аналіз застосування ігрових методів у процесі вивчення іноземної мови (німецької) та описано результати досліджень щодо організації та проведення ігор на уроках.

Над проблемою, як зробити кожен урок цікавим, захопливим і таким, що розвиває пізнавальний інтерес і творчу активність учнів, багато працюють вчителі німецької мови. Найбільшу зацікавленість у школярів викликають ігри та ігрові ситуації. В іграх дитина має можливість спостерігати, зіставляти, порівнювати, узагальнювати, класифікувати предмети за різними ознаками. Ігри розширюють ерудицію, допомагають тренувати пам'ять, формують мовленнєві, граматичні та лексичні навички. Висока ефективність мовної гри безсумнівна. З використанням мовних ігор діти працюють на уроці легше, веселіше, а головне, продуктивніше. Під час гри часто задіються говоріння, читання і слухання, що допомагає оволодіти іноземною мовою швидко й ефективно. Крім того, у процесі гри учні відчувають емоційне задоволення, що транслюється на процес навчання. Ігри позитивно впливають на формування граматичної компетентності школярів, сприяють усвідомленому засвоєнню іноземної мови. Вони допомагають розвивати самостійність, ініціативність учня, виховують почуття колективізму. Знання, отримані без зацікавленості, не підкріплені позитивними емоціями, не є продуктивними. Тому використання ігрового матеріалу під час проведення уроків сприяє досягненню високої результативності занять, активізує школярів і допомагає сформувати правильне позитивне відношення до мови та навчання в цілому.

Ключові слова: *граматична компетентність, дидактична гра, граматична форма для вираження теперішнього часу Präsens, граматична форма для вираження минулого часу Perfekt.*

Olena KUDRYAVTSEVA,
orcid.org/0000-0001-8028-9593
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the German, General and Comparative Linguistics Department
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) o.kudrjavtseva@chnu.edu.ua

Olha SHARAHOVA,
orcid.org/0000-0002-9816-2221
Student at the German, General and Comparative Linguistics Department
of the Faculty of Foreign Languages
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) o.kudrjavtseva@chnu.edu.ua

GAME AS A MEAN OF FORMATION OF GRAMMATICAL COMPETENCE IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

The article considers the general characteristics of grammatical competence, basic approaches and methods of its formation, the use of grammar games for the formation of this competence in secondary schools, analyzes the application of game methods in learning a foreign language and presents the results of practical research regarding the organization and conducting games in the classroom.

Many German language teachers work on the problem of how to make each lesson captivating, exciting and to develop students' cognitive interest and creative activity. The greatest interest among schoolchildren is caused by games and game situations. In games, the child has the opportunity to observe, compare, summarize, classify objects regarding various grounds. Games expand erudition, help train memory, form speech, grammar and lexical skills. The high efficiency of the language game is unquestionable. With the use of language games, children work in class easier, have more fun, and most importantly, are more productive. The game often involves speaking, reading and listening, which helps to master a foreign language quickly and efficiently. In addition, during the game, students experience emotional satisfaction, which is transmitted to the learning process. Games have a positive effect on the formation of grammatical competence of students; promote conscious learning of a foreign language. They help to develop the independence, initiative of the student, cultivate a sense of collectivism. Psychologists prove that knowledge gained without interest, not supported by positive emotions, is not useful. Therefore, the use of game material during lessons helps to achieve high performance, activates students and helps to form the right positive attitude to language and learning in general.

Key words: *grammatical competence, didactic games, present tense (Präsens), past tense (Perfekt).*

Постановка проблеми. Роль граматики іноземної мови полягає у вживанні граматично правильних фраз і пропозицій, в оволодінні системою правил, що стосуються словотворення, логіки побудови речень, в умінні користуватися мовою.

Використання ігрової технології завжди дає хороші результати, підвищує й підтримує інтерес до предмету. В іграх учні застосовують усі свої здібності: їхня підсвідомість, їхній розум, їхня фантазія «працюють» синхронно. Всі вправи та ігри створюють сприятливі умови задля імітації іншомовного середовища, допомагають дітям «проживати» уявні ситуації, сприяють інтенсивному застосуванню лексики, розвивають почуття мови, вміння працювати з текстом.

Аналіз досліджень. Формування граматичної компетентності в дітей різних вікових груп за допомогою ігрових форм залишається актуальною проблемою в сучасному освітньому просторі. В загальній формі граматична (лінгвістична) компетентність була визначена Н. Хомським як теоретичне та практичне знання обмеженої кількості граматичних правил, що дозволяють породжувати необмежену кількість правильних речень (Chomsky, 1965: 25).

Згідно з документами Ради Європи, під граматичною компетентністю нами розуміється здатність виробляти й розпізнавати правильно сформовані вирази та речення відповідно до цих принципів (на відміну від запам'ятовування фіксованих формул) (Trim, 2001: 107). Граматичну компетентність можна також визначити як знання граматичних елементів мови та вміння ними користуватися.

На нашу думку, найбільш повне визначення цього поняття дається в роботі С.В. Мерзлякова, який трактує граматичну компетенцію як «здатність людини до комунікативно-доцільного й ситуативно-адекватного використання іншомовних граматичних знань, навичок і вмінь із метою реалізації своєї мовної поведінки на цій іноземній мові в процесі спілкування» (Мерзляков, 2014 : 4).

Отже, граматична компетентність у контексті навчання іноземної мови – це сукупність теоретичних знань (правил) і мовних навичок, необхідних і достатніх для того, щоб учні могли будувати правильні речення, розуміти їх, стежити за граматичними помилками, висловлювати судження про правильні та неправильні лінгвістичні форми й виконувати завдання з тестування мови. За аналогією з німецьким прислів'ям «Probieren geht über Studieren», сутність граматичної компетенції полягає, перш за все, в її мовному прояві (Мильруд, 2004: 13).

Під граматичними навичками нами, разом із В.М. Філатовим, розуміється автоматизоване використання граматичного матеріалу в рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності (Филатов, 2004 : 361). Граматичні навички мовлення повинні характеризуватися такими ознаками як автоматизованість, гнучкість, стійкість і формуватися поетапно.

З огляду на це, використання граматичних ігор та ігор загалом на уроках німецької мови є поширеним явищем, яке з кожним роком набуває все більшої популярності. Недаремно більшість досліджень присвячені дослідженню ефективності ігор у вивченні іноземних мов. Наприклад: *„Games for second language learning"* (Cortez,1974), *"Affective and cognitive changes in using Hebrew language games with thirteen and fourteen years old students"* (Issacs, 1979).

Мета статті – довести ефективність використання ігор на уроках німецької мови в середній школі для формування граматичної компетентності.

Виклад основного матеріалу. В процесі формування і розвитку граматичної компетентності дуже важливим є етап розвитку граматичних навичок, тобто автоматизовані компоненти мовленнєвої діяльності, основу яких складають мовні стереотипи, що формуються в результаті постійного використання мови.

С.А. Мухиддінова зазначає, що існують різні способи стимулювання дітей до активності, але

найефективнішими є гра, творчість і цікавість (Мухиддинова, 2013 : 397). З психологічної точки зору, ігрова діяльність є провідною в молодших школярів, хоч і відходить поступово на другий план, поступаючись навчальній діяльності, тому поєднання двох цих типів діяльності позитивно впливає на процес навчання. Урок іноземної мови на молодшому етапі навчання найбільше насичений іграми в порівнянні із середнім і старшим етапами.

Для досягнення максимальних результатів потрібно зважати на те, що гра повинна бути побудована на інтересі, учасники повинні отримувати задоволення від гри, адже, на відміну від учнів початкової школи, учнів 5-9 класів залучити до активної участі на уроці складніше. Ігри повинні відповідати конкретній граматичній темі, певним навчально-виховним завданням, програмним вимогам до знань, умінь, навичок, вимогам стандарту та будуватися з урахуванням підготовленості учнів та їхніх психологічних особливостей. Необхідно врахувати також, що добір ігор для уроку має базуватися на певному дидактичному матеріалі й методиці його застосування.

Основними цілями граматичних ігор, перш за все, є:

– навчити учнів у школі користуватися мовленнєвими зразками, що містять певні граматичні конструкції;

– практично застосовувати знання з граматики, а не просто вивчати правила, за якими ця граматична конструкція формується;

– створити природну ситуацію для використання граматичних конструкцій у живих ситуаціях спілкування.

Наше експериме нтальне дослідження проводилося в період педагогічної практики в 5-х, 6-х та 8-х класах Чернівецької загальноосвітньої школі I-III ступенів.

Першим етапом нашого дослідження стало проведення тестування серед учнів 6-х та 8-их класів на початку навчального року для визначення рівня сформованості їхньої граматичної компетентності набутого за попередні роки навчання (вивчення німецької мови починається в 5-му класі).

Нами проведено тестування за тестовими завданнями з вивченого матеріалу. Аналіз результатів тестування, проведеного серед учнів 6-х та 8-х класів, показав, що в першій групі 6-го класу 4 учнів допустило 1-3 помилки, 5 учнів – 4-6, 6 учнів – 7-9 помилок. Рівень граматичної компетентності – А1 (табл. 1).

У першій групі 8 класу (17 учнів) п'ятеро учнів зробили 1-3 помилки, четверо – 4-6, восьмеро – 7-9 помилок. Рівень граматичної компетентності достатньо низький. Ці результати отримані під час перевірки тестів та розподілені за кількістю помилок.

Таблиця 1

Результати тестування, проведеного серед учнів 6-го класу

Кількість помилок	6-А, перша група (15 учнів)
Без помилок	0
1-3 помилки	4
4-6 помилок	5
7-9 помилок	6

Слід зазначити, що в більшості дітей першої групи рівень сформованості граматичної компетентності є невисоким. Тестування допомогло побачити цю проблему та започаткувати пошук шляхів вирішення і поліпшення ситуації.

Ситуація, що склалася в 8-му класі, помітно відрізняється. Різниця в рівні граматичної сформованості представлена в табл. 2.

Таблиця 2

Результати тестування, проведеного серед учнів 8-го класу

Кількість помилок	8-А, перша група (17 учнів)
Без помилок	0
1-3 помилки	5
4-6 помилок	4
7-9 помилок	8

Слід підкреслити, що рівень результатів тестування в 6-х і 8-х класах є нижчим, ніж очікувалося. На нашу думку, це пов'язано з тим, що школа, в якій проведено наше експериментальне дослідження, є непрофільною школою щодо вивчення німецької мови. Кількість уроків на тиждень складає два уроки, що дійсно небагато для вивчення іноземної мови. Слід зауважити, що німецька є другою іноземною мовою.

Така ситуація була для нас, безсумнівно, цінним підґрунтям для проведення експерименту, оскільки в результаті простежувалося підвищення та покращення рівня граматичної компетентності в усіх учнів, враховуючи невисокий рівень їхніх знань.

Після обробки результатів тестування нами виділено за навчальною програмою 5-х, 6-х та 8-х класів наступні граматичні теми в кожному з них: теперішній час (Präsens) у 5-му класі та минулий час (Perfekt) – у 6-му та 8-му класах.

Використання ігор навіть під час уроку є ефективним, але, звісно, це залежить від теми та мети уроку та вирішується на розсуд вчителя. Крім

того, ігри можна використовувати на початку або в кінці уроку задля того, щоб розділити урок на дві частини та зняти напругу. Однак ігри не слід розглядати як маргінальну діяльність. Ураховуючи це, їх слід застосовувати всередині уроку, не розглядаючи в якості простого ввідного засобу.

Rinvolucri стверджує, що гру можна використовувати на будь-якому з наступних трьох етапів:

1) перед поданням граматичної структури, особливо для розуміння того, наскільки учням відома ця чи інша тема;

2) після презентації граматичної конструкції для того, щоб побачити, наскільки добре учні зрозуміли матеріал;

3) як повторення розглянутої граматичної конструкції (Rinvolucri, 1990: 38).

З усіх класифікацій дидактичних ігор нами обрано класифікацію Д. Хедфілда (Hadfield, 2003: 120), за якою ігри поділяються на:

– ігри – сортування;

– ігри – вгадування («Verstecken»);

– ігри – впорядкування («Menschen-Sätze»);

– ігри–відповідники(«MitgeschlossenenAugen»);

– ігри за картками («Brettspiel – Was machen die Leute?», «Domino», «Das perfekte Alibi?»);

– ігри-змагання («Tic Tac Toe», «Würfel-Spiel»).

Для закріплення знань із граматики нами використані ці ігри таким чином:

1. Гра – вгадування (Verstecken)

Мета: тренування особових закінчень дієслів у теперішньому часі.

На дошці розклеєно фото та картинки, що вказують на особу, яка виконує дію. Біля картинки записане дієслово із захованим особовим закінченням. Завданням учнів є правильно вгадати закінчення згідно з картинкою. Ця гра підходить найкраще на початковому етапі вивчення теперішнього часу, саме тоді, коли були подані правила або табличка з правильними особовими закінченнями.

2. Domino

Мета: тренування особових закінчень дієслів.

Учні діляться на пари та отримують набір карточок для гри в доміно. Загалом правила не сильно відрізняються від звичайної гри, важливим моментом в цій грі є підбирати до особи правильно відмінене дієслово або інше дієслово в тій самій формі. Цей варіант гри не тільки формує в учнів граматичну конструкцію теперішнього часу, але й дає змогу попрацювати попарно.

3. Tic Tac Toe

Мета: утворення речень в теперішньому часі Präsens, паралельно використовуючи лексичні одиниці з вивчених тем.

Ця гра є ще одним видом парної роботи. Учні отримують роздруківки у вигляді гри «Хрестики-нулики». Головним завданням є утворити речення в теперішньому часі; якщо воно є вірним, поле заповнюється хрестиком або нуликом. Гра продовжується доти, доки хтось із учасників не заповнить одну лінію.

4. Brettspiel – Was machen die Leute?

Мета: тренування теперішнього часу Präsens у простих розповідних та питальних реченнях за темою „Freizeit“.

Клас розділений на різні групи з трьох або чотирьох учнів. Група, яка отримала найбільше число на кубику, починає гру. Група, яка отримала друге найбільше число, грає наступною. Учні одержують поле для гри, фішки та кубики. Кожен по черзі ходить та задає питання іншому учаснику. Наприклад:

- *Was macht er? – Er springt.*
- *Was machen sie? – Sie fotografieren.*

5. Das perfekte Alibi?

Мета: тренування вживання минулого часу Perfekt.

Вчитель роздає учням по 7 карточок на кожен день тижня, де вказані різні, неповторювані види діяльності за зразком: «Montag – mit der Familie Piknik machen», «Dienstag – ins Theater gehen» і т.д. Один отримує таку картку: «Sonntag – die Bank ausrauben». Ведучий (учень) допитує всіх, що вони робили минулого тижня задля того, щоб знайти «злочинця». Сам «злочинець» може збрехати та вигадати іншу історію, щоб його не спіймали.

6. Menschen-Sätze

Мета: тренування вживання минулого часу Perfekt, а саме, правильного порядку слів у реченні.

Відбувається поділ на команди. Учні отримують розрізані речення в минулому часі. Їхнє завдання – утворити собою лінію так, щоб речення було вірним. Перемагає та команда, яка більше складе речень за одну хвилину.

7. Mit geschlossenen Augen

Мета: тренування вживання минулого часу Perfekt, а саме, Partizip 2 сильних дієслів.

На дошці записано перелік сильних дієслів, наприклад:

schreiben
verlieren
nehmen
kommen
finden
stehen
denken

Група ділиться на команди з п’яти учнів, які створюють коло, сидячи на стільцях. Умовою гри є заплющені очі. Перед цим учням необхідно

добре запам'ятати дієслова на дошці. Один учень із команди утворює речення в минулому часі Perfekt із використанням дієслова, написаного на дошці або свого. Іншій команді потрібно розпізнати дієслово в формі минулого часу та вказати, слово вжите з дошки чи придумане.

8. Würfel-Spiel

Мета: тренування вживання минулого часу Perfekt.

Учням пояснюються правила, що кожна цифра кубику відповідає члену родини. Залежно від числа, яке випало на кубику, учень відповідає на запитання в минулому часі. Наприклад:

– *Was hast du von dieser Person gelernt? Was hast du mit dieser Person gemacht?*

– *Von meinem Opa habe ich Kochen gelernt. /Mit meinem Freund habe ich oft Fußball gespielt.*

Під час експерименту ми переконалися, що на уроках, коли застосовувалися дидактичні ігри, учні працювали більш активно. Навіть учні, які вчаться неохоче та в більшості випадків невпевнені в своїх знаннях із вивченої теми, на таких уроках працювали з великим захопленням. Коли ж урок був побудований у формі змагання, то, природно, в майже кожного учня виникало бажання перемогти, а для цього вони повинні мати добрі знання (учні це розуміли і намагалися краще підготуватися до уроку).

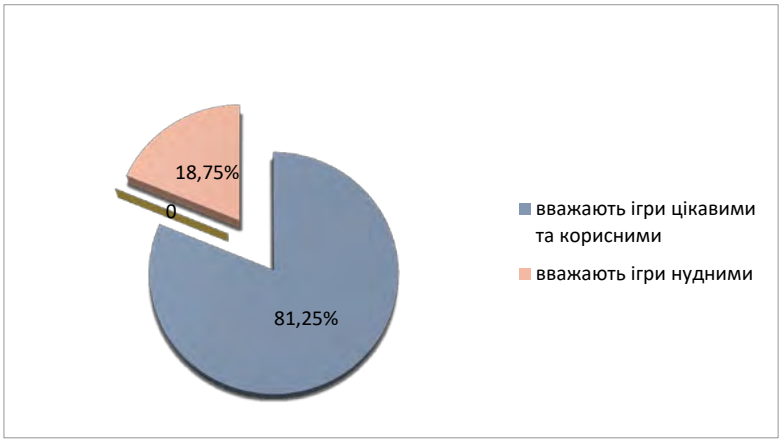


Рис. 1. Результати опитування 16-ти учнів першої групи 5-го класу

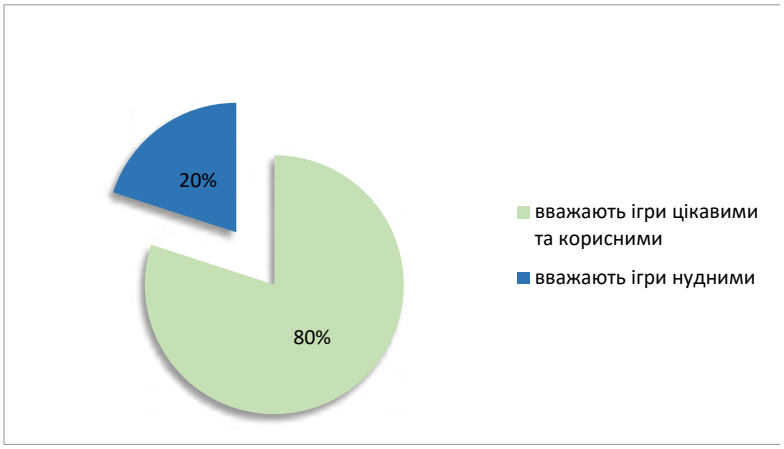


Рис. 2. Результати опитування 15 учнів першої групи 6-го класу

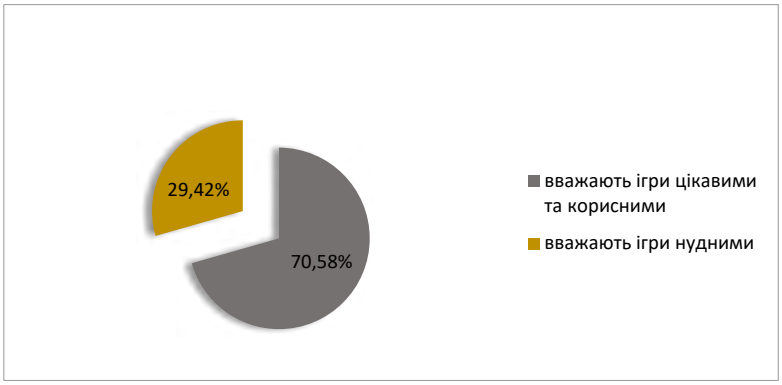


Рис. 3. Результати опитування 17 учнів першої групи 8-го класу

До вищезазначеного слід додати, що нами спостерігалася зацікавленість учнів різних вікових груп до такого дидактичного засобу як гра. Нами також проведено опитування з метою дізнатися, чи подобається учням застосування ігор для засвоєння граматичної теми. В опитуванні взяли участь учні з груп 5-х, 6-х (15 учнів) та 8-х (17 учнів) класів.

Під час опитування поставлено наступні питання:

– Чи були ігри нудними?

– Чи були для вас цікавими та корисними ігри?

– Яка гра сподобалась вам найбільше й чому?

Нижче наведені результати опитування в кожному класі в вигляді діаграми (рис. 1, 2, 3).

За наведеними діаграмами нами сформульований висновок про те, що більшість учнів позитивно, із зацікавленістю реагують на застосування ігор під час вивчення граматичних тем на уроках німецької мови. На наш погляд, такі результати є хорошим показником для нашого дослідження, але на них ми не можемо поки орієнтуватися.

На останньому тижні проходження педагогічної практики нами знову проведено тестування на основі завдань із граматичних тем Präsens та Perfekt. Унаслідок нами отримана

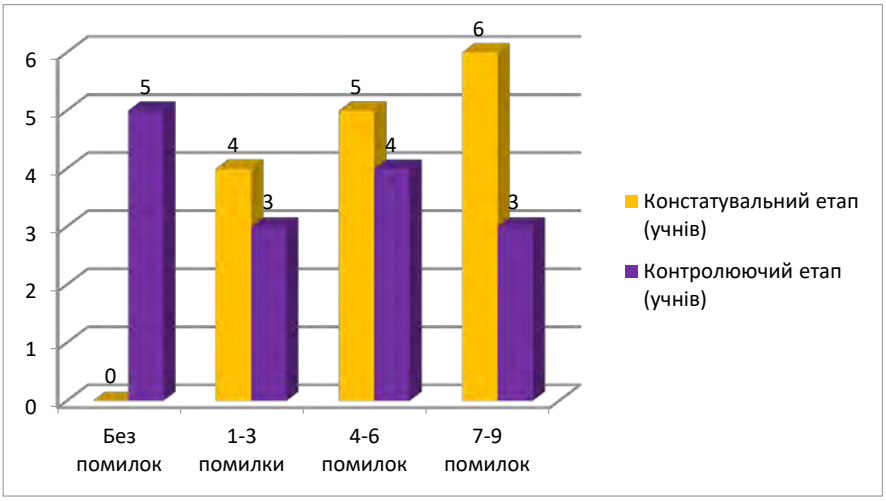


Рис. 4. Порівняльні результати експерименту серед учнів 6-го класу

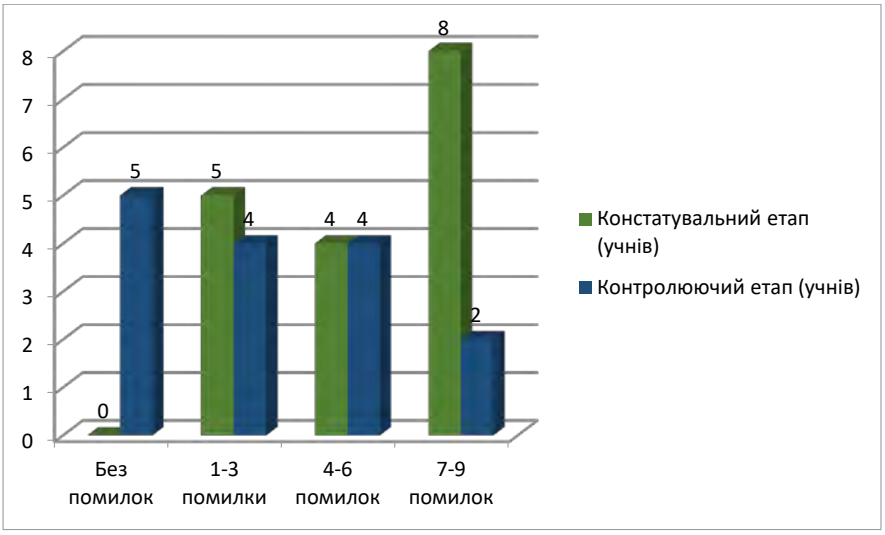


Рис. 5. Порівняльні результати експерименту серед учнів 8 класу

відповідь на головне запитання нашого дослідження – чи є застосування ігор ефективним для формування граматичної компетентності в учнів середньої школи.

Наведені нижче таблиці демонструють результати нашого дослідження з урахуванням кількості помилок і остаточної оцінки (табл. 3, 4, 5). Учні поліпшили свій рівень знань за допомогою введення ігор у процес навчання.

Таблиця 3

Результати дослідження учнів 5-го класу на контролюючому етапі

Кількість помилок	Кількість учнів в групі (16 учнів)
Без помилок	4
1-3 помилки	3
4-6 помилок	7
7-9 помилок	2

Таблиця 4

Результати дослідження учнів 6-го класу на контролюючому етапі

Кількість помилок	Кількість учнів в групі (15 учнів)
Без помилок	5
1-3 помилки	3
4-6 помилок	4
7-9 помилок	3

Таблиця 5

Результати дослідження учнів 8-го класу на контролюючому етапі

Кількість помилок	Кількість учнів в групі (17 учнів)
Без помилок	5
1-3 помилки	4
4-6 помилок	4
7-9 помилок	2

За даними таблиць 3-5 та рисунків 4 і 5, кількість помилок серед учнів зменшилася, що є свідченням позитивного впливу ігор на формування граматичної компетентності, оскільки в період проходження практики вони були провідними дидактичними засобами. Це підтверджує нашу гіпотезу щодо того, що застосування ігор покращить граматичну компетентність серед учнів середньої школи.

Висновки. Гра сприяє розвиткові пізнавальної активності учнів при вивченні німецької мови. Вона допомагає сформувати правильне позитивне відношення до мови та навчання в цілому. Практичне дослідження було проведене під час педагогічної практики. Доведена методологічна цінність включення рольових ігор на заняттях із німецької мови, яка полягає в формуванні правильного позитивного відношення до мови, стимулюванні мотивації навчально-пізнавальної діяльності, позбавлення від тривожності, формування позитивного клімату всередині колективу, закріплення матеріалу. Ґрунтуючись на результатах дослідження, можна зробити висновки, що для ефективного формування всіх складників граматичної компетентності під час вивчення німецької мови важливо орієнтуватися на застосування ігор задля розвитку пізнавальних здібностей учнів. Ігри на уроці не дозволяють вирішити всі проблеми з навчанням, але вони служать важливим інструментом, одним із різноманітних методів і технік задля того, щоб залучити учнів до навчання та сформувати цю компетентність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мерзляков С.В. Место и роль формирования грамматической компетенции при автономном обучении иностранному язику. *Современные проблемы науки и образования.* 2014. № 4. С. 9.

2. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учебное пособие / под ред. В.М. Филатова и др. Ростов, 2004. 361 с.

3. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка. *Иностранные языки в школе.* 2004. № 7. С. 7–14.

4. Мухиддинова С.А. Роль игры в процессе изучения английского языка в школе. *Молодой ученый*. 2013. № 7. С. 397 – 399.

5. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge : MIT Press, 1965. P. 66.

6. Hadfield J. Elementary Grammar Games. London: Pearson, 2003. P. 127.

7. Rinvolucri M. Confidence Book: Building Trust in the Language Classroom, 1990. P. 85.

8. Trim J. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Die Kompetenzen der Sprachverwendenden, Lernenden. Strassburg. 2001. S. 107–108.

REFERENCES

1. Merzlyakov S.V. Mesto i rol formirovaniya grammaticheskoy kompetentsii pri avtonomnom obuchenii inostrannomu yaziku. [The place and role of the formation of grammatical competence in autonomous teaching of a foreign language]. Sovremennyie problemyi nauki i obrazovaniya, 2014, Nr 4, p. 9 [in Russian].

2. Metodika obucheniya inostrannyim yazyikam v nachalnoy i osnovnoy obscheobrazovatelnoy shkole: uchebnoe posobie. [Methods of teaching foreign languages in primary and secondary schools: textbook]. / pod red. V.M. Filatova i dr. Rostov, 2004, p. 361 [in Russian].

3. Milrud R.P. Kompetentnost v izuchenii yazika. Inostrannyie yazyiki v shkole. [Competence in language learning]. 2004, Nr 7, pp. 7–14 [in Russian].

4. Muhiddinova, S.A. Rol igryi v protsesse izucheniya angliyskogo yazyika v shkole. [The role of play in the process of learning English at school]. Molodoy uchenyiy, 2013, Nr 7, pp. 397 – 399 [in Russian].

5. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press, 1965. p. 66 [in English].

6. Hadfield J. Elementary Grammar Games. London: Pearson, 2003. p. 127 [in English].

7. Rinvolucri M. Confidence Book: Building Trust in the Language Classroom, 1990. p. 85 [in English].

8. Trim J. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Die Kompetenzen der Sprachverwendenden, Lernenden. [Common European Framework of Reference for Languages: Learn, Teach, Assess. The competencies of language users, learners]. Strassburg, 2001, pp. 107–108 [in German].

УДК 37.041:37.011.3-051:316.3» 1917/1920
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-34

Інна ЛЕБІДЬ,
orcid.org/0000-0001-9221-2067
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) lebid75@ukr.net

Олена ДУТКО,
orcid.org/0000-0002-4157-2860
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та управління навчальним закладом
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) olenadutko22@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ В ПРАВОБЕРЕЖНІЙ УКРАЇНІ В XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

У сучасних історичних, соціально-економічних і політичних умовах складні завдання, що стоять перед українською школою, вимагають поглибити аналіз і критичне осмислення історичного досвіду всього її розвитку. Однією з важливих складників педагогічної науки й практики є управління педагогічними системами. Діалектика управління соціальними системами передбачає органічний зв'язок сучасного з минулим і майбутнім. Тому розвиток національної системи освіти в Україні можливий за умови осмислення прогресивних ідей минулого з погляду сьогодення та прогнозування майбутнього, адже їх результати спрямовуються на істотне покращення та оптимізацію процесу створення національної системи освіти в незалежній Україні й управління нею, ефективне здійснення педагогічного процесу в закладах освіти, його результативності.

Окреслений історичний період дослідження проблеми управління навчальними закладами на Правобережній Україні відрізнявся різноманітністю та плинністю політичних і соціально-економічних подій, гостротою освітніх проблем, зокрема наявністю тотальної неписьменності населення країни, укоріненням авторитарного режиму управління, відсутністю громадського впливу на функціонування освітньої галузі та управління нею. Часті зміни політичних режимів і органів управління в Україні в перші роки її становлення не могли не впливати на процес управління навчальними закладами.

Освітню систему в Україні окресленого періоду ранньої доби можна характеризувати як антигуманну щодо дітей українських селян, робітників і дрібних ремісників, яким була закрита дорога до вищої початкової та середньої школи. Негативним чинником було й те, що викладання в початкових закладах освіти здійснювалося російською мовою, а це ускладнювало сприйняття навчального матеріалу учнями. Через нерозуміння російської мови в українських дітей не було потягу до науки, читання книжок, написаних чужою для них мовою. Отже, російська мова навчання українських дітей гальмувала освітній розвиток українського народу. Офіційна школа виступала осередком знищення індивідуальності, самостійності, волі, віри й впевненості дитини в спроможності успішно навчатися. У школярів культивувалася мораль, яка була потрібна для панівного прошарку населення України, часом протилежна високим людським ідеалам. Її мета – витворити з дитини покірну істоту, яка б була підвладна чужій волі. Така школа нічого корисного не давала українському народові, а навпаки, була чинником його денаціоналізації і деморалізації.

Тому історіографію цієї багатогранної теми можна розділити на низку груп, що відповідають основним ланкам або структурі народної освіти на Правобережній Україні в цей період (початковій, професійній, середній і вищій), а також окремим головним проблемам, без яких дослідження було б неповним.

Кожну з груп, у свою чергу, можна хронологічно поділити на три групи: роботи дореволюційних авторів, радянських вчених і сучасних дослідників. Однак, враховуючи ґрунтовну історіографію і численну аспектність досліджуваної проблеми, обмежимося лише оглядом найважливіших, на наш погляд, опублікованих робіт, доступних нам.

Ключові слова: *професійна освіта, учительські кадри, національна ідея, освітній простір, національна освіта.*

Inna LEBID,
orcid.org/0000-0001-9221-2067
Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Managing an Educational Institution
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
(Kamyanets-Podilsky, Khmelnytskyi region, Ukraine) lebid.inna@kpnu.edu.ua

Olena DUTKO,
orcid.org/0000-0002-4157-2860
Candidate of Pedagogic Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Managing an Educational Institution
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine) olenadutko22@gmail.com

ORGANIZATION OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE RIGHT BANK UKRAINE IN THE OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURIES

In modern historical, socio-economic and political conditions, the complex tasks facing the Ukrainian school require in-depth analysis and critical understanding of the historical experience of its entire development. One of the important components of pedagogical science and practice is the management of pedagogical systems. The dialectic of social systems management presupposes an organic connection between the present and the past and the future. Therefore, the development of the national education system in Ukraine is possible provided that the progressive ideas of the past are understood in terms of the present and the future is predicted. After all, their results are aimed at significantly improving and optimizing the process of creating a national education system in independent Ukraine and its management, effective implementation of the pedagogical process in educational institutions and the quality of its effectiveness.

The outlined historical period of research on the management of educational institutions in the Right Bank of Ukraine was characterized by diversity and fluidity of political and socio-economic events, the severity of educational problems, including total illiteracy, the introduction of authoritarian rule, lack of public influence on the functioning of the education sector. Frequent changes in political regimes and governing bodies in Ukraine in the first years of its formation could not but affect the process of governing educational institutions.

The educational system in Ukraine of the outlined period of the early days can be characterized as inhumane towards the children of Ukrainian peasants, workers and small artisans, who were closed to higher primary and secondary schools. Another negative factor was the fact that teaching in primary schools was carried out in Russian, which made it difficult for students to perceive the educational material. Due to the lack of understanding of the Russian language, Ukrainian children did not have the desire for science, reading books written in a foreign language. Thus, the Russian language of instruction of Ukrainian children hampered the educational development of the Ukrainian people. The official school was a center of destruction of individuality, independence, will, faith and confidence of the child in the ability to learn successfully. The students cultivated the morality that was necessary for the ruling stratum of the population of Ukraine, sometimes contrary to high human ideals. Its purpose is to create from the child a humble being who would be subject to another's will. Such a school did not give anything useful to the Ukrainian people, but on the contrary – was a factor in its denationalization and demoralization.

Therefore, the historiography of this multifaceted topic can be divided into a number of groups that correspond to the main links or structure of public education in Right Bank Ukraine in this period (primary, vocational, secondary and higher), as well as some major problems without which the study would be incomplete.

Each of the groups, in turn, can be chronologically divided into three groups: the works of pre-revolutionary authors, Soviet scientists and modern researchers. However, given the thorough historiography and multifaceted nature of the research problem, we will limit ourselves to an overview of the most important, in our opinion, available to us published works.

Key words: *professional education, teaching staff, national idea, educational space, national education.*

Постановка проблеми. Нині в «Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті» підкреслюється, що неперервна освіта реалізується через забезпечення наступності змісту та координації освітньої діяльності на різних ступенях освіти, які функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку учнів для можливого переходу до наступних її ступенів.

Аналіз досліджень. Розвиток галузі початкової та середньої освіти у визначений історичний період дослідження певною мірою висвітлено в таких колективних працях, як «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917–1941 гг.)», за ред. М. Кузіна, М. Колмакової, З. Равкіна; «Очерки истории педагогических наук в СССР (1917–1988 гг.)» (1986 р., за ред.

М. Кузіна, М. Колмакової); «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР 1917–1967» (1967 р., за ред. А. Бондаря).

Вагомий внесок у розвиток історії педагогіки зроблено педагогами-сучасниками, зокрема «Нариси історії українського шкільництва 1905–1933 рр.» (1968 р., за ред. О. Сухомлинської), що дає можливість усвідомити процеси розвитку системи освіти в Україні в перші десятиріччя XX століття, М. Дарманським «Соціально-педагогічні основи управління освітою в регіоні» (1999 р.), який розкрив зміст діяльності суб'єктів управління освітою в регіонах в їхньому історичному розвитку в Україні. Висвітлено тенденції централізації і децентралізації управління освітою на державному й регіональному рівнях у вітчизняній та зарубіжній практиці. Школознавчий аспект проблеми управління школою в історичному плані частково розкрито в монографії М. Кондакова «Теоретические основы школоведения» (1982 р.). Автор стисло аналізує найбільш відомі школознавчі праці 17-х – 30-х років, видані в Москві (Н. Иорданский «Школоведение». – М.,1929 г.; М. Веселов, Д. Логинов «Организация работы в советской школе: Практическое школоведение» – М., 1935; А. Клепиков «Работа заведующего начальной школой». – М., 1939). У цих працях висвітлюються теоретико-прикладні засади управління освітою, які мають важливе науково-практичне значення. Але неповною мірою висвітлюються питання розвитку теорії управління навчальними закладами на Правобережній Україні з урахуванням її специфіки та суспільно-економічних і соціально-педагогічних особливостей.

Мета статті. Враховуючи нинішню актуальність розглянутої теми для становлення національної школи, а також недостатню вивченість її українською історико-педагогічною наукою, поставлено за мету проаналізувати й систематизувати доступні опубліковані матеріали й джерела з питань освіти, ступінь дослідження проблеми, на тлі загального стану соціально-економічних та культурних процесів надати цілісну й об'єктивну картину становлення та діяльності органів управління загальноосвітніми навчальними закладами на Правобережній Україні в XIX–на початку XX ст.

Тому є необхідність:

– по-перше, не тільки переглянути мережу навчальних закладів, зміст програм навчання, підручників тощо, але й звернутися до того позитивного, що було в навчанні й вихованні попередніх років;

– по-друге, актуальним є вивчення тих періодів вітчизняної історії, які відзначалися інтенсивним творенням національної культури суспільства й освіти як її важливого складника. Саме таким періодом були XIX – початок XX століть, для яких характерною ознакою був поступальний рух від тотальної безграмотності до загальної початкової освіти (30-ті роки) та неповної середньої (40-і роки);

– по-третє, дослідження історії управління закладами освіти на Правобережній Україні в XIX–початку XX століття дає можливість краще зрозуміти відношення суспільства до освіти як один з основних показників ступеню його розвитку, прогресивності. Усвідомлення сутності її здобутків у минулому, неупереджений аналіз причин зміни пріоритетів управління, виявлення тенденцій розвитку в окреслений історичний період є не тільки важливим, але й необхідним для вирішення сьогоденних завдань удосконалення управління освітою, забезпечення її якості в системі неперервної середньої освіти;

– по-четверте, показати становище освітніх навчальних закладів у регіоні, глибше ознайомитись з основними напрямками їхньої діяльності, політикою Російського Тимчасового Уряду тощо, а також зрозуміти причини, що зумовлювали вкрай низький рівень освіченості та грамотності населення;

– по-п'яте, актуальність вивчення історії управління навчальними закладами на Правобережній Україні в XIX–на початку XX століття зумовлена тим, що в радянські часи при дослідженні цієї проблеми, виходячи з ідеологічних міркувань, не завжди об'єктивно оцінювали дорадянську систему управління освітою, применшували її значимість.

Виклад основного матеріалу. Становлення і розвиток шкільної мережі навчальних закладів на Поділлі у XIX ст. – на початку XX ст., тобто за період перебування у складі Російської імперії (1793–1917 рр.), відбувався в непростих політичних і соціально-економічних умовах. Він визначався внутрішньою політикою царизму і зовнішньополітичними факторами, специфікою краю.

Щоб краще простежити тенденції розвитку шкільної мережі на Правобережній Україні майже за 120 років, їх можна поділити на періоди, що мають свої особливості та дозволяють глибше зрозуміти причини розвитку чи занепаду шкільництва.

Можна виділити п'ять періодів: I – 1793–1803 рр.; II – 1803–1831 рр.; III – 30-і – 50-ті роки XIX ст.; IV – 60-і – 70-ті роки XIX ст.; V – остання чверть XIX ст.; VI – початок XX ст. (1900–1917 рр.).

Перший період, який охоплює десятиріччя входження до складу Російської імперії (1793–1803 рр.), характеризується тим, що на Правобережній Україні після перебування її під владою Польщі розпочались адміністративно-територі-

альні й культурні перетворення, властиві Російській імперії. Виникають три губернії, поділені на 12 повітів, утворюється так званий Південно-Західний край, до складу якого ввійшли Київська, Подільська й Волинська губернії (тобто Правобережна Україна), які мали специфічні риси розвитку шкільної мережі, зумовлені особливостями перебування регіону у складі Російської імперії.

По-перше, з приєднанням Правобережної України вводиться російська мова, навчальні заклади від Єдукаційної комісії (першого польського міністерства народної освіти) (1773–1893 рр.) перейшли до Росії, яка отримала малі, наприклад на Поділлі, школи в Кам'янці, Вінниці, Немирові, Барі (Степанович, 1986). Шкільництво перейшло під управління Опікунської ради.

По-друге, російський царизм, прагнучи через освіту протидіяти полякам, запроваджував тут «русское начало», при цьому шкільництво відігравало провідну роль. Так, з 1792 р. по 1803 р. за російського уряду кількість шкіл у Подільській губернії порівняно з попереднім періодом збільшилася більш ніж у 8 разів (з 3 до 25). Зі збільшенням училищ збільшилась, зрозуміло, й кількість учнів (Бубнов, 1936).

На початку XIX ст. (1804 р.) Подільська губернія нараховувала майже 800 тис. жителів (577 133 особи чол. статі), учнів – 1 971 особу чоловічої статі (1 учень на 292 особи чоловічої статі). За майновим станом – один селянин на 12 003 особи чоловічої статі, один дворянин на 32 особи чол. статі, один міщанин на 52 особи чол. статі. Дітей селян навчалось 40 осіб (Шабаєва, 1973: 210). Як бачимо, новостворені навчальні заклади служили, перш за все, панівним верствам суспільства – дворянству, заможнім чиновникам.

Розвиток мережі шкіл на Поділлі в XIX столітті відбувався вкрай повільно. Гальмували його як майже суцільна неграмотність населення (до 90%), так і сама діяльність, вірніше, бездіяльність царського уряду, який не поспішав надавати освіту народу (98% дітей шкільного віку не відвідували навіть початкової школи). Подібна картина була на всій Правобережній Україні.

Вперше на Поділлі виникає середній духовний навчальний заклад православного віросповідання – духовна семінарія в Шаргороді Могилівського повіту, в якій 1 травня 1798 р. розпочали навчання 130 учнів (синів священиків). У 1806–1808 рокахдуховнасемінаріяпереїхаладоКам'янця.

У 1793 р. майже на 20 років була закрита католицька духовна семінарія, що діяла з 1770 р., а її будівля перейшла до російських адміністративних органів.

Другий період охоплює майже повністю першу третину XIX ст. (1803–1831 рр.), коли в Росії було створено міністерство народної освіти (1802 р.), а територія імперії поділена на навчальні округи. З утворенням у 1803 р. Віленського університету Правобережна Україна відійшла під його управління.

Попечитель Віленського навчального округу А. Чарторийський, який мріяв про відновлення Польщі, планував через школу ополячити руське населення краю й таким чином підготуватися до повстання. «У силу цього, – вказує М. Мукалова, – заснування шкіл для Чарторийського не було засобом поширення освіти й «благоденствия» народу, а засобом ополячення краю й утвердження в ньому польської народності (Лихолат, 1979). Головним помічником А. Чарторийського в справі народної освіти в Південно-Західному краї був волинський поміщик Т. Чацький, який обіймав посаду головного опікуна училищ. Він на пожертвування поміщиків та інших осіб заснував у Київській, Подільській і Волинській губерніях 126 парафіяльних училищ, частково за рахунок діючих та частково відкритих нових. У цих училищах польська мова домінувала над російською. У 1803 р. в Луцьку на організованому з'їзді Т. Чацький домігся від католицького духовенства, щоб при кожному костьолі буде парафіяльна школа; тоді ж у Південно-Західному краї відкрили ще 48 училищ. Для пошуку коштів для училищ у 1807 р. заснували особливу училищну комісію, яка відала справами поєзуїтських маєтків і капіталів та через деякий час зібрала 352 500 крб., що становило училищний фундуш (Качковський, 1998).

До початку 30-х років XIX століття продовжувалась полонізація на Поділлі, відкривались польські навчальні заклади на основі особливих законів, відмінних від тих, що діяли в шести українських губерніях, які входили до складу Росії (мовою навчання до 1831 року була польська). При сприянні царизму освіта на Поділлі розвивалась у руслі політики й освітньої справи Польщі. Тому не дивно, що фон Брадке, перший попечитель Київського навчального округу, оглянувши навчальні заклади Південно-Західного краю, зазначив, що «…господствующее направление отличалось вполне монашеским характером» (Михалевич,1883).

Так, у 1812 році відновлена діяльність Кам'янець-Подільської духовної семінарії (католицької), у 1814 році у Вінниці відкрита польська чоловіча гімназія губернського рівня (їй підпорядковувались усі нижчі навчальні заклади – повітові та парафіяльні училища й інші). З 1804 року

діяли повітові училища в Кам'янці-Подільському, Вінниці, Брацлаві, Могилеві-Подільському.

З 1804 по 1831 рік у Кам'янці-Подільському діяло міське училище, підпорядковане Віленській гімназії. Меджибізьке училище, що існувало у місцевому замку з 1819 по 1831 роки, було підпорядковане Вінницькій гімназії. Випускники його, як і випускники Кам'янець-Подільського училища, мали право вступати до Віленського університету (Кільова, 2005: 429).

Отже, до початку 30-х років XIX століття шкільна мережа на Поділлі розвивалась у польському руслі. Цьому сприяв російський царизм в особі імператорів. Після смерті Катерини II у 1796 році цар Павло I підтримував «папство» в Південно-Західному краї як «оплот против развивающегося свободомыслия и неверия», повернув полякам конфісковані маєтки, відновив польське законодавство тощо (Любар, 1991: 234). Російський імператор Олександр I теж був «снисходительный» до поляків-католиків і свого друга поляка князя Адама Чарторийського. Поляки тримали у своїх руках всю адміністративну й судову владу та гнобили православних. Тому не дивно, що в цей період на Поділлі «появились во множестве польские школы для воспитания юношей в духе латинства и перерождения их в сознательных папистов» (Любар, 1991: 235). А також, «...ані куратор Віленської шкільної округи, князь Адам Чарторийський, ані його помічник Тадеуш Чацький не цікавились освітою селян та нижчими школами, і ввесь край вкрився мережею добре облаштованих польських середніх шкіл. Польська культура розвивалася успішніше під владою Росії, ніж під польською» (Любар, 1991: 235-236).

Отже, шкільна мережа до 30-х років XIX століття перебувала під впливом поляків, які відкрили на Правобережній Україні не тільки початкові школи при католицьких костьолах і храмах, а й польські чоловічі гімназії у Вінниці, Києві, Житомирі, «вкорінювали» польську мову й культуру. Це були не легкі роки для формування мережі шкіл. Вона формувалась як польська і мала свої особливості.

Третій період (30-і – 50-ті роки) характеризується продовженням формування російської мережі шкільництва на Правобережній Україні як протидія польському впливу. Кардинально змінюється система управління.

На початку 30-х років XIX століття відбулися суттєві зміни в шкільництві:

1. Закрили польські школи, зокрема на Поділлі (Вінницьку чоловічу губернську гімназію (1814–1831 рр.), 60 католицьких шкіл та інші), заборонили польську мову в навчальних закладах. За одними даними у Південно-Західному краї закрили 245, за іншими – 275 навчальних закладів (Борисенко, 1980: 24-29).

2. Розпочали створювати російські школи при православних церквах з російською мовою навчання. Відкрили російські чоловічі гімназії у Кам'янці з 1833 р., у Вінниці – з 1832 р., у Немирові – з 1838 р.

3. Відбулися зміни в управлінні шкільною мережею. Наказом від 12 січня 1831 р. Правобережні губернії були вилучені з Віленського навчального округу та приєднані до Харківського округу, а з 14 грудня 1832 року ввійшли до Київського.

В обов'язки шкільного керівництва входило викорінення в школах польського духу, натомість – їх русифікація. У школах Київської шкільної округи мовою викладання стала російська; польська мова не була навіть предметом навчання. У 1838 році міністр освіти С. Уваров самовдоволено писав, що «поле битви, за власним визнанням ворогів, залишається в руках уряду» (Сесак, Мітін, 1996: 77).

Після виступу декабристів, польського повстання, революційних подій 30-х – 40-х років XIX століття в Західній Європі реакція в галузі освіти посилилась. У 1835 році міністр освіти С. Уваров пропонував царю вжити заходів щодо русифікації шкіл та монархічно-релігійного виховання молоді та встановити суворий нагляд за учнями й учителями. Пропозиції царського міністра цілком відповідали прагненням Миколи I.

Після закриття на Правобережній Україні значної кількості польських навчальних закладів на початку 30-х років XIX століття міністерство освіти Російської імперії та попечитель Київського навчального округу відкривали російські школи з великими труднощами. Зокрема міністр освіти К. Лівен, за свідченням його доповіді царю, підкреслював, що парафіяльні училища Правобережної України з 30-х років будуть відкриватися повільно (Никифорова, 1971: 322).

Так, за перший рік входження Подільської губернії до складу Київського навчального округу були відкриті гімназії у Вінниці й Кам'янці-Подільському (кінець 1833 р.). Парафіяльні училища відкрилися знову в Кам'янці-Подільському, Вінниці й Клевані. За свідченням попечителя Київського навчального округу, в 1835 році в Подільській губернії було 2 повітові школи з 146 учнями та 3 парафіяльні школи з 237 учнями (лише хлопчики).

На Правобережній Україні з 1846 р. по 1867 р. діяли народні училища, підпорядковані міністерству державного майна й уділів, які в 1887 році перейшли до відання міністерства

народної освіти. Зокрема на Поділлі їх у 1852 р. було 10, в них навчалось 579 учнів. У 1853 році в Росії таких шкіл було 2 795. Вони готували головним чином писарів для палат державного майна, для своїх контор і приказів. Однак відкриття на Правобережній Україні навчальних закладів згідно зі «Статутом гімназій…» (1828 р.) закладав основи державної політики в галузі освіти, зокрема початкової і середньої ланок.

Згідно зі статистичними даними, які наводить С. Сірополко, у 1850 р. у Подільській губернії було 143 народні школи, у яких навчалось 4 432 учні. На 100 жителів краю припадало 0,25 учня (Любар, 1991).

За даними Подільської консисторії та Палати державних маєтностей, які наводить І. Михалевич, у 1842 році в парафіяльних школах навчалось 398 учнів, у 1843 р. – 266, а у 1846 р. – 418. У 9 державних школах навчалися селяни (1842 р. – 240 осіб, у 1846 р. – 440 осіб), а на початку 1851 р. (уже в 10 школах) навчалося 357 хлопчиків і 68 дівчаток, у 1853 р. – відповідно 411 і 135, у 1855 р. – 358 і 144, у 1857 р. – 354 і 123, у 1858 р. – 363 і 114. У парафіяльних школах при церквах, за даними консисторії, у 1850 р. нараховувалось 1 291 хлопчик і 3 дівчинки, у 1855 р. – 1 275 і 969, у 1856 р. – 2 041 і 1 055. Значне збільшення кількості парафіяльних шкіл у середині 50-х років зумовлено тим, що долучились школи військових поселень, яких у 1856 році було 49, в них навчалися 1 900 учнів (1000 хлопчиків, 900 дівчаток) (Мельник, Верстюк, Демченко, 1992: 113).

Слід зауважити, що початкові школи не мали єдиних програм, зміст та обсяг навчальних предметів розробляли самі вчителі. Професійний рівень учителів був низьким. Відсутність належної підготовки, а то й взагалі будь-якої освіти, була постійним явищем шкільництва в ті часи. Тому не дивно, що в початкових школах, зокрема в парафіяльних, учителювали священики, іноді нижчі служителі культу, які не мали спеціальної підготовки, іноді й моральних підстав чи навіть бажання навчати дітей. Механічне засвоєння навчального матеріалу, повне пригнічення особистості учня, сліпий послух насаджувались у кожній школі. Попри заборону тілесних покарань різка вживалась як один із засобів навчання й виховання, панував жорстокий режим, тому успішність учнів була низькою (Мукалова, 1892).

Четвертий період – це період реформ 60-х–70-х років у галузі початкової і середньої освіти. Одразу після скасування кріпосного права назріла необхідність реформи народної освіти. Царський уряд поспішав з відкриттям шкіл на Правобережній Україні, зокрема на Поділлі, щоб знешкодити вплив польських елементів на народну освіту й повністю взяти під контроль справу виховання молодого покоління.

18 січня 1862 року царський уряд видав наказ про заснування на Правобережній Україні народних шкіл. Весною 1862 року попечителю Київського навчального округу виділили на організацію цих шкіл 10 тис. крб. Інколи в селах почали виникати міністерські школи. Так, у 1862 році в селі Рачки Брацлавського повіту в приміщенні, побудованому за кошти жителів села, відкрили міністерське однокласне народне училище. У 1862 році в Подільській губернії в 26 народних училищах було 2 062 учні, з яких 1 804 хлопчики і 258 дівчаток. У 1863 році зі збільшенням асигнування на народну освіту на Поділлі відкрили 5 училищ, у 1864 р. – 18, а в 1869 р. – ще 7 народних училищ (Полонська-Василенко, 1992).

У кінці 1866 року в Подільській губернії діяли: повітове училище, 5 парафіяльних училищ міністерства народної освіти, 21 училище міністерства державних маєтностей, 1 385 духовних, а також 23 народні училища (Полонська-Василенко, 1992). Отже, найбільше училищ зосереджувалося в руках духовенства, а світських народних училищ було надто мало.

Російський царизм після поразки другого польського повстання 1863 року, обмежуючи вплив поляків у краї, у 1866 році ліквідував у Кам'янець-Подільську католицьку духовну семінарію. Зокрема, в 1864 р. видав «Положення про початкові народні училища», в 1869 р. – «Положення про народні училища в губерніях: Київській, Подільській і Волинській» (1869 р.) та виділив 30 тис. руб. для однокласних училищ, у 1872 р. – «Положення про міські училища» (1872 р.), а в 1874 р. – «Положення про початкові народні училища», яке без змін діяло до 1917 р.

З'явилися й діяли Маріїнська жіноча гімназія (з 1867 р.) в Кам'янці-Подільську та жіноча прогімназія (з 1868 р.) у Немирові. З 1864 р. у Кам'янці почало діяти жіноче духовне училище, а в 1865 році таке ж училище відкрили в м. Тульчин Брацлавського повіту (з 1892 р. – єпархіальне). Жіночі духовні училища призначались для дочок духовенства. У 60-х роках на Поділлі діяли поодинокі недільні школи.

На початку 60-х років XIX ст. духовному відомству православного віросповідання підпорядковувалися: у 1862 р. – 1 312 парафіяльних шкіл з 28 012 учнями, а в 1864 р. – 1 031 школа з 32 226 учнями; 4 повітові училища (Кам'янець-Подільське, Шаргородське (Могилівського

повіту), Тульчинське (Брацлавського повіту) і Приворотське (Кам'янецького повіту), в яких у 1862 р. навчалося 712 учнів, у 1864 р. – 763; Кам'янець-Подільська духовна семінарія (у 1862 р. навчалося 402 учні, в 1864 р. – 424) (Філінюк, 1998: 70-79]. З 60-х років XIX ст. до 1920 р. в ній навчалося від 155 до 210 учнів.

На Поділлі до 1866 року діяла в губернському центрі католицька духовна семінарія, в якій навчалося в 1864 р. 30 учнів, а також функціонували 3 приходські училища євангелістсько-лютеранського спрямування, в яких навчалося 233 учні. На Поділлі ліквідовувались дворянські училища (Чорноострівське), замість них відкривались чоловічі й жіночі двокласні міські училища з підготовчими класами. Водночас відкривалися однокласні народні училища в селах, де сільські громади відводили для цього приміщення та брали зобов'язання за свій рахунок ремонтувати, опалювати й освітлювати училища. З державної скарбниці на кожне таке училище виділяли щорічно 226 крб. (Полонська-Василенко Н, 1992: 377).

У статті п'ятій «Положення» зазначалося, що «всі предмети в народних училищах Південно-Західного краю викладаються російською мовою…». Серед предметів в однокласних училищах були: закон Божий, російська мова, перші чотири арифметичні дії та церковні співи. У двокласних училищах учні вивчали закон Божий, російську мову, арифметику, практичну геометрію, необхідні відомості з історії та географії, чистописання, церковні співи, малювання і рукоділля.

Згідно з законом від 29 травня 1869 р. і особливою інструкцією від 4 червня 1875 р., міністерські школи мали на меті «давати селянам можливість здобути елементарну освіту в більш повному обсязі порівняно з іншими сільськими школами». Педагогічний контроль за діяльністю міністерських шкіл, забезпечення їх підручниками, призначення та звільнення вчителів здійснювало міністерство освіти через дирекції народних училищ (Качковський, 1998).

Після реформи народної освіти в 60-х роках XIX століття церковно-приходські школи перейшли у відання училищної ради, створеної на основі «Положення про початкові народні училища» від 14 червня 1864 р. Кількість цих шкіл значно зменшилася.

У «Положенні про початкові народні училища» 1874 р. запропонований перелік народних шкіл, де акцентувалася увага, в першу чергу, на школах духовного відомства: «…церковноприходские училища, открываемые православным духовенством в городах, посадах и селах, с пособием и без пособия казны, местных обществ и частных лиц» (Удод, 1993: 403].

Згідно зі статтею 2 «Положення про початкові народні училища» (1874 р.) до початкових училищ належали: 1) церковно-парафіяльні училища духовного відомства; 2) парафіяльні школи і народні училища (приватні) міністерства народної освіти; 3) селянські училища різних назв, що утримувались коштами громад; 4) недільні школи (Кільова, 2005: 42]. Отже, на першому місці були церковно-парафіяльні школи, тому що царизм ніколи не розглядав початкову школу у відриві від церкви, він постійно прагнув зблизити і поєднати освіту (особливо початкову) й релігію.

Головною метою початкової школи мало бути релігійно-моральне виховання. Духовенству давали великі права в керівництві початковою школою. Представники духовенства були членами губернських і повітових училищних рад, здійснювали вищий нагляд за «релігійно-моральним» характером навчання в усіх початкових школах, володіли винятковим правом викладати закон Божий у початкових школах, хоч здебільшого не мали елементарної освіти, не говорячи вже про середню, а тим більше про вищу. Зокрема, відомо, що на Поділлі й Волині вищих навчальних закладів до 1918 р. не було.

П'ятий період – це період 80-х – 90-х років XIX століття. Шкільна мережа, сформована в 70-х роках, не зазнаючи суттєвих змін, окрім нового «Положення» про церковно-парафіяльні школи (1884 р.) і деяких інших законів та наказів, продовжувала розвиватись упродовж останньої чверті XIX століття, однак украй повільно.

Церковно-парафіяльні школи і школи грамоти користувались захистом і підтримкою царського уряду впродовж усього періоду їх існування, оскільки їхня політична благонадійність була загальновизнана в офіційних колах, а самі школи були втіленням урядових прагнень у галузі народної освіти. Царизм прагнув, щоб школа більше виховувала, ніж вчила, більше давала навичок, ніж знань, більше розвивала релігійні почуття, ніж розум дитини. Внаслідок такої зневажливої політики в галузі освіти населення краю продовжувало залишатись найбільш неграмотним в Європейській Росії, а також і в Європі.

Слабке матеріальне забезпечення, нестача навчальних посібників і спеціально підготовлених учителів призвели до зменшення, а то й закриття шкіл. Церковно-парафіяльні школи на Поділлі поступово змінювались міністерськими або земськими.

З 60-х років XIX століття прослідковувалася тенденція розширення мережі початкових шкіл порівняно з дореформеним періодом (у Київській, Подільській і Волинській губерніях їх кількість зросла у 5 разів), але цього було явно недостатньо (Михалевич,1883: 11). Так, в Україні в 1897 р. існувало 1 6798 початкових шкіл, які могли охопити навчанням лише третину дітей, тоді як переважна їх більшість продовжувала залишатися за межами школи (Михалевич,1883: 11-12).

Початкові школи на Правобережній Україні створювались вкрай повільно і не могли задовольнити потреби суспільства в цих найнеобхідніших навчальних закладах. Як «зросла», наприклад, кількість міністерських училищ в губернії наприкінці XIX ст., свідчать такі дані: у 1889 р. їх кількість зросла на 4, у 1890 р. – на одне, у 1891 р. – ані на жодне, у 1892–1894 рр. – на два щорічно, у 1895 і 1896 рр. – ані на жодне, у 1897 р. – на чотири (Сесак, 1996). Як бачимо, зростання кількості міністерських училищ в Подільській губернії за десятиліття було зовсім незначне.

У 1891 році в світських середніх навчальних закладах Подільської губернії навчались 1 384 учні, або 1,8 % від тих, хто навчався. Зокрема в Кам'янець-Подільській чоловічій гімназії – 363 особи., Немирівській чоловічій гімназії – 457, Кам'янець-Подільській жіночій (Маріїнській) гімназії – 238, Немирівській чоловічій і жіночій гімназії – 139, у Вінницькому реальному училищі – 187 осіб (Назаренко, 1982).

Так, у кінці XIX століття (1899 р.) в двох чоловічих (Кам'янець-Подільській і Немирівській) гімназіях навчалось 949 осіб, в Кам'янець-Подільській Маріїнській жіночій гімназії – 395, у Вінницькому реальному училищі (з 1885 р. – Могилів-Подільське, а з 1890 р. – Вінницьке) – 344, тобто в 4-х середніх навчальних закладах навчалось 1 688 осіб і, крім того, ще діяла Кам'янець-Подільська духовна семінарія (Паначин, 1977). Отже, на початку XX століття в Подільській губернії функціонувало 7 середніх спеціальних навчальних закладів.

Шостий період – 1900–1917 рр. – найбільш динамічний і кульмінаційний період у розвитку шкільництва Поділля, коли були досягнуті вагомі результати, особливо після революції 1905–1917 рр. Розпочало запроваджуватись загальне початкове навчання, система освіти поповнювалась новими типами шкіл, зокрема професійними, технічним училищем, реальними і комерційними училищами, учительським інститутом і учительськими семінаріями, вищими початковими училищами, фельдшерсько-акушерською школою, сільськогосподарськими школами та іншими. Внаслідок запровадження спрощених земств на Поділлі в 1904 році, згідно реформи від 2 квітня 1903 року, а з 1911 року – виборних потреб економічного розвитку збільшувалась кількість народних училищ Міністерства народної освіти. Однак у кінці XIX – на початку XX століття церковні початкові школи домінували над міністерськими народними училищами.

Початкові школи на Правобережній Україні підпорядковувались в основному двом відомствам: міністерству народної освіти (ці школи називались міністерськими) та церковному відомству – святішому Синоду (церковно-парафіяльні школи та школи грамоти). Мізерну кількість шкіл, в основному професійних, мали інші міністерства й відомства, зокрема міністерство внутрішніх справ, торгівлі і промисловості та інші. У 1904 році, коли на Правобережній Україні почали діяти земські установи (органи місцевого самоврядування), частина турбот про початкові школи, особливо про їх матеріальне забезпечення, перейшла до них. Школи, які опікували земства, називалися земськими, хоч знаходились вони у віданні міністерства народної освіти.

У 1912 р. замість міських училищ з'явились вищі початкові 4-річні училища. Як бачимо, єдиного центру, який би відав початковими школами, не було. Початкові школи Правобережної України поділились на кілька типів, які різнилися правовим становищем, відомчою підпорядкованістю, джерелами фінансування, змістом навчальних програм, строком навчання тощо. За даними одноденного шкільного перепису 1911 року, в Україні існувало 45 типів початкових шкіл (Васькович, 1996).

Між окремими відомчими типами шкіл не існувало зв'язку та наступності. Перехід з однієї школи в іншу, особливо зі школи нижчого типу в школу вищого типу, був практично неможливий. Управління шкільними справами характеризувалося, з одного боку, відомчою відокремленістю й навіть ворожістю, а з другого – надзвичайною бюрократичною опікою.

Якщо кількість учнів не перевищувала 50, то в школі був один вчитель, і така школа називалася однокомплектною. При більшій кількості учнів запрошувався другий вчитель, школа мала дві класні кімнати і називалася двокомплектною. У двокомплектній школі курс навчання був чотирирічний.

Організація занять така: один учитель проводив усі заняття з першим і третім відділенням, а другий вчитель – з другим і четвертим. Наступного року перший учитель, продовжуючи працювати з тими ж учнями, вів друге і четверте

відділення, а другий – заняття з першим (новачками, тому що четверте відділення вже закінчило школу) і з третім відділенням. Крім того, у деяких школах були введені посади помічників вчителя. Як правило, такими помічниками ставали випускники двокласних училищ, які залишались при школах для підготовки до вступу в учительську семінарію.

На Правобережній Україні початкові школи були однокласними (2-3-річними) і двокласними (4-6-річними). З 1912 р. з'явились ще вищі початкові 4-річні училища. У двокласному училищі перші 3 або 4 роки навчання вважалися першим класом, останні два роки – другим класом. Однокласні початкові школи були наймасовішими і доступні для подільських дітей, тоді як двокласні були рідкістю.

У цілому, згідно з земськими статистичними даними, у Подільській губернії кількість початкових шкіл з 1904 по 1914 роки зросла з 2 125 до 2 572. Найбільше зростала кількість міністерських шкіл. Вона за цей час збільшилась утричі – з 315 до 843, тоді як кількість церковно-парафіяльних шкіл зменшилась з 1 810 до 1 729. На початку 1916 р. в губернії нараховувалось 920 міністерських народних училищ, з них парафіяльних за статутом 1828 р. – 37, сільських за інструкцією 1875 р. – 77, училищ за положенням 1874 р. – 806, тобто всього 926 початкових училищ (59 міських і 867 сільських) (Васькович, 1996).

Але кількість початкових і середніх шкіл на Правобережній Україні дещо зросла, особливо на початку XX століття, хоча вони далеко не забезпечували потребу населення в елементарній освіті. Зокрема, подільський губернатор у звіті про стан губернії за 1912 рік зазначав, що «потреба у найелементарнішій освіті залишається, як і раніше, незадовільною» (Паначин, 1977).

Селяни з великою повагою ставилися до грамотних людей, але, на жаль, їх було мало. Так, за даними всеросійського перепису 1897 р., середній відсоток грамотності населення Росії становив 23,3%. На Поділлі цей показник знижувався в окремих місцевостях до 10,5%, однак по губернії середній відсоток грамотності становив 15,5% (Сухомлинська, 1996).

Недостатня кількість початкових шкіл, учителів, низький освітній рівень населення краю, русифікаторська, антидемократична політика царизму в галузі освіти – головні причини того, що навчання для багатьох дітей було недоступне. Хоча шкільним віком вважався семирічний, але зазвичай діти розпочинали навчатися у 8 і більше років. Це пояснюється, зокрема, тим, що дітей завжди було більше, ніж робочих місць у школах, тому відмова в прийомі до школи, особливо дітям бідняків, була тоді звичайним явищем.

Висновки. Слід зауважити, що характерною рисою розвитку російської системи освіти на Правобережній Україні в кінці XIX – на початку XX ст. є те, що в Подільській і Волинській губерніях були відсутні вищі навчальні заклади. Царизм за 120-річний період володіння цими губерніями України так і не спромігся відкрити жодного закладу вищої освіти. Разом з тим, прагнучи за будь-що зберегти територіальну цілісність, Російська імперія посилювала політику денаціоналізації і насильницької русифікації. Одним із головних важелів ідеологічного забезпечення існування царського самодержавства, складовою частиною внутрішньої імперської політики була система освіти.

Таким чином, розвиток освіти на Правобережній Україні в кінці XIX – на початку XX ст. – процес неоднозначний і багатогранний, один з найбільш складних за весь період володіння російським царизмом Правобережною Україною, який залежав від багатьох соціально-політичних, економічних та історичних факторів. На наш погляд, перспективним видається глибоке системне дослідження пріоритетних завдань управління початковою освітою у визначений історичний період.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Борисенко В.Й. Боротьба демократичних сил за народну освіту на Україні в 60–90-х роках XIX ст. Київ, 1980. 153 с.

2. Бубнов А.С. Речь на московском общегородском собрании учителей. *За коммунистическое просвещение*, 10 апр. 1936 г.

3. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905–1920 рр.). Київ, 1996. 360 с.

4. Історія Української РСР: У 8 т., 10 кн. Т. 4: Україна в період імперіалізму (1900–1917) / АН УРСР. Ін-т історії; Голов. редкол.: Ю. Ю. Кондуфор (голов. ред.) та ін.; Редкол. тому: Ф. Є. Лось (відп. ред.) та ін. Київ.: Наук. думка, 1978. 532 с.

5. Качковський О. Освіта на Поділлі у XIX ст. *Освіта, наука і культура на Поділлі. Збірник наукових праць.* Т. 1. Кам'янець-Подільський : К-ПДПУ, 1998. С. 83-90.

6. Каменец-Подольская гимназия. Историческая записка о пятидесятилетнем её существовании (1833–1883): в двух частях с приложеними. сост. И. Михалевич. Каменец-Подольск, 1883. С. 8.

7. Кільова Г.Є. Фон Горадке і створення Київського учбового округу. *Шлях освіти*, 2005. № 3. С. 42.

8. Любар О.О. Школа на Правобережній Україні (друга половина XVII – XVIIIст.). *Радянська школа*, 1991. № 2. С. 86-91.

9. Мельник Л.Г., Верстюк В.Ф., Демченко М.В. Історія України : Курс лекцій: У 2 кн. Кн.2 – XX століття. Навч. посібник. Київ : Либідь, 1992. 464 с.

10. Мукалова Н. Народная школа в Юго-западном крае. (Историко-статестический очерк). Київ, 1892. 60 с.

11. Назаренко Є. Освіта на Поділлі: XIX століття. *Радянське Поділля*, 1982. 16 червня.

12. Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933. Навч. посібник. за ред. О.В. Сухомлинської, Київ : Заповіт, 1996. 304 с.

13. Никифорова В.Я. Из истории реальных училищ в России. *Ученые записки. Моск. обл. пед. ин-т им. Н.К. Крупской.* Т.300, *Педагогика. Вопросы педагогики высшей средней школы*. Вып. 22, Москва, 1971. 770 с.

14. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР XVIII в первой половине XIX в,. отв. ред. М.Ф. Шабаева. Москва : Педагогика, 1973. С. 210.

15. Паначин Ф.Г. Управление просвещением в СССР : организационно-педагогические аспекты руководства и управления системой народного образования. Москва : Просвещение, 1977. 208 с.

16. Полонська-Василенко Н. Історія України: у 2 т. Т. 2. Від середини XVII ст. до 1923 року, Київ : Либідь, 1992. 599 с.

17. Сесак І.В., Мітін Г.Д. Освіта на Поділлі. У 2-х частинах. Ч. 1, *Початкові школи Поділля у другій половині XIX ст. – на початку XX ст.* Кам'янець-Подільський : *К-ПДПІ, інформ.-вид. відділ*, 1996. 152 с.

18. Смирнов В.З. Реформа начальной и средней школы в 60-х годах XIX в. Москва, 1954. 310 с.

19. Степанович Є.П. Мережа урядових закладів України у другій половині XIX–початку XX ст. (початкові, середні та спеціальні). *Історичні дослідження. Вітчизняна історія.* Респ. Міжвідом. зб. Вип. 11, Київ, 1986. С. 24-29.

20. Удод О.П. Мережа початкових закладів Волинської губернії (кінець XVIII–перша половина XIX ст.), *Шоста Всеукраїнська наукова конференція з історичного краєзнавства*, Луцьк, 1993. С. 403.

21. Філінюк А.Г. Освіта на Поділлі на рубежі XVIII–XIX ст., *Освіта, наука і культура на Поділлі*. Збірник наукових праць. Т.1. Кам'янець-Подільський : *К-ПДПУ*, 1998. С. 70-79.

REFERENCES

1. Borysenko V.I. Borotba demokratychnykh syl za narodnu osvitu na Ukraini v 60 – 90-kh rokakh XIX st. [The struggle of democratic forces for public education in Ukraine in the 60 – 90 years of the XIX century.]. Kyiv, 1980. 153 p. [in Ukrainian].

2. Bubnov A.S. Rech na moskovskom obshchehorodskom sobranyy uchytelei. [Speech at the Moscow citywide meeting of teachers]. For Communist Enlightenment, Apr. 10. 1936 [in Russian].

3. Vaskovych H. Shkilnytstvo v Ukraini (1905–1920 rr.). [Schooling in Ukraine (1905—1920)]. Kyiv, 1996. 360 p. [in Ukrainian].

4. Istoriia Ukrainskoi RSR: U 8 t., 10 kn. T. 4: Ukraina v period imperializmu (1900–1917) / AN URSR. In-t istorii; Holov. redkol.: Yu. Yu. Kondufor (holov. red.) ta in.; Redkol. tomu: F. Ye. Los (vidp. red.) ta in. [Ukraine in the period of imperialism (1900-1917)]. Kyiv: Scientific opinion, 1978. 532 p. [in Ukrainian].

5. Kachkovskyi O. Osvita na Podilli u XIX st. Osvita, nauka i kultura na Podilli. Zbirnyk naukovykh prats. T.1. [Education in Podolia in the XIX century]. Education, science and culture in Podolia. Collection of scientific works. Vol.1. Kamianets-Podilskyi: K-PDPU, 1998. pp. 83-90 [in Ukrainian].

6. Kamenets-Podolskaia hymnazyia. Ystorycheskaia zapyska o piatydesiatyletnem eë sushchestvovanyy (1833 – 1883): v dvukh chastiakh s prylozhenymy. [Kamenets-Podolsk gymnasium. Historical note on its fifty-year existence (1833 – 1883): in two parts with appendices.]. Kamenets-Podolsk, 1883. p.8 [in Russian].

7. Kilova H.Ie. Fon Horadke i stvorennia Kyivskoho uchbovoho okruhu. [Fon Gorodke and the creation of the Kyiv educational district]. The path of education, 2005. № 3, p. 42 [in Ukrainian].

8. Liubar O.O. Shkola na Pravoberezhnii Ukraini (druha polovyna 17–18 st.). [School on the Right Bank of Ukraine (second half of the 17th–18th centuries)]. Soviet school, 1991. № 2. p. 86-91 [in Ukrainian].

9. Melnyk L.H., Verstiuk V.F., Demchenko M.V. Istoriia Ukrainy : Kurs lektsii: U 2 kn. Kn.2 – XX stolittia. Navch. posibnyk. [History of Ukraine: Course of lectures: In 2 books. Book 2 – XX century. Teaching. Manual]. Kyiv: Lybid, 1992. 464 p. [in Ukrainian].

10. Mukalova N. Narodnaia shkola v Yuho-zapadnom krae. (Ystoryko-statestycheskyi ocherk). [Public school in the South-Western region. (Historical and statistical essay)]. Kyiv, 1892. 60 p. [in Russian].

11. Nazarenko Ye. Osvita na Podilli: XIX stolittia. [Education in Podolia: XIX century]. Soviet Podillya, 1982. June 16. [in Ukrainian].

12. Narysy istorii ukrainskoho shkilnytstva. 1905–1933. Navch. posibnyk. [Essays on the history of Ukrainian schooling. 1905–1933. Teaching. Manual] O.V. Sukhomlynska, Kyiv : Will, 1996. 304 p. [in Ukrainian].

13. Nykyforova V.Ia. Yz ystoryy realnыkh uchylyshch v Rossyy. Ucheneыe zapysky. Mosk. obl. ped. yn-t ym. N.K. Krupskoi. T.300, Pedahohyka. Voprosы pedahohyky vыsshei srednei shkolы. [From the history of real schools in Russia. Scientific notes. Moscow. reg. ped. in-t them. NK Krupskaya. T. 300, Pedagogy. Questions of higher secondary school pedagogy]. Issue. 22, Moscow, 1971. 770 p. [in Russian].

14. Ocherky ystoryy shkolы y pedahohocheskoi mыsly narodov SSSR 18 v pervoi polovyne 19 v,. otv. red. M.F. Shabaeva. Moskva : Pedahohyka. [Essays on the history of the school and pedagogical thought of the peoples of the USSR in the first half of the nineteenth century. resp. ed. M.F. Шабаева. Moscow: Pedagogy]. 1973. p. 210. [in Russian].

15. Panachyn F.H. Upravlenye prosveshchenyem v SSSR : orhanyzatsyonno-pedahohycheskye aspektы rukovodstva y upravlenyia systemoi narodnoho obrazovanyia. [Management of education in the USSR: organizational and pedagogical aspects of leadership and management of public education]. Moscow: Enlightenment, 1977. 208 p. [in Russian].

16. Polonska-Vasylenko N. Istoriia Ukrainy: u 2 t. T.2. Vid seredyny 17 st. do 1923 roku. [History of Ukraine: in 2 vols. Vol. 2. From the middle of the seventeenth century. until 1923], Kyiv: Lybid, 1992. 599 p. [in Ukrainian].

17. Sesak I.V., Mitin H.D. Osvita na Podilli. U 2-kh chastynakh. Ch.1, Pochatkovi shkoly Podillia u druhii polovyni XIX st. – na pochatku XX st. Kamianets-Podilskyi : K-PDPI, in form.-vyd. Viddil. [Education in Podolia. In 2 parts. Part 1, Primary schools of Podillya in the second half of the XIX century. – in the early twentieth century. Kamianets-Podilskyi: K-PDPI, inform.-ed. Department], 1996. 152 p. [in Ukrainian].

18. Smyrnov V.Z. Reforma nachalnoi y srednei shkolы v 60-kh hodakh XIX v. [Reform of primary and secondary schools in the 60s of the XIX century.]. Moscow, 1954. 310 p. [in Ukrainian].

19. Stepanovych Ye.P. Merezha uriadovykh zakladiv Ukrainy u druhii polovyni XIX–pochatku XX st. (pochatkovi, seredni ta spetsialni). [Network of government institutions of Ukraine in the second half of the XIX–early XX centuries. (primary, secondary and special)]. Historical research. Domestic history. Resp. Interdepartmental. zb. Output. 11, Kyiv,1986. pp. 24-29 [in Ukrainian].

20. Udod O.P. Merezha pochatkovykh zakladiv Volynskoi hubernii (kinets XVIII–persha polovyna XIX st.), [Network of primary institutions of Volyn province (end of XVIII-first half of XIX century)]. Sixth All-Ukrainian scientific conference on historical local lore, Lutsk. 1993. p. 403 [in Ukrainian].

21. Filiniuk A.H. Osvita na Podilli na rubezhi XVIII–XIX st., [Education in Podillya at the turn of the XVIII–XIX centuries]. Education, science and culture in Podillya. Collection of scientific works. Vol.1. Kamianets-Podilskyi: K-PDPU, 1998. p. 70-79 [in Ukrainian].

УДК 378.091.12:159
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-35

Оксана ЛИТВИН,
orcid.org/0000-0002-8549-5123
кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) ioksanalytvyn@gmail.com

Андрій ЛИТВИН,
orcid.org/0000-0002-7755-9780
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри практичної психології та педагогіки
Львівського державного університету безпеки життєдіяльності
(Львів, Україна) avlytvyn@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РИТОРИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розкрито сутність понять «риторична підготовка майбутніх фахівців», «риторична компетентність». У зв'язку зі світовими процесами глобалізації й інтеграції економіки, культури, суспільно-державних структур важливим завданням соціально-економічної трансформації нашої держави є перехід до сталого інноваційного розвитку. Це потребує фахівців, що володіють новітніми методами і технологіями, також зростають вимоги до риторичної компетентності випускників вищої школи, передусім тих, кому за родом діяльності доводиться роз'яснювати, доводити, переконувати. Визначено актуальність риторичної підготовки для фахівців, сфера діяльності яких належить до підвищеної мовленнєвої відповідальності. Опанування теорії риторики і практичного досвіду застосування набутих знань і вмінь дасть їм змогу вирішувати низку важливих професійних завдань завдяки розвиненим умінням: ведення дискусії та переконання як основного виду взаємодії фахівців із колегами і клієнтами; подолання комунікативних бар'єрів і, як наслідок, формування контактності та налагодження комфортного середовища професійного спілкування; опанування вербальними і невербальними засобами комунікації та переконання; засвоєння інструментів мовленнєвого впливу; оволодіння навичками самопрезентації, публічного виступу тощо. Виокремлено проблеми вдосконалення методики риторичної підготовки і впровадження інноваційних технологій у професійній освіті. Велике значення для формування риторичної компетентності мають такі інноваційні технології: інтерактивні, діалогові, ігрові, тренінгові, кейс-стаді, інформаційно-комунікаційні, самостійної керованої роботи студентів тощо. Відзначено, що викладачі риторики мають досконало володіти цими технологіями, що забезпечують активне залучення майбутніх фахівців до навчальної, науково-дослідницької та самостійної діяльності, збільшують потенціал риторики, роблять більше індивідуалізованим як навчання, так і сприйняття ораторського мистецтва у цілому.

Ключові слова: *риторична підготовка майбутніх фахівців, риторична компетентність, інноваційні освітні технології, заклади вищої освіти.*

Oksana LYTVYN,
orcid.org/0000-0002-8549-5123
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) ioksanalytvyn@gmail.com

Andrii LYTVYN,
orcid.org/0000-0002-7755-9780
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Practical Psychology and Pedagogy
Lviv State University of Life Safety
(Lviv, Ukraine) avlytvyn@gmail.com

INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN FUTURE SPECIALISTS' RHETORICAL TRAINING

The article reveals the essence of the concepts "future specialists' rhetorical training" and "rhetorical competence". In connection with the world processes of globalization and integration of economy, culture, public and state structures, an important task of socio-economic transformation of our state is the transition to sustainable innovative development. This requires specialists who know the latest methods and technologies, and the requirements for the rhetorical competence

of higher school graduates are also growing, especially for those who, by the nature of their activities, have to explain, prove, and convince. The relevance of rhetorical training for specialists, the scope of which belongs to the increased speech responsibility, is determined. Mastering the theory of rhetoric and practical experience of applying the acquired knowledge and skills will allow them to solve a number of important professional tasks due to their well-developed skills: conducting discussions and persuasion as the main type of specialists' interaction with colleagues and clients; overcoming communication barriers and, as a result, forming contacts and establishing a comfortable environment for professional communication; mastering verbal and nonverbal means of communication and persuasion; mastering the tools of speech influence; mastering the skills of self-presentation and public speaking, etc. The problems of improving the methods of rhetorical training and implementation of innovative technologies in professional education are highlighted. The following innovative technologies are important for the rhetorical competence formation: interactive, dialogue, game, training, case studies, information and communication, students' self-guided work, etc. It is noted that teachers of rhetoric should be fluent in these technologies, which ensure the active involvement of future professionals in teaching, research and independent activities, increase the potential of rhetoric, make both learning and perception of public speaking in general more individualized.

Key words: *rhetorical training of future specialists, rhetorical competence, innovative educational technologies, higher education institutions.*

Постановка проблеми. Важливим завданням соціально-економічної трансформації нашої держави є перехід до сталого інноваційного розвитку, за якого провідним ресурсом є інтелектуальний потенціал країни. Це потребує фахівців, що володіють новітніми методами управління виробничими технологіями, засобами сфери обслуговування, механізмами адміністрування різних процесів. Також зростають вимоги до комунікативної компетентності працівників усіх рівнів і профілів. Для цього необхідні нововведення в освіті та професійній підготовці трудових ресурсів. Українська вища освіта покликана забезпечити формування соціально ініціативної та професійно компетентної особистості, здатної ефективно взаємодіяти і співпрацювати з іншими, спроможної переконувати і вести за собою.

Особливе місце серед навчальних курсів вищої освіти нині належить «Риториці» – лінгвістичній дисципліні, спрямованій на розвиток мовлення студентів, підвищення їхньої мовленнєвої культури, опанування практичних умінь і навичок ефективної діяльності в різних ситуаціях професійного спілкування (публічна комунікація та ін.). Цей курс активно впроваджується в закладах вищої освіти (ЗВО), оскільки дає змогу сформувати особистісно-ділові (комунікативні) та професійно важливі (лідерські тощо) якості фахівців.

Аналіз досліджень. Концептуальні ідеї риторичної освіти запропонували Л. Богославець, Н. Криштоф, З. Куньч, Л. Мацько, Г. Онуфрієнко, Г. Сагач, Л. Ткаченко, Ю. Швалб та ін. Важливі питання опанування риторичної компетентності досліджено в контексті підготовки військовослужбовців (Т. Чернишова), залізничників (Л. Кузьміна), менеджерів (Д. Ципіна), педагогів (Н. Голуб, О. Залюбівська, Н. Калюжка, Л. Каніболоцька, А. Певрушина, Н. Янц), рятувальників (Х. Макович), психологів (Т. Конівіцька), філологів (О. Кучерук), школярів (В. Нищета), юристів (В. Молдован, Є. Тягнирядно) тощо. На думку цих науковців, цілі, зміст і структура навчання риторики визначаються національними й історичними традиціями, рівнем розвиненості та статусом риторичної науки. Теоретико-методологічними основами риторичної підготовки фахівців визначено положення системного, діяльнісного, гуманістичного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, комунікативного та контекстного підходів.

Науковці вказують, що викладачам риторики необхідно добирати якісно нові методи роботи, пов'язані з інноваційними, інтерактивними технологіями навчання. Протягом останніх десятиліть активно проводяться дослідження зі створення та застосування інноваційних технологій: діалогового, модульного, рефлексивно-творчого навчання та ін. Питанням педагогічної інноватики присвячено праці І. Дичківської, О. Дубасенюк, М. Кларіна, Н. Кузьміної, В. Паламарчук, О. Пєхоти, С. Сисоєвої, П. Сікорського, В. Сластьоніна та ін. Їхні розробки пов'язані з прагненням вийти за межі традиційної освітньої системи, осмислити і впровадити новітні підходи, вироблені педагогічною наукою. Водночас недостатньо дослідженими залишаються сучасні продуктивні технології формування риторичної компетентності майбутніх фахівців. При цьому практика вивчення риторики у ЗВО виявила суттєві недоліки професійно орієнтованих риторичних умінь і навичок випускників, рівень яких переважно не відповідає міжнародним стандартам, що потребує науково-методичного пошуку. Погоджуємося з твердженням, що недосконалість риторичної підготовки часто зумовлена невмінням викладачів ЗВО визначити мету та завдання педагогічного спілкування, добирати навчальний матеріал, відповідні технології навчання (Каніболоцька, 2016: 137).

Мета статті – дослідити перспективи використання інноваційних освітніх технологій задля підвищення ефективності професійно орієнтованого викладання риторики у ЗВО технічного профілю.

Виклад основного матеріалу. У соціально-гуманітарній сфері традиційно вважається, що інформація має передаватися цікаво, невимушено, емоційно, натхненно. Вагомі, шановані професії соціономічного типу, які передбачають взаємодію «людина – людина» (політика, дипломата, юриста, підприємця, священика, лікаря, педагога, психолога тощо), обов'язково ґрунтуються на розвинених мовних здібностях і якостях професійного оратора, комунікатора. Підготовка таких фахівців, безумовно, потребує формування у них розвиненої риторичної компетентності (Богославець, 2012: 233).

Згідно з вимогами стандартів вищої освіти, фахівець має трансформувати опановані знання з красномовства у проблеми і ситуації повсякденної професійної діяльності, вміти користуватися риторичними засобами задля продуктивної комунікації, виступати з доповідями на диспутах, семінарах, конференціях тощо. Риторика – навчальна дисципліна, наука та мистецтво, спрямовані на розвиток творчої, гармонійної особистості, здатної ефективно володіти думкою та словом, уміти переконувати і викладати власні міркування (Онуфрієнко, 2008). Мета викладання риторики – навчити аналізувати і створювати різні види сучасної словесності, сформувати практичні вміння та навички укладання текстів виступів та їх публічне проголошення. З огляду на це, потрібно виробити свідоме ставлення студентів до навчання, зорієнтованого на практичне опанування таких кроків, як вибір виду, теми, формулювання назви, основної ідеї та мети, складання плану виступу, робота над мовою та композиційно-логічним розташуванням його частин (Русанівський та ін., 2004).

Нині риторика є інтегрованою дисципліною, що охоплює опанування сукупності гуманітарних знань (історія ораторського мистецтва, теорія словесності, поетика) та має виражене фахове спрямування, оскільки набули поширення спеціалізовані види риторики (академічна, ділова, політична, судова тощо) (Ткаченко, 2016: 92). Незважаючи на істотні відмінності обсягу, змісту та спрямованості курсів у різних ЗВО та для різних спеціальностей, усім викладачам цієї дисципліни необхідно володіти методикою її вивчення, передусім дидактичними закономірностями і специфічними принципами.

Погоджуємося з доречністю дотримання у процесі риторичної підготовки у ЗВО принципів гуманістичної педагогіки (індивідуальної освітньої траєкторії, самостійної роботи студентів, інтерактивності тощо) і принципів формування та розвитку риторичної компетентності майбутніх фахівців (Н. Голуб, О. Залюбківська, Л. Каніболоцька, Т. Конівіцька, О. Кучерук, Л. Мацько, О. Мацько, В. Нищита, О. Ранюк): *історичності та наступності; мисленнєво-мовленнєвої активності; діалогічності; педагогічного партнерства; рефлексивності; креативного текстотворення; інтегрування риторичних і професійних знань та вмінь* (Конівіцька, 2020: 7). Також важливі вимоги принципів: *зв'язку риторичної теорії та практики мовлення; колективної взаємодії та індивідуального підходу; комплексного розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності; змагальності та емоційного комфорту* (Богославець, 2012: 234). Таким чином, вивчення риторики ґрунтується на активному спілкуванні, співробітництві, взаємоповазі та толерантності, співпраці викладача та студентів, використанні новітніх технічних засобів. При цьому необхідно наповнити навчання змістом, актуальним для майбутніх фахівців.

Доречно зауважити, що сучасні виклики потребують розширення змісту риторичної підготовки у ЗВО, адже короткий ознайомчий курс риторики не гарантує випускникам якісну професійно спрямовану риторичну компетентність. Тому погоджуємося з фахівцями, які вносять до навчальних планів магістерського рівня варіативний курс «Риторична майстерня» та посилюють риторичну підготовку, залучаючи студентів до позааудиторної роботи. Зокрема, у закладах організовують гуртки красномовства, проводять конкурси ораторів, різноманітні тренінги, панельні дискусії, майстер-класи і зустрічі з відомими риторами і профільними фахівцями, що володіють мистецтвом публічного виступу, а також спонукають студентів відвідувати авторські школи, центри, форуми ораторської майстерності тощо.

У контексті інтенсифікації форм і методів навчання риторики вкажемо на можливості проблемної лекції, лекції-візуалізації, лекції удвох, лекції із запланованими помилками, лекції-пресконференції, семінару-дискусії, ділових ігор, моделювання ситуацій, а також науково-дослідної роботи студентів тощо. Та позаяк вивчення риторики є практико орієнтованим, основна увага звертається на практичні заняття. Для студентів – це передусім можливість практикуватися у публічних висловлюваннях, успішність яких залежить від риторичних здібностей і загальної мовленнєвої підготовки. Однак їх недостатність не є перешкодою: непевність і боязнь виступати і дискутувати повинні бути зняті під час занять.

Підготовка студентами доповідей на задані теми є обов'язковим, передбаченим програмою видом роботи. Зважаючи на брак часу, що відводиться на вивчення риторики, потрібно так організувати роботу студентів, щоб надати можливість для якісної підготовки до безпосереднього виголошення промови, сприяти розвитку вміння синтезувати інформацію та добирати саме те, що є доречним відповідно до конкретної ситуації, аудиторії, мети спілкування тощо. Не менш важливою є організація інших учасників заняття – слухачів. Викладач має дати студентам настанову на усвідомлене сприйняття, ставлення запитань, обговорення й аналіз виступів.

Викладач має наблизити засоби вивчення риторики до майбутньої професійної сфери студентів, водночас розширюючи їхній загальний кругозір і творчу активністіь. Для цього застосовуються вправи на розвиток мовлення, риторичні вправи, аналіз риторичних текстів, декламаційний практикум, дискусії, інтерв'ю, дидактичні ігри тощо (Мацько, 2003; Куньч та ін., 2018). Завдання доцільно використовувати в певному порядку, що відображає системний характер підготовки оратора до промови. Значне місце на практичних заняттях посідає аналіз виступів професійних ораторів та початківців, який розвиває увагу й аналітичні здібності студентів, уміння порівнювати і зіставляти значення слів, аналізувати контекст, розрізняти головну та другорядну інформацію, об'єктивний і суб'єктивний план у промові.

Перспективним для освітнього процесу науковці вважають опанування одного з розділів риторичного канону – топосу як способу аргументування, створення та розвитку змісту виступу. Це дає змогу студентові зрозуміти, що процес створення задуму керується певними прийомами, які риторика визначає як «смислові моделі» висловлювання (Косянчук, 2009: 34). Готуючись до публічної промови, майбутні фахівці переводять структуру її змісту в структуру власної свідомості, шукають відповідність між предметом промови і засобом його представлення у своєму мисленні. При цьому вони заглиблюються в різноманітні аспекти особистісної сфери. Ця складна діяльність є дієвим засобом формування активної, мислячої особистості (Богославець, 2012: 235).

Останнім часом методика вивчення риторики зазнала суттєвих змін. Найпоширенішими і найбільш продуктивними нині є комунікативно орієнтований, професійно спрямований і проблемний підходи. Зокрема, комунікативно орієнтований підхід максимально наближує освітній процес до реальних обставин мовлення (Ткаченко, 2016). Таке наближення сприяє виконанню найважливішої функції вивчення риторики – всебічного розвитку розумової діяльності, комунікативних і творчих здібностей студентів. Досвід свідчить, що формування риторичної компетентності майбутніх фахівців потребує моделювання в освітньому процесі стандартних і нетипових ситуацій спілкування, що виникають у різних сферах, зокрема реальної професійної взаємодії, та стосуються різних тем (контекстне навчання).

При цьому викладання риторики потребує такого навчання, яке забезпечило б поступовий перехід до виконання професійних функцій із відповідною зміною мотивів, засобів, способів і результатів діяльності. Цього можна домогтися лише в разі професійної спрямованості всіх компонентів підготовки, що дає змогу майбутнім фахівцям удосконалювати свою компетентність, навчитися займати активну позицію, ухвалювати рішення, формувати професійно важливі якості. Викладач повинен якнайширше використовувати інтерес студентів до професійного розвитку, оскільки вони докладають усіх зусиль до виконання освітніх завдань, коли переймаються її метою та змістом і вважають їх значущими для своєї подальшої діяльності.

Перевіреним способом вирішення завдань, що виникають у процесі практико орієнтованої підготовки, є використання методів проблемного навчання. У вивченні риторики проблемний підхід дає змогу: істотно збільшити обсяг засвоєння знань із ораторського мистецтва; навчити студентів вибору, аргументації, систематизації, інтерпретації фактів і суджень; навчити студентів ефективним прийомам взаємодії; збільшити частку безпосереднього спілкування, заохочувати смислотворчість (Косинец, Динич, 2008: 11).

На думку Т. Конівіцької, комплексна методика формування риторичної компетентності у ЗВО відображає напрями реалізації змісту риторичної освіти фахівців і спрямована на опанування професійно риторичних знань, умінь і навичок, які сприяють особистісному розвитку та підвищенню самореалізаційного потенціалу студентів. Її етапами є усвідомлення, розвиток, актуалізація та адаптація, що передбачає взаємозумовленість і наступність тривалого процесу вироблення всіх компонентів та аспектів риторичної компетентності фахівця певного профілю (Конівіцька, 2020: 15).

Методика риторичної підготовки у ЗВО є цілісною системою, яка передбачає впровадження різноманітних форм, методів і технологій. При цьому доречно поєднувати різні види навчання: колективне, кооперативне, тренінгове та про-

фесійно ситуативне. Як указують дослідники, колективне навчання націлене на усвідомлення студентами важливості риторичної підготовки та охоплює лекції, дискусії, конференції тощо. Кооперативне – спрямоване на розвиток риторичних знань, умінь і навичок, передбачає співпрацю в малих групах і застосування інноваційних методів і технологій (мозковий штурм, проєкти тощо). Тренінгове – актуалізує набуті знання у практичній площині завдяки проведенню тренінгів (розвиток культури мовлення, декламування, виголошення промов тощо). Професійно ситуативне навчання підвищує риторичні навички, адаптуючи їх до практичної діяльності за фахом (моделювання ситуацій, ділові ігри) (Залюбівська, 2014: 216).

Формування риторичної компетентності майбутніх фахівців потребує застосування сучасних методів і впровадження у ЗВО інноваційних освітніх технологій, які умовно поділяються на особистісно орієнтовані, когнітивно орієнтовані та діяльнісно орієнтовані. Методика риторичної підготовки студентів поєднує сучасні інтерактивні технології відповідно до теми і мети кожного заняття, а також діалогові, групової навчальної діяльності, інформаційно-комунікаційні, формування творчої особистості, самостійної керованої роботи студентів, гуманізації педагогічної діяльності. Зокрема, значним є риторичний потенціал таких із них: відкритий мікрофон, мозковий штурм, проблемно-пошукові діалоги, навчальні дискусії, евристичні бесіди, кейс-стаді, ігрові, проектні, риторичне портфоліо, практикуми, комунікативні тренінги, тренінги розвитку риторичної компетентності, тренінги публічного виступу тощо (Конівіцька, 2020: 12). Розглянемо найефективніші з них.

Нині набули популярності діалогові технології, пов'язані зі створенням комунікативного освітнього середовища, розширенням простору співпраці студентів із викладачем та між собою. Діалог, як відомо, є засобом побудови складних стосунків людей у різних царинах суспільного життя, зокрема в освіті. Велике значення має діалог і у професійній діяльності юриста, менеджера, психолога, архітектора тощо, оскільки саме від успішного проведення розмов, бесід, консультацій залежать результат роботи і досягнення бажаних цілей. Формування у випускників культури діалогу є одним із завдань сучасної освіти. До діалогових технологій, які доцільно використовувати на заняттях із риторики, відносять проблемно-пошукові діалоги, навчальні дискусії, евристичні бесіди, аналіз конкретних ситуацій тощо. Вони дають змогу студентам виявити активність, навчитися прогнозувати комунікативну поведінку інших, вибрати відповідні мовленнєві засоби для досягнення комунікативної мети, розвинути пізнавальні здібності. Корисними є завдання щодо складання плану та ведення діалогів на запропоновані теми.

Для активізації навчання доцільно використовувати кейс-стаді, або конкретні навчальні ситуації (Н. Криштоф, Г. Сагач, Ю. Швалб). Такі заняття дають змогу студентам відчути свою успішність, інтелектуальну спроможність, навчитися бути демократичним, комунікувати з іншими, критично мислити.

Значно зросла роль ігрових технологій професійно-ситуативного навчання, що обіймають різнопланову взаємодію викладача та студентів за допомогою реалізацію запропонованого сюжету. Ділова гра є ефективною у процесі навчання риторики, адже виконує декілька функцій, зокрема навчальну (дає змогу отримати знання, сформувати вміння та навички), виховну (впливає на поведінку, формує почуття та переконання, культуру спілкування), розвивальну (сприяє розвиткові самостійності, самокритичності, пам'яті, уваги, формує світогляд). Застосування гри сприяє зняттю психологічного напруження, підвищенню мотивації, розвитку інтересів і пізнавальних можливостей студентів, їхньому прагненню до креативності, творчої самореалізації. Елементи гри можна організувати на кожному практичному занятті з риторики, проте повноцінна реалізація ігрової діяльності в освітньому процесі передбачає кропітку підготовку викладача та сумлінну, завзяту роботу студентів.

Продуктивні заняття з риторики відбуваються із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій: комп'ютерних навчальних програм (мультимедійні електронні освітні ресурси), створення презентацій (PowerPoint, Prezi), телекомунікаційних і мультимедійних проєктів, використання Інтернет-сервісів і ресурсів, навчання мови у віртуальному середовищі (чати, форуми, блоги, вебінари, подкасти) тощо. Застосування ІКТ сприяє унаочненню, урізноманітнює й інтенсифікує навчання.

Зазначимо, що обґрунтоване впровадження інноваційних технологій, зокрема діалогових, ігрових, створення комунікативних ситуацій, використання ІКТ підвищують мотивацію студентів до професійної підготовки, сприяють розвитку зацікавленості, стимулюють до риторичної діяльності, дають змогу, з одного боку, індивідуалізувати навчання, надаючи можливість кожному вибрати власну мовленнєву поведінку, з іншого – створю-

ють обставини для розвитку групової активності, розвиваючи здатність знаходити спільне рішення, виховувати командні та лідерські якості. Досвід реалізації розглянутих технологій переконує в їх продуктивності для розвитку таких риторичних умінь: правильно спланувати своє мовлення; знайти адекватні для змісту мовленнєві засоби; швидко, оперативно та правильно орієнтуватися в умовах спілкування; постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у процесі виступу; володіти невербальними засобами спілкування; налагоджувати комунікативний контакт тощо. Застосовані в комплексі з традиційними інноваційні технології сприяють формуванню риторичної компетентності майбутніх фахівців, що є однією зі складових частин комплексної підготовки особистості, готової до виконання своїх професійних обов'язків. Загалом сучасні технології вивчення риторики сприяють динамічному й міцному засвоєнню матеріалу, урізноманітнюють викладення та опрацювання інформації й оптимізують освітній процес.

Важливою умовою ефективності професійної підготовки в закладі вищої освіти відповідно до гуманістичної парадигми є особистісна орієнтованість освітнього процесу, спрямована на те, щоб кожний студент став повноцінним, самодостатнім, гармонійним, творчим суб'єктом пізнання та фахової діяльності. З огляду на це, педагоги повинні не лише бути компетентними у своїй дисципліні та спроможними поділитися власними знаннями і вміннями, а й володіти освітніми технологіями, що забезпечують залучення студентів до навчальної аудиторної, самостійної та науково-дослідницької роботи. Упровадження інноваційних технологій у риторичну підготовку потребує викладачів-дослідників, що володіють системним мисленням, розвиненою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до самовдосконалення. Принципово нові педагогічні ідеї та положення вимагають переорієнтації навчально-методичної роботи на пошук, розроблення та впровадження інноваційних шляхів розвитку всіх складників риторичної освіти, вироблення в середовищі вищої школи нового педагогічного мислення.

Висновки. Отже, риторична підготовка є важливою для професійної освіти, досягнення конкурентоспроможності та самореалізації майбутніх фахівців соціономічного профілю, сфера діяльності яких належить до підвищеної мовленнєвої відповідальності, а бездоганне володіння словом є ознакою професійної кваліфікації. Опанування теорії риторики і практичного досвіду застосування набутих знань та вмінь дасть їм змогу в подальшому вирішувати низку важливих професійних завдань завдяки розвиненим умінням: ведення дискусії та переконання як основного виду взаємодії фахівців із колегами і клієнтами; подолання комунікативних бар'єрів і, як наслідок, формування контактності та налагодження комфортного середовища професійного спілкування; опанування вербальних і невербальних засобів комунікації та переконання; засвоєння інструментів мовленнєвого впливу; оволодіння навичками самопрезентації, публічного виступу тощо. При цьому випускники, які здатні застосовувати риторику у власній діяльності, зможуть ефективно працювати за фахом незалежно від локальної чи глобальної пертурбації на ринку праці, знаходити рішення у складних життєвих ситуаціях.

Одним зі шляхів удосконалення риторичної підготовки є впровадження інноваційних освітніх технологій у ЗВО. Передусім це інтерактивні, діалогові, ігрові, тренінгові, кейс-стаді, інформаційно-комунікаційні, самостійної керованої роботи студентів тощо. Викладачі риторики мають досконало володіти цими технологіями, що забезпечують активне залучення майбутніх фахівців до навчальної, науково-дослідницької та самостійної діяльності, збільшують потенціал риторики, роблять більше індивідуалізованим як навчання, так і сприйняття ораторського мистецтва у цілому.

Важливими напрямами подальшого наукового пошуку є такі: вивчення й імплементація кращого зарубіжного досвіду риторичної підготовки фахівців; можливості ІКТ й електронних освітніх ресурсів у мовленнєвій підготовці бакалаврів і магістрів; науково обґрунтоване оновлення навчально-методичного комплексу риторичної підготовки майбутніх фахівців різного профілю. Потребує тривалої науково-дослідної апробації комплекс інноваційних освітніх технологій формування та розвитку риторичної компетентності студентів ЗВО.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богославець Л. П. Особливості викладання риторики у технічному університеті. *Вісник КНУТД*. 2012. № 4. С. 233–236.

2. Залюбівська О. Б. Педагогічна модель формування риторичної культури майбутніх викладачів технічних університетів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. Вип. 39. С. 214–219.

3. Каніболоцька Л. Модель формування риторичної компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. *Наукові записки. Серія «Педагогіка»*. 2016. № 3. С. 136–142.

4. Конівіцька Т. Я. Формування риторичної компетентності майбутніх психологів у закладах вищої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів, 2020. 20 с.

5. Косинец А., Дынич В. Инновационное образование – главный ресурс конкурентоспособной экономки государства. *Беларусь сегодня*. 2008. № 205. С. 11–14.

6. Косянчук С. Самооцінка як регуляторна функція у сфері риторичної діяльності. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 4. С. 34–39.

7. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2003. 311 с.

8. Онуфрієнко Г. С. Риторика : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2008. 592 с.

9. Риторичний практикум : навчальний посібник / З. Й. Куньч та ін. Львів : НУ «ЛП», 2018. 199 с.

10. Ткаченко Л. П. Реалізація інноваційних педагогічних технологій у процесі вивчення курсу риторики. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 53. С. 92–102.

11. Українська мова : енциклопедія / редкол. В. М. Русанівський та ін. Київ : Укр. енциклопедія, 2004. 824 с.

REFERENCES

1. Bohoslavets′ L. P. Osoblyvosti vykladannya rytoryky u tekhnichnomu universyteti [Features of teaching rhetoric at the Technical University]. Bulletin of KNUTD, 2012, No. 4, pp. 233–236. [in Ukrainian].

2. Zalyubivs′ka O. B. Pedahohichna model′ formuvannya rytorychnoyi kul′tury maybutnikh vykladachiv tekhnichnykh universytetiv [Pedagogical model of formation of rhetorical culture of future teachers of technical universities]. Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems: collection of scientific works. Kyiv; Vinnytsia: TOV firma "Planer". 2014, Vol. 39, pp. 214–219. [in Ukrainian].

3. Kanibolots′ka L. Model′ formuvannya rytorychnoyi kompetentnosti maybutnikh vykladachiv vyshchykh navchal′nykh zakladiv [Model of formation of rhetorical competence of future teachers of higher educational institutions]. Proceedings. Series: pedagogy, 2016, No. 3, pp. 136–142. [in Ukrainian].

4. Konivits′ka T. Ya. Formuvannya rytorychnoyi kompetentnosti maybutnikh psykholohiv u zakladakh vyshchoyi osvity [Formation of rhetorical competence of future psychologists in higher education institutions]. Extended abstract of candidate's thesis. Lviv: Lviv State University of Life Safety, 2020. 20 p. [in Ukrainian].

5. Kosinets A., Dynich V. Innovatsionnoye obrazovaniye – glavnyy resurs konkurentosposobnoy ekonomki gosudarstva [Innovative education – the main resource of the competitive economy of the state]. Belarus today, 2008, No. 205, pp. 11–14. [in Russian].

6. Kosyanchuk S. Samootsinka yak rehulyatorna funktsiya u sferi rytorychnoyi diyal′nosti [Self-esteem as a regulatory function in the field of rhetorical activity]. Ukrainian language and literature at school, 2009, No. 4, pp. 34–39. [in Ukrainian].

7. Mats′ko L. I., Mats′ko O. M. Rytoryka: navch. posib. [Rhetoric: textbook manual]. Kyiv: Vyshcha shkola, 2003. 311 p. [in Ukrainian].

8. Onufriyenko H. S. Rytoryka: navch. posib. [Rhetoric: textbook]. Kyiv: Tsentr navchal′noyi literatury, 2008. 592 p. [in Ukrainian].

9. Kun′ch Z. Y., Horodylovs′ka H. P., Turchyn Ya. B., Lytvyn O. H., Kharchuk L. V., Holubinka N. I., et al. Rytorychnyy praktykum [Rhetorical workshop]. Lviv: Lviv Polytechnic Publishing House, 2018. 199 p. [in Ukrainian].

10. Tkachenko L. P. Realizatsiya innovatsiynykh pedahohichnykh tekhnolohiy u protsesi vyvchennya kursu rytoryky [Implementation of innovative pedagogical technologies in the process of studying the course of rhetoric]. Pedagogy and psychology. 2016, Vol. 53, pp. 92–102. [in Ukrainian].

11. Ukrayins′ka mova: entsyklopediya [Ukrainian language: encyclopedia]. V. M. Rusanivs′kyy, O. O. Taranenko, M. P. Zyablyuk, et al. (Ed.). Kyiv: Ukrayins′ka entsyklopediya, 2004. 824 p. [in Ukrainian].

УДК 372.461.2
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-36

Ольга ЛІТОВЧЕНКО,
orcid.org/0000-0002-6738-6839
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) olgalitovch@i.ua

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність проблеми формування діалогічних умінь у старших дошкільників зумовлена перш за все соціальною значущістю і роллю у формуванні особистості. Саме в діалогічному вмінні старших дошкільників реалізується основна (комунікативна) функція мови.

Для успішного освоєння програми навчання в школі у випускника дитячого садочка повинні бути сформовані вміння зв'язано висловлювати свої думки, будувати діалог і складати невелику розповідь на певну тему. Але щоб цього навчити, необхідно розвивати інші сторони мови: розширювати словниковий запас, виховувати звукову культуру мовлення і формувати граматичний лад.

Розширення життєвого досвіду та спілкування з дорослими є наслідком поступового зростання складу мови дитини. Такі інтелектуальні операції, як порівняння, узагальнення, класифікація, у міру розвитку лексико-граматичної будови мови стають явними.

Одним з основних завдань мовленнєвого розвитку дошкільників є пізнання діалогічного мовлення, а отже, набуття необхідних діалогічних умінь. Необхідно зазначити, що успішне розв'язання цього завдання залежить насамперед від певних умов, наприклад мовного середовища, соціального оточення, сімейного благополуччя, індивідуальних особливостей особистості та пізнавальної активності. Усі умови необхідно приймати під час цілеспрямованого мовного виховання. За певних умов виховання до завершення дошкільного віку дитина починає не тільки користуватися мовою, а й усвідомлювати її будову, що має велике значення для подальшого оволодіння грамотою.

За результатами проведеної діагностики було розроблено комплекс заходів із використанням ігор, оскільки процес формування діалогічних умінь дітей відбувається в застосуванні спеціальних ігор, під час яких розв'язуються певні завдання, наприклад: уміння ставити питання, різні за змістом; вміння дотримуватися теми розмови; вміння користуватися засобами мовного етикету тощо.

Ключові слова: *дошкільник, діалогічні вміння, мовлення.*

Olga LITOVCHENKO,
orcid.org/0000-0002-6738-6839
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Family and Special Pedagogy and Psychology
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky
(Odesa, Ukraine) olgalitovch@i.ua

FORMATION OF DIALOGUE SKILLS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

The urgency of the problem of forming dialogic skills in older preschoolers is due primarily to the social significance and role in the formation of personality. It is in the dialogic ability of older preschoolers that the main (communicative) function of language is realized.

In order to successfully master the school curriculum, a kindergarten graduate must have the ability to express his or her thoughts in a coherent way, build a dialogue, and compose a short story on a specific topic. But to teach this, it is necessary to develop other aspects of language: to expand vocabulary, to cultivate the sound culture of speech and to form a grammatical system.

The expansion of life experience and communication with adults is a consequence of the gradual growth of the child's language. Such intellectual operations as comparison, generalization, classification, as the lexical and grammatical structure of the language becomes apparent.

One of the main tasks of speech development of preschoolers is the knowledge of dialogic speech, and hence the acquisition of the necessary dialogic skills. It should be noted that the successful solution of this problem depends

primarily on certain conditions, such as language environment, social environment, family well-being, individual personality and cognitive activity. All conditions must be accepted in the course of purposeful language education. Under certain conditions of upbringing, by the end of preschool age, the child begins not only to use the language, but also to understand its structure, which is important for further literacy.

Based on the results of the diagnostics, a set of measures using games was developed. Since the process of forming children's dialogic skills occurs in the use of special games during which certain tasks are solved, for example: the ability to ask questions that are different in content; ability to adhere to the topic of conversation; ability to use language etiquette, etc.

Key words: *preschooler, dialogic skills, speech.*

Постановка проблеми. Сучасні дошкільнята відчувають потребу в спілкуванні. Тому важливу роль відіграє такий метод, як дискусія або колективний діалог, що передбачає рівноправність партнерів, що беруть участь у ньому. Поступово діалог набуває форми розгорнутого спілкування між суб'єктами педагогічного процесу. Запорукою успішного розвитку дітей є правильна організація спільної діяльності, яка будується на взаємній повазі та довірі, на співробітництві педагога і вихованців.

Значимість діалогу, як провідного засобу навчання, ще більше зростає. Однак часто організація діалогу залишається проблемою. Втілення ідей діалогу в педагогічну практику – справа дуже складна, і воно вимагає майстерного оволодіння кожною новою ситуацією по-новому.

Аналіз досліджень. Дослідження різних психологів, педагогів та лінгвістів створили передумови для комплексного підходу до розв'язання завдань діалогічного мовлення дошкільнят. Діалогічна мова є яскравим проявом комунікативної функції мови. На думку вчених-лінгвістів, діалог є первинною природною формою мовного спілкування.

К. Д. Ушинський розглядає діалогічну мову як процес безпосереднього мовного спілкування, що характеризується репліками двох або більше осіб, які змінюють по черзі одна одну.

Є. І. Тихєєва визначає діалогічну мову як складний вид мовленнєвої діяльності, у якій кожна репліка має контекстний характер (Тихєєва, 2001).

часть у діалозі вимагає складних умінь. А. Г. Арушанова виділяє такі вміння, які необхідні для участі в діалозі:

– уважно слухати і правильно розуміти думку, висловлену співрозмовником;

– формулювати власне судження у відповідь;

– правильно висловлювати його засобами мови;

– змінювати слідом за думками співрозмовника тему мовної взаємодії;

– підтримувати певний емоційний тон;

– слухати свою промову, вносити необхідні зміни та поправки (Арушанова, 2004:54).

Автори О. А. Бізікова та М. М. Алексєєва виділяють такі групи діалогічних умінь: мовні вміння (вміння вступати в спілкування, наприклад, вміти і знати, коли і як можна почати розмову зі знайомою та/або незнайомою людиною, зайнятою, яка розмовляє з іншими; вміння підтримувати і завершувати спілкування, наприклад, враховувати умови і ситуацію спілкування; слухати і чути співрозмовника; проявляти ініціативу в спілкуванні, перепитувати; доводити свою точку зору; висловлювати ставлення до предмета розмови – порівнювати, висловлювати свою думку, наводити приклади, оцінювати, погоджуватися або заперечувати, питати, відповідати; висловлюватися логічно, зв'язано; вміння говорити виразно в нормальному темпі, користуватися інтонацією діалогу (Бізікова, 2008:17)); вміння мовного етикету (звернення, знайомство, вітання, привернення уваги, запрошення, прохання, згода і відмова, вибачення, скарга, співчуття, несхвалення, привітання, подяка, прощання, тощо); вміння спілкуватися в парі, групі з 3–5 осіб, у колективі; вміння спілкуватися для планування спільних дій, досягнення результатів та їх обговорення, брати участь в обговоренні певної теми; немовні (невербальні) вміння, наприклад, доречне використання міміки, жестів.

Отже, актуальність теми дослідження дуже значима в сучасному освітньому контексті.

Мета статті – теоретично обґрунтувати й описати комплекс ігор із формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Старший дошкільний вік займає особливе місце у розвитку дитини, в тому числі і психічному розвитку, оскільки починає формуватися ядро майбутньої особистості. Передусім, починає формуватися стійка структура мотивів; зароджуються нові соціальні потреби, наприклад, потреба в повазі і визнання дорослого, бажання здаватися «дорослим»; по-друге, потреба у визнанні однолітків, наприклад, у старших дошкільнят проявляється інтерес до таких форм діяльності, як існування в колективі, але з іншого боку – перебування в грі та інших видах діяльності бути основним, тобто першим; так само з'являється потреба діяти у відповідності з певними правилами і т.д.); по-третє, виникає інший вид мотивації – основа довільної поведінки; дитина засвоює певну систему соці-

альних цінностей; моральних норм і правил поведінки в суспільстві, у деяких ситуаціях вона вже може стримувати свої безпосередні бажання й чинити не так, як хочеться в певний момент, а так як «треба», наприклад, хочеться гуляти, але мати наполягає сходити в магазин; не бажає заправляти ліжко, але це входить в обов'язки дитини по дому, отже, необхідно це робити) (Затуліна, 2013:103).

У цьому віці у дітей менше проявляється наївність та безпосередність. Відбувається це тому, що відчувається розподіл у свідомості дитини її внутрішньої та зовнішньої сторони буття (Арушанова, 2004: 146).

У структуру розумової діяльності у дітей старшого дошкільного віку входять такі компоненти:

– по-перше, мотиваційний компонент, проявляється в різних видах активності;

– по-друге, регуляційний компонент, виділяється в умінні планувати, програмувати і контролювати психічну діяльність;

– по-третє, операційний компонент, цей компонент встановлює наявність сформованих операцій, таких як аналіз та синтез.

Формування мислення демонструє позитивну роль на розвиток смислової сторони мовленнєвої діяльності дошкільника.

З'ясовуючи особливості формування уваги дітей старшого дошкільного віку, треба зауважити, що зміни стосуються всіх її властивостей: по-перше, обсяг (здатність одночасно зосереджуватися на сприйнятті 3–4 об'єктів); по-друге, розподіл (у зв'язку з автоматизацією дитини); по-третє, стійкість (здатність утримувати увагу на одному об'єкті 10–15 хвилин).

Зазначимо, що довільна увага старшого дошкільника пов'язана з розвитком усіх сторін мовної діяльності, перш за все з розумінням значення майбутньої діяльності, а також з усвідомленням її мети, появою довільної поведінки.

Старший дошкільний вік є часом швидкого формування процесів пізнавальної діяльності.

В емоційному розвитку дітей старшого дошкільного віку, основне значення займають емоції, розвиток емоційно-особистісної сфери.

Діти старшого дошкільного віку навчилися сприймати емоційні стани інших, також можуть співпереживати та відповідати відповідними почуттями. Дошкільнята природно проявляють свої почуття, їх настрій залежить від певної ситуацій, а прояв емоції з легкістю можна впізнати по міміці, відношенню і чіткості.

Розширення життєвого досвіду, ускладнення діяльності та спілкування з дорослими, є наслідком поступового зростання складу мови дитини. Такі інтелектуальні операції, як порівняння, узагальнення, класифікація, у міру розвитку лексико-граматичної будови мови стають явними. Таким чином, в старшому дошкільному віці складаються три функції мови, які мають важливе значення у формуванні інтелекту:

– Перша функція, це комунікативна, яка впливає на інтелектуальний та емоційний розвиток дітей. В результаті спілкування дитина засвоює нові поняття.

– Друга функція, пізнавальна, визначає роль у розвитку сприйняття, надаючи сенсорним функціям пошуковий характер, в розвитку вербальної пам'яті, що важливо для формування узагальненого мислення.

– Третя функція, регулююча. Становлення цієї функції мови пов'язане з розвитком можливостей планування інтелектуальної діяльності (Горшкова, 2006:76).

Отже, за певних умов виховання, до завершення дошкільного віку дитина починає не тільки користуватися мовою, але й усвідомлювати її будову, що має важливе значення для подальшого оволодіння грамотою.

Педагогу необхідно прагнути, щоб будь-яка дитина без проблем і з легкістю входила у діалог з дорослими та дітьми. Зокрема, необхідно тренувати в дітей навик висловлювати словами власні звернення, реагувати словами на питання дорослих. Також рішучіше і з бажанням входити в спілкування з оточуючими дітьми, які з раннього віку виховувалися в дитячій організації. Цьому, головно, сприяють зустрічі й розмови вихователя з дітьми до переведення їх в наступну вікову групу. Однак і в цьому випадку вихователю необхідно пролонгувати, розвивати і упорядковувати мовну дієвість дітей.

Необхідно зауважити, що у своїй діяльності з дітьми середнього дошкільного віку, вихователь в більшій мірі відводить час на якість подачі відповідей дітей; він виробляє навик відповідати не тільки коротко, але й в поширеній формі, не відходячи від суті питання.

Зокрема, потрібно сформувати у дітей навички зібрано брати участь у бесіді в безпосередньо організованій діяльності, наприклад, відповідати саме в тому випадку, якщо просить педагог, дослуховувати міркування інших дітей до кінця.

Завдання та зміст навчання розвитку у дітей діалогічного мовлення дозволяє визначити знання специфіки та її особливостей у формуванні діалогічних умінь. Вчити дітей старшої вікової групи використовувати діалог як засіб спілкування є головною метою формування діалогічних умінь.

Величезну кількість методів таких авторів, як А. М. Богуш, В. В. Гербова, Є. І. Тихєєва, О. І. Соловйова та інших, можна використовувати під час навчання.

Діагностика сформованості діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку проводилася на базі закладу дошкільної освіти «Дитячий садочок «Сонечко» в місті Одеса. У дослідній роботі взяли участь 17 дітей старшої групи. Це діти без відхилень у розвитку.

Для вивчення сформованості діалогічних умінь у дітей нами були проаналізовані та узагальнені методики, складено матеріал для діагностики відповідно до поставленої мети.

Усі діагностичні завдання пропонувалися дітям у формі гри.

Завдання 1. «Угадай, який предмет загадали» (Лебедєва, 2014:41).

Мета – виявити вміння ставити запитання різні за змістом.

Матеріал: шість-сім різних за призначенням предметів; картки з символами всіх питань.

Методика проведення. Вихователь повідомляє назву гри: Сьогодні ми будемо грати у гру «Вгадай, який предмет загадали». Я загадаю будь-який з предметів, що лежать на столі. Щоб вгадати, що це за предмет, потрібно задавати про нього питання, а я буду відповідати. Не можна ставити питання «Що це таке?» або «Що це?» і не можна питати: «Це машинка?», «Це совочок?» Такі питання не зараховуються і на такі питання я не буду відповідати. Ставити запитання допоможуть картки.

Треба заохочувати питання продуктивного типу, спрямовані на з'ясування будь-яких властивостей, ознак, призначення тощо («Якого кольору предмет?», «Де він стоїть?»).

Завдання 2. «Добре-погано» (Лебедєва, 2014:65).

Мета: виявити вміння дотримуватися теми розмови.

Методика проведення. Для проведення гри вибирається об'єкт, який не викликає у дитини стійких асоціацій, позитивних або негативних емоцій (олівець, настільна лампа, шафа, книга). Дитині необхідно назвати, що в пропонованому об'єкті добре, що погано, що подобається, що не подобається.

У другому варіанті гри об'єкт обговорення може викликати стійкі негативні (ліки, уколи) або позитивні (лялька, свято) асоціації. У цьому випадку діалог будується так само, тільки завдання дорослого – допомогти побачити іншу, добру чи погану, сторону об'єкта.

Завдання 3. «Секрет у скриньці» (Лебедєва, 2014:83).

Мета: вміння користуватися засобами мовного етикету.

Методика проведення. Вихователь повідомляє, що у ляльки Тані в скриньці щось заховано. Якщо Таню попросити ввічливо, то вона покаже свій секрет. Від імені Тані вихователь намагається спонукати дітей вживати різні варіанти вираження прохання («Якщо можна, покажи, що в тебе у скриньці», «Будь добра ...», «Покажи, будь ласка ...», «Ти можеш показати?», тощо).

Ми виділили такі показники ступеня сформованості діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку: уміння ставити запитання, різні за змістом; вміння дотримуватися теми розмови; вміння користуватися засобами мовного етикету.

Також ми виділили три рівні прояву зазначених показників: оптимальний (о), достатній (д) і критичний (к).

Оптимальний рівень: у мові дитини присутні питання ділового, пізнавального та соціально-особистісного змісту, у тому числі, дитина не йде від теми розмови, відповідає охоче, комунікативно, доцільно, дитина у своїй промові використовує форми мовного етикету, а також використовує їх персонально і мотивовано, доброзичливим тоном.

Достатній рівень: у мові дитини простежується наявність питань ділового та пізнавального характеру, зрідка використовуються питання соціально-особистісного характеру, дитина підтримує тему розмови, але зрідка уникає відповіді на питання, дитина використовує в мові поодинокі форми мовного етикету, не завжди їх адресує і мотивує. Зрідка спостерігається недоброзичлива інтонація у виразах.

Критичний рівень: дитина вкрай рідко задає питання, в основному питання одноманітні (з приводу діяльності), відповідає неохоче, може залишити без відповіді питання як дорослих, так і однолітків, відповіді не відрізняються вичерпаністю, майже не вдається до форм мовного етикету, рідко звертається по імені до дітей і на ім'я по батькові до вихователя, доброзичливість проявляє ситуативно, в основному переважає недоброзичливість у спілкуванні.

На початку дослідної роботи, на підставі цих критеріїв, ми провели діагностичний зріз, результати якого представлені у таблиці 1. Частина показників фіксувалася під час гри та в бесіді, а частина в ході спостережень.

Аналізуючи подану таблицю, можна зробити висновки про те, що у більшості дітей після проведення діагностики був виявлений допустимий або

Таблиця 1

Дані діагностики ступеня сформованості діалогічних умінь у дітей дошкільного віку до формуючого етапу дослідження

№	Ім'я дитини	Вміння дитини задавати питання, що відрізняються за змістом	Вміння дитини дотримуватися теми розмови	Вміння дитини використовувати засоби мовного етикету	Загальний показник
1	Іван	к	к	к	к
2	Марійка	к	к	к	к
3	Юлія	о	д	д	д
4	Вікторія	к	к	к	к
5	Макар	д	д	д	д
6	Артем	д	к	к	к
7	Дмитро	о	о	о	о
8	Наталка	д	о	д	д
9	Олена	д	к	к	к
10	Сніжана	д	д	д	д
11	Сергій	к	к	к	к
12	Марк	д	о	д	д
13	Ілля	д	к	к	к
14	Євген	д	к	к	к
15	Ніколь	к	к	к	к
16	Катерина	к	к	к	к
17	Христина	к	к	к	к

критичний рівень певних показників. Оптимальний рівень прояву показників виявлено у 1 вихованця, у 5 вихованців – достатній рівень прояву показників, у 11 вихованців – критичний рівень прояву показників. Аналізуючи результати діагностики, можна зробити висновок про те, показник діалогічних умінь у дітей дошкільного віку сформований на критичному рівні (64,71% дітей від загальної кількості).

Більш наочно всі результати можна побачити на наведеній нижче діаграмі (рис. 1).

За підсумками можна сказати, що діти потребують допомоги педагога. Формування діалогічних умінь досягається тільки постійною роботою у потрібному напрямку. Або ж розвиток дитини протікає в більш повільному темпі, тому від дій педагога залежить швидкість розвитку умінь.

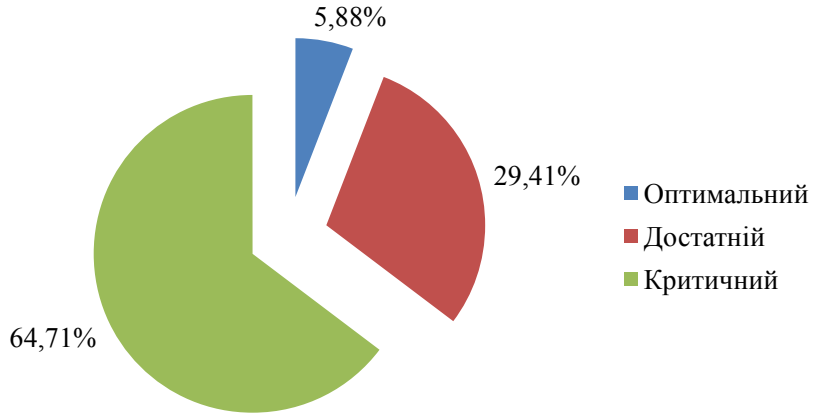


Рис. 1. Рівні сформованості діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку до формуючого етапу дослідження

Наступним етапом роботи став формуючий етап дослідження. Цей етап полягав у розробці та використанні комплексу ігор з формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку.

З огляду на основні хиби ми підібрали ігри, під час яких розв'язувалися такі завдання:

– уміння ставити запитання різні за змістом;
– уміння дотримуватися теми розмови;
– уміння користуватися засобами мовного етикету.

Зміст навчання у старшому дошкільному віці ускладнюється в порівнянні з молодшим та середнім віком.

Комплекс підібрано з використанням ігрових технологій, оскільки ігри є провідним видом діяльності дошкільника та одним із важливих методів активного навчання дітей, який сприяє розвитку всіх пізнавальних процесів. Під впливом гри формуються складні види зорового, звукового аналізу та синтезу, сформованість яких є важливою передумовою повноцінного розвитку діалогічних умінь. У нашому дослідженні ігри сприяли не тільки формуванню діалогічних умінь, а й активізації та зба-

гаченню словникового запасу, розвитку активної пам'яті, мислення та уваги до слова.

Так само серед методів формування діалогічних умінь ми використовували розмову вихователя з дітьми, читання художньої літератури, різноманітні ігри. Ці методи використовувалися взаємопов'язано.

Під час підбору ігор ми спиралися на таких авторів: О. А. Бізікова, О. С. Ушакова, В. В. Гербова.

Комплекс ігор із формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку представлено в таблиці 2.

Повсякденне життя, а головним чином, робота з дітьми, дає нам можливість непомітно, у природних умовах тренувати дітей щодо вживання потрібних діалогічних форм. Наприклад, у безпосередньо освітній діяльності, під час зборів на прогулянку, під час прогулянки, в організації чергування по їдальні, під час вмивання та в інших видах діяльності, ми непомітно для дітей формували у них вміння ставити запитання, вміння користуватися засобами мовного етикету, вміння дотримуватися теми розмови. Таким чином, робота проходила в різних видах діяльності.

Після проведення формуючого етапу, ми провели повторний діагностичний зріз, результати якого представлені у таблиці 3. Частина показників фіксувалася під час гри та в бесіді, а частина в ході спостережень.

Таблиця 2

Комплексне планування ігор із формування діалогічних умінь дітей старшого дошкільного віку

№	Назва гри	Мета	Форма роботи
1	«Фанти»	формувати вміння дітей ставити питання і відповідати на них	– індивідуальна – групова (індивідуально-колективна) – фронтальна (з усією групою)
2	«Що в чудовому мішечку?»		
3	«Питання-відповідь»		
4	«Пошта»		
5	«Садівник»	формувати вміння дотримуватися теми розмови	
6	«Шуліка»		
7	«Помилка»	формувати вміння користуватися засобами мовного етикету	
8	«Так буває чи ні?»		
9	«Розмова по телефону з другом»		
10	«Довідкове бюро»		

Таблиця 3

Дані діагностики ступеня сформованості діалогічних умінь у дітей дошкільного віку після формуючого етапу дослідження

№	Ім'я дитини	Вміння дитини задавати питання, що відрізняються за змістом	Вміння дитини дотримуватися теми розмови	Вміння дитини використовувати засоби мовного етикету	Загальний показник
1	Іван	д	д	д	д
2	Марійка	д	д	д	д
3	Юлія	о	д	о	о
4	Вікторія	д	д	д	д
5	Макар	д	о	о	о
6	Артем	о	д	д	д
7	Дмитро	о	о	о	о
8	Наталка	о	о	о	о
9	Олена	д	о	д	д
10	Сніжана	о	д	о	о
11	Сергій	к	к	к	к
12	Марк	д	о	о	о
13	Ілля	д	д	к	д
14	Євген	д	д	д	д
15	Ніколь	к	к	к	к
16	Катерина	д	к	д	д
17	Христина	к	д	к	к

Аналізуючи подану таблицю, можна зробити висновки про те, що у більшості дітей після проведення формуючого етапу дослідження був виявлений допустимий (8 вихованців) або оптимальний (6 вихованців) рівень певних показників. Критичний рівень прояву показників виявлено у 3 дітей.

Аналізуючи результати діагностики, можна зробити висновок про те, показник діалогічних умінь у дітей дошкільного віку сформований на достатньому або оптимальному рівні (47,06% та 35,29 % відповідно).

Більш наочно всі результати можна побачити на наведеній нижче діаграмі (рис. 2).

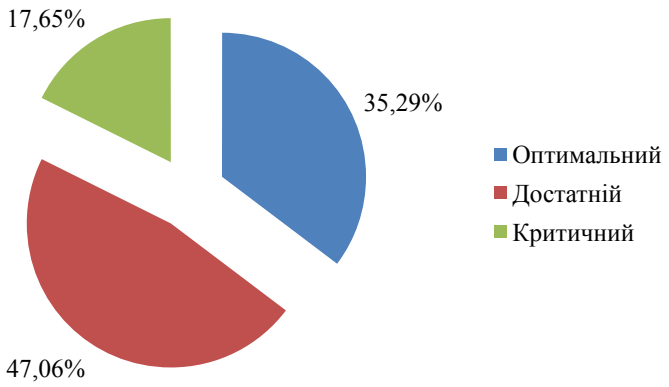


Рис. 2. Рівні сформованості діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку після формуючого етапу дослідження

Процес формування діалогічних умінь дітей відбувається в застосуванні спеціальних ігор, під час яких розв'язуються певні завдання, наприклад: уміння ставити питання різні за змістом; вміння дотримуватися теми розмови; вміння користуватися засобами мовного етикету та ін.

І, звичайно, велику роль відіграє предметно-просторове середовище, наприклад дидактичний матеріал, різні розвиваючі центри.

Матеріал для розв'язання завдань щодо формування діалогічних умінь треба підбирати правильно.

Знаючи завдання, методичні підходи та збагативши предметно-просторове середовище, ми формуємо діалогічні вміння дітей.

Висновки. Діалогічні вміння є особливо яскравим проявом комунікативної функції мови. Учені називають діалог первинною, природною та класичною формою мовного спілкування. Головною особливістю діалогу є чергування говоріння одного співрозмовника з прослуховуванням і подальшим говорінням іншого.

Розвиток діалогічних умінь відіграє провідну роль у процесі мовного розвитку дитини й посідає центральне місце в загальній системі роботи з розвитку мовлення в дитячому садку. Навчання діалогу можна розглядати і як мету, і як засіб практичного оволодіння мовою. Освоєння різних сторін мови є необхідною умовою розвитку діалогічних умінь, і в той же час розвиток діалогічних умінь сприяє самостійному використанню дитиною окремих слів та синтаксичних конструкцій.

Діалогічна мова вбирає в себе всі досягнення дитини в оволодінні рідною мовою, її звуковим ладом, словниковим складом, граматичним ладом.

Дітей старшого дошкільного віку слід вчити більш точно відповідати на поставлені запитання; вони повинні навчитися об'єднувати короткі відповіді своїх товаришів.

Навчання дітей вмінню вести діалог, брати участь у бесіді завжди поєднується з вихованням навичок культурної поведінки: уважно слухати того, хто говорить, не відволікатися, не перебивати співрозмовника.

Однак вихователям і батькам варто пам'ятати, що для дитини дошкільного віку першорядне значення має оволодіння діалогічними вміннями – необхідною умовою повноцінного соціального розвитку дитини.

За представленим матеріалом можна зробити висновок, що формування діалогічних умінь мовлення у дітей старшого дошкільного віку має важливе значення для подальшого мовного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей 3-7 лет: методическое пособие для воспитателей детского сада. Москва. МОЗАИКА-СИНТЕЗ. 2004. 272 с.
2. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: навчальний посібник. Київ. Видавничий Дім «Слово». 2003. 344 с.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Харків. Вид-во «Ранок». 2011. 176 с.
4. Бородич А.М. Методика развития речи детей. Москва. Просвещение.1981. 255 с.
5. Бизикова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. Москва. Скрипторий. 2008. 136 с.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва. Лабиринт. 1999. 352 с.
7. Горбунова Н. В. Ігрова діяльність як засіб розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2012. Вип. 31. С. 44-56.

8. Гордій Н., Корякіна І., Дмитренко А. Гра як засіб розвитку комунікативної компетентності дітей дошкільного віку. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. Херсон. ХДУ. 2018. Вип. 82(3). С. 91-98.

9. Горшкова Е. Учите детей общаться. *Журнал дошкольное воспитание*. 2006. № 12. С. 91-93.

10. Затулина Г.Я. Развитие речи дошкольников: методическое пособие для воспитателей детского сада. Москва. ЦПО. 2013. 144 с.

11. Лебедева Л.В. Лексические темы по развитию речи детей дошкольного возраста (старший возраст): учебно-методическое пособие. [под ред. И.В. Козиной]. Москва. Центр педагогического образования. 2014. 144 с.

12. Логопедія: підручник [за ред. М. К. Шеремет]. Вид. 3-тє, перер. та доповн. Київ. Видавничий Дім «Слово». 2015. 776 с.

13. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. Москва. Академия. 2001. С. 124-144.

14. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений [О.С. Ушакова, Е.М. Струнина]. Москва. ВЛАДОС. 2004. 288 с.

REFERENCES

1. Arushanova A.G. Rech i rechevoe obschenie detey 3-7 let: metodicheskoe posobie dlya vospitateley detskogo sada. [Speech and speech communication of children 3-7 years: a methodical manual for kindergarten teachers]. Moskva. MOZAIKA-SINTEZ, 2004, 272 p. [in Russian].

2. Bogush A. M. Teoriya i metodyka rozvytku movlennya ditey rann′oho viku: navchal′nyy posibnyk. [Theory and methods of speech development of young children: a textbook]. Kyiv, Vidavnichiy DIm "Slovo", 2003. 344 p. [in Ukranian].

3. Bogush A. M. Movlenneviy komponent doshkilnoyi osviti. [Speech component of preschool education]. Kharkiv. Vid-vo "Ranok", 2011, 176 p. [in Ukranian].

4. Borodich A.M. Metodika razvitiya rechi detey. [Methodology for the development of children's speech]. Moskva. Prosveschenie.1981. 255 p. [in Russian].

5. Bizikova O.A. Razvitie dialogicheskoy rechi doshkolnikov v igre. [The development of dialogical speech of preschoolers in the game]. Moskva. Skriptoriy. 2008. 136 p. [in Russian].

6. Vyigotskiy L.S. Myishlenie i rech. [Thinking and speaking]. Moskva. Labirint. 1999. 352 p. [in Russian].

7. Gorbunova N. V. Ihrova diyal′nist′ yak zasib rozvytku zv″yaznoho movlennya starshykh doshkil′nykiv. [Play activities as a means of developing coherent speech in older preschoolers]. Teoriya ta metodika navchannya ta vihovannya. 2012. Nr. 31. pp. 44-56 [in Ukranian].

8. Gordiy N., Koryakina I., Dmitrenko A. Hra yak zasib rozvytku komunikatyvnoyi kompetentnosti ditey doshkil′noho viku. [Play as a means of developing communicative competence of preschool children]. *Zbirnyk naukovykh prats' Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky*. Kherson. KHDU, 2018, Nr 82(3). pp. 91-98 [in Ukranian].

9. Gorshkova E. Uchite detey obschatsya. [Teach children to communicate]. *Zhurnal doshkolnoe vospitanie*. 2006, Nr 12, pp. 91-93 [in Russian].

10. Zatulina G.Ya. Razvitie rechi doshkolnikov: metodicheskoe posobie dlya vospitateley detskogo sada. [Speech development of preschoolers: a methodological guide for kindergarten teachers]. Moskva. TsPO. 2013. 144 p. [in Russian].

11. Lebedeva L.V. Leksicheskie temyi po razvitiyu rechi detey doshkolnogo vozrasta (starshiy vozrast): uchebno-metodicheskoe posobie. (pod red. I.V. Kozinoy). [Lexical topics for the development of speech in preschool children (older age): teaching aid. (ed. I.V. Kozina)]. Moskva. Tsentr pedagogicheskogo obrazovaniya. 2014. 144 p. [in Russian].

12. Lohopediya: pidruchnyk (za red. M. K. Sheremet). [Speech therapy: a textbook (ed. MK Sheremet)].Vyd. 3-tye, perer. ta dopovn. Kyiv. Vydavnychyy Dim "Slovo". 2015. 776 p. [in Ukranian].

13. Tiheeva E.I. Razvitie rechi detey (rannego i doshkolnogo vozrasta): hrestomatiya po teorii i metodike razvitiya rechi detey doshkolnogo vozrasta. [Speech development of children (early and preschool age): a reader on the theory and methodology of speech development in preschool children]. Moskva. Akademiya. 2001. pp. 124-144 [in Russian].

14. Ushakova O.S. Metodika razvitiya rechi detey doshkolnogo vozrasta: ucheb.-metod. posobie dlya vospitateley doshkolnyih obrazovatelnyih uchrezhdeniy [Methodology for the development of speech in preschool children: study guide. manual for preschool educators]. Moskva. VLADOS. 2004. 288 p. [in Russian].

УДК 37.035 : 316.61
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-37

Леся МАРТІРОСЯН,
orcid.org/0000-0003-0930-5620
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Волинського національного університету імені Лесі Українки
(Луцьк, Україна) lesja.lutsk57@gmail.com

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПІДХІД ДО ВИХОВАННЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ЙОГО СУТНОСТІ

Соціокультурна сутність виховання дає підстави означити його як явище соціального життя, як елемент соціальної реальності, що поєднує дві сфери людського буття – соціальну і культурну. Одночасно виховання є явищем педагогічним, у якому поєднуються цілеспрямовані впливи спеціально створених для цього різноманітних соціальних інституцій і впливи соціальних інститутів функціональне призначення яких інше, або подвійне і які несуть у собі власні (позитивні, негативні) культурні цінності. Соціокультурний підхід дозволяє вивчати виховання у його цілісності та культурній своєрідності.

Мета статті полягає у висвітленні теоретико-методологічних засад соціокультурного підходу як інструменту пізнання феномену виховання.

Встановлено, що соціокультурний підхід до виховання дозволяє означити його соціокультурну сутність, характеристики та рівні функціонування як в спеціально сконструйованому освітньому, так і поза освітньому, неорганізованому виховному просторі.

Аналіз можливостей застосування соціокультурного підходу до виховання свідчить про цілісність у ньому соціального, культурного і педагогічного, що дозволяє продукувати нову методологічну основу його дослідження. З'ясовано, що соціологічні принципи соціокультурного підходу у педагогічних дослідженнях необхідно доповнити принципами педагогічними. Доведено, що застосування соціокультурного підходу у якості методологічного інструментарію до вивчення виховання дозволяє розглянути особливості соціокультурних трансформацій виховання як соціокультурного явища у процесі історичного розвитку суспільства, зрозуміти природу його криз та виявити шляхи зміни або утвердження антропосоцієтальної відповідності (особистісно-поведінкових характеристик людини, які продукує виховна система до соцієтальних характеристик суспільства), особливо в періоди зміни соціокультурної ситуації.

Ключові слова: *соціокультурний підхід, соціокультурна реальність, соціокультурна трансформація виховання.*

Lesia MARTIROSIAN,
orcid.org/0000-0003-0930-5620
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Social Work and Pedagogy of Higher School
Lesya Ukrainka Volyn National University
(Lutsk, Ukraine) lgusak04@ukr.net

A SOCIO-CULTURAL APPROACH TO THE STUDY OF EDUCATIONAL ISSUES NATURE AS A RESEARCH METHODOLOGY

The socio-cultural essence of education/upbringing gives grounds to define it as a phenomenon of social life, as an element of social reality that comprises two areas of human existence – social and cultural. At the same time, education is a pedagogical phenomenon that combines target influences of various social institutions, purposely-created, and the influences of the social institutions whose functional purpose is different, or dual, and which promote their own (positive, negative) cultural values. The socio-cultural approach allows studying education in its integrity and cultural originality.

The purpose of the article is to highlight the theoretical and methodological foundations of the socio-cultural approach as a mechanism for understanding the phenomenon of education/upbringing.

The socio-cultural approach to education allows defining its socio-cultural essence, characteristics, and levels of functioning both in specially-constructed educational and out-educational, unorganized educational spaces.

The analysis of the application possibilities of the socio-cultural approach to study education and upbringing testifies to integrity of social, cultural, and pedagogical aspects in it that allows producing a new methodological basis for its research. The study has revealed that in pedagogical research, it is necessary to supplement the sociological principles of the socio-cultural approach with the pedagogical principles. The application of the socio-cultural approach as a methodological guide for the study of education allows considering the socio-cultural transformations in education as a

socio-cultural phenomenon formed in the course of the historical development of society. This approach contributes to a better understanding of education/upbringing crises' nature and identifying the ways to change or establish anthropo-social compliance of personal and behavioral characteristics of a human, formed by the educational system, with the societal characteristics of society, especially in the situations of socio-cultural changes.

Key words: *socio-cultural approach, socio-cultural reality, socio-cultural transformation of education/upbringing.*

Постановка проблеми. Виховання – це універсальний феномен суспільного буття, який забезпечує поступ цивілізаційного розвитку людства. Воно є невід'ємною частиною соціальної реальності, яка фіксує особливості розвитку суспільства і особистості. Т. Барсукова визначає виховання як «соціокультурне явище, змістовою суттю якого є система норм і цінностей, що передаються від покоління до покоління через цілеспрямовану соціалізацію, у результаті якої формується особистість з певним набором якостей потрібних суспільству» (Барсукова, 2006а: 17). На соціокультурних характеристиках виховання наголошує Н. Боритко. Він звертає увагу на те, що виховання, як соціальна функція відтворення людської якості, може бути зрозумілим лише у контексті культури як соціокультурного феномена. Виховання людського в людині – це відтворення у ній соціальної культури, «окультурення» людини (Боритко, 2001: 8).

Визнання соціокультурної сутності виховання дає підстави означити його як явище соціального життя, як елемент соціальної реальності, що поєднує дві сфери людського буття – соціальну і культурну.

Одночасно необхідно звернути увагу на те, що виховання є не лише соціокультурним явищем, але й явищем педагогічним, функціональне призначення якого – організація цілеспрямованого процесу формування і розвитку особистості з метою її соціального становлення. Однак, цей процес має певну особливість – у ньому поєднуються впливи цілеспрямовані, які є за своїм характером експліцитними (явними, відкритими) і впливи стихійні, не контрольовані, які є імпліцитними (скритими, латентними). Перші впливи здійснюються соціальними інституціями спеціально для цього створеними (школа, позашкільні заклади тощо), другі – соціальними інституціями (сім'я, громадські організації, церква, засоби масової інформації тощо) функціональне призначення яких інше, або подвійне. Таким чином виховання постає як триєдиний феномен – соціальний, культурний, педагогічний. З цієї причини вивчення виховання з позицій соціокультурного підходу не може виключати його вивчення як явища педагогічного.

Аналіз досліджень. Соціокультурний підхід до вивчення виховання в українській педагогічній науці пов'язаний з іменами таких визнаних науковців як В. Андрущенко, І. Бех, А. Бойко, О. Дубасенюк, І. Звєрєва, І. Зязюн, Л. Коваль, В. Кремінь, М. Левківський, О. Сухомлинська. У їхніх працях здійснене осмислення феномену національної освіти і виховання, його історії через призму соціокультурного підходу. Існує значна кількість досліджень, у яких з позицій соціокультурного підходу розглядаються часткові проблеми виховання і освіти (О. Єжова, Н. Коваленко, О. Кучерук, О. Марченко, І. Постовий, А. Рижанова, Т. Тюльпа, А. Хоменко, В. Чугреєвата ін.). Серед досліджень присвячених історії виховання, з позицій соціокультурного підходу, привертає увагу одна з перших спроб вітчизняних науковців (П. Гусака, Л. Гусак, зокрема й автора статті Л. Мартіросян) на основі авторського теоретико-методологічного трактування соціокультурної сутності виховання здійснити комплексне дослідження старогрецького виховання епохи античності (Гусак, 2016).

Одночасно необхідно зауважити, що використання соціокультурного підходу в педагогічних, у тому числі історико-педагогічних дослідженнях має ряд труднощів. Їх причиною є розбіжності не лише серед педагогів-науковців, але і серед соціологів, філософів, істориків щодо розуміння сутності та змісту методології, основних категорій і понять («соціокультурне», «суспільство», «особистість», «культура», «соціокультурна реальність», «соціокультурна трансформація» тощо).

Сьогодні актуалізація соціокультурного підходу до вивчення виховання обумовлюється багатьма причинами. Найперше – суспільство потребує вироблення нових цінностей виховання, які будуть відповідати ціннісним орієнтирам нової соціокультурної епохи. Необхідно погодитися з думкою соціолога Є. Сірого про те, що радикальні соціально-політичні та соціально-економічні зміни суттєво похитнули устої культури і виховання. Більшість верств населення не була готова до тих змін, що відбулися у суспільстві. Система старих цінностей і устоїв була зламана, а нова ще й досі не сформована (Сірий, 2007). Реалізація у недалекому минулому комуністичних та популяризація сьогодні космополітичних цінностей виховання, які не відповідають духовним і моральним запитам українського суспільства уже призвели до глибокої кризи усієї виховної системи.

По-друге, щоб вибудувати адекватну сучасним умовам систему виховання, необхідно усвідомити виховання як цілісне соціокультурне і педагогічне явище, яке формується і функціонує як результат дії різноманітних соціальних інституцій з різними за характером виховними впливами – експліцитними (явними, відкритими) та імпліцитними (скритими, латентними).

По-третє, постає необхідність виявлення внутрішніх та зовнішніх соціокультурних чинників, які впливають на зміст виховання, визначають форми і методи його реалізації у сучасній соціокультурній ситуації. У даному контексті особливого значення набуває дослідження історичної ретроспективи виховання, яка сприятиме не лише виявленню історичного фактажу, а найперше, усвідомленню закономірностей прояву тих чи інших чинників розвитку виховання в різні історичні епохи та можливостей їх аналізу через призму сучасної соціокультурній ситуації.

Актуалізація соціокультурних якостей виховання через застосування соціокультурного підходу до його вивчення дає можливість розв'язувати окреслені завдання, розглядаючи його феномен у цілісності та еволюційному розвитку.

Мета статті полягає у висвітленні теоретико-методологічних засад соціокультурного підходу як інструменту пізнання феномену виховання.

Виклад основного матеріалу. Традиційні уявлення про виховання, що склались у педагогічній науці, не відповідають сучасним суспільним викликам. Про це свідчить нівелювання ролі виховання як цілеспрямованого впливу на особистість, зменшення інтенсивності виховної функції його основних інститутів (сім'я, заклади освіти, позашкільні заклади тощо) та посилення у виховному просторі стихійних, неконтрольованих впливів інших соціальних інститутів.

З огляду на вказані факти фрагментації виховних впливів у соціальній реальності повсякденного життя видається перспективним його вивчення з позицій соціокультурного підходу, який дає можливість осягнути й усвідомити виховання як цілісний процес.

Т. Барсукова вважає, що виховання як соціокультурне явище функціонує на трьох рівнях: на процесуальному – як процес селекції і трансляції соціокультурного досвіду; на інституційному – як функція соціокультурних інститутів, спрямована на задоволення виховних потреб соціуму; на суб'єктно-діяльнісному – як діяльність соціальних суб'єктів для управління соціалізацією (Барсукова, 2006b: 15). Поділяючи думку автора, необхідно акцентувати ціннісний аспект усіх трьох рівнів, їх зв'язок з культурою.

Виховання як процес – це одна із форм соціального буття, яка виникає одночасно з появою культури і існує протягом усієї історії людства. Воно відображає потреби суспільства в передачі і відтворенні соціального досвіду опредмеченого в культурі від одних соціальних суб'єктів до інших. Виховання як процес передачі досвіду може здійснюватися як в спеціально сконструйованому освітньому, так і поза освітньому, неорганізованому виховному просторі.

Виховання як соціальний інститут постає у вигляді соціальних практик, що регулярно повторюються протягом тривалого часу, санкціоновані суспільством та підтримуються за допомогою соціальних норм. Виховання зосереджується на нормативно-ціннісному змісті, а форми його реалізації мають культурно обумовлений характер. Однак, функціонування виховання як соціального інституту, потребує додаткової уваги, оскільки має певну особливість – воно візуалізується як інституалізоване лише частково. З одного боку, виховання включає в себе інституалізовані структури, такі як заклади освіти, позашкільні заклади, сім'ю, а з іншого боку, має корелятивні зв'язки з іншими соціальними інститутами, виховні впливи яких є латентними та стихійними, але надзвичайно значимими для виховання особистості. Виховні впливи соціальних інституцій за ціннісно-смисловим навантаженням і тривалістю у часі не однакові. Вплив візуалізованих інституцій за своєю суттю є спеціально організований, цілеспрямований і контрольований, але він здійснюється лише певний проміжок часу (наприклад: період навчання у школі, до настання повноліття чи створення власної сім'ї тощо). За ціннісно-смисловим навантаженням виховні впливи візуалізованих інституцій соціально позитивні і санкціоновані суспільством.

Вплив не візуалізованих інститутів за своєю суттю є частково-контрольованим, або неконтрольованим узагалі, проте здійснюється протягом усього життя людини і за значимістю у її соціальному становленні переважає впливи інституцій візуалізованих. За ціннісно-смисловим навантаженням вплив не візуалізованих інститутів може бути як соціально-позитивним так і соціально-негативним, який призводить до відхилень у поведінці індивіда від санкціонованих суспільством соціальних норм.

На формуванням соціально-позитивної суспільно-нормативної поведінки соціальних об'єктів (індивідів) і нівелювання соціально-негативних впливів на них спрямований суб'єктно-діяльнісний рівень функціонування виховання як соціокультурного явища. Характер взаємо-

дії суб'єктів виховного процесу обумовлюється культурними традиціями суспільства і впливає на формування особистої культури учасників виховного процесу. Таким чином цей рівень виховання спрямований на досягнення єдності культурного розвитку особистості і суспільства.

Отже, соціокультурний підхід до виховання дозволяє визначити його соціокультурну сутність, характеристики та рівні функціонування у виховному просторі.

Становлення традиції вивчення виховання з позицій соціокультурного підходу розпочалося з середини XX століття. Інтеграція культурологічного та соціологічного підходів до вивчення історико-педагогічних явищ обумовила виникнення у другій половині XX ст. «нової історії педагогіки» яка, за повідомленням Б. Бім-Бада, розглядала виховання у контексті еволюції широких соціалізуючих процесів, так і у зв'язку з загальнокультурною динамікою суспільства, зверненням до його історії (Бим-Бад, 2002:110-112).

Актуалізація соціокультурного підходу до виховання у теоріях науковців потребує уточнення його основних засад. На думку Н. Селютіної соціокультурний підхід ґрунтується на розумінні єдності культури та соціальності, що утворюються та перетворюються діяльністю людини (Селютіна, 2013: 2). У цьому контексті суспільство та його інститути необхідно розглядати як соціокультурну систему, яка знаходиться у постійному процесі трансформації.

Першопочатково ідея соціокультурної трансформації системи суспільного життя виникла в теорії К. Маркса, який вважав основним чинником природно-історичного процесу розвитку суспільства економічні та виробничі відносини (Маркс, 1987: 191- 229). Проте, ця ідея була піддана значній критиці М. Вебером, який, на противагу, висунув ідею рівнозначності матеріальних і культурних складових у суспільному житті. На переконання науковця вони взаємодіють та рівнозначно впливають один на одного (Вебер, 1990: 364-365). Ідея циклічності соціокультурної динаміки суспільного розвитку знайшла своє втілення в теорії П. Сорокіна, а ідея прогресивної еволюції суспільства до вищих системних рівнів – у теорії Т. Парсонса. (Сорокин, 2000); (Парсонс, 1994); (Парсонс, 1998).

Соціокультурний підхід до розгляду суспільного розвитку корелює з цивілізаційним підходом, який розглядає історичний процес як взаємодію цивілізацій через призму культури. Тобто, сутність цивілізації розкриває її культура. На думку Н. Хренова, про це свідчить термінологія, яку використовують науковці для означення цивілізації: П. Сорокін – «культурні суперсистеми», А. Тойнбі – «локальні цивілізації», М. Данілевський – «культурно-релігійні спільноти» або «культурно-історичні типи» (Хренов, 2017).

Отже, бачимо, що поняття «культура» і «цивілізація» є надзвичайно близькі, іноді взаємозамінні. Цивілізацію необхідно характеризувати, насамперед, як культурно-історичну систему, про що пише В. Касьян (Касьян, 2006). Він наголошує, що цивілізаційний підхід до розгляду історії не підміняє і не відміняє формаційний підхід. Цивілізаційний підхід включає формаційний як складову соціальної причинності певних етапів історичного процесу. Зазначимо, що обидва підходи мають елемент ефективності в дослідженні та поясненні особливостей розвитку суспільства.

Продовжуючи думку науковця щодо ефективності формаційного і цивілізаційного підходів у дослідженні процесу історичного суспільного розвитку, акцентуємо увагу, що соціокультурний підхід не лише не заперечує їх, а й об'єднує у єдине ціле. Одночасно соціокультурний підхід створює можливість поглибити частину соціальну та звернути увагу на інституційний аспект суспільства, як процес і результат структурного та функціонального сполучення культури і соціальної системи. Саме в інституційному контексті відбуваються розробки соціокультурного підходу у зарубіжній науці (Т. Парсонс, Ю. Габермас, Е. Гідденс, П. Бергер, Т. Лукман, Дж. Тернер та ін.). Активна методологічна розробка соціокультурного підходу у цьому ж контексті ведеться російськими соціологами, до числа яких відносять О. Ахієзера, В. Біблера, М. Кагана, М. Лапіна, В. Стьопіна, Б. Єрасова, С. Крапівенського, М. Петрова, В. Фофанова та ін. Серед українських дослідників виділяються дослідження Є. Борінштейна, І. Зазюна, В. Кременя, С. Макеєва, В. Мельник, О. Михайлюк, О. Ровенчак,В. Степаненко, Н. Черниш, Н. Шакунта ін.

Російський науковець С. Крапивенський вказує, що соціокультурний підхід розуміється як методологічна засада для вивчення суспільства як «певної цілісності», суть якої у єдності культури та соціальності в їх конкретно-історичних формах. Культура і соціальність з'являються і трансформуються у результаті діяльності людини (Крапивенский, 1997: 27).

Аналогічну думку висловлює вітчизняний науковець Є. Борінштейн: «Соціокультурне – це єдність соціального і культурного, вбудованість культурного у соціальне, які категоріально розкриваються в соціокультурній реальності» (Борінштейн, 2010: 5).

У цьому контексті необхідно звернути увагу на думку російського науковця М. Лапіна про фундаментальні виміри людського буття. До них він відносить людину у її співвідношенні із суспільством, характер культури і тип соціальності. Усі виміри взаємопов'язані, впливають один на одного і є найважливішими характеристиками людського соціуму. Під культурою М. Лапін розуміє сукупність способів і результатів діяльності людини (матеріальних, духовних, ідеї, цінності, норми тощо), а під соціальністю – сукупність відносин людини або іншого соціального суб'єкту з іншими суб'єктами (економічних, соціальних, ідеологічних, політичних відносин, що формуються у процесі діяльності). (Лапин Н.И. Проблема социокультурной…, 2000a: 3–5).

Поділяючи позицію М. Лапіна, можемо констатувати, що категорія *«соціальне»* дозволяє виявити і відобразити сутність суспільного життя людей, специфіку буття суспільства як суб'єкта життєвого процесу загалом, специфіку всіх соціальних процесів і соціальних суб'єктів.

Єдність соціального і культури продукує соціокультурний підхід до вивчення історичного процесу розвитку суспільства. М. Лапін конкретизує соціокультурний підхід у наступних принципах: принцип людини активної (homo activus), яка здійснює соціальні дії і взаємодії; принцип взаємопроникнення культури і соціальності; принцип антропосоцієтальної відповідності або сумісності особистісно-поведінкових характеристик людини і соцієтальних характеристик суспільства; принцип соціокультурного балансу або рівноваги між культурними і соціальними компонентами як умови стійкості суспільства; принцип симетрії і взаємо зворотності соцієтальних процесів (Лапин Н. И. Проблема социокультурной… , 2000b: 6-7).

Вважаємо за необхідне уточнити зміст термінів «соціальне», «соцієтальне».

Поняття «соціальне» в широкому розумінні є синонімом понять «суспільне» і означає усе те, що належить до суспільства і відмінне від природи; у філософському розумінні – соціальний рух матерії. У вузькому розумінні – «соціальне» є одним із аспектів «суспільного» і означає сфери суспільного життя як цілісної системи (економічна, політична, соціальна, духовна, екологічна тощо).

Поняття «соцієтальне» (англ. societal), застосовується для соціологічного аналізу організаційних аспектів життєдіяльності суспільства в цілому (усієї системи суспільних відносин: економічних, соціальних, політичних тощо), як тотожне поняттю «суспільне».

Використання М. Лапіним понять «соціальне» і «соцієтальне» дає підстави характеризувати суспільство як самодостатню соціокультурну систему, що виникає і змінюється у результаті дій людини. Її функції і структури забезпечують суперечливі потреби, цінності та інтереси суб'єктів діяльності, що входять у цю систему, а їх баланс здійснюється через сукупність соцієтальних процесів, які відбуваються в суспільстві в цілому і характеризують суспільство як цілісну систему. Тип суспільства, на переконання М. Лапіна, характеризується типом антропосоцієнтальної відповідності (в традиційному суспільстві характеристики людини повинні відповідати соцієтальним структурам, які обмежують або закривають простір ініціативам особистості, що порушують традиції; у ліберальному – відкривається доступ особистості для цілеспрямованих інновацій). Перетворення типу антропосоцієтальної відповідності або її конкретно-історичної форми визначається як соціокультурна трансформація. Процес трансформації охоплює усі основні структури суспільства, залежить від дії масових соціальних груп, є протяжним у часі і непередбачуваним за результатом. Соціокультурна трансформація розпочинається з кризи соціокультурного балансу і завершується встановленням нового, після чого наступає етап інституалізації і відтворення нового типу суспільства (Лапин Н. И. Социокультурный подход…, 2000: 7-8).

Пропонована М. Лапіним схема соціокультурної трансформації суспільного розвитку, видається, оптимально підходить у ролі інструментарію, до вивчення соціокультурної еволюції виховання. Принципи соціокультурного підходу, визначені М. Лапіним і застосовані під час вивчення виховання, дозволяють розглядати його як цілісний процес становлення та розвитку людини, який глибоко інтегрований у соціальне та культурне життя суспільства і є його невід'ємною частиною. Проєкція на виховання принципу людини активної (homoactivus), яка здійснює соціальні дії і взаємодії, дозволяє розглядати особистість як активного учасника виховного процесу, здатного опановувати світ, перетворювати його реалії у внутрішній зміст освіченості і культури. Через призму цього принципу виховання постає як спеціально організований процес соціокультурної ідентифікації людини через емоційне прийняття нею норм, які регулюють її соціальну поведінку. Особистісне становлення відбувається шляхом інтеріоризації суспільних цінностей, ідентифікації з соціокультурним середовищем.

Принцип взаємопроникнення культури і соціальності дозволяє включити у предметне поле

педагогіки, її історії різні соціальні утворення, які до цього часу не були об'єктом досліджень. Наприклад, О. Сухомлинська вважає, що у другій половині XX ст., коли наукове знання постає як цілісність із соціумом, виокремилися й спеціальні групи як об'єкти дослідження. Для історії педагогіки це передусім сім'я, дитячі та юнацькі організації, як формальні, так і неформальні, вікові угруповання та ін. Сюди можна віднести і спричинені соціумом регіональні особливості (етнічні, географічні та ін.) (Сухомлинська, 2004).

Принцип соціокультурного балансу або рівноваги між культурними і соціальними компонентами дає підстави визначити шляхи досягнення оптимального використання потенціалу різних компонентів (соціальних і культурних) у побудові ефективної виховної системи, що дозволить оптимізувати її зміст і функції.

Принцип антропосоцієтальної відповідності або сумісності особистісно-поведінкових характеристик людини і соцієтальних характеристик суспільства; принцип симетрії і взаємозворотності соцієтальних процесів надають вихованню не лише «внутрішнього» змісту (проблема організації цілеспрямованого виховання у спеціальних закладах), а й надзвичайно посилюють його «зовнішній» аспект (визначення суспільно прийнятної мети, форм і методів виховання а також умов, які створює суспільство для її досягнення).

Дотримання вказаних принципів забезпечує розгляд виховання в принципово ширшій перспективі цивілізаційного розвитку людства і країни, дозволяє враховувати глобальні, національні проблеми і перспективи, своєрідність економічних, політичних, науково-технічних, освітянських, духовних, екологічних та інших процесів суспільного життя.

Застосування соціокультурного підходу у якості методологічного інструментарію до вивчення виховання дозволяє розглянути особливості соціокультурних трансформацій виховання як соціокультурного явища у процесі історичного розвитку суспільства, зрозуміти природу його криз та виявити шляхи зміни або утвердження антропосоцієтальної відповідності (особистісно-поведінкових характеристик людини, які продукує виховна система до соцієтальних характеристик суспільства), особливо в періоди зміни соціокультурної ситуації. Це має вирішальне значення для організації і становлення системи виховання у пост-трансформаційному суспільстві. Беззаперечним є факт, що сумісність особистісно-поведінкових характеристик людини і соцієтальних характеристик суспільства забезпечує виховання, яке є механізмом відтворення суспільства, його цінностей, способу життя тощо, тобто, конкретної форми історичної соціокультурної реальності.

Зроблений висновок корелюється з думкою Л. Єршової про те, що соціокультурний підхід ґрунтуючись на принципі єдності логічного та історичного, має бути орієнтованим на дослідження соціуму, тобто зовнішніх культурно-історичних та соціально-політичних умов, що визначають розвиток історико-педагогічного процесу феномену виховання (Єршова, 2015: 75). У цьому контексті зовнішні культурно-історичні та соціально-політичні умов це і є конкретна форма історичної соціокультурної реальності яка визначає особливості виховання як суспільного явища.

Соціокультурна реальність як наукове поняття означує соціальну й культурну сфери життєдіяльності суспільства як два взаємозумовлених виміри суспільного життя – матеріальний і духовний, що реалізуються у конкретно-історичному часі і просторі. У проєкції на виховання як історичний процес, матеріальний вимір соціокультурної реальності – це соціальні інститути, що здійснюють виховну функцію; духовний – цінності, значення, ідеали, норми, уявлення тощо, які поділяє більшість членів суспільства. У процесі життєдіяльності особистості шляхом реалізації її творчого потенціалу, з однієї сторони, відбувається розвиток особистості, з іншої – відбувається трансформація та перетворення соціокультурної реальності. О. Єжова, досліджуючи проблему виховання у новій соціокультурній реальності, цілком справедливо звертає увагу на те, що історичний час і простір можуть зумовлювати відмінні між собою системи життєвих цінностей (Єжова, 2013: 72). Тобто соціокультурна реальність має свої характерні особливості, які впливають на особистість і приводять до формування в неї особливого менталітету та певних стереотипів мислення й поведінки.

Водночас складно знайти суспільство, яке не змінюється у просторі і в часі: через набуття нових ознак воно удосконалюється, розвивається. Соціокультурна реальність піддається змінам, трансформації. Соціолог В. Нікітаєв уважає, що соціокультурні зміни – це процеси трансформації у сфері культури і соціального розвитку суспільства. Вони розгортаються у часі і суспільстві, а також у соціальних групах, з яких воно складається. Ці зміни, з однієї сторони, можуть мати переважно духовний характер, тобто стосуватися культурної складової соціокультурної реальності, а з іншої – соціальної (Никитаев, 2012). Отже, відбуваються зміни способу організації суспільства, формується дещо об'єктивно нове, яке має інші якісні соціокультурні характеристики.

У такі трансформаційні періоди розвитку суспільство постає перед проблемою – до яких соціальних стандартів, очікувань і перспектив готувати молодь. Можливості усталеного розуміння виховання виявляються недостатніми для відповіді на ті соціальні запити, що продукує змінена соціокультурна реальність. Певний період часу виховання ще продовжує орієнтуватися на відтворення старих форм соціального буття. Внаслідок такої суперечності перед суспільством постає завдання зміни виховних впливів відповідно до нових потреб суспільства, формування особистості, здатної відповідати новим суспільним запитам.

Наприклад, трансформація рабовласницького суспільства у феодальне, супроводжувалась глобальною кризою античного суспільства і культури (у тому числі і традицій виховання) та завершилась докорінною зміною соціокультурної ситуації. У результаті в Європі постала нова соціокультурна реальність: кардинально змінився спосіб життя суспільства, сформувались нові соціальні інститути; антична культура піддалась забуттю, античні цінності громадянства, соціально активної особистості, змінились на цінності християнські. Це обумовило появу християнської концепції виховання, релігійне тлумачення його природи, цілей, мети, завдань і як результат – появу нової релігійної системи виховання.

Зміна соціокультурної ситуації, що відбулась у західноєвропейських країнах в період становлення капіталістичного способу виробництва, також змінила європейську соціокультурну реальність: сформувався новий, капіталістичний спосіб життя, виникли нові верстви населення, установились інші, відмінні від феодальних, форми взаємодії між ними тощо. Зміна соціокультурної ситуації обумовила утвердження нових ціннісних орієнтацій суспільства, нового ідеалу людини та концепцій її виховання (напр., у парадигмі гуманістичного, особистісно-орієнтованого підходу тощо). Результатом цих змін стало виникнення нової система виховання, яка відображала реалії життя капіталістичного суспільства і відповідала на його запити.

Отже, спостерігається певна закономірність: зміна соціокультурної ситуації завершується формуванням нової соціокультурної реальності, яка виробляє нові культурні цінності, зокрема й цінності виховання, формується інша, нова система виховання.

Завершуючи вивчення можливостей застосування соціокультурного підходу до виховання, потрібно звернути увагу на те, що він дозволяє досліджувати загальні універсальні тенденції його розвитку, виявляти закономірності, усвідомлювати як цілісний соціокультурний феномен, осмислювати проблеми його соціокультурної трансформації.

Висновки. Сучасні дослідження виховання потребують використання інноваційної методології. Утруднення її вибору пояснюється складністю самого феномену виховання – воно є не лише соціальним явищем, а й культурним та педагогічним. Соціальний аспект у вихованні відображає його статус соціального явища, соціального процесу і соціального інституту. Культурний – надає вихованню смислових цінностей. Педагогічний – забезпечує організацію цілеспрямованої виховної діяльності щодо оволодіння особистістю суспільним досвідом і створення сприятливих умов з метою формування певних якостей особистості.

Аналіз можливостей застосування соціокультурного підходу до виховання, не зважаючи на дискусійність його статусу у соціогуманітарних науках, дає підстави стверджувати про цілісність у ньому соціального, культурного і педагогічного, що продукує нову методологічну основу дослідження феномену виховання. Методологія соціокультурного підходу сприяє усвідомленню закономірностей розвитку виховання у їх співвідношенні із закономірностями розвитку суспільства. Вона ґрунтується на розумінні суспільства та його інститутів як соціокультурної системи, яка знаходиться у постійному процесі трансформації.

Соціокультурний підхід як методологічний інструмент дослідження дозволяє виявити закономірності і тенденції соціокультурних трансформацій виховання у процесі його історичного розвитку, шляхи утвердження антропосоцієтальної відповідності особистості до соцієтальних характеристик суспільства, особливо, в періоди зміни соціокультурної ситуації, зрозуміти природу ефективності або кризи виховної системи у тій чи інший конкретній формі історичної соціокультурної реальності.

Соціокультурний підхід дозволяє інтерпретувати історичні форми виховання з позицій розуміння історичного процесу розвитку людства; визначити мету і засоби виховання як культуротворчих складових загального соціокультурного процесу; осягнути його недоліки і переваги, причини, наслідки і значення; відстежити найважливіші «наскрізні» проблеми виховання у їх часовому розвитку і в зв'язках один з одним.

Використання соціокультурного підходу до вивчення виховання вимагає доповнення соціологічних принципів дослідження принципами педагогічними, таким як: системність, цілісність, міждисциплінарність, ціннісна орієнтація, єдність логічного та історичного. Дотримання цих прин-

ципів дозволить осягнути історичну динаміку виховання, її особливості; розглянути виховання з позицій онтології, як феномен соціального буття та з позицій епістимології як теоретичну модель, яка забезпечить раціональний спосіб його наукового пізнання. Це дозволить сфокусувати загальні характеристики виховання як соціокультурного явища з максимальним абстрагуванням від індивідуальних характеристик, що забезпечить об'єктивне пізнання незалежних закономірностей його функціонування. Використання соціокультурного підходу також дозволить збагатити і розширити уявлення про природу виховання; подолати односторонність та догматизм у розумінні історичного процесу зміни виховних систем у зв'язку із змінами соціокультурної реальності у конкретний історичний період.

Перспективи дослідження полягають у подальшій розробці теоретичних положень соціокультурного підходу до виховання, розробленні його понятійного апарату та розробленні теоретичної моделі соціокультурного феномену виховання з можливістю її екстраполяції на виховання різних історичних періодів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барсукова Т. И. Воспитание в современном российском обществе (социокультурный анализ) : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.06. Ставрополь, 2006. 49 с.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. М. : Изд-во: Большая Российская енциклопедія, 2002. 528 с.
3. Боріштейн Є. Р. Особливості соціокультурної трансформації сучасного українського суспільства : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03. Одеса, 2010. 32 с.
4. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография. Волгоград : Перемена, 2001. 181 с.
5. Вебер М. Избранные произведения. М. : Политиздат, 1990. 805 с.
6. Гусак П. М., Гусак Л. Є., Мартіросян Л. А. Виховання у Стародавній Греції: соціокультурний контекст. У 2 ч. Ч. 1 : навч. посіб. для вищих пед. навч. закладів. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 200 с.
7. Єжова О. О. Виховання особистості у новій соціокультурній реальності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 7. С. 69-75. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=pednauk_2013_7_11 (дата звернення: 6.06.2021).
8. Єршова Л. Є. Трансформація виховного ідеалу в Україні (XIX – початок XX століття). Київський, Одеський, Харківський навчальні округи : монографія. Житомир : Вид. Євенок О. О., 2015. 642 с.
9. Касьян В. І. Філософія: відповіді на питання екзаменаційних білетів : навч. посіб. 5-е вид., випр. і доп. Київ : Знання, 2008. 348 с.
10. Крапивенский С. Э. Социокультурная детерминанта исторического процесса. *Общественные науки и современность*. 1997. № 4. С. 25–33.
11. Лапин Н. И. Проблема социокультурной трансформации. *Вопросы философии*. 2000. № 6. С. 3-17.
12. Лапин Н. И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры. *Социологические исследования*. 2000. № 7. С. 3–12.
13. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: в 30 т. Изд. 2-е. М.: Госполитиздат, 1960. Т. 23: [К. Маркс. Капитал. Критика политической экономии. Т. 1, кн. 1: Процесс производства Гбз; подгот. к печати А. И. Малыш]. 907 с.
14. Никитаев В. В. Субъекты и типология социокультурных изменений [Электронный ресурс]. *Организация саморазвивающихся инновационных сред*. М. : Когито-Центр, 2012. URL: https://gtmarket.ru/library/articles/6606 (дата звернення: 6.06.2021).
15. Парсонс Т. Система координат действия и общая теория систем действия: культура, личность и место социальных систем. *Американская социологическая мысль*. М. : Изд-во МГУ, 1994. С. 448-464.
16. Парсонс Т. Система современных обществ ; пер. с англ. Л. А. Седова, А. Д. Ковалева ; науч. ред. пер. М. С. Ковалева. М. : Аспект-Пресс, 1998. 270 с.
17. Селютіна Н. Ф. Можливості та обмеження застосування соціокультурного підходу у сфері державного управління. *Теорія та практика державного управління*. 2013. Вип. 3. С. 75-80.
18. Сірий Є. В. Соціологія, загальна теорія, історія розвитку, спеціальні та галузеві теорії : навч. посіб. Вид. 2-ге. Київ : Атіка, 2007. 480 с.
19. Сорокин П. А. Социальная и культурная динамика: исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений ; пер. с англ. В. В. Сапова. СПб. : Изд-во Рус. Христиан. гуманит. ин-та, 2000. 1054 с.
20. Сухомлинська О. Методологія дослідження історико-педагогічних реалій другої половини XX століття. *Шлях освіти*. 2004. Т. 4. С. 6-12.
21. Хренов Н. А. Предшественники П. А. Сорокина: Н. Я. Данилевский и его теория культурно-исторических типов. *Наследие*. 2017. № 1. С. 6-25.

REFERENCES

1. Barsukova, T. I. (2006). Vospitanie v sovremennom rossijskom obshestve (sociokulturnyj analiz) [Education in modern Russian society (sociocultural analysis)]. *Extended abstract of Doctor's thesis.* Stavropol [in Russian].

2. Bim-Bad, B. M. (2002). Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Moscow : Bolshaya Rossijskaya enciklopediya [in Russian].

3. Borinshtein, Ye. R. (2010). Osoblyvosti sotsiokulturnoi transformatsii suchasnoho ukrainskoho suspilstva [Features of socio-cultural transformation of modern Ukrainian society]. *Extended abstract of Doctor's thesis.* Odessa [in Ukrainian].

4. Borytko, N. M. (2001). V prostranstve vospitatelnoj deyatelnosti [In the space of educational activities]. Volgograd : Peremena [in Russian].

5. Veber, M. (1990). Izbrannye proizvedeniya [Selected works.]. Moscow : Politizdat [in Russian].

6. Husak, P. M., Husak L. Ye., & Martirosian L. A. (2016). Vykhovannia u Starodavnii Hretsii: sotsiokulturnyi kontekst [Education in Ancient Greece: Sociocultural Context]. Lutsk: Vezha-Druk [in Ukrainian].

7. Yezhova, O. O. (2013). Vykhovannia osobystosti u novii sotsiokulturnii realnosti [Education of the individual in the new socio-cultural reality]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies, 7,* 69-75. Retrieved from http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=pednauk_2013_7_11 [in Ukrainian].

8. Yershova, L. Ye. (2015). Transformatsiia vykhovnoho idealu v Ukraini (XIX – pochatok XX stolittia). Kyivskyi, Odeskyi, Kharkivskyi navchalni okruhy [Transformation of the educational ideal in Ukraine (XIX – early XX century). Kyiv, Odesa, Kharkiv educational districts]. Zhytomyr : Vyd. Yevenok O. O. [in Ukrainian].

9. Kasian, V. I. (2008). Filosofiia: vidpovidi na pytannia ekzamenatsiinykh biletiv [Philosophy: answers to the questions of exam tickets]. (5th ed.). Kyiv : Znannia [in Ukrainian].

10. Krapivenskij, S. E. (1997). Sociokulturnaya determinanta istoricheskogo processa [Sociocultural determinant of the historical process]. *Obshestvennye nauki i sovremennost – Social sciences and modernity, 4,* 25–33. [in Russian].

11. Lapin, N. I. (2000). Problema sociokulturnoj transformacii [The problem of socio-cultural transformation]. *Voprosy filosofii – Questions of philosophy, 6,* 3-17. [in Russian].

12. Lapin, N. I. (2000). Sociokulturnyj podhod i societalno-funkcionalnye struktury [Sociocultural approach and socio-functional structures]. *Sociologicheskie issledovaniya – Sociological research,* 7, 3–12. [in Russian].

13. Marks, K., & Jengel's, F. (1960). Sochinenija [Paper]. (Vols. 1-30). (2d ed.). Moscow : Gospolitizdat, 1960. T. 23: [K. Marks. Kapital. Kritika politicheskoj jekonomii. T. 1, kn. 1: Process proizvodstva kapitala; podgot. k pechati A. I. Malysh] [in Russian].

14. Nikitaev, V. V. (2012). Subekty i tipologiya sociokulturnyh izmenenij [Subjects and typology of socio-cultural changes]. *Organizaciya samorazvivayushihsya innovacionnyh sred – Organization of self-developing innovative environments..* Moscow : Kogito-Centr. Retrieved from https://gtmarket.ru/library/articles/6606 [in Russian].

15. Parsons, T. (1994). Sistema koordinat dejstviya i obshaya teoriya sistem dejstviya: kultura, lichnost i mesto socialnyh sistem [The coordinate system of action and the general theory of systems of action: culture, personality and place of social systems]. *Amerikanskaya sociologicheskaya mysl – American sociological thought.* Moscow : Izd-vo MGU [in Russian].

16. Parsons, T. (1998). Sistema sovremennyh obshestv [The system of modern societies] ; per. s angl. L. A. Sedova, A. D. Kovaleva ; nauch. red. per. M. S. Kovaleva. Moscow : Aspekt-Press [in Russian].

17. Seliutina, N. F. (2013). Mozhlyvosti ta obmezhennia zastosuvannia sotsiokulturnoho pidkhodu u sferi derzhavnoho upravlinnia [Opportunities and limitations of the socio-cultural approach in the field of public administration.]. *Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia – Theory and practice of public administration, 3,* 75-80. [in Ukrainian].

18. Siryi, Ye. V. (2007). Sotsiolohiia, zahalna teoriia, istoriia rozvytku, spetsialni ta haluzevi teorii [Sociology, general theory, history of development, special and branch theories]. (2d ed.). Kyiv : Atika [in Ukrainian].

19. Sorokin, P. A. (2000). Socialnaya i kulturnaya dinamika: issledovanie izmenenij v bolshih sistemah iskusstva, istiny, etiki, prava i obshestvennyh otnoshenij [Social and cultural dynamics: the study of changes in the great systems of art, truth, ethics, law and social relations] ; per. s angl. V. V. Sapova. Saint Petersburg : Izd-vo Rus. Hristian. gumanit. in-ta [in Russian].

20. Sukhomlynska, O. (2004). Metodolohiia doslidzhennia istoryko-pedahohichnykh realii druhoi polovyny XX stolittia [Methodology of research of historical and pedagogical realities of the second half of the XX century.]. *Shliakh osvity – The path of education, 4,* 6-12. [in Ukrainian].

21. Hrenov, N. A. (2017). Predshestvenniki P. A. Sorokina: N. Ya. Danilevskij i ego teoriya kulturno-istoricheskih tipov [Predecessors of PA Sorokin: N. Ya. Danilevsky and his theory of cultural and historical types]. *Nasledie – Heritage, 1*, 6-25. [in Russian].

УДК 378:005.6
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-38

Ірина МИСЬКІВ,
orcid.org/0000-0002-3761-2276
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) myskiviryna@i.ua

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК УМОВА ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ У СВІТОВИЙ ПРОСТІР

У статті проаналізовано сутність і зміст компетентнісного підходу як необхідної умови реформування української системи освіти та її інтеграції у світовий освітній простір. Визначено, що в умовах сьогодення активно триває пошук нових моделей і концепцій освіти, які корелювали б із традиційними та новітніми глобальними викликами. Українська освіта була й залишається тим важливим складником суспільного розвитку й запорукою прогресу, без яких говорити про вдосконалення цілісного державного механізму неможливо.

Сутність компетентнісного підходу зводиться не до нагромадження інформації, а до вміння здобувати та користуватися нею, адже в епоху тотальної інформатизації знання доступні всім, проте вміння користуватися ними й вибирати корисне, істинне й доцільне – притаманне не кожному. Саме це повинно стати акцентом сучасної освіти на всіх її рівнях. Компетентнісний підхід повинен стати тим інструментом, який дасть змогу сучасній освіті використовувати як дієвий засіб для навчання діяльнісний підхід, розвивати здатності людини до практико-орієнтованої діяльності, проте на підґрунті міцних знань і навичок певної діяльності.

Для української системи освіти проблема компетентнісного підходу актуалізувалася також і через реалізацію концепції Нової української школи, яка ґрунтується власне на діяльнісному підході та формуванні гнучких компетенцій у дітей. Доводимо, що вдосконалення сучасної освіти та її інтеграція в європейський освітній простір вимагає реалізації концепції компетентнісного підходу в найширшому та глибинному його вимірі. Стверджуємо, що теоретичне обґрунтування зазначеної проблеми вже відбулося, проте прикладний її аспект вимагає корекції, яка зумовлена зміненими й непередбачуваними суспільними обставинами. Практика ж компетентнісного підходу вимагає: удосконалення змісту освіти, відповідного новітнього матеріального забезпечення галузі, якісної підготовки педагогічних кадрів, досконалого методичного супроводу навчально-виховного процесу тощо.

Ключові слова: *компетентнісний підхід, особистість, реформування, система освіти, інтеграція, світовий освітній простір, діяльнісний підхід, зміст освіти.*

Iryna MYSKIV,
orcid.org/0000-0002-3761-2276
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Assistant Professor at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) myskiviryna@i.ua

COMPETENCE APPROACH AS A CONDITION FOR INTEGRATION OF UKRAINIAN EDUCATION INTO THE WORLD SPACE

The article analyzes the essence and content of the competence approach as a necessary condition for reforming the Ukrainian education system and its integration into the world educational space. It is determined that nowadays the search for new models and concepts of education that would correlate with traditional and new global challenges is proceeding. Ukrainian education has been and remains an important component of social development and a guarantee of progress, without which it is impossible to talk about improving the integrated state mechanism.

The essence of the competence approach is not to accumulate information, but it is the ability to obtain and use it, because in the age of total informatization the knowledge is available to everyone, but the ability to use it and choose useful, true and appropriate one – not everyone can. The modern education should be focused on these at all levels. Competence approach should be the technique that will allow modern education to use activity approach as an effective tool for teaching and to develop human abilities to practice-oriented activities, but on the basis of deep knowledge and appropriate skills of a particular activity.

For the Ukrainian education system, the problem of the competence approach has also become relevant in connection with the implementation of the concept of the New Ukrainian School, based on the activity approach and the formation of flexible students' competencies. We prove that the improvement of modern education and its integration into the European educational space requires the implementation of the concept of competence approach in its broadest and deepest

dimension. We claim that the theoretical substantiation of this problem has already taken place, but its applied aspect requires correction, caused by changed and unpredictable social circumstances.

The practice of the competence approach requires: improvement of the content of education, the relevant up to date material support of the educational branch, highly qualified teachers' training, perfect methodological support of the educational process and so on.

Key words: *competence approach, personality, reforming, education system, integration, world educational space, activity approach, content of education.*

Постановка проблеми. В умовах сьогодення активно триває пошук нових моделей і концепцій освіти, які корелювали б із традиційними та новітніми глобальними викликами. Такі тенденції спостерігаються у світовому масштабі: чи не всі країни світу шукають шляхи оптимізації та прогресивного реформування освіти, випробовуючи різноманітні традиційні та інноваційні підходи, моделі та парадигми. Українська освіта була й залишається тим важливим складником суспільного розвитку й запорукою прогресу, без яких говорити про вдосконалення цілісного державного механізму неможливо. Проте об'єктивні та суб'єктивні фактори суспільного розвитку, консервативність освіти, недостатність її матеріальної бази, проблеми кадрового потенціалу, необхідність оновлення педагогічного інструментарію тощо вимагають значних зусиль із боку не лише освітян, а передовсім державних інституцій.

Важливим складником оновлення сучасної освіти ми бачимо реалізацію компетентнісного підходу як альтернативи знаннєвої парадигми, яка сьогодні втратила свою актуальність і не може задовольнити потреб особистості.

Аналіз досліджень. Питання компетентнісного підходу не нові для освітнього простору України. Їх не лише вивчають учені, але й активно реалізують на практиці в освітніх закладах різних рівнів і типів.

Аналіз компетентнісного підходу став предметом дослідження сучасних вітчизняних науковців, які цілісно й системно обґрунтовують необхідність його реалізації та вказують на шляхи розв'язання цієї проблеми. Зокрема:

В. Кремень переконаний, що «проблема підготовки компетентних фахівців, розвинених особистостей нині є досить актуальною, особливо це стосується країн, які реформують вищу школу з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти, використовуючи компетентнісний підхід» (Кремень, 2009);

О. Пометун наголошує на необхідності здійснення трансформації змісту освіти, який був би спрямований на набуття учнем компетентностей (Пометун, 2004);

В. Луговий уважає актуальною проблемою сучасності «приведення параметрів української освіти до рівня найкращих світових», наголошує на необхідності реалізації концепції компетентнісного підходу (Луговий, 2009);

М. Степко досліджує проблему компетентнісного підходу у вищій освіті, презентує класифікацію основних типів і конкретних формулювань компетентностей тощо (Степко, 2009);

Мета статті – з'ясувати потенційні можливості компетентнісного підходу як чинника й умови інтеграції українського шкільництва у світовий освітній простір.

Виклад основного матеріалу. Усвідомлюючи важливість і необхідність входження України у світовий освітній простір, треба розуміти, що без стандартизації найважливіших показників і критеріїв освіти цей процес реалізувати буде неможливо. Найважливішим бачиться формування європейської концепції якості вищої освіти, а вона, відповідно, залежить від багатьох чинників. В. Луговий називає їх «частинними концепціями», які об'єднані спільною метою, серед них найважливішими вчений уважає такі:

– «концепцію тричастинної (формальна, неформальна, інформальна) освіти впродовж життя;

– концепцію трициклової (бакалавр, магістр, доктор) вищої школи;

– концепцію компетентнісного підходу;

– концепцію навчальних кредитів;

– концепцію інтеграції вищої освіти й досліджень на всіх циклах;

– концепцію сумісності європейської та національних систем кваліфікацій та їхніх описів (дескрипторів);

– концепцію гарантування якості вищої освіти (стандарти, процедури, рекомендації);

– концепцію розмаїття європейських систем вищої школи та їхньої взаємної зрозумілості й визнання;

– інші» (Луговий, 2009).

Отже, учені визначають компетентнісний підхід важливим і необхідним складником інтеграції української освіти у світовий простір.

Компетентнісний підхід як дієвий засіб удосконалення освіти обґрунтував В. Сєріков, зазначаючи, що «саме в компетентнісному підході відбито зміст освіти, що не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду розв'язання життєвих проблем,

виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій» (Сєріков, 2003). Отже, йдеться не про нагромадження інформації, а про вміння здобувати та користуватися нею, адже в епоху тотальної інформатизації знання доступні всім, проте вміння користуватися ними й вибирати корисне, істинне й доцільне – притаманне не кожному. Саме це повинно стати акцентом сучасної освіти на всіх її рівнях.

О. Глузман пропонує основні, визначальні характеристики та ідеї компетентнісного підходу:

– «компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, оскільки вона завжди орієнтувалася на набуття узагальнених способів діяльності;

– компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам, вона їх вміщує, хоча не є їхньою простою сумою;

– компетентність охоплює не тільки когнітивний та операціонально-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний, поведінковий, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо» (Глузман, 2009).

Ці характеристики, на нашу думку, об'єктивно відбивають сутність компетентнісного підходу, не протиставляють його знаннєвій парадигмі, а гармонійно доповнюють і розширюють її, враховуючи суспільні детермінанти, які накладають відбиток на розвиток сучасної освіти, враховуючи всі її суперечності та виклики.

Компетентнісний підхід повинен стати тим інструментом, який дасть змогу сучасній освіті використовувати як дієвий засіб для навчання діяльнісний підхід, розвивати здатності людини до практико-орієнтованої діяльності, проте на підґрунті міцних знань і навичок певної діяльності. Це особливо актуалізується на етапі професійного самовизначення людини та в час переходу на етап професійного навчання.

Суспільний прогрес вимагає також швидкого пристосування до змінених умов життя, які часто, як-от пандемія, є новими й цілком непередбачуваними ніким: «Динамічні зміни життя, оновлення інформації та колосальні темпи її нагромадження, розвиток технологій та організаційні зміни зумовлюють потребу в особистості, здатній гнучко й оперативно адаптуватися до нових вимог, адекватно реагувати на нові виклики, навчатися впродовж усього життя, розвиватися та творити» (Степко, 2009).

Дискусії щодо реалізації компетентнісного підходу були й залишаються традиційними і для зарубіжної школи. Триває пошук нових моделей, які дали б змогу втілити нову освітню політику в практику. Наприклад, Дж. Равен розкрив особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті:

– по-перше, щодо можливостей педагогів керувати індивідуалізованими навчальними програмами, орієнтованими на розвиток основних компетентностей учнів;

– по-друге, стосовно учнів: виявляти свої здібності, спостерігати за їх становленням у процесі розвитку і здобувати визнання власних досягнень;

– по-третє, щодо забезпечення спроможностей педагогів визнання своїх досягнень у вивченні й оцінюванні їхньої педагогічної діяльності;

– по-четверте, щодо організації педагогічної діагностики з метою вдосконалення освітніх програм та освітньої політики загалом;

– по-п'яте, для здійснення ефективної політики в галузі трудових ресурсів, основаної на більш ефективних процедурах професійного навчання, працевлаштування і подальшого професійного зростання фахівців, а також здійснення такої політики в доборі кадрів, яка сприяє залученню гідних кандидатів на впливові посади в суспільстві й відхиленню непридатних (Равен, 1999).

Для української системи освіти проблема компетентнісного підходу актуалізувалася також через реалізацію концепції Нової української школи, яка ґрунтується власне на діяльнісному підході та формуванні гнучких компетенцій у дітей: «Ключові компетентності пов'язують воєдино особистісне і соціальне в освіті, зображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; набуваються молодою людиною не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо» (Бібік, 2017).

Висновки. Отже, зазначаємо, що вдосконалення сучасної освіти та її інтеграція в європейський освітній простір вимагає реалізації концепції компетентнісного підходу в найширшому та глибинному його вимірі. Стверджуємо, що теоретичне обґрунтування зазначеної проблеми вже відбулося, проте прикладний її аспект вимагає корекції, яка зумовлена зміненими й непередбачуваними суспільними обставинами. Практика ж компетентнісного підходу вимагає:

– удосконалення змісту освіти;

– відповідного новітнього матеріального забезпечення галузі;

– якісної підготовки педагогічних кадрів;

– досконалого методичного супроводу навчально-виховного процесу тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болотов В. А., Сериков В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 7–13.

2. Глузман О. В. Базові компетентності : сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51–61.

3. Кремень В. Г. Вступне слово президента АПН України. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 3–4.

4. Луговий В. І. Інтеграція в європейські простори вищої освіти і досліджень як складова геополітики України: успіхи і труднощі реалізації. URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/25889.

5. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу в вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 13–25.

6. Нова українська школа : порадник для вчителя / за заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

7. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Київ : К.І.С., 2004. С. 64–70.

8. Равен Дж. Педагогическое тестирование : проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. Москва : Когито-Центр, 1999. 144 с.

9. Степко М. І. Компетентнісний підхід : його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України? *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 43–52.

10. Часнікова О. В. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2607.

REFERENCES

1. Bolotov V. A., Serykov V. A. Kompetentnostnaia model : ot ydey k obrazovatelnoi paradyhme [Competence model: from idea to educational paradigm]. *Pedahohyka*. 2003. № 10. S. 7–13. [in Ukrainian].

2. Hluzman O. V. Bazovi kompetentnosti : sutnist ta znachennia v zhyttievomu uspikhu osobystosti [Basic competencies: essence and significance in the life success of the individual]. *Pedahohika i psykholohiia*. 2009. № 2. S. 51–61. [in Ukrainian].

3. Kremen V. H. Vstupne slovo prezydenta APN Ukrainy [Introductory speech by the President of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. K. : Pedahohichna dumka, 2009. S. 3–4. [in Ukrainian].

4. Luhovyi V. I. Intehratsiia v yevropeiski prostory vyshchoi osvity i doslidzhen yak skladova heopolityky Ukrainy: uspikhy i trudnoshchi realizatsii [Integration into the European space of higher education and research as a component of geopolitics of Ukraine: successes and difficulties of realization] URL: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/25889 [in Ukrainian].

5. Luhovyi V. I. Yevropeiska kontseptsiia kompetentnisnoho pidkhodu v vyshchii shkoli ta problemy yii realizatsii v Ukraini [European concept of competency approach in higher education and problems of its implementation in Ukraine]. *Pedahohika i psykholohiia*. 2009. № 2 (63). S. 13–25. [in Ukrainian].

6. Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian school: a guide for teachers] / za zah. red. Bibik N. M. K.: TOV "Vydavnychyi dim "Pleiady", 2017. 206 s. [in Ukrainian].

7. Pometun O. I. Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v ukrainskii osviti [Discussion of Ukrainian teachers around the introduction of a competency-based approach in Ukrainian education]. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky. K.: K.I.S., 2004. S. 64–70. [in Ukrainian].

8. Raven Dzh. Pedagogicheskoe testirovanie : problemy', zabluzhdeniya, perspektivy' [Pedagogical testing: problems, misconceptions, prospects; lane] ; per. s angl. M. : Kogito-Czentr, 1999. 144 s. [in Russian].

9. Stepko M. I. Kompetentnisnyi pidkhid : yoho sutnist. Shcho ye pryiniatnym, a shcho problemnym dlia vyshchoi osvity Ukrainy? [Competence approach: its essence. What is acceptable and what is problematic for higher education in Ukraine?] *Vyshcha osvita Ukrainy*. 2009. № 1. S. 43–52. [in Ukrainian].

10. Chasnikova O. V. Kompetentnisnyi pidkhid v osviti yak osnova yii reformuvannia [Competence approach in education as a basis for its reform] URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2607 [in Ukrainian].

УДК 376.37:378.22:342.95
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-39

Ганна МИЦИК,
orcid.org/0000-0002-4989-416X
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянського державного педагогічного університету
(Бердянськ, Запорізька область, Україна) kolibri07s@ukr.net

Михайло ПРИШЛЯК,
orcid.org/0000-0001-9906-7384
кандидат юридичних наук,
доцент кафедри правознавства
Енергодарського інституту державного та муніципального управління
імені Р. Г. Хеноха
Класичного приватного університету
(Енергодар, Запорізька область, Україна) kolibri0709s@gmail.com

ДЕЯКІ ПИТАННЯ, ПОВ'ЯЗАНІ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ НАЗВ ПРОФЕСІЙНИХ КВАЛІФІКАЦІЙ В ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ ПРОГРАМАХ «ЛОГОПЕДІЯ» ДРУГОГО (МАГІСТЕРСЬКОГО) РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено сучасні тенденції використання закладами вищої освіти в освітньо-професійних програмах спеціальності 016 «Спеціальна освіта», спеціалізація 016.01 – «логопедія» другого (магістерського) рівнів вищої освіти назв таких професійних кваліфікацій, як «учитель-логопед» та «логопед». Вказано на відсутність належної уваги з боку науковців до питань, пов'язаних із застосуванням назв професійних кваліфікацій в освітніх (освітньо-професійних, освітньо-наукових чи освітньо-творчих) програмах. Констатовано, що, відповідно до чинної нормативно-правової бази, професії вчителя-логопеда за дипломом має відповідати освітня кваліфікація магістра, тоді як професії логопеда – освітня кваліфікація бакалавра. Здійснено порівняльний аналіз змісту діяльності вчителя-логопеда та логопеда, встановлено притаманні їй загальні та відмінні ознаки. Щодо відмінностей зазначено, що вони простежуються в підпорядкованості закладів, у яких працюють учитель-логопед і логопед, різним відомствам (Міністерству освіти і науки України та Міністерству охорони здоров'я України), у контингенті, з яким доводиться працювати вчителю-логопеду та логопеду, характері захворювань, які стали причиною порушення мовлення в їхніх підлеглих. З іншого боку, визнано, що за змістом здійснюваних робіт, рівнем знань, які при цьому вимагаються, є всі підстави вбачати в них фахівців одного рівня підготовки, а саме – другого (магістерського) рівня. Висловлені пропозиції, реалізація яких дала б закладам вищої освіти змогу на законних підставах вносити до орієнтованого переліку професійних кваліфікацій, зазначених в освітньо-професійній програмі спеціальності 016 «Спеціальна освіта», 016.01 спеціалізація – «логопедія» другого (магістерського) рівнів вищої освіти, професійну кваліфікацію «логопед», надавати її здобувачам, які успішно виконали зазначену освітньо-професійну програму.

Ключові слова: *освітньо-професійна програма, освітня кваліфікація, професійна кваліфікація, вчитель-логопед, логопед.*

Hanna MYTSYK,
orcid.org/0000-0002-4989-416X
Candidate of Sciences in Pedagogy,
Senior Lecturer at the Department of Applied Psychology and Speech Therapy
Berdiansk State Pedagogical University
(Berdiansk, Zaporizhzhia region, Ukraine) kolibri07s@ukr.net

Mykhailo PRYSHLIAK,
orcid.org/0000-0001-9906-7384
Candidate of Juridical Sciences,
Associate Professor at the Department of Law
Enerhodar Institute of State and Municipal Government of R. H. Khenokh
of Classical Private University
(Enerhodar, Zaporizhzhia region, Ukraine) kolibri0709s@gmail.com

SOME ISSUES RELATED TO THE APPLICATION OF THE PROFESSIONAL QUALIFICATIONS NAMES IN EDUCATIONAL PROFESSIONAL PROGRAMS "SPEECH THERAPY" OF THE SECOND (MASTER) EDUCATIONAL LEVEL

The existing trends in the use by universities in educational and professional programs of specialty 016 "Special education", specialization 016.01 – "speech therapy" of the second (master) levels of higher education of the names of such professional qualifications as "teacher-speech therapist" and "speech therapist" were examined in the article. The lack of due attention of scientists to issues related to the use of the names of professional qualifications in educational programs (educational and professional, educational and scientific or educational and creative) is indicated. It was stated that, in accordance with the existing regulatory framework, the diploma-based speech therapist's profession should correspond to the educational qualification of a master, while the speech therapist's profession should correspond to the educational qualification of a bachelor. A comparative analysis of the content of the activity of a teacher-speech therapist and a speech therapist was carried out, common and distinctive features inherent in it were established. Regarding the differences it was noted it can be traced in the subordination of the institutions in which a teacher-speech therapist and a speech therapist work to various departments (the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Ministry of Health of Ukraine); in the contingent with whom a teacher-speech therapist and a speech therapist have to work, the nature of the diseases that caused the speech impairment of their subordinates. On the other hand, one was admitted that in terms of the content of the work being carried out, the level of knowledge that is being obtained at the same time, there is every reason to see in them specialists of one level of training, and of another (master's) level.

Proposals that were expressed, the implementation of which would allow institutions of higher education on a legal basis to be included in the oriented List of professional qualifications specified in the educational and professional program of specialty 016 "Special education", 016.01 specialization – "speech therapy" at other (master's) levels of the higher education, professional qualification "speech therapist" its applicants who have successfully completed the specified educational and professional program.

Key words: *educational-professional program, education qualification, professional qualification, teacher-speech therapist, speech therapist.*

Постановка проблеми. Згідно із Законом України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII очікувані програмні результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти за відповідною спеціальністю та рівнем вищої освіти, що дає право на отримання бажаної для нього освітньої або освітньої та професійної (професійних) кваліфікації (кваліфікацій), визначаються освітньо-професійною програмою, яка розробляється безпосередньо закладом вищої освіти з урахуванням вимог до відповідного рівня вищої освіти, встановлених законодавством і стандартами вищої освіти. У цьому Законі під терміном «кваліфікація» розуміється офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту (п. 12 ч. 1 ст. 1). Як випливає з визначень, наведених у ст. 34 Закону України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII, властивим для освітньої кваліфікації є те, що вона засвідчує сукупність встановлених стандартом освіти та здобутих особою результатів навчання (компетентностей). Натомість професійна кваліфікація засвідчує стандартизовану сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що дозволяють виконувати певний вид роботи або здійснювати професійну діяльність. У документі про вищу освіту назва професійної кваліфікації (у разі надання) визначається через назву професії (Національний класифікатор України ДК 003:2010).

Вибірковий аналіз освітньо-професійних програм спеціальності 016 «Спеціальна освіта» за спеціалізацією 016.01 – «логопедія» другого (магістерського) рівнів вищої освіти показав, що професійні кваліфікації, які заклад вищої освіти надає особам, що успішно її виконали, мають у них різні назви: «логопед» (Освітньо-професійна програма, 2017, 2018, 2019), «учитель-логопед» (Освітньо-професійна програма, 2016, 2017; Концепція, 2019).

Спрямованість на надання професійної кваліфікації «учитель-логопед» особам, які успішно закінчили навчання, спостерігається майже у всіх досліджених освітньо-професійних програмах «Логопедія» (Освітньо-професійна програма, 2016, 2017; Концепція, 2019). В окремих із них орієнтований перелік професійних кваліфікацій, які планується надавати, поряд з учителем-логопедом передбачає й логопеда (Освітньо-професійна програма 2017; Концепція, 2019). Деякі з освітньо-професійних програм – тільки логопеда (Освітньо-професійна програма, 2018, 2019).

Знову ж, наведений у них перелік не вичерпується лише професійними кваліфікаціями «учитель-логопед», «логопед». Заклади вищої освіти під час формування освітньо-професійних про-

грам можуть додатково зазначати в них назви й інших професійних кваліфікацій, які відповідають спеціалізації. Однак і в цьому випадку, задекларувавши в освітньо-професійних програмах «Логопедія» другого (магістерського) рівня вищої освіти наміри на надання випускникам професійної кваліфікації «логопед» та/або «вчитель-логопед», у більшості з них заклади вищої освіти не обмежують їхню придатність до працевлаштування здатністю обіймати посади, що відповідають назві професійної кваліфікації. Уважається, що фахівець із такою професійною кваліфікацією спроможний виконувати професійну роботу і може обіймати посади, серед іншого – учителя-дефектолога, учителя з корекційної освіти, учителя-реабілітолога тощо (Освітньо-професійна програма, 2016, 2017; Концепція, 2019). Не відкидає цього й Стандарт вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем спеціальності 016 «Спеціальна освіта» (далі – Стандарт), затверджений і введений у дію Наказом Міністерства освіти і науки України від 5 січня 2021 р. № 28. У пояснювальній записці до нього зазначено, що працевлаштування може здійснюватися на посади, передбачені Національним класифікатором професій України ДК 003:2010, на первинні посади вчителя-дефектолога (за нозологіями), учителя-логопеда, логопеда, учителя з корекційної освіти, учителя-реабілітолога, викладача закладу вищої освіти, наукового співробітника, а також на інші посади осіб, які надають освітні послуги особам з інвалідністю та дітям з особливими освітніми потребами. Широкою є і сфера працевлаштування випускників спеціалізації «логопедія». Насамперед це заклади загальної середньої, спеціальної, дошкільної та позашкільної освіти, реабілітаційні та інклюзивно-ресурсні центри, що перебувають у підпорядкуванні Міністерства освіти і науки України (далі – МОН України), Міністерства охорони здоров'я України (далі – МОЗ України), Міністерства соціальної політики, інших органів публічного адміністрування.

У згаданому вище Стандарті розв'язання питання назв професійних кваліфікацій віддано на розсуд закладів вищої освіти. Лише вказано, що професійну кваліфікацію може бути зазначено в дипломі в разі її надання. Відповідно до спеціалізації 016.01 – «логопедія» дещо по-іншому пропонувалося розв'язання цього питання в проєкті вказаного документа. У переліку рекомендованих назв професійних кваліфікацій за освітньо-професійною програмою зазначено професійну кваліфікацію «вчитель-логопед», за освітньо-науковою програмою – професійну кваліфікацію «логопед».

Такого роду практика змушує з'ясувати, чим зумовлена необхідність розмежування в освітньо-професійних програмах спеціальності 016 «Спеціальна освіта», спеціалізація 016.01 – «логопедія» другого (магістерського) рівнів вищої освіти, професійних кваліфікацій «логопед» та «вчитель-логопед»; чи узгоджується їх використання в зазначених освітньо-професійних програмах із чинним законодавством України; чи є загалом підстави вбачати у вчителі-логопеді й логопеді фахівців одного рівня підготовки, а саме – другого (магістерського) рівня.

Аналіз досліджень. Основним джерелом фактичного матеріалу дослідження стали освітньо-професійні програми спеціальності 016 «Спеціальна освіта», спеціалізація 016.01 – «логопедія» другого (магістерського) рівнів вищої освіти окремих закладів вищої освіти; Стандарт вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем, ступенем магістра, з галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» спеціальності 016 «Спеціальна освіта» (розробники: С. В. Федоренко, І. В. Дмитрієва, О. В. Мартинчук, Ю. А. Бондаренко, С. О. Коваленко, за участі М. К. Шеремет, Н. Г. Пахомової, С. П. Миронової), який сьогодні є базовим документом для закладів вищої освіти під час розроблення зазначених освітньо-професійних програм. Серед науковців окремі аспекти досліджуваного питання у своїх наукових працях висвітили О. Г. Губарь, Ю. В. Пінчук, С. В. Цимбал-Слатвінська. Загалом, розуміючи важливість зазначеної проблематики, яка потребує свого розв'язання, треба констатувати відсутність належної уваги з боку науковців до питань, пов'язаних із застосуванням назв професійних кваліфікацій в освітньо-професійних програмах. З огляду на це актуалізується потреба поглибленого дослідження особливостей використання таких назв професійних кваліфікацій, як «логопед», «учитель-логопед» в освітньо-професійних програмах спеціальності 016 «Спеціальна освіта», спеціалізація 016.01 – «логопедія» другого (магістерського) рівнів вищої освіти.

Мета статті – піддати аналізу сучасні тенденції використання закладами вищої освіти в освітньо-професійних програмах спеціальності 016 «Спеціальна освіта», спеціалізація 016.01 – «логопедія» другого (магістерського) рівнів вищої освіти назв таких професійних кваліфікацій, як «учитель-логопед» і «логопед».

Виклад основного матеріалу. Положення чинного законодавства України про освіту дають підстави пов'язати заміщення випускниками спеціальності 016 «Спеціальна освіта», 016.01 – «логопедія» другого (магістерського) рівнів вищої

освіти посади вчителя-логопеда із закладами системи МОН України. Зокрема, за Законом України «Про дошкільну освіту» від 11 липня 2001 р. № 2628-III, учитель-логопед серед учасників освітнього процесу у сфері дошкільної освіти. Посада вчителя-логопеда передбачена на логопедичних пунктах при закладах загальної середньої та дошкільної освіти, положення про які затверджено наказом Міністерства освіти України від 13 травня 1993 р. № 135, у структурі інклюзивно-ресурсних центрів, основні засади діяльності яких визначено Положенням про інклюзивно-ресурсний центр, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України (далі – КМ України) від 12 липня 2017 р. № 545. Відповідно до Типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти, затвердженого Наказом МОН України від 6 грудня 2010 р. № 1205, за наявності навантаження не менш ніж 9 навчальних годин на тиждень, спираючись на норму на ставку 18 навчальних годин на тиждень, посада вчителя-логопеда може вводитися в закладах загальної середньої освіти, у яких навчання дітей з особливими освітніми потребами організовано в інклюзивних класах.

Використання в нормативних актах посади (професії) з такою назвою узгоджується і з положеннями Національного класифікатора України ДК 003:2010 «Класифікатор професій» (далі – Класифікатор професій), у якому професійну роботу вчителя-логопеда код КП 2340, код ЗКППТР 25161 віднесено до розділу 2. «Професіонали», підрозділу 23 «Викладачі», класу 234 «Вчителі спеціалізованих навчальних закладів» (Національний класифікатор України ДК 003:2010). Характерним для зазначеного розділу є те, що він вміщує перелік професій, що передбачають високий рівень знань у відповідній галузі наук і вимагають від працівника (з урахуванням кола та складності певних професійних завдань та обов'язків) кваліфікації за дипломом про повну вищу освіту, що відповідає рівню спеціаліста, магістра.

Більш широке уявлення про вчителя-логопеда як педагогічного працівника нам дає доопрацьований випуск 80 «Соціальні послуги» Довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників (далі – випуск 80 «Соціальні послуги»), затвердженого Наказом Міністерства соціальної політики України від 29 березня 2017 р. № 518 (Довідник, 2017). Мета документа – забезпечити раціональний розподіл праці, створити дієвий механізм розмежування функцій, повноважень і відповідальності, чітку регламентацію трудової діяльності працівників у сучасних суспільно-економічних умовах. Він також забезпечує єдність у визначенні посадових обов'язків працівників цієї сфери та кваліфікаційних вимог щодо певних посад і професій, зокрема й щодо вчителя-логопеда. Кожна кваліфікаційна характеристика, що міститься у випуску 80 «Соціальні послуги», має три розділи. У розділі «Кваліфікаційні вимоги» відповідно до наявних посад визначено вимоги до освітньо-кваліфікаційного рівня працівника, необхідні для виконання покладених на нього завдань та обов'язків, вимоги до стажу роботи та кваліфікації. З'ясовано, що для заміщення первинної посади вчителя-логопеда необхідна вища освіта другого рівня за ступенем магістра та спеціальністю відповідної галузі знань без вимог до стажу роботи.

На відміну від посади (професії) вчителя-логопеда, випуск 80 «Соціальні послуги» не містить кваліфікаційної характеристики на логопеда. Це створює складності у визначенні вимог до його освітньо-кваліфікаційного рівня. Ситуацію обтяжено й тим, що в уже згаданому Класифікаторі професій професійну роботу логопеда, код КП 3229, код ЗКППТР 23169 віднесено до розділу 3 «Фахівці», підрозділу 32 «Фахівці в галузі біології, агрономії та медицини», класу 322 «Допоміжний персонал у галузі сучасної медицини, фізіотерапії, фармації та ветеринарії (крім медичних сестер)», підклас 3229 №Інші асистенти професіоналів у галузі сучасної медицини (крім медичних сестер)» (Національний класифікатор України ДК 003:2010). Власне, вказівка на можливості заміщення посади логопеда в закладах системи МОЗ України міститься й у досліджуваних освітньо-професійних програмах спеціальності 016 «Спеціальна освіта», спеціалізація – «логопедія» другого (магістерського) рівнів вищої освіти (Освітньо-професійна програма, 2016, 2019; Концепція, 2019). Однак властивою для цього розділу особливістю є те, що до нього належать професії, яким за дипломом відповідає освітня кваліфікація молодшого спеціаліста (молодшого бакалавра), бакалавра (Національний класифікатор України ДК 003:2010). Безумовно, така вимога має бути врахована розробниками освітньо-професійних програм «Логопедія» другого (магістерського) рівня вищої освіти під час визначення орієнтованого переліку професійних кваліфікацій, які планується надавати, та посад, що може обіймати майбутній випускник, вилучаючи з нього ті, для яких рівень освіти нижчий за зазначений є достатнім. З іншого боку, передбачивши все ж у них можливість надання здобувачам професійної кваліфікації «логопед», важливо з'ясувати, чи є для цього підстави, зважаючи на зміст виконуваних учителем-логопедом і логопедом робіт, а звідси, власне,

й підстави сприймати їх як фахівців одного рівня підготовки, а саме – другого (магістерського) рівня.

Зміст підготовки вчителя-логопеда зумовлений передусім переліком властивих для цієї посади (професії) компетенцій. Зважаючи на це, визначається коло питань, у яких він має бути добре обізнаний, необхідний для виконання посадових обов'язків рівень освітньої кваліфікації, звідси – необхідна динамічна комбінація знань, умінь, навичок, інших особистих якостей (компетентностей), яка забезпечить здобувачу здатність провадити професійну діяльність за обраним фахом після завершення освітньо-професійної програми. У кваліфікаційній характеристиці вчителя-логопеда серед робіт, які він повинен здійснювати, зазначено навчальну, корекційно-розвиткову, компенсаційну та реабілітаційну роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення (Довідник, 2017). Аналіз норм Положень про логопедичні пункти системи освіти від 13 травня 1993 р., про інклюзивно-ресурсний центр від 12 липня 2017 р. також дають підстави говорити про здійснення вчителем-логопедом діагностичної, аналітично-облікової, консультативної та просвітницької діяльності. В окремих освітньо-професійних програмах «Логопедія» другого (магістерського) рівня вищої освіти як їхня мета зазначена підготовка конкурентоспроможних професіоналів, здатних здійснювати діагностичну, корекційно-освітню, консультативну, дослідницьку, викладацьку, організаційно-управлінську, культурно-просвітницьку діяльність (Освітньо-професійна програма, 2017). Наведене засвідчує, що перелік робіт, які може виконувати вчитель-логопед, є доволі широким і різноманітним.

Кваліфікаційні характеристики керівників, професіоналів, фахівців, технічних службовців і робітників, які є специфічними для галузі охорони здоров'я, увійшли в Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, випуск 78 «Охорона здоров'я» (Довідник, 2002). Незважаючи на те, що в Класифікаторі професій роботу логопеда пов'язують саме із цією галуззю, у згаданому Довіднику кваліфікаційної характеристики логопеда також немає. Хоча як терапевт мови та мовлення він згадується у кваліфікаційній характеристиці ерготерапевта, фізичного терапевта, асистента ерготерапевта, асистента фізичного терапевта. У них логопеда віднесено до переліку фахівців, з якими останні за потреби можуть співпрацювати. Як про терапевта мови та мовлення також ідеться в Умовах закупівлі медичних послуг на 2021 рік за напрямом: 33. «Медична реабілітація дорослих та дітей від трьох років з ураженням нервової системи» (далі – Умови), погоджених МОЗ України (Специфікації, 2021). Забезпечення консультування логопеда (терапевта мови та мовлення) в закладі або на умовах договору підряду – одна з вимог, що передбачена Умовами, до організації надання зазначеної послуги. Незважаючи на це, у вимогах до спеціалізацій і фахівців, якими повинен бути укомплектований заклад для надання такої послуги, посаду логопеда (терапевта мови та мовлення) не вказано (Специфікації, 2021). Певною мірою визначитися щодо основних напрямів діяльності логопеда в закладах системи МОЗ України дає змогу Специфікація надання медичних послуг за напрямом «Медична реабілітація дорослих та дітей від трьох років з ураженням нервової системи» 2021 року (Специфікації, 2021). Зважаючи на обсяг медичних послуг, який надавач зобов'язується надавати за договором відповідно до медичних потреб пацієнта / пацієнтки (специфікація), доходимо висновку, що логопеду як працівнику закладу охорони здоров'я властиві консультативний, діагностичний, реабілітаційний з оцінюванням прогресу в досягненні окреслених цілей і навчальний напрями діяльності.

Ю. В. Пінчук, розглянувши проблему організації логопедичної роботи в системі МОЗ України, проаналізувавши державні документи щодо забезпечення логопедичною допомогою дітей різних категорій у межах лікувально-профілактичних закладів, перш за все Положення про логопеда дитячих лікувально-профілактичних закладів МОЗ України від 4 червня 1996 р. № 215, основний зміст роботи логопеда в амбулаторно-поліклінічних закладах убачає у проведенні діагностичної, консультативної роботи, у наданні корекційної допомоги дітям із вадами мовлення, проведенні занять із виправлення мовленнєвих порушень у дітей, профілактиці мовленнєвих порушень і пропаганді логопедичних знань серед населення (Пінчук, 2016: 53). Вона також указує, що в посадові обов'язки логопеда входять проведення діагностичного обстеження в дітей мовлення та інших вищих психічних функцій; складання індивідуальних програм медичної та педагогічної реабілітації осіб із порушеннями мовлення, які страждають на афазію, дизартрію, апраксію, дислексію, дисграфію, заїкання, мають затримку мовленнєвого розвитку тощо (спільно з лікарем) (Пінчук, 2016: 53).

Вибірковий аналіз правових документів окремих країн близького зарубіжжя, спрямованих на розвиток і вдосконалення спеціалізованої допомоги хворим із порушеннями мовлення та інших вищих психічних функцій, вказує на виконання

логопедом закладу охорони здоров'я консультативно-діагностичної, корекційно-відновлювальної, реабілітаційної, аналітично-облікової роботи (О специализированной помощи, 1998). Передбачено, що посаду логопеда може обіймати фахівець із вищою педагогічною дефектологічною освітою за спеціальністю «Логопедія». Натомість у Республіці Білорусь спеціалізована допомога особам із вадами мовлення в лікувально-профілактичних установах надається вчителем-логопедом (О мерах, 2001). Серед основних напрямів його діяльності: здійснення профілактичної та діагностичної роботи, надання корекційно-розвиткової, відновлювальної та консультативної допомоги пацієнтам із порушеннями мови. Учитель-логопед також зобов'язаний проводити санітарно-просвітницьку роботу серед населення; чітко вести обліково-звітну та педагогічну документацію. Його пацієнтами є діти, підлітки та дорослі. Відповідно до встановлених вимог на посаду вчителя-логопеда може бути призначено фахівця з вищою педагогічною освітою за спеціальністю «Дефектологія» зі спеціалізацією «Логопедія».

Висновки. Отже, можна стверджувати, що певні відмінності у здійснюваних видах робіт учителем-логопедом і логопедом як працівниками закладів, підпорядкованих різним відомствам, усе ж існують, проте вони не є істотними. Відмінності, зокрема, простежуються в контингенті, з яким доводиться працювати вчителю-логопеду та логопеду, характері захворювань, які стали причиною порушення мовлення в їхніх підопічних. У вузькому розумінні саме ці обставини, на наше переконання, визначають вибір необхідних методів, прийомів і засоби логопедичного впливу, зважаючи на їхню ефективність у конкретному випадку. Підопічними вчителя-логопеда є діти дошкільного та шкільного віку. У роботі з ними перевага віддається навчальному, діагностичному, корекційно-розвитковому, консультативному, просвітницькому напрямам діяльності. Для логопеда такими є особи (діти, дорослі), які через захворювання, травму (її наслідки) або вроджені вади позбавлені здатності до спілкування нарівні з іншими громадянами й потребують тривалої реабілітації. Особливу категорію становлять хворі з наслідками інсульту та черепно-мозкової травми, значний відсоток яких має порушення вищих психічних функцій, зокрема мовлення, які зазвичай поєднуються із психічними розладами та порушенням рухів у кінцівках, що здебільшого призводить до інвалідності. У цьому випадку увага логопеда більше зосереджена на діагностиці, корекції та реабілітації. Тобто, незважаючи на віднесення в Класифікаторі професій професійних робіт учителя-логопеда і логопеда до різних розділів, перелік визначених щодо кожного з них основних робіт засвідчує, що їх здійснення вимагає високого рівня знань, що передбачають сучасні наукові здобутки у сфері професійної діяльності, отримання яких здатна забезпечити саме освітньо-професійна програма «Логопедія» другого (магістерського) рівня вищої освіти. Основою ж для розроблення такої програми має стати Стандарт вищої освіти України за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта». Однак, для того щоб у закладів вищої освіти з'явилися відповідні правові підстави для внесення до орієнтовних переліків професійних кваліфікацій, зазначених в освітньо-професійних програмах спеціальності 016 «Спеціальна освіта», спеціалізація 016.01 – «логопедія» другого (магістерського) рівнів вищої освіти, професійної кваліфікації «логопед», надання її здобувачам, які успішно виконали зазначену освітньо-професійну програму, вважаємо, що треба внести необхідні зміни в Класифікатор професій. Зокрема, пропонуємо професійну роботу логопеда вилучити з розділу 3 «Фахівці», підрозділу 32 «Фахівці в галузі біології, агрономії та медицини», класу 322 «Допоміжний персонал у галузі сучасної медицини, фізіотерапії, фармації та ветеринарії (крім медичних сестер)» і внести до розділу 2 «Професіонали», підрозділу 22 «Професіонали в галузі наук про життя та медичних наук», класу 2229.2 «Професіонали в галузі медицини» (крім сестринської справи та акушерства), зазначивши в дужках другу її назву (терапевт мови та мовлення) з наданням відповідного коду КП та ЗКППТР.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. *Вип. 78 «Охорона здоров'я»* : Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 29 березня 2002 р. № 117. URL: https://cutt.ly/Ent7B5l (дата звернення: 02.05.2021).

2. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. *Вип. 80 «Соціальні послуги»* : Наказ Міністерства соціальної політики України від 29 березня 2017 р. № 518. URL: https://cutt.ly/Vnt5of3 (дата звернення: 27.04.2021).

3. Концепція освітньої діяльності за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта№. Освітньо-професійна програма «Корекційна психопедагогіка і логопедія». Рівень вищої освіти Другий (магістерський) / Центральноукраїнський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2019. 18 с.

4. Національний класифікатор України ДК 003:2010 «Класифікатор професій» : Наказ Держспоживстандарту України від 28 липня 2010 р. № 327. URL: https://cutt.ly/snt5f0X (дата звернення: 18.04.2021).

5. О мерах по дальнейшему совершенствованию специализированной помощи лицам с нарушениями речи : Приказ Министерства здравоохранения Республики Беларусь от 5 июня 2001 г. № 135. URL: https://cutt.ly/Bnu88q2 (дата звернення: 10.05.2021).

6. О специализированной помощи больным при нарушении речи и других высших психических функций : Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 28 декабря 1998 г. № 383. URL: https://cutt.ly/Znt5ncu (дата звернення: 10.05.2021).

7. Освітньо-професійна програма «Спеціальна освіта». Другий (магістерський рівень) вищої освіти. Спеціалізація «Логопедія». Спеціальна освіта / Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2016. 8 с.

8. Освітньо-професійна програма «Спеціальна освіта» другого (магістерського) рівня вищої освіти / Херсонський державний університет. Херсон, 2018. 15 с.

9. Освітньо-професійна програма. Спеціальність 016 «Спеціальна освіта» (Логопедія. Спеціальна психологія). Другий рівень вищої освіти / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Полтава, 2019. 20 с.

10. Освітньо-професійна програма спеціальності 016 «Спеціальна освіта». Спеціалізація 016.00.01 «Логопедія» другого (магістерського) рівня вищої освіти / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2017. 12 с.

11. Пінчук Ю. В. Організаційне забезпечення логопедичної роботи в умовах дитячої поліклініки. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32 (2). С. 52–58.

12. Специфікації та умови закупівлі медичних послуг на 2021 рік. URL: https://nszu.gov.ua/vimogi-pmg-2021 (дата звернення: 03.05.2021).

REFERENCES

1. Dovidnyk kvalifikatsiynykh kharakterystyk profesiy pratsivnykiv. [Handbook of qualification characteristics of employees' professions]. Vyp. 78 "Okhorona zdorov″ya" : Nakaz Ministerstva okhorony zdorov″ya Ukrayiny vid 29.03.2002 r. № 117. URL: https://cutt.ly/Ent7B5l (data zvernennya: 02.05.2021). [In Ukrainian].

2. Dovidnyk kvalifikatsiynykh kharakterystyk profesiy pratsivnykiv. [Handbook of qualification characteristics of employees' professions]. Vyp. 80 "Sotsial'ni posluhy" : Nakaz Ministerstva sotsial'noyi polityky Ukrayiny vid 29.03.2017 r. № 518. URL: https://cutt.ly/Vnt5of3 (data zvernennya: 27.04.2021). [In Ukrainian].

3. Kontseptsiya osvitn'oyi diyal'nosti za spetsial'nistyu 016 "Spetsial'na osvita". Osvitn'o-profesiyna prohrama "Korektsiyna psykhopedahohika i lohopediya". Riven' vyshchoyi osvity Druhyy (mahisters'kyy). [The concept of educational activities in the specialty 016 Special education. Educational and professional program "Correctional psychopedagogy and speech therapy". Level of higher education Second (master's)]. Tsentral'noukrayins'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet im. V. Vynnychenka. Kropyvnyts'kyy, 2019. 18 s. [In Ukrainian].

4. Natsional'nyy klasyfikator Ukrayiny DK 003:2010 "Klasyfikator profesiy" : Nakaz Derzhspozhyvstandartu Ukrayiny vid 28.07.2010 r. № 327. [National Classifier of Ukraine DK 003: 2010]. URL: https://cutt.ly/snt5f0X (data zvernennya: 18.04.2021). [In Ukrainian].

5. O merakh po dal'neyshemu sovershenstvovanyyu spetsyalyzyrovannoy pomoshchy lytsam s narushenyyamy rechy : Prykaz Mynysterstva zdravookhranenyya Respublyky Belarus' ot 05.06.2001 g. № 135. [On measures to further improve specialized assistance to persons with speech disorders]. URL: https://cutt.ly/Bnu88q2 (data zvernennya: 10.05.2021). [In Ukrainian].

6. O spetsyalyzyrovannoy pomoshchy bol'nym pry narushenyy rechy y druhykh vysshykh psykhycheskykh funktsyy : Prykaz Mynysterstva zdravookhranenyya Rossyyskoy Federatsyy ot 28 dekabrya 1998 g. № 383. [On specialized care for patients with speech disorders and other higher mental functions]. URL: https://cutt.ly/Znt5ncu (data zvernennya: 10.05.2021). [In Ukrainian].

7. Osvitn'o-profesiyna prohrama "Spetsial'na osvita". Druhyy (mahisters'kyy riven') vyshchoyi osvity. Spetsializatsiya "Lohopediya". Spetsial'na osvita. [Educational and professional program "Special Education". The second (master's level) of higher education. Specialization "Speech therapy". Special education]. Berdyans'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet. Berdyans'k, 2016. 8 s. [In Ukrainian].

8. Osvitn'o-profesiyna prohrama "Spetsial'na osvita" druhoho (mahisters'koho) rivnya vyshchoyi osvity / Khersons'kyy derzhavnyy universytet. Kherson, 2018. 15 s. [In Ukrainian].

9. Osvitn'o-profesiyna prohrama. Spetsial'nist' 016 "Spetsial'na osvita" (Lohopediya. Spetsial'na psykholohiya). Druhyy riven' vyshchoyi osvity. [Educational and professional program. Specialty 016 Special education (Speech therapy. Special psychology). The second level of higher education]. Poltavs'kyy natsional'nyy pedahohichnyy universytet imeni V. H. Korolenka. Poltava, 2019. 20 s. [In Ukrainian].

10. Osvitn'o-profesiyna prohrama spetsial'nosti 016 Spetsial'na osvita. Spetsializatsiya 016.00.01 "Lohopediya" druhoho (mahisters'koho) rivnya vyshchoyi osvity. [Educational and professional program of specialty 016 Special education. Specialization 016.00.01 "Speech therapy" of the second (master's) level of higher education]. Kyyivs'kyy universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kyyiv, 2017. 12 s. [In Ukrainian].

11. Pinchuk Y. V. Orhanizatsiyne zabezpechennya lohopedychnoyi roboty v umovakh dytyachoyi polikliniky. [Organizational support of speech therapy work in the children's clinic]. *Naukovyy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Seriya 19: Korektsiyna pedahohika ta spetsial'na psykholohiya. 2016. Vyp. 32 (2). S. 52–58. [In Ukrainian].

12. Spetsyfikatsiyi ta umovy zakupivli medychnykh posluh na 2021 rik. [Specifications and conditions for the purchase of medical services for 2021]. URL: https://nszu.gov.ua/vimogi-pmg-2021 (data zvernennya: 03.05.2021). [in Ukrainian].

УДК 376–056.264-059.96
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-40

Олена МІЛЕВСЬКА,
orcid.org/0000-0002-5474-4158
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
(Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна) elmilevskaya@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЕМОТИВІВ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ І ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПІДХОДИ

У статті конкретизовано зміст поняття «емотивна лексика», висвітлено проблему засвоєння емотивної лексики дітьми із загальним недорозвиненням мовлення, схарактеризовано труднощі сприймання і відтворення ними лексичних засобів на позначення емоцій, емоційних станів і відчуттів, описано онтогенетичні особливості розвитку в цих дітей лексичної ланки мовлення з емоційною семантикою. Акцентовано увагу на словотвірному аспекті вираження емоційності, зокрема на ролі словотворчих афіксів, і зазначено, що діти із загальним недорозвиненням мовлення опановують словотворчі вміння із суттєвими труднощами. Така вада перешкоджає засвоєнню емотивів, більшість з яких утворюється суфіксальним і префіксальним способами.

Наукові дослідження частково висвітлюють проблему засвоєння та використання емоційної лексики дітьми із загальним недорозвиненням мовлення в контексті вивчення емоційної регуляції, емоційного інтелекту, особливостей їхньої емоційно-вольової сфери та комунікативної діяльності. Відповідно, актуальними залишаються питання формування емотивної лексики як окремого складника мовленнєвої компетентності.

Проаналізовано лінгвістичні характеристики емотивів. Визначено їхні лексико-семантичні, лексико-граматичні, емоційно-психологічні ознаки. З'ясовано психологічні передумови засвоєння емотивів, серед яких важливе місце посідають сприймання мовленнєвих інтонацій, впізнавання емоцій дорослого, використання мімічно-жестових засобів, наявність власних емоційних переживань дитини та вмінь виражати пережиті емоції.

Обґрунтовано змістові засади формування емотивної лексики в молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення з урахуванням визначених лінгвістичних і психологічних характеристик емотивів, мовленнєвих можливостей молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення щодо сприймання та засвоєння мовних засобів.

Ключові слова: *емотивна лексика, діти із загальним недорозвиненням мовлення, мовленнєва діяльність.*

Olena MILEVSKA,
orcid.org/0000-0002-5474-4158
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Speech Therapy and Special Techniques Department
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University
(Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine) elmilevskaya@gmail.com

FORMATION OF EMOTIVES IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDEVELOPMENT: PSYCHOLOGICAL AND LINGUODIDACTIC APPROACHES

The article specifies the content of the concept of "emotional vocabulary", highlights the problem of learning emotional vocabulary by children with general speech underdevelopment, describes the difficulties of perception and reproduction of lexical means to denote emotions, emotional states and feelings, describes the ontogenetic features of lexical development of these children, especially emotional semantics. Emphasis is placed on the word-forming aspect of emotional expression, in particular on the role of word-forming affixes, and it is noted that children with general speech underdevelopment master word-formation skills with significant difficulties. This deficiency prevents the assimilation of emotional lexicon, most of which are formed by suffix and prefix methods.

Research partially highlights the problem of learning and using emotional vocabulary by children with general speech underdevelopment in the context of studying emotional regulation, emotional intelligence, features of their emotional and volitional sphere and communicative activity. Accordingly, the issues of forming emotional vocabulary as a separate component of speech competence remain relevant.

Linguistic characteristics of emotional lexicon are analyzed. Their lexical-semantic, lexical-grammatical, emotional-psychological features are determined. The psychological preconditions for learning emotional lexical have been

clarified, among which the perception of speech intonations, recognition of adult emotions, usage of facial expressions, the presence of the child's own emotional experiences and the ability to express emotions are important.

The semantic principles of formation of emotional vocabulary in junior schoolchildren with general speech underdevelopment are substantiated taking into account certain linguistic and psychological characteristics of emotional lexicon, speech abilities of junior schoolchildren with general speech underdevelopment in terms of perception and assimilation of language means.

Key words: *emotional vocabulary, children with general speech underdevelopment, speech activity.*

Постановка проблеми. Вдосконалення системи спеціальних освітніх послуг дітям із загальним недорозвиненням мовлення передбачає пошук і впровадження нових підходів до формування в них мовленнєвої компетентності, зокрема її лексичного складника в різних ланках. Однією з них є емотивна лексика.

Емотивна лексика має велике значення для особистісного розвитку дитини. Вона опосередковує комунікаційні процеси та сприяє підтриманню контактів дитини з однолітками та дорослими; вербалізовані емоції слугують засобом регуляції власних емоційних станів і поведінки дитини.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення (далі – ЗНМ) спостерігаються порушення в засвоєнні лексики загалом, зокрема в ланці емотивної лексики. Певною мірою це пов'язано з несформовністю в них психолінгвістичних механізмів мовлення щодо засвоєння мовних засобів рівних рівнів узагальнення. Водночас порушення в засвоєнні емотивної лексики дітьми із загальним недорозвиненням мовлення є наслідком психічних особливостей, властивих цим дітям: емоційно-вольової незрілості, особистісних порушень. Останні призводять до недостатнього розвитку здатності розпізнавати, розрізняти емоції інших, а отже і власні.

Низка сучасних досліджень, спрямованих на вивчення дизонтогенезу мовлення в дітей та його корекцію, висвітлюють різні аспекти становлення лексичної системності в разі ЗНМ. Значна увага в науково-методичних працях надається питанням опанування дітьми зазначеної нозології іменниковою лексикою, дієслівною, прикметниковою та прислівниковою; окремі дослідження присвячено проблемі засвоєння емоційної лексики дітьми із ЗНМ. Водночас проблема опанування емотивною лексикою дітьми з мовленнєвим недорозвитком і корекції відповідних лексичних умінь щодо її використання потребують розширення.

Аналіз досліджень. У науковій літературі не раз поставала проблема особливостей лексичного розвитку в дітей зі складними формами мовленнєвих порушень (праці Т. Алтухової, Г. Бабіної, В. Вороб'йової, О. Грибової, Є. Соботович, Л. Трофіменко, Ю. Рібцун, Н. Жукової, О. Мастюкової, Т. Філічової, О. Ревуцької, Р. Лалаєвої, Н. Серебрякової та інших). Питання розвитку емотивної лексики в цих дітей розглядалися науковцями частково, переважно в контексті досліджень описового мовлення дошкільників і школярів із ЗНМ, зокрема в контексті вивчення особливостей опанування прикметникової лексики для позначення емоцій, ознак та якостей людей, тварин (праці Т. Ткаченко, Л. Єфименкової, І. Кондратенко, Г. Урунтаєвої, Ф. Сохіна, Т. Туманової та інших).

Окремі дослідження в логопсихології (праці О. Бєлової, І. Мартиненко, І. Лисенкової, О. Пилипенко, О. Трошина, Л. Шипіциної та інших), які присвячено вивченню емоційно-вольової сфери дітей зі складною структурою мовленнєвого порушення, вказують на особливості використання ними емоційної лексики. Проте специфіку опанування дітьми із ЗНМ емотивним вокабуляром у цих працях не розкрито повною мірою; аналіз емотивної лексики здійснюється науковцями через призму психологічного складника розвитку дитини з порушеним мовленням.

Більшість дослідників дотримуються думки про взаємообумовленість розвитку емоційної сфери дитини та формування в неї емоційно-виразного мовлення, зокрема в лексико-семантичному відношенні (І. Лисенкова, 2019; О. Маляр, 2015).

Наприклад, І. Мартиненко вказувала на низьку емоційну чуйність дітей із порушеннями мовлення й зазначала, що їхня знижена здатність до емпатії та емоційної чуйності частково перешкоджають розвитку навичок спілкування (Мартиненко, 2012: 156); М. Пилипенко зауважує, що рівень упізнавання емоцій інших людей та використання відповідних лексем для їх позначення є показником розвитку емоційного інтелекту в дитини з порушеним мовленням (Пилипенко, 2011 : 234–239). Окремим предметом уваги науковців (Н. Марцун, 2010; Н. Сікарчук, 2012; Л. Груша, 2009; І. Кондратенко, 2002) був емоційно-оцінний компонент мовленнєвої діяльності в дітей із ЗНМ.

Мета статті – обґрунтувати процес розроблення змістових засад формування емотивної лексики в дітей із загальним недорозвиненням мовлення з урахуванням лінгводидактичного та психологічного підходів.

Виклад основного матеріалу. Для розвитку будь-якої дитини емоції є надзвичайно важливими. Орієнтуючись на дитячі емоції, дорослі розуміють, наскільки є задоволеними потреби малюків. З іншого боку, емоції можуть бути використані самою дитиною для задоволення власних потреб, для вираження вибіркового ставлення до навколишнього й нерідко стають засобом дитячих маніпуляцій. З розвитком словникового запасу в дитини формується здатність виражати емоції через мовлення, вживаючи відповідну лексику: емоційну (В. Арнольд, 1959; Л. Бабенко, 1990; Є. Галкіна-Федорук, 1954) та емотивну (В. Шаховський, 1998; Л. Парсієва, 2010).

У контексті нашого дослідження конкретизуємо зміст понять «емоційна» та «емотивна лексика».

З позицій лінгвістичного підходу під *емоційною* лексикою розуміють слова, якими позначають емоції та емоційні стани. Ця лексика є психологічно детермінованою і представлена переважно іменниками, прикметниками. Під *емотивною* лексикою розуміють сукупність мовних засобів для словесного вираження власних емоцій, почуттів, переживань, емоційних станів тощо, для вербалізації емоцій інших, для формулювання оцінних суджень стосовно певних ситуацій чи конкретних осіб, а також емоційно забарвлені слова. Тобто емотивна лексика є ширшим поняттям, порівняно з емоційною.

На нашу думку, значимою є характеристика емотивної лексики як лінгвістичної дефініції, представлена в дослідженнях Н. Іванової (2013), яка визначає три групи емотивів за належністю лексичної семантики: іменники, прикметники, дієслова. Аналізуючи та узагальнюючи емотиви сучасної української мови, Н. Іванова класифікує емотиви кожної з підгруп так:

а) іменники: за кваліфікацією суб'єкта (морально-етичні ознаки: *брехун, забіяка* та ін.; емоційно-психологічні ознаки: *боягуз*, *унікум* та ін.; за типом темпераменту: *непосида* та ін.; за інтелектом: *бовдур*, *дурень* та ін.; за зовнішністю: *красуня*, *нарцис* та ін.; за соціальною належністю: *жебрак*, *волоцюга* та ін.; за суб'єктивно-особистісною ознакою: *паразит*, *невіглас*, та ін); – за кваліфікацією психічних станів (страх: *переляк*, *тривога* та ін.; гнів: *лють*, *ненависть* та ін.; любов: *чарівність*, *кохання* та ін.; співчуття: *доброта*, *милосердя* та ін.; відчай: *розпач*, *безвихідь* та ін.; щастя: *радість*, *успіх* та ін.; надія: *сподівання*, *очікування* та ін.); – за кваліфікацією характеру: *привітність*, *ласка*, *чуйність*, *жорстокість* та ін.

б) прикметники: – за кваліфікацією характеру (морально-етичні якості: *злий*, *хитрий* та ін.; емоційно-психічні якості: *мужній*, *добрий* та ін.; за інтелектом: *обмежений*, *розумний* та ін.); за кваліфікацією зовнішності (фізичні ознаки: *товстий*, *носатий* та ін.; психологічні ознаки: *грубий*, *сміливий* та ін.; загальнооцінні: *страшний*, *великий*); – за кваліфікацією емоційного стану (емоційно-психологічний стан: *сумний*, *щасливий*, *радісний* та ін.; за інтелектом: *розумний*, *божевільний* та ін.; соціальний стан: *поганий*, *хороший* та ін.);

в) дієслова: – за кваліфікацією видів діяльності (морально-етичної: *заспокоїти*, *обдурити* та ін.; інтелектуально-психологічної: *жартувати*, *зневажати* та ін.; психофізіологічної: *нити*, *нервувати*, *гримати* та ін.; соціально-політичної: *полювати*, *стежити* та ін.; фізичної: *посміхатися*, *сумувати*, *плакати* та ін.); – за кваліфікацією емоційного стану (емоційно-психічного: *скиглити*, *кричати*, *шепотіти* та ін.; психофізіологічного: *тремтіти*, *боятися* та ін.); – за оцінкою поведінки: *хвалитися*, *стримуватися* (Іванова, 2013: 90–92).

Представлена класифікація емотивної лексики демонструє широке коло засобів, систематизованих у єдине поняття. З одного боку, цей лексичний пласт є доволі складним для засвоєння дітьми, оскільки має суттєвий лексико-семантичний контент; з іншого – дає можливість варіативно використовувати емотивні лексеми з урахуванням концептуального (лексико-семантичного), контекстуального (зумовленого контекстами різних типів) чи конотативного (зображення емоційного ставлення людини до слова) компонентів мовленнєвої діяльності (Шипіцина, 1993), рівновекторно збагачуючи тим самим дитячий словник емотивів.

Мовознавці (Л. Груша, М. Кочерган та інші) звернули увагу на словотвірний аспект вираження емоційності, наголошуючи на особливих суфіксах і префіксах, які слугують засобами вираження емоційного ставлення до предмета або явища Проаналізуємо: «кіт – кот*ик*, кош*еня*, кош*енятк*о, кош*еняточк*о», «баба – баб*ця*, баб*уся*, баб*уня*», «вітер – вітр*юган*, вітр*ище*», «мед – мед*ок*, мед*очок»*; (суфіксальна словозміна); «*під*солод*ила* – *на*солод*ила*, *пере*солод*ила*», «*по*сол*ила* – *пере*сол*ила*, *під*сол*ила*», (префіксальна словозміна); «плакати – *за*плак*ана* – *с*плак*алася*», «стежити – *ви*стеж*ував*ти» (префіксально-суфіксальна словозміна) та ін.

Отже, провідними лінгвістичними характеристиками емотивів української мови треба виокремити такі:

1) лексико-семантичні, які позначають назви суб'єктних характеристик, назви їхніх станів та ознак (іменникова лексика); емоційно-психоло-

гічні ознаки (прикметникова лексика); емоційно забарвлені види діяльності та поведінки (дієслівна лексика);

2) лексико-граматичні (морфологічні), які визначають ступінь емоційності, формують відтінки емоційних значень і мають афіксальне вираження.

З позицій психологічного підходу проблема емоційної та емотивної лексики розглядається в контексті проблеми загального лексичного розвитку дітей із нормотиповим та з порушеним мовленням. Було доведено, що від народження всі діти сприймають мовлення через його емоційність, а свої бажання та ставлення до навколишнього виражають через емоції. Безперечно, мовлення дитини раннього віку можна вважати емоційним.

Початок розвитку емоційного мовлення характеризується емоційними вигуками сукупно з жестами та звуками як реакції на мовлення з боку дорослих. З'являється перша міміко-комунікативна реакція – усмішка, услід за чим розвивається один із ключових видів діяльності дитини немовлячого віку – емоційне спілкування. Уже на другому році життя діти емпатійно реагують на вираз обличчя дорослого, на його інтонацію та інші зовнішні подразники. Поступово налагоджується емоційно-практичний контакт з оточенням під час розглядання іграшок, малюнків, сприймання музики тощо; який психологи визначають як емоційно-позитивне спілкування, надаючи йому статусу провідної діяльності в ранньому віці. Третій рік життя характерний використанням звертань, питальних, розповідних та окличних інтонацій; активно використовується міміка та жести. У цей період діти швидко долають негативні емоційні стани, оскільки в них здебільшого емоційно-позитивний настрій; на кінець третього року життя починають використовувати емоційну лексику – розповідають про свої враження від певних подій, емоційно переказують зміст віршів і казок; розрізняють інтонацію, наслідуючи мовлення дорослих.

Надалі опанування мовленням загалом і емоційною лексикою зокрема залежить від ставлення оточення до процесу розвитку мовлення дитини, її внутрішнього світу, почуттєвої сфери та від розвивального потенціалу мікрооціуму загалом. Недарма В. Шаховський зазначав, що емотивна лексика є зображенням емоційно-соціологізованих уявлень індивіда про навколишнє середовище (Шаховський, 1998 :13).

Отже, психологічний складник емоційної лексики та емотивів має чітку онтогенетичну обумовленість і загалом реалізується через:

1) сприймання, впізнавання емоцій дорослого та інтонаційних компонентів мовлення дорослого; включення в емоційну комунікацію (міміка, жести, пантоміміка);

2) емоційні переживання, усвідомлення власних емоцій (рефлексія емоцій), емоційну чуйність, вміння керувати емоціями та виражати пережиті емоції.

За наявності загального недорозвинення мовлення спостерігається порушення в засвоєнні всіх компонентів мовленнєвої діяльності, які стосуються звукової та смислової сторін. Засвоєння дитиною із ЗНМ лексичної системності відбувається специфічно. Залежно від тяжкості структури мовленнєвого недорозвитку (I, II, III, рівні ЗНМ за періодизацією Р. Лєвіної) більшою чи меншою мірою страждають мовні механізми щодо засвоєння лексичної семантики, включно з елементами її граматичного вираження.

Наприклад, у разі I рівня ЗНМ вкрай обмежені лексичні засоби спілкування; натомість наявні жести; діти майже не розуміють значень граматично змінених слів; морфологічних елементів для вираження граматичних значень немає. Водночас доступним є ситуативне розуміння зверненого мовлення, а пасивний словник значно ширший, ніж активний.

За наявності II рівня ЗНМ наявне елементарне фразове мовлення за збідненого словникового запасу (переважають іменники, є окремі дієслова, украй обмежена кількість прикметників); несформовані навички словотворення, наявні семантичні словозаміни та численні аграматизми.

Діти з III рівнем загального недорозвитку мовлення мають розгорнуте фразове мовлення з окремими вадами в засвоєнні лексико-граматичної і фонетико-фонематичної систем; лексикон збільшений словами, що означають назви предметів, явищ, якостей, властивостей, відносин, дій. Проте дітям із III рівнем ЗНМ властиві помилки словотворення, словозміни; порушений морфологічний аналіз, і, відповідно, виникають труднощі застосування суфіксально-префіксального словотворення.

Окремі прояви мовленнєвого недорозвинення властиві старшим дошкільникам із IV рівнем ЗНМ (за Т. Філічовою, Є. Соботович); у таких дітей виявляються незначні порушення всіх компонентів мовлення, зокрема вади у творенні слів за допомогою суфіксів, помилки вживання іменників зі зменшено-пестливими суфіксами чи іменників, що характеризують емоційно-вольовий і фізичний стан об'єктів, присвійних прикметників тощо.

Тобто в дітей із будь-яким рівнем ЗНМ майже виявляються вади в засвоєнні системи словозміни, словотвору; порушується процес формування морфологічних і синтаксичних узагальнень.

Водночас діти із загальним недорозвитком мовлення не досить чітко розуміють узагальнене значення слів у контексті (Л. Трофименко, Є. Соботович). Найважче вони засвоюють абстрактні поняття, а саме:

– особистісні якості (*ледачий, бідний, добрий, поганий*);

– узагальнені найменування осіб із характерними ознаками (*герой, розбійник*);

– поняття, що позначають стан почуттів і переживань (*втішати, турбуватися*).

Також про недостатнє засвоєння узагальненого значення слів свідчить несформований перенос значення слова для позначення аналогічних якостей, станів, дій. Тобто діти із ЗНМ в деяких випадках замінюють певне слово синонімом, що має більш вузьке значення. Загалом, їм важко дібрати синоніми та антоніми до прикметників, що позначають внутрішній стан (*сміливий, сумний*), та іменників, що позначають стан чи дію (*радість, хвороба*) (Трофіменко, 2013).

Такі особливості мовленнєвого розвитку в дітей із ЗНМ, на думку Н. Ільїної, призводять до затримання у формуванні семантичних полів і до обмеженості семантичних полів.

Узагальнена характеристика проявів загального недорозвинення мовлення дає нам підстави для припущення щодо виникнення в дітей із ЗНМ особливих труднощів у засвоєнні та використанні емотивної лексики:

Передусім діти із ЗНМ не досить усвідомлюють свої та чужі емоції, не розрізняють схожі емоції (Марцун, 2010; Шипіцина, 1993); емоційна лексика використовується дітьми із ЗНМ фрагментарно й стереотипно; а під час визначення та називання емоційних станів ці діти відчувають суттєві труднощі: називаючи емоційні стани, вони змішують емоції та неадекватно виражають зміст емоційних станів, зазначає І. Кондратенко. Науковиця наголошує, що частота вживання дітьми із ЗНМ емоційної лексики вдвічі менша, ніж у дітей із нормотиповим розвитком мовлення (Кондратенко, 2020: 53).

Нестача емоційно-оцінної лексики в мовленні дітей із різними рівнями ЗНМ визначає особливості їхньої мовленнєвої діяльності (Н. Сікарчук, 2012):

– діти з І рівнем ЗНМ розуміють і можуть виразити лише емоції радості та злості; під час вираження цих емоцій вони використовують збіднену міміку та жести; під час мімічного вираження емоцій діти потребують допомоги; пантоміми майже немає;

- діти з ІІ рівнем ЗНМ розуміють і виражають емоції радості, злості, переляку; використовують різні жести та одноманітну міміку; пантоміма збіднена;

- діти з ІІІ рівнем ЗНМ широко використовують жести, міміку та пантоміму спонтанно, але під час відтворення за інструкцією потребують допомоги; краще встановлюють відмінності між різними емоційними станами.

Такої ж позиції притримується М. Пилипенко, зазначаючи, що в дітей із ЗНМ переважно середній рівень упізнавання емоцій інших людей; найкраще вони впізнають емоції смутку, радості, страху та злості, а найгірше – здивування, сорому. Також М. Пилипенко звернула увагу на те, що, впізнавши емоцію, дітям не завжди вдається її відтворити (Пилипенко, 2011).

Отже, ми дійшли висновку про те, по-перше, що емотивна лексика є важливим складником мовленнєвого та емоційно-почуттєвого розвитку дитини із ЗНМ; по-друге, наявність специфічних умов психомовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ спричиняє труднощі опанування ними емотивною лексикою.

Відповідно, з урахуванням попередньо проведеного аналізу лінгвістичних характеристик емотивів, психологічної структури емоційної лексики, особливостей опанування емотивною лексикою дітьми з мовленнєвим дизонтогенезом ми визначили основні змістові засади формування емотивної лексики в дітей із ЗНМ:

Розвиток та/або корекція емоційно забарвлених невербальних засобів спілкування: мімічної моторики, пантоміміки, вигуків, просодичних компонентів (інтонації, наголоси, темпо-ритмічні вміння).

Стимуляція емоційності: ознайомлення з основними емоційними станами та їх відображене відтворення; актуалізація емоційного досвіду (уточнення змісту різних емоційних станів, їх розрізнення та вербалізація).

Сприймання вербальних позначень емоційних станів та їх відтворення; розширення словника емотивів різної лексичної семантики (іменникової, прикметникової, дієслівної) шляхом внесення до комунікативних ситуацій.

Формування вмінь морфологічної словозміни, словотворення (засвоєння суфіксів зменшеності, пестливості, згрубілості, ласкавості, ніжності та префіксів, які надають лексемам емоційного забарвлення).

Відпрацювання навичок використання емотивів у зв'язному мовленні.

Зазначимо, що роботу з формування емотивної лексики в дітей із ЗНМ за визначеними нами змістовими засадами доцільно проводити саме з молодшими школярами, оскільки в дошкільному віці ці діти опановують здебільшого базову лексику (розмовно-побутову), яка характеризується конкретністю семантики, а також лексичні та

базові граматичні вміння щодо її використання в різних формах мовленнєвої діяльності. Водночас збагачення словника дітей із ЗНМ емотивною лексикою вимагатиме від них певного рівня мовленнєво-смислових операцій, мовних узагальнень (лексико-граматичних, лексико-семантичних), які лише частково доступні дошкільникам із загальним недорозвиненням мовлення і розвиваються за умови цілеспрямованої корекційної роботи з ними.

Висновки. Отже, збагачення словника дітей із загальним недорозвиненням мовлення емотивною лексикою необхідне з огляду на значимість цих лексичних засобів для вираження власних і чужих переживань, відчуттів, станів і ставлення до навколишнього; для регуляції емоційно-поведінкових станів. З огляду на знижену емоційність цих дітей, емотивна лексика виступатиме як опосередкований вплив на розвиток у них емоційної чуйності та емоційного інтелекту загалом. Складність лексико-семантичної та психологічної структури емотивів зумовлює низку труднощів для опанування нею дітьми із ЗНМ, у яких порушені психологічні та лінгвістичні механізми мовленнєвої діяльності, особливо в дошкільному віці. Формування емотивної лексики в дітей із ЗНМ потребує систематичної навчально-корекційної роботи, тобто в умовах шкільного навчання. Проведене дослідження дало можливість окреслити змістові (дидактичні) засади формування емотивної лексики в молодших школярів із ЗНМ з урахуванням лінгвістичних і психологічних характеристик цих мовних засобів і зумовлює перспективу – визначення змістового та методичного наповнення навчально-кореційної роботи в напрямі збагачення емотивною лексикою словника молодших школярів із недорозвитком мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Груша Л. О. Педагогічні умови виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13. 00. 07. Київ : АПН України. 2009. 22 с.
2. Іванова Н. Д. Про типологію емотивної лексики. *Філологічні діалоги* : зб. наукових праць. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2013. Вип. 2. С. 88–93.
3. Ільїна Н. В. Розвиток структури лексичного значення слова у дітей дошкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 24. С. 113–117.
4. Кондратенко И. Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *Дефектология*. 2002. № 6. С. 51–59.
5. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. К.: Видавничий центр «Академія», 2000. 368 с.
6. Лисенкова І. П. Детермінанти емоційного розвитку дітей з когнітивними порушеннями : дис. … д-ра психол. наук : спец. 19. 00 08. Київ. 2019. 420 с.
7. Маляр О. І. Довільність емоційної регуляції та чинники її розвитку у молодших школярів : автореф. дис. … канд. психол. наук: 19. 00. 07. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2015. 20 с.
8. Мартиненко І. В. Про стан комунікативної діяльності дітей з загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. № 22. С. 153–158.
9. Марцун Н. С. Особенности эмоционально-оценочной лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. *IV Машеровские чтения : матер. междунар. научно-практич. конф*. Витебск : УО «ВГУ имени П. М. Машерова», 2010. Т. II. С. 352–353.
10. Пилипенко О. М. До проблеми дослідження емоційного інтелекту молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. пр. 2011. № 28. С. 234–239.
11. Сікарчук Н. Д. Дослідження рівня сформованості лексичної складової лінгвістичної компетенції емоційно-оцінної лексики у старших дошкільників з моторною алалією. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 81–84.
12. Трофименко Л. І. Теоретичні засади дослідження лексичної сторони мовлення у дошкільників в умовах нормального та порушеного онтогенезу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : зб. наук. пр. Вип. 4. Ч. 1. Київ, 2013. С. 85–95.
13. Шаховский В. И. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации. *Филологические науки*. 1998. № 2. С. 59–65.
14. Шипицина Л. М., Волкова Л. С. Некоторые особенности эмоционально-личностных качеств у младших школьников с общим недоразвитием речи. *Дефектология*. 1993. № 4. С. 88–92.

REFERENCES

1. Hrusha L. O. Pedahohichni umovy vykhovannia emotsiinoi kultury ditei molodshoho shkilnoho viku: avtoref. dys. kand. ped. nauk. [Pedagogical circumstances of upbringing of emotional culture of children of junior school age] : Manuscript. Kyiv: APN Ukrainy. 2009. 22 s. [in Ukrainian].

2. Ivanova N. D. Pro typolohiiu emotyvnoi leksyky. [On the typology of the emotional vocabulary]. Filolohichni dialohy. Izmail: RVV IDHU, 2013. Vyp. 2. S. 88–93. [in Ukrainian].

3. Ilina N. V. Rozvytok struktury leksychnoho znachennia slova u ditei doshkilnoho viku. [The Development of the Structure of the Lexical Meaning of the word in Preschool Children.] Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Seriia 19. Kyiv.: NPU im. M. P. Drahomanova, 2013. Vyp. 24. S. 113–117. [in Ukrainian].

4. Kondratenko Y. Yu. Osobennosty ovladenyia emotsyonalnoi leksykoi detmy doshkolnoho vozrasta s obshchym nedorazvytyem rechy. [The Features of Mastering the Emotional Vocabulary of Preschool Children with General Speech Underdevelopment]. Defektolohyia. 2002. № 6. S. 51–59.

5. Kocherhan M. P. Vstup do movoznavstva. [The Introduction to Linguistics]. Kyiv: Vydavnychyi tsentr «Akademiia», 2000. 368 s. [in Ukrainian].

6. Lysenkova I. P. Determinanty emotsiinoho rozvytku ditei z kohnityvnymy porushenniamy: dys. d-ra psykhol. nauk. [Determinants of the Emotional Development of Children with Cognitive Impairment] : Manuscript. Kyiv. 2019. 420 s. [in Ukrainian].

7. Maliar O. I. Dovilnist emotsiinoi rehuliatsii ta chynnyky yii rozvytku u molodshykh shkoliariv: avtoref. dys. kand. psykhol. nauk. [The Arbitrariness of Emotional Regulation And the Factors of its Development in Junior Pupils] : Manuscript. Kyiv, 2015. 20 s. [in Ukrainian].

8. Martynenko I. V. Pro stan komunikatyvnoi diialnosti ditei z zahalnym nedorozvynenniam movlennia. [On the state of communicative activity of children with general speech underdevelopment]. Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriia 19. Kyiv: NPU im. M. P.Drahomanova, 2012. № 22. S 153–158. [in Ukrainian].

9. Martsun N. S. Osobennosty emotsyonalno-otsenochnoi leksyky detei starsheho doshkolnoho vozrasta s obshchym nedorozvytyem rechy. [The emotional and evaluative vocabulary Features of Older Ppreschool Children with Ggeneral Speech Underdevelopment]. Vytebsk: UO „VHU im. P. M. Masherova", 2010. T. II. S 352–353. [in Russian].

10. Pylypenko O. M. Do problemy doslidzhennia emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv z porushenniamy movlennievoho rozvytku. [To the Problem of Rresearch of Emotional Intelligence of Junior Schoolchildren with Speech Development Disorders] Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriia 19. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova, 2011. № 28. S. 234–239. [in Ukrainian]

11. Sikarchuk N. D. Doslidzhennia rivnia sformovanosti leksychnoi skladovoi linhvistychnoi kompetentsii emotsiino-otsinnoi leksyky u starshykh doshkilnykiv z motornoiu alaliieiu. [The Research of the Level of Formation of the Lexical Component of the Linguistic Competence of Emotional and Evaluative Vocabulary in Older Preschoolers with Motor Alleles]. Lohopediia, 2012. № 2. S. 81–84. [in Ukrainian].

12. Trofymenko L. I. Teoretychni zasady doslidzhennia leksychnoi storony movlennia u doshkilnykiv v umovakh normalnoho ta porushenoho ontohenezu. [Theoretical bases of research of the lexical side of speech at preschool children in the conditions of normal and broken ontogenesis]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy: zb. nauk. prats. Vyp. 4. Chastyna 1. Kyiv, 2013. S. 85–95. [in Ukrainian].

13. Shakhovskyi V. Y. Yazykovaia lychnost v emotsyonalnoi komunykatyvnoi sytuatsyy. [Linguistic personality in an emotional communicative situation]. Fylolohycheskye nauky. 1998. №2. S. 59–65. [in Russian].

14. Shypytsyna L. M., Volkova L. S. Nekotorye osobennosty emotsyonalno-lychnostnykh kachestv u mladshykh shkolnykov s obshchym nedorazvytyem rechy. [Some Features of Emotional and Personal Qualities in Primary School Children with General Speech Underdevelopment]. Defektolohyia, 1993. № 4. S. 88–92. [in Russian].

УДК 37.013:[37.091.64:811.133.1]
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-41

Юрій НЕСІН,
orcid.org/0000-0002-8296-7025
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри готельно-ресторанного та туристичного бізнесу й іноземних мов
Херсонського державного аграрно-економічного університету
(Херсон, Україна) unesco65@ukr.net

АНАЛІЗ ФРАНКОМОВНОГО ПІДРУЧНИКА «ПІКСЕЛЬ 1»

Мета – аналіз франкомовного підручника «Піксель 1» видавництва «КЛЕ ІНТЕРНАСЬОНАЛЬ» як ефективний засіб комунікації. Особлива увага приділяється відповідності змісту навчальної книги її меті, доцільності використання вищезазначеного підручника на практичних заняттях у вищих навчальних закладах. Робиться наголос на методичному аспекті навчальної книги. Автор вказує на позитивну роль вихідних даних, вступу та рекомендацій, підкреслюючи мету занять для здобувачів вищої освіти. Науковий пошук розглядає використання найбільш поширених типів тестів: питально-відповідних вправ, перекладу, співвіднесення (зіставлення), доповнення, заповнення пробілів (пропусків), перекодування інформації, логічного перегрупування, виправлення, розподілу фраз по групах, множинного вибору, зіставлення (відрізнення подібностей і розходжень) та ін. Стаття підкреслює важливість функцій підручника, необхідність впровадження в освітній процес таких креативних завдань для здобувачів вищої освіти, як розробка портфоліо, робота в групах, складання записів, діалогів, організація дискусій, презентацій, рольових ігор. До безперечних переваг підручника належить те, що «Піксель 1» повністю відповідає вимогам навчальної програми, в ньому простежується чіткість структурування навчального матеріалу, є в наявності технічні засоби полегшення користування підручником, присутня наукова коректність змісту та повнота розкриття основних положень, використання сучасної загальноприйнятої наукової термінології. Чітко вбачається практична спрямованість навчального матеріалу, його зв'язок із життям. Підручник надає можливості для забезпечення диференційованого підходу до навчання, змістове наповнення відповідає віковим особливостям здобувачів вищої освіти. Мова викладу навчального матеріалу підручника чітка і зрозуміла. Мотивація навчальної діяльності молоді, розвиток інтересу до навчального предмета засобами, запропонованими в підручнику, свідчать про наявність завдань проблемно-пошукового характеру. Дидактична доцільність системи завдань, поданих у підручнику, його можливість для здійснення здобувачами самостійної навчальної діяльності, логіка розміщення та використання ілюстративного матеріалу як самостійного або додаткового джерела інформації є вагомими бонусами «Пікселя 1». Перевага навчальної книги «Піксель 1» полягає в її цілісності, компактності й динаміці. На основі ретельно розробленого підручника кожен педагог вищої школи може розробити власний мета-план та спрогнозувати мета-діяльність. Такий вид діяльності викладача буде дуже корисним особисто для нього та для здобувачів вищої освіти. Вищезгадана стаття фокусується на подальшому розвитку чотирьох вмінь на заняттях із французької мови – аудіювання, говоріння, читання та письмо й на чотирьох компетенціях – мовній, мовленнєвій, соціально-культурній й стратегічній (загальнонавчальній).

Ключові слова: *франкомовний підручник, засіб навчання, зміст, мета, частини, вищий навчальний заклад, економічний факультет.*

Yurii NESIN,
orcid.org/0000-0002-8296-7025
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Tourism Hotel
and Restaurant Business and Foreign Languages
Kherson State Agrarian and Economic University
(Kherson, Ukraine) unesco65@ukr.net

ANALYSIS OF FRENCH TEXTBOOK "PIXEL 1"

Purpose – *analysis of the French textbook "PIXEL 1" of publishing house "CLE INTERNATIONAL" as an effective means of communication. Special attention is paid to correspondence of content of textbook to its aim, expediency of using of the mentioned textbook at practical sessions at higher educational institutions. Emphasis is put on methodological aspect of teaching book. The author points out a positive role of data, introduction and recommendations, underlining the aim of sessions for students. Scientific search examines the usage of the most spread types of tests: asking-answering questions, translation, matching, completing, gap-filling, information transfer, recording, correction, paragraphing, multiple choice, finding differences (similarities) and so on. The article underlines the importance of functions of textbook, necessity of inculcation into educational process of such creative tasks for students as working out portfolios, work in groups, making*

notes, making up dialogues, organization of discussions, presentations, and role-plays. Unquestionable advantages of the "PIXEL 1" textbook are: complete compatibility to the requirements of the teaching programs, prominent clarity of the material structuring, availability of technical support of the textbook user, visible scientific correctness in the contents and completeness in the main theses revealing, utilization of up-to-date and generally accepted scientific terms. Practical intention of the teaching material, its bond with life is transparent. The textbook enables the differential approach to teaching, and its contents are in accord with age characteristics of the higher education seekers. The language of teaching material is clear and simple. Motivation of the youth's learning activities and raising the interest to the subject with methods proposed in the textbook show the presence of problematic-searching tasks. Didactic adequacy of the tasks system in the textbook, its capacity to facilitate independent activities for the education seekers, and the logic of the illustrative material layout and use are considerable advantages of the textbook as both a stand-alone and an additional information source. This article focuses on further development of the four skills at the lessons of French language – listening, speaking, reading and writing, and on four competences – language, linguistic, social-cultural and strategic (general teaching) ones.

Key words: *French textbook, means of teaching, content, purpose, parts, higher educational institution, economic faculty.*

Постановка проблеми. Подальший розвиток системи вищої освіти України вимагає від педагогічної науки і практики вивчення і впровадження нових методів навчання, не забуваючи про старі, виважені й перевірені часом. Дієвим засобом навчання був, є й залишатиметься підручник. Відбором, теоретичним осмисленням й практичним застосуванням численних вправ, завдань у навчальній книзі має опікуватися освітянин. Прогностичний розвиток, аналіз і синтез, оцінка конкретних реалій мають непересічну цінність для педагогічної практики, особливо для налаштованих на творчість педагогів.

Аналіз досліджень. Розуміючи, що розвиток системи і змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій (мегатенденцій), серед яких найпомітнішими є масовий характер освіти та її неперервність, значущість освіти для індивіда і суспільства, орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності, українські дослідники всебічно аналізують підручники, серед яких ми можемо згадати таких авторів, як О. Бориславська, О. Власенко, П. Ворона, І. Заверуха, Е. Захарченко, В. Малиновський, А. Матвієнко, І. Пресняков, М. Пухтинський, Н. Шаповалова та ін.

Осмислюючи адаптацію освітнього процесу до запитів і потреб особистості, орієнтацію навчання на особистість, забезпечення можливостей її саморозкриття, низка франкомовних науковців критично аналізують вітчизняні підручники. Ж. Бордо, Р. Вон, Т. Гроссе, Р. Давід, Ж.-Ф. Девемі, Ж.-Л. Поже, А. С. Шамбест та інші вчені добре відомі у франкомовному освітньому середовищі. Вони небезпідставно звертають увагу франкомовної наукової громадськості на створення нових підручників й посібників, на модернізацію вже наявних. Традиційне навчання, на їхню думку, має бути доповнене інноваційним, щоб стимулювати новаторські зміни в педагогіці, культурі, соціальному середовищі. Навчання за допомогою підручника орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі шляхом розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також до здатності до співробітництва з іншими людьми.

За своїм змістом підручник не є незмінним, закостенілим явищем, адже він має реагувати на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховувати тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. На жаль, в Україні глибокий аналіз автентичних франкомовних підручників не має достатнього поширення, тому в нашій статті ми будемо намагатися об'єктивно й неупереджено висвітлити позитивні сторони й окремі недоліки франкомовного підручника «Піксель 1», за допомогою якого можуть плідно навчатися здобувачі вищої освіти. Ми сподіватимемося, що наш науковий пошук стане в нагоді викладачам французької мови, які працюють зі здобувачами вищої освіти, націлить їх на креативну роботу.

Мета нашої **статті** – спроба здійснення всебічного аналізу франкомовного підручника «Піксель 1» видавництва «КЛЕ ІНТЕРНАСЬОНАЛЬ» як ефективного засобу комунікації.

Виклад основного матеріалу. Якщо головною функцією освіти є розвиток людини, то головною функцією франкомовного підручника «Піксель 1» видавництва «КЛЕ ІНТЕРНАСЬОНАЛЬ» є подальший розвиток мовних, мовленнєвих, соціокультурних та загальнонавчальних (стратегічних) компетенцій. Навчальна книга – результат колективної роботи низки дослідників Франції, яку очолила провідний науковець К. Фавре. Підручник був вперше надрукований у 2011 році, перевидавався кілька разів (востаннє у 2019 році), розрахований на остаточний рівень А1 та на отримання франкомовного сертифікату ДЕЛЬФ володіння французькою мовою, він має теоретичне

та практичне спрямування (Favret, 2019). «Піксель 1» враховує загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, оскільки його кінцева мета – забезпечення кожному, хто навчається, широких можливостей для здобуття знань, що, врешті-решт, приводить до опанування й оволодіння французькою мовою, враховуючи діяльнісно орієнтований підхід (Ніколаєва, 2003). Франкомовний підручник містить сім розділів (від нульового по шостий включно), має достатній фонетичний, граматичний, лексичний матеріал і, як сучасне освітнє джерело, розрахований на широке професійне коло людей. Його практична спрямованість очевидна, тому його можуть із користю для себе використовувати як учні старших класів, так і вчителі, викладачі, здобувачі вищої освіти, а також особи, що зацікавлені у вивченні французької мови. Шпальти франкомовного підручника «Пікселя 1» містять різноманітну корисну інформацію про людину, природу і суспільство, але більшою мірою вони націлені на розкриття життя молоді Франції та франкомовних країн (Бельгія, Канада, Сенегал, Алжир).

На наш погляд, слід звернути особливу увагу на відповідність змісту навчальної книги її меті, доцільність використання вищезазначеної навчальної книги на практичних заняттях із французької мови у вищих навчальних закладах. Контент автентичного французького підручника, на нашу переконливу думку, повністю відповідає нормативним положенням й враховує вікові особливості здобувачів вищої освіти. Виклад навчального матеріалу, тексти та вправи свідчать про науковий підхід, оскільки враховані основні дидактичні методи до написання вищезазначеного франкомовного підручника, одним з яких є рух від простого до більш складного. Перевага «Пікселя 1» видавництва «КЛЕ ІНТЕРНАСЬОНАЛЬ», його авторки над деякими іншими, наприклад, над «Красивим містом 1», у високій інформаційній насиченості, в спрямованості навчального матеріалу на формування у молоді науково-теоретичного мислення, мотивації навчання, розширення світоглядних позицій. Матеріал навчальної книги містить як класичні, так й нові, інноваційні педагогічні технології, виклад матеріалу на шпальтах «Пікселя 1» доступний, логічний, доречний, скоординований та збалансований, що свідчить про попередню кропітку роботу авторки К. Фавре. Ми не можемо не зазначити оптимальність розподілу матеріалу відповідно до норм навчального часу. Підручник цілком відповідає методичним принципам наступності, циклічності, логічної послідовності; він органічно поєднується з іншими франкомовними виданнями. Ілюстративність матеріалу (колажі, малюнки, таблиці, фотознімки) допомагає легше засвоїти навчальний матеріал, а для посилення емоційного впливу навчальних текстів у підручнику «Піксель 1» використовуються засоби виразності й образності французької мови, що чітко простежуються з перших сторінок.

Ми впевнені, що викладачі французької мови кожного вищого навчального закладу України, кожного економічного факультету будуть зацікавлені в аналізі автентичного франкомовного підручника. На наш погляд, вищезазначений аналіз був би неповним без врахування методичних аспектів, тому заслуговує на окрему подяку відповідність системи питань, завдань, вправ вимогам сучасної вищої освіти. Розглядаючи підручник як книгу, що містить основи наукових знань (в нашому випадку основи французької мови), зазначимо: навчальна книга видавництва «КЛЕ ІНТЕРНАСЬОНАЛЬ» містить завдання різного ступеню складності. Різноманітність та оригінальність текстів та завдань до них, суцільна спрямованість навчальної книги на розвиток логічного мислення, творчих здібностей, пізнавальної активності здобувачів вищої освіти свідчать про те, що «Піксель 1» є одним із найкращих поруч із «Цивілізацією 1». Ретельна добірка різнобічного ілюстративного матеріалу надає нам право впевнено говорити про методичну та дидактичну цінність підручника, коли, опрацьовуючи його сторінки, здобувач вищої освіти соціалізується в суспільстві (Нечаев, 2005).

На високому рівні поліграфічне виконання франкомовної навчальної книги: ми зазначаємо якість естетичного оформлення, спрямованість підручника на розвиток естетичного смаку. У ньому дотримані гігієнічні, поліграфічні вимоги (вага, ламінація, формат, шрифт), а це свідчить про професійний підхід французької авторки до створення «Пікселя 1». Ергономічні показники суттєво полегшують сприйняття навчального матеріалу підручника здобувачами вищої освіти.

Авторка підручника доречно використовує в підручнику найбільш поширені й сучасні типи тестів. Серед них – питально-відповідні тести, тести на переклад, співвіднесення (зіставлення), доповнення, заповнення пробілів (пропусків), перекодування інформації, логічне перегрупування, виправлення, розподіл фраз по групах, множинний вибір, зіставлення (відрізнення подібностей і розходжень), вірні/невірні твердження, складання списку (рахування об’єктів), опитування, відновлення пробілів (пропусків), конспектування (складання коротких записів). Дослід-

ниця С. Фавре пропонує також скласти власні проєкти з опорою на зразки.

«Піксель 1» є часткою розробленого науковцями комплексу, який має робочий зошит, книгу для освітянина й аудіодиск; навчальна книга містить основи наукових знань із дисципліни, матеріал викладено згідно з метою навчання, визначеними вимогами педагогіки та дидактики. У навчальному процесі педагогічне джерело послідовно й успішно виконує освітні, розвивальні, управлінські, науково-дослідницькі функції (Дьяченко, Кандыбович, 2004).

Франкомовна навчальна книга забезпечує цілковиту науковість змісту матеріалу, оскільки вона має чіткі формулювання, виважені підходи, правила, закони, власні ідеї. Цікаво зазначити, що найважливіший матеріал проілюстрований, відповідно структурований, налаштований на всебічне сприйняття франкомовного матеріалу. Позитив підручника ще і в тому, що чітко виокремлюється індивідуальний підхід до вивчення тем, а це є пріоритетним і важливим нині. Підручник має завдання різного рівня складності, що свідчить про продуманість та виваженість підходу його авторки. Слід також подякувати за інноватику цієї навчальної книги, використання найновіших, найсучасніших досліджень, технічних установок, методик, методів (зокрема, сугестивних), технологій, що сприяє засвоєнню матеріалу недиз'юнктивною молодіжною аудиторією (Фіцула, 2007).

Підручник видавництва «КЛЕ ІНТЕРНАСЬОНАЛЬ» надає можливості для забезпечення диференційованого підходу до навчання. Завдяки навчальній книзі формується естетична культура, розвивається естетична свідомість, підвищується рівень естетичного виховання. Мова викладу навчального матеріалу підручника чітка і зрозуміла. Окремо варто зазначити, що підручник мотивує навчальну діяльність молоді, розвиває інтерес до навчального предмета. Наявність завдань проблемно-пошукового характеру, дидактична доцільність системи завдань, поданих у підручнику, уможливлює здійснення здобувачами вищої освіти самостійної навчальної діяльності. Логіка розміщення та доречне використання ілюстративного матеріалу як самостійного або додаткового джерела інформації є вагомими бонусами «Пікселя 1».

Разом із тим франкомовний підручник «Піксель 1» видавництва «КЛЕ ІНТЕРНАСЬОНАЛЬ», на наше глибоке переконання, має невелику низку недоліків, а саме:

– занадто велика кількість діалогів;

– відсутність триалогів і наявність лише одного полілогу;

– недостатня кількість вправ, спрямованих на розвиток уяви.

Таким чином, на основі всебічного здійснення аналізу франкомовного підручника «Піксель 1» як корисного засобу іншомовного спілкування можна встановити певні висновки, закономірності й тенденції, що свідчать про те, що навчання здобувачів вищої освіти з використанням вищезазначеної навчальної книги корисне, адже воно базується на впровадженні досвіду найкращих традицій франкомовної системи освіти, яке має провідне значення. Використання новітньої методології викладання французької мови у вищих навчальних закладах успішно здійснюється засобами навчальної книги. Залучення підручника як цілковито автентичного з притаманними рисами франкомовності й франкофонічності є міцним підмурівком для подальшого опанування цієї іноземної мови в Європі та світі. Опрацювання підручника людьми, що навчаються, дає незаперечні переваги в процесі тестування, отримання сертифікату ДЕЛЬФ (а потім і ДАЛЬФ), працевлаштування, професійного спілкування з носіями мови. Дедуктивний, індуктивний та традуктивний методи є основними в підручнику, що сприяють подальшій реалізації мовних, мовленнєвих, соціокультурних та загальнонавчальних (стратегічних) компетенцій здобувачів вищої освіти. Наявність основних тестових завдань дає змогу молодим людям бути гнучкими й мобільними, вибирати оптимальні шляхи вирішення особистих та колективних проблем.

Як ефективний засіб комунікації підручник «Піксель 1» виправдовує себе, оскільки допомагає освітянину реалізувати термінальну, тактичну й операційну функції (Волкова, 2009).

Таксономійний підхід до цілей навчання чітко простежується у франкомовному підручнику. Мету в навчальній книзі формулюють на кількох рівнях, причому кожен наступний пов'язаний із послідовною деталізацією і конкретизацією цілей попереднього рівня. Перевага навчальної книги «Піксель 1» полягає в її цілісності, компактності й динаміці. Ми вважаємо, що на основі ретельно розробленого підручника, яким і є «Піксель 1», кожен педагог вищої школи може розробити власний мета-план та спрогнозувати мета-діяльність. Такий вид активності викладача буде дуже корисним особисто для нього та для здобувачів вищої освіти (Дичківська, 2004).

Висновки. Процес підручникотворення зазвичай вимагає багато зусиль і часу. Підсумовуючи, зазначимо, що велику роль у сучасному

освітньому просторі відіграє як якість сучасного підручника, так і креативна активність педагога та навчально-пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти. Сучасні франкомовні підручники на кшталт «Красиве місто 1», «Піксель 1», «Цивілізація 1» сприяють формуванню знань та компетентностей молоді, загальному розвитку особистості. Результативність використання дидактичного матеріалу вищезазначених навчальних книг залежить від системного, планового підходу.

Наша стаття не в змозі висвітлити всі аспекти означеної проблеми, тому пріоритетним напрямом подальших досліджень ми вважаємо всебічний аналіз інших франкомовних підручників XXI століття, зокрема «Цивілізації 1» з метою порівняння й розкриття сучасних досягнень франкомовної науково-педагогічної літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н. Педагогіка : навч. посіб. 3-тє вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 616 с.
2. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психология высшей школы. Минск : Изд-во БГУ им. В. Ленина, 2004. 383 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт 2003. 273 с.
5. Нечаев В. Социология образования. Москва : Наука, 2005. 54 с.
6. Фіцула М. Педагогіка. Вид. 2-ге, випр., доп. Київ : Академвидав, 2007. 560 с.
7. Favret C. Pixel. Méthode de français. Livre de l'élève. CLE INTERNATIONAL/SEJER, 2019. 80 p.

REFERENCES

1. Volkova, N. (2009). *Pedahohika: navchalnyi posibnyk [Pedagogy: textbook]* (3nd ed., ster.). Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
2. Dychkivska, I. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navchalnyi posibnyk [Innovative pedagogical technologies: textbook]*. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
3. D'jachenko, M., Kandybovich, L. (2004). *Psihologija vysshej shkoly [Psychology of higher school]*. Minsk: Izd-vo BGU im. Lenina [in Russian].
4. Nikolaieva, S. Iu. (Eds.). (2003). *Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia [Common European framework of reference for language: learning, teaching and assessment].* Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
5. Nechaev, V. (2005). *Sociologija obrazovanija [Sociology of education]* Moskva: Nauka [in Russian].
6. Fitsula, M. (2007). *Pedahohika [Pedagogy]* (2nd ed., rev.). Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
7. Favret, C. (2019). *Pixel. Méthode de français. Livre de l'élève [Pixel. Method of French. Textbook].* CLE INTERNATIONAL /SEJER [in French].

УДК 378.147: 82.000.141
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-42

Лілія ОВДІЙЧУК,
orcid.org/0000-0002-0268-5969
кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри української і зарубіжної літератури та методик викладання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) lilia_regi@ukr.net

ІНТЕГРАЦІЙНІСТЬ МИСТЕЦЬКОГО КОНТЕКСТУ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ В ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

У статті розкрито важливість теоретико-літературних курсів, зокрема, дисциплін «Вступ до літературознавства» і «Теорія і практика аналізу художнього твору» в процесі літературознавчої підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. Авторка визначила теоретико-методичні засади мистецького контексту аналізу художнього твору на інтеграційній основі під час вивчення предмета «Теорія і практика аналізу художнього твору» студентами ІІ курсу спеціальності «Українська мова і література». Дослідниця обґрунтувала такі методологічні підходи: інтеграційний, студентоцентрований, компетентнісний та репрезентувала апробовану методику аналізу художнього твору через мистецький контекст на засадах інтеграції під час опрацювання теми «Оноре де Бальзак, роман Шагренева шкіра» та телефільм «Шагренева шкіра» Алена Берлінера. Методичним забезпеченням слугували авторські мультимедійна презентація «Оноре де Бальзак як особистість» та завдання в GOOGLE-form «Бальзак як особистість» і «Бальзак_Шагренева шкіра»_Берлінер». Науковиця додала методичний коментар щодо формування завдань та застосування стратегій критичного мислення: «товстих і тонких» запитань, критичного читання. У статті проаналізовано виконані завдання за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-рефлексивним, креативно-діяльнісним критеріями. На основі опрацьованих даних доведено, що в підготовці майбутнього вчителя української мови і літератури інтеграційний аналіз художнього тексту із застосуванням мистецького контексту є ефективним, оскільки позитивно впливає на формування загальних і професійних компетентностей, зокрема інтеграційно-літературознавчої компетентності, предметних результатів навчання, на ціннісних орієнтирів, кругогляду. Це дає підстави для апробації авторської методики у ЗВО, які готують бакалаврів за спеціальністю «Українська мова та література».

Ключові слова: *майбутні вчителі української мови та літератури, теоретико-літературні дисципліни, інтеграція, мистецький контекст, аналіз художнього твору, інтеграційно-літературознавча компетентність.*

Lilia OVDIICHUK,
orcid.org/0000-0002-0268-5969
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy of Ukrainian and Foreign Literature and Methods
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) lilia_regi@ukr.net

INTEGRATION OF THE ARTISTIC CONTEXT OF THE ANALYSIS OF THE ARTISTIC WORK IN LITERARY CRITICISM TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE

The article reveals the importance of theoretical and literary courses, in particular disciplines "Introduction to Literary Criticism" and "Theory and Practice of the Artistic Work Analysis" in the process of literary criticism training of the future teachers of Ukrainian language and literature. The author determined theoretical and methodical principles of the artistic context of the artistic work analysis on integration basis during the study of the subject "Theory and Practice of the Artistic Work Analysis" by the students of the second year of education of the specialty Ukrainian language and literature. The researcher substantiated the following methodological approaches: integration, student centered, competent and represented the tested methods of the artistic work analysis through the artistic context on the basis of integration during development of the topic "Honore de Balzac, the Novel Shagreen Leather" and Alen Berliner, the Telefilm "Shagreen Leather". The multimedia presentation "Honore de Balzac as a Personality" the tasks in GOOGLE-Form "Balzac as a Personality" and "Balzac_Shagreen Leather"_Berliner" served as the methodical provision developed by the author. The scientist added the methodical comment concerning formation of tasks and application of critical thinking strategies: "thick and thin" questions, critical reading. The article analyzes the fulfilled tasks of such criteria: motivational-value, cognitive-reflexive, creative-activity. On the basis of the developed data, the author proved that in

the future teacher of Ukrainian language and literature training, the integration analysis of the artistic text with usage of artistic context is effective, because it positively affects the formation of general and professional competencies, in particular integration-literary criticism competence, subject outcomes of learning, valuable guidelines, mental outlook. It gives grounds for approbation of the author's technique in higher educational institutions which train the bachelors in the specialty "Ukrainian language and literature".

Key words: *Future teachers of Ukrainian language and literature, theoretical and literary disciplines, integration, artistic context, analysis of the artistic work, integration-literary criticism competence.*

Постановка проблеми. У професійній підготовці майбутніх учителів української мови та літератури апріорно важливими є теоретико-літературні курси, зокрема «Вступ до літературознавства», основною метою якого є «ознайомити студентів з основними закономірностями літературної творчості, принципами та особливостями функціонування літературно-художніх творів, сформувати навички інтерпретації та аналізу літературно-художніх творів» (Вступ до літературознавства. Робоча програма для студентів, 2019). В освітній професійній програмі бакалавра спеціальності «Українська мова та література» із програмних результатів навчання виокремимо РН-4: «Застосовує різні види аналізу художнього твору, визначає його жанрово-стильову своєрідність, місце в літературному процесі, традиції й новаторство, зв'язок твору із фольклором, міфологією, релігією, філософією, значення для національної та світової культури» (Освітня професійна програма, 2018). Отже, для забезпечення результату та реалізації завдань необхідно визначити ефективні методи, прийоми, засоби вивчення художнього твору. Це залежить від багатьох чинників: роду, жанру, стилю. Кожен літературний текст є не тільки авторським баченням, а й продуктом своєї епохи, втіленням її «духу», що акумулюється в культурних надбаннях, ідеях, мистецьких витворах. Тому мистецький контекст аналізу є важливим у процесі осягнення змісту і форми літературного твору. Окрім того, художній текст часто стає джерелом для створення інтерпретацій у музиці, кіно, театрі, живописі. Проаналізувати твір у такому мистецькому контексті – це значить поглибити в студентів літературознавчі й мистецтвознавчі знання й уміння, забезпечити оволодіння інтерпретаційними навичками і формувати інтеграційно-літературознавчу компетентність, застосовуючи інтеграційний принцип.

Хоча в сучасній професійній освіті інтеграцію визнано багатьма науковцями основним принципом викладання, доведено можливості її застосування на різних рівнях: змістовому та діяльнісному, проте теоретичних і практичних напрацювань для вирішення означеної проблеми бракує.

Аналіз досліджень. Процес підготовки майбутніх вчителів української мови та літератури з різних ракурсів досліджували Л. Базиль, М. Вовк, О. Куцевол, Н. Романишина, О. Семеног, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, Н. Віннікова. У працях йдеться про формування важливих для вчителя-філолога компетентностей: літературознавчої, фольклористичної, інформаційно-комунікаційної компетентності. Акцент на можливості інтеграції навчальних дисциплін на літературознавчій основі зробила Л. Базиль (Базиль, 2011), на поєднанні інноваційних форм і методів навчальної діяльності студентів з уже традиційними й апробованими формами і методами викладання у вищій школі – О. Куцевол (Куцевол, 2006), на проблемі упровадження сучасних технологій в освітній процес бакалаврів спеціальності «Українська мова та література» навчальний процес О. Караман, С. Караман, О. Копусь, Н. Віннікова (О. Караман, С. Караман, Копусь, Віннікова, 2019). Мистецька компаративістика в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури була предметом дослідження О. Лілік (Лілік, 2017). Взаємозв'язки літератури та музики, образотворчого мистецтва, театру, кіно розкрила С. Жила (Жила, 2004). Однак ці наукові роботи стосуються насамперед методики викладання літератури в середній школі. Проблема аналізу художнього твору через мистецький контекст на засадах інтеграції мало вивчена.

Мета статті – визначити теоретико-методичні засади інтеграційності мистецького контексту аналізу художнього твору в підготовці майбутніх учителів української мови та літератури й репрезентувати авторську методику, апробовану під час викладання дисципліни «Теорія і практика аналізу художнього тексту» для студентів II курсу спеціальності «Українська мова і література» у ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука» та розкрити особливості формування в них інтеграційно-літературознавчої компетентності.

Виклад основного матеріалу. Важливою для цього дослідження є праця У. Вайсштайна, який класифікував типи зв'язків між літературою й іншими видами мистецтва, зокрема: твори мистецтва, які зображають та інтерпретують відповідну історію, а не є простою ілюстрацією до тексту; літературні твори з описом окремих витворів

мистецтва; літературні твори, які створюють або літературно перетворюють зразки мистецтва; літературні твори, що імітують образотворчі стилі; літературні твори, що використовують технічні прийоми образотворчих мистецтв (монтаж, колаж, гротеск); літературні твори, що співвідносяться з образотворчим мистецтвом та художниками або передбачають спеціальні знання з історії мистецтв; синоптичні жанри (емблема); літературні твори на ту ж тематику, що й твори мистецтва (Вайсштайн, 2009: 380). За цією класифікацією, визначено літературні тексти відповідно до окремих типів чи видів для можливого опрацювання через мистецький контекст. Наприклад, літературні твори, які створюють або літературно перетворюють зразки мистецтва (І. Франко «Сікстинська мадонна», О. Кобилянська «Меланхолійний вальс», М. Куліш «Патетична соната»), художні твори з описом окремих витворів мистецтва (М. Рильський «Шопен», О. Теліга «Танго», «Козачок», О. Гончар «Собор», Б. Олійник «Вальс», Л. Костенко «Коли вже люди обляглися спати»). Проте у процесі апробації авторської методики було взято за основу мистецькі твори, які безпосередньо пов'язані з літературними творами. Це образотворчі ілюстрації до творів, музичні інтерпретації поетичних текстів, екранізації творів, театральні спектаклі, опери та оперети за літературними творами.

На рис. 1 відображено мистецький контекст аналізу художнього твору на інтеграційній основі під час вивчення дисципліни «Теорія і практика аналізу художнього твору».

Оскільки курс «Теорія і практика аналізу художнього твору» викладається для студентів ІІ курсу, які паралельно вивчають літературознавчі дисципліни «Історія української літератури», «Історія зарубіжної літератури», для забезпечення ефективного й успішного засвоєння знань, вмінь та навичок аналізу художнього твору через мистецький контекст було вибрано творчість письменників періоду другої половини XIX ст. Саме цей літературний етап студенти вивчають на ІІ курсі у 2 семестрі, що дає змогу на основі уже засвоєної історико-літературної інформації про період реалізму, життя і творчість письменників поглибити і доповнити знання, формувати вміння й навички контекстного аналізу творів та інтеграційно-літературознавчу компетентність.

Зокрема, це поезії І. Франка, покладені на музику сучасними композиторами і репрезентовані сучасними виконавцями, та роман О. де Бальзака «Шагренева шкіра» й екранізація 2010 р. А. Берлінера.

На початку експериментального навчання було визначено такі методологічні підходи: інтеграційний, студентоцентрований, компетентнісний.

Рис. 1. Мистецький контекст аналізу художнього твору на інтеграційній основі

Інтеграційний підхід забезпечується поєднанням змісту (теми, ідеї, образу) художнього і мистецького твору (музичного, образотворчого, кіно, театру, скульптурного, архітектурного). Студентоцентрований підхід передбачає перетворення студента на активного суб'єкта навчального процесу, опору на активне, а не пасивне навчання? взаємозалежність і взаємоповагу між викладачем та студентом, рефлексивний підхід до навчального процесу. У процесі навчання відбувається формування загальних та фахових компетентностей, зокрема інтеграційно-літературознавчої компетентності. Таким чином забезпечено компетентнісний підхід.

У статті буде розкрито особливості інтеграційного аналізу твору Оноре де Бальзака «Шагренева шкіра» через мистецький контекст – однойменний франко-бельгійський телефільм режисера Алена Берлінера.

Знання про мистецький контекст студенти отримують під час лекційних занять. Вміння й навички інтеграційного аналізу художнього твору формуються на практичних заняттях, у процесі безпосереднього виконання завдань із коментарем викладача у GOOGLE-form, а згодом – через створення власних варіантів завдань, які адресовані одногрупникам.

На першому етапі студенти активізували знання про романіста за допомогою уже опрацьованої мультимедійної презентації «Оноре де Бальзак як особистість» (Овдійчук, 2020) та завдання у GOOGLE-form «Бальзак як особистість» (Овдійчук, 2021), щоб врахувати біографічний контекст у процесі аналізу художнього твору. Завданням було прочитати роман «Шагренева шкіра» і подивитися екранізацію А. Берлінера. Наступним етапом було виконати завдання на GOOGLE-form (Овдійчук, 2021). У формулюванні завдань застосовувалися стратегії критичного мислення: «товсті і тонкі запитання», критичне читання. Окрім того, були запитання на виявлення емоційного сприйняття роману та фільму: сильне потрясіння, захоплення, розчарування, подив, ніяких вражень. Запитання, які передбачали зіставлення (Як відтворено сюжетну лінію у фільмі?) і вибір правильної відповіді: 1) відповідно до тексту; 2) відповідно до тексту, але з вставкою окремих епізодів, яких немає у творі; 3) неповно; 4) змінено сюжетну лінію. Або ж аналітико-синтетичне запитання: «Оцініть підбір акторів за зовнішніми даними (Рафаель де Валентен, Феодора, Поліна, Растіньяк, господар крамниці старожитностей) відповідно до портретних характеристик у творі».

Було підібрано кадри з фільму для ілюстрування важливих засобів кінематографу: портретний, середній, панорамний плани; кадр і його монтування (мізансцени); різні ракурси кадру (зверху, збоку, знизу), а також режисерські прийоми, які дозволяють краще передати думки і почуття героя, розкрити його внутрішній світ, зокрема, це голос за кадром. Запитання такого плану: «Які деталі відтворюють час і місце подій?» були складні, тому для допомоги й орієнтації було надано варіанти відповідей (костюми героїв, перуки; інтер'єри приміщень; предмети побуту; Париж як місце дії). А на запитання типу: «Оцініть гру акторки Мілен Жампаной в образі Феодори – світської дами «без серця» або «Чому про Феодору Бальзак сказав: «Вона – це світське товариство», – студенти мали дати відповідь самостійно.

Окрім мистецького контексту, студенти мали на основі ММП «Оноре де Бальзак як особистість» розкрити біографічний контекст за допомогою запитань: «Які факти зовнішньої біографії Бальзака відображено у романі?» І варіанти відповідей: піднесення і кризові ситуації у власній творчості; осмислення епохи, подій, в яких письменник міг і не брати участь. «Які факти внутрішньої біографії автора відображено у романі?» Варіанти відповідей: враження, переживання, думки, художні й інтелектуальні узагальнення.

Запитання типу «Хто із персонажів розкриває ідею роману?» спонукає до критичного мислення, оскільки відповідей кілька і тільки уважний читач вкаже правильну відповідь: господар крамниці старожитностей. Два останні завдання взаємопов'язані. Фільм «Шагренева шкіра» А. Берлінера – це мистецький чи комерційний проект? Залежно від того, яку відповідь виберуть другокурсники, таким буде й есе. Запропоновано 9 варіантів тем: 1. Екранізація роману «Шагренева шкіра»: успіх чи поразка. 2. Екранізований роман «Шагренева шкіра» як мистецьке взаємодоповнення. 3. Екранізація роману «Шагренева шкіра» як мистецьке взаємозаперечення. 4. Екранізація і роман: точки перетину і паралелі. 5. Чи виграв роман від екранізації? 6. Роман та екранізація як носії різних ідей. 7. Роман та екранізація: мистецький дует чи протистояння. 8. Екранізація роману як мистецький програш. 9. Екранізація як друге дихання роману. Виконана творча робота засвідчує, що другокурсники зрозуміли зміст та ідейний задум режисера, опанували засоби кінематографії, аргументовано довели кожен свою думку. Наведемо для прикладу окремі есе: Тема 4. «Якщо є така можливість, то завжди радять прочитати роман, а потім дивитись фільм. Цілком і повністю з цим погоджуюсь. Чому? Тому, що коли ти

читаєш, то в своїй голові самостійно малюєш картинку, а фільм – це екранізація картинки режисера.

Тому після прочитання роману «Шагренева шкіра» із задоволенням хочеться переглянути, як режисер «побачив» цей роман. Звичайно, автор фільму може щось забрати або додати, і тому твір ніби змінений руками режисера. Неоднакова кінцівка цієї історії, зміни різних ситуацій у романі – це все режисерські задум і погляди.

Цей фільм змінений, але не повністю. Режисер своїми «вставками» зробив фільм більш яскравим та цікавим. Він зумів точно передати ідею твору, і хоч роман написаний давно, але в наш час його цікаво читати, і фільм, звичайно, дуже цьому посприяв.

Найбільше мене вразила кінцівка у фільмі. Вони зовсім різні (у романі і фільмі), і це додає особливих емоцій і нового погляду на історію» (Назар К.). Проте є й протилежні погляди: Тема 1. «На мою думку, роман, який написаний, завжди відрізняється від фільму. У фільмі не все так можуть відкрити актори, як автор на сторінках будь-якого твору. Тому для мене екранізація цього роману – це поразка. Недостатньо актори підходили на ці ролі, не всі, звісно, але я так це бачу. Сам автор – дуже цікава постать як на мене, і він хотів більше показати про життя сучасне, аніж це показано у фільмі. Тому я не в захваті від фільму. Роман сподобався більше» (Анна П.). У процесі читання есе відбувалася оцінка та самооцінка, що сприяло розвитку аналітичних умінь, навичок зіставлення, загалом критичного мислення студентів.

Оскільки на практичному занятті поєднувалася групова, колективна і самостійна робота, в процесі якої коригувалися знання, формувалися вміння аналізу фільму, для закріплення навичок студентам запропоновано виконати індивідуальне завдання: за аналогією підготувати у GOOGLE-form за повістю І. Франка «Для домашнього огнища» та екранізацією режисера Б. Савченка 1992 р.

Таким чином, мистецький контекст – екранізація роману Бальзака – допоміг увиразнити авторську ідею, розкрити нюанси творення образів, колорит епохи, а також виявив особистісні уподобання студентів, допоміг формувати інтеграційно-літературознавчу компетентність. Мотиваційно-ціннісний критерій засвідчує, що студенти виявили пізнавальний інтерес до мистецького контексту аналізу художнього твору, зрозуміли його важливість для розуміння, аналізу й інтерпретації твору. Відбулося також посилення мотивації майбутнього вчителя до саморозвитку, самоосвіти. За когнітивно-рефлексивним критерієм можна констатувати таке: студенти виявили інтеграційні знання, які засвоїли на лекціях, і застосували їх у процесі опрацювання GOOGLE-form «Бальзак_Шагренева шкіра»_Берлінер. Поглибилися рефлексія і саморефлексія.

За креативно-діяльнісним критерієм виявлено, що в студентів сформовано певні інтеграційні уміння, навички і досвід контекстного аналізу художнього твору, зокрема застосування мистецького та біографічного контекстів, а також критичне читання, критичне та креативне мислення, створення есе на відповідні теми, інформаційно-комунікаційна компетентність.

Висновки. На основі опрацьованих даних можна зробити висновок, що в підготовці майбутнього вчителя української мови і літератури інтеграційний аналіз художнього тексту із застосуванням мистецького контексту є ефективним, оскільки позитивно впливає на формування загальних і професійних компетентностей, предметних результатів навчання, розвиток когнітивної сфери, ціннісних орієнтирів, кругогляду. Це дає підстави для апробації авторської методики аналізу художнього твору через мистецький контекст на інтеграційній основі у ЗВО, які готують бакалаврів за спеціальністю «Українська мова та література».

Перспективи наукових пошуків полягають у розробці моделі вивчення художнього твору в історико-літературному контексті у професійній підготовці майбутніх учителів української мови та літератури.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базиль Л. О. Формування літературознавчої компетентності майбутніх словесників шляхом інтеграції історико-літературних курсів. *Current problems of human society development*. Materials digest of the VII-th International Scientific and Practical Conference (Odessa, London, July 21 – 28, 2011): International Academy of Sciences and Higher Education London, Great Britain, p. 15–18. URL: http://gisap.eu/ru/node/717 (дата звернення: 21.06.2021).

2. Вайсштайн У. Порівняння літератури з іншими видами мистецтва: сучасні тенденції та напрями дослідження в літературознавчій теорії і методології. *Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи.* Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2009. С. 372–393.

3. Вступ до літературознавства. Робоча програма для студентів освітньої програми: Середня освіта (Українська мова і література). Рівня вищої освіти: першого (бакалаврського). За спеціальністю 014 Середня освіта (українська мова і література) ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». URL: https://www.megu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/Vstup-do-literaturoznavstva-RP-studenty-2016.pdf (дата звернення: 21.06.2021).

4. Жила С. О. Теорія і практика вивчення української літератури у взаємозв'язках із різними видами мистецтв у старших класах загальноосвітньої школи : монографія. Чернігів : РВК «Деснянська правда». 2004. 360 с.

5. Куцевол О. М. Інноваційні форми й методи організації самостійної роботи студентів у контексті методичної підготовки майбутніх учителів літератури. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми*. 2006. Вип. 11. С. 284–290.

6. Лілік О. Мистецька компаративістика у професійній підготовці майбутніх учителів української літератури. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (серія: педагогічні науки). 2017. Випуск 1-2 (50-51). URL: erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/5405 (дата звернення: 21.06.2021).

7. Навчальний план підготовки здобувачів вищої освіти (2018) Галузь знань: Освіта/Педагогіка Спеціальність 014 Середня освіта (Українська мова та література). Освітній рівень: Бакалавр. ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». URL: https://www.megu.edu.ua/uk/istoriko-filologichnij/kafedra-ukrainskoi-movi-ta literaturi (дата звернення: 21.06.2021)

8. Овдійчук Л. Бальзак як особистість: мультимедійна презентація. URL: https://www.google.com/url?q=https://drive.google.com/file/d/1JXvIZadJrD79JswPs_Ab6qAhuJvKXMHi/view?usp%3Dsharing&sa=D&source=editors&ust=1624272842653000&usg=AFQjCNGls4zEncXyty4TIVOm6X3bK33exg (дата звернення: 21.06.2021)

9. Овдійчук Л. Бальзак_як особистість: GOOLE-forme. 2021. URL: https://forms.gle/gFcUiiaT2n6CthT99 (дата звернення: 21.06.2021)

10. Овдійчук Л. Бальзак_Шагренева шкіра_Берлінер: GOOLE-forme. 2021. URL: https://forms.gle/9C3xg4yMrjZSztJY9 (дата звернення: 21.06.2021)

11. Освітня професійна програма 014 Середня освіта (Українська мова та література) 2018. URL: http://www.megu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/04/OPP-2016-2018-uml.pdf (дата звернення: 21.06.2021)

REFERENCES

1. Bazyl L. O. (2011) Formuvannia literaturoznavchoi kompetentnosti maibutnikh slovesnykiv shliakhom intehratsii istoryko-literaturnykh kursiv [*Formation of literary competence of future linguists through the integration of historical and literary courses*]. URL: http://gisap.eu/ru/node/717 [In Ukrainian].

2. Vaisshtain U. Porivniannia literatury z inshymy vydamy mystetstva: suchasni tendentsii ta napriamy doslidzhennia v literaturoznavchii teorii i metodolohii. [Comparison of Literature with Other Kinds of Art: Modern Tendencies and Directions of Research in Literary Criticism Theory and Methodology]. Suchasna literaturna komparatyvistyka: stratehii i metody. K.: Vydavnychyi dim «Kyievo-Mohylianska akademiia» [Kyiv-Mohyla Academy Publishing House] 2009. S. 372–393. [In Ukrainian].

3. Vstup do literaturoznavstva. Robocha prohrama dlia studentiv osvitnoi prohramy: Serednia osvita (Ukrainska mova i literatura). [Introduction to Literary Criticism. Steering document for the students of the educational program: Secondary education (Ukrainian language and literature)]. Rivnia vyshchoi osvity: pershoho (bakalavrskoho). Za spetsialnistiu 014 Serednia osvita (ukrainska mova i literatura) PVNZ «Mizhnarodnyi ekonomiko-humanitarnyi universytet imeni akademika Stepana Demianchuka». URL: https://www.megu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/Vstup-do-literaturoznavstva-RP-studenty-2016.pdf [In Ukrainian].

4. Zhyla S. O. Teoriia i praktyka vyvchennia ukrainskoi literatury u vzaiemozviazkakh iz riznymy vydamy mystetstv u starshykh klasakh zahalnoosvitnoi shkoly [Theory and Practice of Studying Ukrainian Literature in Interconnection with Different Kinds of Art in Senior Forms of Comprehensive School]: monohrafiia. Chernihiv: RVK «Desnianska pravda», 2004. 360 s. [In Ukrainian].

5. Kucevol, O. M. (2006). Innovacijni formy j metody orghanizaciji samostijnoji roboty studentiv u konteksti metodychnoji pidghotovky majbutnikh uchyteliv literatury. [Innovative forms and methods of organizing independent work of students in the context of methodical training of future teachers of Literature]. *Suchasni informacijni tekhnologhiji ta innovacijni metodyky navchannja v pidghotovci fakhivciv: metodologhija, teorija, problemy: zb. nauk. pracj.* Vyp. 11. S. 284–290. [In Ukrainian].

6. Navchalnyi plan pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity. Haluz znan: Osvita/Pedahohika Spetsialnist 014 Serednia osvita (Ukrainska mova ta literatura). Osvitnii riven: Bakalavr. 2018. [Curriculum for higher education. Field of knowledge: Education / Pedagogy Specialty 014 Secondary education (Ukrainian Language and Literature). Educational level: Bachelor. 2018]. URL: https://www.megu.edu.ua/uk/istoriko-filologichnij/kafedra-ukrainskoi-movi-ta-literaturi [In Ukrainian].

7. Lilik O. Mystetska komparatyvistyka u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv ukrainskoi literatury. [Artistic comparison into theprofessional training of the future teachers of ukrainian literature] *Nepererva profesiina osvita: teoriia i praktyka (seriia: pedahohichni nauky).* 2017. Vypusk 1-2 (50-51). URL: erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/5405 [In Ukrainian].

8. Ovdiichuk L. M. Onore de Balzak yak osobystist: multymediina prezentatsiia. [Honore de Balzac as a personality]. URL: https://drive.google.com/file/d/1JXvIZadJrD79JswPs_Ab6qAhuJvKXMHi/view?usp=sharing [In Ukrainian].

9. Ovdiichuk L. M. Balzak yak osobystist [Balzac_as a personality]*:* GOOLE-forme. 2021. URL: https://forms.gle/gFcUiiaT2n6CthT99 [In Ukrainian].

10. Ovdiichuk L. Balzak_Shahreneva shkira_Berliner [Balzac_Shagreen Leather_Berliner]: GOOLE-forme. 2021. URL: https://forms.gle/9C3xg4yMrjZSztJY9 [In Ukrainian].

11. Osvitnia profesiina prohrama [Educational professional program] 014 Serednia osvita (Ukrainska mova ta literatura) 2018]. URL: http://www.megu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/04/OPP-2016-2018-uml.pdf [In Ukrainian].

УДК 376-056
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-43

Роксоляна ОЛІЙНИК,
orcid.org/0000-0002-3914-3936
аспірант кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) r.oliynyk@chnu.edu.ua

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В ПОЛЬЩІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті охарактеризовано дефініції понять «інклюзивна освіта», «інклюзивне освітнє середовище», «соціальна інклюзія», «індивідуалізація». Стаття присвячена теоретичному аналізу сутності інклюзивної освіти в Республіці Польща та особливостей дошкільної освіти в контексті інклюзії. Дошкільна освіта та освіта загалом, включаючи освіту для дітей з особливими освітніми потребами – це спроба пошуку таких рішень та форм роботи з дітьми та їх батьками, які дозволять на практиці реалізувати ідею рівних прав, які будуються на повазі до індивідуальності особистості та підтримці. Сутність інклюзивної освіти полягає в тому, щоб забезпечити всім дітям з особливими освітніми потребами відчуття рівноправного члена суспільства, а іншим людям показати, що суспільство є різноманітним, але разом із тим рівним.

Науковці визначають сутність поняття інтеграції, рівнів інтеграції, зокрема соціальної адаптації як приналежності до групи, відчуття дитиною, що вона частина команди, і вона прийнята. Це дозволяє не тільки включати дітей до закладів дошкільної освіти, але також надає їм можливість отримати професійну допомогу та підтримку незалежно від типу їхніх особливих освітніх потреб. Важливо, щоб процес інтеграції розпочався якомога раніше, щоб діти мали можливість бути разом, пізнавати один одного, виявляти спільне, при цьому враховуючи відмінності як фактор збагачення міжособистісних відносин, адже в основі інклюзивної освіти закладений підхід, який базується на позитивному сприйнятті багатоманітності, сприйнятті індивідуальних відмінностей кожної дитини зокрема як корисного ресурсу, а не проблеми, а також при інтеграції дитини до дитячого колективу, важлива максимально значуща участь в освітньо-виховному процесі, а не тільки фізична присутність у групі.

У статті показано, що основне завдання педагога в дитячому садку, полягає у постійній співпраці дітей та батьків, обміні організаційними та соціальними знаннями та навичками, що полегшують прийняття та адаптацію інвалідності дитини, стимулюють педагогів до самостійної творчої діяльності, в залежності від виду особливих освітніх потреб. У статті визначено основні складові реалізації психолого-педагогічної допомоги дитині в системі дошкільної освіти у Польщі, підходи та особливості щодо різних аспектів розвитку дитини, зокрема: емоційного, соціального та фізичного розвитку.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, діти з особливими освітніми потребами, соціальна інклюзія, індивідуалізація.*

Roksolyana OLIYNYK,
orcid.org/0000-0002-3914-3936
Postgraduate Student at the Pedagogy and Psychology of Preschool Education Department
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) r.oliynyk@chnu.edu.ua

INCLUSIVE EDUCATION IN POLAND: THEORETICAL ANALYSIS

This article describes the definition of the concepts of "inclusive education", "inclusive educational environment", "social and integration inclusion", "individualization". The article is devoted to the theoretical analysis of the inclusive education essence in the Republic of Poland and the features of preschool education in the context of inclusion. Preschool and education in general, including education for children with special educational needs, is an attempt to find solutions and forms of interacting with children and their parents that will allow to realize the idea of equal rights, based on respect for the individual and support. The inclusive education essence is to provide all children with special educational needs with a sense of being an equal member of society, and to show other people that society is diverse but at the same time it is equal.

Scientists define the essence of the integration concept, integration levels, in particular social and integration adaptation as belonging to a group, the child's feeling that he / she is a part of a team, and they are accepted. It allows not only the children to be included in preschool education, but also gives them the opportunity to receive professional help and support regardless of the type of their special educational needs. The important thing is the integration process begins as early as possible, so that children have the opportunity to be together, to get to know each other, to discover the common, considering the differences as a factor in enriching interpersonal relationships, inclusive education is based on

an approach about a positive perception of diversity, the perception of individual differences of each child in particular as a useful resource, but not a problem, and the integration of the child into the children's team, it is the most important participation in the educational process but not only physical presence in the group.

The paper shows that the main task of a specialist in kindergarten is constant cooperation between children and parents, exchange of organizational and social knowledge and skills that facilitate the acceptance and adaptation of the child's disability, together with teachers and parents carry out full child's functional and interactive diagnosis, stimulate teachers to independent creative activity, depending on the type of special educational needs. The article identifies the main components of the implementation in psychological and pedagogical assistance to the child in the system of preschool education in Poland, approaches and features of various aspects of child's development, in particular emotional, social and physical development.

Key words: *inclusive education, inclusive educational environment, children with special educational needs, social and integration inclusion, individualization.*

Постановка проблеми. Період дошкільної освіти надзвичайно важливий у житті людини, перш за все для формування її особистості та набуття різноманітного досвіду та навичок. Заклад дошкільної освіти відіграє надзвичайно важливу роль, перш за все, у формуванні самостійності, впевненості в собі та освоєнні основними адаптаційними навичками. При цьому група однолітків дозволяє дитині відчувати різні рівні взаємодії (безумовно, відмінні від тих, що відбуваються в сімейному середовищі). Дитина відчуває як позитивні, так і негативні почуття та емоції, навчаючись тим самим, вирішувати конфлікти, дізнаватися про основні норми поведінки в суспільстві. Дитячий садок є сполучною ланкою між сімейним вихованням і навчанням в школі, виконуючи такі функції як: компесаторна, виховна та соціальна, що сприяє гармонійному та цілісному розвитку кожної особистості.

Аналіз досліджень. Проблематика особливостей інклюзивної освіти найбільш широко представлена в роботах науковців Республіки Польща та психолого-педагогічній літературі. Дослідниця Боржишковська Х. визначає завдання, які повинен виконувати педагог, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема: формувати у вихованців віру у власні можливості, а також розвивати їхню здатність до позитивної самооцінки; цікаво і зручно для дітей організовувати заняття; передавати практичні знання, пов'язані як з професією, так і з загальним розвитком. Такий педагог має бути підготовлений в декількох сферах і спеціалізаціях спеціальної педагогіки, тобто у тифлопедагогіці (для осіб з вадами зору), сурдопедагогіці (для осіб з вадою слуху) та галузях (Боржишковська, 2015 : 131). Науковці Рильке Х., Тушевський Т. стверджують, що інклюзивна освіта має на меті підтримати процес розвитку кожної дитини (Рильке, 2014: 243). Саме тому варто завжди враховувати всі аспекти розвитку дитини: емоційний, пізнавальний, творчий, соціальний, фізичний, моральний. Деякі діти потребують більшої емоційної підтримки, інші вимагають більшої підтримки при навчанні чи засвоєнні певного матеріалу, а треті більше технічної підтримки, такої як налаштування слухових апаратів, машин Брайля тощо. Дослідники Калужний А. та Міштела М. вважають, що основним завданням інклюзивної освіти є виявлення та підтримка різних потреб розвитку вже на етапі дошкільної освіти, зокрема фізичної, емоційної та соціальної сфер розвитку (Калужний, Міштела, 2012 : 115).

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз сутності інклюзивної дошкільної освіти в Республіці Польща, визначити підходи до практичної реалізації інклюзії в умовах ЗДО, визначити та розкрити рівні інтеграції дитини до закладу дошкільної освіти, а також особливості психолого-педагогічної допомоги та підтримки дитини у різних сферах розвитку на етапі здобуття дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. У контексті інклюзивної освіти діти з ООП контактують насамперед зі своєю групою однолітків. Діти різні, вони не тільки мають певні «судження», але й по-різному виглядають, мають різну сімейну та соціальну історію, навчальний досвід, і заклад дошкільної освіти стає місцем толерантності одне до одного та місцем інтеграції.

Науковці розглядають поняття інтеграції, як розумовий процес, який починається в свідомості людини і виражається в практичній реалізації переконання, що я надаю собі та іншим однакові права, незалежно від наших відмінностей. Інтеграція – це також соціальний зв'язок, приналежність до групи, відчуття того, що ти є частиною команди, що ти прийнятий. Інтеграція, зрозуміла таким чином, не відбувається шляхом простого поєднання здорових дітей та особливих дітей – вона вимагає усвідомлених, продуманих освітніх взаємодій, що розуміються як процес, а не випадкові дії. Ви повинні навчитися терпінню, повазі, виявляти те, що у особливих дітей спільного

з усвідомленням різного сприйняття світу або вирішенням соціальних ситуацій. Інтеграція – це навчання один у одного – пізнання себе та інших (Сміт, 2008: 132).

Ще одним поняттям, яке розглядається науковцями є соціальна та інтеграційна інклюзія, яка свідчить про реалізацією ідеї повної участі дітей з обмеженими можливостями у освітній сфері – це стосується можливості використання форм загальної та спеціалізованої освіти, реабілітації, що відповідає типу порушень, педагогічної та терапевтичної підтримки. Соціальний вимір інклюзії стосується того факту, що дитина з особливими освітніми потребами повинна мати доступ до цих форм у своєму місцевому середовищі – на рівні комуни чи повіту, а отже, і має відбутися напрям змін у системі освіти в кожній області роботи з дитиною з особливими освітніми потребами. Ключовим фактором у навчанні є гнучкість, яка полягає у визнанні того, що діти вчаться з різною швидкістю та що вихователям чи вчителям потрібні навички, щоб гнучко підтримувати своє навчання (Мілевська, Шимановська, 2010: 324).

В інклюзивній освіті дитяча різноманітність кидає виклик педагогам: створення належного клімату в дитячому садку та побудова стосунків, організація відповідної підтримки з урахуванням індивідуальних потреб дітей, гнучкий підхід до навчання з точки зору програми та методів роботи, зміни в оцінці прогресу дитини в напрямі мотивації і підтримка їх розвитку, побудова партнерських відносин з батьками. Ці нові виклики ставлять перед вихователями необхідність постійно розширювати свої знання та вдосконалювати свої компетенції.

Розгляньмо найважливіші аспекти індивідуалізації взаємодій у закладі дошкільної освіти в Республіці Польща:

– відкритість педагога до реальних знань дитини, ефективне спостереження;

– підготовка соціального середовища в дошкільному відділенні до прийняття або функціонування дитини з особливими розвитково-освітніми потребами;

– організаційні компетенції педагога;

– вироблення нового стилю роботи педагогом;

– ретельний аналіз основної навчальної програми та її адаптація до індивідуальних потреб та можливостей дитини шляхом коригування змісту навчальної програми;

– забезпечення терапевтичних заходів для дітей, які цього потребують, є ефективним посиленням індивідуалізації навчання і виховання;

– спільна підтримка дитини педагогом та батьками

Науковці, також виділяють завдання педагога у дитячому садку, які полягають у постійній співпраці, дітей та батьків, обміні організаційними та соціальними знаннями та навичками, що полегшують прийняття та адаптацію інвалідності дитини в залежності від виду особливих освітніх потреб (Боржишковська, 2015: 87).

Працюючи з дитиною-інвалідом, варто пам'ятати, що кожна з них різна, кожна має свої сильні та слабкі сторони. Завдання педагогів у дитячому садку з дітьми з особливими освітніми потребами полягає у здійсненні планомірних системних дій, які дозволять на практиці реалізувати ідею рівних можливостей. Зокрема, до важливих ідей вони відносять: *взаємне визнання* – усі вправи та ігри, які дозволять дітям ближче познайомитися, будуть корисними. Також важливо надати інформацію про потреби окремих дітей, які мають особливі освітні потреби пов'язані з їх функціонуванням у дитячому садку; і*нформування* – діти, якщо вони мають неповну інформацію, формують власні уявлення щодо даної теми, не завжди відповідають дійсності. Можливо, важливо пояснити причини захворювань або проблеми з розвитком, як дбати про комфорт однолітка, що можна зробити, а чого слід уникати; *допомога* – здорові діти часто хочуть допомогти своїм ровесникам, звільняючи їх від занять, які є в межах їхньої діяльності. Завдання кожного педагога «навчити дітей допомагати» одне одному незважаючи на те, чи має вона особливі освітні потреби чи ні. Доцільно віддавати перевагу «допомозі на вимогу» – коли ситуація цього вимагає, а не через загальний стан безпорадності. Ви також можете пояснити дітям, що кожен із нас у певних ситуаціях потребує і використовує допомогу інших; *позитивне підкріплення.* Давайте побачимо та назвемо досягнення дітей з обмеженими можливостями, покажемо їхні роботи та досягнення. Ви також можете пояснити дітям, що навіть маленький успіх є прогрес у розвитку, і він досягається завдяки відданості та праці. Поясніть дитині, що те, яке легко приходить до одних, може бути великим випробуванням для інших; *давайте подбаємо про стосунки* – ми не повинні ділити дітей на здорових та особливих під час групових занять, наприклад, коли працюємо в команді, навіть якщо це значно полегшить нам роботу. Виконання завдань разом дозволяє встановити більш тісні контакти. Зверніть увагу на те, як діти ставляться один до одного; *чесне ставлення.* Спробуємо забезпечити, щоб до всіх дітей ставилися однаково в тих місцях, де це можливо (наприклад, дотримуючись

правил роботи). Водночас повідомте дітям, що, оцінюючи їх, ми враховуємо не лише ефект, а й внесок, відданість, зусилля та зусилля. Це буде важливим, серед іншого у процесі оцінювання учнів з вадами інтелекту; *інтеграція за межі дитячого садка* – важливо підтримувати зв'язок дітей поза садочком. Тому варто заохочувати батьків дітей з особливими освітніми потребами запрошувати здорових дітей проводити час разом (Червінська-Клемке, 2012: 123; Шеллер, 2008: 221).

Ще одним важливим моментом у організацію освітнього процесу є інтеграція в звичайний заклад дошкільної освіти. Соціальна інтеграція дітей з обмеженими можливостями – це гуманітарний потік соціальних змін на благо їм, що протистоять ізоляції та дискримінації у суспільстві. Науковці наголошують, що є всі шанси виховати нове покоління в дусі співпраці та толерантності до людського різноманіття, а також можливість поліпшити умови життя людей з обмеженими можливостями та створити їм можливість повноцінно брати участь у соціальному житті. Важливо, щоб форма навчання створювала умови не лише для спільних розваг, а й сприяла створенню атмосфери, у якій діти формуватимуть свою чутливість до потреб та можливостей інших дітей (Калужний А., Міштела, 2012: 235).

З раннього віку важливо розвивати емпатію, тобто здатність співпереживати чужому досвіду, взаємну доброту та відкритість до проблем інших. Дошкільний вік – це період, коли ми маємо більше шансів на розвиток відкритості та готовності до співпраці. Беручи до уваги всі вищезазначені важливі аспекти, важливо проводити заходи, спрямовані на інтеграцію дітей особливими освітніми потребами в звичайний дитячий садок (Крук-Ласоцька, 2012: 135).

Також практики звертають важливу увагу на різні аспекти розвитку особливо під час підтримки різних сфер розвитку дитини на етапі дошкільної освіти. Зокрема, під час підтримки емоційного розвитку дитини в закладі дошкільної освіти, потрібно звернути увагу на:

– способи вираження емоцій – коли ваша дитина дорослішає, спосіб вираження своїх емоцій повинен бути менш агресивним. Це пов'язано з розвитком залоз внутрішньої секреції та вивченням норм прийнятої поведінки. Найшвидший ріст залоз відбувається до п'яти років; у віці від п'яти до одинадцяти років це ріст помітно сповільнюється; після шістнадцяти років він знову швидший. Компонент навчання також повинен ставати дедалі помітнішим із віком. Якщо дитина дошкільного віку не демонструє прогресу в інтенсивності прояву емоцій та спалахів ревнощів, гніву так само часто як у трирічному віці, а іноді навіть більше, слід почати шукати за причину такої поведінки;

– розуміння складних понять – почуття справедливості, чесності, правдивості – поняття, яких багато дітей не знають. Пояснення малюкам, що справедливість не означає однакове, рівне допоможе їм краще функціонувати в групі. Якщо ми хочемо, щоб діти були чесними та правдивими, давайте пояснимо, що означають ці терміни, покажемо їм приклади та вимагатимемо від них використання їх у повсякденному житті;

– поважати введені норми та правила – маленька дитина робить багато чого для власного задоволення; коли дитина стає старшою, вона вже може відмовитись від цих задоволень на користь іншої дитини чи людини. Створення соціальних ситуацій, коли дитина матиме змогу виправдати чиїсь очікування, самовіддано зробити щось для іншої людини, дозволить їй краще зрозуміти прищеплений принцип поваги і дитина почне ставитися до нього як до обов'язкового;

– розуміння почуття обов'язку – педагог повинен пам'ятати, що без почуття обов'язку дошкільний успіх буде неможливим. Якщо дитина почне виявляти зобов'язання перед іншими зараз, то коли вона покине садочок, вона зможе виконувати свої обов'язки (Чопе-Шеффлер, 2011: 232).

Під час підтримки соціального розвитку варто звернути увагу на такі основні аспекти, зокрема:

а) функціонування дитини в групі – якщо чотирьох або п'ятирічна дитина не приєднується до групових ігор, не шукає друзів і не реагує на будь-яке заохочення вихователя та інших дітей, це сигнал що у неї можуть бути проблеми з емоціями, функціонуванням у групі, можливо поганий досвід роботи з групою або відсутність віри в те, що спілкування з іншими людьми може бути джерелом радості;

б) вирази дитячої емпатії – трирічні діти сильно зосереджені на собі. Їх егоцентризм видно довгий час, але емпатії можна навчити в наймолодшій дошкільній групі;

в) співпраця та змагання – малеча любить перегони, і найбільшим стимулом участі є завжди перемога. Вони люблять хвалитися та доводити одноліткам, що роблять щось краще, швидше за інших. Ставляючи завдання перед дітьми, педагог неодноразово заохочує їх змагатися, але слід пам'ятати, що надмірна конкуренція шкідлива для розвитку дітей, оскільки стимулює ревнощі та псує атмосферу в групі. З іншого боку, співпраця може принести багато користі для групи та окремої дитини.

Наступним аспектом розвитку є мовлення, тому під час розвитку цієї сфери варто звернути увагу на:

– проблеми зі слухом – вихователю потрібно спостерігати, чи дитина адекватно реагує на різні звуки, чи дуже голосно розмовляє з колегами, голосно відповідає на запитання вихователя. Можливо, у дитини проблеми зі слухом. В такій ситуації, обов'язково потрібно одразу працювати з логопедом, педіатром або дефектологом;

– ніс – коли дитина розмовляє носом, у вихователів та батьків складається враження, що ніс дитини закладений, а голос приглушений;

– фонемний слух – якщо ми покажемо йому два малюнки «рулон» і «поличку» – дитина, почувши слово «рулон», вкаже на «поличку» і навпаки – ми можемо підозрювати, що у такої дитини є проблеми зі слуховою диференціацією деяких звуків, наприклад бп, дт. Можливо, у дитини порушується фонематичний (мовний) слух;

– сепсис – просуньте язик між зубами, коли ви вимовляєте певні звуки. Таке розташування язика під час розмови завжди свідчить про порушення артикуляції;

– проблеми з вільним мовленням – малеча не може почати говорити, повторює перший або наступний звук, склад у слові, іноді ціле слово або фразу. Якщо це дитина віком від 2 до 3 років, можна припустити, що це заїкання в розвитку (порушення розвитку). Дисфункція розвитку вирішиться сама собою – за умови, що дитина не усвідомлює труднощі мовлення;

– проблеми з диханням – дитина починає дихати повітрям на початку, коли вона починає говорити, і дуже швидко, лише через одне-два слова, вона відбирає повітря. Ймовірно, у дитини проблеми із синхронізацією мовлення з диханням. Такі неприємності трапляються в маленьких дітей, коли фаза вдиху та видиху занадто коротка, коли дитина розмовляє на вдиху замість видиху (Карасовська, 2016: 217).

Під час підтримки розвитку мислення дітей варто звернути увагу на:

– рівень дитячих робіт – з віком дитина збагачує свої малюнки, сльози новими формами. Дошкільник вносить нові елементи, диференціює, збагачує, проявляючи велику винахідливість. Якщо цього не відбувається, дитина не розвивається;

– повторюваність шаблонів – створення однакових повторюваних шаблонів є ознакою певної фіксації форми, кольору або макета. Наприклад, якщо дитина тривалий час користується лише чорним кольоровим олівцем і не підбирає жодних інших кольорових олівців, вона продовжує малювати, наприклад, сходи, вирізати їх з паперу, робити з пластиліну, незалежно від теми роботи, розвитку дитини не буде видно;

– відсутність інтересів – повна відсутність інтересу до гри, книг, музики, співу може свідчити про низьку чутливість або навіть порушення в роботі якогось аналізатора;

– проблеми із запам'ятовуванням – якщо дитина відчуває труднощі з вивченням найкоротших рим, не пам'ятає наведені вказівки, не може повторити короткі вказівки щодо гри, не може повноцінно брати участь в організованих іграх, не бере участі в групових заходах, не бере участі в вистави, то така дитина вимагає особливого догляду та підходу.

Також важливо звернути увагу на підтримку фізичного розвитку, зокрема на:

а) всебічний розвиток – деякі діти більш розвинені в одних областях, а в інших не дуже пристосовані. Іноді трапляється, що дитина частіше бере участь у заняттях та іграх, в яких вона досягає успіху, і менш охоче в тих, які їй не вдаються. Знаючи це, завдання педагога і батьків спробувати включити дитину в ігри, яких дитина уникає, а потім помітити і підкреслити навіть найменші успіхи.

б) ознаки ревнощів – дитина почувається погано, коли одноліток вміє сам одягатися, вмиватися, кидати м'яч далеко, а дитина не може. Дошкільник може заздрити однолітку, який робить щось краще за нього. Ревнощі викликають почуття розчарування, незадоволення, змагальності, відсутність впевненості в собі і небажання робити подальші спроби, вчитися.

в) удосконалення деяких навичок – якщо дитина боїться піднятися навіть на першу сходинку сходів, це сигнал, що почуття рівноваги не дає їй належного почуття безпеки. Змушуючи дитину підніматися, тривога буде наростати, а отже за неї з'являтиметься образа. Якщо ми даємо дитині відчуття захищеності, тримаючи за руку, перебуваючи поруч і пояснюючи, ми закликаємо її експериментувати. Коли вона досягає навіть крихітного успіху, дитина може самостійно підняти планку і спробувати піднятися вище. Те саме стосується діяльності самообслуговування

г) страхи – можуть бути приборканими, але за однієї умови: дитина повинна мати впевненість у людині, яка береться за це завдання. Подолання страху повинно складатися з маленьких кроків, тут не повинно бути поспіху. Педагоги повинні вступити в «наближення об'єкта страху». Якщо ви не бачите прогресу від терапії, не турбуйтеся про це і в жодному разі не демонструйте дитині нетерпіння або незадоволення. Вам потрібно посту-

пово переходити від підйому на дві сходинки до підйому на перший поверх, від того, щоб зняти колготки з себе, одягнути їх і мати можливість прокручувати їх зліва направо.

ґ) успіхи та невдачі – відчуття успіху мобілізує, невдачі знеохочують. Оцінюючи досягнення (я сам піднімаюся по сходах, роздягаюся перед тим, як лягти) і применшуючи незначні невдачі (пропускання м'яча за кошик, брудна блуза після обіду) прискорює розвиток фізичної підготовки, навчання самостійності та формування гігієнічних та культурних звичок (Скібська, 2012: 321; Скібська, 2014: 166).

Також варто звернути увагу на підтримку математичних компетенцій, зокрема на:

– відсутність інтересу до будівельних ігор – відсутність інтересу до блоків, їхніх кольорів, форм, розмірів може свідчити про проблеми зі сприйняттям, розрізненням кольорів, неможливістю порівняти та класифікувати їх. Якщо дитина не відрізняє предмети від навколишнього середовища, їй вони не цікаві, вона не хоче пізнавати їх (рахувати, називати);

– дезорієнтація в просторі – якщо дитина не любить рухливі ігри, гімнастичні вправи, це може бути причиною поганої просторової орієнтації або поганої координації очей і рук.

– проблеми із запам'ятовуванням – дитині потрібна добре розвинена вільна пам'ять, щоб мати можливість зберігати великі обсяги інформації, а потім ефективно її використовувати, наприклад, при вивченні математики. Якщо дитина неактивна під час вивчення вірша чи пісні, це може свідчити про проблеми з їх запам'ятовуванням та необхідність значно подовженого часу навчання та збільшення кількості повторень;

– проблема з концентрацією уваги – неможливість відтворити прості ритми та закономірності може бути наслідком неможливості зосередитися на закономірностях та використовувати їх. Причиною такого стану можуть бути також порушення в роботі якогось аналізатора;

– низький емоційний опір – корисною особливістю при вивченні математики є здатність керувати собою, також у ситуації, коли не все йде за задумом дитини.. Досвід дитини не повинен бути без успіхів чи невдач.

Під час підготовки до навчання читання та письма треба звернути увагу на:

а) відсутність у дитини інтересу до навколишнього світу – інтерес до графічного символу – букви – завжди передує інтересу до того, що оточує дитину, тобто безпосереднього світу. Якщо дитині нецікаво переглядати книгу, театралізоване дійство чи просто вітрину магазину під час покупок із мамою – є ризик відсутності мотивації та позитивного ставлення до діяльності, пов'язаної з підготовкою до навчання читання та письма;

б) психомоторні порушення – якщо дитина не набуває подальших рухових навичок (підйом по сходах, метання, удари м'ячем, їзда на чотири, три та двоколісному велосипеді), її здатність виконувати діяльність самообслуговування (одягання, чищення щіткою зубів та ін.) не збільшується, можна говорити про уповільнення психомоторного розвитку;

в) порушення просторової орієнтації – часті помилки з називанням частин тіла, незграбне переміщення між предметами, удари по них, несвідоме побиття колег можуть свідчити про спотворену просторову орієнтацію;

г) порушення зорового сприйняття – труднощі з баченням і пошуком видимих відмінностей та подібностей, відсутність інтересу до головоломок, бездіяльність під час ігор, таких як «Вгадай, що я приховував» (що з чотирьох відомих речей було приховано), повинно спонукати нас уважніше спостерігати за дитиною і, можливо, виключити порушення у сфері зорового сприйняття;

д) порушення слухового сприйняття – якщо ми спостерігаємо, що дитина важко запам'ятовує слова віршів, перекручує слова пісень, відчуває труднощі з розумінням деяких команд чи вказівок це може свідчити про порушення роботи слухового аналізатора.

Дослідники також відзначають важливість індивідуалізації роботи при навчанні у закладах дошкільної освіти. З року в рік у садочках з'являється все більше дітей з різними труднощами у розвитку. Така ситуація робить необхідним не лише поглиблення діагностичних навичок, а й вдосконалення компетентностей у галузі організації та індивідуалізації групової діяльності, щоб можна було підтримувати розвиток кожної дитини, адже в тій чи іншій віковій дошкільній групі є діти з різним профілем розвитку, темпом роботи, концентрацією уваги, руховими та мовними навичками відповідно до певного віку. Кожна дитина вимагає від нас особливої уваги. Як це зробити? Може виникнути багато сумнівів та запитань, наприклад: як організувати діяльність, яка була б цікавою та розвиваючою для кожної дитини, а тим більш з дітьми, які мають особливі освітні потреби (Рильке, Тушевський, 2014: 243). Відповідь на це запитання полягає у потребі індивідуалізації занять. Щоб нам було легше працювати з дітьми на різних рівнях розвитку, нам варто звільнитися від

«спектра» реалізації програми. Обрана програма повинна стати лише допоміжним засобом у здійсненні діяльності, яка дозволить реалізувати цілі розвитку кожної дитини, що узгоджується з цілями вихователя. Роль педагога полягає у створенні таких дидактичних ситуацій, які дозволять кожній дитині розвиватися індивідуально, а фахівцю впроваджувати зміст навчальних програм та рекомендації Міністерства національної освіти. Щоб відповідати таким очікуванням, ми можемо використовувати різні методи та форми роботи, які дозволять дітям активно розвивати власні знання та вміння дотримуючись принципу індивідуалізації навчання та виховання.

Одним із важливих аспектів реалізації інклюзивної освіти є співпраця з батьками. Тому практики вважать за необхідне дотримуватися наступних рекомендацій вихователям закладів дошкільної світи для того, щоб будувати кращі стосунки з батьками дітей з особливими освітніми потребами, зокрема:

– з перших днів подбайте про налагодження хорошого контакту з батьками;

– з перших зустрічей (на заняттях адаптації, з перших днів перебування дитини в дитячому садку) будьте доброзичливі до батьків, поговоріть з ними про те, що важливо для їхнього дитини, це дасть змогу ближче познайомитеся з дитиною та її родиною, і педагогу також буде легше говорити про важкі ситуації, що стосуються дитини;

– відносьтесь з повагою до батьків і вимагайте поваги до себе – батьки мають право мати свої погляди на виховання та освіту дитини, проявляти бажання співпрацювати з вами або ні, інформувати вас про різні факти в життя дитини;

– постарайтеся якомога краще пізнати дитину та її сім'ю – поговоріть з батьками та дитиною, спостерігайте за їх поведінкою у різних ситуаціях, використовуйте опитування про переваги, звички, сильні та слабкі сторони дитини, можливі проблеми зі здоров'ям та розвитком;

– покажіть батькам, як ви працюєте з дітьми – повідомте про навчальні теми на спеціальній дошці, запросіть батьків на відкриті заняття, покажіть роботи, зроблені дітьми, у доступному для батьків місці, зробіть фотозвіт про повсякденну діяльність дітей у дитячому садку;

– організовуйте зустрічі, наради для батьків – на цікаві для них теми, використовуйте методи, активізації батьків;

Перш за все варто пам'ятати, що на стосунки між батьками та фахівцями впливають різні фактори, іноді незалежні від конкретної ситуації, і не завжди під їхнім впливом. Наприклад, деякі батьки, мають певні проблеми з сприйняттям «особливості» своєї дитини, труднощі з отриманням інформації від вихователя про вплив цих особливостей на функціонування дитини в групі. Окремі батьки можуть не скористатися діагнозом, запропонованим психолого-педагогічною або реабілітаційною комісією, применшувати або заперечувати існування проблеми дитини і ці фактори при організації взаємодії теж потрібно враховувати (Мілевська, Шимановська, 2010: 124).

Не треба оцінювати поведінку дитини із особливими освітніми потребами так само, як поведінку інших дітей, але важливо переконатися, що дитина знає, чого від неї очікують. Також варто пояснювати як дітям так і батькам причини іншої поведінки у деяких дітей, і дати розуміння що діти з особливими освітніми потребами такою мають право на освіту, навчання, виховання та розвиток.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що дошкільна освіта та освіта загалом, включаючи заходи для дітей з особливими освітніми потребами, – це спроба пошуку таких рішень та форм роботи з дітьми та їх батьками, які дозволять на практиці реалізувати ідею рівних прав, які будуються на повазі до особистості та індивідуальності, підтримці.

Результати теоретичного дослідження особливостей інклюзивної освіти Польщі, показали високий рівень теоретико-методологічної бази та практичної її реалізації, що в результаті забезпечує неперервність та якісність забезпечення освіти, зокрема в контексті інклюзії. Вважаємо за необхідне імплементувати та пристосувати досвід Польщі в українську систему освіти спираючись на її особливості та закономірності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боржишковська Х. Олігофренопедагогіка : Варшава, 2015. 131 с.

2. Калужний А., Міштела М. Час для дитячого садка або як допомогти дитині адаптуватися до дошкільної групи. Варшава : Раабе, 2012. 235 с.

3. Карасовська А. Як навчати та навчати дітей з порушеннями поведінки. Варшава: ПАРПА, 2016. 347 с.

4. Крук-Ласоцька Я. Подивіться на дитину з точки зору інклюзивної освіти. Вроцлав : Наукові видавці Університету Нижньої Сілезії, 2012. 435 с.

5. Мілевська Е., Шимановська А. Батьки та діти. Психологічна картина проблемних ситуацій. Варшава : Методичний центр психолого-педагогічної допомоги, 2010. 324 с.

6. Рильке Х., Тушевський Т. Про профілактику в підготовчих школах. Кельце : Видавництво ІЕселі, 2014. 243 с.
7. Сміт Д. Спеціальна педагогіка. Варшава : 2008. 132 с.
8. Скібська Я. Різні виміри інтеграції дитини з множинними вадами. Краків, 2012. 321 с.
9. Скібська Я. Дитина з особливими освітніми потребами у дитячому садку та школі – системні зміни. Краків, 2014. 166 с.
10. Червінська-Клемке Е. Батьки в дитячому садку. Організація зустрічей. Поради щодо проведення співбесід. Сценарії ігор та свят. Варшава : Раабе, 2012. 123 с.
11. Чопе-Шеффлер С. Дітям потрібні коріння та крила. Кельце : Єдність, 2011. 232 с.
12. Шеллер М. Образа в моралі. Варшава : Алетея, 2008. 221 с.

REFERENCES

1. Borzhyshkovska Kh. Olihofrenopedahohika: [Oligophrenic pedagogy]: Varshava, 2015. 131 pp. [in Ukrainian].
2. Kaluzhnyi A., Mishtela M. Chas dlia dytiachoho sadka abo yak dopomohty dytyni adaptuvatysia do doshkilnoi hrupy. [Time for kindergarten or how to help a child adapting to the preschool group]. Varshava: Raabe, 2012. 235 pp. [in Ukrainian].
3. Karasovska A. Yak navchaty ta navchaty ditei z porushenniamy povedinky. [How to teach and educate children with behavioral disorders]. Varshava: PARPA, 2016. 347 pp. [in Ukrainian].
4. Kruk-Lasotska Ya. Podyvitsia na dytynu z tochky zoru inkliuzyvnoi osvity. [Look at the child from an inclusive education view]. Vrotslav : Scientific publishers of the University Nyzhnoi Silezii, 2012. 435 pp. [in Ukrainian].
5. Milevska E., Shymanovska A. Batky ta dity. Psykholohichna kartyna problemnykh sytuatsii. [Parents and children. Psychological picture of problem situations]. Varshava : Methodical center of psychological and pedagogical assistance, 2010. 324 pp. [in Ukrainian].
6. Rylke Kh., Tushevskyi T. Pro profilaktyku v pidhotovchykh shkolakh. [On prevention in preparatory schools]. Keltse : Vydavnytstvo IEseli, 2014. 243 pp. [in Ukrainian].
7. Smit D. Spetsialna pedahohika. [Special pedagogy]. Varshava : 2008. 132 pp. [in Ukrainian].
8. Skibska Ya. Rizni vymiry intehratsii dytyny z mnozhynnymy vadamy. [Different dimensions of integration of a child with multiple disabilities]. Krakiv, 2012. 321 pp. [in Ukrainian].
9. Skibska Ya. Dytyna z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u dytiachomu sadku ta shkoli – systemni zminy. [A child with special educational needs in kindergarten and school i.e. systemic changes]. Krakiv, 2014. 166 pp. [in Ukrainian].
10. Chervinska-Klemke E. Batky v dytiachomu sadku. Orhanizatsiia zustrichei. Porady shchodo provedennia spivbesid. Stsenarii ihor ta sviat. [Parents in kindergarten. Organization of meetings. Interview tips. The games and holidays scenarios]. Varshava : Raabe, 2012. 123 pp. [in Ukrainian].
11. Chope-Sheffler S. Ditiam potribni korinnia ta kryla. [Children need roots and wings]. Keltse : Yednist, 2011. 232 pp. [in Ukrainian].
12. Sheller M. Obraza v morali. [Insult in morality]. Varshava : Aleteia, 2008. 221 pp. [in Ukrainian].

УДК 364.442
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-44

Тамара ОТРОШКО,
orcid.org/0000-0001-5777-2309
кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету соціально-педагогічних наук та іноземної філології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Харків, Україна) ped_osvita16@ukr.net

Юлія ЛИСЕНКО,
orcid.org/0000-0003-3229-2880
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної роботи
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Харків, Україна) yu25lysenko@gmail.com

Наталія КВІТКО,
orcid.org/0000-0002-4439-3059
методист,
викладач кафедри соціальної роботи
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
(Харків, Україна) kvitko041996@gmail.com

СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню соціального супроводу студентів з особливими потребами як важливої частини їх соціальної адаптації до освітнього середовища в закладах вищої освіти. У статті підкреслюється важливість соціального супроводу для людей з особливими освітніми потребами, зокрема вказується, що студенти з особливими освітніми потребами потребують більше зусиль у процесі навчання. Уточнено поняття соціального супроводу, вивчено завдання та технології організації соціального супроводу, роль соціального працівника в процесі соціального супроводу студентів з особливими потребами.

Окреслено завдання соціального супроводу студентів, розглянуто поняття та складові процесу соціального супроводу. Підкреслюється, що соціальна підтримка студентів з особливими потребами є нагальною потребою нашого часу. Наведено приклади труднощів, з якими стикаються студенти, здобуваючи вищу освіту, зокрема, що є низка відмінностей у поведінковій, нервово-особистісній, інтелектуальній та афективній сферах цих студентів. Показано мету підтримки та виділено конкретну послідовність рівнів соціального супроводу студентів з обмеженими можливостями. Був зроблений важливий коментар щодо того, що процес соціального супроводу не завершується, якщо студент з особливими потребами не працевлаштований. Зазначено зарубіжний досвід у цій галузі, оскільки соціальна адаптація та підтримка студентів з обмеженими можливостями здійснюються у всіх розвинених країнах світу, де дотримуються вимог щодо безбар'єрності університетських містечок, студенти з інвалідністю забезпечені технічними засобами для навчання, їм надається допомога консультанта чи асистента, в тому числі психологічна, медична та соціальна допомога. Слід зазначити, що в процесі соціальної роботи зі студентами ЗВО командою спеціалістів має керувати соціальний працівник, який обіймає організаційно-керівну посаду, має низку функціональних обов'язків на кожному етапі соціального супроводу та використовує різні ресурси, щоб надавати послуги студентам. Зроблено висновки про вплив соціального супроводу на психологічне самосприйняття та самоідентифікацію студента з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *соціальний супровід, студенти з особливими потребами, соціальна підтримка, соціальні послуги студентам.*

Tamara OTROSHKO,
orcid.org/0000-0001-5777-2309
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Social and Pedagogical Sciences and Foreign Philology
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
(Kharkiv, Ukraine) ped_osvita16@ukr.net

Yuliia LYSENKO,
orcid.org/0000-0003-3229-2880
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Social Work
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
(Kharkiv, Ukraine) yu25lysenko@gmail.com

Nataliia KVITKO,
orcid.org/0000-0002-4439-3059
Methodologist,
Lecturer at the Department of Social Work
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council
(Kharkiv, Ukraine) kvitko041996@gmail.com

SOCIAL SUPPORT OF STUDENT YOUTH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article is devoted to the study of social support of students with special needs as an important part of their social adaptation to the educational environment in higher education institutions. The article emphasizes the importance of social support for people with special educational needs, in particular, it is indicated that students with special educational needs need more effort in the learning process. The concept of social support is specified, the tasks and technologies of the organization of social support, the role of the social worker in the process of social support of students with special needs are studied.

The tasks of social support of students are outlined, the concepts and components of the process of social support are considered. It is emphasized that the social support of students with special needs is an urgent need of our time. Examples of difficulties faced by students in obtaining higher education are given, in particular, that there are a number of differences in the behavioral, neuro-personal, intellectual and affective spheres of these students. The purpose of support is shown and a specific sequence of levels of social support for students with disabilities is highlighted. An important comment was made that the process of social support does not end if a student with special needs is not employed. Foreign experience in this field is noted, as social adaptation and support of students with disabilities is carried out in all developed countries of the world, where the requirements for barrier-free campuses are met, students with disabilities are provided with technical means for training, they are assisted by a consultant or assistant. including psychological, medical and social assistance. It should be noted that in the process of social work with freelance students, a team of specialists should be led by a social worker who holds an organizational and managerial position, has a number of functional responsibilities at each stage of social support and uses various resources to provide services to students. Conclusions are made about the influence of social support on the psychological self-perception and self-identification of a student with special educational needs.

Key words: *social support, students with special needs, social support, social services for students.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства питання рівності та доступності навчання від дитячих садків до університетів для людей з особливими освітніми потребами стають дедалі більш актуальними. Аналіз досвіду європейських країн показує позитивні ефекти інклюзивної освіти на прикладах не лише учнів та студентів, а й інших учасників освітнього процесу.

Водночас освіта для молоді з особливими освітніми потребами ускладнюється низкою проблем: архітектурна непридатність будівель, недосконала законодавча база, відсутність фінансування навчальних закладів, неадекватна адаптація навчальних планів, складна адаптація під час навчання, непідготовлений студентський склад та неадекватна професійна підготовка викладача. Окреслені проблеми та стратегічні зміни в системі

освіти України порушують питання про інклюзивну освіту та необхідність запровадження психологічної підтримки як однієї з умов успішної інтеграції учнів з особливими освітніми потребами.

Процес соціального супроводу досліджували такі вчені, як В. Беха, А. Капська, М. Лукашевич, І. Пеша, М. Туленкова, які розглядали різні трактування цього процесу та визначали його суть. Феноменом психологічної підтримки безпосередньо займалися М. Бітянова, С. Головаха, А. Журавель, Є. Казакова, М. Савчин, які вивчали питання про походження психологічної підтримки та розглядали її як комплексний підхід. Теми інклюзивної освіти та особливості її організації були розглянуті в працях І. Звєрєвої, І. Єрмакова, Н. Савінової, М. Савчина та інших (Таланчук, Ковальченко, Нікуліна, 2014: 75).

Метою статті є теоретичний аналіз та з'ясування завдань та технологій організації соціального супроводу молоді з інвалідністю в освітньому середовищі закладів вищої освіти України.

Виклад основного матеріалу. Період навчання у закладах вищої освіти є, мабуть, найважливішим для всіх, особливо для людей з обмеженими можливостями, етапом на шляху до розвитку особистості та підвищення кваліфікації. Цей період, що знаменує собою початок зрілості, характеризується одночасним виникненням специфічних процесів, які пов'язані як зі специфікою навчання, так і зі змінами в соціальному середовищі. Навчання в університеті для студентів з особливими потребами є справжнім випробуванням, оскільки від цієї категорії студентів вимагається більших зусиль не лише через їхні психофізіологічні особливості, а й через соціальні, просторові та економічні бар'єри.

Важливим завданням соціального супроводу є соціальна адаптація як невід'ємна частина соціалізації кожної людини, тому вона є предметом наукових досліджень багатьох психологів, педагогів, соціологів, філософів та юристів. У роботах ця проблема отримує наукове розуміння.

Як модель цільової всебічної соціальної допомоги людині чи сім'ї проблема соціального супроводу поширилася в роботі з різними категоріями громадян.

Багато дослідників оцінюють соціальний супровід як оптимальну форму соціальної підтримки людини, яка перебуває в несприятливій життєвій ситуації (О. В. Безпалько, І. Д. Звєрєва, А. Ю. Капська, Г. М. Лакціонова, Ж. В. Петрочко, С. Я. Харченко та інші).

У процесі соціального супроводу клієнта найважливішим досягненням є ефект соціального розвитку – оптимальна форма соціальної компетентності, що дає змогу людині впливати на власні умови життя і на себе (А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Т. Г. Жаровцева, О. Л. Кононко, І. П. Рогальська, Т. І. Пониманська, Р. І. Прима) (Серга, 2011: 222–223).

Вища школа є незаперечним фактором формування повноцінної особистості, хорошого спеціаліста, тому вивченню соціально-освітньої діяльності присвячена робота багатьох вчених, зокрема: О. Безпалько, М. Галагузова, І. Звєрєвої, Л. Коваль, Н. Лавриченко, Л. Міщика, В. Петровича, Т. Завгородньої, С. Левикової, В. Поліщука, С. Харченка та інших (Міщенко, 2012: 78).

На думку українських вчених П. М. Таланчука, В. А. Скрипника, Т. М. Гребенюка, К. О. Кольченко, які вивчали проблему соціальної адаптації студентів з обмеженими можливостями, є різні види підтримки (в тому числі соціальної) студентів з особливими потребами, які навчаються в українських університетах, що є важливим фактором впливу на ступінь соціальної адаптації, інтеграції та соціалізації.

Навчання в університетах для студентів з обмеженими можливостями стає пріоритетом законодавчого, соціально-економічного та культурного розвитку в Україні. У Постанові Кабінету Міністрів України від 12 травня 2007 р. № 716 «Державна програма розвитку реабілітації та працевлаштування людей з обмеженими фізичними можливостями, психічними захворюваннями та інтелектуальними вадами на період до 2011 р.» зазначено, що кількість студентів з обмеженими можливостями становить 0,4% від загальної кількості людей, які навчаються у вищих навчальних закладах. Нині працевлаштовано лише 14% людей з інвалідністю працездатного віку. Наша країна знаходиться на ранній стадії вирішення питання надання освітніх послуг студентам з особливими потребами. Для позитивного вирішення проблем усі напрацювання дослідників є важливими, особливо ті, в яких вивчається чітка система соціального супроводу на основі нинішніх соціальних служб ЗВО, координація управління діяльністю цих служб на регіональних та вищих рівнях, де роль соціального працівника разом з іншими експертами (викладачами, психологами) є вирішальною.

Соціальна підтримка студентів з особливими потребами є нагальною потребою нашого часу. У своїх дослідженнях Т. М. Гребенюк показала низку труднощів, з якими стикаються студенти з вадами зору:

1) дидактичні (велике навантаження, нездатність конспектувати лекції, недостатня підготовка методів навчання для потреб незрячої людини, відсутність навичок для самостійної роботи);

2) побутові (проблеми з просторовою орієнтацією та самообслуговуванням);

3) соціально-психологічні (проблеми з міжособистісними контактами та спілкуванням) (Комарова, Пєша, 2006: 49–58).

З вищезазначеними проблемами стикаються не лише студенти із вадами зору, а й усі молоді люди з обмеженими можливостями, які починають навчання у ВНЗ. У поведінковій, нейроперсональній, інтелектуальній та афективній сферах таких студентів простежується низка відхилень, внаслідок чого формуються низька самооцінка та адаптаційний потенціал. Ці проблеми продовжують бути ключовими в освітньому процесі, розміщуючи учнів з особливими потребами на меншовартісних позиціях із погляду адаптації до соціальних умов.

Якщо узагальнити ці проблеми, то можна виділити проблеми соціального плану, які потребують негайного вирішення, а саме: подолання соціальної ізоляції людей з обмеженими можливостями, обмежені навички спілкування, дозвілля, освіта, пошук роботи. Крім того, в таких студентів є яскраво виражені психологічні проблеми: підвищений страх, звикання, уникнення як типова форма спілкування, сором'язливість, пов'язана з неповноцінністю, образа (чому це трапилося зі мною), ригідність нервової системи, низька самооцінка, стереотипна поведінкова поведінка реакції, провина (відмова від їх вади) тощо.

У процесі вирішення цих питань заслуговують на увагу такі рекомендації:

– вираження позитивної уваги та прийняття з боку батьків та оточення;

– розширення власних ресурсів за потребою;

– створення ситуацій успішних дій;

– розвиток особистої ініціативи;

– формування позитивної ідентичності (Таланчук, Ковальченко, Нікуліна, 2014: 75).

На думку колективу авторів П. Таланчука, К. Колченка, Г. Нікуліна, соціальна підтримка студентів з особливими потребами є однією з найважливіших форм соціальної роботи і має на меті допомогти студентам виконувати основні соціальні функції: навчання, працевлаштування, спілкування з людьми.

Головною метою супроводу є інтеграція студентів до середовища закладу і, отже, до суспільства. Розвиток самооцінки та поваги учнів до інших сприяє їхній самореалізації, самовдосконаленню та активній життєвій позиції (Таланчук, Ковальченко, Нікуліна, 2014: 75).

Для організації соціального супроводу необхідно створити «мережу підтримки» для студентів з обмеженими можливостями протягом усього курсу навчання в університеті. Тому умовно в процесі аналізу низки наукових праць таких дослідників, як П. М. Таланчук та Н. М. Комарова, можна визначити певну послідовність дій чи етапів соціального супроводу студентів з обмеженими можливостями.

1. Діагностика або підготовка, яка починається з вступу до ЗВО. Проблеми студентів виявляються та аналізуються, в результаті чого окреслюються їхні індивідуальні потреби залежно від типу нозології, рівня знань, наявності практичних навичок, ступеня самостійності, матеріального становища та ступеня інтеграції в суспільство. Для кожного студента має бути складена індивідуальна програма соціального патронату, в разі потреби слід визначити розмір витрат та джерела фінансування.

2. Впровадження або негайне надання послуг, які починаються з моменту вступу до університету. На цьому етапі визначаються організації та спеціалісти, які безпосередньо надають послуги, вид та обсяг послуг, безпосередня співпраця із замовником та оцінка ефективності заходів (Крижанівська, 2012). На першому курсі незвичний ритм навчання, великий обсяг навчального матеріалу, інтегрований колектив, труднощі орієнтації, архітектурна доступність вимагають розвитку такої форми підтримки, як соціальний патронаж. Ця програма буде розроблена відповідно до проблем та потреб, визначених на попередньому етапі підтримки, і залежатиме від характеру хвороби студента. Тип послуг, що надаються на цьому етапі, зосереджується на соціально-побутовій, соціально-психологічній, соціально-культурній та соціально-трудовій адаптації учнів.

3. Заключний етап або етап оцінки послуг включає такі пункти:

- оцінка змін, що відбулися в результаті надання послуги;

- вивчення нових потреб, які виникли у студентів і які необхідно вирішити;

- розробка (за необхідності) додаткового плану соціального супроводу або використання нових методів соціального супроводу ;

- завершення роботи з клієнтом, якщо він більше не потребує соціально-освітньої допомоги (Таланчук, Ковальченко, Нікуліна, 2014: 77).

Соціальний супровід розрахований на весь навчальний період студентів, під час кризи або коли умови, середовище, емоційний стан студентів можуть змінитися, наприклад: іспити, поїздки, екскурсії, релаксація, потреба в додатковій методичній та професійній підтримці.

Крім того, процес соціального супроводу не можна вважати завершеним, якщо студент з інва-

лідністю не працевлаштований. У системі вищої освіти в Україні студенти з особливими потребами перебувають у дуже невигідному положенні. Хоча закон вимагає, щоб навчальні заклади надавали освітні послуги людям з обмеженими можливостями нарівні з іншими громадянами, в тому числі шляхом забезпечення належного персоналу, матеріально-технічного забезпечення та інтелектуального обладнання, яке враховує індивідуальні потреби людей з обмеженими можливостями, нині відсутні загальні правила та норми щодо впровадження нормативної документації.

Завдання соціального супроводу та надання соціальних послуг для студентів з обмеженими можливостями покладено на Студентські соціальні служби, які працюють відповідно до цільових програм регіону, в якому знаходиться університет, та фінансуються університетами. Така подвійна підпорядкованість вимагає чіткої ієрархії та злагодженої співпраці між керівництвом ЗВО, керівництвом студентської спілки та Регіональним центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Якпоказуєпрактика,ефективністьтакоїспівпраці нині значною мірою визначається суб'єктивними факторами. Об'єктивно прогресивною у здійсненні соціального супроводу є робота лише невеликої кількості українських ЗВО, а саме: Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», зокрема його структурних підрозділів у Хмельницькому та Вінниці, Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка та інші.

Для забезпечення універсальності, рівності та відкритості українських університетів для студентів з особливими потребами необхідно розробити чітку систему співпраці між структурними підрозділами університетів та соціальними службами.

Цікавим у цьому плані є досвід за кордоном, оскільки соціальна адаптація та підтримка студентів з обмеженими можливостями вже давно здійснюється у всіх розвинених країнах. Соціальна адаптація організована відповідно до Всесвітньої програми дій для людей з інвалідністю, прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН та реалізованої відповідно до стандартних правил щодо рівних можливостей для людей з інвалідністю. Перш за все, виконуються вимоги щодо безбар'єрності університетським містечок, студенти з обмеженими можливостями забезпечуються технічними освітніми ресурсами за допомогою радників чи асистентів, отримують психологічну, медичну та соціальну допомогу (Крижанівська, 2012: 95).

У Великобританії створюються спеціальні умови для студентів з обмеженими можливостями, а людей з обмеженими можливостями наймають радниками для надання допомоги цим студентам. Існує Національне бюро для студентів з обмеженими можливостями – інструмент надання аналітичної інформації про університети, що надає поради щодо різних аспектів життя та заохочує спілкування, співпрацю та розвиток серед студентів з обмеженими можливостями. Університети мають центри підтримки або служби з особливими потребами, які пропонують студентам не лише соціальну підтримку, а й низку інших послуг. Крім того, у Великобританії діє урядова система матеріальної допомоги студентам з обмеженими можливостями (MDSI), яку надають місцеві органи управління освітою. В університетах США існують служби підтримки інвалідів, які надають академічну, координаційну та консультативну підтримку; у разі проблем із фінансовим плануванням допомогу можна отримати за заявою до Федеральної агенції з реабілітації (Крижанівська, 2012: 93).

Таким чином, у нашій державі соціальна підтримка вимагає скоординованої системи співпраці різних елементів соціальної структури: держави, громадськості, соціальних служб, ЗВО та окремих фахівців.

Розглядаючи технологічну сторону цього процесу, варто зазначити, що командою фахівців має керувати соціальний працівник, що повинен мати організаційну та керівну позицію. На кожному етапі соціального супроводу соціальний працівник виконує низку функціональних обов'язків і використовує різні методичні ресурси для надання послуг студентам.

На підготовчому етапі соціальний працівник вивчає соціальну ситуацію клієнта та навколишнє середовище, діагностує та моделює план майбутньої співпраці; підбирає методи та засоби втручання, що відповідають нозології студента.

На другому етапі соціальний працівник має розділити відповідальність з іншими залученими фахівцями. На заключній фазі –залежно від ситуації – активне втручання можна припинити або продовжити роботу у формі періодичного моніторингу та нагляду. Соціальний працівник має також контролювати ефективне працевлаштування студента та проводити кар'єрно орієнтаційну роботу, знаходити зацікавлених підприємців для подальшої практики, стажування.

У контексті соціальної допомоги, залучення студентів з особливими потребами до соціального життя ЗВО, участі у спеціальних навчальних курсах, творчих майстернях, культурних заходах, вечорах побачень соціальний працівник може не тільки унеможливи розвиток дезадаптації сту-

дентів, але й допомогти їм почуватись рівними, налагодити міжособистісні навички, встановити контакти, підвищити незалежність та зайняти активну життєву позицію. Таким чином реалізуються основні завдання соціального супроводу, а саме: подолання соціальної ізоляції, сприяння покращенню та підтримці соціального статусу та залучення до всіх сфер суспільного життя.

Висновки. Отже, проведений аналіз показав, що соціальна підтримка відіграє важливу роль у системі підтримки студентів з обмеженими можливостями.

Є низка факторів, які визначають і впливають на процес соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах отримання вищої освіти. Перш за все є різноманітні соціальні інститути: сім'я, освіта, політика, релігія, а також друзі та особисті психологічні настанови. Саме ці засоби соціалізації впливають на психологічне самосприйняття та самоідентифікацію студента з особливими освітніми потребами.

В Україні вже є певні позитивні зміни та розвиток у цьому напрямі. Однак водночас є низка проблем, які унеможливлюють узгодження освітньої системи вітчизняних ЗВО з європейськими стандартами. Тому нині доцільно розробити чітку систему співпраці між суб'єктами соціального супроводу студентів з особливими потребами, а саме: державою, соціальними службами, адміністрацією університету, громадськістю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Комарова Н. М. Соціальний супровід як форма соціальної допомоги сім'ям, які взяли на виховання дитину-сироту. *Український соціум*. 2006. № 2. С. 49–58.

2. Крижанівська О. П. Соціальний супровід в роботі соціальних служб ВНЗ України: завдання та технології. *Вісник НТУУ «КПІ».* 2012. Випуск 2(14). С. 92–95.

3. Міщенко Н. І. Соціально-педагогічний супровід особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців засобами студентської субкультури. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2012. № 2. С. 78–85.

4. Серга Т. О. Теоретичні засади соціального супроводу як технології соціальної роботи. *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики.* 2011. Вип. 52. С. 222–228.

5. Таланчук П. М. Супровід та навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навчально-методичний посібник. Київ : Соцінформ, 2004. 128 с.

REFERENCES

1. Komarova N. M. Social'nij suprovid jak forma social'noї dopomogi sim'jam, jaki vzjali na vihovannja ditinu-sirotu. [Social support as a form of social assistance to families who have adopted an orphan.] Ukrainian society. Kiïv: Harkivs'kij nacional'nij universitet vnutrishnih sprav, 2006. № 2. p. 49–58 [in Ukrainian].

2. Krizhanivs'ka O. P. Social'nij suprovid v roboti social'nih sluzhb VNZ [Social support in the work of social services of Ukrainian universities: tasks and technologies]. Bulletin of NTUU "KPI". 2(14) 2012, p. 92–95 [in Ukrainian].

3. Mishhenko N. I. Social'no-pedagogichnij suprovid osobistisno-profesijnogo rozvitku majbutnih fahivciv zasobami students'koї subkul'turi. [Socio-pedagogical support of personal and professional development of future specialists by means of student subculture.] Social pedagogy: theory and practice. 2012. № 2. p. 78–85 [in Ukrainian].

4. Serga T. O. Teoretichni zasadi social'nogo suprovodu jak tehnologiї social'noї roboti. [Theoretical principles of social support as a technology of social work] Social technologies: current issues of theory and practice. 2011. Vip. 52. p. 222–228 [in Ukrainian].

5. Talanchuk P. M. Suprovid ta navchannja studentiv z osoblivimi potrebami v integrovanomu osvitn'omu seredovishhi: navchal'no-metodichnij posibnik. [Support and training of students with special needs in an integrated educational environment] K.: Socinform, 2004. 128 p. [in Ukrainian].

УДК 372.881.111.1
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-45

Яна ПАВЛІЩЕВА,
orcid.org/0000-0002-6611-230X
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри іноземних мов № 3
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого
(Харків, Україна) yapavlisheva@gmail.com

ШВИДКІСТЬ ТА ТОЧНІСТЬ МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ: ЯК ЗНАЙТИ БАЛАНС

Головною метою статті є дослідження проблеми збалансування швидкості та точності мовлення в розвитку комунікативного аспекту на заняттях з англійської мови. Автор наголошує, що розвиток комунікативних навичок студентів є пріоритетним серед сучасних методик викладання іноземних мов. У вступній частині статті аналізуються основні принципи комунікативних методик викладання та їх орієнтири на заняттях з іноземної мови. Автор підкреслює, що для зазначених методик викладання основоположною є орієнтація на активну роль студента й допоміжну, фасилітаторську роль викладача в процесі навчання, коли увага приділяється в першу чергу нагальним потребам та цілям студента, підтримуються ідеї та інновації, що пропонуються студентами. Своєю чергою викладач намагається створити сприятливе для спілкування середовище, в якому студенти не конкурують між собою, а співпрацюють у процесі виконання різноманітних комунікативних завдань. Також у статті аналізуються типові комунікативні проблеми, з якими стикаються студенти на різних рівнях вивчення іноземної мови, пропонуються способи їх подолання. Далі автор детально вивчає аспект швидкості мовлення та його вплив на ефективну комунікацію. Тут зазначається необхідність набуття мовцем автоматизму у використанні базових лексико-граматичних структур та мовних одиниць у мовленні, тому аналізуються релевантні вправи для розвитку зазначеної навички. Крім цього, автор наголошує на розвитку вміння бути включеним у процес комунікації, робити смислові паузи та реагувати відповідним чином на мовлення співрозмовника. Далі у статті розглядається аспект точності мовлення, його основні складники та значення його розвитку для ефективної комунікації. Автор підкреслює необхідність напрацювання лексико-граматичної бази, а також розбирає практичні вправи для її опанування. Також аналізується виправлення помилок під час мовлення студентів, важливість цього аспекту в розвитку точності мовлення й психологічні особливості.

Ключові слова: *швидкість мовлення, точність мовлення, комунікація, комунікативний підхід, мовлення, автоматизм мовлення.*

Yana PAVLISHCHEVA,
orcid.org/0000-0002-6611-230X
Candidate of Philological Sciences,
Assistant at the Department of the Foreign Languages № 3
Yaroslav Mudryi National Law University
(Kharkiv, Ukraine) yapavlisheva@gmail.com

FLUENCY AND ACCURACY AT ENGLISH LESSONS: THE WAYS TO STRIKE THE BALANCE

The aim of the article is to investigate the problem of striking the balance between fluency and accuracy, developing communicative aspect at English classes. The author has emphasized that the development of students' communicative skills is the first priority in terms of the modern ELT methodologies. Major principles of communicatives methods have been analyzed in the introduction of the article. The author has underlined the key issue here is the idea of student's active role and teacher's facilitation during the lesson. The student's learning needs are of paramount importance, their ideas and innovations should be supported by teachers. The teachers, in turn, are trying to create friendly and helpful environmemt where students are able to collaborate creatively during performing various communicative tasks. The article has also analyzed typical communicative problems that students have to deal with at the different levels of learning English and the ways of their overcoming have been suggested. The author has examined in details the aspect of accuracy and its influnece on the effective communication. Here, the necessity of acquiring speaker's automaticity in using basic lexical and grammar units has been highlighted. Relevant tasks and exercises for reaching this goal have been analyzed. Besides, the author has claimed the importance of skill to be equal and fully engaged participant of the communication process in developing fluency. The ability to make meaningful pauses and react appropriately to the interloqutor's speech are also of great significance. Then, accuraracy and its main components as well as its importance to the effective communication have been investigated. The author has emphasized the necessity of lexical and grammar fundamentals acquiring. The aspect of correction during the students' speech has also been analyzed, its psychological features as well.

Key words: *fluency, accuracy, communication, communication skills, communicative approach, speech, automaticity.*

Постановка проблеми. Методики викладання іноземної мови за останні десятиліття дедалі більше позначаються тенденцією розвитку комунікативних навичок та їх практичної реалізації в міжкультурному просторі. Це пов'язано з глобалізацією міжнародної спільноти та щоденною необхідністю спілкуватися англійською мовою як у побутовій сфері, так і в професійних колах. Саме тому перед викладачами іноземних мов постало актуальне завдання застосувати ефективні навчальні техніки та підходи для здобуття відповідних навичок комунікації у студентів. Одним із найбільш спірних питань в аспекті розвитку навичок спілкування постає збалансований підхід до набуття природної швидкості мовлення в поєднанні з точністю, грамотністю мови. Викладачі та методисти практичним шляхом намагаються віднайти гармонійне співвідношення між зазначеними аспектами, відштовхуючись від нагальних потреб та специфіки окремого класу. Однак усі зазначені вище спеціалісти згодні в тому, що розвиток одного аспекту не має відбуватися за рахунок іншого, адже й швидкість, й точність мовлення є невід'ємними та взаємодоповнюючими елементами ефективної комунікації.

Аналіз досліджень. Дослідженням проблеми співвідношення точності та швидкості мовлення займалися європейські та американські лінгвісти та методисти, серед яких можна виділити С. Торнбері (Торнбері, 1995: 7), А. Дерахшан (Дерахшан, 2016: 3), К. Пішкар (Пішкар, 2017: 6), Дж. Е. Дормер (Дормер, 2013: 4) тощо. Українські дослідники, такі як Л. Кокоріна та М. Літунова (Кокоріна, Літунова:2020, 2), Т. Бесараб (Бесараб, 2015: 1), Є. Кузнецова (Кузнецова: 2017, 5) тощо, вивчали головним чином питання комунікативного підходу у викладанні іноземних мов та його реалізації загалом. Проте аспекти швидкості та точності мовлення майже не вивчені у вітчизняній педагогіці і потребують детального аналізу.

Мета статті – проаналізувати роль швидкості мовлення у співвідношенні з точністю мови в розвитку комунікативних навичок студентів на заняттях з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Серед методик викладання іноземних мов комунікативний підхід нині виявляється найбільш ефективним у розвитку навичок спілкування. Зазначений підхід відіграє провідну роль у викладанні іноземних мов, зробивши неактуальними методики, якими викладачі користувалися ще півстоліття тому. Якщо узагальнити, на другий план відійшли всі навчальні техніки та підходи, що були спрямовані на пасивну, сприймаючу роль студента, який шляхом чи то перекладу текстів, чи то аудіювання та письма вивчав мову без активного її використання в процесі безпосереднього спілкування. Останнім же часом викладачами застосовується низка навчальних технік та методик, які умовно можна об'єднати під назвою «комунікативне викладання іноземної мови», що включають у себе лексичний підхід із його орієнтацією на опрацювання сталих мовних виразів (так званих «чанків») та підпорядкуванню граматики лексиці, а також розвитку навичок спілкування з опорою на ці мовні сполучення. Також важливою характеристикою зазначеної групи методик викладання є активна роль студента й допоміжна роль викладача в процесі навчання, коли увага приділяється в першу чергу нагальним потребам та цілям студента, підтримуються ідеї та інновації, що пропонуються студентами. Своєю чергою викладач намагається створити сприятливе для спілкування середовище, в якому студенти не конкурують між собою, а співпрацюють у процесі виконання різноманітних комунікативних завдань. Розвиток навичок комунікації також підтримується інтерактивними видами діяльності в процесі навчання, які базуються на парній та груповій роботі студентів, де відпрацьовуються види спілкування реальних життєвих ситуацій.

Усі сучасні комунікативні методики мають низку загальних характеристик, серед яких можна виділити такі:

- співвідношення участі студента та викладача в навчальному процесі становить 80% на 20%, що означає активну та самостійну позицію студента та фасилітаторську роль викладача, що спрямовує та корегує навчальний процес, але не втручається в розвиток власних стратегій навчання студентів;
- вивчення мови має бути максимально наближене для реального життя, з метою вільного застосування отриманих знань й поза межами класу;
- навчальний процес будується таким чином, щоби створити мовне середовище, в якому реалізується прагматична мета, з використанням аутентичної та функціональної мови;
- опрацювання усіх мовних аспектів (лексика, граматика, аудіювання, письмо) в кінцевому результаті має бути підґрунтям для розвитку комунікативної компетенції студентів.
- у співвідношенні швидкості мовлення до точності (грамотності) превалює швидкість з метою подолання мовного бар'єра у студентів у процесі комунікації.

В залежності від рівня підготовки студентів застосування комунікативних технік та обсяг розмовних завдань будуть варіювати від вживання

окремих елементарних розмовних фраз та слів до побудування складних речень й спонтанного вільного мовлення. Також відрізнятимуться комунікативні компетенції, якими набуватиме учень у результаті проходження кожного рівня. Так, вже початківці мають оволодіти мінімальними розмовними навичками, серед яких вміння вітатися та прощатися англійською, розповісти мінімальну інформацію про свій вік, професію та родину простими словами. Також із метою якомога більше уникати бажання висловитися рідною мовою учні рівня Beginner навчаються доповнювати свої комунікації жестами та мовою тіла, промовляти окремі слова з паузами та можливістю згадати необхідне слово. Викладач при цьому намагається не втручатися в процес мовлення учня, дозволяючи йому самостійно знайти свій індивідуальний спосіб виразити думку іноземною мовою, незважаючи на помилки. Так, із часом у студента формується впевненість у своєму мовленні та пом'якшується мовний бар'єр. Після ж акту комунікації викладач разом зі студентом корегує помилки та робить відповідні акценти щодо правильної вимови та інтонацій у мовленні. Таким чином, від самого початку вивчення мови людина привчається самостійно будувати навички спілкування, шукати релевантні засоби реалізації комунікативної задачі, спираючись навіть на мінімальний лексико-граматичний запас.

Коли студент досягає середнього рівня знання англійської, обсяг розмовних тем та активної лексики збільшується, розмовна мова в основному ще базується на простих конструкціях, із помилками у вимові, за паузами через пошук відповідного слова. Однак речення стають більш зв'язаними, акт мовлення – більш пролонгованим, значно поліпшується розуміння загального змісту розмови співрозмовника. Окрім цього, мова студента рівня Pre-Intermediate/Intermediate стає більш грамотною та точною, хоча в ній і не представлені ще складні граматичні конструкції. Цей рівень володіння мовою зазвичай називають необхідним для «виживання» у мовному середовищі, тобто опинившись поза класом, в іншомовному оточенні людина буде у змозі адекватно розуміти співрозмовників та виразити простими словами свою думку, будучи при цьому зрозумілою іншими. Таким чином, у комунікативному плані учень стає більш-менш самостійним, хоча й часто відчуватиме невпевненість через те, що не розуміє швидкої ідіоматичної мови носіїв. Подолати це відчуття або переступити через мовний бар'єр, як правило, студентам вдається на рівнях Upper-Intermdediate/Advanced. Як правило, більшість учнів цих рівнів є близькими до вільного володіння розмовною мовою, тобто вони оволодівають навичкою спілкуватися тривалий час без пауз та сумнівів, їх мова є зв'язною, логічною та насиченою складною різноманітною лексикою з уживанням ідіом, фразових дієслів, сталих виразів, а також граматично правильною. Саме на вищих рівнях досягається рівномірний баланс між швидкістю мовлення та його точністю. Щодо студентів-початківців та середнього рівня знання англійської, то, як показує практика індивідуальних та групових занять, більшість учнів спрямовані на закріплення точності мовлення, коли закладаються основи граматичної компетентності та накопичується базовий словниковий запас. Однак досить міцним на цьому етапі є мовний бар'єр, невпевненість та страх розмовляти. Саме тому головним завданням викладача тут є оточити студентів якомога більше розмовною практикою як під час опрацювання нових лексико-граматичних тем, так і під час повторення пройденого матеріалу. Постійна участь в інтерактивних іграх, парних діалогах, розмовних клубах за тематикою виявиться тим стимулом, що допоможе учням подолати мовний бар'єр, розвивати швидкість мовлення та набути навички соціальної комунікації.

Як зазначалося вище, головною метою в заняттях іноземною мовою з точки зору комунікативного підходу є вільна комунікація ї взаєморозуміння її учасників, тобто вміння використовувати набутий лексичний та граматичний багаж у різноманітних комунікативних взаємодіях. Розвиток швидкості та зв'язності мовлення в цьому аспекті постають головними навичками, якими має оволодіти учень. Швидкість мовлення передбачає не тільки вміння використовувати релевантну лексику та граматику в процесі комунікації, а й здатність реалізовувати це в одиницю часу, що відповідає темпоритму вільної та спонтанної розмови та реакціям на слова співрозмовника. Крім того, ефективність комунікації також залежить від вміння розуміти інтонації та акценти в мовленні іншої людини й здатності робити належним чином ці смислові акценти в процесі власного мовлення. При цьому мова необов'язково має бути бездоганною в плані помилок, оскільки у безпосередньому живому мовленні навіть носії допускають певну кількість незначних порушень. Розвиток швидкості мовлення насамперед передбачає досягнення порозуміння з іншими людьми та включеність у процес розмови. Якщо ж учень звик приділяти більше уваги лексико-граматичній правильності своєї мови (що характерно в першу чергу для людей, які тільки починають

розмовляти англійською), то ефективність та природність комунікації значно знижується і може посилювати мовний бар'єр між співрозмовниками. На цьому етапі особливо важливим для студентів є набуття певного автоматизму у використанні базових лексико-граматичних структур та мовних одиниць у мовленні, наприклад, автоматично відтворювати шаблонні соціальні фрази, такі як вітання, прощання, ввічливе прохання та відмова, запит щодо напряму тощо. Ефективними вправами для розвитку автоматизму мовлення можуть слугувати так звані «дріли» з багаторазовим повторенням певних лексичних чанків та сталих граматичних конструкцій. Так, наприклад, у процесі вивчення лексико-граматичного патерну *like/ don't like doing...* шляхом багаторазового перерахування видів діяльності, що учню подобається або не подобається робити, виникає автоматичність у вживанні герундію після дієслів, що виражають уподобання. Якщо ж вивчати цей патерн у діалозі, закінчуючи кожне ствердження типовою фразою *What about you?/ And you?,* студенти краще запам'ятовують зазначений мовний шаблон, оскільки чують його від партнера, а також навчаються бути рівними учасниками комунікації, ставлячи супутнє питання співрозмовнику.

Окрім автоматизму, важливим показником вільного володіння розмовною мовою є також вміння робити паузи в процесі мовлення, адже жодна природна бесіда не обходиться без смислових пауз, коли учаснику комунікації потрібен деякий час на обдумування висловлень співрозмовника, дати можливість висловити думку іншій людині, а також, щоби просто перевести подих. З іншого боку, занадто затягнуті перерви у процесі мовлення виглядатимуть неприродно, можуть викликати напруженість бесіди й уповільнювати розуміння співрозмовників один одного. За словами відомого методиста С. Торнбері (Thornbury, 1995), природна розстановка пауз відбувається на перетині смислових частин речення, коли людина намагається акцентувати значущість певної інформаційної одиниці в її мовленні. І навіть, якщо процес мовлення занадто уповільнюється через те, що студент намагається підібрати влучне слово або не в змозі швидко зреагувати на слова партнера, Торнбері пропонує все ж не мовчати, а вжити так звані "pause fillers" чи то просто звуки та вигуки, як um/er/uh, або заповнювати паузи виразами-зв'язками, як "I mean", "sort of", "let me think" тощо.

Також важливим аспектом у процесі вільного мовлення є здатність учня не тільки говорити швидко, а й взаємодіяти з співрозмовником, або вміння бути ввічливим партнером – не заповнювати весь розмовний простір власною мовою, а давати змогу висловитися усім учасникам акту комунікації. Головними принципами ввічливої комунікації, якими має оволодіти людина, що вивчає іноземну мову, є, насамперед, вміння розвивати бесіду шляхом постановки супутніх питань співрозмовнику й передача ініціативи в ході бесіди іншій людині. Для цього студенти мають розвивати навичку активного слухання, щоби повноцінно розуміти партнера та продовжувати бесіду логічно та послідовно. Також для досягнення збалансованої комунікації необхідно навчитися доповнювати думку співрозмовника та коректно підключатися до бесіди у відповідний момент. З цією метою можна користуватися спеціальними дискурсивними маркерами або окремими вигуками. Наприклад, фразами "I see what you mean" (щоби продемонструвати розуміння думки партнера та висказати свою), "by the way" (щоби доповнити ідею), "all in all, anyway" (щоби підсумувати, узагальнити думку), "like I/you say" (для нагадування попередньої інформації, акцентування або узагальнення), "uh-huh, really?, no way!, that's true, what a shame!" (щоби підкреслити активне слухання співрозмовника) тощо.

Таким чином, швидкість мовлення репрезентує не тільки вільне володіння іноземною мовою, а й включає набуття студентом таких важливих аспектів коректної комунікації, як вміння робити смислові паузи в процесі бесіди, а також заповнювати тривале мовчання, бути гнучким співрозмовником і давати можливість висловитися партнеру, уважно його вислуховувати, брати ініціативу в розмові у належний час, ввічливо переключатися на іншу тему.

Неможливо розвивати швидкість та зв'язність мовлення без оволодіння навичкою грамотно формулювати свою думку та, як мінімум, базового лексичного запасу, що також є невід'ємною частиною ефективної комунікації та взаєморозуміння її учасників. Використовуючи комунікативний підхід на заняттях з англійської, викладачі рано чи пізно стикаються з дилемою: якому аспекту приділити більше уваги, який слід розвивати в цей момент у класі – швидкість мовлення або точність та грамотність. Оскільки обидва елементи доповнюють один одного і є необхідними для ефективної комунікації, балансу можна досягнути шляхом поступового та паралельного розвитку обох аспектів залежно від рівня та потреб навчальної групи, поперемінно віддаючи перевагу одному з них.

Точність мовлення іноземною мовою визначається тим, наскільки коректно студент може сформулювати свою думку з позиції граматики,

вимови та вживання релевантної лексики в контексті бесіди. Це включає використання належних часів, дієслівних форм, структуру речення загалом та узгодження різних частин мови. Щодо вживання відповідної лексики, мовець має чітко розрізняти формальну та неформальну мову, релевантність та коректність застосування сталих виразів, словосполучень й фразових дієслів. І, якщо в процесі мовлення викладач головною метою ставить розвиток швидкості та зв'язності, то виправлення помилок під час бесіди не буде першочерговою задачею. У разі напрацювання точності важливим елементом на уроці є саме увага викладача та студентів на типових помилках та їх корекція й багаторазове повторення правильних, точних формулювань. З метою ж зменшення стресу студентів й усування психологічних перешкод у подальшому вивченні іноземної мови та опануванні навичок вільної комунікації виправлення помилок має відбуватися з невеликою частотою, не перебиваючи мовний процес, а після його смислового завершення. Також студенти можуть виправляти один одного в парах та невеликих групах у дружній атмосфері, фіксуючи помилки в процесі мовлення та даючи зворотний зв'язок наприкінці бесіди.

Говорячи про впевнене володіння лексико-граматичною базою як необхідну умову для точності мовлення й взаєморозуміння у комунікації, треба розрізняти теоретичне знання студентів та фактичне, або наскільки продуктивним воно є в процесі мовлення. Оскільки здебільшого різниця між знанням, як правильно говорити, та вмінням спілкуватися англійською достатньо велика, важливо запропонувати студентам на постійній основі практикувати комунікативні вправи на закріплення нової та вивченої лексики та граматики. Ефективними вправами для розвитку та контролю комунікативної навички, на думку Торнбері, є різноманітні завдання на повторення слів, фраз, висловлювань, що становлять певну лексико-граматичну структуру. Одними з таких є «дріли», вправи з багаторазовим повторенням лексико-граматичних одиниць із метою доведення отриманого знання до автоматизму, що є необхідним не тільки для опанування точністю мовних структур, а й для їх вільного вживання в процесі мовлення. Практика дрілів дає змогу закріпити вивчений матеріал у довготривалій пам'яті, сприяє точності формулювання мовних одиниць (чанків), розвиває необхідну швидкість та плинність мовлення.

Висновки. У підсумку слід зауважити, що аспекти швидкості та точності мовлення є невід'ємними складниками, що доповнюють один одного, у становленні комунікативної компетенції студентів. Незважаючи на та, що в рамках комунікативного підходу до вивчення іноземних мов превалює розвиток природності, зв'язності та відповідної швидкості мовлення, без напрацювання грамотності мови, що підкріплюється знанням релевантної лексико-граматичної бази, процес ефективної комунікації представляється неповноцінним. Саме тому викладачеві слід приділяти належну увагу обом зазначеним аспектам, поперемінно надаючи перевагу одному з них залежно від рівня та нагальних потреб студентів. Таким чином, можна стверджувати, що знаходження балансу між швидкістю мовлення та його точністю виявляється динамічним процесом, що творчо варіюватиметься в кожному окремому класі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бесараб Т. П. Переваги комунікативного підходу при вивченні іноземних мов у ВНЗ. *Наукові записки Національного університету Острозька академія*. 2015. № 58. С. 315–317.

2. Кокоріна Л., Літунова М. Комунікативно спрямовані методи і прийоми навчання граматики англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук :* збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2020. Том 3, № 27. С. 128–132.

3. Derakhshan A. Developing EFL's learners speaking ability, accuracy and fluency. *English Language and Literature Studies.* 2016. Vol. 6, No 2. pp. 177–186.

4. Dormer J. E. Improving speaking accuracy through awareness. *Journal of Adult Education*. 2013. Vol. 2, No 1. pp. 16–22.

5. Kuznetsova O. Yu. Education content issues: theoretical and practical issues. *Проблеми законності (Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого)*. 2017. № 138. С. 230–236.

6. Pishkar K. A comparison of the effects of teacher's speaking accuracy vs. fluency on EFL learners' oral skills. *Journal of Applied Linguistics and Language Research.* 2017. Vol. 4, Issue 1. pp. 304–312.

7. Thornbury S. How to teach English. Longman, 1995. 157 p.

REFERENCES

1. Besarab T. P. Perevagy comunicatyvnoho pidhodu pry vyvchenni inozemnyh mov u VNZ [Advantages of the communicative approach in ELL in the higher eduacational establishments]. Scientific notes of National University Ostrozka Academy. 2015. No 58. pp. 315–317 [in Ukrainian]

2. Kokorina L., Litunova M. Comunicatyvno spryamovani metody i pryiomy navchannya gramatycy angliiskoyi movy [Communicative methods and techniques in English grammar teaching]. Scientific collection "Current Issues of Humanities: the collection of scientific works o f young scientists of Ivan Franko Drohobych State Pedagogycal University". 2020. Vol. 3. No 27. pp. 128–132 [in Ukrainian]

3. Derakhshan A. Developing EFL's learners speaking ability, accuracy and fluency. English Language and Literature Studies. 2016. Vol. 6, No 2. p. 177–186.

4. Dormer J. E. Improving speaking accuracy through awareness. Journal of Adult Education. 2013. Vol. 2, No 1. pp. 16–22.

5. Kuznetsova O. Yu. Education content issues: theoretical and practical issues. The issues of legality (Yaroslav Mudryi National Law University). 2017. № 138. С. 230–236.

6. Pishkar K. A comparison of the effects of teacher's speaking accuracy vs. fluency on EFL learners' oral skills. Journal of Applied Linguistics and Language Research. 2017. Vol. 4, Issue 1. pp. 304–312.

7. Thornbury S. How to teach English. Longman, 1995. 157 p.

УДК 37.017.4:796
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-46

Дмитро ПЕЛИПАСЬ,
orcid.org/0000-0002-1912-6418
здобувач,
викладач кафедри теорії та методики фізичного виховання
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(Старобільськ, Луганська область, Україна) qwertys221995@gmail.com

СТАН СПОРТИВНО-ПАТРІОТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті охарактеризовано зарубіжний досвід спортивно-патріотичної діяльності здобувачів у закладах освіти. Проаналізовано праці науковців, які вивчали особливості спортивно-патріотичної діяльності в закладах освіти різних держав. Мета статті полягає в дослідженні зарубіжного досвіду спортивно-патріотичної діяльності, виявленні спільних рис та відмінностей у використанні засобів, форм і методів спортивно-патріотичної діяльності в передових країнах світу. Міжнародний досвід сприяє збільшенню засобів, форм і методів роботи в педагогічній діяльності, дає розуміння, в якому напрямку слід рухатися під час формування оновленої системи виховання та освіти. Інтеграція України до Європейського Союзу вимагає від нас ретельного вивчення аспектів життя країн цього об'єднання. З'ясовано, що патріотичне виховання в країнах Західної Європи та США має особливості, які відокремлюються в «ненав'язливе» патріотичне виховання. В США існує низка організацій військово-патріотичного та спортивно-патріотичного виховання. Зокрема, виділимо патріотичну програму JROTC. Програма спрямована на вдосконалення фізичної підготовки молодих американців, підготовки їх до захисту Вітчизни та відданості своєму народові. Китай та Японія створили спеціальні навчальні програми, в яких передбачено патріотичне виховання з елементами спортивно-фізкультурної діяльності.

У Казахстані нами відокремлено низьку засобів та форм спортивно-патріотичного виховання: конкурс «Масовий біг» – це національна традиція», екскурсії, походи,«День здоров'я», «Дні спорту» тощо. У Польщі науковці пов'язують філософію олімпізму з почуттям національної гордості за своїх атлетів, використовують приклади польських олімпійців задля пробудження національної гордості та формування звички до здорового способу життя. Українська держава повинна мати свій вектор патріотичного виховання відповідно до історії та суспільно-політичного положення. Але варто враховувати помилки й досягнення в цьому питанні провідних країн світу та спрямовувати спортивно-патріотичне виховання молоді на формування свідомого й прогресивного суспільства.

Ключові слова: *учні, студенти, зарубіжні заклади освіти, спортивно-патріотична діяльність.*

Dmytro PELYPAS,
orcid.org//0000-0002-1912-6418
Ph.D. Applicant,
Lecturer at the Department of Theory and Methods of Physical Education
Luhansk Taras Shevchenko National University
(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) qwertys221995@gmail.com

STATE OF SPORTS AND PATRIOTIC ACTIVITIES OF ACQUIRERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: FOREIGN EXPERIENCE

The article describes the foreign experience of sports and patriotic activities of applicants in educational institutions. The works of scientists who described the features of sports and patriotic activities in educational institutions of different countries are analyzed. The purpose of the article is to study the foreign experience of sports and patriotic activities, to identify common features and differences in the use of means, forms and methods of sports and patriotic activities in advanced countries. International experience contributes to the increase of means, forms and methods of work in pedagogical activity, gives an understanding of the direction in which to move in the formation of a renewed system of education. Ukraine's integration into the European Union requires us to carefully study aspects of the life of the countries of this union. It has been found that patriotic education in Western Europe and the United States has features that are distinguished in the "unobtrusive" patriotic education. In the United States, there are a number of organizations of military-patriotic and sports-patriotic education. In particular, we single out the patriotic JROTC program. The program aims to improve the physical fitness of young Americans, prepare them to defend the Fatherland and devotion to their people. China and Japan have created special training programs that provide patriotic education, including with elements of sports and physical activity.

In Kazakhstan, we have singled out a number of means and forms of sports and patriotic education: «Mass Running is a national tradition», excursions, hikes, «Health Day», «Sports Days», etc. In Poland, scholars associate the philosophy of Olympism with a sense of national pride in their athletes, using the examples of Polish Olympians to awaken national pride and form a habit of a healthy lifestyle. The Ukrainian state must have its own vector of patriotic education in accordance with history and socio-political situation. But it is necessary to take into account the mistakes and achievements of the world are leading countries and use sports and patriotic education of youth to form a conscious and progressive society.

Key words: *students, foreign educational institutions, sports and patriotic activities.*

Постановка проблеми. Погляди освітянської галузі України на передові стандарти й досвід європейських країн вимагають підготовки компетентного фахівця, підготовленого до якісної роботи в умовах модернізації і реформ в освіті держави. Як зазначає О. Отравенко, професійна підготовка майбутніх фахівців повинна бути наскрізь пронизана патріотичним духом. Організація науково-педагогічної, навчально-пізнавальної діяльності, особливо якщо це стосується формування національної свідомості, в закладах вищої освіти потребує постійного вдосконалення, пошуку нових форм і методів впливу на самосвідомість студентів (О. Отравенко, 2016: 276). Отже, готовність майбутніх вчителів та їхня підготовка до роботи за фахом висувають нові завдання до закладів вищої освіти, які повинні мати багатий власний досвід і мати уявлення про підготовку фахівців у передових країнах світу. Міжнародний досвід сприяє збільшенню засобів, форм і методів роботи в педагогічній діяльності, дає розуміння, в якому напрямку слід рухатися за формування оновленої системи виховання та освіти. Інтеграція України до Європейського Союзу вимагає від нас ретельного вивчення аспектів життя країн цього об'єднання. У зв'язку з глобалізацією та широким доступом до культурного надбання розвинутих країн нами звертається увага на особливості патріотичного виховання та його поєднання зі спортивною і фізкультурною діяльністю.

Аналіз досліджень. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про те, що педагогічні дослідження у сфері патріотичного виховання загалом і спортивно-патріотичної діяльності зокрема викликають інтерес у закордонних дослідників. У Західній Європі цю проблему вивчали М. Хенд, Дж. Пірс, М. Філліпс, М. Драєр, С. Шакун, Р. Сопівник та інші. Засоби, форми й методи спортивно-патріотичного виховання в Азії розкрили в своїх працях Р. Айцханова, Г. Бельгібаєва, М. Турсинова Т. Бімаханова, Г. Ібрагімова, К. Булатбаєва, М. Мурзабекова, С. Куатбекова, Ф. Озтюрк, С. Малкоч А. Ерсой, К. Такахіро, В. Сяоян та інші. Патріотичну діяльність молоді в США досліджували М. Хокман С. Ван Горн, В. Грант, М. Ніл.

Мета статті полягає в дослідженні зарубіжного досвіду спортивно-патріотичної діяльності, виявленні спільних рис та відмінностей у використанні засобів, форм і методів спортивно-патріотичної діяльності в передових країнах світу.

Виклад основного матеріалу. Спортивно-патріотична діяльність Великої Британії походить своїм корінням у кінець XIX сторіччя та пов'язана з ім'ям ветерана англо-бурських війн Роберта Бейден-Павелла, який організував рух бойскаутів, що виник на ідеях патріотизму та відданості Батьківщині. Бойскаути ходили в походи, вивчали організацію таборування, володіння примітивною зброєю (палицями, ласо) та займались загальною фізичною підготовкою.

Сучасні британські науковці М. Хенд та Дж. Пірс розглядають виховання патріотизму в сучасних школах і закладах вищої освіти Великої Британії з позиції нав'язування. Опитування вчителів Англії дало зрозуміти, що педагоги викладають це поняття як спірне. Продовжуючи досліджувати цю проблему, автори визначили, що вчителі незадоволені втручанням політики в педагогіку та культивування «примусового патріотизму». Особливу увагу автори звернули на те, що батьки також солідарні з педагогами та негативно ставляться до агітації з патріотичною метою (M. Hand, J. Pearce, 2011: 410).

Британська дослідниця М. Філліпс продовжує думку М. Хенда та Дж. Пірса. Провівши опитування британських вчителів, авторка прийшла до висновків, що в закладах освіти педагоги виступають за толерантність. Колективи вчителів вважають, що нав'язування патріотизму призводить до розвитку ксенофобії та расистських теорій (M. Phillips, 2009).

Підсумовують вищезазначене українські дослідниці Т. Кравченко та О. Семида, які наголошують на тому, що в школах Великої Британії у 2006 році з'явився обов'язковий навчальний предмет з основ громадянства. Наступним кроком уряду Великої Британії була реформа з упровадження безпосередньо патріотичного виховання в школах. Слід однак відзначити, що не було і не має держави, яка б не вимагала патріотизму своїх громадян. Існування держави неможливе без патріотизму громадян (Т. Кравченко, О. Семида, 2019: 174).

Подібної думки про патріотичне виховання дотримуються в Німеччині. Виходячи з аналізу статті на порталі Deutsche Welle, в Німеччині патріотичне виховання в школах не практикується. «У нас вже тричі було патріотичне виховання, більше ми його не потребуємо», – говорить Міхаель Драєр, маючи на увазі періоди Германської імперії, Третього Рейху та НДР. Він розповідає, що нині в Німеччині є предмет «суспільствознавство» (Sozialkunde або Gemeinschaftskunde), де вивчають історію, політику, економіку, соціологію, при цьому значна увага приділена Євросоюзу. «Що там формується – це критичне ставлення до державного та суспільного ладу. Учнів учать бути активними та ангажованими громадянами, які беруть участь у політиці та суспільних справах», – пояснює німецький науковець (https://www.dw.com/uk).

Українські дослідники С. Шакун та Р. Сопівник підтверджують думки, висвітлені на порталі Deutsche Welle. У Німеччині проблема полягає в неможливості пишатися національною історією, тому демонструвати свої національні почуття для німців – ознака дурного виховання. Східні німці після об'єднання були змушені прийняти ці правила гри (С. Шакун, Р. Сопівник, 2014: 42).

На пострадянському просторі звернемося до досвіду Казахстану в спортивно-патріотичній діяльності. Казахські вчені Р. Айцханова, Г. Бельгібаєва та М. Турсинова звертають увагу на те, що національні гри розвивають рухову активність, творче мислення, фізичні якості та привчають до патріотичного способу життя. Спортивно-патріотична діяльність формує національну культуру, самосвідомість учнів і закладає основи любові до Батьківщини в освітньо-виховний процес закладу освіти. Під час виховання студентів поняття «патріотизм» має розглядатися з погляду на педагогіку, психологію, філософію, що розширює світогляд здобувачів освіти (R. Aitzhanova et al., 2006: 44).

Колектив авторів Т. Бімаханова, Г. Ібрагімова, К. Булатбаєва, М. Мурзабекова та С. Куатбекова відзначають, що патріотичне виховання особливо важливо в процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури, оскільки вчителі є основними носіями ідей патріотизму в закладах освіти, які відвідує підростаюче покоління країни. Відродження та вдосконалення патріотичного потенціалу традиційних міжкультурних комунікацій, особливо в умовах педагогічної освіти, в єдності з досвідом виховання людей та духовно-патріотичною культурою, стають особливо актуальними в наш час. Науковці визначають методи й форми, що використовують у процесі підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до спортивно-патріотичної діяльності згідно з визначеними компонентами (табл. 1) (T. Bimakhanov et al., 2018: 22).

Турецькі дослідники Ф. Озтюрк, С. Малкоч та А. Ерсой визнають труднощі читання лекцій про патріотизм майбутнім вчителям та його розуміння. Тому, слід додавати більше діяльності: екскурсій, творчих проектів, зустрічей із героями

Таблиця 1

Компоненти, методи й форми спортивно-патріотичної підготовки в Казахстані (за T. Bimakhanov et al., 2018: 22)

Компонент	Методи і форми підготовки майбутніх вчителів фізичної культури до спортивно-патріотичної діяльності
Мотиваційний	- етичні бесіди студентів із людьми, що мають відношення до захисту своєї Батьківщини та спонукають їх до патріотичної поведінки; - підготовка студентами звітів про національні традиції фізичного виховання, що відображають погляди на фізичний розвиток підлітків; - зустрічі з відомими людьми (батирами, акинами-письменниками, співаками, спортсменами тощо)
Когнітивний	- лекції, семінари та інші форми вивчення традицій і звичаїв народу, пов'язані із засвоєнням знань про їхній патріотичний зміст; - включення фрагментів емпіричних народних висловів (прислів'їв, приказок, казок, билин, легенд), пов'язаних із значенням патріотичних почуттів для людини в процесі підготовки з фізичної культури; - перегляд та обговорення аудіо-відео матеріалів (фільмів, програм) про патріотичне виховання підростаючого покоління, засноване на національних традиціях
Діяльнісний	- створення та вирішення ігрових ситуацій із використанням казахських національних традицій, орієнтованих на патріотичне виховання; - заняття студентів із фізичної культури (народні ігри, конкурс «Масовий біг – це національна традиція», екскурсії, походи,«День здоров'я», «Дні спорту»); - забезпечення активної участі студентів у діяльності духовно-патріотичного характеру з використанням виховного значення традицій, пов'язаних із фізичним здоров'ям людини

країни. Вивчаючи сутність патріотизму турецьких студентів, визначено основні асоціації, що виникають в майбутніх вчителів щодо різних видів патріотизму (табл. 2) (F. Öztürk et al., 2016: 208).

Таблиця 2

Сприйняття видів патріотизму майбутніми вчителями Туреччини (за F. Öztürk et al., 2016: 208)

Види патріотизму	Асоціації, що виникають в майбутніх вчителів Туреччини
Загальний патріотизм	– любов до країни; – культурна єдність; – незалежність; – територіальна цілісність; – чесність
Суспільний патріотизм	– виконання обов'язку громадянина; – національна свідомість; – праця на благо громадян; – відсутність егоїзму; – якісно виконувати свою роботу
Освітній патріотизм	– наукове та критичне мислення; – повага й терпимість; – уроки патріотизму; – екскурсії місцями слави

Західний сусід України – Польща – також звертає увагу на патріотичне виховання в процесі фізичного виховання та занять фізичною культурою. На сильний взаємозв'язок між спортом і патріотизмом вказує М. Пісарек. Численними є ініціативи, за якими вся фізична активність переплітається з численними патріотичними поглядами. Спорт має ту силу, в якій є три великі цінності: праведність, свобода та патріотизм. Дієвим засобом спортивно-патріотичного виховання є «Забіги пам'яті» – символічні заходи, присвячені деяким важливим історичним моментам, назавжди укоріненим у свідомості громадян цієї країни. Такі «Забіги пам'яті» ретельно організовані не тільки з огляду на підготовку та забезпечення безпеки самого забігу, а й, перш за все, з метою нагадування про історичні події і вшанування людей (M. Pisarek, 2015: 465).

На філософію олімпізму в спортивно-патріотичній діяльності звертає увагу А. Колбук. Дослідниця пропонує використовувати приклад більшості польських олімпійців задля пропаганди здорового способу життя та розвитку патріотичної свідомості (A. Kołbuk, 2019: 91).

К. Такахіро та В. Сяоян порівнюють патріотизм у шкільній освіті Китаю та Японії. Головною рисою патріотичного виховання в Китаї та Японії є зміцнення почуття національної ідентичності й сили єдності людей, прищеплення почуття самоповаги та гордості як народу, спрямовування патріотичних настроїв людей на внесок в об'єднання, процвітання та зміцнення Батьківщини. Дослідники провели опитування та виявили, що для молоді Китаю патріотичними вчинками є церемонії та паради (81,5%), плекання історії та вірувань китайського народу (88,2%). Для японської молоді патріотичним вчинком є праця в напрямку економічного й технологічного розвитку країни й об'єднання людей заради благополуччя Вітчизни (79%) (K. Takahiro, W. Xiaoyan 2011: 28).

У свою чергу О. Діденко описує етапи впровадження патріотичного виховання в Японії. Після поразки у Другій світовій війні в 1947 р. в Японії було прийнято «Основний закон про освіту». Він обережно уникав будь-яких посилань на «патріотизм». У 2002 р. Уряд Японії розробив навчальну програму, що визначає «Глибокі почуття любові до країни» як головну мету шестирічної програми навчання в середній школі. У 2003 р. Постанова уряду «Про свободу слова та патріотизм в Японії» запровадив систему оцінювання патріотизму в школах. Усі учні, починаючи з 11 років, оцінюються за «знаннями патріотизму». Оцінки включені в їхній табель. У 2006 році нижня палата парламенту Японії прийняла пакет законопроектів, наголошуючи на перегляді «Основного закону про освіту». Новий закон про освіту зобов'язує вчителів мати «почуття патріотизму та національної гідності», прищеплювати це своїм учням (О. Діденко 2014: 56).

Взірцем побудови суспільства й формування соціальних інститутів є США. Американські дослідники М. Хокман та С. Е. Ван Горн визначають область соціальних наук як галузь, яка має бути пов'язана з підготовкою студентів до патріотичного життя. Науковці пропонують проводити лекції у закладах освіти, пов'язані з дослідженням спорту, патріотизму та протесту (M. Hawkman, Selena E. Van Horn 2019: 119).

В. Грант описує курси військово-патріотичної підготовки в старшій школі США (high school) під назвою Unior Reserve Officers Training Corps. Курс розрахований на чотири роки та бере за основу лозунг «Виховання громадян, якими Америка має пишатись». Програма схожа зі скаутським рухом Бадена-Павелла, але адаптована під сучасне американське суспільство. Основна мета JROTC – це патріотичне виховання духовно й фізично здорової молоді, яка в майбутньому буде краще адаптуватися до можливої служби в рядах армії США (табл. 3) (Timothy W. Grant, 2019).

М. Ніл зазначає, що учні середніх шкіл США мають бути патріотами та висловлювати свою громадянську позицію. JROTC є гарною основою

Таблиця 3

Модулі для навчання за патріотичною програмою JROTC (США)

Модулі навчання	Зміст модулів навчання
LET1– модуль першого року навчання	Місія LET1 – мотивувати учнів на успіхи в школі та в позашкільній діяльності. Тренінг на цьому етапі базується в основному на стройовій підготовці. Учні беруть участь у парадах, стоять в почесних караулах на урочистих заходах, улаштовують показові виступи з демонстрацією стройових прийомів зі зброєю
LET2 – модуль другого року	Учні вивчають американську історію та основи громадянського права. Важлива роль відводиться профорієнтації, причому акцент робиться на престижності військової служби та можливостях, які вона дає. Значна увага приділяється фізичній підготовці та практичним навичкам. Підлітки засвоюють техніки комунікації, надання першої допомоги, орієнтування за мапою, навички виживання в екстремальних умовах. Перевіряються ці вміння на щорічних змаганнях Cadet Leadership Challenge
LET3 – модуль третього року	Починається активне освоєння лідерських навичок. Учні випробовують себе в якості командирів підрозділів, самостійно проводять уроки, організовують заходи, координують роботу підрозділів
LET4 – модуль четвертого року	Найскладніший і найвідповідальніший. Учні виконують обов'язки лідерів у своїх підрозділах: не тільки командують, але й виконують адміністративну роботу та займаються підготовкою парадів та урочистих церемоній

для підтримки фізичної форми дітей, формування світогляду, спрямованого на відданість США (M. Neil 2004: 97).

Висновки. У дослідженні спортивно-патріотичної діяльності за кордоном виявлені певні тенденції відповідно до регіону. Педагоги Західної Європи в останнє десятиріччя дотримуються думки, що треба звертати увагу на толерантне поводження та недопущення розвитку теорій про виключність якогось народу. Тому патріотичне виховання в Західній Європі має ненав'язливий характер та переплітається з вихованням толерантності до інших націй. Країни Середньої та Східної Азії активно використовують засоби спортивно-патріотичного виховання задля того, щоб учні змалечку розуміли свою національну приналежність, знали героїв і досягнення Батьківщини. США також виступають за толерантність та проти однобічного звеличення своєї країни. Американська система освіти має багато форм і методів спортивно-патріотичного виховання, але участь у заходах та організаціях патріотичного спрямування добровільне. Українська держава повинна мати свій вектор патріотичного виховання відповідно до історії та суспільно-політичного положення. Але варто враховувати помилки й досягнення в цьому питанні провідних країн світу та спрямовувати спортивно-патріотичне виховання молоді на формування свідомого та прогресивного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Діденко О. Г. Зарубіжний досвід патріотичного виховання громадян та можливості його адаптації в Україні. *Аспекти публічного управління*. 2014. № 3-4. С. 52-59.

2. Кравченко Т. Семида О. Особливості виховання патріотизму в сучасній системі освіти Великої Британії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2019. № 4. С. 164-176.

3. Отравенко О. В. Національно-патріотична спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. № 6(303), Жовтень. 2016. Ч. 1. С. 272-281.

4. Шакун С. А., Сопівник Р. В. Патріотичне виховання студентської молоді: порівняльний аналаз зарубіжного та національного досвіду. *Humanitarian studios: pedagogics, psychology, philosophy*. 2020.Т. 11(3). С. 38-46.

5. Aitzhanova R.M., Belgibayeva G.K., Tursynova M.Zh. The role of national values in the formation of individual values Almaty: publisher «Mektep» 2006. ISBN 9965-33-570-2. С. 44.

6. Andrea M. Hawkman & Selena E. Van Horn. What Does It Mean To Be Patriotic? Policing Patriotism in Sports and Social Studies Education, 2019. The Social Studies, 110:3, 105-121, DOI: 10.1080/00377996.2018.1553841.

7. Bimakhanov T., Ibragimov G., Bulatbaeva K., Murzabekov M., Kuatbekov S. Traditions of Human Physical Development in Kazakh National Pedagogy as a Means of Patriotic Education of Future Teachers. Ecpacios. 2018. Vol. 39. P. 17-30.

8. Hand M., Pearce J. Patriotism in British schools: teachers' and students' perspectives. Educational Studies, 2011. Vol. 37, No 4. P. 405-418.

9. Kołbuk A. Patriotyczne postawy polskich sportowców olimpijczyków w czasie drugiej wojny światowej. Biografistyka Pedagogiczna Rok . 2019. 4 nr 1 issn 2543-6112; e-issn 2543-7399 doi: 10.36578/bp.2019.04.12. P. 71-96.

10. Marks Lawrence Neil. «Perceptions of High School Principals and Senior Army Instructors Concerning the Impact of JROTC on Rates of Dropout and Transition to College». Electronic Theses and Dissertations. 2004. Paper 856. https://dc.etsu.edu/etd/856.

11. Pisarek M. Wydarzenia sportowe i sukcesy polskich sportowcó zachętą do budowania tożsamości narodowej oraz postaw patriotycznych. Studia Leopoliensia. 2015. No 8. P. 457-467.

12. Takahiro Kondo, Xiaoyan Wu. A. Comparative study of «patriotism» as a goal of school education in China and Japan Vergleichende Analyse des «Patriotismus» als Erziehungsziel in China und Japan. Journal of Social Science Education. 2011. Vol. 10, No 1. P. 23–32. ISSN 1618-529.

13. Timothy W., Grant Sr. Training Corps Junior reserve officers' training corps: The benefits of having a leadership program in high school. Published by ProQuest LLC. 2019.

14. Phillips M. If children are taught that patriotism is wrong, Britain's very identity is at stake. 2009. For the Daily Mail. Retrieved from: https://www.dailymail.co.uk/debate/article-1213246/If-children-taught-patriotismwrong-Britains-identity-stake.html.

15. Öztürk F. Malkoç S. A. Ersoy A. Patriotism as Perceived by Social Studies Teachers: An Outlook on the Individual, Society and Education. PAU Egit Fak Derg. 2016. (40): 205-218.

16. URL: https://www.dw.com/uk/.

REFERENCES

1. Didenko O. H. (2014) Zarubizhnyi dosvid patriotychnoho vykhovannia hromadian ta mozhlyvosti yoho adaptatsii v Ukraini. [Foreign experience of patriotic education of citizens and possibilities of its adaptation in Ukraine] Aspects of public administration. № 3-4. p. 52-59. http://nbuv.gov.ua/UJRN/aplup_2014_3-4_9 [in Ukranian].

2. Kravchenko T. Semyda O. (2019) Osoblyvosti vykhovannia patriotyzmu v suchasnii systemi osvity Velykoi Brytanii. [Features of education of patriotism in the modern system of education of Great Britain]. Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. № 4. p. 164-176. [in Ukranian].

3. Otravenko O.V. (2016) Natsionalno-patriotychna spriamovanist profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury. [National and of patriotic effect of professional training in future physical culture teachers]. Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. № 6 (303), October. 2016. Ch.1 pp. 272-281. [in Ukranian].

4. Shakun S. A., Sopivnyk R. V. (2020) Patriotychne vykhovannia studentskoi molodi: porivnialnyi analaz zarubizhnoho ta natsionalnoho dosvidu. [Patriotic education of student youth: a comparative analysis of foreign and national experience]. Humanitarian studios: pedagogics, psychology, philosophy vol 11(3) p. 38-46 [in Ukranian].

5. Aitzhanova R.M., Belgibayeva G.K., Tursynova M.Zh. (2006) The role of national values in the formation of individual values Almaty: publisher «Mektep» ISBN 9965-33-570-2. P. 44. [in English].

6. Andrea M. Hawkman & Selena E. Van Horn (2019) What Does It Mean To Be Patriotic? Policing Patriotism in Sports and Social Studies Education, The Social Studies, 110:3, 105-121, DOI: 10.1080/00377996.2018.1553841 [in English].

7. Bimakhanov T. Ibragimov G. Bulatbaeva K. Murzabekov M. Kuatbekov S.(2018) Traditions of Human Physical Development in Kazakh National Pedagogy as a Means of Patriotic Education of Future Teachers. Ecpacios. Vol. 39. 17-30 [in English].

8. Hand, M., Pearce, J. (2011). Patriotism in British schools: teachers' and students' perspectives. Educational Studies, 37, 4, p. 405-418 [in English].

9. Kołbuk Anna Patriotyczne postawy polskich sportowców olimpijczyków w czasie drugiej wojny światowej (2019) [Patriotic attitudes of Polish Olympic athletes during the Second World War]. Pedagogical Biography Year 4 No. 1 issn 2543-6112; e-issn 2543-7399 doi: 10.36578/bp.2019.04.12. p. 71-96 [in Polish].

10. Marks, Lawrence Neil, (2004). «Perceptions of High School Principals and Senior Army Instructors Concerning the Impact of JROTC on Rates of Dropout and Transition to College». Electronic Theses and Dissertations. P. 856. https://dc.etsu.edu/etd/856 [in English].

11. Pisarek M. Wydarzenia sportowe i sukcesy polskich sportowcó zachętą do budowania tożsamości narodowej oraz postaw patriotycznych. (2015). [Sports events and successes of Polish sportsmen - an incentive to build national identity and patriotic attitudes] Leopoliensia Studies 8 p. 457-467 [in Polish].

12. Takahiro Kondo, Xiaoyan Wu. (2011) A comparative study of «patriotism» as a goal of school education in China and Japan Vergleichende Analyse des «Patriotismus» Journal of Social Science Education © JSSE 201als Erziehungsziel in China und Japan. Journal of Social Science Education © JSSE 201 Volume 10, Number 1, pp. 23–32 ISSN 1618-529 [in English].

13. Timothy W. Grant, Sr Training Corps. (2019). Junior reserve officers' training corps: The benefits of having a leadership program in high school Published by ProQuest LLC. [in English].

14. Phillips, M. (2009). If children are taught that patriotism is wrong, Britain's very identity is at stake. For the Daily Mail. Retrieved from: https://www.dailymail.co.uk/debate/article-1213246/If-children-taught patriotismwrong-Britains-identity-stake.html [in English].

15. Öztürk, F. Malkoç S. A. Ersoy A. (2016) Patriotism as Perceived by Social Studies Teachers: An Outlook on the Individual, Society and Education. PAU Egit Fak Derg, (40): p. 205-218 [in English].

16. Retrieved from: https://www.dw.com/uk/ [in English].

УДК 378.881.161
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-47

Альона ПРИХОДЬКО,
orcid.org/0000-0001-8227-0220
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології
Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
(Харків, Україна) alonaprykhodko74@gmail.com

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ-МЕМІВ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ІЗ ЧИСЛА ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН

Статтю присвячено одній з актуальних проблем оптимізації та інтенсифікації процесу мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян за допомогою інтернет-мемів в умовах інформатизації освіти й технологічного підходу до організації навчального процесу. Зазначено, що процес мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян визначається своєю специфікою і потребує трансформації з урахуванням реалій сьогодення.

У дослідженні розкривається та конкретизується суть поняття «інтернет-мема» як цілісної та завершеної одиниці інтернет-комуніації, що має стандартизовану форму й такі ознаки: вірусність, репліцитність, емоційність, серійність, мімікрія, мінімалізм форми, полімодальність, актуальність, гумористичність, медійність та креативність.

Схарактеризовано функції та складники інтернет-мемів, що використовуються в освітньому просторі. Доведено, що дидактичний потенціал використання інтернет-мемів у процесі мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян є досить ефективним й слугує основним принципам навчання іноземної мови: функціональності, доступності, наочності, оптимізації, інтенсифікації та модернізації.

Встановлено, що інтернет-мем в освітньому просторі виступає як комплексна, цілісна одиниця передавання, зберігання, візуалізації навчальної інформації, одиниця комунікації, що створюється за допомогою спеціальних онлайн-інструментів і виступає сучасним дидактичним засобом в умовах інформатизації освіти й технологічного підходу до організації навчального процесу. Наведено низку аргументів на користь використання інтернет-мемів у процесі мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян: популярність; доступність; інструмент для візуалізації навчального матеріалу; формування лінгвістичної, комунікативної, соціокультурної компетентностей здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян.

Ключові слова: *інтернет-мем, одиниця інтернет-комунікації, засіб візуальної комунікації, оптимізація, інтенсифікація, мовна підготовка, здобувачі вищої освіти, іноземні громадяни.*

Alona PRYKHODKO,
orcid.org/0000-0001-8227-0220
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Language Training, Pedagogy and Psychology
O. M. Beketov National University of Urban Economy in Kharkiv
(Kharkiv, Ukraine) alonaprykhodko74@gmail.com

DIDACTIC POTENTIAL OF USING INTERNET MEMES IN THE PROCESS OF LANGUAGE TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS FROM A NUMBER OF FOREIGN CITIES

The article is devoted to one of the current problems of optimization and intensification of the process of language training of higher education students from among foreign citizens with the help of Internet memes in terms of informatization of education and technological approach to the organization of the educational process. It is noted that the process of language training of higher education students from among foreign citizens is determined by its specifics and needs to be transformed taking into account the realities of today.

The study reveals and specifies the essence of the concept of "Internet meme" as a holistic and complete unit of Internet communication, which has a standardized form and the following features: virality, replicity, emotionality, seriality, mimicry, minimalism, polymodality, relevance, humour, media and creative.

The functions and components of Internet memes used in the educational space are characterized.

It is proved that the didactic potential of using Internet memes in the process of language training of higher education students from among foreign citizens is quite effective and serves the basic principles of foreign language teaching: functionality, accessibility, clarity, optimization, intensification and modernization.

It is established that the Internet meme in the educational space acts as a complex, integral unit of transmission, storage, visualization of educational information, a unit of online and offline communication, created using special online tools and serves as a modern didactic tool in terms of informatization of education and technology. approach to the organization of the educational process. There are a number of arguments in favour of the use of Internet memes in the language training of higher education applicants from among foreign nationals: popularity, accessibility, a tool for visualization of educational material, formation of linguistic, communicative, sociocultural competence of higher education applicants from among foreign citizens.

Key words: *Internet meme, unit of Internet communication, means of visual communication in the educational process, optimization and intensification of the process of language training of higher education students from among foreign citizens.*

Постановка проблеми. Національна доктрина розвитку освіти передбачає постійне оновлення освіти відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень тощо. Оптимізація, індивідуалізація та інтенсифікація освітнього процесу потребує переходу від застарілих засобів, форм і методів викладу навчального матеріалу до таких, які б представили інформацію в цікавій та зручній формі, зробили навчання захоплюючим та мотивувуючим. Особливе місце серед сучасних технологій навчання посідають технології візуалізації навчального матеріалу, оскільки, як свідчать психологи, інформація, яка підкріплюється або подається за допомогою технік візуалізації, завжди сприймається та запам'ятовується краще. Зазначимо, що психологи та педагоги, характеризуючи підростаюче покоління, акцентують увагу на формуванні в молоді нового типу мислення (візуального, кліпового) та культури сприйняття інформації. Така тенденція спостерігається через стрімке зростання інформаційних потоків, різноманітність і насиченість інформації, поданої переважно у візуальній формі. Тому особливостями мислення сучасного студента є: здатність швидко переключатися між відмінними смисловими фрагментами; висока швидкість обробки інформації; переважання сприйняття інформації у графічному вигляді, водночас непристосованість до сприйняття лінійної, однорідної інформації, в тому числі довгих книжкових текстів тощо. Отже, використання сучасних засобів візуалізації навчального матеріалу останнім часом стає все актуальнішою проблемою в освітньому середовищі.

Не викликає сумнівів і той факт, що процес мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян визначається своєю специфікою і потребує трансформації з урахуванням реалій сьогодення. Вважаємо, що технологія використання інтернет-мемів як засобу візуалізації навчального матеріалу сприятиме інтенсифікації та оптимізації цього процесу в контексті переходу освіти на змішаний (очно-дистанційний) формат навчання.

Зауважимо, що інтернет-мем – це сучасна одиниця інтернет-комунікації, яка постійно привертає увагу фахівців різних наукових галузей, зокрема педагогічних і, відповідно, потребує нового осмислення та конкретизації.

Аналіз досліджень. За останні роки тема використання інтернет-мемів стала однією з найпопулярніших. Дослідженню цієї проблеми присвячено багато робіт зарубіжних та вітчизняних авторів (роботи зі сфери культурології, соціології, лінгвістики та філософії). Поняття «мем» проаналізовано у працях Ч. Ламсдена, А. Лінча. З позиції психології зору це явище розглядали С. Блекмор, К. Грейвз; із позицій антропології – У. Дюрем, К. Р. Ембер; аналітичної філософії – Д. Деннет; інформатики й кібернетики – Р. Броуді.

Дослідження Михайлової О. Г. присвячено розгляду інтернет-мемів як універсально-прецедентних культурних феноменів, визначенню особливої ролі латинської мови у створенні та функціонуванні віртуальних мемів (Михайлова, 2019). С. В. Канашина досліджує текстові категорії модальності та темпоральності в інтернет-мемі як зразка сучасного креолізованого тексту (Канашина, 2016). Чернікова О. І. в своєму дослідженні розглядає проблему визначення, типологізації та опису феномена мема в сучасному мовнокультурному середовищі (Чернікова, 2015). Тормаховою А. М. проаналізовано специфіку візуальних практик та їхню комунікативну функцію на прикладі коміксів, мемів та демотиваторів (Тормахова, 2017). Дубовик В. В. розглянув принципи створення мемів для використання їх на лекційних заняттях із лінійної алгебри (Дубовик, 2019).

Аналіз теоретичних досліджень засвідчив, що дидактичний потенціал використання інтернет-мемів в освітньому просторі донині науковцями широко не представлений, особливо в контексті мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є дослідження дидактичного потенціалу використання інтернет-мемів у системі мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних гро-

мадян ЗВО з метою організації якісної професійної підготовки майбутніх спеціалістів в умовах інформатизації освіти й технологічного підходу в контексті реалій сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що термін «мем» був уперше використаний англійським біологом і засновником теорії мемів Річардом Доукінзом у 1976 році у книзі «The Selfish Gene» (Dawkins, 2006). У своєму дослідженні науковець провів аналогію між генетичною та культурною еволюцією, в якій мем функціонує як ген, здатний до самовідтворення, самокопіювання, мутації і штучної селекції. Доукінз популяризував ідею про те, що, подібно тому, як біологічна інформація складається з найменших одиниць – генів, так само вся культурна інформація складається з мемів. Причому термін meme походить не від англійського memory (пам'ять), а від терміну «меметика» (теорія еволюції культури). Отже, мем є невід'ємною частиною загальнокультурного простору і безпосередньо впливає на свідомість людини, поширюючись шляхом копіювання від однієї людини до іншої та від покоління до покоління.

Проаналізуємо деякі типові дефініції інтернет-мема, як більш загальні, так і спеціальні.

Більшість дослідників розглядають інтернет-мем як одиницю інформації, що побутує в Інтернеті (Borzei, 2013, Danung, Attaway, 2008 та інші). Водночас інтернет-мем класифікують як засіб комунікації (Мигранова, Кроміна, 2015), тобто акцентується увага на комунікативному потенціалі інтернет-мема. Н. Г. Марченко пропонує розуміти інтернет-мем як «скарбницю культурних кодів» (Марченко, 2013: 113), визначаючи культурну специфіку інтернет-мемів.

М. Діас подає таке розуміння інтернет-мема: мем – це одиниця інформації, що копіюється для забезпечення комунікації (Dias, 2013).

Науковець Д. Рашкофф у праці «Медіавірус. Як попкультура впливає на нашу свідомість» (Рашкофф, 2003) аналізував меми з позиції медіадосліджень та розглядав їх як феномени, здатні поширюватися каналами ЗМІ та Інтернетом, і викликати соціально значущі події (наприклад, змінювати громадську думку).

У традиційному загальному розумінні інтернет-мем – комплексний феномен інтернет-комунікації, який є цілісною, завершеною одиницею інформації (текст і малюнок) прямокутної форми. Вказане визначення акцентує увагу на функціонуванні інтернет-мема як одиниці інтернет-комунікації та вимагає типізованості, шаблонності формату.

Отже, мем, або інтернет-мем, – це будь-яка дотепна коротка інформація (фраза, зображення, звукоряд, відео) іронічного характеру, яка відтворює певне ставлення до якихось подій чи обставин, і поширюється в Інтернеті (Дубовик, 2019). Найпопулярнішими є інтернет-меми у форматі зображення із влучним жартівливим текстовим поясненням.

Аналіз наявних концепцій засвідчив, що меми класифікують за різними рівнями:

1) *мемплекси* (англ. memeplex — «меметичний комплекс») – глобальні культурні пласти, об'єднані у взаємопов'язаний культурний комплекс, наділений певним соціальним значенням;

2) *локальні меми*, що є структурними елементами мемплексів, маючи внутрішні зв'язки;

3) *медіамеми*, що поширюються пресою, радіо, телебаченням, Інтернетом (Канашина, 2016).

Відповідно до форми, вчені поділяють меми на дві групи:

1) *креолізовані меми* (зображення і текст), що мають смислову гомогенну систему, що складається з декількох структурних рівнів: вербального, візуального, музично-звукового. Такі меми іноді стають основою для створення певної «крилатої» фрази, яка згодом стає впізнаваною та цитується в різних соціальних мережах із нульовим ступенем креолізації (тобто перетворюється на власне текстовий мем).

2) *власне текстові меми*, що виникають на основі креолізованого мему чи мають вільну етимологію. Зазвичай це слова, словосполучення або речення, наділені граматичними ознаками звороту, проте існують і більші за обсягом винятки. Чіткі межі такого явища визначити складно, тому що такі текстові меми можна розглядати як в культурному, так і власно мовному контексті (Тормахова, 2017).

Матеріали здійсненого обстеження дозволяють конкретизувати визначення поняття інтернет-мема як цілісну та завершену одиницю інтернет-комуніації, що має стандартизовану форму (текст і малюнок) і такі ознаки: *вірусність* (здатність до швидкого розповсюдження в Інтернеті); *репліцитність* (відтворюваність, репродуктивність); *емоційність* (здатність викликати й передавати певні емоції); *серійність* (здатність до створювання «серій», низки «споріднених», схожих одиниць, об'єднаних за тематикою та ідеєю); *мімікрія* (стилізація інтернет-мемів як карикатури, плакату, коміксу, листівки, кулінарного рецепту, малюнка для розміщення в соціальних мережах і т. ін.); *мінімалізм форми* (стисла форма полегшує процес поширення мема в Інтернеті, розуміння та декодування смислу мема інтернет-користувачем); *полімодальність* (здатність передавати інформацію за допомогою текстового (вербального) та графічного (візуального) каналів); *актуальність* (прив'язка

до конкретного соціального чи культурного контексту); *гумористичність*, *медійність* (залученість інтернет-мемів до системи засобів масової комунікації) і *творчий характер* (Канашина, 2016).

Зазначимо, що полімодальність інтернет-мема обумовлена полімодальністю інтернет-комунікації у цілому, оскільки надмірність полімодальної інформації, яку «поглинає» сучасний інтернет-користувач, призводить із часом до труднощів сприйняття інформації без візуальної опори.

Гумористична спрямованість є ключовим аспектом інтернет-мема, що пояснюється його приналежністю до зрозумілого та дотепного гумору, схожого іноді з народним, фольклорним гумором. Серед стилістичних засобів використовуються такі тропи, як метафори, епітети, порівняння, риторичні запитання. Гумор в інтернет-мемах побудований на ефекті непередбачуваності, несподіванки. Графічні засоби (малюнок, персонаж, кадри з відомих фільмів, мультфільмів) також допомагають створенню вказаного ефекту. Проте зазначимо, що не всі інтернет-меми побудовані за принципом гумористичності, деякі, навпаки, апелюють до протилежних емоцій відповідно до ідейного задуму автора мема.

Творчий характер інтернет-мемів обумовлений тим, що більшість їх побудована на вигадці, фантазії. Фантазійність може простежуватися або в графічному компоненті, або у вербальному, наприклад, використання силогізму, абсурду, іронії, гротеску і т.ін. Як зазначає Н. А. Зиновьєва, інтернет-меми належать до особливих типів знаків – симулякрам, тобто знакам, що симулюють реальність (Зиновьєва, 2013).

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу визначення інтернет-мема з позиції лінгвістики: мем – це особливий вид полімодального дискурсу (текстовий твір, який передбачає залучення двох каналів передачі інформації: вербального та візуального) (Канашина, 2016).

Тлумачний словник подає визначення мема як одиниці культурної інформації, поширювану від однієї людини до іншої за допомогою імітації, навчання (slovnyk.ua).

Визначимо найбільш важливі функції інтернет-мемів: 1) *ігрова* фунція – мем є популярною розвагою в інтернет-просторі; 2) *репрезентативна* функція – мем презентує і швидко поширює будь-яку інформацію (ідею, текст, зображення і т.ін.); 3) *комунікативна* функція – інтернет-меми є засобом спілкування в соціальних мережах, на форумах, у чатах; 4) *фатична* й *інтеграційна* функції − розпізнавання потенційних комунікантів за принципом «свій»/«чужий» і формування груп, спільнот у мережі; 5) *афективна* функція – залучення емоцій у процесі створення та сприйняття мемів (Канашина, 2016).

Аналіз останніх досліджень і практичний досвід засвідчив, що інтернет-меми набувають поширення не тільки як одиниця інтернет-комунікації, але й виступають потужним навчальним інструментом в освітній сфері.

Розглянемо дидактичний потенціал використання інтернет-мемів під час мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян.

Насамперед на основі вищевикладеного схарактеризуємо функції мемів в освітньому просторі:

– *репрезентативна*: відтворення побаченого, прочитаного чи почутого;

– *комунікативна*: мовленнєва реакція на мем (текст і малюнок);

– *креативна*: творче опрацювання навчальної інформації з використанням сучасних онлайн-інструментів;

– *дидактична:* засвоєння знань, умінь, формування фавичок;

– *виховна:* формування переконань, уявлень;

– *візуальна:* реалізація дидактичного принципу наочного представлення навчальної інформації.

Вважаємо, що інтернет-мем для застосування в навчальному процесі повинен мати такі складники:

– *інформаційний*: в основі мема може бути певна фраза, суперечливе питання, формула, афоризм, приказка, прислів'я тощо;

– *емоційний*: сутність мема – гумор, дотеп, побудований на репрезентативній системі навчальної групи (улюблені фільми, співаки, актори, публічні особи тощо);

– *парадокс, новий сенс загальновідомого*: гра слів, оксюморони, метафори, риторичні запитання, фраза відомого персонажа, тобто ситуації, коли певне словосполучення набуває нового нетипового значення, яке швидко запам'ятовується.

Як зазначалося вище, процес мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян визначається своєю специфікою та потребує добору оптимальних, актуальних та дієвих засобів навчання.

Враховуючи структуру й функції інтернет-мемів, ми переконані, що використання створених власноруч викладачем або студентами лінгвістичних інтернет-мемів сприятиме інтенсифікації, оптимізації та модернізації указаного процесу, оскільки іноземні студенти, хоч і є представниками різних культур, проте належать до однієї вікової спільноти – молоді, тому й

сприйматимуть візуалізований у такому форматі навчальний матеріал швидко. Наприклад, можна запропонувати студентам створити власноруч та прокоментувати лінгвістичний мем, в якому правила або факти з життя українського народу подаватимуться в дещо незвичному, осучасненому форматі (формуватиметься лінгвістична, комунікативна та соціокультурна компетенції). Можна також презентувати студентам певну світлину та запропонувати дібрати заголовок за темою вивчення в такий спосіб, щоб утворився мем. Або організувати аналіз каламбурів, оксюморонів, метафор, інтертекстуальних маркерів; добірки підписів та набір світлин із метою створення мемів з аргументацію власного бачення. Цікавою формою роботи в групах є колективне завдання: створити мем із використанням певного стійкого словосполучення, нового слова чи терміна зі спеціальності студентів. Також можна застосовувати інтернет-меми для перекладу та словникової роботи. Проте розуміємо, що такий формат формування комунікативної компетентності студентів доцільно використовувати епізодично, оскільки арсенал сучасних технологій навчання досить потужний і різномантний.

Отже, дидактичний потенціал використання інтернет-мемів у процесі мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян є досить ефективним і слугує основним принципам навчання іноземної мови: функціональності, доступності, наочності, оптимізації, інтенсифікації та модернізації.

Зазначимо, що існує декілька простих онлайн-інструментів для створення інтернет-мемів. Розглянемо деякі з них:

1. *Risovach* – безкоштовний та простий у користуванні онлайн-генератор мемів. Переваги: інтуїтивно зрозумілий інтерфейс програми; швидкість виконання – генерація мема в 3 кроки (вибір зображення, додавання фрази-мема, завантаження мема на будь-який ресурс); наявність бібліотеки шаблонів найпопулярніших зображень; можливість завантажити власне зображення.

2. *Meme generator* – безкоштовна програма для створення мемів, яку можна використовувати через браузер комп'ютера або смартфона. Переваги: більше 900 шаблонів старих і нових мемів; вибірки популярних мемів за певний період; можливість завантажити власне зображення із визначенням меж текстового поля; наявність теки «Вибране», куди можна додавати вподобані зображення; можливість поділитись власним мемом у соціальних мережах; пошук популярних мемів, створених іншими користувачами, за певним тегом.

3. *Meme arsenal* – безкоштовний онлайн-генератор мемів і коміксів. Переваги: можливість створювання мему не лише на єдиному зображенні, але й генерації коміксу; зручний пошук шаблонних зображень (за ключовим словом, тегом, серед популярних чи нових, зі світлин, малюнків чи коміксів); налаштування розміру букв, центрування та положення тексту в завантаженому й шаблонному файлі при створенні мема.

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дає нам підстави стверджувати, що інтернет-мем в освітньому просторі виступає як *комплексна, цілісна одиниця передавання, зберігання, візуалізації навчальної інформації; одиниця комунікації, що створюється за допомогою спеціальних онлайн-інструментів і виступає сучасним дидактичним засобом в умовах інформатизації освіти й технологічного підходу до організації навчального процесу.* Проведені авторські дослідження дозволили виявити низку аргументів на користь використання інтернет-мемів у процесі мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян: популярність; доступність; інструмент для візуалізації навчального матеріалу; формування лінгвістичної, комунікативної, соціокультурної компетентності здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян тощо.

Подальші дослідження вважаємо доцільним спрямувати на створення методик використання інтернет-мемів у процесі мовної підготовки в умовах змішаного (очного\дистанційного) формату навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дубовик В. В. Сучасні технології візуалізації навчального матеріалу на лекційних заняттях із лінійної алгебри. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Серія: Педагогіка.* Одеса, 2019. Вип. 1 (126). URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3996/1/4.pdf (дата звернення: 20.06.2021)

2. Зиновьева Н. А. Анализ процесса конструирования смысла интернет-мема. *Дискуссия*. 2013. № 9 (39). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-protsessa-konstruirovaniya-smysla-internet-mema (дата звернення: 20.06.2021)

3. Канашина С. В. Интернет-мем как новый вид полимодального дискурса в интернет-коммуникации (на материале английского языка): дис. … канд. філол. наук: М., 2016. 265 с.

4. Марченко Н. Г. Интернет-мем как хранилище культурных кодов сетевого сообщества. *Казанская наука*, 2013. № 1. С. 113-115.

5. Мигранова Л. Ш., Кромина Е. И. Интернет-мем как особое средство коммуникации. *Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам*. Материалы третьей международной научно-практической конференции. 2015. С. 239-243.

6. Михайлова О. Г. Латинська мова в інтернет-мемах: нова комунікативна функція. *Studia linguistica*, 2019. Вип. 15. С. 181-194. URL: http://studia-linguistica.knu.ua/wp-content/uploads/2020/06/13_%D0%9C%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0_15_181-194.pdf (дата звернення: 10.06.2021)

7. Рашкофф Д. Медиавирус. М. : Ультра.Культура, 2003. 368 с.

8. Словник. Тлумачний словник української мови. URL: https://slovnyk.ua/

9. Тормахова А. М. Комікс та мем як візуальні практики. *Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство*. 2017. Вип. 1. С. 56-60. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mvkfm_2017_1_11 (дата звернення: 12.06.2021)

10. Чернікова О. І. Вербальний мем: лінгвістичний аспект. *Наук. Записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»* : зб. наук. пр. Острог : Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2015. Вип. 51. С. 354–356.

11. Dawkins R. The selfish gene. Oxford : Oxford University Press, 2006. 360 p.

12. Deacon T. W. Memes as signs [Electronic Resource]. *The semiotic review of books*. Vol. 10 (3). URL: http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/srb/10-3edit.html

13. Dias M. C. Defining and characterizing the concept of Internet Meme. *Revista CES Psicologia*. 2013. Vol. 6. № 1. P. 82-104.

REFERENCES

1. Dubovyk V. V. Suchasni tekhnolohii vizualizatsii navchalnoho materialu na lektsiinykh zaniattiakh iz liniinoi alhebry [Modern technologies of visualization of educational material at lectures on linear algebra]. Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky. V. 1 (126). Series: Pedagogy. Odessa, 2019. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/3996/1/4.pdf [in Ukrainian].

2. Zinoveva N. A. Analiz protsessa konstruirovaniya smyisla internet-mema [Analysis of the process of constructing the meaning of an Internet meme]. Discussion, 2013. № 9 (39). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-protsessa-konstruirovaniya-smysla-internet-mema [in Russian].

3. Kanashina S. V. Internet-mem kak novyj vid polimodal'nogo diskursa v internet-kommunikacii (na materiale anglijskogo jazyka) [Internet meme as a new type of polymodal discourse in Internet communication (based on the material in English)]: dis. … kand. filol. nauk: M., 2016. 265 p. [in Russian].

4. Marchenko N. G. Internet-mem kak hranilishhe kul'turnyh kodov setevogo soobshhestva [Internet meme as a repository of cultural codes of the network community]. Kazanskaja nauka. 2013. №. 1. P. 113-115 [in Russian].

5. Migranova L. Sh., Kromina E. I. Internet-mem kak osoboe sredstvo kommunikacii [Internet meme as a special means of communication]. *Voprosy sovremennoj filologii i problemy metodiki obuchenija jazykam*. Materialy tret'ej mezhdunarodnoj nauchnoprakticheskoj konferencii. Pod redakciej V. S. Artemovoj. 2015. P. 239-243 [in Russian].

6. Mykhailova O. H. Latynska mova v internet-memakh: nova komunikatyvna funktsiia [Latin in Internet memes: a new communicative function]. *Studia linguistica*, 2019. V. 15. pp. 181-194. URL: http://studia-linguistica.knu.ua/wp-content/uploads/2020/06/13_%D0%9C%D0%B8%D1%85%D0%B0%D0%B9%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0_15_181-194.pdf [in Ukrainian].

7. Rashkoff D. Medyavyrus [Media virus]. M. : Ultra.Kultura, 2003. 368 p. [in Russian].

8. Slovnyk. Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Dictionary. Explanatory dictionary of the Ukrainian language]. URL: https://slovnyk.ua/ [in Ukrainian].

9. Tormakhova A. M. Komiks ta mem yak vizualni praktyky [Comics and memes as visual practices]. *International Bulletin: Culturology. Philology. Musicology*. 2017. V. 1. P. 56-60. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/mvkfm_2017_1_11 [in Ukrainian].

10. Chernikova O. I. Verbalnyi mem: linhvistychnyi aspekt [Verbal meme: linguistic aspect]. *Naukovi Zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia «Filolohichna» : zb. nauk. pr. Ostroh : Vyd-vo Natsionalnoho un-tu «Ostrozka akademiia»*, 2015. V. 51. P. 354–356 [in Ukrainian].

11. Dawkins R. The selfish gene. Oxford : Oxford University Press, 2006. 360 p.

12. Deacon T. W. Memes as signs [Electronic Resource]. *The semiotic review of books*. Vol. 10 (3). URL: http://projects.chass.utoronto.ca/semiotics/srb/10-3edit.html

13. Dias M. C. Defining and characterizing the concept of Internet Meme. *Revista CES Psicologia*, vol. 6. № 1. 2013. P. 82-104.

УДК [378.147:81'373]:811.133.1
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-48

Оксана РОМАНЕНКО,
orcid.org/0000-0001-5129-9135
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних та ділової української мов
Державного університету економіки і технологій
(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) bubyr17@gmail.com

Лариса ДЗЕВИЦЬКА,
orcid.org/0000-0002-9093-7635
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Донецького юридичного інституту Міністерства внутрішніх справ України
(Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна) dsevickayalarisa@gmail.com

Ірина ЗАБОЛОТСЬКА,
orcid.org/0000-0002-7686-9090
старший викладач кафедри філології
Дніпровського державного аграрно-економічного університету
(Дніпро, Україна) irynazabolotska@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕЛІНГВІСТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ (НА МАТЕРІАЛАХ ФРАНКОМОВНИХ ЗМІ, ПРИСВЯЧЕНИХ ЕПІДЕМІЇ КОРОНАВІРУСУ)

У статті порушено проблему формування лексичної компетенції студентів у системі підготовки бакалаврів нефілологічних спеціальностей із використанням франкомовних публіцистичних матеріалів, присвячених епідемії коронавірусної хвороби. Метою статті є визначення особливостей франкомовного публіцистичного тексту та ефективних шляхів формування лексичної компетенції студентів нелінгвістичних спеціальностей. Для цього було схарактеризовано роль текстів періодичних видань у навчанні іноземної мови та виділено способи використання матеріалів засобів масової інформації у навчальному процесі. Визначено термін «лексична компетенція», окреслено шляхи її формування. Проаналізовано франкомовні тексти опублікованих прес-комюніке Всесвітньої організації з охорони здоров'я, організації «Лікарі без кордонів», Інституту Пастера у Франції і статей популярної газети «Ле Фігаро», присвячені пандемії коронавірусного захворювання і боротьбі з ним. Надано детальний розбір граматичних, стилістичних і художніх засобів, притаманних текстам франкомовних засобів масової інформації досліджуваної тематики. В результаті проведеного дослідження визначено характеристики обраних франкомовних публіцистичних текстів, розроблено систему вправ, спрямованих на формування лексичної компетенції студентів. Окреслено шляхи збагачення словникового запасу, визначено способи формування навичок користування опанованими лексичними одиницями в подальшій професійній діяльності й монологічному мовленні. Наголошено на важливості роботи над лексичними одиницями французького тексту, його розбором, аналізом стилістичних та художніх засобів для збагачення словника, поглиблення знань студентів із використання лексичних одиниць в усній і писемній мові, а також формування їхнього пізнавально-мовленнєвого досвіду.

Ключові слова: *франкомовний публіцистичний текст, лексична компетенція, матеріали ЗМІ щодо коронавірусу, стилістичні та художні засоби.*

Oksana ROMANENKO,
orcid.org/0000-0001-5129-9135
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign and Business Ukrainian Languages Department
State University of Economics and Technology
(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) bubyr17@gmail.com

Larysa DZEVYTSKA,
orcid.org/0000-0002-9093-7635
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Foreign Languages Department
Donetsk Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine
(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) dsevickayalarisa@gmail.com

Iryna ZABOLOTSKA,
orcid.org/0000-0001-5129-9135
Senior Lecturer at the Philology Department
Dnipro State Agrarian and Economic University
(Dnipro, Ukraine) irynazabolotska@gmail.com

FORMATION OF LEXICAL COMPETENCE IN STUDENTS OF NONLINGUISTIC SPECIALTIES (ON THE MATERIALS OF FRENCH MEDIA TEXTS DEDICATED TO THE CORONAVIRUS (COVID-19) PANDEMIC)

The article reveals the problem of forming students' lexical competence in the system of training bachelors of non-philological specialties with the use of French-language journalistic materials on the corona virus epidemic. The aim of the article is to determine the features of the French-language journalistic text and effective ways of forming the lexical competence of non-linguistic majoring students. For this purpose, the role of the texts of periodicals in the teaching of a foreign language was characterized and the ways of using the materials of journalistic publications in the learning process were identified. The term "lexical competence" is defined, the ways of its development are outlined. The French-language texts published in press releases by the World Health Organization, "Doctors Without Borders" organization, the Institute Pasteur in France, and articles from the popular newspaper "Le Figaro" on the topic of the coronavirus pandemic and struggle against it were analyzed. A detailed analysis of grammatical, stylistic and artistic means inherent in the texts under study is given. As a result of the research conducted the characteristics of the selected French-language journalistic texts are defined, the system of the exercises directed on formation of lexical competence of students is developed. The characteristics of the given French-language media texts are surveyed, a system of exercises aimed at forming students' lexical competence is developed. The ways of enriching the vocabulary are outlined, the ways of forming the skills of using the mastered lexical units in the further professional activity and monologue speech are determined. The emphasis is placed on the importance of working with lexical units from the French media text, investigating it and analyzing its stylistic and artistic means, in order to enrich students' vocabulary, deepen their knowledge of how to use lexical units in oral and written communication as well as build their cognitive and conversational experience.

Key words: *French-language journalistic text, lexical competence, mass media materials on coronavirus, stylistic and artistic means.*

Постановка проблеми. В останнє десятиліття освіта характеризує собою розробку і впровадження нових стандартів, орієнтованих на компетентнісний підхід. Компетентнісна модель освіти є найважливішою умовою модернізації і приведення її результатів у відповідність із міжнародними стандартами. Прагнення адаптуватися до нових умов змушує систему освіти змінити методологічні підходи до навчання взагалі й до навчання іноземним мовам зокрема, внаслідок чого відбувається переорієнтація результатів освітньої діяльності.

Мета освіти відображається нині не тільки у формуванні міцного пласта знань, умінь і навичок, але, в першу чергу, в розвитку здатності застосовувати отримані знання, навички і вміння на практиці. Навчання здійснюється в рамках компетентнісного підходу, причому в теорії і практиці навчання іноземних мов «…законодавча база все чіткіше являє собою прагматичну мету – навчання спілкуванню, при цьому основною методикою виступає комунікативна» (Тарасова, 2012: 147).

Тому, говорячи про комунікативний аспект навчання іноземній мові, вкрай необхідним є підкреслити важливу роль публіцистичних текстів у формуванні комунікативної компетенції студентів.

Робота з публіцистичним текстом є цікавою, а також надзвичайно корисною та продуктивною як для студентів спеціальностей, пов'язаних з роботою над словом, тобто студентів філологічних спеціальностей, так і для студентів нелінгвістичних напрямів підготовки. Адже мова засобів масової інформації містить у собі всі якості сучасної мови: уживані лексеми, слова повсякденного вжитку; вона зазвичай збагачена на метафори, синоніми, емоційно забарвлені слова та стійкі словосполучення. Мова публіцистичних текстів французьких ЗМІ та матеріалів міжнародних організацій, опублікованих французькою мовою, з одного боку, надає уявлення про закони розвитку та прогресу сучасної французької мови, збагачуючи словник студентів широковживаними лексичними одиницями, а з іншого – дозволяє поширити й збагатити словниковий запас майбутніх фахівців для подальшого розвитку та підвищення їхньої професійної компетентності.

ЗМІ в системі вищої освіти нині – це не просто система установ і закладів, створених із метою публічного оперативного поширення інформації про події та явища у світі, це також вид мовленнєвої діяльності, окрема дисципліна, що включає в себе читання, говоріння, письмо, а з розвитком

інформаційних технологій – аудіювання. Інтерес до читання та обговорення новин, думок студентів на заняттях іноземної мови пояснюється можливістю реалізовувати вимоги, що пред'являються до компетентнісно орієнтованого навчання. По-перше, читання газет, журналів тощо передбачає перетин різних предметних областей: граматики, практики мови, лексикології, країнознавства, літератури, тобто носить міждисциплінарний характер. По-друге, робота з публіцистичними текстами виходить за рамки навчального предмета і створює природні ситуації спілкування на заняттях з іноземних мов.

Отже, публіцистичний текст являє собою невичерпне джерело для формування лексичної компетенції студентів, що зумовлює актуальність представленого дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Визначення дискурсу, його ознаки, функції, природу, особливості, а також прояви дискурсу в різних видах текстів, користь його вивчення для розвитку іншомовних компетенцій і формування професійної компетентності є дуже популярною проблемою. Популярною настільки, що деякі лінгвісти констатували «дискурсивний бум» у сучасних науково-педагогічних дослідженнях (Приходько, 2009: 23). Загальному вивченню цього явища присвячено роботи таких вчених, як Н. Д. Арутюнова, А. Д. Бєлова, Д. Ж. Браун, Дж. Юль, Т. ван Дейк, В. І. Карасик, О. С. Кубрякова, М. Л. Макаров, П. Серіо, О. Шейгал та інших. Саме публіцистичний дискурс став предметом дослідження в працях таких учених, як Б.І. Брухаль, І. О. Єловченкова, А. П. Загнітко, О. С. Гончар, Г, Хант та інших. Використанню публіцистичних текстів під час вивчення англійської і німецької мов приділили увагу А. А. Лифар, К.О. Разумна, О. Є. Кравець, О. А. Зимовець. Питаннями методики формування франкомовної лексичної компетенції займалися І. І. Липська, С. В. Личкун, Н. О. Шевцова та інші. Але проблема застосування франкомовних ЗМІ під час формування лексичної компетенції у студентів нефілологічних спеціальностей залишається мало дослідженою, а тематика коронавірусної інфекції наразі є дуже актуальною. Все вищезазначене зумовлює доцільність цього дослідження.

Мета статті. *Об'єктом нашого дослідження* є тексти франкомовних публіцистичних видань: прес-комюніке всесвітньої гуманітарної організації «Лікарі без кордонів» (Médecins sans Frontières), Всесвітньої організації охорони здоров'я (Organisation mondiale de la santé), Інституту Пастера (Institut Pasteur, France) та матеріали періодичних видань французької авторитетної щоденної газети «Ле Фігаро» (Le Figaro), присвячені пандемії COVID-19. *Предметом дослідження* є стилістичні засоби, властиві франкомовним публіцистичним текстам. ***Мета дослідження*** – визначити особливості франкомовного публіцистичного тексту й ефективні шляхи формування лексичної компетенції студентів нелінгвістичних спеціальностей із використанням текстів ЗМІ. *Завдання дослідження:* 1) проаналізувати лексичні особливості публіцистичного тексту; 2) визначити елементи його емоційного забарвлення і сформувати систему вправ, спрямованих на розвиток лексичних навичок студентів і розвиток їхньої лексичної компетенції.

Виклад основного матеріалу. Засоби масової інформації та їхній вплив на аудиторію досліджуються з позицій різних гуманітарних наук, перш за все журналістики, соціології, психології особистості, лінгвістики, а в рамках останньої – аналізу дискурсу.

Першочергова роль засобів масової інформації будь-якої країни – за максимально короткий термін передавати якомога більшу кількість інформації, викликати інтерес у кожного адресата, не мати при цьому особистого контакту й володіти наміром впливати на поведінку, смаки, думки, ставлення до подій, ідеологію аудиторії. До головних функцій медійних текстів відносяться інформативні та регулятивно-маніпулятивні функції, адже інформація про актуальні події, представлена в пресі, безумовно, здатна вплинути на читачів і створити громадський резонанс (10). Будь-яка подія, що сколихнула світ, неодмінно знайде своє відображення в засобах масової інформації, і спостерігати за тим, як преса реагує на актуальні проблеми, які засоби емоційного забарвлення обирає з метою приваблення читачів до зазначеної проблеми, завжди цікаво.

Компетентнісний підхід до навчання іноземних мов, започаткований у західноєвропейській педагогіці, нині широко поширений і актуальний для вимірювання якості результатів освіти. Він виступив предметом наукових досліджень І. Драча, І. Бабина, П. Бачинського, Н. Бібік, Г. Гаврищак, І. Гудзик, Н. Дворнікової, Я. Кодлюк, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, К. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, Т. Смагіної, Г. Терещук, С. Трубачевої, Н. Фоменко та інших. Саме компетенції визначають, які знання і вміння повинен опанувати студент, вивчаючи іноземну мову, щоб використовувати її у цілях спілкування; саме вони описують параметри, за дотримання яких комунікація стає успішною.

Відповідно до рішень Європейської Ради, основною компетентністю на заняттях іноземної мови є комунікативна компетентність, тому що вона забезпечує набуття студентами вміння обговорювати проблеми, доводити власну позицію, формувати свої думки, розвивати критичне та креативне мислення й адаптуватися в мовному середовищі (Панасюк, 2015: 197). Отже, центральне місце під час вивчення іноземної мови займає комунікативна компетентність, основу якої становить, відповідно, лексична компетенція – знання і правила вживання словника, який складається з лексичних та граматичних елементів.

Лексичні елементи, як відомо, включають стійкі вирази (мовленнєві формули, ідіоми, фразові дієслова, складені прийменники тощо) й окремі слова, які мають декілька значень (полісемія). До граматичних елементів належать артиклі, займенники, питальні слова, прийменники, сполучники, частки.

Однак сучасні ЗМІ зводять весь характер лексичної компетенції до формування навичок і вмінь висловлювати певний сенс, розпізнаючи й продукуючи фрази та речення згідно з набором правил, що керують упорядкуванням мовних елементів у змістовній послідовності (в реченні).

Так, вправи мовного характеру (заперечте, знайдіть підтвердження в тексті, перефразуйте) можна вважати з позицій компетентнісного підходу псевдо комунікативними, оскільки здійснюються за суворими алгоритмами за допомогою мовних зразків і не мають нічого спільного з умінням вибудовувати власні авторські дії задля вирішення різних ситуаційних проблем.

Водночас комунікативна дидактика спрямована не просто на формування знань, а, скоріше, на формування компетенцій. Але якщо на сторінках українських публікацій, де мова йде про компетентнісні моделі освіти, вся комунікативна компетенція зводиться до вміння працювати з текстом та інформацією, то європейські колеги дотримуються тієї думки, що ЗМІ – це не тільки процес обміну інформацією, але й процес соціальної взаємодії, який повинен розглядатися з позиції діяльнісного підходу.

У формуванні лексичної компетенції студентів з використанням ЗМІ на перший план виходять діяльнісний підхід, міждисциплінарність, упровадження та активне використання електронних комунікацій. Ці трансформації накопичуються й означають процес зміни освітньої парадигми, що відзначається багатьма дослідниками (В.П. Андрущенком, В.І. Байденком, М.З. Згуровським, Л.А. Сподін та іншими). В європейських виданнях, присвячених проблемам нової моделі освіти, все частіше вживається термін «Cours de langues étrangères non communicantes», що свідчить про зміну комунікативної парадигми в освіті у міжнародному масштабі. Таким чином, нова лексична модель розглядає традиції та інновації на новому рівні, це тепер структурна єдність, спрямована на формування компетенції успішної соціальної взаємодії у новому комунікативному середовищі.

Слід зауважити, що в педагогічній практиці вивчення ЗМІ користується популярністю серед студентів, яких приваблюють доступність і швидке засвоєння матеріалу, актуальність інформації і відсутність мовних труднощів, що можуть зменшити інтерес до читання. Отже, практика показує, що студенти із задоволенням працюють із матеріалами іншомовних засобів масової інформації.

Об'єктом нашого дослідження виступили матеріали опублікованих прес-комюніке організацій «Медики без кордонів» (Médecins sans Frontières), Всесвітньої організації охорони здоров'я (Organisation mondiale de la santé), Інституту Пастера у Франції (Institut Pasteur, France) та матеріали періодичних видань французької газети «Ле Фігаро» (Le Figaro) за період з травня 2020 року по травень 2021 року, присвячені розгортанню пандемії COVID-19 та визначенню заходів боротьби з хворобою. Вивчення, аналіз та систематизація відібраних лексичних одиниць, що використовувались для опису заходів боротьби з пандемією, дозволили нам скласти наступну таблицю текстових засобів, які найкращим чином охарактеризували публіцистичні тексти щодо хвороби та її поширення (табл. 1). За основу обрано граматичний і стилістичний принципи.

Під час опису подій використання доцільних дієслів є надзвичайно важливим. Саме останні відображають напругу розгортання дії, і саме вони спроможні відобразити комплекс заходів і засобів спротиву або протидії. Цілий набір дієслів, якими буяють публіцистичні тексти, надає можливості визначати ознаки дії, її розгортання *endiguer* (затримувати), *se propaguer* (поширюватися), прискорення *accélerer* (прискорювати), *accroître* (збільшувати), *potentialiser* (збільшувати ефект) і кульмінацію: *frapper* (вражати). Досить велика кількість дієслів висловлюють прогнози на майбутнє: *prévoir, prévenir, anticiper* (передбачати), а також невпевненість, острах, сумління та побоювання людства: *appréhender* (побоюватися), *menacer* (загрожувати), *subir* (страждати). Використання синонімів підкреслює напругу ситуації, невизначеність, відсутність ясності та сумніви

в тому, що хворобу буде легко подолати. У багатьох випадках дію підкреслено прислівниками способу дії: *accroître considérablement* (значно збільшувати), *créer conjointement* (створити разом).

З метою визначення заходів боротьби з пандемією були використані наступні іменники: *un isolement* (ізоляція) та *une distantiation* (дистанціювання), однак найбільш розповсюдженим терміном є *un confinement*, юридичний термін, який, за своїм першим значенням, означає *ув'язнення*. В контексті боротьби з коронавірусною хворобою він набув значення «усамітнення» та «соціального дистанціювання». А добре відомий девіз дотримання соціальної дистанції «Залишайтесь удома!» звучить французькою *Restez chez vous!*.

Для посилення емоційного впливу іменники вживаються разом із якісними прикметниками, часто у вищому ступені: *la contribution exhaustive et efficace* (всебічний та ефективний внесок), *les conséquences néfastes* (шкідливі наслідки), *l'un des problèmes les plus pressants* (одна з найактуальніших проблем), *le moyen le plus rapide* (один з найшвидших засобів). Наявність дієприкметників минулого часу (participe passé) надає тексту подробиць та емоційного забарвлення: *les efforts déployés* (докладені зусилля), *l'étude multicentrique rendomisée* (проведене багатоцільове дослідження), *les problèmes de santé et de société engendrés par l'épidémie* (проблеми здоров'я і суспільства, викликані епідемією) (6).

Таблиця 1

Стилістичні засоби, використані в публіцистичних текстах щодо COVID-19

Дієслова та прислівники способу дії	**Словосполучення** ***іменник+означення***	**Словосполучення** ***дієслово+додаток***	**Стійкі словосполучення**	**Метафори**
Accélérer; Prévoir; Prévenir; Détecter; Riposter; Endiguer; Anticiper; se propager; appréhender durement; frapper; d'accroître considérablement; collaborer; créer conjointement.	Un isolement obligatoire; une distanciation; un confinement; la contribution exhaustive et efficace; l'accessibilité et l'intégration; l'un des problèmes les plus pressants; les efforts déployés; le moyen le plus rapide; la cinétique virale; l'étude multicentrique rendomisée; les problèmes de santé et de société engendrés par l'épidémie.	Entrer en vigueur; Frapper tous les pays; Mettre fin à la pandémie; soutenir un élan massif; saper les progrès; Anticiper le risque d'importation; Eclairer les politiques publiques; mettre au point d'un réplicon; potentialiser des thérapies existantes; subir les conséquences néfastes; faire face à; prendre en charge les patients infectés; Mettre en place une recherche de qualité; répondre aux défis posés par la diffusion du Coronavirus; Mettre en oeuvre; accroître la disponibilité; mettre en relation de données diverses; mettre au point des outils et des modèles prédictifs; mettre à l'honneur; avoir accès à des services de santé mettre en circulation des données scientifiques; mettre au point des outils et des modèles prédictifs; endiguer la lutte; menacer les efforts; contenir l'épidemie.	être sous couvre-feu; être du baume au cœur pour les commerçants; les menaces pèsent sur le monde; tourner au fiasco; s'annoncer sous de bons auspices; être exposé à la maladie; être armé de son pass sanitaire; garantir la reprise; au niveau mondial; constituer le socle scientifique; Les chiffres de l'épidémie sont au vert; surveiller les mesures de lutte; collaborer et créer conjointement les outils et l'accès aux données; subir les conséquences néfastes; mieux anticiper la diffusion du virus en fonction des zones géographiques.	*«désastre mondial»;* *améliorer le climat des affaires,* *le moral des ménages;* souffler un vent de renouveau et d'optimisme; «*début de la Renaissance*»; la riposte mondiale; la cinétique virale; une cohorte observationnelle promue.

Аналіз уживання дієприкметників і дієприкметникових зворотів надає змогу, з одного боку, поширювати словниковий запас та озброїти студентів цікавими й корисними лексичними одиницями, з іншого боку, розвиває їхні граматичні навички, оскільки відсилає до правил формування дієприкметників минулого часу (*participe passé*) та тренує їх узгодження з іменниками. Слід зауважити, що під час роботи з іншомовним текстом, зокрема публіцистичним, студенти неодмінно розвивають навички перекладу, хоча в цьому випадку переклад тексту не виступає кінцевою метою завдання.

Окремо слід відзначити широке використання віддієслівних зворотів, як-от, приміром, із дієсловом *mettre*: *mettre fin à* – припинити, *mettre en vigueur* – поставити на місце, *mettre en place* – впровадити, *mettre en oeuvre* – примусити, *mettre en circulation* – ввести в обіг, *mettre au point* – зосередитися (6).

Аналіз віддієслівних зворотів, окрім задоволення потреби набуття нових знань у контексті поглиблення словникового запасу, привчає студентів до кропіткої роботи з перекладачем, опанування нових словосполучень у визначеному контексті, і, відповідно, створює умови, за якими можна вживати засвоєні вислови в подальшій професійній діяльності. Так, майбутнім правознавцям, наприклад, буде дуже корисною лексика, пов'язана з прийняттям документів, їх уведенням у дію, їх упровадженням (кримінальним у тому числі), використанням на практиці тощо.

Робота з віддієслівними зворотами, що має на меті залучити до опанування лексичного багатства мови, суттєво збагачує словниковий запас студентів, тим самим готуючи до використання набутих словосполучень на практиці. Під час виконання завдання «опрацювати віддієслівні звороти» з наданим дієсловом студенти насамперед привчаються до самостійної роботи із словником, а також до використання останнього не лише для перекладу, але й поглиблення своїх суто лінгвістичних знань та розвитку лексикологічної компетенції.

Для майбутніх правознавців, наприклад, цікавим було би завдання пов'язати опановані словосполучення з конкретними ситуаціями застосування в майбутній правознавчій діяльності: як-от, приміром, перекласти на французьку такі словосполучення, як «ухвалити закон», «впровадити законодавство», «врегулювати виконання статей закону», «слідкувати за виконанням статей закону», «забезпечити виконання», «забезпечувати охорону прав громадян».

В аналізованих джерелах ми маємо констатувати наявність віддієслівних зворотів із дієсловом *être : être sous couvre-feu* (бути в умовах комендантської години), *être du baume au cœur pour les commerçants* (бути бальзамом на серце комерсантів), *être exposé* (піддаватися), *être armé* (бути озброєним), *être au vert* (буяти). Якщо два перші надають емоційного забарвлення, будучи самі по собі метафоричними, то два наступних, у поєднанні з дієприкметниками, дуже влучно схарактеризували стан суспільства перед загрозою епідемії. Останній вислів є також метафоричним, оскільки перше значення («зеленіти, буяти») поступається значенню «збільшуватись» і позначає зростання показників захворювання.

Мова французьких публіцистичних видань є напрочуд цікавою і соковитою; вона відтворює історію, суспільне й політичне життя країни, багата на посилання до її історичного розвитку, спирається на міцне країнознавче підґрунтя, зрозуміти яке не завжди можливо без знань політико-історичних умов, у яких народилась та розвивалась країна. Публіцистичні франкомовні тексти зазвичай пройняті гумором та іронією, які дозволяють читачам насолодитися красою мови та захопитися життєрадісним і позитивним підходом до життя.

У матеріалах, що виступили об'єктом нашого аналізу, попри реальну загрозу пандемії, відчутним є іронічне ставлення французів до описуваної проблеми. Якщо поширення захворювання порівнювалося із «всесвітньою катастрофою» (« *un désastre mondial* »), то поліпшення ситуації охарактеризоване як « *début de Renaissance* » (« початок Відродження »), що є посиланням на історичний період, який змінив Середньовіччя і приніс із собою значне полегшення життя в Європі. Описуючи заходи, спрямовані на послаблення режиму карантинних обмежень, автори вживають вислів « *le soufflement de vent de renouveau et d'optimisme* » (« віє вітер оновлення і оптимізму») (5), а, говорячи про зняття обмежень для підприємств, відмічають, що « це покращує діловий клімат і стан домогосподарств»: « *cela améliore le climat des affaires et le moral des ménages»* (5). Говорячи про відповідь міжнародної спільноти на загрозу пандемії, автори неодноразово вживають вислів « *la riposte mondiale* », тобто «світова помста», в чому ми вбачаємо позитивне ставлення до означеної проблеми й готовність приймати її виклики (8).

Вправи для опрацювання лексичного матеріалу публіцистичних текстів представлені в табл. 2.

Таблиця 2

Вправи для опрацювання публіцистичного тексту

Іменники	Дієслова	Стійкі словосполучення	Фразеологізми	Метафори
Вибрати з тексту іменники, які характеризують явища визначеної галузі застосування (медицини, науки, економіки, технології тощо); Знайти у тексті синоніми того ж самого поняття, пояснити різницю їх застосування; описати подію або явище якомога цікавіше, з використанням епітетів	Розставити дієслова за посиленням емоційного забарвлення; проаналізувати вживання прислівників способу дії, пояснити необхідність їх застосування; скласти власні приклади речень із поданими дієсловами та вказати сферу застосування таких дієслів	Виписати стійкі словосполучення і пояснити їх застосування в публіцистичному тексті, з'ясувати природу їх використання; скласти власні приклади словосполучень із визначеними іменниками, додавши емоційного забарвлення у вигляді прикметників, у порівняльному або вищому ступені зокрема	Проаналізувати вживання фразеологізмів у тексті, скласти власний текст для опису визначеної події, суспільно-політичної або науково-технічної, із застосуванням поданих фразеологізмів; визначити сфери застосування поданих фразеологізмів, навести приклади	Виявити у тексті метафори, проаналізувати, дослідити, проаналізувати їх використання, знайти посилання на історичні події, пояснити, з якою метою та чи інша метафора була вжита в тексті; Проаналізувати поданий текст, виділити основні стилістичні та художні засоби, визначити особливості публіцистичних текстів у французькій мові

Висновки. Спираючись на результати проведеного дослідження, нами сформульований висновок про те, що опрацювання франкомовних публіцистичних текстів, присвячених коронавірусній хворобі, в системі підготовки бакалаврів нефілологічних спеціальностей забезпечує збагачення їхнього загального словникового запасу; розвиває навички співставлення та систематизації лексичних одиниць і термінів; дозволяє швидко й адекватно зрозуміти публіцистичний текст, виділяючи в ньому раціональне зерно та головну думку. Робота над граматичними елементами тексту, як-от, приміром, опрацювання дієслів, що відображають динаміку й розвиток дії і, відповідно, можуть бути застосовані для характеристики розгортання будь-якої події або процесу, готує студентів до використання опанованої лексики в майбутній професійній діяльності. Вивчення віддієслівних словосполучень є вельми корисним для поширення словникового запасу; аналіз вживання прислівників способу дії разом із дієсловами навчає користуватися мовою задля більш емоційної подачі інформації.

Аналіз публіцистичних текстів, таким чином, забезпечує формування навичок класифікації і зіставлення лексичних засобів із метою визначення правил їхнього використання під час подальшого вивчення мови; робота із словником привчає студентів обирати найкращий варіант перекладу поняття відповідно до контексту. Відтак, робота з публіцистичним текстом, попри формування здібності комунікативно виправдано використовувати лексичні одиниці в монологічному мовленні, забезпечує набуття пізнавального мовленнєвого досвіду, який виступає міцною базою для формування іншомовних усно мовленнєвої і письмової компетенцій студентів.

Вивчення фразеологізмів і метафор у мові публіцистики надає змогу опанувати багатство й образність мови, розвиває навички монологічного мовлення для опису подій, написання есе й художніх творів, навчає студентів додавати емоційного забарвлення розповіді на задану тематику та дозволяє розвивати навички самостійної і науково-дослідної роботи студентів.

У висновку слід відзначити також, що роль публіцистичних матеріалів у вивченні мови ще до кінця не вивчена в педагогічній практиці. Однак уже сьогодні можна відзначити високий потенціал їх опрацювання в навчанні бакалаврів для формування лексичної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей, оскільки робота з матеріалами періодичних видань вирішує низку завдань, пов'язаних з основними видами освітньої діяльності: педагогічної, проектної, науково-дослідної та культурно-просвітницької.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко О., Буткевич М. Мова ворожнечі та ЗМІ: міжнародні стандарти та підходи. Київ: Проект «Без Кордонів» ГО «Центр «Соціальна Дія», 2015. 64 с.

2. Панасюк Ю. Компетентнісний підхід у викладанні іноземної мови. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.* Вип. 3. 2015. С. 196-202.

3. Приходько А.Н. Таксономические параметры дискурса. *Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК* / Под ред. проф. Г.Н. Манаенко. Вып. 7. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. С. 22-30.

4. Тарасова А.А. ФГОС и GEFR как ориентиры обучения иностранному языку в начальной школе. *Вопросы методики преподавания в вузе.* 2012. С. 147–153.

5. Camille Lestienne. Coronavirus, ce qu'il faut savoir cette semaine. *Le Figaro.* 27.05.2021. URL: https://www.lefigaro.fr/sciences/coronavirus-ce-qu-il-faut-savoir-cette-semaine-en-liberte-conditionnelle-20210527.

6. Covid-19: les systems de santé à l'épreuve de la pandémie. *Médecins sans frontières.* Mars 2020. URL: https://presse.inserm.fr/covid-19-20-projets-de-recherche-selectionnes-pour-lutter-contre-l-epidemie/38640/.

7. Díaz M. L'euphémisme, La Langue De Bois Et Le Politiquement Correct. *L'Information grammaticale*. n° 143. Paris, 2014. P. 49–50.

8. L'attention de l'Assemblée mondiale de la Santé portera sur la fin de la pandémie de COVID-19 et la préparation à la suivante. *L'Organisation mondiale de la Santé : Communiqués de presse.* 19 mai 2021. URL: https://www.who.int/fr/news/item/19-05-2021-world-health-assembly-to-focus-on-ending-covid-19-pandemic-and-preparing-for-next-one.Nicolas Sarkozy. L'orientation politique des journaux. *MonFinancier.* 2010. URL: https://www.monfinancier.com/archives/questions-argent/actualite-etmarches/ orientation-politique-des-journaux-francais-30381.html.

9. Weigel M. Political correctness: how the right invented a phantom enemy. *The Guardian.* 2016. URL: https://www.theguardian.com/us-news/2016/nov/30/ politicalcorrectness-how-the-right-invented-phantom-enemy-donald-trump.

REFERENCES

1. Bondarenko O., Butkevych M. Mova vorozhnechi ta ZMI: mizhnarodni standarty ta pidkhody [The language of hostility and the media: international standards and approaches]. Kyiv: Project "Without Borders" NGO "Center" Social Action", 2015. 64 p. [in Ukrainian].

2. Panasyuk Y. Kompetentnisnyy pidkhid u vykladanni inozemnoyi movy [Competence approach in teaching a foreign language]. *Scientific Bulletin of the Lesia Ukrainka East European National University*. Issue 3, 2015. P. 196-202 [in Ukrainian].

3. Prikhodko A. N. Taksonomicheskiye parametry diskursa [Taxonomic parameters of discourse]. *Language. Text. Discourse: Scientific almanac of the Stavropol branch of the RALK*. Issue 7. Stavropol: Publishing house of SGPI, 2009. P. 22-30 [in Russian].

4. Tarasova A.A. FGOS i GEFR kak oriyentiry obucheniya inostrannomu yazyku v nachal'noy shkole [Federal State Educational Standard and GEFR as Guidelines for Teaching a Foreign Language in Primary School]. *Questions of Teaching Methods at the University.* 2012. P. 147–153 [in Russian].

5. Camille Lestienne. Coronavirus, ce qu'il faut savoir cette semaine. *Le Figaro.* 27.05.2021. URL: https://www.lefigaro.fr/sciences/coronavirus-ce-qu-il-faut-savoir-cette-semaine-en-liberte-conditionnelle-20210527

6. Covid-19: les systems de santé à l'épreuve de la pandémie. *Médecins sans frontières.* Mars 2020. URL: https://presse.inserm.fr/covid-19-20-projets-de-recherche-selectionnes-pour-lutter-contre-l-epidemie/38640.

7. Díaz M. L'euphémisme, La Langue De Bois Et Le Politiquement Correct. *L'Information grammaticale*. n° 143. Paris, 2014. P. 49–50.

8. L'attention de l'Assemblée mondiale de la Santé portera sur la fin de la pandémie de COVID-19 et la préparation à la suivante. *L'Organisation mondiale de la Santé : Communiqués de presse.* 19 mai 2021. URL: https://www.who.int/fr/news/item/19-05-2021-world-health-assembly-to-focus-on-ending-covid-19-pandemic-and-preparing-for-next-one.

9. Nicolas Sarkozy. L'orientation politique des journaux. *MonFinancier.* 2010. URL: https://www.monfinancier.com/archives/questions-argent/actualite-etmarches/ orientation-politique-des-journaux-francais-30381.html.

10. Weigel M. Political correctness: how the right invented a phantom enemy. *The Guardian.* 2016. URL: https://www.theguardian.com/us-news/2016/nov/30/politicalcorrectness-how-the-right-invented-phantom-enemy-donald-trump.

УДК 37.091.33:028
DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/39-2-49

Ірина РУДНЄВА,
orcid.org/0000-0003-3265-516X
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри німецької та французької мов
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна) irinar@ukr.net

Ліна МАЄВСЬКА,
orcid.org/0000-0002-3907-2461
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри німецької та французької мов
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна) germfran@karazin.ua

ПОКИНЬ МИШКУ – ВІЗЬМИСЬ ЗА КНИЖКУ

У статті висвітлюється такий структурний фактор освіти як читання, його сучасне становище та вплив на освіченість населення. Читання виступає в ролі засобу навчання в навчальному процесі, стає чинником, основною функцією якого постає задача оволодіти мовним матеріалом. У статті також проведений аналіз стану закладів та установ дошкільної, середньої, середньо-професійної та вищої освіти, вплив сучасних технологій на освітній процес, а також сучасних тенденцій у реформуванні галузі освіти. Авторами наведені приклади впливу інформаційних технологій і дигітальних медіа на соціальну сферу життя людини, часткове або повне витіснення ними традиційних форм і засобів навчання, що, в свою чергу, впливає на якість засвоєння теоретичного матеріалу та його практичне використання згодом. У статті наведені загальні висновки спеціалістів у галузях поведінкової та розумової діяльності людини й дитячих психологів із цього приводу. Авторами піднімається питання щодо тенденції запровадження дистанційної освіти в освітніх закладах. У роботі наведені приклади вирішення проблем, що виникають на сучасному етапі формування української освіти, на прикладі харківських навчальних закладів. На базі сучасних літературних творів проаналізовано вплив сучасної культури та світових тенденцій на мовний етикет. Авторами висловлено думку, що низький рівень мовної культури безпосередньо пов'язаний із невмінням або з обмеженою здатністю сучасної людини висловлювати власну та сприймати чужу думку. Проаналізовано ступінь підготовки абітурієнтів, надано рекомендації щодо методики вивчення лексичних одиниць, запропоновано креативне письмо як різновид комунікації. Визначено, що читання формує комунікативну структуру, оскільки є цілим комплексом гуманітарних дисциплін із їхньою діалектичною єдністю, що сприяє оптимізації мовної комунікації.

Ключові слова: *виховання; дошкільна, середня, середньо-професійна та вища освіта; комунікація; читання.*

Iryna RUDNIEVA,
orcid.org/0000-0003-3265-516X
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of German and French Languages
V. N. Karazin Kharkiv National University
(Kharkiv, Ukraine) irinar@ukr.net

Lina MAIEVSKA,
orcid.org/0000-0002-3907-2461
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of German and French Languages
V. N. Karazin Kharkiv National University
(Kharkiv, Ukraine) germfran@karazin.ua

LEAVE THE COMPUTER MOUSE – GRAB THE BOOK

The article highlights such a structural factor of education as reading, its current situation and its impact on the education of the population. Reading serves as the medium of instruction in the learning process becomes a factor, the main function of which raises the problem of linguistic material master. An analysis of the state of institutions and establishments of preschool, secondary, secondary vocational and higher education, the impact of modern technologies

on the educational process, as well as current trends in reforming the education sector. The authors give examples of the impact of information technologies and digital media on the social sphere of human life, partial or complete displacement of traditional forms and means of learning, which in turn affects the quality of theoretical material and its practical use later. The article presents the general conclusions of specialists in human behavioral and mental activity and child psychologists in this regard. The authors raise the issue of the trend of introducing distance education in educational institutions. The paper presents examples of solving problems that arise at the present stage of formation of Ukrainian education, on the example of Kharkiv educational institutions. The influence of modern culture and world tendencies on language etiquette is analyzed on the basis of modern literary works. The authors suggest that a low level of language culture is directly related to the inability or limited ability of modern man to express his own and perceive another's opinion. The degree of preparation of entrants is analyzed, recommendations on methods of studying lexical units are given, creative writing as a kind of communication is offered. It is determined that reading forms a communicative structure, as it is a whole complex of humanities with their dialectical unity, which contributes to the optimization of language communication.

Key words: *communication, education, preschool, secondary, secondary vocational and higher education, reading.*

Ein Raum ohne Bücher ist ein Körper ohne Seele.

Cicero

Постановка проблеми. У сучасних реаліях читання набуває першочергового значення в якості одного з аспектів освіти. Останні роки спостерігається зниження рівня начитаності населення країни. Дітей, студентську молодь, покоління середнього віку дуже рідко можна побачити з книжкою в руках. Що це? Виродження нації чи нерозумне захоплення всілякими «фонами», планшетами й іншим різноманіттям дигітального світу? Нині вітчизняні та зарубіжні методисти ставлять багато запитань із цього приводу, які зводяться до двох головних :

Чи вмерла вже книга, чи вона ледь животіє?

Екран чи книга?

Світ не стоїть на місці. Швидкий розвиток цифрових технологій надзвичайно розширив інформаційне поле. Інтернет подарував нечувану до цього часу можливість одержувати, переробляти інформацію, креативно й продуктивно використовувати її. Але інформаційні технології змінили й соціальну сферу суспільства, оскільки вони вимагають аналізувати медіа-культуру як соціальну продукцію, бути критичним до медіа-дискурсу, вміти використовувати інформаційне середовище для самовираження і соціальної активності.

І хоча нині існує дискурс, вчені дотримуються думки, що дигітальні медіа ніколи не зможуть замінити людину, вчителя, консультанта, толмача. Читання в Інтернеті є набагато напруженішим, тенденційно скоріше поверхневим; воно становить труднощі для глибшого розуміння, осмислення та накопичення прочитаного в пам'яті. Неодноразово доведено, що рівень засвоєння матеріалу під час читання з електронного носія є нижчим, ніж за читання традиційної книги.

Метою статті є розгляд читання, його сучасного становища та впливу на освіченість населення.

Виклад основного матеріалу. Це викликає тривогу не тільки вчителів, але й психологів. Особливо занепокоєні цим явищем дослідники поведінки й розумової діяльності людини взагалі, а дитячої – зокрема. Вони наголошують на тому, що читання паперової продукції книг дуже важливе й повинно залишитися, бо воно вчить концентрації, зосередженню на відповідній темі, розширює можливості мозку. Не слід забувати, що мозок дитини, підлітка, молодої людини ще знаходиться в процесі розвитку й становлення. Основний механізм мозку працює, але синаптичні структури не активуються. Це означає, що вони зменшують необхідну активність і деформуються. Тобто мозок як м'язи: якщо їх не тренувати, вони деградують. Як кажуть коротко і ясно англійці: «use it or lose it».

Іншим чинником впливу є відношення до книги вдома, повага до неї з боку батьків, оскільки ці фактори впливають на формування та розвиток дитини, підлітка. Тут психологи й педагоги єдині, бо вони на своєму досвіді впевнилися, як важливо не тільки прочитати, але й проговорити, осмислити прочитане, тренувати вміння висловити свою думку, сформувати питання, логічно мислити. Треба показати, довести до їхньої свідомості, що книга належить до життя як дихання, що вона добрий друг і порадник, що треба більше читати.

Нині нагальною проблемою є знайдення розумного балансу між дигітальною технікою та паперовим варіантом, тобто книгою. Це завдання перш за все вчителя, оскільки вміння швидко «покликати» або змінити картинку на екрані без ґрунтовного читання, детального осмислення прочитаного, правильного письма, запису – це тільки вміння пальців швидко рухатись (Fingerfertigkeiten, назва від німецьких лінгвістів, означає «не включаючи мозок, не розвиваючи його»). Тому й читають учителі та викладачі такі невиразні твори або переклади. Куди ж поділась наша чудова, співуча українська мова?!

Пам'ятаєте:

...Світає,
Край неба палає;
Соловейко в темнім гаї
Сонце зустрічає.
Тихесенько вітер віє,
Степи, лани мріють,
Між ярами над ставами
Верби зеленіють (Шевченко, 2012: 3, с. 223).

Або:

Стоїть гора високая,
Попід горою гай,
Зелений гай, густесенький,
Неначе справді рай.
Під гаєм в'ється річенька,
Як скло вона блищить;
Долиною зеленою
Кудись вона біжить (Радишевський, 2006: 2).

Порівняйте:

1) «Глухої, як баба Килина, вересневої ночі, коли мамка від утоми просто засинала під татком, а він, чортяка, все не вгамовувався, тринадцятирічна дочка їхня Катерина сиділа на колінках у траві за домом. Очі – якраз на рівні ремінця, яким затягував штани Роман, кремезний чоловік за тридцять, із загрубілими від важкого руками. Катерина витерла губи, спитала:

– То це і є любов?.. Слизька…

Роман знітився:

– Це… чоловіче молоко.

– А казали… любов.

– Іди… – наче батогом ото.

– Піду… До побачення, дядечку.

– І чого ти мене дядьком звеш, Катерино?

– А як мені вас звати? Ви ж дорослий, а я малолєтка.

– Іди, – повторив і сам пішов.

А вона ще довго не йшла. Рукою по траві – роси повні долоньки. Умитися лишень вистачить, а хотілося напитися.

– І що воно тепер у роті? Дні зо два відпльовувати ту любов».

2) «Як для Людки з Катериною, то й Сашко, і Сергій — хлопці дорослі. Уже по п'ятнадцять обом. У школі кажуть, устигли ті хлопці всіх однокласниць перемацати, а може, й того більше…

– Саню, я от думаю... Спочатку треба дівку знайти... Щоб погодилася. А потім уже... З тим парафіном... У тебе свічки вдома є?...

– Саню! Коли вони побачать оте диво... Вони помруть од щастя».

3) «… У класі всього вісім голів, та й ті – відсутні… Серьога Тамарчин, матюган чортів».

4) «– … Ой! Людко, а в тебе щось видно. Людка обернулася. Сіла на траві. Спідницю потягнула, та аж тріснула…

5) «– Дівчата... У Вадька щось у штанях стирчить...»

6) «… Якісь чужі курви приловчилися сіно красти».

7) «– А я йому, бля, кажу… Та ти здохнеш, паскудо, в тебе руки короткі, щоб мене трахнути!

Людка тоненька засміялася.

– Я в журналі читала… Там один чоловік…» (Дашвар, 2018: 1, ст. 5, 8, 9, 12, 13, 15, 19, 20).

Вище наведені приклади є уривками сучасного українського роману «Село не люди» 2007 року І. Чернової (псевдонім Л. Дашвар), поданого на Міжнародний літературний конкурс романів, п'єс, кіносценаріїв, пісенної лірики та творів для дітей «Коронація слова». І хоча І. Чернова стала лауреатом ІІ премії, ми не можемо не звернути свою увагу на такий фактор як еколінгвістика, який, на жаль, значною мірою був відсутній у праці авторки. Засновники проєкту Тетяна та Юрій Логуш пишуть: «Коронація слова» створює для вас нову хвилю української літератури…, яка є дзеркалом сьогодення і скарбом для майбутніх поколінь… Література, кіно, театр обрані не випадково, адже саме ці жанри є стратегічними жанрами культури, що формують і визначають зрілість нації». Проаналізувавши вищенаведене, ми змушені погодитися з думкою, що проект, дійсно, є «дзеркалом сьогодення», відображаючи реальний стан української культури – її занепад, і, навіть, деградацію. Звичайно, на наш превеликий жаль! Наведені приклади з цього роману свідчать, що виховання в багатьох школах, вдома знаходиться на надзвичайно низькому рівні, присутній також знижений стиль розмовної мови, її надзвичайна бідність. Все це свідчить про необдуманість освітянських реформ, бо в них не відчувається вплив і знання досвідчених вчених, викладачів, вчителів. Однією з причин цих невдалих спроб реформування галузі освіти є те, що ключові посади зайняли молоді люди, значною

перевагою яких, безсумнівно, є їхній вік, але яким бракує досвіду для прийняття зважених рішень. Більшість із посадовців одержували або доодержували освіту, знання з-за кордону, в інституціях, далеких від реальних українських шкіл, від знання своєї країни взагалі та її потреб зокрема. Тож не дивно, що, читаючи статті, присвячені реформам української освіти, погоджуєшся зі словами одного з авторів законопроекту, депутата О. Коваль про те, що «освіта в Україні така, що про неї не слід говорити». Наскрізною ідеєю всіх статей є прагнення України до євроінтеграції та наближення українських стандартів до стандартів Європейського Союзу.

Яке приниження української освіти й науки! У свою чергу, слід зауважити, що рівень освіти в Україні як раніше, в часи УРСР, так і на сучасному етапі державотворення, є досить високим, що дозволяє нашим вихованцям впевнено почувати себе в закордонних закладах освіти. Хочемо навести в якості прикладу імена таких корифеїв, наших сучасників, як М.П. Барабашов, Д.І. Багалій, О.П. Мчедлов-Петросян, Г.Г. Почепцов, О.В. Погорелов, О.П. Пророченко, С.І. Посохов, Ф.В. Столєберг, М.В. Любичев, О.І. Стеріополо, М.О. Мчедлов-Петросян та інших, відомих далеко за межами України. Цю алею слави можна продовжувати.

Останнім часом, особливо враховуючи сучасні події, найчастішим питанням для обговорення є запровадження дистанційної освіти. Але, на жаль, забезпечення обладнанням для здійснення освітнього процесу в дистанційному режимі не є достатнім у всіх закладах освіти як у великих містах, так і в сільській місцевості. Іншим фактором, що впливає на процес освіти, є неналежний рівень забезпечення самих вихованців, а також тенденція до закриття навчальних закладів у сільській місцевості, на відміну від більш раннього досвіду країни щодо створення баз і базових центрів. На нашу думку, необхідно нагадати, що більшість талановитих учених, фахівців-професіоналів вийшли саме із сільської місцевості. Аналізуючи стан таких галузей, як господарство, наука, культура, мистецтво, ми дійшли висновку, що наша держава переживає кризу управління, оскільки на посади запрошуються випадкові та некомпетентні люди з браком досвіду. Газети, журнали, телебачення вже кричать про засилля непрофесіоналів у знакових напрямках розвитку держави.

Слід нагадати, що зовсім нещодавно шкільна, середня, середньо-технічна, вища освіта були правилом. Хочемо навести слова доктора технічних наук, професора Харківського національного університету будівництва та архітектури О.М. Тарадая: «Я… благословляю подготовку, которую мы получили в Харьковском строительном техникуме. Эти базовые знания остались со мной на всю жизнь. Впоследствии я их только развивал, углублял и дополнял» [Зеленина, 2020: 10]. Ці його слова є підтвердженням того, що існують традиції, перевірені часом. Не можна бездумно ламати те, що працює на результат. Закриття ПТУ й технікумів призвело до того, що в країні виникла ситуація з нестачею професійно-технічних кадрів середньої ланки. Як наслідок, почали знову створювати професійно-технічні училища, але час, витрачений на це, значною мірою відобразився на сучасному стані освіти в Україні, загальмувавши її розвиток.

На прикладі наших місцевих закладів освіти можемо стверджувати, що більшість освітян різних ланок розумно та виважено відносяться до міністерських ідей, аналізують їх, знаючи школу та заклади вищої освіти зсередини. Рішення приймаються колегіально, на батьківських зборах, потім ці рішення подаються директору (гімназії № 45 і 55; ліцей № 47, школа № 22 тощо). Ці шкільні установи працюють згідно зі своїми правилами, випереджаючи іноді законодавців.

Більш детально розглянемо проблему на прикладі вирішення питання щодо користування мобільними телефонами під час освітнього процесу. Першокласникам не дають у школу телефони. Учні інших класів віддають телефони вчителям. На перервах діти грають, слухають шкільне радіо або за допомогою локальної мережі показують, як і де вони провели час із батьками. Тобто ці заходи скорочують дітям час, який вони проводили в соціальних мережах. Заборонити або дозволити гаджети на уроках – не питання закону, а виконання правил виховання згідно з методиками і внутрішніми правилами шкільного життя.

Треба правильно реагувати на нові виклики часу. Більшість батьків роблять усе, щоб діти більше читали, грали, малювали, гуляли в парках, ділились своїми думками, бо, якщо це не робити, не звертати уваги на захоплення гаджетами, діти будуть «зависати» там цілий день. Проблема не в тому, чи є планшет на уроках, чи ні. Проблема в тому, як їх використовують. Треба організувати роботу на уроці так, щоб в учнів не було бажання грати з телефонами.

Освіта нині – це розуміння того, яким є світ сьогодні, які процеси відбуваються, як людина їх розуміє, чи може вона пристосуватися до них, зрозуміти їх і будувати своє життя відповідно до нових знань.

У Харкові вже давно працює унікальний освітянський заклад – Гуманітарний університет «Народна українська академія», створена видат-

ним фахівцем освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, професором В.І. Астаховою, яка одна з перших зібрала групу однодумців-професіоналів і почала створювати, не дивлячись на труднощі, новий самостійний заклад, який би відповідав новим вимогам освітянського життя. І тепер це шанована, перевірена часом Академія відома не тільки в Україні, але й за її межами як Академія неперервної освіти.

Біля 30 років тому слово «кластер» було майже невідомо в освіті. Нині співробітники цього закладу можуть пишатися тим, що вони були першими. Ідею кластеризації підтримав ректор ХНУ ім. В.Н. Каразіна академік В.С. Бакіров, який зауважив, що у Харкові є всі передумови для партнерства і кластеризації, що наш класичний університет міг би сприяти учням різних середніх закладів провести експерименти на університетському обладнанні. Діти приходять в Академію змалку й проходять усі етапи навчання – основну школу, середню й вищу, є також групи 50+, де навчають роботі з комп'ютером. З Академії виходить спеціаліст із новими якісними знаннями. В цьому році вже 18-й раз проходила традиційна конференція, яка завжди збирає кращих передових учених України, Білорусії, Німеччини, Швеції, Норвегії та інших країн. На нашу думку, досвід цих учених є вагомим, а їхня участь під час підготовки міністерських реформ у галузі освіти сприятиме створенню якісної освіти в державі.

Звичайно, підготувати нині якісного спеціаліста зовсім не просто, оскільки той рівень випускників шкіл, який нині одержують ЗВО, далекий до рівня випускників 80-х – 90-х років минулого століття. Ми повинні констатувати: знання предмету, фонові знання слабкі, абітурієнт погано мотивований, не вміє працювати з книгою, як наслідок – лексичний запас надто бідний. Таке становище знову повертає нас до читання як до скарбниці, яка поповнить, розширить, пояснить те, що учень недоодержав у середній школі, сформує комунікативну структуру, оскільки читання – це цілий комплекс гуманітарних дисциплін з їхньою діалектичною єдністю, що сприяє оптимізації мовної комунікації. Текст для читання – це багатокомпонентна структура. З огляду на психологію, соціальну психологію сюди можемо віднести таке:

– короткі схеми-плани, які відображають у логічній формі зміст тексту;

– зіставлення виділених частин тексту;

– виділення найінформативніших абзаців тексту;

– на основі проведених зіставлень сформувати основні положення тексту;

– визначити жанровий компонент тексту, який згодом допоможе у виборі комуніканта.

З погляду на методики вивчення лексичних одиниць слід зорієнтувати абітурієнта під час читання виділяти необхідні лексичні мікросхеми, що допоможуть провести й цілеспрямовано виконати заплановані комунікативні завдання. Це можуть бути різноманітні теми, пов'язані з повсякденним життям:

– замовлення номеру в готелі;

– службове відрядження;

– встановлення контактів із фірмою;

– ознайомлення з роботою фірми;

– шкільна освіта за кордоном, встановлення контактів зі школами для обміну досвідом викладання;

– лексичний набір для роботи в бібліотеках закордонних ЗВО тощо.

При системному тематичному виборі лексики пам'ять працює більш ефективно, фільтрує й зберігає ті одиниці, які знадобляться в майбутньому.

Висновки. У зв'язку з читанням не треба забувати про креативне письмо, яке є теж різновидом комунікації. Останні семінари, проведені Посольством Німеччини в Києві, Міністерством освіти, науки і досліджень Австрії у Харкові були присвячені темам «Berufsfeld Deutsch» (пер. з нім. – професійне поле – німецька мова), «Kreatives Schreiben» » (пер. з нім. – креативне письмо), що говорить про зв'язок цих важливих аспектів освіти та навчання. Для випускників нового віку це надзвичайно показово, бо вони націлюють випускника на нове відношення до роботи в новому середовищі.

Задля досягнення цієї мети слід постійно поліпшувати, інтегрувати програми, добиватися продуктивної і якісної взаємної роботи в тріаді «дошкільна – середня – вища освіта», бо, як ми бачимо з вищезазначеного, опрацьованого, реального матеріалу, ці три складники не можуть якісно працювати один без одного. Це й є, на наш погляд, інноваційний підхід у сфері освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дашвар Л. Село не люди. Харків: Клуб сімейного дозвілля, 2018. 270 с.
2. Пісні маминого серця / Упорядник Р.П. Радишевський. Київ: Видавничий центр «Просвіта», 2006. 351 с. URL: https://nashe.com.ua/song/5759 (дата звернення: 22.03.2020).
3. Т. Г. Шевченко. Вірші. Поеми. Харків: Аргумент Принт, 2012. 368 с.
4. Зеленина О. Что может дать человек человеку? Тепло…: Время. Харьков, 17.04.2020, № 31(18222). Ст. 10.

REFERENCES

1. Dashvar L. Selo ne lyudi [Village is not people]. Kharkiv: Klub simejnogo dozvillya, 2018. 270 p. [in Ukrainian].
2. Pisni maminogo sercya [The songs of mother's heart]/ Compiler R.P. Radishevs'kij. Kyiv: Vydavnichij centr «Prosvita», 2006. 351 p. URL: https://nashe.com.ua/song/5759 (date of application: 22.03.2020) [in Ukrainian].
3. T. G. Shevchenko. Virshi. Poemi [Verses. Poems]. Kharkiv: Argument Print, 2012. 368 p. [in Ukrainian].
4. Zelenina O. Chto mozhet dat' chelovek cheloveku? Teplo… [What can a person give to a person? Warmth]: Vremya [Time]. Kharkov, 17.04.2020, № 31(18222). p. 10 [in Russian].

ЗМІСТ

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Юрій КУЧУРІВСЬКИЙ. Реквієми Ф. Деліуса і Дж. Фоулда в культурно-історичному контексті англійського музичного мистецтва ХХ століття…… 4

Тарас КУШНІР. Синтезійні аспекти національної духовності живопису та хорового мистецтва (на прикладі картин Івана Марчука та хорового твору Ганни Гаврилець «Молитва»)…… 10

Володимир ЛЕБЕДЬ. До питання програмності як складової художньо-образного змісту музики (на прикладі концерту для саксофона з духовим оркестром Дж. Маккея)…… 15

Ольга ЛЕБІДЬ, Наталія ВОЛКОВА. Проблема підготовки майбутніх практичних психологів до застосування інформаційних технологій у психологічному консультуванні…… 22

Юлія ЛЕБІДЬ. Специфіка сучасних композиторських технік крізь призму творчості П'єра Булеза…… 29

Лю Фань. Образ річки Ліцзян у живописних творах китайських митців ХХ століття…… 33

Валерій МАРЧЕНКО. Акордеон та його роль у розвитку музичного мистецтва України…… 42

Мирослава МЕЛЬНИК, Володимир ФІШЕР. Художньо-естетичні аспекти інноваційних технологій у режисурі шоу…… 48

Леся МИКУЛАНИНЕЦЬ. Імплементація музичного портрета у камерній симфонії «Ремінісценції» Віктора Теличка…… 53

Віктор МИХАЛЕВИЧ. Пропагандистська сатирична графіка в гумористичній періодиці Радянської України міжвоєнного періоду…… 59

Уляна МОЛЧКО, Світлана КЛЕСОВЕЦЬ. Концертні рецензії Миколи Фоменка на сторінках часопису «Свобода»…… 65

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Максим КАРПУСЕНКО, Наталія КАРПУСЕНКО. Особливості непідготовленого мовлення Дж. Байдена (на прикладі перших президентських дебатів та передвиборчого інтерв'ю телекомпанії CBS)…… 72

Ірина КОЗЕЛКО. Структурні особливості лінгвістичних термінів «Початкової граматики української мови» (1918 р.) О. Курило…… 77

Ганна КОЛЕСНИК. «Та що таке ім'я?»: гра з іменами у творі П. Акройда «Мільтон в Америці»…… 82

Oleh KOLIADA, Ivanna IEVITIS. Fate as a philosophical and linguistic concept of Samuel Beckett's Drama of the Absurd…… 88

Михайло КУШЛАБА. Українське термінознавсто: проблеми становлення…… 94

Марія ЛАВРУСЕНКО. Проблема голоду в оповіданнях Бориса Грінченка «Без хліба» й Володимира Винниченка «Голод»: психоаналітичний контекст…… 100

Катерина ЛАДОНЯ. Мовні ознаки спілкування у соцмережі Facebook…… 106

Світлана ЛИПКА. Синтагматика німецьких іменників зі значенням «зухвалець, нахаба» (на матеріалі публіцистичних текстів)…… 111

Світлана ЛИЧУК. Паралельне використання літературних і діалектних варіантів власних імен (на матеріалі покутських говірок, Україна)…… 117

Юлія МАКСИМЕНКО, Людмила ШУМЕЙКО, Катерина КРИВОНІС. Особливості комунікації людей старшого віку (лексико-дискурсивні характеристики)…… 124

Марія МАЛИШЕВА. Створення алгоритму для визначення маркерів вербальної агресії в дискурсі соціальних мереж: лінгвістичний підхід…… 130

Світлана МАРТОС. Інформаційно-комунікаційні технології у викладанні курсу сучасної української літературної мови…… 135

Ірина МЕЛЬНИК. Кооперація як гармонійний сценарій реалізації провокаційного мовлення…… 141

Любов МІТІНА. Книжкове зібрання як визначальний складник детективного художнього простору…… 147

Ольга МОРГУНОВА. Специфіка образу антагоніста в ранній творчості Карлоса Руїса Сафона (на матеріалі роману «Опівнічний палац»).....152

Lamıya MUGALOVA. Spatial functional-semantic field in the English and the Azerbaijani languages.....157

Anna NYPADYMKA. Genre features and place of psychological Internet-discourse in discourse typology.....164

ПЕДАГОГІКА

Надія КОБРИН. Професійна підготовка бакалаврів із медичної інформатики в Канаді: від історії до сучасності.....169

Вікторія КОВАЛЬОВА. Аналіз феномену «правова культура» в гуманітарних науках.....175

Тетяна КОЛЕЧИНЦЕВА. Проблема диференціації та диференційованого підходу до навчання у дидактиці та методиці фізики.....181

Наталія КРОПОЧЕВА. Репозитарії закладів вищої педагогічної освіти: нові можливості для наукових бібліотек.....186

Олена КУДРЯВЦЕВА, Ольга ШАРАГОВА. Гра як засіб формування граматичної компетентності в учнів середньої школи.....196

Інна ЛЕБІДЬ, Олена ДУТКО. Організація управління навчальними закладами в Правобережній Україні в XIX – на початку XX століття.....203

Оксана ЛИТВИН, Андрій ЛИТВИН. Інноваційні технології у риторичній підготовці майбутніх фахівців.....214

Ольга ЛІТОВЧЕНКО. Формування діалогічних умінь у дітей старшого дошкільного віку.....221

Леся МАРТІРОСЯН. Соціокультурний підхід до виховання як методологічна основа дослідження його сутності.....229

Ірина МИСЬКІВ. Компетентнісний підхід як умова інтеграції української освіти у світовий простір.....238

Ганна МИЦИК, Михайло ПРИШЛЯК. Деякі питання, пов'язані із застосуванням назв професійних кваліфікацій в освітньо-професійних програмах «Логопедія» другого (магістерського) рівня вищої освіти.....242

Олена МІЛЕВСЬКА. Формування емотивів у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення: психологічний і лінгводидактичний підходи.....249

Юрій НЕСІН. Аналіз франкомовного підручника «Піксель 1».....256

Лілія ОВДІЙЧУК. Інтеграційність мистецького контексту аналізу художнього твору в літературознавчій підготовці майбутніх учителів української мови та літератури.....261

Роксоляна ОЛІЙНИК. Інклюзивна освіта в Польщі: теоретичний аспект.....267

Тамара ОТРОШКО, Юлія ЛИСЕНКО, Наталія КВІТКО. Соціальний супровід студентської молоді з особливими потребами в закладах вищої освіти.....275

Яна ПАВЛІЩЕВА. Швидкість та точність мовлення на заняттях з англійської: як знайти баланс.....281

Дмитро ПЕЛИПАСЬ. Стан спортивно-патріотичної діяльності здобувачів у закладах освіти: зарубіжний досвід.....287

Альона ПРИХОДЬКО. Дидактичний потенціал використання інтернет-мемів у процесі мовної підготовки здобувачів вищої освіти із числа іноземних громадян.....293

Оксана РОМАНЕНКО, Лариса ДЗЕВИЦЬКА, Ірина ЗАБОЛОТСЬКА. Формування лексичної компетенції студентів нелінгвістичних спеціальностей (на матеріалах франкомовних ЗМІ, присвячених епідемії коронавірусу).....299

Ірина РУДНЄВА, Ліна МАЄВСЬКА. Покинь мишку – візьмись за книжку.....307

CONTENTS

ART STUDIES

Yurii KUCHURIVSKY. Requiems of F. Delius and J. Foulds in the cultural and historical context of English music art of the XX century.....4

Taras KUSHNIR. Synthesic aspects of the national spirituality of painting and choral art (on the example of the paintings of Ivan Marchuk and the choir composition of Hanna Havrylets).....10

Volodymyr LEBED. To the issue of program as a component of artistic and image content of music (on the example of the concerto for saxophone and brass band by J. Mackay).....15

Olha LEBID, Nataliia VOLKOVA. The problem of training future practical psychologists for the application of information technologies in psychological counseling.....22

Yuliia LEBID. Specificity of modern composing techniques through the prism of Pierre Boulez's creativity.....29

Liu Fan. Lijiang river image in painting of Chinese 20TH century artists.....33

Valerii MARCHENKO. Accordion and its role in the development of music arts of Ukraine.....42

Myroslava MELNYK, Volodymyr FISHER. Artistic and aesthetic aspects of innovative technologies directed by the show.....48

Lesya MYKULANYNETS. Implementation of musical portrait in «Reminiscence» chamber symphony by Victor Telychko.....53

Viktor MYKHALEVYCH. Propaganda satirical graphics in humorous periodicals of Soviet Ukraine of the interwar period.....59

Ulyana MOLCHKO, Svitlana KLESOVETS. Mykola Fomenko's concert reviews on the pages of the periodical "Svoboda".....65

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Maksym KARPUSENKO, Nataliya KARPUSENKO. Features of J. Biden's unprepared speech (as illustrated by the first presidential debate and election interview given to the CBS television company).....72

Iryna KOZELKO. Structural features of linguistic terms "Initial Grammar of the Ukrainian Language" (1918) by O. Kurylo.....77

Ganna KOLESNYK. "What's in a name?": name play in Peter Acroyd's novel *Milton in America*.....82

Oleh KOLIADA, Ivanna IEVITIS. Fate as a philosophical and linguistic concept of Samuel Beckett's Drama of the Absurd.....88

Mykhailo KUSHLABA. Ukrainian terminology: problems of formation.....94

Maria LAVRUSENKO. The problem of hunger in the stories of Borys Grinchenko «Without Bread» and Vladimir Vynnychenko «Hunger»: psychoanalytical context.....100

Kateryna LADONIA. Language signs of communication in the Facebook social network.....106

Svitlana LYPKA. Syntagmatics of german nouns denoting an impertinent person German (on the basis of studying media texts).....111

Svitlana LYCHUK. Parallel use of literary and dialect variants of proper names (based on the material of Pokuttia dialects, Ukraine).....117

Yuliia MAKSYMENKO, Ludmyla SHUMEIKO, Kateryna KRYVONIS. Peculiarities of elder people's communication (lexical and discourse characteristics).....124

Mariia MALYSHEVA. Creating the algorithm for detection of verbal aggression markers in the social network discourse: a linguistic approach.....130

Svitlana MARTOS. Information and communication technologies in teaching a course of modern Ukrainian literary language.....135

Iryna MELNYK. Cooperation as a harmonious scenario for the realization of provocative speech.....141

Liubov MITINA. The book collection as a determining component of the detective art space.....147

Olga MORGUNOVA. The features of an antagonist's image of in the early oeuvre of Carlos Ruiz Zafon (on the basis of the novel "Midnight Palace") **152**

Lamıya MUGALOVA. Spatial functional-semantic field in the English and the Azerbaijani languages **157**

Anna NYPADYMKA. Genre features and place of psychological Internet-discourse in discourse typology **164**

PEDAGOGY

Nadiia KOBRYN. Proffessional training of bachelors in health informatics in Canada: from history to current time **169**

Victoria KOVALEVA. Analysis of the phenomenon «legal culture» in humanities studies **175**

Tetiana KOLECHYNTSEVA. The problem of differentiation and differentiated approach to learning in didactics and methods of physics **181**

Nataliya KROPOCHEVA. Repositories of higher pedagogical education institutions: new opportunities for scientific libraries **186**

Olena KUDRYAVTSEVA, Olha SHARAHOVA. Game as a mean of formation of grammatical competence in secondary school students **196**

Inna LEBID, Olena DUTKO. Organization of management of educational institutions in the Right Bank Ukraine in the of XIX – beginning of XX centuries **203**

Oksana LYTVYN, Andrii LYTVYN. Innovative technologies in future specialists' rhetorical training **214**

Olga LITOVCHENKO. Formation of dialogue skills in children of senior preschool age **221**

Lesia MARTIROSIAN. A socio-cultural approach to the study of educational issues nature as a research methodology **229**

Iryna MYSKIV. Competence approach as a condition for integration of Ukrainian education into the world space **238**

Hanna MYTSYK, Mykhailo PRYSHLIAK. Some issues related to the application of the professional qualifications names in educational professional programs "Speech therapy" of the second (master) educational level **242**

Olena MILEVSKA. Formation of emotives in junior schoolchildren with general speech undevelopment: psychological and linguodidactic approaches **249**

Yurii NESIN. Analysis of French textbook "PIXEL 1" **256**

Lilia OVDIICHUK. Integration of the artistic context of the analysis of the artistic work in literary criticism training of the future teachers of Ukrainian language and literature **261**

Roksolyana OLIYNYK. Inclusive education in Poland: theoretical analysis **267**

Tamara OTROSHKO, Yuliia LYSENKO, Nataliia KVITKO. Social support of student youth in higher education institutions **275**

Yana PAVLISHCHEVA. Fluency and accuracy at English lessons: the ways to strike the balance **281**

Dmytro PELYPAS. State of sports and patriotic activities of acquirers in educational institutions: foreign experience **287**

Alona PRYKHODKO. Didactic potential of using internet memes in the process of language training of higher education students from a number of foreign cities **293**

Oksana ROMANENKO, Larysa DZEVYTSKA, Iryna ZABOLOTSKA. Formation of lexical competence in students of nonlinguistic specialties (on the materials of French media texts dedicated to the coronavirus (COVID-19) pandemic) **299**

Iryna RUDNIEVA, Lina MAIEVSKA. Leave the computer mouse – grab the book **307**

НОТАТКИ

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ГУМАНІТАРНИХ НАУК:

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

HUMANITIES SCIENCE CURRENT ISSUES:

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

ВИПУСК 39. ТОМ 2
ISSUE 39. VOLUME 2

Редактори-упорядники
Микола Пантюк
Андрій Душний
Іван Зимомря

Здано до набору 28.06.2021 р. Підписано до друку 19.07.2021 р.
Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.
Друк офсетний. Папір офсетний.
Ум. друк. арк. 36,96. Зам. № 0921/312. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглезі, 6/1
Телефони: +38 (048) 709 38 69,
+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.