

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 26. ТОМ 1  
ISSUE 26. VOLUME 1



Видавничий дім  
«Гельветика»  
2019

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка  
(протокол № 8 від 29.08.2019 р.)*

**Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка** / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомя]. – Дрогобич: Видавничий дім "Гельветика", 2019. – Вип. 26. Том 1. – 184 с.

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

**Редакційна колегія:**

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

**Рецензенти:**

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

**Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.**

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

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

Усі електронні версії статей збірника оприлюднюються на офіційному сайті видання  
[www.aphn-journal.in.ua](http://www.aphn-journal.in.ua)

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

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

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

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

**Recommended for publication**  
**by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council**  
**(protocol No 8 from 29.08.2019)**

**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”, 2019. – Issue 26. Volume 1. – 184 p.

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

**Editorial board:**

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

**Reviewers:**

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

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

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

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

All electronic versions of articles in the collection are available on the official website edition  
[www.aphn-journal.in.ua](http://www.aphn-journal.in.ua)

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

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

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

© Drohobych State Ivan Franko  
Pedagogical University, 2019  
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2019

## ІСТОРІЯ

УДК 640.41

**Роман КОРСАК,**  
 orcid.org/0000-0001-9245-252X  
 доктор історичних наук, професор,  
 завідувач кафедри туристичної інфраструктури та готельно-ресторанного господарства  
 ДВНЗ «Ужгородський національний університет»  
 (Ужгород, Україна) korsakr@i.ua

### ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНИХ ГОТЕЛІВ НА ПРИКЛАДІ РАХІВСЬКОГО РАЙОНУ ЗАКАРПАТТЯ

Стаття присвячена дослідженню перспектив розвитку екологічних готелів на Закарпатті, зокрема у Рахівському районі Українських Карпат. Відзначено, що Рахівщина багата на історико-культурні та природні ресурси, які можуть з успіхом бути задіяні у готельній індустрії. Зазначені чинники інтенсивно сприяють розвитку екологічного туризму, який своєю чергою стимулюватиме розбудову екологічних готелів та агросадиб у досліджуваному нами районі.

Нині спостерігається тенденція до скорочення чисельності працюючих у сільській місцевості. Відбувається переміщення найбільш активної частини населення у великі міста. Поширення екологічного готельного бізнесу буде стримувати молодь на місцях її проживання.

У контексті зазначених питань є актуальною сучасна концепція розвитку екологічних готелів на Рахівщині. Наукова стратегія розвитку екоготелів вимагає від місцевої влади чіткого планування на рівні зазначеного району. Для успішного розвитку еко-готельного бізнесу на Рахівщині необхідно підготувати стратегічний план розвитку екологічних готелів. Він має містити такі положення: визначити конкретні строки його реалізації, чітку стратегію щодо розбудови екологічних готелів у цьому районі Закарпаття, сформовану програму вимог щодо надання різних видів екологічних готельних послуг, розроблену програму просування зазначеного готельного продукту як на національному, так і на міжнародному туристичному ринках. Успіх роботи екологічних готелів насамперед залежить від кваліфікаційного рівня професійних кадрів.

Для розв'язання наукових завдань, що стосуються аналізу розвитку екологічних готельних господарств на Закарпатті, застосовано загальнонаукові методи, зокрема: логічний та аналітичний, метод узагальнення, метод систематизації та класифікації, метод дедукції та індукції, метод синтезу й аналізу, метод порівняння тощо.

**Ключові слова:** екоготель, агросадиба, готельне господарство, Закарпаття, Рахівський район, сільський туризм.

**Roman KORSAK,**  
 orcid.org/0000-0001-9245-252X  
 Doctor of Historical Sciences, Professor,  
 Head of the Department of Tourism Infrastructure and Hotel and Restaurant Industry  
 of Uzhhorod National University  
 (Uzhgorod, Ukraine) korsakr@i.ua

### PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL HOTELS IN THE EXAMPLE OF THE RAKHIV REGION OF TRANSCARPATHTIA

The article is devoted to the study of the prospects of development of ecological hotels in Transcarpathia, in particular in the Rakhiv district of the Ukrainian Carpathians. It is noted that Rakhiv region is rich in historical, cultural and natural resources that can be successfully used in the hotel industry. These factors are intensively contributing to the development of eco-tourism, which in turn will stimulate the construction of eco-hotels and farmsteads in our study area.

Today, there is a downward trend in the number of rural workers. The most active part of the population is moving to big cities. The spread of eco-hotel business will deter young people from their places of residence.

In the context of these issues, the current concept of development of ecological hotels in Rakhiv region is relevant. A scientific strategy for the development of eco-hotels requires clear planning by the local authority at the level of the area. For the successful development of eco-hotel business in Rakhiv region it is necessary to prepare a strategic plan for the development of eco-friendly hotels. It should contain the following provisions: determine the specific terms of its implementation, a clear strategy for the development of ecological hotels in the area of Transcarpathia, a program of requirements for the provision of various types of environmental hotel services, developed a program to promote the

*specified hotel product both on the national and international tourist market. The success of eco-friendly hotels depends first and foremost on the qualification level of the professional staff.*

*To solve the scientific problems related to the research of the development of ecological hotels in Transcarpathia, common scientific methods were applied, in particular: logical and analytical, method of generalization, method of systematization and classification, method of deduction and induction, method of synthesis and analysis, method of comparison, etc.*

**Key words:** *eco-hotel, agro-estate, hotel industry, Transcarpathia, Rakhiv district, rural tourism.*

**Постановка проблеми.** Перспективи розвитку екологічних готелів як складника готельної інфраструктури туризму на Закарпатті є сприятливими з огляду на наявність значних ресурсів. Рахівський район славиться гостинністю, звичаями, фольклором та природою. Це спонукає до відвідування цього регіону не тільки вітчизняного, але й іноземного туриста.

З огляду на це нині є вкрай актуальною концепція розвитку екологічних готелів на Рахівщині. Стратегія розвитку екоготелів вимагає від місцевої влади чіткого планування на рівні зазначеного району.

Проблематика теми зумовлена й тим, що у Закарпатській області триває скорочення чисельності працюючих у сільськогосподарських підприємствах. Відбувається переміщення найбільш активної частини населення до обласного центру – міста Ужгорода. Поширення такого виду готельного бізнесу буде стримувати молодь на місцях її проживання.

**Аналіз досліджень.** Відзначимо, що проблематика дослідження організації готельних господарств у контексті екологічного туризму не досить розглянута у працях вітчизняних науковців. На наш погляд, це зумовлено тим, що цей вид готельно-туристичної інфраструктури тільки набуває масової популярності у контексті розвитку екологічного відпочинку у нашій країні. До праць, у яких у загальному проаналізовано засади розвитку готельного господарства, можна віднести роботи Н. Бунтової (Бунтова, 2007), Г. Круль (Круль, 2011).

Окремі аспекти розвитку туристичної інфраструктури, у тому числі готельної, розглянуто О. Музиченко-Козловською (Музиченко-Козловська, 2012). Розвиток агросадіб у контексті діяльності сільського туризму розглянуто Т. Лужанською, С. Махлинець та Л. Тебляшкіною (Лужанська, Махлинець, Тебляшкіна, 2008) та ін.

**Мета статті** – дослідити перспективи організації екологічних господарств у Закарпатській області на прикладі Рахівського району.

Для реалізації мети визначено такі основні завдання:

– дослідити теоретичну базу організації готельного господарства;

– визначити місце екологічних закладів розміщення серед готельних установ;

– узагальнити позитивний досвід організації екологічних готелів у Закарпатській області на прикладі Рахівського району;

– окреслити перспективи та шляхи розвитку екологічних готелів на Закарпатті.

**Вклад основного матеріалу.** Вважаємо, що екологічні готелі є невід’ємною складовою частиною інфраструктури сільського екологічного туризму Закарпатської області. Головним чинником бурхливого розвитку сільського туризму в області є швидко зростаючий попит на рекреацію у природному середовищі, що визначається збільшенням невідповідності екологічного середовища проживання сучасної людини її потребам. Збільшення попиту на відпочинок в екологічних готелях за містом зростає внаслідок таких факторів:

- зменшення тривалості робочого часу;
- збільшення кількості платних відпусток;
- зростання рівня освіти населення;
- розвитку транспортної мережі (Лужанська, Махлинець, Тебляшкіна, 2008: 11–15).

Аналіз специфіки готельної діяльності дає змогу визначити низку термінів, що належать до організації діяльності екологічних готелів. Зокрема, узагальнивши низку визначень, що подають традиційні тлумачні словники з туризму, можна виділити такі:

– агросадиба або агрооселя (екологічний готель) – житловий будинок і господарські будівлі з прилеглими до них садом і городом, що разом є окремим господарством;

– господар екоготелю – фізична особа або члени її сім’ї, які здійснюють господарську діяльність, що проводиться без створення юридичної особи, з метою задоволення особистих потреб шляхом виробництва, переробки і споживання сільськогосподарської продукції, реалізації її надлишків та надання послуг із використанням майна особистого селянського господарства, у тому числі й у сфері сільського зеленого туризму;

– загальна кімната екоготелю – приміщення житлового будинку садибного типу, яке займає центральне місце та є найбільшим за площею. Використовується лише як вітальня для організації дозвілля та прийому гостей;

– котедж – невеликий житловий будинок, часто з усіма зручностями, облаштованою присадибною ділянкою, розташований звичайно у приміській зоні (сільській місцевості);

– ліжко-місце екоготелю – облаштоване зручне місце для відпочинку і сну, яке відповідає всім санітарно-гігієнічним вимогам, з відповідним комплексом атрибутів та послуг, розрахованих на одну людину (Смолій, 2006: 24–30; Фролов, 2002: 108–117).

Виходячи з цих визначень, ми можемо стверджувати, що екологічні готелі є видом сучасного готельного господарства, що розташовуються у сільській місцевості та надають послуги розміщення та харчування туристам.

Велике значення для розбудови такого виду туристичної інфраструктури має урядова підтримка. Вважаємо, що основними принципами державної підтримки розвитку екологічних готелів в Україні є:

- рівність умов;
- націленість на окреме сільське домогосподарство та місцеву громаду;
- фінансування проєктів у сфері сільського туризму;
- розвиток сільської готельної інфраструктури;
- реклама такого виду готельних господарств;
- участь у виставково-ярмаркових заходах, які б популяризували екологічний туризм, а разом з тим екологічні готелі;
- створення фольклорно-культурних заповідників та парків народних промислів на базі населених пунктів Закарпатської області, які б приваблювали туристів до тривалого відпочинку у готельних господарствах зазначеного типу;
- запровадження цілісної системи навчання з готельно-ресторанної справи для зайнятих у сільському туризмі людей тощо (Шиманська, 2010: 123–124; Бунтова, 2007: 14–20; Рутинський, 2004: 106–111).

Аналізуючи основні вимоги щодо облаштування екологічних готелів (агроосель) для прийому туристів, відзначимо, що технологічні основи надання послуг сільського туризму – це уніфікований стандартний пакет послуг, яким користується турист під час перебування на відпочинку в екоготелі. Стандартний набір головних послуг, таких як нічліг, харчування та гігієна, завжди має надаватися у певній послідовності, яка отримала назву «гостинний цикл» (Круль, 2011: 32–35).

Відзначимо, що гостинний цикл у екологічному готелі – це процес рекреаційного обслуговування гостя від часу його прибуття в екоготель до остаточного виїзду з нього. Виділяють такі технологічні етапи обслуговування:

I. Перший етап гостинності розпочинається з моменту першого спілкування власника екоготелю з можливим відвідувачем щодо можливості попереднього замовлення пакету послуг (Лужанська, Махлинець, Тебляшкіна, 2008: 106–114; Колесник, 2012: 88–97).

II. Другий етап гостинності пов'язаний з остаточною підготовкою екоготелю до приймання гостей.

III. Третій етап полягає у наданні трансферу з вокзалу в екоготель.

IV. Четвертий етап полягає в організації поселення гостей.

V. П'ятий етап гостинності полягає у частуванні відвідувачів. Зазначений етап гостинності відіграє гастрономічну, адаптаційну та комунікаційну функції.

VI. Шостий етап гостинності займає весь період проживання гостей в екоготелі.

VII. Завершальним етапом гостинності є процедура прощання й трансферу гостей (Лужанська, Махлинець, Тебляшкіна, 2008: 68–76).

Здійснюючи аналіз можливостей організації екологічних готелів на прикладі Рахівського району, відзначимо, що зазначений регіон Закарпаття є географічним центром Європи, з багатою та унікальною екосистемою, тому під час формування політики освоєння регіону необхідно розумно використати його геополітичні переваги і зберегти екологічний феномен території. Сталий розвиток Рахівщини передбачає максимальне використання потенційних можливостей у разі збалансованості суспільного розвитку і потенціалу природи. У зв'язку з останніми паводками в регіоні була привернута увага до екологічного стану краю та вжито заходів боротьби з руйнацією природних екосистем, відтворенню їх флори і фауни (Бакурова, Очеретін, 2002: 617–622).

Серед сприятливих факторів розбудови екоготелів у Рахівському районі Закарпаття ми можемо виділити такі:

- географічний, завдяки якому створюються певні переваги в зовнішньоекономічній діяльності;
- значний ресурсний потенціал району;
- економічний;
- транспортний;
- рекреаційний;
- екологічний;
- кліматичний;
- історичний – наявність значної історико-культурної спадщини: дерев'яних храмів, архітектурних будівель тощо (Рутинський, 2004: 106–111; Сочка, 1997: 18–24).

До обмежуючих чинників розвитку екологічних готелів на Закарпатті слід віднести такі:

– відсутність необхідної координаційної бази врегулювання здійснення ефективної державної регіональної політики;

– високий ризик виникнення небезпечних природних стихійних явищ для відпочиваючих туристів, зокрема, паводків (останній з яких на Рахівщині був у 2008 р.). Зазначений фактор суттєво впливає на якість та безпеку відпочинку у цьому регіоні Українських Карпат;

– складні умови проживання і господарської діяльності людей в гірській місцевості Рахівського району (Стойка, 2008: 97–102; Сочка, 1997: 31–35; Гайдук, 1999: 172–178).

Вважаємо, що з метою популяризації екологічних готелів та різних видів агросадиб на Закарпатті доцільно було б розробляти нові туристичні маршрути:

– Великоберезнянський район: спеціалізація – екологічні велосипедні маршрути;

– впровадження міжнародних веломаршрутів, що б охоплювали територію біосферного заповідника «Східні Карпати» і сусідніх територій Словаччини та Польщі;

– Рахівський район – облаштування гірських екологічних маршрутів (Стойка, 2011: 96–104; Рутинський, 2004: 106–111).

Відзначимо, що успіх роботи екологічних готелів насамперед залежить від кваліфікаційного

рівня професійних кадрів, оскільки готельні туристичні послуги будуються на принципах сучасної гостинності, де ставляться певні вимоги до підготовки кадрів готельного сервісу. Для успішного вирішення всього різноманіття завдань з обслуговування гостей персоналові туристських закладів необхідно оволодіти професійними знаннями і постійно їх удосконалювати (Gordes, 2001: 21–32; Бунтова, 2007: 14–20).

**Висновки.** Виходячи із вищезазначеного, вважаємо, що розвиток екологічної готельної інфраструктури є перспективним напрямом для Закарпатської області. Зокрема, найбільш придатним з огляду на природний та культурний ресурсний потенціал регіону Українських Карпат є Рахівський район.

Вважаємо, що для успішного розвитку готельної інфраструктури на Рахівщині необхідно підготувати стратегічний план розвитку екологічних готелів. Він має містити такі положення:

– визначати конкретні строки його реалізації;

– чітку стратегію щодо розбудови екологічних готелів у цьому районі Закарпаття;

– сформовану програму вимог щодо надання різних видів екологічних готельних послуг;

– розроблену програму просування зазначеного готельного продукту як на національному, так і на міжнародному туристичному ринках.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бакурова Г. В., Очеретін Д. В. Оцінка рекреаційної привабливості регіону. *Збірник наук. праць*. Вип. 183 в 3-х томах, т. III. Дніпропетровський ДНУ, 2002. С. 617–622.
2. Бунтова Н. В. Стратегічні напрями розвитку кадрового забезпечення готельного господарства України. *Демографія та соціальна економіка*. 2007. № 1. С. 14–20.
3. Гайдук А. Формування туристичної ринкової інфраструктури як фактор підвищення ефективності функціонування ринку туристичних послуг. *Регіональна економіка*. 1999. № 2. С. 172–178.
4. Данильчук В. Ф. Особенности формирования и развития туристических предприятий : монографія. Донецк : НАН України. Ин-т економіки пром-сти. 2006. 240 с.
5. Колесник О. Бронирование отелей и сопутствующих услуг с помощью Internet. *Секретарь-референт*. 2012. № 6. С. 88–97.
6. Корнева Д. А. Проблеми розвитку інфраструктури туризму. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/>. (станом на 11.03.2016).
7. Круль Г. Я. Основи готельної справи : навчальний посібник. М-во освіти і науки України, Чернівецький нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 367 с.
8. Лужанська Т. Ю., Махлинець С. С., Тебляшкіна Л. І. Сільський туризм: історія, сьогодення та перспективи : навчальний посібник. / За редакцією д. г. н., професора Волошина І. М. Київ : Кондор, 2008. 385 с.
9. Музиченко-Козловська О. Розвиток туристичної інфраструктури – визначальний чинник туристичної привабливості території. *Національний університет «Львівська політехніка»*. 2012. № 25. С. 229–237.
10. Рутинський М. Й. Сучасна турпродуктна спеціалізація Закарпаття на міжнародному й національному туристичних ринках. *Вісник Тернопільського університету. Серія географічна*. 2004. Вип. 1 С. 106–111.
11. Смолій В. А. Енциклопедичний словник-довідник з туризму / В. А. Смолій, В. К. Федорченко, В. І. Цибух. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2006. 372 с.
12. Сочка К. А. Організація рекреаційної діяльності. Інститут державного управління і регіонального розвитку. Ужгород. 1997. 63 с.
13. Стойка В. О. Актуальні проблеми та перспективи розвитку туристичної галузі як пріоритетного напрямку інвестування соціальної сфери. *Науковий вісник Чернігівського державного інституту економіки і управління*. 2011. № 1 (9). С. 96–104.
14. Стойка В. О. Державне регулювання туристичної сфери України. Економіка України: проблеми розвитку галузей і регіонів : колективна монографія. / Від. ред. В. Ф. Беседін, А. С. Музиченко. Київ : НДЕІ. 2008. С. 97–102.

15. Стойка В. О. Сучасні тенденції функціонування туристичної галузі в Україні. Економіка України: інвестиційно-інноваційні проблеми розвитку : колективна монографія / За ред. В. Ф. Беседіна, А. С. Музиченка. Київ : НДЕІ. 2006. С. 187–192.
16. Фролов А. І. Туризм, гостинність, сервіс: словник-довідник / під ред. Л. П. Воронкової. Москва : Аспект Прес, 2002. 367 с.
17. Шиманська В. Розвиток регіонального туристичного комплексу як засіб підвищення конкурентоспроможності держави. *Вісник*. 2010. № 3. С. 123–124.
18. Gordes K. Millennium Trails and Scenic Byways: Recreation in the 21st Century. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. Jan. 2001. No 72 il. P. 21–32.

## REFERENCES

1. Bakurova, H. V., Ocheretin, D. V. (2002). Otsinka rekreatsionoi pryvablyvosti rehionu. Zbirnyk nauk. prats, vyp. 183 v 3-kh tomakh, t. III. Dnipropetrovskyi DNU, S. 617–622.
2. Buntova, N. V. (2007). Stratehichni napriamy rozvytku kadrovoho zabezpechennia hotelnoho hospodarstva Ukrainy. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*. No 1. S. 14–20.
3. Haiduk, A. (1999). Formuvannia turystychnoi rynkovoї infrastruktury yak faktor pidvyshchennia efektyvnosti funktsionuvannia rynku turystychnykh posluh. *Rehionalna ekonomika*. No 2. S. 172–178.
4. Danylchuk, V. F. (2006). Osobennosti formirovaniia y rozvytia turystycheskykh predpriiaty: monohrafiia. Donetsk : NAN Ukrainy. Yn-t ekonomyky prom-sty. 240 s.
5. Kolesnyk, O. (2012). Bronyrovanye otelei y soputstvuiushchykh usluh s pomoshchiu Internet. Sekretar-referent. No 6. S. 88–97.
6. Korneva, D. A. Problemy rozvytku infrastruktury turyzmu. Retrieved from: <http://www.nbu.gov.ua/portal/>. (stanom na 11.03.2016).
7. Krul, H. Ya. (2011). Osnovy hotelnoi spravy: navchalnyi posibnyk. M-vo osvity i nauky Ukrainy, Chernivetskyi nats. un-t im. Yurii Fedkovycha. Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury. 367 s.
8. Luzhanska, T. Yu., Makhlynets, S. S., Tebliashkina, L. I. (2008). Silskyi turyzm: istoriia, sohodennia ta perspektyvy: Navchalnyi posibnyk / Za redaktsiieiu d. h. n., profesora Voloshyna I. M. Kyiv: Kondor, 385 s.
9. Muzychenko-Kozlovska, O. (2012). Rozvytok turystychnoi infrastruktury – vyznachalni chynnyk turystychnoi pryvablyvosti terytorii. *Natsionalnyi universytet “Lvivska politekhnikha”*. No 25. S. 229–237.
10. Rutynskyi, M. I. (2004). Suchasna turproduktna spetsializatsiia Zakarpattia na mizhnarodnomu y natsionalnomu turystychnykh rynkakh. *Visnyk Ternopil'skoho universytetu. Seriiа heohrafichna*. Vyp. 1 S.106–111.
11. Smolii, V. A. (2006). Entsyklopedychnyi slovnyk-dovidnyk z turyzmu/ V. A. Smolii, V. K. Fedorchenko, V. I. Tsybukh. Kyiv: Vydavnychi Dim “Slovo”, 372 s.
12. Sochka, K. A. (1997). Orhanizatsiia rekreatsionoi diialnosti. Instytut derzhavnoho upravlinnia i rehionalnoho rozvytku. Uzhhorod. 63 s.
13. Stoika, V. O. (2011). Aktualni problemy ta perspektyvy rozvytku turystychnoi haluzi yak priorytetnoho napriamu investuvannia sotsialnoi sfery. *Naukovyi visnyk Chernihiv'skoho derzhavnoho instytutu ekonomiky i upravlinnia*. No 1 (9). S. 96–104.
14. Stoika, V. O. (2008). Derzhavne rehuliuвання turystychnoi sfery Ukrainy. *Ekonomika Ukrainy: problemy rozvytku haluzei i rehioniv. Kolektyvna monohrafiia*. / Vid. red. V. F. Besedin, A. S. Muzychenko. Kyiv: NDEI. S. 97–102.
15. Stoika, V. O. (2006). Suchasni tendentsii funktsionuvannia turystychnoi haluzi v Ukraini. *Ekonomika Ukrainy: investytsiino-innovatsiini problemy rozvytku. Kolektyvna monohrafiia* / Za red. V. F. Besedina, A. S. Muzychenka. Kyiv: NDEI. S. 187–192.
16. Frolov, A. I. (2002). Turyzm, hostynnist, servis: slovnyk-dovidnyk / pid red. L.P. Voronkovoї. Moskva: Aspekt Pres, 367 s.
17. Shymanska, V. (2010). Rozvytok rehionalnoho turystychnoho kompleksu yak zasib pidvyshchennia konkurentospro-mozhnosti derzhavy. *Visnyk*. No 3. S. 123–124.
18. Gordes, K. (2001). Millennium Trails and Scenic Byways: Recreation in the 21st Century. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. Jan. No 72 il. S. 21–32.



**Ярослав МАНДРИК,**  
orcid.org/0000-0003-3025-854X  
доктор історичних наук,  
професор кафедри суспільних наук  
Івано-Франківського національного технічного  
університету нафти і газу  
(Івано-Франківськ, Україна) [igb@nung.edu.ua](mailto:igb@nung.edu.ua)

## **ПІДГОТОВКА ІНЖЕНЕРІВ ДЛЯ НАФТОГАЗОВИХ ПРОМИСЛІВ (ЛЬВІВСЬКИЙ ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ): ДО 120-РІЧЧЯ НАФТОГАЗОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

*У статті розглянуто історію створення нафтової спеціальності у Львівській політехніці, тобто початок організованої підготовки в Галичині інженерів-нафтовиків.*

*Досліджено процес запровадження у Львівській політехнічній школі викладання нафтової геології, вертництва та переробки нафти. Проаналізовано хід викладання хімічної технології та озокериту на хімічному факультеті. Відкриттям доцентури в галузі технологій нафти і озокериту після Першої світової війни на механічному факультеті Львівської політехнічної школи засновано нафтовий відділ. Проаналізовано процеси створення та діяльність у довоєнний період кафедри буріння і видобування нафти, а одразу після звільнення Львова від фашистської окупації відкрито нафтовий факультет і поновлено роботу кафедри буріння.*

*Велике значення мала матеріальна база для підготовки фахівців. Оснащуються лабораторії, було відкрито кабінет буріння, організовується музей гірництва, у навчальний процес вводяться натурні зразки бурового обладнання, створено науково-дослідну лабораторію для проведення досліджень на натурних обсадних трубах. Навчально-методична та науково-дослідницька діяльність стають відомими далеко за межами політехнічного інституту. Кафедра підтримувала тісні відносини з Міністерством нафтової промисловості та галузевими нафтогазовими підприємствами. На механічному факультеті було відкрито нову кафедру будови гірничих машин, при ній засновано музей гірничих машин. Ускладнюються програми навчання, збільшується чисельність фундаментальних навчальних дисциплін: вищої математики, загальної та технічної фізики, нарисної геометрії, торговельного та вексельного права, прикладної математики. Станіслав Парацак очолював кафедру буріння та видобування нафти до початку Другої світової війни. Під час війни (1941–1944) роботу політехнічного інституту було паралізовано і кафедра не працювала.*

**Ключові слова:** інженер-нафтовик, нафтовий промисел, програми навчання, кафедра буріння, музей нафти і озокериту.

**Yaroslav MANDRYK,**  
Doctor of History,  
Professor of the Department of Social Sciences  
of Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) [igb@nung.edu.ua](mailto:igb@nung.edu.ua)

## **TRAINING OF ENGINEERS FOR OIL AND GAS (LVIV FORMATION PERIOD): TO THE 120TH ANNIVERSARY OF OIL AND GAS EDUCATION IN UKRAINE**

*The article deals with the history of oil specialty creation in Lviv Polytechnic, that is, the beginnings of organized training of oil engineers in Galicia.*

*The process of introduction of petroleum geology teaching, rotation and oil refining at Lviv Polytechnic School is investigated. The course of teaching chemical technology and ozokerite at the Faculty of Chemistry is analyzed. Opening of the Associate Degree in Petroleum and Ozokerite Technology after the First World War at the Mechanical Faculty of Lviv Polytechnic School an oil department was opened. The processes of creation and activity in the pre-war period of the Department of Drilling and Oil Production were analyzed, and immediately after the liberation of Lviv from fascist occupation, the Faculty of Oil was opened and the work of the Department of Drilling was resumed. Material base for the training of specialists was important. The laboratory is equipped, the drilling cabinet is opened, the mining museum is organized, in-situ samples of drilling equipment are introduced into the educational process, a research laboratory is set up to conduct studies on natural casing. Educational, methodological and research activities are well-known far beyond the Polytechnic Institute. The Department maintained close relations with the Ministry of Petroleum Industry and the sectoral oil and gas enterprises. A new Department of Mining Machinery Construction was opened at the Mechanical*

*Faculty, and a Museum of Mining Machines was founded. The curriculum is complicated, and the number of fundamental disciplines is increasing: higher mathematics, general and technical physics, descriptive geometry, trade and promissory notes law, applied mathematics. Stanislav Paraschak headed the Department of Oil Drilling and Production before the Second World War. During the war (1941–1944) the work of the Polytechnic Institute was paralyzed and the department did not work.*

**Key words:** petroleum engineer, oil industry, training programs, drilling department, oil and ozokerite museum.

### **Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Освіта незалежної України у 2018 р. святкує 120 років із початку організованої підготовки фахівців вищої кваліфікації нафтогазового комплексу. Цей ювілей мав певну історичну підготовку, коли на певному етапі зароджувалась нафтогазова освіта в українських землях. Цій проблемі присвячена ця стаття.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

Розвиток нафтогазової освіти в українських землях не був предметом аналізу наших науковців. Натепер є тільки деякі наукові дослідження, у яких знайшли висвітлення ці проблеми. Серед них – «Кафедра буріння нафтових і газових свердловин. 80 років. ІФНТУНГ» та «Нафта і газ Прикарпаття. Нариси історії». З цієї причини автор повністю спирається в дослідженні на власні публікації.

### **Формування цілей статті.**

У статті автор поставив за мету розкрити процеси створення та діяльності системи підготовки фахівців нафтового профілю із вищою спеціальною освітою. Дослідження охоплює роки створення у Львівській політехніці спеціальності нафтогазового профілю, де готувались фахівці з вищою освітою.

### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

У Східній Галичині наприкінці XIX ст. нафтова індустрія розвивалася дуже бурхливо, адже наш край забезпечував нафтою всю Європу. Кваліфікованих спеціалістів нафтового промислу не вистачало, особливо вищої кваліфікації. Назріла гостра проблема підготовки інженерів-нафтовиків.

У 1882 р. на нафтовому конгресі в Перемишлі з ініціативи референта гірничого округу Леона Сирочинського було прийнято постанову про швидке запровадження у Львівській політехнічній школі викладання нафтової геології, вертництва та переробки нафти. Це стало важливим приводом для звернення Крайового сейму до австрійського уряду в 1882 р., а потім повторно в 1884 р. щодо запровадження згаданих дисциплін як навчальних та відкриття гірничо-металургійного факультету у Львівській політехнічній школі. Австрія на ці звернення зреагувала своєрідно, запровадивши натомість у 1884 р. викладання нафтового вертництва і переробки нафти та озокериту в гірничих академіях в Леобені та Прибрамі.

Але це не загальмувало викладацької справи, а навпаки, послужило добрим каталізатором. Орі-

єнтуючись на постанову Перемишльського нафтового конгресу, професор Броніслав Павловський розпочав у 1882 р. викладання хімічної технології. У 1885–1888 рр. він також викладав хімічну технологію нафти та озокериту на хімічному факультеті. У 1886 р. ним організовано Крайову науководослідну лабораторію для нафтового промислу, що дало можливість якнайповніше дослідити технології та виробничі аспекти нафтового промислу.

Така потужна діяльність Б. Павловського стала поштовхом для прийняття рішення сенатом Львівської політехнічної школи про відкриття в 1886 р. дворічного підготовчого курсу для кандидатів гірництва на механічному факультеті та металургії на хімічному. Випускники курсів готувалися для подальшого навчання в австрійських гірничих академіях (в Леобеня) (Кафедра буріння нафтових і газових свердловин, 2003: 24).

Важливою подією в справі підготовки фахівців із нафтового гірництва став захист дисертації асистентом Романом Залозецьким у галузі технології нафти та озокериту в 1887 р. та відкриття доцентури з цієї спеціальності в 1888 р.

З ініціативи та за підтримки Крайового уряду сенат Львівської політехнічної школи звернувся до австрійського Міністерства віросповідань і освіти в справі затвердження викладання технології нафти та озокериту на хімічному факультеті для Р. Залозецького та нафтового гірництва на механічному факультеті для доцента Л. Сирочинського, що стало відкриттям доцентури нафтового гірництва в 1891 р.

Тоді ж Р. Залозецький почав викладати хімічну технологію нафти і озокериту на IV курсі інженерного, хімічного та механічного факультетів, Л. Сирочинський – на III курсі інженерного факультету (глибоке буріння і експлуатація копалин) та механічного і хімічного факультетів (гірництво нафти та озокериту). Одночасно Сирочинський створював музей гірництва нафти та озокериту, залучаючи до співпраці однодумців та збираючи експонати завдяки особистим контактам у різних інституціях і презентам нафтових промисловців. Уже на етапі становлення колекція музею налічувала понад 80 одиниць моделей та натурального вертничого обладнання.

До того ж цікаві і запальні лекції Р. Залозецького і Л. Сирочинського ставали дедалі популяр-

нішими, і ця популярність зростала разом із розвитком нафтового промислу. Наведемо такий красномовний факт: якщо в 1891 р. лекції відвідувало 4 студенти, то за дев'ять років їх кількість зросла до 115 (Кафедра буріння нафтових і газових свердловин, 2003: 25).

Узаконення викладень Р. Залозецького і Л. Сирочинського дало можливість сенату Львівської політехнічної школи прийняти рішення про перетворення в 1893 р. дворічного гірничого курсу на трирічний з нафтовим ухилом курс, на якому, крім загальноосвітніх та загальноінженерних, викладалися спеціальні та правові дисципліни, зокрема мінералогія, геологія, гірництво нафти та озокериту, будова машин, хімічна технологія нафти та озокериту, енциклопедія будівництва, бухгалтерія, право та державна адміністрація.

Велика зацікавленість та значне відвідування цього курсу спонукало клопотати сенат Львівської політехнічної школи перед австрійським урядом про створення в 1894 р. гірничого факультету, проте згоди на це одержано не було. Однак петиція школи опосередковано, а розвиток нафтового гірництва безпосередньо спричинили до того, що австрійський уряд все ж таки дозволив створити в 1897 р. збірну кафедру гірництва. Згідно з оголошенням конкурсом, в якому взяло участь шість чоловік, завідувачем кафедри було обрано фахівця у цій справі Леона Сирочинського. Йому було виділено два кабінети в головному корпусі (один для бібліотеки) і штатну посаду асистента, котрим тривалий час був Адам Котловський (Кафедра буріння нафтових і газових свердловин, 2003: 26).

У 1904 р. на механічному факультеті було відкрито нову кафедру будови гірничих машин, яку очолив випускник Петербурзького гірничого інституту професор Кароль Мільковський. Він також заснував музей гірничих машин, одержав відповідне приміщення і штатну посаду асистента, яким став доктор Олександр Люче-Бірк. Ця подія ще більше підтвердила важливість і зміцнення гірничого напрямку в Львівській політехнічній школі.

Програма навчання першого курсу включала вищу математику, загальну і технічну фізику, нарисну геометрію, загальну механіку, геодезію, геологію, ситуаційне креслення, машинознавство, неорганічну хімію, гігієну і першу допомогу, бухгалтерію і стенографію, а другого курсу – геодезію, теорію похибок і статобробку, геологію, мінералогію, технічну механіку, машинознавство, прикладну математику, торговельне і вексельне право, енциклопедію гірництва, глибоке буріння, експлуатацію нафти та будову гірничих машин (Нафта і газ Прикарпаття, 2004: 489).

Викладання на курсі вели відомі вчені Львівської політехнічної школи, зокрема професори Юліан Медвецький і Тадей Сирочинський (геологію, мінералогію), Максиміліан Губер (технічну механіку), Леон Сирочинський (енциклопедію гірництва, глибоке буріння, експлуатацію нафти), Кароль Мільковський (будову гірничих машин, загальну механіку), директор банку Ян Адамський (бухгалтерію), доцент медицини Львівського університету Казимир Панек (гігієну) та ін. Професор Леон Сирочинський, який мав велику популярність, постійно опікувався згаданим курсом. Він також деякий час давав кошти на стипендію студентам, котрі обирали для себе фах «нафтове гірництво». Вийшовши на пенсію в 1915 р., професор продовжував викладацьку роботу і керівництво музеєм гірництва нафти та озокериту до 1919 р. (Ковалка, 2004: 315).

У 1917 р. на кафедру гірництва для викладання глибокого буріння і експлуатації нафти було запрошено промисловця і нафтового директора з Борислава, гірничого інженера, доцента Юліана Фабіанського, котрий пізніше очолив кафедру. Розпорядженням польського Міністерства релігійних віросповідань і публічної просвіти від 26 травня 1919 р. доценту Юліану Фабіанському було присвоєно звання професора для енциклопедії гірництва, вертництва й експлуатації нафти.

Оскільки Перша світова війна внесла свої жорсткі корективи, то в 1914–1915 рр. Львівська політехнічна школа не працювала, а в її приміщеннях розквартирувалося спочатку австрійське, а пізніше – російське військо. Цінні експонати музеїв та апаратуру науково-дослідних і навчальних лабораторій було звалено у підвали, і частину з них практично було знищено. Подібна історія повторилася в 1918–1920 рр., коли в цій школі розташувався польський військовий шпиталь.

Тому першочерговим завданням професора Ю. Фабіанського на посадах завідувача кафедри, декана механічного факультету та ректора Львівської політехніки (так з 1921 р. почала називатись Львівська політехнічна школа) було налагодження навчального процесу, відновлення навчальних та науково-дослідних лабораторій, реставрація, а також поповнення музейних експонатів і обладнання, розширення матеріально-технічної бази та створення нових кафедр і спеціальностей.

Уже в 1917–1918 рр. навчальному році на механічному факультеті Львівської політехнічної школи було відкрито нафтовий відділ, а в 1922–1923 рр. – організовано кафедру «Буріння і видобування нафти» у Львівській політехніці. Професор Фабіанський активно сприяв станов-

ленню кафедри і значно розширив колекцію музею гірництва моделями пристроїв для буріння свердловин і видобування нафти. Він також збільшив фонди кафедральної бібліотеки, каталогів, таблиць, плакатів і рисунків. За його безпосередньої участі було підготовлено близько 90 інженерів за спеціальністю «буріння свердловин і видобування нафти та газу» (Діак, 2000: 212).

На завідування кафедрою вертництва і видобування нафти було запрошено технічного директора і довірену особу львівської Акціонерної спілки «Піонер» Станіслава Паращак, випускника Львівської політехнічної школи. Його було призначено професором кафедри вертництва і видобування нафти Львівської політехніки 1 жовтня 1937 р., професором ЛПП і завідувачем кафедри буріння і видобування нафти він став у 1939 р. На цій посаді професор С. Паращак працював до літа 1941 р. Під час війни (1941–1944) роботу політехнічного інституту було практично паралізовано, кафедра буріння і видобування нафти не працювала (Іваницький, 1994: 110).

Після звільнення Львова від фашистської окупації (27 липня 1944 р.) рішенням Уряду УРСР від 28 серпня 1944 р. тут було відкрито нафтовий факультет і в його складі поновлено роботу кафедри буріння.

Першим повоєнним завідувачем кафедри буріння і газових свердловин став уродженець Кубанського краю, випускник Новочеркаського індустріального інституту, відомий спеціаліст у галузі буріння і патріот нафтової справи, кандидат технічних наук, доцент Терентій Юхимович Єременко (з 1958 р. доктор технічних наук, професор). Другим у складі кафедри був старший викладач Юрій Олегович Михайлов. У 1949 р. був здійснений перший післявоєнний випуск висококваліфікованих гірничих інженерів-буровиків у кількості 12 чоловік (Іваницький, 1994: 110).

Загалом 40-і роки як для кафедри, так і для політехнічного інституту стали роками інтенсивного відновлення зруйнованих війною приміщень, матеріально-технічної і лабораторної баз, налагодження навчального процесу та організації прийому студентів. Кафедра поступово розширює свої можливості, оснащується лабораторним устаткуванням, відкриває кабінет буріння, використовуючи експонати раніше створеного музею гірництва і нові натурні зразки бурового обладнання, організовує науково-дослідну трубну лабораторію для проведення досліджень на натурних обсадних трубах, збільшує набір студентів за спеціальністю.

У 50-х рр. чисельність професорсько-викладацького складу збільшується до семи чоловік,

водночас триває оснащення лабораторій глинистих і тампонажних розчинів, створюється необхідна навчально-методична база, розвивається трубна лабораторія. У 1953 р. споруджується натурна діюча бурова установка-лабораторія, натурні стенди для розбирання, регулювання та випробування турбобурів, триває науково-дослідницька робота (Іваницький, 1994: 110).

Все це робить кафедру популярною – збільшується набір студентів і випуск спеціалістів, працює аспірантура, відбуваються перші захисти кандидатських дисертацій. Для кафедри настають плідні і продуктивні роки. Її навчально-методична та науково-дослідницька діяльність стають відомими не лише в політехнічному інституті, але й далеко за його межами. Кафедра підтримує тісні стосунки з Міністерством нафтової промисловості та галузевими нафтогазовими підприємствами, котрі працевлаштовують випускників кафедри та активно допомагають їй у справі вдосконалення та розширення навчальних та науково-дослідницьких лабораторій і покращення матеріально-технічної бази.

Кінець 50-х та початок 60-х рр. відзначаються подальшим розвитком кафедри, всеосяжним вдосконаленням науково-методичної та наукової діяльності. Для цього були підготовлені нові навчальні плани, котрі передбачали диференціювану підготовку спеціалістів з абітурієнтів трьох категорій: робітничої молоді з фаховим виробничим стажем, із загальним трудовим стажем та молоді без виробничого стажу. Розроблялася програма поступового перетворення нафтового факультету на самостійний вищий навчальний заклад нафтогазового профілю. З цією метою за ініціативою проф. Т. Ю. Єременка і за підтримки фахівців Комітету із науки і техніки Ради Міністрів УРСР з провідних учених факультету було створено робочу групу, котра розробила і домоглась фінансування і втілення у життя проекту спорудження навчально-лабораторного корпусу та проекту студентського гуртожитку для нафтовиків, згідно з якими розпочалися будівельні роботи. Але цій перспективній програмі не судилося здійснитися, бо 24 серпня 1963 р. Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти УРСР видає наказ № 465 про переведення з 1 серпня 1963 р. нафтового факультету до Івано-Франківського філіалу Львівського політехнічного інституту.

**Висновок.** Так було започатковано організовану підготовку інженерів-нафтовиків у Львівській політехніці, закладено міцну матеріальну, наукову та методичну базу для її майбутнього розвитку.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Діак У. В., Осінчук З. П. Газова промисловість України на зламі століть. Івано-Франківськ : Лілея – НВ, 2000. 236 с.
2. Іваницький Є., Михайлевич В. Історія Бориславського нафто-промислового району в датах, подіях і фактах. Дрогобич : Добре серце, 1994. 125 с.
3. Кафедра буріння нафтових і газових свердловин. 80 років ІФНТУНГ. Київ : Інтерпрес ЛТД. 2003. 43 с.
4. Ковалка М. П. (ред.) Нафта і газ України. Київ : Наукова думка, 1997, 382 с.
5. Нафта і газ Прикарпаття. Нариси історії. Київ : Наукова думка, 2004. 570 с.

#### REFERENCES

1. Diyak, U. V. & Osinchuk, Z. P. (2000). Hazova promyslovist Ukrayiny na zlomu stolit. [Gas Industry of Ukraine at the Turn of the Century]. Ivano-Frankivsk: Lileya. 236 c. [in Ukrainian].
2. Ivanytskyu, Ye. & Mykhaylovych, V. (1994). Istoriya Boryslavskoho naftopromysloвого rayonu v datakh, podiyakh ta faktakh [The History of the Borislavsky Oil and Industrial Area in Dates, Events and Facts]. Drohobych: Dobre sertse. 125 c. [in Ukrainian].
3. Kafedra burinnya sverdlovyn z nafty ta hazu. 80 rokiv IFNTUNH. (2003). Kyiv: Interpres LTD 2003. 43 c. [in Ukrainian].
4. Kovalka, M. P. (Ed.). Oil & Gas Ukraine Kyiv: Naukova dumka. 1997, 382 c. [in Ukrainian].
5. Oil & Gas Prykarpattya. Essays on history. Kyiv: Naukova dumka, 2004. 570 c. [in Ukrainian].

УДК 93/94[37.014.5:37.08](477.54)

**Наталія САЛТАН,**  
 orcid.org/0000-0001-9772-8804  
 кандидат історичних наук, доцент,  
 доцент кафедри гуманітарних наук  
 Харківської державної академії фізичної культури  
 (Харків, Україна) nataliiasaltan@gmail.com

## ПРОЛЕТАРІЗАЦІЯ ЯК НАПРЯМ БІЛЬШОВИЦЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ 20–30-Х РР. ХХ СТ. (НА МАТЕРІАЛАХ ХАРКОВА)

*Стаття присвячена механізму регулювання соціального складу закладів системи професійної освіти. Боротьба за пролетаризацію освіти стала одним із найголовніших завдань партійних та освітніх органів. Пролетаризація передбачала низку заходів, спрямованих на зміну соціального складу учнів навчальних закладів у бік вихідців із робітничо-селянського середовища. На початок 1920-х за соціальним походженням це були переважно службовці, діти службовців, діти дрібних торговців та заможних селян. Діти робітників склали лише 18,9% студентства. У результаті кампанії пролетаризації станом на 1931 р. питома вага вихідців із робітничого прошарку досягла 52%.*

*Напрямами пролетаризації виступали нормування соціального складу учнівського та студентського контингенту, репресії серед студентства, організація підготовчих факультетів для дорослого населення, яке не мало належного рівня освітньої підготовки, тощо. Щоб забезпечити приток лояльних до влади студентів, було введено практику навчання за відрядженнями. Їх надавали партійні, адміністративні, профспілкові органи (Харківський губернський комітет КП(б)У, губернський комітет незаможних селян, губернські профспілкові осередки, губернський воєнкомат). Окремо рекомендувало на навчання саме підприємство. На нього покладался обов'язок перевіряти моральний стан та соціальне походження кандидата. Кампанії перереєстрації були спрямовані на виявлення студентів, що приховували своє соціальне походження.*

*До новацій, викликаних часом, слід також віднести послаблені вимоги до студентів. Так, у 1921 р. підсумкові оцінки було скасовано, замість них почали робити позначку «зараховано»; атестати замінювалися на свідоцтва про прослуховування курсів; для вступу до ВНЗ не треба було подавати атестат про закінчення школи, перевірявся лише рівень знань абітурієнта. Радянська система освіти була орієнтована на масовість, виходячи з принципу про освіту як найважливішого компонента прогресу соціалістичного суспільства. Зворотнім боком пролетаризації освітньої системи став низький освітній рівень абітурієнтів. Тому в 1926 р. система навчання за рознарядкою була відмінена. Повернулися до вступних іспитів.*

**Ключові слова:** пролетаризація, підготовка кадрів, Харків.

**Nataliia SALTAN,**  
 orcid.org/0000-0001-9772-8804  
 Candidate of Historical Sciences,  
 Associate Professor at the Department of Humanities  
 of the Kharkiv State Academy of Physical Culture  
 (Kharkiv, Ukraine) nataliiasaltan@gmail.com

## PROLETARIANIZATION AS A DIRECTION OF THE BOLSHOVITSK EDUCATIONAL POLICY OF THE 20–30'S OF THE XX CENTURY (BASED ON KHARKIV MATERIALS)

*The article is devoted to the mechanism of regulation of the social composition of vocational education institutions. The struggle for the proletarianization of education has become one of the main tasks of party and educational bodies. Proletarianization envisaged a series of measures aimed at changing the social composition of the students of the educational institutions towards the immigrants from the working-peasant environment. By the early 1920s, by social origin, they were mostly employees, children of servants, children of small traders and wealthy peasants. Child workers accounted for only 18.9% of the student body. As a result of the proletarianization campaign, as of 1931, the proportion of immigrants from the working class reached 52%.*

*The directions of proletarianization were normalization of the social composition of the student and student contingent, repression among the students, organization of preparatory faculties for the adult population, which lacked the proper level of educational training, etc. In order to ensure an influx of loyal students, the practice of business trips was introduced. They were provided by party, administrative, union bodies. Separately recommended for training the compa-*

ny itself. They were required to verify the candidate's moral and social background. The re-enrollment campaigns were aimed at identifying students who were hiding their social background.

Time-consuming innovations also include weakened student requirements. Thus, in 1921 the final grades were canceled; instead, they made the mark "enrolled"; certificates were replaced by certificates for listening to courses; when entering the university there was no need to submit a school leaving certificate, only the level of knowledge of the entrant was checked. The Soviet system of education was mass-oriented, based on the principle of education as the most important component of the progress of a socialist society. The downside of the process of proletarianization of the educational system was the low educational level of entrants. Therefore, in 1926, the system of training under the order was abolished and returned to the entrance examinations.

**Key words:** proletarianization, training, Kharkiv.

**Постановка проблеми.** Освіта стала каталізатором трансформації структури населення Харкова протягом 1920-х – початку 1930-х рр. Пролетаризація освіти виявилася однією з найбільш характерних ознак модернізації за більшовицьким зразком. З одного боку, освітня царина мала сприяти створенню системи кваліфікованих кадрів, які в умовах сталінської індустріалізації були рушійною силою грандіозних економічних перетворень. Водночас саме через мережу навчальних закладів радянська влада прищеплювала нову систему цінностей, що сприяло формуванню людини нового типу, яку дослідники називають *homo soveticus*. Пролетаризація освіти була покликана створити соціальний прошарок трудівників, які у разі потреби могли здійснити світову революцію, що відповідало класичним канонам марксизму-ленінізму.

**Аналіз досліджень.** У СРСР було надано можливості підвищити свій культурний та професійний рівень мільйонам простих людей. На таких досягненнях влади наголошували радянські історики: В. Я. Білоцерківський (Білоцерківський, 1985), М. А. Пузанов (Пузанов, 1980) та ін. Довгий час замовчувалися такі негативні практики, як обмеження доступу до освіти найбільш культурно розвинутим прошаркам населення та пониження загального рівня розвитку тому, що за зразок було прийнято «низький» освітній стандарт. Роботи сучасних українських авторів відрізняються намаганням показати котраверсійний характер освітньої системи (Іванцова, 2008; Рябченко, 2012).

**Мета статті** – розглянути механізм регулювання соціального складу закладів системи професійної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Необхідність пролетаризації освіти прямо витікала з ідеологічного чинника. Пролетарії та селяни будували нову державу, спираючись лише на власні можливості. Теоретичні настанови теоретиків соціалізму склали цілісну програму формування соціалістичної інтелігенції, її залучення на сторону радянської влади та поступове перевиховання в дусі соціалізму старих фахівців, висунення на керівну

господарську роботу сотень тисяч робітників і селян та створення умов для підвищення їхнього загальнокультурного рівня; професійну підготовку кадрів через систему вищих і середньоспеціальних навчальних закладів.

Пролетаризація передбачала низку заходів, спрямованих на зміну соціального складу учнів навчальних закладів у бік вихідців із робітничо-селянського середовища. Формами пролетаризації освіти виступали: відрядження на навчання робітників «від станку», чистки серед студентства, створення робітничих факультетів як підготовчих до вступу у ВНЗ, нормування соціального складу учнів та студентів, уведення оплати за навчання, від якої частково чи повністю звільнялись діти робітників та селян, тощо.

За даними Г. В. Касьянова, на 1913 р. соціальний склад студентів вищих технічних навчальних закладів був представлений переважно вихідцями із середовища міщан та цехових (31,6% у вищих технічних навчальних закладах та 32,2% у середніх), а також представниками заможного селянства (21% у вищих технічних навчальних закладах та 46,6% – у середніх) (Касьянов, 1991: 56).

Соціальний склад харківських студентів мало чим відрізнявся від загальноукраїнських показників. Зокрема, до революції у ХТІ навчалися переважно діти службовців, дрібних торговців та заможних селян. Дані різних періодів було проаналізовано в статистичному збірнику «Життя сучасного українського студентства», який вийшов друком у 1924 р. Укладачі порівняли соціальний склад харківського студентства 1909 та 1923 років. Відсоткове співвідношення робітників та селян з 1909 по 1923 рік збільшилося в чотири з половиною рази за рахунок так званого нетрудового елемента (Жизнь современного украинского студенчества, 1924: 12).

Боротьба за пролетаризацію освіти стала головним завданням партійних та освітніх органів. Її результатом стало збільшення питомої ваги вихідців з робочого та селянського середовища. Це у листопаді 1927 р. підкреслював у своїй доповіді на XII Харківській окружній партійній кон-

ференції П. П. Постишев. Серед студентів інших курсів відсоток службовців та дітей службовців був вищим.

Якщо в 1922/23 н. р. серед студентів було 18,9% колишніх робітників та їхніх дітей, то в 1927/28 н. р. робітничий прошарок зріс до 45,9% (ДАХО. Ф. Р-858. Оп. 2. Спр. 6. Арк. 37). За даними шкільного перепису на грудень 1927 р., соціальний склад учнівства характеризувався такими показниками: в індустріально-технічних профшколах навчалось 24,1% вихідців із пролетарського середовища, 4,6% становили селяни, 60% – це були діти службовців, 3,4% – діти кустарів та 8,9% представників інших соціальних прошарків. У школах ФЗУ навчалось 66% дітей робітників, 0,6% селян, 19,1% службовців, 2,4% дітей кустарів та 18,2% інших (Підготовка кадрів в ССРСР, 1933: 82). Поміж усіх радянських республік Україна відзначалася найбільшою вертикальною мобільністю.

Станом на 1931 р. питома вага вихідців із робітничого середовища, що були студентами українських інститутів, досягла 52% (у РСФСР – 47%), майже 61% – серед першокурсників (Культурне будівництво в Українській РСР, 1979: 21). Радянська влада позиціонувала такі цифри як власне досягнення. Тисячам вчорашніх знедолених було надано можливість навчатися та підвищити власний професійний рівень. Причому факти приховування соціального минулого, підміни соціального походження соціальним положенням старанно замовчувалися радянською історіографією.

З 1921 р. до 1926 р. широко практикувалось навчання за відрядженням профспілок, комнезамів та партії. За схемою укомплектування вищих навчальних закладів на 1922/23 навчальний рік місця в ХТІ розподілялися між Харківським губернським комітетом КП(б)У (25%), губернським комітетом незаможних селян (5%), губернськими профспілковими осередками (60%), губернським военкоматом (10%) (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 19. Оп. 9. Спр. 1737. Арк. 14). Такий абітурієнт обов'язково мав заручитися підтримкою місцевої комсомольської чи партійної організації, яка надавала характеристику з місця роботи. Часто у характеристиках були фрази на кшталт: «... проявив себе як чесний товариш, що стоїть на сторожі радянської влади та завоювань Жовтневої революції. В роботі проявив максимум енергії та старанності» (ДАХО. Ф. Р-820. Оп. 1. Спр. 302. Арк.3). Така специфічна форма написання заяв свідчить про посилену увагу до моральних характеристик індивіда.

У подальшому механізм відбору було зведено до бюрократичної процедури із залученням до колективної відповідальності значної маси «надійних» людей. Наприклад, профспілки на підприємствах приймали заяви від бажаючих членів союзу вступити до навчального закладу. Ці заяви розглядалися культвідділом, і на кожне місце обирали двох кандидатів. Критерієм відбору ставали «здатність і енергійність охочих до подальшої роботи» (ДАХО. Ф. Р-858. Оп. 2. Спр. 12. Арк. 26). Наступним етапом відбору була комісія при культвідділі Харківського міського союзу професійних спілок. Вже на відібраних і затверджених кандидатів союзів посилювалися відповідні відрядження. Таким чином, система відрядження на навчання до вищих навчальних закладів сприяла формуванню прошарку технічно освічених людей із середовища прибічників радянської влади.

На звільнення від тих, хто вважався студентом номінально, а також від явно ворожих елементів у 1921/22 та 1922/23 навчальних роках були спрямовані кампанії перереєстрації. У результаті їх проведення кількість робітників збільшилась у вузах до 12,3% і селян – до 21,4%, а в технікумах – до 31,4% та 28,1% відповідно (Рябченко, 2012: 13).

Питання формування соціального складу учнів та студентів з початком кампанії «викриття шкідників» на виробництві набуло особливого значення.

Для забезпечення належного прийому в профшколи, що готували молодший технічний персонал, Харківська окружна інспектура пропонувала завідувачам під особисту відповідальність дотримуватися певних вказівок у загальній кількості прийому: профшколи повинні були набрати як мінімум 50% вихідців робітничого та 7% осіб селянського походження (ДАХО. Ф. Р-820. Оп. 1. Спр. 320. Арк. 176).

Від абітурієнтів, чії батьки належали до так званих «нетрудових елементів», заяви навіть не приймалися. В анкетах вступників переважали питання, спрямовані на виявлення інформації про діяльність абітурієнта та його батьків до революції та в роки громадянської війни, а також суспільну активність вступника. Окремо рекомендували на навчання саме підприємство, яке відряджало абітурієнта на навчання та місцевий партійний осередок, що також свідчить про посилену увагу до суспільно-політичної діяльності суб'єкта. Численні перевірки виявляли студентів із підозрілим соціальним минулим, так званих «класово чужих» і «класово ворожих елементів» (Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 19. Оп. 9. Спр. 1737. Арк. 32–87).



Показовою виглядає справа студентки Харківського інституту народної освіти О. Кушнарьової-Єлецької. Запит щодо неї Луганський відділ Державного політичного управління направив до ХТІ з метою її виключення. Приводом для виключення став факт підробки документів про соціальне походження. Біографія самої О. Кушнарьової-Єлецької, яка служила в лавах Червоної армії та мала пільги для вступу як член сім'ї червоного партизана і червоногвардійця, не могла замінити її куркульського походження (ДАХО. Ф. Р-858. Оп. 2. Спр. 6. Арк. 17). Як наголошує О. Л. Рябченко, студентство стало заручником більшовицької освітньої політики, що орієнтувалась на класовий підхід у формуванні контингенту: «Багатьом потрібно було пристосовувати особисту історію до вимог нової державної ідеології <...> Розповсюдженням стало явище приховування свого соціального походження, підміна поняття «соціальне походження» «соціальним положенням» (Рябченко, 2012: 63).

Часто виявити таких студентів допомагали звернення радянських громадян до преси, профспілкових комітетів та інших радянських установ. Механізм викриття таких псевдопролетаріїв ілюструє справа студента ХТІ В. Я. Чушвілі. Газета «Комуніст» за № 259 від 31 жовтня 1929 р. надрукувала замітку про сина крамаря Чушвілі, який навчався у Харкові. Бюро розслідувань газети терміново направило запит до харківської окрпрофради щодо згаданої особи. Окрпрофрада у свою чергу зобов'язала в триденний термін профкоми виконкомів усіх навчальних закладів знайти В. Я. Чушвілі та інших студентів, на яких прийшли подібні запити та анонімки. Виконпрофбюро ХТІ, виправдовуючись, заявляло, що даний студент сфальсифікував відомості про себе, зазначивши, що «його основна професія – слюсар, що батько його селянин, робив три роки на заводі. Займається дрібною торгівлею як інвалід» (ДАХО. Ф. Р-1000. Оп. 1. Спр. 155. Арк. 14). Влада ініціювала та всіляко підтримувала систему доносів, подаючи їх як факти боротьби із соціальною несправедливістю. Через таку політику страждали найбільш підготовлені студенти, які не могли навчатися через вороже ставлення оточуючих.

До негативних наслідків кампанії пролетаризації слід віднести зловживання, що були пов'язані з улаштуванням на навчання рідних та знайомих чиновників різного масштабу. Влітку 1927 р. РСІ провела обстеження вступної кампанії до харківських ВНЗ та виявила факти прийому за письмовими проханнями. Враховуючи за факт погіршення соціального складу студентства, було

запропоновано заборонити записки та збільшити кількість робітничих факультетів та підготовчих курсів, щоб покращити успішність абітурієнтів пролетарського походження.

До новацій, викликаних часом, слід також віднести послаблені вимоги до студентів. Так, у 1921 р. підсумкові оцінки було скасовано, замість них почали робити позначку «зараховано»; атестати замінялися на свідоцтва про прослуховування курсів; для вступу до ВНЗ не треба було подавати атестат про закінчення школи, перевірявся лише рівень знань абітурієнта. Радянська система освіти була орієнтована на масовість, виходячи з принципу, що освіта – найважливіший компонент прогресу соціалістичного суспільства. Зворотнім боком процесу пролетаризації освітньої системи став низький освітній рівень абітурієнтів. Тому в 1926 р. було відмінено систему навчання за розрядною та повернено вступні іспити.

Зважаючи на заідеологізованість процесу підготовки кадрів, під час вступу до вищих навчальних закладів перевагу надавали «старим робітникам та робітницям» з багаторічним виробничим стажем, за ними йшли члени родин робітників, що раніше працювали на виробництві, а потім уже решта осіб. Влада цілеспрямовано, системно створювала виробничу інтелігенцію з пролетарського середовища. Це ставило в нерівне становище представників інших прошарків населення, підміняло освіченість соціальним становищем та партійною відданістю.

У результаті такого підходу до формування технічної інтелігенції студенти не могли належним чином опанувати навчальний матеріал, що підтверджували своїми виступами керівники НКО УСРР. Так, Я. П. Ряппо зазначав: «Попавши до інституту, [вони] потім піднімали голос, що тяжко приходиться від занять і кольоквій, які там їм не під силу». Його безпосередній керівник М. Скрипник вдався до пошуку причин такого явища: «Вельми великий відсоток неуспішності пояснюється недостатньою підготовкою, недостатнім рівнем знань прийнятих до високих шкіл» (Ряппо, 1928: 76, 79).

Отже, промисловість поповнювалась не стільки фаховими, скільки соціально відповідними кадрами.

Для підвищення освітнього рівня майбутніх студентів як тимчасовий захід організовувалися робітничі факультети, а також підготовчі курси, які в травні 1930 р. за рішенням ЦК ВКП(б) були віднесені до системи робітничих факультетів.

Кодекс законів про освіту 1922 р. (ст. 397) визначав основним завданням робітничих факультетів

тетів підготовку робітників і селян до безпосереднього вступу до інституту з метою створення кадрів науково-освічених організаторів соціалістичного господарства і дійсного зробітничення існуючих інститутів (Собрание узаконений и распоряжений, 1922: 876), цим самим надаючи можливість людям із досвідом революційної боротьби отримати чи підтягнути власний освітній рівень до необхідних стандартів.

За декретом РНК УРСР «Про організацію робітничих факультетів» від 7 березня 1921 р. їхній склад формувався виключно за відрядженнями профспілок, комнезамів та партосередків (Культурне будівництво в Українській РСР, 1979: 183). У 1923/24 навчальному році розподіл місць на робітничих факультетах було розподілено серед таких організацій: 13,4% – КП(б)У, 12,4% – ЛКСМУ, 10% – комітети незаможних селян, 5,7% – військові організації, 43,4% – профспілки, 9,1% – пронос (Рябченко, 2012: 31). Тому робітничі факультети виявилися основним каналом для вступу до ВНЗ робітників, селян та членів партії, так званими розплідниками нової інтелігенції. Випускники робітфаків мали право першочергового вступу до вищих навчальних закладів, а з 1930 р. – до того закладу, до якого відносився сам робітфак. Як справедливо зауважує дослідниця Н. І. Іванцова, «робітфаківці були на вістрі політичної роботи в інститутах, як правило, на них припадав основний тягар громадської роботи серед студентства», а тому існування робітничих факультетів як провідників партійних рішень мало також важливе політичне значення (Іванцова, 2008: 81).

Як тимчасовий захід при ВНЗ створювалися підготовчі курси, але основним типом навчального закладу, що готував контингент пролетарських студентів, залишилися робітничі факультети. На заклик держави до робітників

«пролетарі – у вузи» відгукнулося багато молоді. Перший в Україні робітничий факультет було створено у 1921 р. при Харківському технологічному інституті. Строки навчання варіювалися в залежності від ступеня підготовленості студента від двох до трьох років. Зокрема, з 1929 р. термін навчання збільшився до чотирьох років, що було пов'язано зі збільшенням обсягу набутих знань (повинні були дорівнювати обсягу десятиріччя). З 1924 по 1928 рр. робітфак ХТІ випустив більше 2200 чоловік (Харьковский политехнический институт, 1985: 46). Також існували вечірній робітфак ім. Котлова та вечірній робітфак Харківської окружної ради професійних спілок.

**Висновки.** Підсумовуючи зазначене вище, можна зробити висновок, що урядова політика сприяла обмеженню доступу до освіти групи «нетрудових елементів» і збільшенню питомої ваги серед учнів та студентів-вихідців із робітничого та селянського середовища. Боротьба за пролетаризацію освіти стала головним завданням партійних та освітніх органів Харкова. Виробничу інтелігенцію намагалися створити з людей, що ідентифікували себе з новим соціальним ладом. Напрямами пролетаризації освіти виступали: направлення на навчання робітників «від станку», чистки серед студентства, створення робітничих факультетів як підготовчих до вступу до ВНЗ, нормування соціального складу учнів та студентів, уведення оплати за навчання, яка частково чи повністю відмінялася для дітей пролетарського походження, відміна вступних іспитів у першій половині 1920-х рр. тощо. Класова упередженість призводила до розповсюдження явищ приховування свого соціального походження шляхом надання недостовірних, неповних даних про свою родину; зловживань службовим становищем із боку чиновництва з метою долучити до навчання у вищій школі своїх родичів і знайомих.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. Ф. 19. Оп. 9. Спр. 1737.
2. Державний архів Харківської області (далі – ДАХО). Ф. Р–820. Оп. 1. Спр. 302.
3. ДАХО. Ф. Р–820. Оп. 1. Спр. 320.
4. ДАХО. Ф. Р–858. Оп. 2. Спр. 6.
5. ДАХО. Ф. Р–858. Оп. 2. Спр. 12.
6. ДАХО. Ф. Р–1000. Оп. 1. Спр. 155.
7. ДАХО. Ф. Р–1392. Оп. 2. Спр. 535.
8. Жизнь современного украинского студенчества : по данным студенческих переписей и других обследований. Харьков : Червоный шлях, 1924. 46 с.
9. Кодекс законов о народном просвещении УССР / Собрание узаконений и распоряжений рабоче-крестьянского правительства Украины. 1922. 19 дек. (№ 49). Отд. первый. С. 850–903.
10. Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення Комуністичної партії та Радянського уряду : збірник документів і матеріалів. Київ : Наукова думка, 1979. 665 с.
11. Подготовка кадров в СССР (1927–1931). Москва ; Ленинград : Гос. соц.-экон. изд-во, 1933. 259 с.
12. Харьковщина в цифрах и фактах (материалы к отчетной кампании советов). Харьков : Изд. Харьк. окрисполкома, 1928–1929. 134 с.

13. Білоцерківський В. Я. Комуністична партія – організатор культурної революції на Україні (1926–1937 рр.). Харків : Вища школа; Харк. держ. ун-т, 1985. 176 с.
14. Іванцова Н. І. Розвиток професійної робітничої освіти без відриву від виробництва у 1921 – 1930 рр. в Україні : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України». Харків, 2008. 256 с.
15. Касьянов Г. В., Даниленко В. М. Сталінізм і українська інтелігенція (20–30-ті роки). Київ : Наукова думка, 1991. 96 с.
16. Приём в институты и рабфаки УССР в 1923–24 уч. г. *Студент революции*. 1924. № 1. С. 27–32.
17. Пузанов М. Ф., Терещенко Г. И Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР. Київ : Вища школа, 1980. 232 с.
18. Рябченко О. Л. Студенти радянської України 1920–1930-х рр. : практика повсякденності та конфлікти ідентифікації : монографія. Харків : ХНАМГ, 2012. 456 с.
19. Ряппо Я. Радянське студентство. Харків : Держвидав України, 1928. 48 с.
20. Сірополко С. О. Народна освіта на українських землях і в колоніях. *Українська культура зб. ст.* ; за ред. Д. Антоновича. Мюнхен, 1988. С. 76–79.
21. Харьковский политехнический институт. 1885–1985 гг. : История развития / отв. ред. Н. Ф. Киркач. Харків : Вища школа, 1985. 223 с.

#### REFERENCES

1. Central'nij derzhavnij arhiv vishhijh organiv vladi ta upravlinnja Ukraini. F. 19. – Op. 9. – Spr. 1737 [in Ukrainian].
2. Derzhavnij arhiv Harkivs'koї oblasti. F. R–820. – Op. 1. – Spr. 302 [in Ukrainian].
3. Derzhavnij arhiv Harkivs'koї oblasti. F. R–820. – Op. 1. – Spr. 320 [in Ukrainian].
4. Derzhavnij arhiv Harkivs'koї oblasti. F. R–858. – Op. 2. – Spr. 6 [in Ukrainian].
5. Derzhavnij arhiv Harkivs'koї oblasti. F. R–858. – Op. 2. – Spr. 12 [in Ukrainian].
6. Derzhavnij arhiv Harkivs'koї oblasti. F. R–1000. – Op. 1. – Spr. 155 [in Ukrainian].
7. Derzhavnij arhiv Harkivs'koї oblasti. F. R–1392. – Op. 2. – Spr. 535 [in Ukrainian].
8. Zhizn' sovremenogo ukrainskogo studenchestva : po dannym studencheskih perepisej i drugih obsledovanij [The life of modern Ukrainian students: according to student censuses and other surveys]. H.: Chervonij shljah, 1924. 46 s. [in Russian].
9. Kodeks zakonov o narodnom prosveshhenii USSR [Code of laws on public education of the USSR] // Sobranie uzakonenij i rasporjazhenij raboche-krest'janskogo pravitel'stva Ukrainy. 1922. 19 dek. (№ 49). Otd. pervyj. S. 850–903 [in Russian].
10. Kul'turne budivnictvo v Ukraїns'kij RSR. Najvazhlivishi rishennja Komunistichnoї partii ta Radjans'kogo urjadu: zbirnik dokumentiv i materialiv. [Cultural construction in the Ukrainian SSR. Major Decisions of the Communist Party and the Soviet Government: Collection of Documents and Materials]. K.: Naukova dumka, 1979. 665 s. [in Ukrainian].
11. Podgotovka kadrov v SSSR (1927 – 1931) [Training in the USSR (1927 – 1931)]. – M.; L.: Gos. soc.–jekon. izd-vo, 1933. 259 s. [in Russian].
12. Har'kovshhina v cifrah i faktah (materialy k otchjotnoj kampanii sovetov) [Kharkiv region in figures and facts (materials for the reporting campaign of councils)]. H.: Izd. Har'k. okrispolkoma, 1928 – 1929. 134 s. [in Russian].
13. Bilocerkivs'kij V. Ja. Komunistichna partija – organizator kul'turnoї revoljucii na Ukraїni (1926 – 1937 rr.) [Communist Party – Organizer of the Cultural Revolution in Ukraine (1926 – 1937)] H.: Vishha shkola; Hark. derzh. un-t, 1985. 176 s. [in Ukrainian].
14. Ivancova N. I. Rozvitok profesijnōi robitnichoї osviti bez vidrивu vid virobництва u 1921 – 1930 rr. v Ukraїni. [The development of professional working education without a break from production in 1921 – 1930 in Ukraine] : dis. ... kand. ist. nauk : 07 00 01 «Istorija Ukraїni». H., 2008. 256 s. [in Ukrainian].
15. Kas'janov G. V., Danilenko V. M. Stalinizm i Ukraїns'ka inteligencija (20 – 30-ti roki) [Stalinism and the Ukrainian intelligentsia (20-30s)]. K.: Naukova dumka, 1991. 96 s. [in Ukrainian].
16. Prijom v instituty i rabfaki USSR v 1923 – 24 uch. g. [Admission to the institutes and labor schools of the Ukrainian SSR in 1923 – 24 students. g.] // Student revoljucii. 1924. № 1. S. 27–32 [in Russian].
17. Puzanov M. F., Tereshhenko G. I Oчерки istorii professional'no-tehnicheskogo obrazovanija v Ukrainskoj SSR [Essays on the history of vocational education in the Ukrainian SSR]. K.: Vishha shkola, 1980. 232 s. [in Russian].
18. Rjabchenko O. L. Studenti radjans'koї Ukraїni 1920 – 1930-h rr. : praktika povsjakdennosti ta konflikti identifikacii [Students of Soviet Ukraine 1920 – 1930s: practice of everyday life and conflicts of identification]: monografija. H.: HNAMG, 2012. 456 s. [in Ukrainian].
19. Rjappo Ja. Radjans'ke studentstvo [Soviet student body]. H.: Derzhvidav Ukraїni, 1928. 48 s. [in Ukrainian].
20. Siropolko S. O. Narodna osvita na Ukraїns'kih zemljah i v kolonijah [National education in Ukrainian lands and colonies]. // Ukraїns'ka kul'tura [zb. st.] / za red. D. Antonovicha. Mjunhen, 1988. S. 76–79 [in Ukrainian].
21. Har'kovskij politehnicheskij institut. 1885 – 1985 gg.: Istorija razvitija [Kharkov Polytechnic Institute. 1885 – 1985 : History of development]/ отв. ред. Н. Ф. Киркач. H.: Vishha shkola, 1985. 223 s. [in Russian].

**МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО**

УДК 008: 316.421

**Михайло БЕЙЛІН,**  
 orcid.org/0000-0002-6926-2389  
 доктор філософських наук,  
 професор кафедри гуманітарних наук  
 Харківської державної академії фізичної культури  
 (Харків, Україна) mysh07bmv@gmail.com

**ГЕРМЕНЕВТИКА МУЗИКИ: КОМПОЗИТОР – ВИКОНАВЕЦЬ – ПУБЛІКА**

Музика як звукове мистецтво передбачає зустрічну інтенціональність суб'єктів – спрямованість уваги композитора на слухача, на його залученість і інтерес до музичного полотна, а також спрямованість уваги слухача до задуму композитора. Тут увагу захоплюють уподобання публікою тих чи інших музичних суб'єктів, специфічних продуктів музичної індустрії. Так, парафіяни храму були зацікавлені глибокими поліфонічними опусами Баха, а світська публіка віддавала перевагу легким творам Генделя. Інша аудиторія була здатна оцінити масштаб композиторських концепцій і силу думки композиторів-філософів – майстерність композиції Ж.-Ж. Руссо, привабливість мелодико-гармонійної мови Ф. Ніцше, розгортання ідей Т. Адорно. Музична подія осмислюється як феномен культурної інтерсуб'єктивності. Розкривається особлива роль медіатора, яку виконує при цьому четвертий музичний суб'єкт – теоретик музики, музикознавець. Проводиться дослідження музичної суб'єктивності в трьох таких її сутнісних модусах: «композитор – публіка», «композитор – виконавець» і «виконавець – публіка», визначається їх специфіка та взаємозв'язок. Обґрунтовується думка про те, що музичний суб'єкт виступає і повинен бути зрозумілим теоретично в п'яти різних модальностях, тобто як окрема особистість, професійні спільноти музикантів, менеджери в музичних колективах, публіка і суспільство в цілому. Зазначається, що в ході дослідження музичної суб'єктивності слід враховувати, по-перше, характер взаємодії музичних суб'єктів, що конструюють музичну інтерсуб'єктивність, по-друге, культурно-історичне середовище, в якому формуються музичні суб'єкти і відбувається їх взаємне спілкування. Акти взаємодії музичних суб'єктів відбуваються в культурному просторі, заданому об'єктивним контекстом художнього сприйняття. Цей культурний фон повідомляє особливі смисли елементів музичної виразності, забезпечуючи більш чітке втілення авторської ідеї і необхідний вплив на публіку. Музична суб'єктивність проявляється у виборі техніки, стилю, традиційних або новаторських засобів виразності. Базова форма музичної взаємодії – концерт – досліджується за допомогою традиційної моделі герменевтичного трикутника «автор – виконавець – публіка». Ключовим суб'єктом музичного процесу, що розуміється як інтерсуб'єктивна реальність, є музикознавець – музичний критик і теоретик.

**Ключові слова:** музична суб'єктивність, інтенціональність суб'єктів, музикознавець, композитор, виконавець, публіка, інтерсуб'єктивна реальність.

**Mykhailo BEILIN,**  
 orcid.org/0000-0002-6926-2389  
 Doctor of Philosophical Sciences,  
 Full Professor at the Department of Humanities  
 of Kharkiv State Academy of Physical Culture  
 (Kharkiv, Ukraine) mysh07bmv@gmail.com

**HERMENEUTICS OF MUSIC: COMPOSER – PERFORMANCE – PUBLIC**

Music, as a sound art, involves the counter-intentionality of the subjects – the mutual focus of the composer's attention on the listener, his involvement and interest in the musical canvas, as well as – the listener's attention to the composer's intent. This is where the attention of the public to certain musical subjects, specific products of the music industry, is captured. Thus, the parishioners of the temple were interested in Bach's deep polyphonic opus, and the secular public preferred the light musical compositions of Handel. Another audience was able to gauge the scale of composer's concepts and the power of thought of composer-philosophers: the mastery of J.-J. Rousseau, the attractiveness of F. Nietzsche's melodic-harmonic language, the unfolding of T. Adorno's ideas. A musical event is conceived as a cultural intersubjectivity phenomenon; the special role of «mediator» is revealed, which is played by the fourth musical subject – music theorist, musicologist. There is a study of musical subjectivity in its three essential modes: “composer – public”, “composer – performer” and “performer – public”, their specificity and relationship are determined. It is argued that a musical subject

*acts and should be theoretically understood in five different modalities: as an individual, as the professional communities of musicians, as the managers in music groups, the public and society as a whole. It is noted that the study of musical subjectivity should take into account, first, the nature of the interaction of musical entities that construct musical intersubjectivity, and, second, the cultural and historical environment in which musical subjects are formed and their mutual communication takes place. The acts of musical subjects interaction take place in a cultural space, given by the objective context of artistic perception. This cultural background gives a special meaning to the elements of musical expressiveness, providing a clearer embodiment of the author's idea and necessary influence on the public. Musical subjectivity is manifested in the choice of technique, style, traditional or innovative means of expression. The basic form of musical interaction, the concert, is explored using the traditional model of hermeneutic triangle: "author – performer – audience". The key subject of the music process, understood as intersubjective reality, is the musicologist – music critic and theorist.*

**Key words:** musical subjectivity, subject intentionality, musicologist, composer, performer, audience, intersubjective reality.

**Постановка проблеми.** Музикознавці, критики, теоретики складають важливу ланку у герменевтичному трикутнику «композитор – виконавець – публіка» (Капустин, 1985). Поширеною є думка про те, що справжнє розуміння музики проявляється в здатності її творити або виконувати, але не в здатності її аналізувати. Боецій, праці якого мали вирішальне значення в період формування систематичної освіти в епоху Середньовіччя, визначає «істинного музиканта як вченого, який може розмірковувати про поетичні композиції і інструментальні виступи, застосовуючи чисте знання; цього вченого слід відрізняти від поета, який пише пісні більше інстинктивно, ніж свідомо, і від інструменталіста, який знає трохи більше, ніж майстерний ремісник» (London, 2011: 495). Музикознавець не тільки здатен інтерпретувати музичний твір, але й за необхідності і бажання може виконати музичний фрагмент на інструменті, він мислить здебільшого раціонально, а не інстинктивно, здатний охопити закономірності того чи іншого музичного стилю, течії, техніки письма, пояснити, чому закони гармонії і поліфонії дозволяють трактувати музичний твір так, а не інакше. Популярне сприйняття більше стосується інструменталістів і композиторів, проте не може применшити ролі музикознавців або теоретиків як головних хранителів музичної мудрості. Таким чином, музикознавство як наука включає в себе історичне музикознавство, теорію музики, аналіз і етномузикознавство. Музикознавство прив'язане до традицій, здебільшого воно звертається до західного музичного мистецтва від епохи Середньовіччя до сучасності. Однак все частіше дослідники виявляють інтерес до музикознавчих канонів, які виходять за межі західної художньої традиції. У літературі йдеться: «Незахідна музика тривалий час була сферою етномузикознавства, водночас як джаз і популярна музика були досліджені вченими в різних сферах (від англійської літератури до соціології)» (London, 2011: 496).

**Аналіз досліджень.** Серед найвідоміших в історії музикознавців і критиків слід назвати такі імена, як Роберт Шуман, Карл Кребс, Теодор Адорно, Ріхард Вюрст, Борис Асаф'єв, Михайло Тараканов, Юрій Холопов, Іван Соллертинський, Джозеф Горовіц. Щоб розібратися в діяльності музикознавців і значущості музикознавчих досліджень, звернемося до одного з найяскравіших музичних теоретиків ХХ століття, а саме Теодора Адорно.

**Мета статті** – дослідити герменевтику музики у творчому процесі взаємодії композитора, виконавця і публіки.

**Виклад основного матеріалу.** Історично важливою є та обставина, що музикознавство фіксує найбільш значущі і цінні події, що відбуваються в світі музичної культури, вивчаючи артефакти, що формують доказову основу цієї дисципліни. Такими артефактами можуть бути всілякі рукописи і друковані партитури, композиторські листи, записники, щоденники, афіші, рецензії на концерти, автобіографії тощо. З наукового погляду вони становлять основу, необхідну в культурних публікаціях (подібно до фактичних свідчень і алібі в юридичній науці). Показово, що музикознавці-історики і теоретики музики часто посиляються на ці артефакти як на музичні твори, хоча більшість з них при відповіді на питання, що таке музичний твір, посилатиметься на музичну онтологію, запропоновану Джуліаном Доддом (2009). Зокрема, більшість вважає, що це поєднання маркера теорії та вміння користуватися звуками. Джастін Лондон пише про те, як відбувалося формування і розвиток музикознавства з кінця ХVІІІ – початку ХІХ століття, тобто з перших значних робіт Генріха Коха («Музичний лексикон», 1802), Йоганна Форкеля («Біографія Баха», 1802) і Ф.-Ж. Феті («Загальний біографічний словник музикантів», 1835).

Як показує історія музики, музикознавство, як і музична критика, існувало паралельно з розвитком композиторської творчості. Геніальні партитури породжували небайдужі відгуки музичної

преси, а вируюче концертне життя сприяло рефлексії музичного процесу. Саме музикознавцям належить створення більшості наукових музично-теоретичних термінів, які увійшли в лексикон і активно використовуються як в процесі навчання музикантів, так і в їх творчій діяльності. Теоретики, історики і аналітики виконують об'ємну і копітку роботу зі створення творчих портретів композиторів минулого, яка включає ретельний аналіз улюблених тональностей і зворотів, способів модуляцій і характеру відхилень, вивчення специфічних інтервалів і акордів, тембрального багатства партитур, оркестрових почерків, пошук смислів звернення до тієї або іншої тональності, до засобів музичної виразності, до літературного тексту і складу оркестру / інструменту, аналіз стилістики залежно від ідеї твору та його внутрішнього наповнення.

У сучасних дослідників є досить суперечливі погляди на багатогранну творчість Т. Адорно. Зокрема, американський філософ Джеральд Філіпс (Phillips, 1995) дає коментарі критичної діяльності Адорно і його колег в результаті ретельного її вивчення, піддаючи сумніву деякі моменти його робіт, що стосуються Шенберга і Стравінського. Діяльність критичних теоретиків Франкфуртської школи привела до роботи, яка вийшла за межі різних дисциплін. Краща робота цих мислителів призвела до підриву традиційних академічних підрозділів праці, часто перевершуючи недалекоглядні погляди, породжувані вузькими перспективами. Цей синтез соціальної теорії, естетики, політичної та економічної теорії, філософії та науки призвів до виникнення суджень про людську діяльність, що раніше були недоступними для різних ізольованих дисциплін. Однак це спричинило певні проблеми. Музичні критики, як правило, розвивають узагальнення, які через низку комплексів, з яких вони окреслюються, можуть бути поверхневими.

Музичний критик Б. Ханссен, аналізуючи філософію музики Т. Адорно, вказує на її позитивне значення. «Не тільки в своїх великих філософських трактатах «Негативна діалектика» і «Естетична теорія», але також в численних есе, присвячених філософії музики, Адорно в якості музичного критика і теоретика повертається до того ж всеосяжного питання: «Чи можлива все ще сьогодні презентація Абсолюту і чи можливе сприйняття присутності Божественного?» (Hanssen, 2006). Проте у праці, присвяченій філософії музики Адорно, його гегелівські висловлювання про музику отримали набагато більший резонанс, ніж власні квазіметафізичні роздуми про спорідненість музики з Божественним. Важко

обійти увагою той факт, що присвячена переважно творчості композиторів другої віденської школи – Шенбергу, Бергу, Веберну – філософія Нової музики Адорно пропагує твердження про те, що музика є розвитком істини і не може не відображати антиномії реального життя. Ця ідея цілком співзвучна з гегелівським твердженням про те, що справжнє музичне мистецтво разом з філософією і релігією – це один з привілейованих способів, де може виявлятися істина (Hanssen, 2006: 182). Глибока думка Ханссена про те, що, за словами Адорно, музика споріднена з Божественним і є розвитком істини, формою пізнання, – це концентрація на загальнофілософських смислах поєднання поверховості оповідання-критики та уявної глибини. Проте чи дійсно це може спостерігатися у Адорно?

Сучасна фінська музикознавиця Еліна Вільянен в своєму дослідженні з історії музики аналітико-критичного характеру про Бориса Асаф'єва доводить, що Б. Асаф'єв зіграв ключову роль в розвитку герменевтичних концепцій про музику. Е. Вільянен простежує, як філософська герменевтика музики Срібного віку перейшла в радянську епоху і в зв'язку з цим аналізує соціальну роль класичної музики. Статті Б. Асаф'єва, який працював на праве крило політичних і літературних журналів, стали калькою того, що відбувалося в музичному світі в епоху воєнного часу. Праці Б. Асаф'єва про мистецтво Шаляпіна 40-х років сприяли канонізації творчості Шаляпіна як частини передісторії справжнього реалістичного музичного стилю.

Ідея герменевтичного трикутника важлива з позиції дослідження музичних суб'єктів. Е. Вільянен згадує про три найважливіші, на думку Б. Асаф'єва, аспекти музичної творчості (втілення – відтворення – сприйняття), а також пише про важливість у зв'язку з цим концепції Б. Асаф'єва про інтонації і його розуміння музики як комунікативного процесу між композитором, виконавцем і слухачем. Так, взаємодія музичних суб'єктів привертала увагу Бориса Асаф'єва, названого Е. Вільянен «самосвідомим професійним дизайнером нової культури», «творцем культурного дискурсу про музику, що впроваджує власне естетичне філософське бачення музики (Viljanen, 2016: 225). Його спостереження вірні і зараз, оскільки, професійні виконавці, на думку музикознавця, є не тільки інтерпретаторами, але і вихователями своєї публіки, слухачьких мас. «Описуючи видатне виконання, – пише Самуїл Фейнберг, – критик мимоволі змушений відкинути метод скрупкульозного вимірювання і аналізу. Він

може знайти тільки приблизні і не завжди надійні точки опори для оцінки того справжнього враження, яке він отримав від гри видатного артиста» (Фейнберг, 1969: 46). Хоча музикант говорить тут про безпосередні оцінки перформансу – минулого концерту, не слід сприймати його слова занадто критично. Деякий ступінь приблизності і суб'єктивності, дійсно, має бути в свіжоспечених оцінках концертних виступів, хоча це нітрохи не є показником. Будь-які музикознавчі есе / рецензії / замітки – це результати гарячої роботи думки, підкріпленої такими якостями, як логічність, системність, змістовність.

З огляду на сказане цікаво навести тут слова про Арнольда Сохора – одного з відомих музикознавців, музичних соціологів і критиків. Це справжня його характеристика з зазначенням професійної компетентності і заслуг: «А. Н. Сохор являв собою особливий тип музикознавця. З одного боку, він мав чутливий музикантський слух, аналітичний талант, дар спостереження найтонших процесів, що відбуваються в музичній тканині творів, умів чуйно простежувати багате внутрішнє життя всіх найбільш значущих елементів цієї тканини – інтонаційних та жанрових, розуміти їх глибоку драматургічну, смислово логіку в масштабах твору і в більш широкому історичному контексті.

З іншого боку, йому був властивий не менш гострий суспільний слух. Його цікавив не тільки етап створення музичних творів і кінцевий художній результат, але і їхнє подальше життя в суспільстві, форми функціонування, умови побутування, характер споживання і сприйняття в певному соціальному середовищі. Він умів співвідносити музичне мистецтво з системами більш високих рівнів, володів рідкісним даром чути його внутрішнє буття і водночас осмислювати як елемент

музичної й широкої художньої культури суспільства. Цьому сукупно сприяли величезна ерудиція, філософська освіта, а також чудовий талант, яким Арнольд Наумович Сохор був наділений сповна. Це талант бачити процеси і явища в єдності всіх складників, тобто системно і узагальнено» (Цукер, 2013: 35).

Аналізуючи музикознавця-критика, доцільно звернутися також до особистості Сергія Дягілева – авторитетного театрального і художнього діяча, одного з основоположників групи «Світ мистецтва», антрепренера-імпресаріо. Він не був ні музикантом, ні хореографом, ні постановником, ні живописцем в істинному розумінні. Це одна з тих постатей, що є так званими посередниками між глядачем і творцями. У рамках нового типу художнього мислення у першій половині ХХ століття Дягілев, по-перше, представляв свою ідею про синтез мистецтв, в результаті якого об'єднуючим напрямом став балет, який об'єднував такі мистецтва, як танець, музику і живопис, по-друге, в силу своєї антрепренерської діяльності висував нове у взаємодії музичних суб'єктів між собою, а також у взаємодії суб'єктів інших мистецтв.

**Висновки.** Таким чином, музикознавець, музичний критик і / або теоретик – це важливий суб'єкт музичного процесу, який взаємодіє з усіма іншими суб'єктами герменевтичного трикутника «композитор – виконавець – публіка». Він бере участь в процесі осмислення будь-якої музичної події і музичного мистецтва в цілому. Володіючи широкими науковими та художніми поглядами, великим запасом знань, умінням систематизувати і логічно узагальнити творчі досягнення та мистецтвознавчі питання, музикознавець-критик здатний чинити істотний вплив на сучасне йому мистецтво і судження про нього.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Капустин Ю. В. Музыкант-исполнитель и публика. Ленинград : Музыка, 1985. 160 с.
2. Фейнберг С. Композитор и исполнитель. *Пианизм как искусство*. Москва, 1969. С. 33–83.
3. Цукер А. М. Рыцарь музыкознания. *Музыкальная академия*, 2013, № 4. С. 31–38.
4. Hanssen, Beatrice. Dissonance and Aesthetic Totality. Adorno Reads Schönberg. *Sound figures of modernity. German music and philosophy*. Edited by Jost Hermand and Gerhard Richter. The university of Wisconsin press, 2006. pp. 181–207.
5. London, Justin. Musicology. *The Routledge companion to Philosophy and Music*. Edited by Theodore Gracyk and Andrew Kania. New York, 2011. pp. 495–505.
6. Phillips, Gerald L. Adorno's philosophy of modern music: a critique. Temple University, Philadelphia, 1995. 280 p.
7. Viljanen, Elina. The problem of the modern and tradition. Early Soviet musical culture and musicological theory of Boris Asafiev (1884–1949). Tampere, Finland, 2016. 670 p.

## REFERENCES

1. Kapustin Yu. V. *Muzykant-ispolnitel' i publika* [Musician-and-performer and the audience]. Leningrad : Muzyka, 1985. 160 p. [in Russian].
2. Fejnberg C. *Kompozitor i ispolnitel' . Pianizm kak iskusstvo* [Composer and performer. *Pianism as an art*]. Moscow, 1969. pp. 33–83 [in Russian].
3. Cuker A. M. Rycar' muzykoznavniya. *Muzykal'naya akademiya* [Knight of musicology. *Academy of Music*], 2013, Nr 4. pp. 31–38 [in Russian].
4. Hanssen, Beatrice. Dissonance and Aesthetic Totality. Adorno Reads Schönberg. *Sound figures of modernity. German music and philosophy*. Edited by Jost Hermand and Gerhard Richter. The university of Wisconsin press, 2006. pp. 181–207.
5. London, Justin. Musicology. *The Routledge companion to Philosophy and Music*. Edited by Theodore Gracyk and Andrew Kania. New York, 2011. pp. 495-505.
6. Phillips, Gerald L. Adorno's philosophy of modern music: a critique. Temple University, Philadelphia, 1995. 280 p.
7. Viljanen, Elina. The problem of the modern and tradition. Early Soviet musical culture and musicological theory of Boris Asafiev (1884–1949). Tampere, Finland, 2016. 670 p.



**Лідія ГАЗНЮК,**  
orcid.org/0000-0003-4444-3965  
доктор філософських наук, професор,  
завідувач кафедри гуманітарних наук  
Харківської державної академії фізичної культури  
(Харків, Україна) lidiagazn@gmail.com

## **ЗНАКОВО-СИМВОЛІЧНА МОВА АРТЕФАКТІВ У ЕТНОКУЛЬТУРНИХ МИСТЕЦЬКИХ ПРАКТИКАХ**

*У статті обґрунтовується ціннісна природа культури, яка отримала своє комплексне вираження в знаково-символічних структурах етнокультурних мистецьких практик. Показано, що етнохудожній досвід є ключовим засобом формування етнокультурної ідентичності та її простору. Художній досвід як чуттєво-емпіричний процес має найважливіше значення для людини протягом усього її життя, допомагаючи визначати і облаштовувати її унікальне місце в світі. Активізація етнохудожнього досвіду включає процес творення ціннісних підстав в певних межах етнокультурного простору, при цьому реалізується ретрансляційна функція культури. Знаково-символічна мова артефактів декоративно-прикладної творчості, які зберегли в собі матеріал цих ціннісних підстав, є засобом створення етнокультурного простору, основою збереження історичної цілісності конкретного територіального локусу і його розвитку. Строкатість і видима різноманітність артефактів народної художньої культури, що виявляються при оволодінні основами народного світогляду і прийомами читання основних мотивів, не заважають орієнтуватися в їх розмаїтті, що складає безперечну цінність для досвіду сучасних образотворчих практик. Використання ціннісно-візуальних структур етнохудожнього досвіду в сучасній творчості і повсякденному бутті сприяє формуванню етнокультурного простору і його духовної сутності в культурі XXI століття. Практичне вивчення принципів формоутворення орнаменту є корисним для розуміння художньої мови культури і розвитку мистецтва. Особливо це стосується ідеопластичної мови мистецтва, яка уклала в собі світові формули буття. Особливості геометрії простору, як і кольори, завжди мали вплив на людину. Ця властивість широко використовується і в архітектурі. Здійснюються наукові спроби довести вплив ліній і характеру орнаменталізації предметів на постійно взаємодіючі з ними живі структури (включаючи і людину), відбуваються процеси реконструкції та інтерпретації знаково-символічної мови артефактів етнокультурних мистецьких практик, що здійснюються з використанням порівняльного аналізу культурного сліду та відкривають можливості розуміння їх смислового складника в широкому соціокультурному контексті.*

**Ключові слова:** *знаково-символічна мова, мистецькі практики, народна культура, культурні універсалиї, вестиментарна культура, декоративно-прикладне мистецтво, етнохудожній досвід.*

**Lidiia GAZNIUK,**  
orcid.org/0000-0003-4444-3965  
Doctor of Philosophical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Humanities  
of Kharkiv State Academy of Physical Culture  
(Kharkiv, Ukraine) lidiagazn@gmail.com

## **THE SIGN-AND-SYMBOLIC LANGUAGE OF ARTEFACTS IN ETHNOCULTURAL ARTS PRACTICES**

*The article substantiates the value nature of culture, which has received its complex expression in the sign-and-symbolic structures of ethno-cultural artistic practices. It has been shown that ethno-artistic experience is a key means of the ethno-cultural identity and its space forming. The artistic experience as a sensory-empirical process is essential for a person throughout his life, helping to define and equip his unique place in the world. The revitalization of ethno-artistic experience involves the process of creating value bases within certain boundaries of ethno-cultural space, realizing the relational function of culture. The sign-and-symbolic language of decorative-and-applied creativity artefacts, which retained the material of these values, is a means of an ethnocultural space creating, the basis for preserving the historical integrity of a particular territorial locus and its development. The variety and apparent diversity of folk art culture artefacts, which are manifested in mastering the basics of folk outlook and methods of basic motives reading, do not prevent them from being guided in their diversity, which is of undeniable value for the experience of contemporary visual practices. The use of value-visual structures of ethno-artistic experience in contemporary creativity and everyday being contributes to the formation of ethno-cultural space and its spiritual essence in the culture of the XXI century. Practical study of the principles of ornament formation is useful for understanding the artistic language of culture and the development of*

*the art of thinking. This is especially true in the art ideoplastic language, which has embodied the world's formulas of being. The features of space geometry, as well as colours, have always had an impact on humans – this quality is widely used in architecture. Scientific attempts to prove the influence of lines and the nature of the ornamentation of objects on constantly interacting with them living structures, including the person, reconstruction and interpretation of the sign-and-symbolic language of artefacts of ethno-cultural artistic practices, which are carried out using comparative analysis of cultural trace and open their opportunities to understand their semantic component in a broad socio-cultural context.*

**Key words:** *sign-and-symbolic language, artistic practices, folk culture, cultural universals, vestimentary culture, decorative arts, ethno-artistic experience.*

**Постановка проблеми.** Нині комунікативна функція знаково-символічної мови у етнокультурних мистецьких практиках майже втрачена. Знаково-символічна мова вітчизняної етнокультури – головний зберігач її духовних цінностей – почала розпадатися на цитати ще раніше, розмиваючись в творчості індивідуальностей і зникаючи під декоративними нашаруваннями. У сучасних мистецьких практиках явище десемантизації доносить первинні, глобальні знаки, які поєднують мистецтво християнства з традиціями народної художньої творчості, перетворюючись на культурні універсали. Особливо репрезентативною в даному відношенні є орнаментация предметів народного текстилю, де впізнаються риси найдавнішої аграрної магії, які пережили всі національні релігії, в рамках яких вони сформувались. Розкодування етнохудожнього досвіду, зашифрованого в артефактах ціннісно-візуальних структур матеріальної культурної спадщини, з відродженням культурної самобутності України постає як ніколи значущим і актуальним. Навіть в умовах техногенної парадигми, до якої прийшло людство, саме народна культура не перестає бути сполучним і структуроутворюючим початком соціокультурного буття, впливаючись, як і раніше, у динамічну систему організації суспільного життя з історично складеною специфікою свого хронотопу. Актуалізується проблема взаємодії етнічного та надетнічного, проблема формування етнокультурної ідентичності, в тому числі і в світлі екології людини і культури XXI століття.

**Аналіз досліджень.** Змістовні основи народного світогляду, що знайшли своє вираження в артефактах етнокультурних мистецьких практик, пов'язані з ідеями та концепціями М. Бердяєва, В. Віндельбанда, Д. фон Гільдебранда, В. Дільтея, Е. Канта, Е. Кассіра, Лао Цзи, К. С. Льюїса, Піко делла Мірандоли, П. Рікбора, Г. Ріккерта, Б. Спінози, М. Страхова, Платона, М. Шелера, М. Фічіно, К.-Г. Юнга та ін. Феномен етнічного та його історичні контексти з різних боків розглянуті в роботах С. Арутюнова, О. Астаф'євої, В. Біблера, Л. Гумільова, С. Лур'є.

**Мета статті** – проаналізувати знаково-символічну мову артефактів в етнокультурних мистецьких практиках.

**Виклад основного матеріалу.** Аксиологічну сутність соціокультурного простору виражає мистецтво, яке визначається через творіння, яке, «складаючи землю, веде суперечку за неприхованість сущого в цілому» (Хайдеггер, 2008: 167). Саме поняття мистецтва містить в собі конгломерацію набутого досвіду осмислення дійсності. Твір мистецтва фіксує в художній формі цей досвід як частку пізнання світу в його природничому, релігійному або естетичному сприйнятті. Розуміння мистецтва в його автентичному сенсі, коли навколишній предметний світ формувався орієнтованою на ритуал культурою, істотно різниться з його нинішнім розумінням, як і з предметним світом культури. Натепер склалися і існують практично незалежно різні гілки мистецтва, які створюють середовище проживання людини. Це мистецтво, пов'язане з релігією, архітектурне, образотворче, декоративно-прикладне, вестиментарне мистецтво. Ці види мистецтва історично є носіями ціннісних кодів культури, крім декоративно-прикладного, яке утвердилося у мистецтвознавстві вже в XX столітті як позначення розділу декоративних мистецтв, що включають також театральне-декораційне мистецтво і дизайн. Водночас поряд з предметами, що мають виключно естетичне значення, виявляється великий список виробів декоративно-прикладної творчості, які мають утилітарне призначення. Це посуд, культові приналежності, предмети інтер'єру, домашнє начиння і текстиль, знаряддя праці, зброя, засоби пересування. Відмінною особливістю і підставою для віднесення їх зразків до культурно-мистецьких артефактів історично була саме наявність ціннісно-візуальних структур різної інформаційної ємності, що несуть уявлення людини про світ і саму себе, наявність культурних кодів і символів, які складають з поверхнею і формою виробу гармонійну єдність. Цікаво, що термін «прикладне мистецтво» виник в XVIII столітті в Англії, де застосовувався до створення побутових виробів (розпис посуду, тканин, оздоблення зброї), в той час як сутнісний сенс понять «декоративність», «декорування» далеко не тотожний поняттям «орнаментация», «орнаментация поверхні». З огляду на це виникає неоднозначність у визна-

ченні цілого класу культурних артефактів, що мають історико-художню цінність і віднесені до декоративно-прикладного мистецтва.

У рамках вестиментарної культури відбувається розвиток фольклорного стилю, зайнятого осмисленням традиції народного костюма, в тому числі з урахуванням необхідності збереження етнічної своєрідності місцевих особливостей в нових моделях. Системне дослідження культурних тенденцій ХХ ст. дозволяє зробити висновок про те, що до кінця ХХ століття одяг, який використовували за ритуальним призначенням у традиційній культурі, у багатьох народів зберігся і продовжує залишатися повноцінним джерелом вивчення конструктивного, функціонального і семіотичного планів, які створюють цілісну модель, яка інтегрує універсалії традиційної картини світу. Таким чином, мода також складає одну з площин кристалізації артефактів етнокультурних мистецьких практик, хоча являє лише нетривале панування певного смаку в будь-якій сфері життя або культури. Наявні сьогодні культурологічні підходи і методи (етнографічний Дж. Фрезера, феноменологічний Е. Гуссерля, герменевтичний В. Дільтея, М. Хайдеггера, Г. Гадамера) можуть бути використані і під час вивчення семіотики костюма з урахуванням того, що традиційний одяг виступає елементом знаково-символічної мови. Проте варто визнати, що далеко не всі спроби звернення до етнокультури за свіжими ідеями поєднуються у сучасних творців мистецтва з розумінням необхідності вивчати її смислові основи, концепцію художньої мови. Застосовуються напрацьовані прийоми колажування, довільного розриву і з'єднання непоєднуваного. Це, зрештою, породжує речі оригінальні, які лише декорують свого власника. Цілісні *письмена орнаменту* зникають під ножицями, які розрізають без жалю дорогоцінне старовинне мереживо, яке потім у вигляді шматочків, у вигляді нескладних уривків фраз, буде настроєне на нову модну річ (Буфеева, 2017: 15–17). Тут прихована проблема низки сучасних творців моди, які не усвідомлюють, яким величезним є потенціал нездійсненого сьогодні комфорту і краси, призначеної для служіння людині.

Комунікація в усіх її видах є властивістю будь-якої спільноти. Мистецтву як об'єднуючому фактору належить далеко не другорядна роль залежно від його різновиду, який визначає ситуативні форми цієї єдності (від тимчасового і комунікативно-цільового до духовного і творчого). Комунікативна функція є найбільш загальною ознакою народного мистецтва, його відмінною рисою відносно елітарного, сприйняття якого нерідко

неможливе без певної підготовки, і в цьому читається відгомін стародавнього синкретизму культури, відтворюваного у колективних ритуальних практиках. Зі способами відтворення співучасті у сучасному мистецтві експериментують деякі його відкриті артпрактики, а глядач має можливість вільно самовиражатися в заданій темі динамічної дії (хепенінги, перформанси, флешмоби) аж до колективного створення картини (тоїзм) або вписування себе в її простір (контактні твори мистецтва). Відмітна особливість цих експериментів – їх розважально-ігровий характер, який ні до чого не зобов'язує, та насолода від комунікації.

У святковій функції етнокультурних мистецьких практик варто виділити смислові втілення обрядового та сакрального характеру. Роль останнього історично складається в своєрідному ритуальному закріпленні комунікативних дій, забезпеченні успішності виконання або досягнення бажаного, а тому, як і раніше, викликає найбільший інстинктивний інтерес з боку комунікантів. Водночас про повноцінне відчуття сакральності того, що відбувається під час ключових подій або поворотів людського життя, віхи якого відзначають різні обряди і свята, говорити вже майже не доводиться. Обрядові дії (наприклад, у весільній церемонії), що включають ритуали і різні побажання, надають значущості й урочистості події, але вони значною мірою формалізовані і не пов'язуються з розумінням або обов'язковістю подальшого дотримання умов для їх виконання. Ритуал, який закріплюється церковним канонам, в умовах наявного релігійного еklektизму і атеїстичних поглядів не має статусу загальної значущості, легітимності для загального проходження. У цьому сенсі «екосистема» старовинної традиційної культури постійно скріплювала канон, ритуал і обрядові дії синтезом думки-творіння і побутової художньої творчості, втілення якої можна побачити, зокрема, в предметах домотканого текстилю, що залишаються свого роду синкретичною класикою.

Те, що речі і явища мають не тільки матеріальний вимір, а й духовний, у повсякденному бутті майже не згадується. Якщо про це і згадується, то найчастіше у сфері релігійного, церковного життя, де знайшла свою нішу сакральна функція, майже зникнувши з побутового середовища культури. Цей процес відбувається під впливом низки факторів, до яких можна віднести історичну зміну коду художнього висловлювання в народному мистецтві (від символу й до зображення). Сувенірна і утилітарна функції реалізуються, будучи почасти пов'язаними з естетичною через побу-

товий вибір. З ними історично пов'язане формування стилю етнокультурного простору, а також розмивання його меж в зіткненні з полем світової культури, де головними є різноманітність і конкуренція. Знаково-символічні структури етнокультурних мистецьких практик, присутні в сучасних образотворчих практиках, пройшли непростий шлях, зумовлений багаторічним розривом з традицією (зокрема, як на тлі технічного прогресу, так і під впливом суспільно-політичних подій). Протягом попереднього століття змінювали один одного культурні соціокоди, трансформувалися канони прекрасного. В інтеграції різнорідних впливів проявило себе мистецтво модерну, авангарду, соцреалізму, постмодернізму на тлі загальної епістемологічної невпевненості з наступними практиками переусвідомлення і перевідкриття для себе етнічного як суті або в ігровому мейнстрімі, що в будь-якому випадку дає надію. М. К. Рерих писав: «Мистецтво об'єднує всіх. Мистецтво єдине і нероздільне. Мистецтво має багато відгалужень, але корінь у нього єдиний <...>» (Рерих, 2004). Сьогодні ці слова художника і людини світу сприймаються як актуальна даність. Під час аналізу етнокультурних мистецьких практик слід керуватися їх текстовою специфікою. Ю. М. Лотман зауважував: «Текст культури являє собою найбільш абстрактну модель дійсності з позицій даної культури. Тому його можна визначити як картину світу даної культури. Обов'язковою властивістю тексту культури є його універсальність. Картина світу співвіднесена всьому світу і в принципі включає в себе все» (Лотман, 1992: 386).

Аналіз знаково-символічної мови артефактів етнокультурних мистецьких практик в контексті народної картини світу був би неможливим без творчої енергії символів, пов'язаних з архетипними образами, які пробуджують до життя соціокоди, що дремають в глибинах народної культури. Порівняно зі звичайною діяльністю мислення

архетипний розум проявляє себе набагато мобільніше у виконанні прогностичних завдань. Коли «щось більш-менш невідоме схоплене невідомим і піддається архетипній обробці, <...> заряджений емоцією образ набуває сакральності (нумінозності), він стає динамічним, що викликає істотний наслідок» (Юнг, 1991: 45–46). Знаково-символічна мова етнокультурних архетипних образів надзвичайно цікава у контексті вивчення її емоційно-спонукальної природи.

**Висновки.** Досвід етнокультурних мистецьких практик є семантично складною й ціннісною та візуальною реальністю матеріальної народної культури. Семантична акумуляція етнокультурних мистецьких практик забезпечується історичними умовами пошуку і здобуття етнокультурної ідентичності як форми соціального саморозуміння. У історичних джерелах етнокультурні мистецькі практики постають як семантично закріплені у формах художньо-творчого переживання і досліджуються в міру інтерпретації та герменевтичної реконструкції цих форм, виявлення їх структурно-сислової єдності. Філософсько-культурологічний аналіз етнохудожнього досвіду виявляє його значущість в загальному методологічному контексті досліджень культурно-історичного процесу – історії народної художньої творчості і способів її актуалізації у сучасних соціокультурних практиках, в яких базові значення етнохудожнього досвіду даються взнаки як у сфері культури і мистецтва, так і в повсякденній соціокультурній комунікації, у інтенсивному ціннісному спектрі осмислення. Дослідження сучасних етнокультурних мистецьких практик дозволяє охарактеризувати знаково-символічну мову артефактів етнохудожнього досвіду як в їх поверхнево-декоративній, так і в глибинній смислової рецепції з огляду на трансляцію культурних універсалій і екзистенційних смислових контекстів культури.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Буфеева И. Ю. Культура потребления наступает: по материалам дискуссии в рамках круглого стола III Всероссийской выставки «Искусство современного шитья». *Народное творчество*. 2017. №7. С. 15–18.
2. Лотман Ю. М. О метаязыке типологических описаний культуры. *Избранные статьи*. В 3-х т. Таллин, 1992. Т. 1. С. 386–392.
3. Рерих Н. К. Поэзия старины : альбом / авт.-сост. Е. П. Маточкин. Самара : ИД «Агни», 2004. 64 с.
4. Хайдеггер М. Исток художественного творения / пер. с нем. А. В. Михайлова. Москва : Академический проект, 2008. 528 с.
5. Юнг К. Г. Архетип и символ / Перевод В. В. Зеленского. Москва : Ренессанс, 1991. 304 с.

**REFERENCES**

1. Bufeeva I. Yu. Kul'tura potrebleniya nastupaet: po materialam diskussii v ramkah kruglogo stola III Vserossijskoj vystavki "Iskusstvo sovremennogo shit'ya" [Consumption culture comes: on the basis of discussion materials within the Round Table of the III All-Russian exhibition "Art of modern sewing"]. *Narodnoe tvorcestvo*, Nr 7, 2017. pp. 15–18 [in Russian].
2. Lotman Yu. M. O metazykyke tipologicheskikh opisaniy kul'tury [On the metalanguage of typological descriptions of culture]. *Selected articles*. In 3 vols. Tallinn, 1992. Vol. 1. pp. 386–392 [in Russian].
3. Roerich N. K. Poeziya stariny [Poetry of antiquity] : album / Auth. E. P. Matochkin. Samara: Publishing House "Agni", 2004. 64 p. [in Russian].
4. Heidegger M. Istok hudozhestvennogo tvoreniya [The source of artistic creation]. Moscow: Academic project, 2008. 528 p. [in Russian].
5. Jung K. G. Arhetip i simvol [Archetype and symbol]. Moscow : Renaissance, 1991. 304 p. [in Russian].

**Олена ГАШТОВА,**  
 orcid.org/0000-0001-8095-5277  
 аспірант кафедри історії та теорії музики  
 Дніпропетровської академії музики імені Михайла Глінки  
 (Дніпро, Україна) helena.gashtova@gmail.com

## ПРИЧИНИ ЗАНЕПАДУ ЖАНРУ «КОНЦЕРТНА АРІЯ»: ЕСТЕТИЧНИЙ ПОГЛЯД У РОЗРІЗІ СТОЛІТЬ

У статті висвітлено погляд на жанр концертної арії в розрізі століть, починаючи від XVIII – періоду зародження та становлення цього феномену. Подано аналіз цього жанру з огляду на його стан у XX – на початку XXI ст. у контексті актуальності концертного виконання та інтересу до цього жанру співаків, а також дослідницької діяльності фахівців крізь призму технологічно-інформаційного прогресу.

За допомогою історичного підходу до проблеми здійснена спроба узагальнити деякі положення концертної арії у класичну епоху музичної культури. Зокрема, виникнення даного жанру як можливості продемонструвати співаком вокально-технічні здібності свого голосу відбулося у контексті концертної практики XVIII століття. Концертна арія класичної доби виникла на основі оперних спектаклів епохи бароко, зокрема зі звучання арій в опері *seria* в традиціях естетики вокальної культури кінця XVII – початку XVIII століття.

Важливого значення у цьому аспекті набуває критична стаття про концертну арію В. А. Моцарта, присвячена постановці у віденському придворному театрі «Кернтнертор» арії з опери «Викрадення з Сералія», “*Martern aller Arten*”, яка була написана для сучасниці композитора Констанції Вебер. Ще одним положенням є порівняння Альфредом Ейнштейном концертної арії з монументальною італійською арією, яка, на його думку, виникла у XVII столітті в творчості Алессандро Страделли та Алессандро Скарлатті.

У XX – XXI столітті умови розвитку концертної арії як жанру змінюються у зв'язку з технічним прогресом. Поняття концерту як явища децю деформується не тільки у виконавців, а й у слухачів. Ці події мають нерозривний зв'язок з початком поділу культури на елітарну та масову. Швидкий розвиток цих процесів, а також виникнення поняття «масове суспільство» призвели до тиражування в музичній культурі.

Завдяки цим фактам можна пояснити майже повне виключення жанру концертної арії з репертуару сучасних співаків, а також стан арії в українській концертно-виконавській практиці.

**Ключові слова:** вокальний жанр, елітарна культура, концерт, концертна арія, масова культура.

**Olena GASHTOVA,**  
 orcid.org/0000-0001-8095-5277  
 Postgraduate student of the Department of History and Theory of Music  
 Dnepropetrovsk Academy of Music named after Mykhailo Glinka  
 (Dnipro, Ukraine) helena.gashtova@gmail.com

## THE REASONS OF THE DECLINE OF THE GENRE “CONCERT ARIA”: THE AESTHETIC VISION FROM THE PERSPECTIVE OF THE ERAS

The article gives a higher look at the genre of concert aria in the context of centuries, since XVIII – the period of emergence and becoming of this phenomenon. Taking into account his position in the XX – beginning of the XXI, in terms of relevance of concert performance and singers' interest in this genre, as well as research activities of specialists through the prism of technological information progress.

Based on the historical approach to the problem was made an attempt to generalize some provisions of the concert aria in the classical era of musical culture. In particular, the emergence of this genre occasion to demonstrate the vocal and technical capabilities of their voices in concert practice of the XVIII century. The concert aria of the classical era has its roots in opera performances of the Baroque era mainly in arias from opera-serias, which are made due the traditions of aesthetics of vocal culture of the late XVII – early XVIII centuries.

In this aspect the critical article dedicated to performance of concert aria *Martern aller Arten* (from “The Abduction from the Seraglio”, by V. A. Mozart) becomes very important. That aria was written for the contemporary composer Constantine Weber and first performed in Carinthian Gate Theatre (Theater am Kärntnerort). Another point is the comparison by Alfred Einstein of a concert aria with the monumental Italian aria, which in his opinion arose in the seventeenth century in the works of Alessandro Stradella and Alessandro Scarlatti.

The attitude to the concert is changing due to technical progress in the XX – XXI centuries, not only among performers, but also among listeners. This has an inextricable connection with the beginning of the division of culture into

*an elitist and mass one. All these processes and the emergence of the concept of “mass society” have led to replication in musical culture.*

*Thanks to these facts, one can explain the almost complete exclusion of the genre of concert aria from the repertoire of contemporary singers and its position in Ukrainian concert and performing practice.*

**Key words:** *vocal genre, elite culture, concert, concert aria, mass culture.*

**Постанова проблеми.** В українській музикознавчій практиці досі не було спроби розглянути питання, присвячені дослідженню концертної арії. Однією з причин цього є нехтування співаками спроб актуалізувати цей феномен у сьогоденній музичній практиці.

Сучасні тенденції концертного виконання спираються, зокрема, на потреби публіки та особливе положення концерту як явища у культурі ХХ–ХХІ століть. У зв'язку з новими поглядами на виконання елітарної вокальної музики з'являється низка питань щодо актуальності виконання такого жанру, як концертна арія, щодо умов формування цього жанру у XVIII столітті та підстав для його майже повного зникнення у сучасності. Чи означають ці питання, що жанр концертної арії перебуває на периферії музичної культури та є другорядним? Це припущення є сумнівним.

**Аналіз досліджень.** Серед статей, дисертацій та монографій, які окреслюють специфіку жанру «концертна арія», є деякі напрацювання, але вони нечисленні та майже всі присвячені вивченню цього феномену у творчості лише В. А. Моцарта або аналізу його окремих арій (П. Луцкер, І. Сусідко, К. Висоцькі, Д. Нагіна, В. Жаркова). Праці та статті західних дослідників спираються на історичні умови написання та формування деяких концертних арій та їх розгляд з погляду вокально-технічних проблем (Джоан Вільямсон Доренфельд, Карл Бюмер, Урсула Крамер). Що стосується моцартознавців, то вони лише констатують факт зародження концертної арії (Г. Шиллінг, Г. Аберт).

**Мета статті** – окреслити причини занепаду жанру концертної арії в умовах культурного середовища та сучасного виконавства в період ХХ – початку ХХІ століття.

**Виклад основного матеріалу.** У XVIII столітті такого поняття та визначення жанру, як концертна арія, не існувало. Вокальні твори, написані для одного виконавця у супроводі інструментів, не мали особливих жанрових ознак та не визначались як концертні. У 1784 році в газеті “Wiener-Kronik” була опублікована рецензія сучасників Моцарта на постановку у віденському придворному театрі «Кертнертор» опери «Викрадення з Сералія», в якій говорилося про таке: «Пан Моцарт як автор музики вигадав в другому акті концертну арію для Констанції, щоб віртуози оркестру Наці-

онального театру могли показати та проявити своє уміння. Але оскільки для музикантів Пресбурзького оркестру цей рівень занадто високий, то пан Франц Тайбер був вимушений замінити цю арію на іншу, яка, хоч і не позначена майстерністю нашого Моцарта, все одно заслужила оплески» (Луцкер, Сусідко, 2008: 346). У цьому фрагменті говориться про арію “Martern aller Arten”, напевно, одну з найтехнічніших у творчій спадщині Моцарта. Цей факт дає підстави стверджувати, що в XVIII столітті поняття «концертна арія» як жанр майже не використовувалося, крім того, для визначення окремих арій для концертного виконання, як це прийнято в сучасній музикознавчій практиці.

Пошуки відповідей на запитання щодо виникнення жанру концертної арії нашоухують дослідників на різноманітні висновки. Так, Альфред Ейнштейн пов'язував походження концертної арії з певним типом оперного сольного номера – італійською монументальною арією, яка склалася, на думку вченого, у творчості Алессандро Страделли (1639–1682) і Алессандро Скарлатті (1660–1725) (Ейнштейн, 2007: 340). Саме такий тип арії, як вважає Ейнштейн, вплинув на формування інструментального концерту. Саме така арія є концертом в мініатюрі, при виконанні якого оцінювалася майстерність вокаліста.

Феномен зародження жанру «концертна арія» має своє коріння в традиціях барочного спектаклю і в самій естетиці опери seria. Сутність естетики полягала в особливому положенні арій-афектів, в яких головний акцент робився на музичний початок, а також на вокальні переваги виконавця (da capo), що призводило до певної статичності на дієвому рівні. У другій половині XVIII століття центральними фігурами культурного середовища були примадонни, співаки-віртуози, кастрати, які прагнули справити грандіозне враження на публіку, а також показати свої вокально-технічні можливості.

У період зародження концертної арії співак як відокремлений митець виступає особливістю та частиною елітарної культури. Така індивідуалізація, тобто зародження цього типу культури завдяки індивідуалістичним поглядам особистостей, схильних бачити розвиток культури в її найвищих досягненнях, шедеврах (Шабанова, 2019: 149), дозволяє зробити висновок, що тандем «композитор–співак»

був націлений на підкреслення особистого стилю написання композитора та спроби створити нові твори, які розкриють весь співочий потенціал виконавця, його вокально-технічні, виразні можливості голосу, який зможе звучати у різних обставинах.

Важливим середовищем для розвитку жанру концертної арії була концертна культура XVIII століття. Подібна практика відповідала особливостям музичного життя епохи. Отже, вона відповідала не лише інтересам публіки, яка очікувала все більшої кількості блискучих концертів та виступів від співаків-віртуозів, а й потребам солістів демонструвати свою майстерність також і за межами оперного театру.

Рівень концертної культури в класичну епоху був вельми розвинений і відрізнявся різноманітністю проявів. Як зазначає Л. В. Кириліна, тоді «існували чи не всі можливі форми і типи концертів, властиві як попереднім, так і наступним часам» (Кириліна, 2007: 221). Абсолютно будь-яку форму концерту в той період, як правило, позначали таким поняттям, як «академія». Значення академій в другій половині XVIII століття було дуже великим. Нарівні з оперною індустрією вони стали важливим компонентом музичної культури того часу, а також одним з показників її високого рівня. Академіям класичної епохи ми зобов'язані появою великої кількості музичних творів. Це пояснюється особливим ставленням до концертів як публіки, так і самих артистів.

Концертна арія другої половини XVIII століття стала особливим явищем в музичній культурі класичної епохи. Тоді яскраво проявлялася і арія, і концертність. Надзвичайно технічно і віртуозно складні вокальні, а нерідко й оркестрові партії, а також масштабні музичні форми дають можливість проводити паралель даного жанру з концертним стилем.

Проте у XX ситуація кардинально змінилася. Є. В. Назайкінський писав: «На зміну єдиній концертній аудиторії прийшла атомізована маса людей»; «така публіка вже сприймала музику більш пасивно» (Назайкінський, 1982: 85). Саме цей процес розпочався у XX столітті. Вплив технічних засобів, які з'явилися в той час, не пройшов повз культурне середовище та музику. Всі ці нові технології призвели до появи поняття масового суспільства у культурі. Ю. О. Шабанова зазначала: «Визначення масового суспільства пов'язане із тим періодом, коли форми виробництва й споживання набувають своєї стандартизації, коли політика визначається стихійними реакціями населення, а культура втрачає унікальність і тиражується для всіх» (Шабанова, 2019: 165).

Можна зробити припущення, що технічний прогрес є ланкою в ряді подій, які призвели до занепаду концертної арії. Спад зацікавлення концертною арією спостерігався як з боку композиторів, так і з боку співаків-виконавців. Чіткі музичні форми, які були основою класичної епохи, змінилися синтезом різноманітних композиторських технік, форм та жанрів в музиці XX–XXI століть.

На зміну елітарності сприйняття концертної арії у XVIII столітті як жанру, який був візитівкою виконавця, у XX столітті цей монументальний вокальний жанр втрачає свою актуальність та місце у музичній культурі. У цей період композитори та виконавці у пошуках нових форм, технік та відродження поняття концерту як художнього феномену дещо втрачають свою самобутність щодо концертної арії. Співак-віртуоз вже має зовсім інші завдання перед публікою та композитором. Співати лише бездоганно чисто, віртуозно і технічно стало замало для потреб слухачів. Для виконавця головною метою є зробити зі свого виступу видовище. Змінюються акценти щодо сприйняття та ставлення до вокальної музики як до елітарної, вищої та ідеальної форми культури. Погляд на виконавське мистецтво і досконалого музиканта, який сформулював у своєму висловлюванні І. Кунау, звучить так: «Слово «віртуоз» має сенс моральний і навіть державний. Воно означає, що людина, яка заслуговує на це звання, благородна та володіє великим розумом і знаннями в певній галузі <...>. Музика – це виконання. Як може слухач отримати насолоду, якщо музикант не здатний показати своє мистецтво в дії, змушуючи інструмент звучати і співати? Музикант, який не є виконавцем, – це те саме, що німий оратор» (Лобанова, 1994: 148).

У період XX й до початку XXI визначення «концертна арія» використовувалося щодо самостійних сольних номерів, які виконувалися на концертній сцені, а також щодо інших різновидів арій. Вченими виділяються такі функції концертної арії: драматургічна самостійність; особливий рівень вокально-технічної майстерності (подібні арії завжди писалися для конкретного виконавця з урахуванням індивідуальності й тембру, щоб показати його вокальні можливості, композитор також враховував текстові та мовні побажання виконавця); ефектність.

На Заході положення концертної арії займає кращу позицію. На відміну від українських та російських виконавців західні співаки більше виконують цю музику та роблять аудіо- та відеозаписи. В інтернеті можна знайти записи таких світових зірок опери, як Чечілія Бартолі, Наталі



Дессей, Елізабет Шварцкопф, Томас Мозер, Люція Попп, Еліна Гаранча, які блискуче виконують моцартівські шедеври.

Виконання саме цієї вокальної музики потребує від вокаліста комплексу професійних навичок. До речі, у XVIII столітті концертна арія була візитівкою виконавця та звучала не тільки в опері та академіях, але ще й як показовий номер для прослуховувань. Тоді концертні арії якнайкраще представляли співака та його можливості.

**Висновки.** Таким чином, представлені здобутки дослідників-моцартознавців, стали поняття та процеси, які відбувалися в культурі XX–XXI століть, а також погляд крізь призму виконавської діяльності – все це дає можливість окреслити проблеми незатребуваності та перспективи відродження концертної арії у сьогоденні. Концертна арія – це монументальний вокальний жанр, який яскраво б доповнив репертуари українських виконавців у концертній та конкурсній культурі.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боганча М. Методологические основы изучения феномена концертности как жанрово-стилевого комплекса. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти* : зб. наук. ст. Харк. нац. ун-т мистецтв імені І. П. Котляревського / ред.-упор. Г. І. Ганзбург. Харків : ТОВ «С. А. М.», 2015. Вип. 42. С. 56–67.
2. Кириллина Л. В. Классический стиль в музыке XVIII – начала XIX века. Ч. III: Поэтика и стилистика. Москва : Композитор, 2007. 376 с.
3. Лобанова М. Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы этики и поэтики. Москва : Музыка, 1994. 318 с.
4. Луцкер П., Сусидко И. Моцарт и его время. Москва : Классика-XXI, 2008. 624 с.
5. Нагина Д. Концертные арии В. А. Моцарта: особенности жанра. *Старинная музыка* : ежеквартальный музыкальный журнал. Москва : 2013. № 2 (60). С. 22–25.
6. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции. Москва : Музыка, 1982. 239 с.
7. Шабанова Ю. О. Філософія культури. Дніпро : Ліра, 2019. 240 с.
8. Эйнштейн А. Моцарт. Личность. Творчество / пер. с нем. Е. Закс. Москва : Классика-XXI, 2007. 472 с.
9. Konzertarien. URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Konzertarie>.

#### REFERENCES

1. Bogancha M. Metodologicheskie osnovy izucheniya fenomena koncertnosti kak zhanrovo-stilevogo kompleksa. [Ejnshtejn A. Mocart. Lichnost. Tvorchestvo / per. s nem. E. Zaks. – Moskva : Klassika-XXI, 2007. 472 p. [in Russian].
2. Lobanova M. Zapadnoevropejskoe muzykalnoe barokko: problemy etiki i poetiki – Moskva : Muzyka, 1994. 318 p. [in Russian].
3. Kirillina L.V. Klassicheskij stil v muzyke XVIII - nachala XIX veka. Ch. III: Poetika i stilistika – Moskva : Kompozitor, 2007. 376 p. [in Russian].
4. Lucker, P.V., Susidko, I.P. (2008). Mozart and his time. Moskva : Klassika-XXI [in Russian].
5. Nazajkinskij E. V. Logika muzykalnoj kompozicii – Moskva : Muzyka, 1982. 239 p. [in Russian].
6. Nagina, D. Koncertnye arii V.A. Mocarta: osobennosti zhanra, [Shabanova Yu. O. Filosofiiia kultury – Dnipro : Lira, 2019. 240 p. [in Ukrainian].
7. Konzertarien. URL: <https://de.wikipedia.org/wiki/Konzertarie>.

**Оксана ГНАТИШИН,**

orcid.org/0000-0003-1878-8214

доктор мистецтвознавства, доцент,  
доцент кафедри загального та спеціалізованого фортепіано  
Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка  
(Львів, Україна) oxanaostap@ukr.net

## ДОСЛІДНИЦЬКЕ ПОЛЕ ІСТОРІЇ МУЗИКОЛОГІЇ (ПРО СТРУКТУРУ ІСТОРИКО-МУЗИКОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)

Збільшення кількості праць з історії музично-теоретичної думки вимагає детальної розробки методології цієї наукової сфери. Одним із базових у ній є питання структури історико-музикологічного дослідження. У відомих працях на цю тему (Т. Ліванової, І. Котляревського, Ю. Холопова та ін.) методологічно обґрунтованої відповіді не дано. Мета пропонованого тексту – встановлення дослідницької ділянки та меж, у яких реалізує свої повноваження історія музикології як наука. Пояснюється доцільність синтетичної моделі історії музикології, яка, попри привабливість кожного з підходів (історичного або музикологічного), спирається на всеосяжність музикологічного начала. Її небезпека – в догматичному сприйманні інтелектуальних надбань, спотвореному відтворенні реального процесу розвитку музикології. Ризик протилежного – сингулярного – ракурсу в історико-музикологічному дослідженні полягає у диференційованому аналізі кожного окремого досягнення, трактованого поза своєю епохою естетичними пріоритетами часу та ін. Вказується, що запобігти загрозам покликане визначення предмета такого дослідження. Його творять три розрізнені складові елементи – три типи історико-музикологічного дослідження. Детально розглядається історія музикологічної думки, історія музичної теорії, історія музикологів. Усі названі типи сукупно формують дослідницьке поле наукової галузі – історії музикології, а кожен із них є елементом її структури, виконуючи свої завдання, передбачаючи власні підходи, які характеризують процес дослідження, генерують критерії відбору інтелектуалів та їх оцінки. Додатково вказується те, на якому етапі історико-музикологічного дослідження функціонує кожний тип.

**Ключові слова:** методологія історії музикології, синтетична модель та сингулярний ракурс, типи історико-музикологічного дослідження.

**Oksana HNATYSHYN,**

orcid.org/0000-0003-1878-8214

Doctor in Art History, Associated Professor,  
Associate Professor of the Department of General and Specialized Piano  
of the M. V. Lysenko Lviv National Music Academy  
(Lviv, Ukraine) oxanaostap@ukr.net

## MUSICOLOGY HISTORY RESEARCH FIELD (ON THE STRUCTURE OF HISTORICAL AND MUSICOLOGICAL RESEARCH)

The sours analysis of the musical-theoretic works combined with studies of integrity musicology. Increasing the number of works on the history of musical-theoretical thought requires detailed elaboration of methodology of this scientific sphere. One of its basic issues is the structure of historical and musicological research. In the well-known papers on this subject (by T. Livanova, I. Kotlyarevsky, Yu. Kholopova, etc) the methodological justified answer is not given. The purpose of the proposed text is to determine a research area and boundaries in which the history of musicology as a science is exercised. The expediency of the “synthetic” model of the history of musicology is explained, which, despite the attractiveness of each (historical or musicological) approach, relies on the comprehensiveness of musicological beginnings. Its danger lies in the dogmatic perception of intellectual property, the distorted reproduction of the real process of development of musicology. The risk of the opposite, the singular, perspective in the historical-musicological research consist in consist in the differentiated analysis of each, separately taken, achievement, interpreted outside its era, aesthetic priorities of time, etc. It is stated that to prevent of these threats is intended the determination of the subject of such research. It is created by three types of separate constituent elements – three types of historical-musicological studies. The content of the history of musicological thought, music theory and history of musicologists is considered in detail. All the named types together form the research field of the scientific branch – history of musicology, and each of them is an element of its structure, fulfilling its tasks, anticipating its own approaches that Harrak terrize the research process, generate selection criteria of intellectuals and their assessments. In addition, it is indicated at what stage of the historical-musicological study each type works.

**Key words:** methodology of history of musicology, synthetic model and singular view, types of historical-musicological research.

**Постановка проблеми.** Впродовж останнього десятиліття спостерігається помітне зростання уваги до історії української музично-теоретичної думки. Збільшення кількості праць на цю тему виявляє нез'ясовані або недостатньо вивчені питання, зокрема методологічні. Серед них – питання структури історико-музикологічного дослідження, бо для належного розвитку цього спеціального наукового напрямку конче необхідно уявляти його дослідницьке поле. І тут не досить вивчення історії появи певних сфер інтересів чи знання численних індивідуальних дослідницьких здобутків, чи навіть переосмислення усталених підходів до оцінки персоналій з огляду на нові (вільні від колишніх ідеологічних стереотипів і застережень) переконливі матеріали.

Проблемним видається питання про критерії, що дозволяють залучати певних мислителів та їх тексти в поле зору історико-музикологічної думки. Тлумачення історії музикології як осмислення конкретних наукових творів великих теоретиків музики минулого змушує задуматися над тим, кого можна такими вважати і чи мають стосунк до предметного поля цієї науки інші фахівці – історики, культурологи, філософи.

**Аналіз досліджень.** Реальністю стали факти, коли праці з історії знань про музику гублять класичні критерії історичних і особливо галузевих оцінок, бо їх автори керуються відмінними підходами до вивчення об'єкта. Методологічне розв'язання проблеми *історії музикології* як науки про розвиток теоретичного пізнання музики та її сприйняття не присутнє в працях ані історичного, ані теоретичного нахилу. Його, наприклад, не висвітлює ані російська музикознавиця Т. Ліванова у своїх нарисах «Из истории музыки и музыковедения за рубежом» (Москва, 1981) з історичним підходом до музичної культури, ані український вчений І. Котляревський у своїй статті «Методологические проблемы курса музыкально-теоретических систем» («Вопросы музыкального исполнительства», Киев, 1979) та пізнішої праці «Музыкально-теоретические системы европейского музыковедения: методы изучения и классификация» (Київ, 1983) з пріоритетним теоретичним аспектом. Не вніс ясності в методологію історії музикології й російський інтелектуал Ю. Холопов разом із групою вчених-теоретиків Московської консерваторії у спільній капітальній праці «Музыкально-теоретические системы» (Москва, 2006), яка декларує мету «коротко охарактеризовать головні етапи розвитку історії музичної теорії» (Холопов, 2006: 14). Здійснювана нами попередня багаторічна розробка відповідної мето-

дології історії музикології вперше великою мірою представлена в монографії «Історичний вимір українських музично-теоретичних концепцій» (Гнатишин, 2018). Проте у розробці методологічних підвалин історії музикології ще залишаються нез'ясовані питання.

**Мета статті.** Одним із завдань є з'ясування структури і окреслення меж історико-музикологічного дослідження. Метою пропонованого тексту є встановлення дослідницької ділянки та рамок, в яких реалізує свою компетентність історія музикології як наука.

**Виклад основного матеріалу.** Кордони будь-якого дослідження зумовлюються специфікою його предмета. Так само й межі історико-музикологічного аналізу визначають особливості предмета вивчення, що диктує перехрещення музикологічного судження та наукового історичного розгляду і навіть філософського осмислювання. Історія музикології належить до класу історичних наук, що вивчають процеси історичного поступу різноманітних складників культури людства, зокрема наукової культури. Водночас вона не просто дотична, а є органічною складовою частиною музикології. Такий межовий характер історико-музикологічної науки (подібно до історії філософії) дозволяє говорити про двоїстість галузі (Горський, 2006: 18). Це, очевидно, стосується й історії музикології, яка може сама знищувати або нівелювати своє історичне або музикологічне завдання. Тут варто розуміти, що і історична, і музикологічна модель підходу до історії музикології цікава по-своєму, однак за всієї своєї притягальності, призводить до пригнічення цілісності *історії музикології*. З огляду на це найдоцільнішою є синтетична модель, що опирається на безвідносність, необмеженість музикологічного начала в історії музикології. Для музиколога вона дає можливість співвіднести власний фаховий пошук з тими, хто в минулому працював у тому ж напрямі чи розв'язував такі ж проблеми, універсалізувати його. Історика приваблює можливість прослідкувати ідею єдності музикології.

Водночас синтетична модель несе для історика музикології певну небезпеку, адже, намагаючись прослідкувати єдність розвитку цієї сфери наукових зацікавлень, можна втратити з поля зору окремі концептуальні здобутки, особливо тоді, коли вони стосуються *малих тем*. Історик музикології стає на шлях догматичного сприймання інтелектуальних надбань, вартих рангу знакових, тобто показових з того чи іншого погляду, а також інших. І тоді докори в необ'єктивності та навіть персональні образи неминучі. Винною у тому

є «неприваблива картина суцільного лінійного шляху, вздовж якого виструнчилися мислителі минулого» (Горський, 2006: 19), де панує завдання ввести у відповідну шеренгу певного дослідника, який, працюючи у даному конкретному напрямі, продовжував би працюю попередників, вказуючи напрям руху своїм послідовникам. Така централізація наукового розмислу призводить до руйнації історії музикології як науки, що покликана неупереджено відтворювати розвиток музичної теорії в історії самої науки та загалом культури людства, а не бачення її окремим дослідником як діяльності конкретних особистостей.

Вказані небезпеки синтетичної моделі не долаються протилежним ракурсом історико-музикологічного дослідження, репрезентованого сингулярним баченням предметного поля галузі. Утверджуючи розуміння галузі як історії музикологів, кожен із яких своїми дослідженнями представляє власне й неповторне бачення предмета, зауважимо, що таке розуміння, хоч і дотримується властивості історичній науці поваги до факту – конкретної праці, не позбавляє історію музикології небезпеки втратити свою сутність. Та небезпека полягає у диференційованому аналізі кожного окремого здобутку, трактованого без зв'язку зі своєю епохою, естетичними пріоритетами часу, народу.

Загроз, пов'язаних із віднесенням історико-музикологічної науки як до історії, так і до музикології (що вказує на двосторонню залежність сфери її компетенції), можна уникнути, визначивши предмет цієї науки та критерії відбору об'єкта для реалізації. Задля цього слід вказати на головні завдання, що стоять перед істориком музикології. Він повинен одночасно осягати індивідуальні музикологічні дослідження як результати фахового музично-теоретичного пошуку та механізми, що зумовлюють появу та трансформацію знань на кожному етапі (розвиток музичної практики). Послідовне розгортання процесу появи знакових праць, змістовне наповнення відстані між згаданими одиничними мисленнєвими звершеннями з обов'язковим урахуванням зміни естетичних ідеалів та ціннісних установок, виникнення змістовних імпульсів та ідей, які вимагають появи нових форм композиції та музикування (Вірановський, 1978: 8), здійснює науку історії музикології до висот історіософії музичного знання.

Для історика музикології первинним реальним фактом, від якого слід починати пошук нової іскорки знання, є науковий Текст Автора в певному проблемно-тематичному напрямі. Збагнути смисл, концептуальну ідею, закладену в науковий Твір (або кілька Творів) його Автором, – одне

з найважчих завдань, яке реалізує історик музикології. Зокрема, він мусить розуміти, що, порушуючи певну проблему, Автор обов'язково враховує потреби часу, оточення, які підказують йому важливість того, що відбувається. З огляду на це історико-музикологічне дослідження на початковому етапі передбачає з'ясування передумов виникнення авторського Тексту, тобто загальних культурних чинників, що зумовили появу певного наукового інтересу, а також шляху формування ідеї, породженої проблемою чи запитанням.

Наступний щабель передбачає вивчення істориком музикології таких аспектів: 1) головної думки, концептуальної ідеї або самостійної теорії; 2) міри теоретичного обґрунтування думок; 3) життя даної ідеї на різних етапах дослідження теми, а також ролі, яку відіграла артикульована ідея у розвитку музикології.

Вказані функціональні аспекти зумовлюють відповідну типізацію історико-музикологічних досліджень. Так, перше завдання визначає зміст історії музикологічної думки, друге характерне для історії музичної теорії, а третє властиве історії музикологів. Усі названі типи сукупно творять дослідницьке поле наукової галузі – історії музикології, а кожен із них має свої завдання, підходи, які характеризують процес дослідження, критерії відбору інтелектуалів та їх оцінки.

Отже, історія музикологічної думки – це складова частина історії музикології як науки, в межах якої здійснюється реконструкція музикологічних міркувань, втілених у характерних для музикології ідеях, думках, положеннях, концепціях, що зароджуються й функціонують як квінтесенція теоретичного осмислення музичного мистецтва в певну епоху певним народом. Саме тут актуалізується згадане урахування музикологічною наукою поглядів філософів, культурологів, представників інших сфер духовної діяльності.

Дослідження у галузі історії музикологічної думки набуває особливого значення на початковому етапі історико-музикологічного аналізу, коли він з'ясовує чинники і рушійні сили, що породжують проблему. На думку авторитетного вченого-історика Н. Яковенка, «поставити певні питання виходить тільки тоді, коли час, оточення, сприйняття навколишнього світу підказують історикові їхню важливість, а коли це для цього моменту й культури не становить інтересу, науковець не здогадається поставити такі питання і не шукатиме на них відповіді» (Хмельовська, 2016). Це ситуація, що виникає на межі багатьох інтересів – музикології, філософії, історії, релігії, мистецтва, науки і музичної практики. Однак історія

музикологічної думки реалізує себе також і на завершальному етапі історико-музикологічного дослідження, коли доводиться розкривати трансформацію і засвоєння вже мотивованої музикологічної ідеї в тезаурусі культури.

Дійовою особою історії музикологічної думки, якою є Автор Тексту, стає інтелектуал, який знає і враховує набуток, що нуртують у колі різних наукових спільнот. Критерієм залучення до орбіти історико-музикологічного дослідження і визначення значення того чи іншого тексту (ідеї, концепції) є не кількість написаних вченим теоретичних праць про музику, а роль, яку відіграє декларована й аналітично доведена ідея в історії музикології або й історії музичного мистецтва загалом. На жаль, в українській науці ще не створені праці, які могли б слугувати прикладом такого типу досліджень, бо ті, що торкалися теми розвитку окремих складових звукового матеріалу, висвітлювали тільки відповідну музикологічну думку, що його супроводжувала, і не вивчали усебічного контексту її народження і формування.

Це спонукало започаткувати в праці «Історичний вимір українських музично-теоретичних концепцій» дослідження історії розвитку музикологічної думки в конкретних і теоретично найрозвиненіших на сьогодні напрямках. Обраний підхід демонструє залучення до історії української музикологічної думки ідей філософів, мовознавців, істориків, а пізніше і культурологів, мистецтвознавців, які, формуючи світогляд молодих дослідників музики, закладали фундамент їх специфічного, тобто науково-музичного, стилю мислення, вказували перспективні підходи та напрями руху наукової думки.

Другою неодмінною складовою частиною історико-музикологічного аналізу є історія музичної теорії як сутнісної ознаки музикології і її академічного виразу. Вона покликана досліджувати процес аналітичної діяльності, налаштованої на спеціальну, тобто теоретичну, доказовість певної проблеми, яка спирається на систему основних знань про суть явищ і законів музики, послуговується особливою термінологією, налаштована на пошук природи і суті звукового явища, що дозволяє членам наукової спільноти успішно комунікувати між собою. У такий спосіб виникають наукові школи, представники яких, як правило, гуртуються навколо наставника мудрості. Вони опановують здобутки попередніх і сучасних поколінь музикологів у певному проблемно-тематичному напрямі. Оволодіння відповідною методологією, систематизацією вироблених різноманітних інтелектуальних здобутків сприяє досягненню

нормативного музикологічного дискурсу. Без його досягнення неможливо оцінити міру новаторства тих представників академічної музикології, які в своєму науковому пошуку долали будь-які норми, піддавали сумніву непохитність беззаперечних авторитетних думок і народжували геніальні думки, будували досконалі теорії, що відчутно розвинули свої напрями, сприяючи піднесенню галузі. Такими в українській музикології були теорії Б. Яворського, О. Оголевця, а в етномузикології – С. Людкевича, Ф. Колесси та інших. Підвалини цікавих традицій у сфері різної музичної аналітики заклали І. Ляшенко, О. Костюк, В. Гошовський, Ю. Созанський. Нині навколо їхніх концептуальних міркувань могли б єднатися групи дослідників, здатних розвинути перспективні задуми видатних попередників. Зростання теоретичного рівня в усе нових дослідженнях сприяє творенню свіжих тематичних напрямів.

Однак для пізнання показовості продукту конкретної музикологічної спільноти недостатньо пізнати смисл, за яким стоїть науковий Твір і його Автор, адже так губиться уявлення про саморозгортання музикологічних ідей (маються на увазі різні типи їхнього взаємовідношення між собою (взаємовпливи, запозичення, взаємодоповнення)). Запобігти цьому покликана *історія музикології* – кожної окремої наукової діяльності будь-якої непересічної особистості, яка, долучаючись (або не-) до тієї чи тієї школи, усе ж рухається своїм шляхом, демонструючи неповторність власного мислення і цінність усякого набутку, навіть якщо він залишається лише фактом в історії музикології. Відсутність хоч якогось розуміння навіть незначного явища чи елемента музики обов'язково позначиться на сприйнятті й оцінці цілісної картини розвитку музикології. Саме тому у відборі продуктів індивідуальної мисленнєвої свідомості не можна керуватися лише територіальним, етнічним чи мовним фактором, адже там, де є спільне поле інтересів (лад, гармонія, ритміка, форма, музична мова, музична естетика, стилістика тощо), розвивається міжнародне співробітництво.

**Висновки.** Історія музикології, предметом якої є пізнання закономірностей розвитку аналітичного осмислення музики та її сприйняття, має чітке поле своєї компетенції. Практика історико-музикологічної науки демонструє інтерес до аналізу появи та функціонування музикологічних ідей на тлі широкого культурного контексту. Тому поле, на якому розгортається процес історико-музикологічного пізнання, передбачає диференціацію історії музикологічної думки, історії музичної

теорії, історії музикологів. Кожна названа складова частина структури історико-музикологічного дослідження представляє відповідне спрямування аналізу, має свої завдання, які, реалізуючись на різних етапах вивчення, стають для науки про музику засобами самопізнання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вірановський Г. Музично-теоретичні системи (Предмет і принцип побудови. Київ, 1978. 86 с.
2. Гнатишин О. Історичний вимір українських музично-теоретичних концепцій. Львів, 2018. 600 с.
3. Горський В. Біля джерел: нариси з історії філософської культури України. Київ, 2006. 258 с.
4. Хмельовська О. Наталя Яковенко: «Лише наївний історик сліпо вірить джерелу, натомість фахово зрілий – ніколи». URL: <https://science.platfor.ma/natalya-yakovenko/>.
5. Холопов Ю., Кириллина Л., Кюрегян Т., Лыжов Г., Поспелова Р., Ценова В. Музыкально-теоретические системы. Москва, 2006. 631 с.

## REFERENCES

1. Viranovskyi H. Muzychno-teoretychni systemy (Predmet i pryntsyyp pobudovy) [Music-theoretical systems (subject and principle of construction)]. Kyiv, 1978. 86 s. [in Ukrainian]
2. Hnatyshyn O. Istorychnyi vymir ukrainskyi muzychno-teoretychnykh kontseptsii [Historical measuring of the Ukrainian music-theoretical conceptions]. Lviv, 2018. 600 s. [in Ukrainian]
3. Horskyi V. Bilia dzherel: Narysy z istorii filosofskoi kultury Ukrainy [Near the sources: Essays on the History of philosophical culture of the Ukrain]. Kyiv, 2006. 258 s. [in Ukrainian]
4. Khmelovska O. Natalia Yakovenko: "Lyshe naivnyi istoryk slipo viryt dzherelu, natomist fakhovo zrilyi – nikoly". [Natalya Yakovenko: «Only the naïve historian blind believes the source...»] Rezhym dostupu: <https://science.platfor.ma/natalya-yakovenko/> [in Ukrainian]
5. Kholopov Yu., Kyryllina L., Kiurehian T., Lyzhov H., Pospelova R., Tsenova V. Muzykalno-teoretycheskye systemy [Music-theoretical systems]. Moskva, 2006. 631 s. [in Russian].

**Ольга ДЕНИСЮК,**

*orcid.org/0000-0002-8196-8608*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри теорії та історії мистецтва

Національної академії образотворчого мистецтва та архітектури

(Київ, Україна) *olyadenysiuk@gmail.com*

**Алла ПОЛІЩУК,**

*orcid.org/0000-0002-8923-7295*

аспірант кафедри теорії та історії мистецтва

Національної академії образотворчого мистецтва та архітектури

(Київ, Україна) *alla.stankevich.p@gmail.com*

## ТЕМА МАТЕРИНСТВА У ТВОРЧОСТІ ВІРИ ІВАНІВНИ БАРИНОВОЇ-КУЛЕБИ

*Стаття присвячена дослідженню творчості відомої київської художниці та педагога – В. Баринової-Кулеби. Мета – дослідити та проаналізувати творчий доробок художниці, зокрема, творений нею образ жінки-матері, що домінує у її творах.*

*У статті розглянута основна тема її творчості – тема материнства, а також автобіографічні твори, які її розкривають. Для цього здійснено мистецтвознавчий аналіз полотен художниці, проаналізовано тему материнства та її відображення у найбільш знакових творах художниці різного періоду. У результаті аналізу зроблено висновок, що основний сюжет на її полотнах – матір з немовлям. Творячи цей сюжет художниця вдається до символіки яскраво вираженого національного типажу материнства. У багатьох своїх творах вона підкреслює сакральність цієї теми стилізованими іконописними мотивами та символами.*

*Розгляд її робіт за роками створення дав змогу відслідкувати такі тенденції: у 1980-х та на початку 1990-х рр. стилістика художниці тяжіє до традицій сакрального живопису, у картинах цього періоду вона експериментує з елементами техніки та колориту іконопису; на початку 2000-х років створювані нею образи стають більш площинними, фарби наносяться крупними масами, а змістовий центр вона нерідко обводить пластичною лінією; з 2010-х років контури між кольоровими масами стають м'якшими, гнучкішими, на деяких роботах вони відсутні зовсім.*

*Творчість художниці залишається ще малодослідженою, тому джерельна база тримається передусім на поодиноких публікаціях, присвячених творчості та біографії Віри Іванівни, її власних статтях, рукописах художниці.*

*Віра Іванівна Барінова-Кулеба – співець національної культури, створені нею образи, зокрема жінки-матері, – універсальні, позачасові. Її світогляд, життєва позиція сформовані віковою народною мудрістю та життєвим досвідом, а багатогранна творчість сповнена різноманітних тем та сюжетів. Однак можна також з упевненістю стверджувати й те, що значення творчого доробку Віри Іванівни, її місце як митця в історії української культури належним чином ще не осмислене та не оцінене.*

**Ключові слова:** образ жінки-матері, материнство, київські художники, Віра Іванівна Барінова-Кулеба.

**Olha DENYSIUK,**

*orcid.org/0000-0002-8196-8608*

*Candidate of Art,*

*Associate Professor of Department of Theory and History of Art*

*National Academy of Fine Art and Architecture*

*(Kyiv, Ukraine) olyadenysiuk@gmail.com*

**Alla POLISCHUK,**

*orcid.org/0000-0002-8923-7295*

*Postgraduate Student in the Department of Theory and History of Art*

*National Academy of Fine Art and Architecture*

*(Kyiv, Ukraine) alla.stankevich.p@gmail.com*

## THE THEME OF MOTHERHOOD IN THE CREATIONS OF THE FAITH OF VIRA IVANIVNA BARYNOVA-KULEBA

*This article is dedicated to research of creativity of the famous Kyiv artist and pedagogue – Vira Barynova-Kuleba. It aims at studying and analyzing the creative heritage of the artist, in particular, the image of woman-mother, created by her and dominating in her works.*

*The given article highlights the main theme of her creativity – the theme of motherhood, covered in autobiographical works as well. For this purpose, the art analysis of the artist's canvases was performed, the theme of motherhood along with its reflection in the artist's most iconic works from different periods was analyzed. As concluded by this analysis, the main plot in her canvases is a mother holding her baby. While creating this plot, the artist uses the symbolism of brightly expressed national type of motherhood. In most of her works, she emphasizes the sacredness of this theme by stylized icon-painting motifs and symbols. The review of her works by the years of their creation enabled to trace the following trends: in the 1980s and early 1990s, the artist's stylistics tends to the traditions of sacral painting: in the paintings of this period she experiments with the elements of technique and colors of iconography; in the early 2000s, the images created by her are becoming more planar, the paints are applied by large masses, while the content focus is often marked by her with a plastic line; since the 2010s the contours between the colored masses are becoming softer, more flexible, in some works they are totally absent.*

*Vira Ivanivna Barynova-Kuleba is a singer of national culture, the images created by her, in particular, mothers-women, are universal, beyond any time. Her worldview, life position are formed by the centuries of folk wisdom and life experience, her multifaceted works are filled with a variety of topics and subjects. However, one can also say for sure that the value of Vira Ivanivna's creative heritage, her place as an artist in the history of Ukrainian culture has not been fully yet evaluated, so this gives the grounds for optimism as for the possibilities of further art studies of her works.*

**Key words:** *image of woman-mother, motherhood, Kyiv artists, Vira Ivanivna Barynova-Kuleba.*

**Постановка проблеми.** Творчість Віри Іванівни високо поцінюється в Україні та далеко за її межами, а високий фах художниці вимірюється цілком заслуженими: званнями заслуженого та народного художника України, орденом княгині Ольги III ступеня, званням члена-кореспондента Академії наук та низкою інших нагород та регалій. Попри це, ґрунтовної праці про життєвий шлях та творчість видатної київської художниці досі не створено, як і не проаналізовано основні теми її творчості, зокрема тема жінки-матері. Саме відсутністю ґрунтовних мистецтвознавчих праць про творчість Віри Іванівни Барінової-Кулеби визначається актуальність теми.

**Аналіз досліджень.** Джерельна база дослідження складається переважно зі статей, присвячених творчості та біографії Віри Іванівни, її власних статей, надрукованих у фахових та періодичних виданнях, рукописах художниці та її оточення, а також інтерв'ю, взятих авторами у неї.

Більшість статей про Віру Іванівну Барінову-Кулебу має здебільшого інформативний характер, тож особливого значення набувають її власні статті, де знаходимо елементи самооцінки, самоаналізу щодо своєї творчості. Так, про особливий жанр автопортрету, вигаданий самою художницею, дізнаємося зі статті «Автопортрет з уяви» (Барінова-Кулеба, 2013: 190–192). Спогадам про сторінки трагічного минулого нашої держави, які й досі відгукуються свідкам, присвячені «На хуторі залишились садки з хрестами» (Барінова-Кулеба, 2008: 67); роздуми художниці про життя та творчість «Так думається мені» (Барінова-Кулеба, 2008: 120–121); «Рефлексії душі» (Барінова-Кулеба, 2006: 47–51), «Спогади про... майбутнє» (Барінова-Кулеба, 2012: 72). Ще низка статей опосередковано допомагає краще зрозуміти її і як людину, і як митця (Бараневич, 2008: 397–401; Барінова-Кулеба, 2004: 133–144; Давиденко, 2008: 12–13; Поліщук, 2017: 46–48).



До дотичних джерел належить монографія В. Андрієвського «Розмай незалежної України. Художники Києва. Українське образотворче мистецтво 1991–2011 років. Живопис, графіка, скульптура» (Андрієвський, 2011), у якій про творчість та біографію Віри Іванівни наводяться лише загальні факти; стаття А. Глік «Художники цікаві люди» (Глік, 2010) та низка інших публікацій. До важливих допоміжних інформативних джерел належать каталоги персональних, групових виставок; відгуки і рецензії на них (Сахарук, 2015; Collection of Famous Painters in Contemporary Ukraine, 2009; Barinova-Kuleba, 2005).

**Мета статті** – дослідити та проаналізувати творчий доробок художниці, зокрема тему материнства та жіночі образи, що домінують у її творах.

**Виклад основного матеріалу.** Віра Іванівна Барінова-Кулеба – визнаний майстер традиційного українського живопису, педагог, яка вже близько 50 років щедро ділиться своїми знаннями та вміннями з молодими митцями та досвідом роботи у Національній академії образотворчого мистецтва та архітектури (далі – НАОМА).

Творчість Віри Іванівни за сутністю своєю українська: вона увібрала в себе й історичні події, і полтавський фольклор, і загальнонаціональні архетипи, християнські сюжети й давні язичницькі вірування (Полішук, 2017: 46–48). Все це поєднується у неї природно й органічно, як буває лише у щирих творах, які є результатом не настрою чи миттєвого задуму, а втіленням того, про що багато думалось, а часом – того, що не сила забути.

Значною мірою вищезазначене зумовлено дитинством художниці, яке пройшло в селі Римарівка Полтавської області, куди родина переїхала під час колективізації після примусового зселення з хутора Мельниково-Кулебино, де народилась Віра Кулеба 1 грудня 1938 року (Бараневич, 2008: 70). Саме ця трагічна сторінка в історії України, переплітаючись з історією її родини, ятрить душу художниці: про це вона пише, про це говорить в інтерв'ю і пише картини (Барінова-Кулеба, Рукопис «А час збігає...»).

З її ранніх дитячих спогадів – хрести біля хати: могили тих з Кулебів, хто не пережив голодомор (Барінова-Кулеба, 2008: 67). Це ще одна життєва драма, яку довелося пережити родині художниці, яка також істотно вплинула на формування Віри Іванівни як людини і як митця.

Художниця згадує, що малювати її вчила мати: крейдою на комині чи паличкою, водячи по землі, зображувала буденне життя (Барінова-Кулеба, Рукопис «А час збігає...»). Попри важку щоденну працю й невеликі статки, мати художниці зберегла

сама й передала доньці здатність бачити навколишню красу. За маминої підтримки маленька Віра карбувала свій талант: художниця згадує, як збирала з квітів і трав кольоровий сік і ним зафарбовувала папір, який разом з іншим шкільним приладдям можна було отримати в обмін на лікарські рослини, які діти збирали й приносили на пункти приймання сировини. Саме в школі вона вперше побачить фарби і отримає перше визнання свого хисту, яке проявилось в обранні її до редколегії шкільної газети. Береже в пам'яті Віра Іванівна і свої перші пензлики, які для неї виготовила мама (Шандро, 2017).

Не багате, але затишне й мирне дитинство, в оточенні люблячої родини, було перерване війною. Спогади Віри Іванівни про той час, коли їй з мамою та братами доводилось днями переховуватись у сирих підвалах чи просто великих холодних ямах і досі її не полишають. Як і спогади про повоєнний час, коли сусіди-чоловіки повертались, втративши на війні кінцівки, повертались скаліченими фізично й морально, а багато хто не повернувся зовсім. Цей стан очікування, втрати надії, розчарування й розпачу глибоко закарбувався в художниці і періодично з'являється на її полотнах (Барінова-Кулеба, 2004: 135).

Родина пишалась хистом Віри, підтримувала її бажання стати художницею, тож після закінчення восьмого класу брат надсилав їй документи до Харківського художнього училища, куди вона згодом вступила. З теплотою і вдячністю згадує художниця харківських викладачів А. Константинопольського, А. Луценка, М. Сліпченка, П. Шигимача й особливо Л. Андрієвського. Саме останній розгледів у її наївних малюнках потенціал художника і прийняв в училище. Згодом саме Андрієвський порадив Вірі Іванівні їхати продовжувати навчання не до Ленінграда, а до Києва, до Т. Яблонської, бо бачив у ній майбутню українську національну художницю (Глік, 2010).

У 1959 році, закінчивши училище з відзнакою, Віра Іванівна вступає до Київського художнього інституту. До Т. Яблонської потрапити не поталанило, проте ще під час вступних іспитів Віра знайомиться з роботами випускниці цього інституту Валентини Виродової-Гот'є, яка щиро захоплювалась українським селом, та згодом зустрічається та знайомиться з нею особисто. Художниця зізнається, що та зустріч та знайомство з її творчістю справили значний вплив на її формування як майстра.

В інституті її викладачами та наставниками були І. Штільман, К. Трохименко, В. Костецький, О. Сиротенко, В. Пузирков. На пленерах у Седневі керівником групи був М. Глуценко, майстерність

якого глибоко вразила тодішню студентку. Згодом вона вдосконалювалась у творчих майстернях В. Григор'єва та М. Дерегуса, стажувалась у Берліні, брала участь у численних творчих поїздках по території колишнього Радянського Союзу.

Однак основне коло спілкування студентів – не професори, а одногрупники та молодший викладацький склад. До останніх належали вже згадувана В. Виродова-Готьє, В. Забашта, С. Подерев'янський, який запам'ятовується їй вишуканими манерами та вимогливістю до студентів. Приязні стосунки склались в неї й з Оленою Нилівною Яблонською, а згодом і родиною Волобуєвих. Особливою людиною, близьким другом та колегою був для неї художник-педагог – Василь Іванович Гурін. У 1965 році В. Барінова-Кулеба закінчила Київський художній інститут (нині – НАОМА) і залишилась працювати на кафедрі живопису, де викладає вже понад півстоліття.

Окресливши її ранні роки життя та впливи непересічних творчих особистостей на становлення Віри Іванівни як митця та стали визначальним джерелом її творчості, відзначимо, що у багаторічній творчості мисткині можна виділити ключові теми: автобіографічні картини, автопортрети, тему війни та голоду, теми кохання та жінки у різних проявах: краса, материнство та інші.

Образ жінки-матері – чи не найважливіший у творчості художниці, за допомогою якого вона втілює власний світогляд. Жінка – сакральна сутність для багатьох культур і перш за все це пояснюється її здатністю давати життя. Тож саме материнство – перше втілення, яке спадає на думку. Однак жіноча сутність не вичерпується лише материнством: у багатьох культурах жінка має також темне втілення – це спокусниця, воїтелька, володарка та інші. Українська традиційна культура за тисячі років свого існування по-особливому трансформувала ці сторони жіночності в образі Березині. Це, з одного боку, молода жінка, приваблива для чоловіка, обов'язково мати, яка опікується домом і статками. Таким чином, жінка не була позбавлена своєї влади, однак її внутрішня сила була приборкана чоловіком. З плином часу особливості національного характеру, пропущені крізь призму фольклору, породили велику кількість жартівливих образів, коли жінка бере гору над чоловіком як не хитрістю, так силою. І поступово знову з'являється образ слабкого чоловіка поруч з сильною (і не лише морально) жінкою.

Віра Іванівна, працюючи над деякими творами, надихається українським фольклором, нерідко звертається і до жартівливих образів. Однак її жінка – це завжди Березиня, в найповнішому зна-

ченні. Характерною особливістю художниці є авторські повтори: вона знову й знову звертається до тих самих образів, щоразу по-новому їх переосмислюючи, шукаючи нові деталі, кольорову гаму чи й техніку в цілому. Вона суто по-жіночому налаштована на деталі, нюанси, з сукупності яких складаються зовсім різні за емоційним чи змістовим забарвленням роботи.

Технічна майстерність дає змогу художниці звертатись до різної манери письма, залежно від задуму чи настрою. І залежно від настрою самої Віри Кулеби її жінка постає то в блаженному спокої сну, то в сльозах і тривогах, але якою б різною вона не була, завжди цілісна і справжня. Зрештою, художник щоразу пише себе, що б він не зображував на полотні, навіть якщо сам цього не помічає. Що ж до свідомого зображення, то Віра Іванівна вигадала влучну назву для такого явища – «Автопортрет з уяви». У якому художник постає як міфотворець, він водночас досліджує себе й реакцію на ці досліди у глядача. Автопортрет це завжди самопізнання та самопрезентація водночас, а мисткиня вносить елемент непевності, ще більше заплутує глядача – яка вона насправді? Відповіддю на це питання стають полотна художниці, які відображають її багатогранність. Різні ролі, які вона втілює в житті (дружина, мати, бабуся, викладач) органічно вживаються й на полотнах не залежно від того, пише вона свій автопортрет чи зображує узагальнений образ української дівчини.

Тема материнства – центральна у творчості художниці. Материнство – сенс життя жінки, теза, що читається у її роботах: найщасливіший спокій і умиротворення – на картинах, де зображена мати з дітям. У роботах 1990 року «Мати», «Воно в колісці» зображення виконане в техніці, наближеній до іконопису: та ж кольорова гама, така ж умовна подача образу, постаті, позбавлені тілесності, пози з характерним нахилом голови. Художниця вміло використовує лінію, мовби творить одним рухом. На обох картинах центральне місце і змістове, і композиційне посідає жінка з дітям на руках. Вона займає собою ледь не більшу половину полотна. Кольором та складками одягу художниця зосереджує увагу на дитині на руках, нівелюючи решту деталей. Інтер'єр кімнати направлений на втілення цієї ж мети: вертикаль печі і звисаючі кінці рушників на вікнах утворюють рамки, межі, за які не виходить погляд, колесо прялки в картині «Мати» і коліска на полотні «Воно в колісці» стримують ковзання погляду, утворюючи точку опори також і для головних героїнь. На полотні «Мати» єдина

біла пляма – це пелюшки, в які загорнуте немовля, і цим досягаються одразу дві мети: дитя візуально притягує погляд до себе, а білий колір нагадує про його чистоту й безгрішність.

У такій же манері виконана ще одна робота того ж року «Моя мама і брат». Художниця вдається до тих же прийомів у зображенні постатей та побудові композиції, використовує той же, наблизений до православного іконопису колорит. Однак дитина, братик художниці, зображений не немовлям. Вони зображені на полі, серед копиць сіна, які щойно згрібала мати, а тепер вона відклала граблі, розстелила білу хустку й годує дитину. А хлопчик, граючись, протягує їй грабельки. У матері на голові зав'язана хустка, в дитини прикрита голова, але це зображення зчитується як мученицький німб.

На картині «Матері» (1990 р.) зображена група жінок, проте лише деякі з них з дітьми на руках. Оскільки назва дає зрозуміти, що вони всі матері, виникає питання: де ж поділись їхні діти? Зображені жінки – босі селянки, вони скупчились на тлі нічного неба, дві з них тримають на руках напівголих дітей. Попри те, що об'єктивних причин для тривоги нема – не зображено жодних загроз, картина справляє гнітюче враження. Художниця досягає цього виключно лініями: постаті повернуті обличчями одна від одної. І ця, здавалося б, дрібна деталь допомагає виразити конфлікт, який глядачу не показує художник. Глядач не знає, в чому причина тривожності цих жінок, але відчуває її. Ця робота – чергова демонстрація високої майстерності художниці.

Картина «Мамо, я велика?» (1992 р.) зображує один із сюжетів, який особливо близький художниці. Це одна з автобіографічних робіт, а та маленька дівчинка, що звертається до мами, – сама Віра. Вона згадує, що їй мама здавалась дуже високою, хоча Ольга Олексіївна, як і сама художниця, була невисокого зросту, але це відчуття мамині величі Віра Іванівна зберегла на все життя. На полотні постать матері гіпертрофовано збільшена, врівень з копною сіна, біля якої проходять ці двоє. Жінка з лагідною посмішкою обернулася до дитини й веде її за руку, іншою притримуючи на плечі граблі. Дівчинка також несе задовгі для неї граблі, що підкреслює її тендітність.

До картин, які висвітлюють спогади художниці про своє дитинство, можна також віднести і «Мама жне жито» (1992 р.). Твір виконаний Вірою Іванівною у типовій для неї манері: площинне зображення, соковиті кольори та гнучка лінія, яка ніби одним рухом охоплює всю постать. Головна постать, звісно ж, мати, яка схилившись з сер-

пом працює в полудневу спеку. На те, що зображена саме спека вказують, зокрема, кілька прядок волосся, що вибилися з-під хустки жінки й падають на обличчя, однак вона надто запрацьована, щоб їх прибрати. Підкреслюється спека й характерним, «пекучим» жовтим кольором поля, на якому мати працює, а дівчинка ховається позаду матері серед колосся. Ілюзія чіткого ритму працюючої людини досягається за рахунок діагональних ліній нахиленого колосся.

До картин-спогадів можна віднести і полотно «Свіже молочко» (2016 р.). На ньому зображена велика червона корова, яку доїть жінка (мати художниці), а маленька Віра стоїть поруч з кухликом і чекає на молоко. Попри мирну ідилічність цієї сцени, спогади про неї у Віри Іванівни вкрай важкі: в роки війни вона так само стояла з кухликом у хліві, де мама доїла корову, коли у хлів зайшов німецький солдат. Мама заклала з переляку, а він взяв дівчинку на руки, пригостив цукром, постриг нігтики і заплакав, а потім показав фото своєї такої ж дівчинки... Про цей епізод своєї біографії Віра Іванівна, розповідала В. Шандро на радіо «Культура» 9 травня 2017 року (Шандро, 2017).

Філософська картина «Сину, це твоя земля» (1999 р.) з тих, які спонукають до роздумів: на перший погляд зображена зрозуміла сцена – молода жінка прилягла біля сповитої дитини, що спокійно спить у материних обіймах. У молодій матері посмішка на обличчі, вона однією рукою обіймає маля, а в іншій тримає граблі. При цьому лежать вони не просто на землі – жінка впряжена в ярмо, і так з ярмом на плечах прилягла відпочити. А тому і дитя опиняється в ярмі, хоча ще цього й не усвідомлює. Підвищує загальну тривожність червоне тло, в яке зафарбувало небо сонце, що сідає, хоча народження нового життя асоціюється з початком, тобто світанком. Віра Іванівна розповідає, з яких спогадів народилась ця картина: «Наш хутір переселили в село Римарівку, і тепер на тому місці бур'яни, та ще водою залили, ніби ставок, а насправді – болото. І коли вже після війни мама нас, маленьких, водила туди, де наша хата була, на землю присіла відпочити. А там самі хрести в садку – тоді хоронили біля садиб. Мама показала братові й каже: «Сину, це твоя земля». Мені це врізалось в пам'ять, і я зображую картину, де хрестом зорана земля...» (Барінова-Кулеба, 2008: 67). На полотні втілені не лише спогади, немов би тривожне передчуття життєвих випробувань, які чекають цю дитину. Нині полотно, написане в 1999 році, сприймається як несвідоме передчуття трагічних подій, які доведеться здолати нашій молодій державі та її синам.

Ще одна картина, «Бабине літо» (1999 р.), виконана в типовій манері художниці: крупні маси кольору, площинне зображення і впевнена, пружна формоутворююча лінія. Сюжет картини доволі умовний – це більшою мірою зображення символів сільського побуту, а ще точніше – фрагменти спогадів художниці. Закінчення літа художниця підкреслює кольором – ясний жовтий спекотного дня у «Мама жне жито» тут змінився на жовто-брунатні відтінки. Змінились і лінії – місце впевнених енергійних діагоналей посіли тремтячі й пунктирні. Це полотно можна віднести до картин-настроїв, ідея яких змінюється залежно від налаштування та настрою глядача.

Полотно «Чуєш звуки» (2000 р.) відрізняється від решти більш реалістичною подачею. Тут Віра Іванівна відходить від яскравих живописних кольорів і звертається до натуралістичних приглушених відтінків, це посилює враження реального спогаду, мовби оповитого туманом (плином часу). Художниця згадує, з якою любов'ю й повагою до всього живого ставилась її мати, як вона могла привернути увагу доньки до співу пташки чи гарної квітки, що розквітла серед бур'янів (Шандро, 2017). Це романтичне сприйняття природи, вміння бачити красу в буденних речах Віра Іванівна успадкувала від матері й зберегла попри всі несприятливі життєві обставини. На картині зображена жінка за роботою в полі і дівчинка поруч з нею – маленька Віра, яка допомагала матері та вмить завмерла, прислухаючись.

Сцена зображена буденна, проте емоційний стан героїв дещо непевний – з однаковою імовірністю дівчинка може прислухатись до співу пташки або ж до вибухів, свідком яких була під час Другої світової війни. Така емоційна невизначеність притаманна значній частині робіт художниці: як і попередню роботу «Бабине літо» (1999 р.), тлумачити її можна по-різному. І цей факт має просте пояснення – справа не лише в тому, що події, які зображує Віра, давно минулись, головна причина в контексті цих подій. Більшості людей притаманно згадувати дитинство, юність як найкращі, безжурні часи, однак у неї цей період був затьмарений трагічними подіями, то ж і спогади – сум'яття. З одного боку, любов матері, батька, з іншого – війна та голод. Тому, зображуючи одні й ті ж самі сюжети, художниця мимоволі ці змішані почуття переносить і на полотно. Адже, як відомо, кожне полотно – певною мірою автопортрет художника.

Натомість «Гніздечко» (2001 р.) належить до найспокійніших картин Баринової-Кулеби. Візуальний центр композицій збігається і зі змістовим центром – тут зображена жінка, яка згорнула в

обіймах спляче маля. На обличчях в обох – безжурні посмішки, які бувають лише у жінки, яка обіймає свою дитину і в дитини, яка спить в обіймах матері. Молода жінка спить серед стиглого колосся, а над її головою, розкривши крила, зображена сова, яка оберігає сон цих двох. Художниця підкреслює єдність матері і дитини, об'єднуючи їх спільним контуром: жінка лежить у такій позі, що обриси її тіла утворюють овал, центром якого стає немовля, замотане у білу пелюшку. Кольорову гаму Віра Іванівна обрала спокійну й приглушену, яка не відволікає увагу глядача від блаженних посмішок матері й дитини. Ця картина – втілення сенсу життя, адже перед щастям материнства все інше блякне.

Така ж ідея втілена у творі «Колискова» (2001 р.). Композиційно він нагадує роботу «Воно в колісці» (1990 р.), однак стилістика малюнку та колорит дещо інші. Малюнок менш площинний, навпаки, замість крупних мас кольору тут домінує вигадлива лінія, яка мовби перетікає з волосся матері у мотузки, що тримають колиску, а вони, своєю чергою, у круті роги корови. Ця неспокійна, тремтлива лінія надає певної динаміки картині і це враження підтримується такими ж мерехтливими плямами світла, що перестрибують з пелюшок дитини на одяг матері. Ці жовті блики – чи то промені сонця, що сідає, чи то відблиск полум'я у грубі – дарують відчуття затишку, який буває вдома після довгого дня. Худоба на задньому плані, звісно ж, прямиий натяк на біблійний сюжет, от тільки біля немовляти не двоє батьків, а лише жінка. Однак вона не виглядає самотньою, навпаки, присутність третьої особи зруйнувала б це відчуття гармонії та спокою, що утворилось між дитям, що дримає, і матір'ю, яка схилилась над колискою і милується своїм дитям.

Продовжує цю ж тему – щастя в обіймах матері з дитям – картина «Ранок» (2002 р.). У цій роботі художниця знову звертається до елементів іконопису, однак цього разу це не площинність та безтілесність постатей, а лики й пробіла, білі блики на обличчях. Та й самі обличчя і їх розташування одне стосовно одного одразу відсилають до ікон, на це ж натякають маленькі голівки порівняно з майже по-бароковому буйними лініями одягу. Колорит такий же, за винятком техніки нанесення фарби – цього разу художниця не дає жодних широких плям, навпаки, лише тонкі лінії, які не стільки окреслюють статуру, скільки показують складки тканини, тим самим ще більше посилюючи асоціації з культовим живописом. Що ж стосується емоційного стану героїв полотна, то він тут той самий – спокій та замишування одне

одним. Як неодноразово відзначала Віра Іванівна, вона вважає материнство найбільшим щастям і головним призначенням жінки. Тож як мати вона добре знає цей стан спокою поруч з власною дитиною і саме тому вміє так переконливо зображувати його в своїх картинах.

В унісон цій темі й картина з промовистою назвою «Нічого кращого немає» (2003 р.). Композиція розгортається у вже знайомому інтер'єрі з довгими вишитими рушниками на вікнах, прялкою у куті, по центру сидить на ліжку схилившись над колискою з блаженною усмішкою мати, а в колиці спить немовля. Серед усіх розглянутих вище ця робота виконана найбільш декоративно та площинно. Дрібні деталі, такі як вишивка на сорочках, подушках та рушниках, глиняні глеки на підвіконні, малюнок доріжки, якою застелене ліжко, яскравий колорит картини в цілому одразу нагадує фольклор, найвне та народне мистецтво. Сама постать жінки знову в овалі, центром якого стає маля у колиці. Овал, повернутий горизонтально, нагадує форму яйця, яке також є символом життя. Саме тому художниця часто вводить символічне зображення кола у будь-якому вигляді у свої роботи (Барінова-Кулеба, Рукопис «А час збігає...»).

Триптих «Різдво. Земне і Небесне» (2001–2003 рр.) виходить за рамки теми про радість материнства. І хоча центральну частину займають мати з немовлям, однак зміст цієї картини значно ширший. Ліворуч від дитини, над якою схилилась мати, художниця зображує Ангела. Жінка обернула голову до нього й приязно посміхається. На правій частині зображений молодий хлопець, що грає на сопілці і в нього Місяць над головою. Земне і небесне у Віри Іванівни не протиставлення одне одному, а доповнення, рівноцінно необхідні явища, як Сонце, зображене в центральній частині, але зміщене ліворуч, і Місяць, зображений над головою в хлопця з сопілкою. Колорит картини виразний, соковитий, жінка зображена у білій вишитій сорочці, дитина у білих пелюшках. На другому плані зображена червона корова, яка стоїть біля копиці сіна. Загалом головним виражальним засобом у цій картині виступає колір – його соковита інтенсивність надає всій композиції піднесеного настрою.

Картина «Люлі, люлі...» (2004 р.) виконана у найбільш реалістичній манері серед усіх, що розглядаються у цій роботі. Жінка зображена з виразним обличчям та експресивним поворотом голови, її міцна статура натякає на силу та відвагу, з якою жінка здатна захищати своїх дітей, якщо буде така потреба. Колорит картини перебуває у повній рівновазі з манерою виконання: перева-

жають червоні вохристі кольори, затінені темно-коричневим та виділені білими кольорами, де це необхідно. Загалом і побудова композиції, і пластичне рішення натякають на класичне мистецтво, а червона тканина, яка за обрисами нагадує плащ, лише посилює це враження.

«Жито складено» (2004 р.) – зворушлива робота, виконана у характерній для художниці манері. Постать матері традиційно займає більшу частину площини полотна, вона зображена сидячи з дитиною на руках. Обриси її фігури обведені в умовне коло, вона схилилась обличчям до дитини, яка дримає, притулившись до матері. За тло для постаті матері править копиця сіна, одні граблі розташовані над її головою, а інші – по діагоналі, разом вони утворюють тонку рамку, центром якої стає мати з дитям. Вражає майстерно вивіреним колорит картини: синьо-зелений сарафан жінки візуально домінує над рештою світліших кольорових мас і тим самим втримує на ній погляд, не дозволяючи ковзати. Тонко виписані деталі вишивки на пишних рукавах, підтримані червоною стрічкою у волоссі і на комірі сарафана. Прекрасне обличчя молодої матері засмучене, але причини цього смутку мисткиня глядачу не пояснює, залишаючи простір для уяви і тим самим вмільо долучаючи глядача до процесу творчості.

Незвична для Віри Іванівни композиція картини «Мама і дитятко» (2008 р.) – на ній і жінка, і дитина зображені обличчям до глядача. Волосся молодої жінки спадає на плечі, відкриваючи високий чистий лоб, її очі опущені додолу. Обома руками вона обіймає усміхнене дитя, замотане у білі пелюшки й одяг. Сама жінка зображена у національному строї, з низкою червоних коралів на шії. І знову її постать разом з дитям утворюють мовби єдине ціле, виступаючи на умовно зображеному темному тлі. Художницю точно цікавить лише мати з дитям і саме їх вона прагне виділити і підкреслити. Вона прикрашає спідницю квітами, а поділ та рукава сорочки – делікатною вишивкою, не відволікаючи увагу глядача на дрібні деталі. Здається навіть, що в неї майже прозора вуаль накинута на голову й спускається на обличчя. Однак український стрій повертає її назад на наші терени і залишає глядача у роздумах про українську Мадонну.

Полотно «Було і є і буде...» (2010 р.) за стилістикою схоже з «Нічого кращого немає» (2003 р.), однак за сюжетом картини різняться. «Було і є і буде...» зображує охайну світлу хату, в якій молода жінка порастає по господарству. В руках у неї розписаний керамічний полумисок, поруч на столі глек з молоком і голівки сиру. Тут же ж біля неї

у підвісній колісці сидить дитя, яке, бавлячись, звісило ніжку. Вікна прикрашені білими вишитими рушниками, на балці над піччю сохне сорочка, на печі гріється кіт, а під низом у гнізді сидить курка. Зображена ідилія селянського побуту, а точніше, колишнього побуту, який вже не зустрінеш. Однак пам'ять художника береже спогади про традиції і на полотні оживає затишна селянська хата з грубою і підвісною коліскою. Щира любов та повага до національних традицій вирізняла художницю з юності й саме вони допомагають створювати образи, які втілюють сам їх дух. У побутовій сцені Віра Іванівна вміщує цілий всесвіт, всю народну мудрість.

**Висновки.** Підсумовуючи, можна стверджувати, що образ матері – один із ключових у творчості Віри Іванівни. І цьому є одразу декілька пояснень. Насамперед це пояснюється любов'ю, повагою та щирим захопленням, з якими художниця ставилась до своєї матері. Для Віри Іванівни мама була Вчителем і втіленням життєвої мудрості народу. У спогадах та інтерв'ю часто згадує вона ту мудрість сільської жінки, яка, як здавалось, мала відповіді на всі питання й завжди була доньці підтримкою у всьому. Захоплення темою материнства пояснюється ще й щасливим материнством самої художниці, її вдячністю та відданістю дітям й чоловіку, який для неї постійна опора. То ж і на полотнах її щасливе материнство – тема, до якої вона звертається знову і знову. Разом із тим трагічні події, свідком яких вона стала ще в дитинстві, наклали свій відбиток не лише на характер, сутність майбутньої художниці, а й на дитячі спогади, в яких неподільно пов'язані і радість, і смуток. Ця двоїстість відчувається у багатьох роботах мисткині, особливо коли йдеться про материнство. Адже надто багато спогадів Віри про маму пов'язані також зі спога-

дами, які і важко пам'ятати, і які разом з тим не забуваються. І цей біль також знаходить місце на полотнах – спогадах художниці, які певною мірою завжди автобіографічні.

Проаналізувавши основні твори на тему материнства у творчості В. Баринової-Кулеби, доходимо висновку, що основний сюжет на її полотнах – матір з немовлям. Пишучи матір з дитям, вона вдається до виразної символіки. І в цьому проглядається яскраво виражений національний типаж материнства. Також у багатьох творах художниця підкреслює сакральність цієї теми стилізованими іконописними мотивами та символами. Розгляд її робіт за роками створення дав змогу відслідкувати такі тенденції: у 1980-х та на початку 1990-х рр. стилістика художниці тяжіє до традицій сакрального живопису: у картинах цього періоду вона експериментує з елементами техніки та колориту іконопису; на початку 2000-х років створювані нею образи стають більш площинними, фарби наносяться крупними масами, а змістовий центр вона нерідко обводить пластичною лінією; з 2010-х років контури між кольоровими масами стають м'якшими, гнучкішими, на деяких роботах вони відсутні зовсім.

Віра Іванівна Барінова-Кулеба – співець національної культури, створені нею образи, зокрема жінки-матері, – універсальні, позачасові. Її світогляд, життєва позиція сформовані віковою народною мудрістю та життєвим досвідом, а її багатогранна творчість сповнена різноманітних тем та сюжетів. Однак можна також упевнено стверджувати й те, що значення творчого доробку Віри Іванівни, її місця як митця в історії української культури оцінено ще не повною мірою і це дає підстави для оптимізму щодо можливостей подальших мистецтвознавчих досліджень її творчості.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієвський В. Розмай незалежної України. Художники Києва. Українське образотворче мистецтво 1991–2011 років. Живопис, графіка, скульптура. Київ : Криниця, 2011. 648 с.
2. Бараневич Л. Доля повела її мистецькими шляхами. (До дня народження В. І. Баринової-Кулеби). *Українська академія мистецтва* : дослідницькі та науково-методичні праці. Київ : НАОМА, 2008. Вип. 15. С. 397–401.
3. Барінова-Кулеба В. Автопортрет з уяви. *Київ*. 2013. № 6. С. 190–192.
4. Барінова-Кулеба В. І. «На хуторі залишились садки з хрестами». *Віче*. 2008. № 21 (234). С. 67.
5. Барінова-Кулеба В. Пам'ять. *Українська академія мистецтва* : дослідницькі та науково-методичні праці. НАОМА. Київ, 2004. Вип. 11. С. 133–144.
6. Барінова-Кулеба В. Рефлексії душі. *Українська академія мистецтва* : дослідницькі та науково-методичні праці. Міністерство культури і мистецтв України: Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури. Київ : НАОМА, 2006. Вип. 13. С. 47–51: іл.
7. Барінова-Кулеба, В. Спогади про... майбутнє. *Віче*. 2012. № 16-16 (324–325). С. 72, 3 с. обкл.: іл.
8. Барінова-Кулеба, В. Так думається мені (монолог мисткині). *Образотворче мистецтво*. 2008. № 1. С. 120–121.
9. Глік А. «Художники цікаві люди». *Базар Медіа в Україні*. 2010. № 41(424).
10. Давиденко В. «Зберегла коліску». *Слово просвіти*. 2008. №37 (489) С. 12–13.
11. Інтерв'ю В.І. Баринової-Кулеби від 02.01.2016.
12. Поліщук А. Віра Барінова-Кулеба: сучасність через традиції. *Образотворче мистецтво*. 2017. № 4. С. 46–48.
13. Рукопис В. І. Баринової-Кулеби «А час збігає...». Особистий архів В.І. Баринової Кулеби.

14. Сахарук В. Село. Століття мистецьких інспірацій: проєкт «Великий перевіз. Резиденція». Київ : АДЕФ-Україна, 2015. 152 с.
15. Collection of Famous Painters in Contemporary Ukraine: (album) / Greenwave. Usi: s.n, 2009. 140 p. col. il. English, China.
16. Barinova-Kuleba. "The Reflections of My Soul" Contemporary Ukrainian Oil Painting: the catalogue of the exhibition: Geneva, 14–18 November 2005 / Vira Barinova-Kuleba, Sergei Ordzhonikidze. United Nations Office at Geneva. Geneva : AIK, 2005. 32 p.: ill.
17. Шандро В. Розмова з В. І. Бариновою-Кулебою. *Ранок*. Радіо «Культура». 09.05.2017. URL: <http://radiokultura.org/page/15.html?name=Arhiv>.

#### REFERENCES

1. Andriievskiy, V. (2011). Rozmai nezalezhnoi Ukrainy. Khudozhnyky Kyieva. Ukrainske obrazotvorche mystetstvo 1991–2011 rokiv. Zhyvopys, hrafika, skulptura. [Blinds of independent Ukraine. Artists of Kiev. Ukrainian Soviet art 1991–2011. Painting, graphic, sculpture]. Kyiv: Krynysia [in Ukrainian].
2. Baranevych, L. (2008). Dolia povela yii mystetsky my shliakhamy. (Do dnia narodzhennia V. I. Barynovoi-Kuleby) [Fate led her in artistic ways (To the birthday of V. I. Barinova-Kuleba)]. *Ukrainska akademiia mystetstva : Doslidnytski ta naukovo-metodychni pratsi – Ukrainian Academy of Arts: Research and methodological works*, 15, 397–401 [in Ukrainian].
3. Barynova-Kuleba, V. (2013). Avtoportret z uiavy [Self-portrait from imagination]. *Kyiv. Kyiv*, 6, 190–192 [in Ukrainian].
4. Barynova-Kuleba, V. I. (2004). "Na khutori zalyshylys sadky z khrestamy" [On the farm remained gardens with crosses] *Viche – Veche*, 21, 67 [in Ukrainian].
5. Barynova-Kuleba, V. (2004). Pamiat [Memory]. *Ukrainska akademiia mystetstva : Doslidnytski ta naukovo-metodychni pratsi – Ukrainian Academy of Arts: Research and methodological works*, 11, 133–144 [in Ukrainian].
6. Barynova-Kuleba, V. (2006). Refleksii dushi [Reflection on my soul]. *Ukrainska akademiia mystetstva : Doslidnytski ta naukovo-metodychni pratsi – Ukrainian Academy of Arts: Research and methodological works*, 13, 47–51 [in Ukrainian].
7. Barynova-Kuleba, V. (2012). Spohady pro... maibutnie [Memories of ... the future]. *Viche – Veche*, 16, 72 [in Ukrainian].
8. Barynova-Kuleba, V. (2008). Tak dumaietsia meni (monoloh mystkyni) [That's what I think] (monologue of the artist). *Obrazotvorche mystetstvo – Fine art*, 1, 120–121 [in Ukrainian].
9. Hlik, A. (2010). "Khudozhnyky tsikavi liudy" [Artists are interesting people]. *Bazar Media v Ukraini – Media market in Ukraine*, 41 [in Ukrainian].
10. Davydenko V. (2008). "Zbrehla kolysku" [Kept the cradle]. *Slovo prosvity – The word of enlightenment*, 37, 12–13 [in Ukrainian].
11. Interv'iu z V. I. Barynovoi-Kuleby vid 02.01.2016. Interview with Barinova-Kuleb. Personal archive A. Polishchuk [in Ukrainian].
12. Polishchuk, A. (2017). Vira Barynova-Kuleba: suchasnist cherez tradytsii [Vira Barinova-Kuleba: modernity through tradition]. *Obrazotvorche mystetstvo – Fine art*, 4, 46–48 [in Ukrainian].
13. Rukopys V.I. Barynovoi-Kuleby "A chas zbahaie..." [Manuscript "And time passes..."]. Osobystyi arkhiv V. I. Barynovoi Kuleby – Personal archive V. I. Barinova-Kuleba [in Ukrainian].
14. Sakharuk, V. (2015). Selo. Stolittia mystetskykh inspiratsii: proekt "Velykyi pereviz. Rezydentsiia" [The village. A Century of Artistic Inspiration: The Big Carriage Residence] Kyiv: ADEF-Ukraina, 152 [in Ukrainian].
15. Collection of Famous Painters in Contemporary Ukraine: [album]. Greenwave. Usi: s.n, 2009. 140 r. col. il. English, China.
16. Barinova-Kuleba. "The Reflections of My Soul" Contemporary Ukrainian Oil Painting [Tekst]: the catalogue of the exhibition: Geneva, 14–18 November 2005 / Vira Barinova-Kuleba, Sergei Ordzhonikidze. United Nations Office at Geneva. Geneva : AIK, 2005. 32 p. : ill.
17. Shandro, V. Rozмова z V. I. Barynovoiu-Kuleboiu [V. Shandro conversation with V. I. Barinova-Kuleba]. *Ranok*. Radio Kultura. [Morning. Radio of culture]. 09.05.2017. Retrieved from: <http://radiokultura.org/page/15.html?name=Arhiv>.

**МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО**

УДК 811; 808

**Юлія БАБЧУК,**  
orcid.org/0000-0003-1495-3112  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов естественних спеціальностей  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
(Київ, Україна) [julya\\_babchuk@ukr.net](mailto:julya_babchuk@ukr.net)

**ЗАВИСИМОСТЬ ТЕМБРАЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК МЕЖДОМЕТИЯ УЕАН  
ОТ ГЕНДЕРНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ ДИКТОРОВ**

*В статье представлены тембральные особенности экспрессивной речи, реализуемые с помощью междометия УЕАН. В статье выявлено влияние гендерного различия на тембральные особенности междометия УЕАН. Автор акцентирует особое внимание на иллюстрации спектральных картин формант разных дикторов с помощью многофункциональной компьютерной программы "Praat". Автор определил тембр как компонент просодии. В статье показан анализ тембра как компонента просодии, с помощью которого наглядно продемонстрировано усиление звучания в определённой форманте, показаны значения вибрации частоты звучания. Автор статьи указывает на количественное распределение употребления междометия УЕАН с помощью формантной структуры звучания. Индексы среднего максимума и минимума основных частот и скорости речи показаны визуально. Показатели абсолютной максимальной и минимальной частот основной частоты представлены наглядно. Автор приводит примеры употребления междометия УЕАН с помощью графиков изображения кривой, которые демонстрируют речевые направления дикторов. Графики отображают точки минимальных и максимальных показателей основной частоты для двух гендерных групп дикторов. В центре внимания этой статьи находятся тембральные характеристики междометия УЕАН и спектральных формант. Статья посвящена анализу тембра как просодической составляющей, с помощью которой наглядно показано усиление звучания в соответствующем форманте. Автор рассматривает тембральные характеристики междометия и его принадлежность к определенной гендерной группе. Количественное распределение междометия УЕАН было указано с помощью анализа структуры формант.*

*В статье выяснена зависимость тембральных характеристик данного междометия от гендерной принадлежности дикторов. Автор статьи указывает на количественное распределение употребления междометия УЕАН по гендерному фактору. Основное внимание автор акцентирует на иллюстрации тембральных особенностей междометия (формантной структуры звучания) для обоих полов с привлечением многофункциональной компьютерной программы "Praat". Статья связана с анализом формантной структуры звучания междометия, количественного распределения дикторов между различными группами говорящих, зависимости формант междометия от влияния гендерных групп. С помощью таблиц наглядно изображены показатели количественного распределения дикторов, а также зависимости формант от гендерной принадлежности говорящих. Автором продемонстрированы примеры усиления формант звучания в соответствии с принадлежностью к определенной гендерной группе, а также количественное и процентное соотношение распределения формант звучания различных дикторов у представителей разных полов.*

**Ключевые слова:** гендерная группа, звучание, экспрессивная речь, междометие, спектральная картина, тембр, форманта.



**Юлія БАБЧУК,**  
orcid.org/0000-0003-1495-3112  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов природничих спеціальностей  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
(Київ, Україна) [julya\\_babchuk@ukr.net](mailto:julya_babchuk@ukr.net)

## ЗАЛЕЖНІСТЬ ТЕМБРАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВИГУКУ YEAH ВІД ГЕНДЕРНОЇ ПРИНАЛЕЖНОСТІ ДИКТОРІВ

У статті представлені тембральні особливості емоційного мовлення, що реалізуються за допомогою вигуку YEAH. У статті виявлено вплив гендерних відмінностей на тембральні особливості вигуку YEAH. Авторка акцентує особливу увагу на ілюстрації спектральних картин формант різних дикторів за допомогою багатofункціональної комп'ютерної програми "Praat". Авторка статті визначає тембр як компонент просодії. У статті показаний аналіз тембру як компонента просодії, за допомогою якого наочно продемонстроване посилення звучання в певній форманті, показані значення вібрації частоти звучання. Авторка статті вказує на кількісний розподіл вживання вигуку YEAH за допомогою формантної структури звучання. Індеси середнього максимуму і мінімуму основних частот та швидкості мовлення показані візуально. Показники абсолютної максимальної та мінімальної частот основної частоти представлені наочно. У статті представлені приклади вживання вигуку YEAH за допомогою графіків зображення кривої, які демонструють мовні напрями дикторів. Графіки відображають точки мінімальних і максимальних показників основної частоти для двох гендерних груп дикторів. У центрі уваги цієї статті перебувають тембральні характеристики вигуку YEAH і спектральних формант. Стаття присвячена аналізу тембру як просодичного складника, за допомогою якого наочно показане посилення звучання у відповідній форманті. Авторка розглядає темброві характеристики вигуку YEAH і його приналежність до певної гендерної групи. Кількісний розподіл вигуку YEAH візуально представлений за допомогою структурного аналізу формант. У статті з'ясована залежність тембральних характеристик вигуків від гендерної приналежності мовців. Авторка статті вказує на кількісний розподіл вживання вигуків за гендерним фактором. Основну увагу авторка акцентує на ілюстрації тембральних особливостей вигуків (формантної структури звучання) для обох статей із залученням багатofункціональної комп'ютерної програми "Praat". Стаття пов'язана з аналізом формантної структури звучання вигуків, кількісного розподілу дикторів між різними групами мовців, залежності формант вигуків від впливу гендерних груп. За допомогою таблиць наочно зображені показники кількісного розподілу дикторів, а також залежності формант від гендерної приналежності мовців. Авторкою продемонстровані приклади посилення формант звучання відповідно до приналежності до певної гендерної групи, а також кількісне та процентне співвідношення розподілу формант звучання різних дикторів у представників різних статей.

**Ключові слова:** гендерна група, звучання, експресивне мовлення, вигук, спектральна картина, тембр, форманта.

**Yuliia BABCHUK,**  
orcid.org/0000-0003-1495-3112  
Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor at the Natural Sciences' Department of Foreign Languages  
Of Taras Shevchenko Kyiv National University  
(Kyiv, Ukraine) [julya\\_babchuk@ukr.net](mailto:julya_babchuk@ukr.net)

## DEPENDENCE OF TIMBRE PECULARITIES' ON INTERJECTION YEAH FROM GENDER'S BELONGING

The paper reviews the dependence of gender factor on the timbre peculiarities of the interjection YEAH. The focus of this paper is timbre characteristics of the interjection YEAH and formant's spectral pictures. The author focuses the special attention on these features with the help of multifunctional computer programme "Praat". The author of the article specifies on the quantitative distributing of using interjection YEAH depending on gender belonging. The author accents basic attention on illustration the structure of formants, quantitative distribution of speakers between two genders, the formants' depending on gender factor. The indexes of quantitative distribution of the speakers, influence of gender factor on prevailing the formants in the speech of speakers, quantitative distribution of using interjection YEAH are visually represented.

The paper concerned with the analysis of prosodic characteristics such as: the range of fundamental frequency and speech rate. Absolute maximum and minimum ranges of fundamental frequency for the representatives from two gender groups (women and men) specify the certain type of melody's modification (intonation). The author has identified timbre as a component of prosody. The indexes of the absolute maximum and minimum of fundamental frequencies and speech

rate are visually shown. In the paper the gender difference of speech rate was identified. The indexes of maximum and minimum rates of fundamental frequency are visually represented. The author presents examples of the interjection YEAH by means of pitch charts that demonstrate speech directions of the speakers. The charts display the points of minimum and maximum indexes of fundamental frequency for both women and men. The paper is concerned with the analysis of timbre as a prosody component by means of which strengthening of sounding in the appropriate formant is visually shown. The author considers timbre characteristics of the interjection YEAH and its belonging to a certain gender group. The quantitative distribution of the interjection YEAH was pointed out by analysis of formant's structure.

The article clarifies the dependence of the timbral characteristics of this interjection on the gender of the speakers. The author of the article points out the quantitative distribution of interjection's usage by gender. The author focuses on illustrating the timbre features of interjection (formant sound structure) for both sexes using the multifunctional computer program "Praat". The article is related to the analysis of the formant structure of the sound of interjections, the quantitative distribution of speakers between different groups of speakers, the dependence of interjection formants on the influence of gender groups. With the help of tables, indicators of the quantitative distribution of speakers, the dependence of formants on the gender of speakers speech to the corresponding sex are clearly shown. The author has demonstrated examples of the amplification of sound formants in accordance with their belonging to a certain gender group, the quantitative and percentage distribution of the formant sound of different speakers in representatives of different sexes.

**Key words:** gender group, sounding, expressive speech, interjection, spectral picture, timber, formant.

**Постановка проблеми.** Спонтанна реч показує різноманітність тембральної окраски і визначає умовне розподілення емоційного і неемоційного наповнення в речі. Тембр – звукова окраска – надає речі те чи інші емоційно-експресивні відтінки. Тембр речі відрізняється великим різноманітністю і служить засобом індивідуальної ідентифікації говорячого, а також відображає широкий спектр емоційних відтінків речі ("Little Man"). Тембр є елементом просодії, сприймається з першого моменту промовлення слова, в даному випадку міждометія, а також передає найменші відтінки емоційного наповнення міждометія (Кривнова, 2007).

**Аналіз досліджень.** Слід зазначити, що будь-які особливості використання міждометій для вираження емоцій мовної особистості не слід розглядати як абсолютні маркери чоловічої чи жіночої мови. Отримані дані підтверджують існування чоловічих і жіночих пріоритетів в використанні тих чи інших одиниць лексического рівня (Наваренко, 2009).

Можливо констатувати існування гендерних переваг в використанні міждометій в спонтанній комунікації. Вивчаючи відмінності

преваг жінок і чоловіків в використанні міждометій, ми звернули увагу на частоту основного тону, а також формантну структуру звучання міждометій.

**Предметом** цього дослідження була вибрана неготована реч чоловіків і жінок. **Цілью дослідження** стало визначення тембральних характеристик міждометій двох гендерних груп.

*Актуальність статті* обумовлена необхідністю дослідження тембральних характеристик міждометій експресивної мови чоловіків і жінок.

Матеріалом для дослідження послужили фрази, включаючи міждометія, з художніх фільмів на англійській мові "Little Man", "Mad Money", "Meet Joe Black", "The Nutty Professor".

**Изложение основного материала.** В ході експерименту було проаналізовано залежність тембральних характеристик від гендерної належності говорячого. В частині, для міждометія YEAH залежність тембральних характеристик від гендерної належності представлена в таблиці 1.

З таблиці можна зробити висновок, що тембральні характеристики для міждометія YEAH залежать від гендерних характеристик дикторів. Так,

Таблиця 1

Залежність тембральних і гендерних характеристик міждометія YEAH

YEAH		
Кількість	Чоловіки	Жінки
Середнє макс. значення ЧОТ, Hz	149	61
Середнє мин. значення ЧОТ, Hz	229,84	279,11
Діапазон ЧОТ, %	165,42	205,47
Абсолютне макс. значення ЧОТ, Hz	38,9	35,8
Абсолютне мин. значення ЧОТ, Hz	490,0	500,0
Середнє значення форманти, ff	40,8	58,9
	5	4

для мужчин усиление звука происходит в пятой форманте, в то время как у женщин – в четвертой.

У мужчин максимальное значение ЧОТ меньше, чем у женщин, приблизительно на 10 пунктов (графическое изображение представлено на рис. 1 и 2).

Минимальное значение ЧОТ у мужчин ниже приблизительно на 18 пунктов (графическое изображение представлено на рис. 3 и 4). Интервалы между минимальным и максимальным значениями ЧОТ у мужчин и у женщин практически совпадают.

Проиллюстрируем ниже наиболее характерные спектральные картины формант для междометия *YEAN*, наблюдаемые в группе мужчин.

Анализ междометия *YEAN* в речи мужчин указывает на то, что усиление звука происходит в пятой форманте с вероятностью 88,6%, что означает, что в 88,6% реализаций усиление звука происходит в пятой форманте, а у остальных междометий (11,4%) усиление звука уже происходит в четвертой форманте. Значение частоты колеблется от 40,8 Hz до 490,0 Hz.

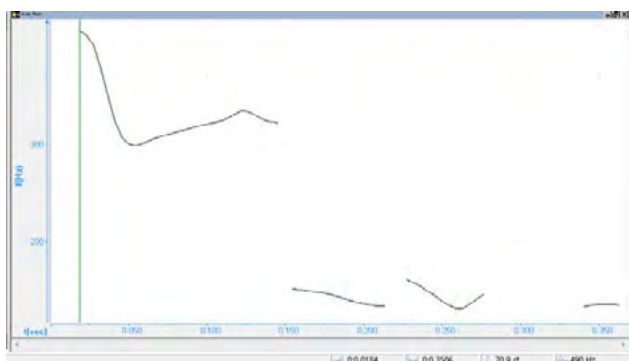


Рис. 1. Графическое изображение кривой Pitch для междометия *YEAN* с абсолютным максимальным значением ЧОТ у мужчин

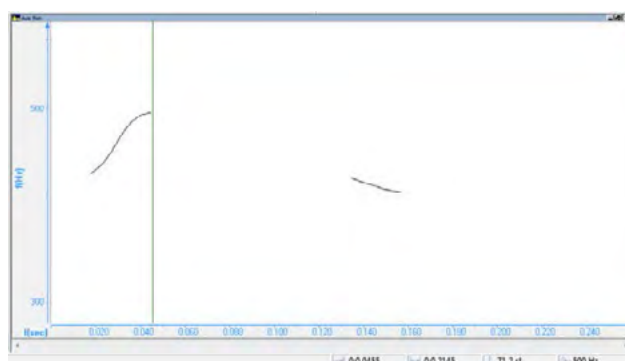


Рис. 2. Графическое изображение кривой Pitch для междометия *YEAN* с абсолютным максимальным значением ЧОТ у женщин

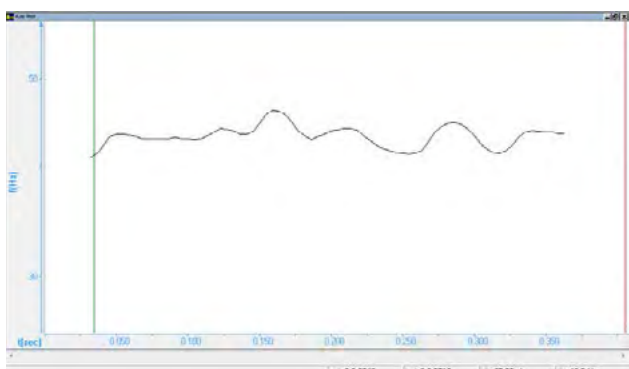


Рис. 3. Графическое изображение кривой Pitch для междометия *YEAN* с абсолютным минимальным значением ЧОТ у мужчин

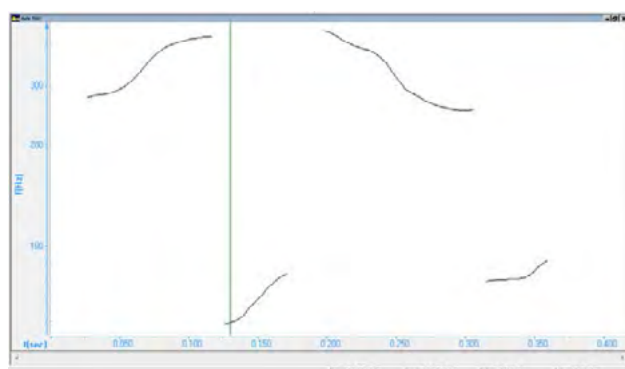


Рис. 4. Графическое изображение кривой Pitch для междометия *YEAN* с абсолютным минимальным значением ЧОТ у женщин

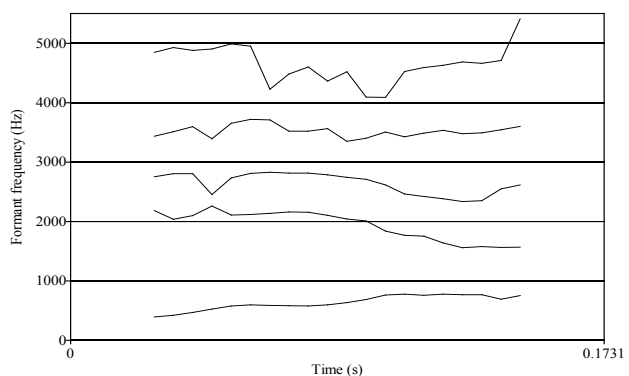


Рис. 5. Спектральная картина формант для междометия *YEAN* в группе мужчин

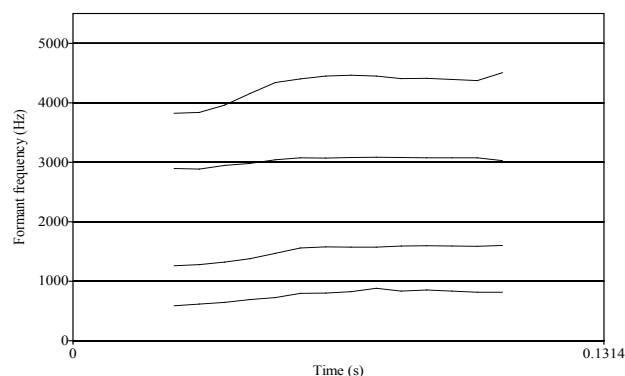


Рис. 6. Спектральная картина формант для междометия *YEAN* в группе женщин

Проиллюстрируем наиболее характерные спектральные картины формант для междометия *УЕАН*, наблюдаемые в группе женщин.

Усиление звука происходит в четвертой форманте с вероятностью в 59%. Анализ междометия *УЕАН* в речи женщин свидетельствует о том, что усиление звука происходит в четвертой форманте с вероятностью в 59%, т.е. в 59% реализаций усиление звука происходит в четвертой форманте, а в 41% реализаций усиление звука имеет место в пятой форманте. Значения частоты колеблются от 58,9 Hz до 500 Hz.

**Выводы.** После проведенного нами экспериментального исследования можно отметить, что гендерный фактор влияет на выбор тех или иных междометий, а частота употребления междометий у мужчин выше, чем у женщин. Тембральные характеристики 43,5% исследуемых междометий не зависят от гендерной принадлежности дикторов, а 56,5% – зависят. Большинство дикторов (как в группе мужчин, так и в группе женщин) произносит междометия ровным голосом, а усиление звука в обеих группах дикторов происходит в пятой форманте.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богачева М. В. Специфика гендерной дифференциации языковых средств. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Natural/Vdpu/Movozn/2008.../8pdf>.
2. Донченко Ю. И. Анализ гендерных особенностей эмоциональных высказываний говорящих (на материале английского языка). URL: <http://www.jurnal.org/articles/fild.php>.
3. Кривнова О. Ф. Фактор речевого дыхания в интонационно-паузальном членении речи. *Лингвистическая полифония* : юбилейный сборник к 70-летию проф. Р. К. Потаповой. Москва, 2007. С. 424–445.
4. Наваренко И. А. Взаимодействие просодических средств в обеспечении целостности текста испанской сказки и их влияние на ее восприятие. *Лингвистика XXI ст.: новые исследования и перспективы*. Киев, 2009. С. 179–190.
5. Никитина А. С. Гендерная лингвистика и коммуникация: интеграционный аспект. URL: <http://www.frgf.utmn.ru/last/No10/text07.htm>.
6. Epstein M. A. Voice Quality and Prosody in English. URL: [http://www.linguistics.ucla.edu/faciliti/research/mae\\_pdf](http://www.linguistics.ucla.edu/faciliti/research/mae_pdf).
7. Tatham Mark, Marton Katherini. *Developments in Speech Synthesis*. West Sussex, 2005. 342 p.
8. *Little Man*. URL: <http://www.kinoshow.ru/films/1748.html>.
9. *Mad Money*. URL: <http://www.alluc.org/movies/watch-mad-money-2008-online/1532>.
10. *The Nutty Professor*. URL: <http://victu.clan.su/...professor/2009-10-13-9330>.

#### REFERENCES

1. Bogachova M. V. Specufika gendernoj differencuacuji yazukovuh sredstv [Gender's spesific differentiation of language means]. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Natural/Vdpu/Movozn/2008.../8pdf>.
2. Donchenko Yu. I. Analiz gendernuh osobennostej emocuonalnuh vuskazuvanej govorychih (na materiale anglijskogo yazuka) [Gender's features analysis of emotional speech on the example of English language]. URL: <http://www.jurnal.org/articles/fild.php>.
3. Krivnova O. F. Faktor rechevogo duhanija v intonacuono-pauzalnom chleneniji rechi [The factor of speech breathing in intonational-pausal division of speech]. *Lingvicticheskaya polifoniya*. Yubilejnuj sbornik k 70-ijuletu prof. R. K. Potapovoj. M., 2007. pp. 424–445 [in Russian].
4. Navarenko I. A. Vzaimodejstvije prosodicheskikh sredstv v obespecheniji celosnosti teksta ispanskoj skazki i ih vlijanije na jejo vosprijatije [The interaction of prosodic means in ensuring the integrity of the text a Spanish fairy tale and their influence on its perception]. *Lingvistika XXI st.: novuje issledovanija i perspektivu*. K, 2009. pp 179–190 [in Russian].
5. Nikitina A. S. Gendernaja lingvistika i kommunikacija integracuonnuj aspekt. URL: <http://www.frgf.utmn.ru/last/No10/text07.htm>.
6. Epstein M. A. Voice Quality and Prosody in English. URL: [http://www.linguistics.ucla.edu/faciliti/research/mae\\_pdf](http://www.linguistics.ucla.edu/faciliti/research/mae_pdf).
7. Tatham Mark, Marton Katherini. *Developments in Speech Synthesis*. West Sussex, 2005. 342p.
8. *Little Man*. URL: <http://www.kinoshow.ru/films/1748.html>.
9. *Mad Money*. URL: <http://www.alluc.org/movies/watch-mad-money-2008-online/1532>.
10. *The Nutty Professor*. URL: <http://victu.clan.su/...professor/2009-10-13-9330>.

УДК 811.11–112:81'42

**Олена БЕЗЗУБОВА,**  
orcid.org/0000-003-2767-7217  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
(Київ, Україна) abezzubova@gmail.com

**Ірина ЛИТОВЧЕНКО,**  
orcid.org/0000-002-8578-3985  
доктор педагогічних наук,  
професор кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
(Київ, Україна) irinalyt@ukr.net

**Іветта ДАБАГЯН,**  
orcid.org/0000-002-3216-4355  
старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу німецької мови  
Національного технічного університету України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
(Київ, Україна) ivetta.dabagyan@gmail.com

## ЗАСОБИ ЗВ'ЯЗНОСТІ ТЕКСТУ В НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ЕЛЕКТРОННІЙ КОМУНІКАЦІЇ

У статті охарактеризоване поняття електронної комунікації, яка кардинально змінила систему комунікацій та спродукувала специфічний соціально-комунікативний простір. Проникнення електронної комунікації у всі соціальні сфери суспільства здійснює безпосередній вплив на функціонування і трансформацію комунікативної діяльності. Значна частина ділової та приватної комунікації відбувається в електронному просторі. Електронна комунікація вирізняється оперативністю та дієвістю, що дозволяє швидко досягнути адресата, задовольнити базові потреби користувачів у повсякденній міжперсональній та масовій комунікативній взаємодії, здійснити комунікативний акт, не занурюючись в процес комунікації, а також зберегти приватність комунікативного акту. Активний розвиток інформаційних технологій зумовлює винайдення нових форм електронної комунікації – SMS, WhatsApp, iMessage, Skype, Facebook Messenger, Instagram та інших, які відповідають вимогам сучасного соціуму.

Мета дослідження – висвітлити сутність електронної комунікації, яка реалізується через текст електронного повідомлення. Нашим завданням виступає аналіз засобів зв'язності та цілісності в текстах німецькомовних електронних повідомлень – смс, повідомлень месенджера “WhatsApp” та повідомлень соціальної мережі “Instagram”. Тексти німецькомовних електронних повідомлень, що складаються з двох та більше речень, демонструють когезивну та когерентну послідовність речень, в якій проявляються граматичні та синтаксично-семантичні відносини. У текстах електронних повідомлень, в яких відсутні засоби когезії, зв'язність досягається засобами когерентності.

Незалежно від об'єму електронні повідомлення характеризуються когезією та когерентністю, а також іншими текстовими категоріями, зокрема й змістовою та інформативною самодостатністю, самостійністю та завершеністю, дослідження яких являє перспективи подальшого вивчення електронної комунікації.

**Ключові слова:** інформаційне суспільство, електронна комунікація, текст, категорії тексту, зв'язність, цілісність.

**Olena BEZZUBOVA,**

*orcid.org/0000-003-2767-7217*

*Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor at the Department of the Theory,  
Practice and Translation of the German Language  
of National Technical University of Ukraine  
“Igor Sikorsky Kiev Polytechnic Institute”  
(Kyiv, Ukraine) abezzubova@gmail.com*

**Iryna LYTOVCHENKO,**

*orcid.org/0000-002-8578-3985*

*Doctor of Pedagogic Sciences,  
Professor at the Department of the Theory, Practice and Translation of the German Language  
of National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kiev Polytechnic Institute”  
(Kyiv, Ukraine) irinalyt@ukr.net*

**Ivetta DABAGYAN,**

*orcid.org/0000-002-3216-4355*

*Senior Lecturer at the Department of the Theory, Practice and Translation of the German Language  
of National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kiev Polytechnic Institute”  
(Kyiv, Ukraine) ivetta.dabagyan@gmail.com*

## COHESIVENESS OF THE TEXT IN GERMAN ELECTRONIC COMMUNICATION

*The past decades were marked by the formation of information society. Electronic communication changed totally the system of communications and produced specific social-communicative space. The penetration of electronic communication into every social sphere of society influences directly the functioning and transformation of the communication process.*

*The significant part of business and private communication occurs within the space of electronic communication that has grown enormously in popularity. The electronic communication differs in quick delivery and effectiveness of information. It gives possibility to reach the receiver quicker, to meet the basic users' requirements in everyday interpersonal and mass communication interaction, to make an act of communication without penetration into the process of communication, as well as preserve its privacy. The active development of information technologies contributes to the appearance of new forms of electronic communications, such as SMS, WhatsApp, iMessage, Skype, Facebook Messenger, Instagram, that comply with the requirements of modern society. The process of communication organization within electronic space arouse the research interest to studying distinctive features of electronic communication.*

*The purpose of research is to highlight the essence of electronic communication which is implemented with the help of electronic message. Our task is to analyze the cohesion and unity in the texts of German electronic messages, in particular SMS texts, WhatsApp messages and a social networking service Instagram messages.*

*German SMS texts that consist of two and more sentences show the cohesive and coherent order of sentences where the grammatical and syntactical-semantic relations are revealed. SMS texts that lack cohesive means, achieve the unity of the text with the help of coherence means. Regardless of the size, electronic messages are characterized by cohesion and coherence, as well as other text categories, such as denotative and informative self-sufficiency, independence and comprehensibility. The studying of these categories offers the directions for future research of electronic communication.*

**Key words:** *information-oriented society, electronic communication, text, categories of text, cohesion, coherence.*

**Постановка проблеми.** Останні десятиліття ознаменувалися становленням інформаційного суспільства. Електронна комунікація кардинально змінила систему комунікацій та спродукувала специфічний соціально-комунікативний простір. Проникнення електронної комунікації у всі соціальні сфери суспільства безпосередньо впливає на функціонування і трансформацію комунікативної діяльності.

Значна частина ділової та приватної комунікації протікає в електронному просторі. Така комунікація яка швидко набула популярності.

Під електронною комунікацією розуміють опосередковане комп'ютером спілкування двох або більше осіб, яке характеризується невидимістю комунікантів, письмовою формою повідомлень, що надсилаються, можливістю швидкого зворотного зв'язку та електронним каналом передачі інформації (Горошко, 2008). Нині електронна комунікація позначає технічно опосередковане спілкування між ідентифікованими комунікантами, а також комунікантами – суб'єктами масової комунікації – при їхній просторово-часовій дистанції.

**Аналіз досліджень.** Електронна комунікація вирізняється оперативністю та дієвістю, що дозволяє швидко досягнути адресата, задовольнити базові потреби користувачів у повсякденній міжперсональній та масовій комунікативній взаємодії, здійснити комунікативний акт, не занурюючись в процес комунікації, а також зберегти приватність комунікативного акту. Активний розвиток інформаційних технологій зумовлює винайдення нових форм електронної комунікації – SMS, WhatsApp, Viber, Telegram, Threema, iMessage, BiP, Hangouts, Skype, Facebook Messenger, Instagram, які відповідають вимогам сучасного соціуму. Організація комунікативної діяльності в електронному просторі викликає науковий інтерес до вивчення диференційних ознак електронної комунікації. Різні аспекти комунікації в мережі «Інтернет» досліджені в працях вітчизняних та закордонних вчених (А. Є. Войскунського, О. І. Горошко, Д. Крістала, К. Тарлоу, С. Херрінга, Л. Ю. Щіпициної та інших).

**Мета і завдання статті.** Мета дослідження – висвітлити сутність електронної комунікації, яка реалізується через текст електронного повідомлення. Наше завдання вбачаємо у аналізі засобів зв'язності та цілісності в текстах німецькомовних електронних повідомлень – смс, повідомлень месенджера “WhatsApp” та повідомлень соціальної мережі “Instagram”.

**Виклад основного матеріалу.** Комунікація, що слугує обміну інформацією в різноманітних процесах спілкування (Бацевич, 2009), складається з адресанта і адресата – учасників комунікативної взаємодії, тексту повідомлення і каналу комунікації. Як серединний (проміжний) елемент комунікативного акту текст виявляє свою специфіку у кодуванні та декодуванні. Тексти електронних листів, смс-повідомлень, чатів та інших електронних повідомлень характеризуються релевантними лінгвістичними особливостями, які варіюються залежно від технічних детермінант відповідної форми електронної комунікації, однак в межах притаманних електронній комунікації рис.

Телеграма як канал і форма технічно опосередкованої передачі даних на великі відстані між суб'єктами інформаційних відносин виступає прототипом електронної комунікації. Телеграми використовуються в різних сферах суспільної діяльності – адміністративно-правовій, дипломатичній, в газетно-публіцистичних творах, в повсякденних обставинах (Унукович, 2010: 99). Функції телефону з його можливістю спілкування в режимі реального часу і телеграми з її письмовою стислою формою викладу поєднує смс-повідомлення

(Венедиктова, 2011: 20). Як і телеграма, СМС є стислим текстом (Панченко, 2013). При цьому смс-повідомлення, що є цілісним комунікативним утворенням, демонструє важливі ознаки тексту, в якому можна роздивитися зв'язки як між фрагментами тексту, так і між частинами фрагментів, де яким є когнітивне підґрунтя (Кубрякова, 2001). У смс втілюються основні категорії тексту, які й дозволяють розглядати смс як текст.

Текст є специфічною знаковою структурою, якій властива цілісність, завершеність і прагматична настанова (Загнітко, 2007: 14). Пошуки системності в організації тексту привели сучасних лінгвістів до поняття текстової категорії як універсального інструменту наукового пізнання, який дає можливість об'єднати і певним чином унормувати особливості тексту (Таран, 1998: 5). Текстові категорії є конститутивними категоріальними ознаками або властивостями, що відображають найбільш суттєві властивості, прототипові характеристики тексту, взаємодія яких забезпечує його специфіку та усталеність як якісно визначеного лінгвосоціотичного, комунікативного і мовленнєво-мисленнєвого утворення (Воробьева, 1993: 24).

Загально визнаними та основоположними в лінгвістиці тексту є такі виділені Р.-А. де Бограндом та В. Дресслером критерії тексту, як когезія, когерентність, інтенціональність, акцептабельність, інформативність, ситуативність та інтертекстуальність (Adamzik, 2004: 53). На думку багатьох лінгвістів, когезія і когерентність є основними категоріями тексту.

Когерентність позначає цілісність тексту, тісний взаємозв'язок його складових частин. Когерентність тексту – це явище не тільки смислове. Когерентність виявляється водночас у вигляді структурної, смислової та комунікативної цілісності, які співвідносяться між собою як форма, зміст і функція (Москальская, 1981: 17).

Текст як твір усного або письмового мовлення розглядають як низку логічних послідовностей, що виражають думки мовця. Частини тексту певною мірою зв'язані за допомогою певних елементів тексту (Лядова, 2003). Єдність поверхневих одиниць тексту, що ґрунтується на граматичних залежностях, – це **когезія** тексту (Heinemann, 2002). Когезія фокусує увагу на плані вираження тексту, тих внутрішньотекстових, переважно граматичних та лексичних зв'язках, які, об'єднуючи мовні одиниці, формують поверхневу структуру тексту (Щирова, 2007: 56). Когезія – це лексичні, граматичні, семантичні форми зв'язку між окремими частинами тексту (Гальперин, 1980: 513).

Характер вираження зв'язності при організації тексту приватного німецькомовного смс-повідомлення залежить, зокрема, від об'єму тексту. Найпростішим (нульовим) показником зв'язності є просте співположення елементів у тексті (Сахарный, 1991: 224). Це, наприклад, таке приватне смс-повідомлення: *“Ich warte im mcdonalds”*.

У тексті смс, що є простим поширеним реченням, елементи поєднуються засобами граматичної зв'язності – узгодженням часу та способу, роду, числа, відмінка (Селиванова, 2004: 217). Основу зв'язності створює референція, а референтом зв'язного тексту стає деяка ситуація дійсності, що осмислюється сприймаючим суб'єктом як єдина картина (Назарук, 2006: 197).

У більш складних випадках з'являються спеціальні засоби зв'язності, які уточнюють відносини між цими елементами (Сахарный, 1991: 224). Стандартним прикладом когезивних відносин визнаються відносини між займенником та його антецедентом (Филиппов, 2007: 126). Наприклад, інстаграм-повідомлення блогерки Бьянки Классен, відомої під ніком *bibisbeautypalace*:

*Dieser kleine Kerl kann in Sekunden so eine große Unordnung machen 😊 ...aber ich liebe es, wenn er Spaß hat & lacht. Er wird so schnell groß 😊☑Manchmal weiß ich gar nicht wohin mit meiner ganzen Liebe ❤️ (P.S.: Die abgerissenen Tücher haben wir natürlich noch verwendet).*

Текст повідомлення адресантка присвятила об'єкту своєї любові – маленькому синові, якого вона позначає в тексті іменником *Kerl*, з яким співвідносяться вказівний особовий займенник *er*. Таке співвідношення є іменниково-займенниковим повтором, коли власні імена чи апелятиви з метою уникнення тавтології замінюються особовими займенниками (Пац, 2004: 182).

Когезія як зв'язність елементів тексту охоплює формально-граматичні аспекти зв'язку висловлень, виступаючи формально-граматичним виявом зв'язності. Вона характеризується різнотипними мовними засобами, за допомогою яких відбувається зв'язок між елементами тексту, наприклад, граматичними (сполучники, сполучникові слова, узгодження часів і способів та їх єдність, кореферентність, субституція, еліipsis, парцеляція), лексичними (повтори, синоніми, антоніми), логічними, стилістичними (розгорнуті метафори, персоніфікації, порівняння, паралелізм) та асоціативними (Селиванова, 2004). Наприклад, інстаграм-повідомлення футболіста національної збірної Німеччини Марко Ройса:

**marchinho11** *Hey BVB Fans :*)

*Vielen Dank für die unglaubliche Unterstützung in diesem Jahr... mal wieder!*

*Dank euch haben wir viele tolle Momente erlebt!*

*Leider konnten wir am Ende nicht das hochstemmen, wovon wir dieses Jahr alle geträumt haben.*

*ABER wir werden nächstes Jahr wiederkommen und noch härter daran arbeiten!*

*Ich wünsche euch eine schöne Sommerzeit.*

Текст, в якому футболіст підсумовує результати футбольного сезону та висловлює надії на більш плідну роботу збірної в наступному сезоні, дробиться на частини, які, об'єднуючись, зберігаючи єдність, цільність твору, забезпечують послідовність (континуум) подій, фактів, дій, які викладаються (Олешков, 2006). Поверхнева зв'язність тексту досягнута при цьому засобами граматичної когезії, тобто використанням займенників та сполучників.

Семантичні відносини між частинами речень та реченнями в текстах електронних повідомлень забезпечують лексичні з'єднувальні елементи (*lexikalische Konnektive*) – сполучникові підрядні сполучники, частки (*aber, auch, deshalb, trotzdem*) та граматичні з'єднувальні елементи (*grammatische Konnektive*), наприклад, складносурядні та складнопідрядні сполучники (*und, dass, ob, weil, wenn*) (Adamzik, 2004: 143). Між подіями, що описуються, є послідовність, певний зв'язок, не завжди експліцитно представлений виробленою системою мовних засобів – сполучниками, дієприкметниковими зворотами і т. д. (Олешков, 2006). Наприклад:

*Bis eben, hatte ich gehofft, dass ich es nach Schwerin schaffe. Meine Termine werden sich in den Abend hineinziehen. Leider schaffe ich es nicht. Hoffe, dass Ihr einen schönen Tag habt.*

Текст приватного ватсап-повідомлення складається з чотирьох речень, які не мають граматичних конекторів, але зв'язані семантично та підпорядковані одній темі – неможливості адресанта приїхати у місто Шверін, в якому перебуває адресат. Вербальна репрезентація інформації може не мати явно виражених конекторів, але текст є зв'язним. Це значить, що механізми зв'язності лежать не на поверхні, адже вони закладені не тільки у вербальному посереднику комунікативного процесу – тексті (Селиванова, 2004: 216).

WhatsApp є удосконаленою системою та альтернативою смс-повідомлень, що розширює можливості комунікативного процесу, дозволяючи надсилати текстові матеріали, а також зображення, аудіо та відео. Численні месенджери



“Viber”, “Telegram”, “Threema” та інші наслідують первісну модель смс-повідомлення.

За простими граматичними залежностями в тексті приховуються складні референційні відносини співвіднесеності мовних виражень з об'єктами дійсності. Це відноситься до сфери семантики та прагматики, тобто до когерентності тексту. **Когерентність** як категорія охоплює змістові, когнітивні взаємозв'язки в тексті. Автор тексту і реципієнт намагаються встановити взаємозв'язки між окремими компонентами тексту, навіть коли зв'язок не є маркованим звичайними когезійними засобами (Филиппов, 2007: 127–129). В однослівних текстах, які існують в німецькомовній електронній комунікації, ознаки когезії відсутні. Для осмислення феномену текстів мінімального об'єму необхідний принципово новий підхід до тексту – підхід *від змісту*. При такому підході пріоритетним поняттям стає не зв'язність, а цілісність. Зв'язність залишається базовою характеристикою тексту, однак не первинною, а похідною від характеру представлення цільності в тексті (Сахарный, 1991: 222–224), наприклад:



В інстаграм-повідомленні Бьянка Класен лаконічно повідомила про одруження з @julienco\_, що викликало поздоровлення її фолловерів. Смысл тексту, семантичне наповнення якого демонструє сконцентрований та напружений стан адресатки, реалізується завдяки когерентності. Когерентність спрямовує до плану змісту тексту, змістових взаємозв'язків, які, забезпечуючи цілісність смислу тексту, формують глибинну структуру (Щирова, 2007: 56). Глобальна змістовна зв'язність забезпечує єдність тексту як цілого, тобто його внутрішню цілісність. Її розуміють як єдність теми (де топик виступає змістовим ядром) та побічних тем, а звідти впливає корелативна єдність і пов'язана топіком єдність подій (Огуй, 2011: 127).

Соціальна мережа «Інстаграм» є популярним інструментом електронної комунікації та платформою для встановлення контакту та спілкування з широкою публікою. Наприклад, співачка Хелена Фішер, щоб уникнути чуток стосовно її особистого життя, розповіла в інстаграмі про розрив відносин зі співаком Флоріаном Зільберайзенем:

**helenefischer** *Ihr Lieben,*

*heute wende ich mich mit sehr persönlichen Zeilen an euch, die mir aber sehr wichtig sind hier nieder zu schreiben. In den nächsten Wochen und Monaten wird die Gerüchteküche in den Medien - wie schon so oft in den vergangenen Jahren - brodeln und um hier einfach vorweg den Wind aus den Segeln zu nehmen, schreibe ich euch hier „unsere“ Wahrheit. So traurig wir darüber sind, dass wir unseren Lebensraum gemeinsam nicht verwirklichen konnten und Florian und ich nun getrennte Wege als Paar gehen, umso schöner und kraftvoller gehen wir aus dieser bitteren Erfahrung nun als Freunde neue Wege! Wir haben uns 10 Jahre Respekt, bedingungslosen Zusammenhalt, Harmonie, Treue, Freundschaft und Liebe geschenkt und das spiegelt sich jetzt auch in unserer Trennung wider. Wir gehen hier als Freunde gestärkt raus und werden nicht zulassen, dass sich uns die Medien auch nur ansatzweise in den Weg stellen oder uns gegeneinander ausspielen. Nichts und niemand kann uns erschüttern. Auch euch, liebe Fans und Freunde, bitten wir nicht allem Geschriebenen zu glauben, denn meist steckt dahinter nur eine Geschichte, die erfunden wurde.*

*Wir sind zwar schon eine Weile getrennt, haben für uns aber auch erst einmal die Lage sortieren müssen und das braucht Zeit, denn auch wenn die Liebe schleichend geht, wirft man eine Beziehung nicht einfach nach 10 Jahren bedeutungslos hin. Aber ja, es gibt einen neuen Mann in meinem Leben und daraus will ich kein Geheimnis machen. Umso bedeutender und berührender ist für mich zu sehen, mit welcher Größe Florian damit umgeht! Ich bin nicht nur für 10 wundervolle Jahre dankbar, sondern jetzt auch dankbar solch einen Freund in meinem Leben zu wissen. Dass die Zeit die Wunden heilt und somit auch Seelenfrieden für diejenigen einkehrt, die betroffen zurück bleiben, wünsche ich mir von ganzem Herzen! Jetzt ist offen und ehrlich alles gesagt und nun kann ich nur hoffen, dass der Schock sich irgendwann auch in Freude für unser aller Glück umwandelt.*

У тексті, що демонструє організовану послідовність речень, відбувається логічний перехід від одного речення до іншого в канві логіко-граматичної структури (Лядова, 2003). Когерентність, зв'язуючи окремі одиниці тексту та їхні повто-

рення в єдине ціле, нейтралізує окрему автосемантику цих частин і підпорядковує її загальному змісту твору (Огуй, 2007; Гальперин, 1980). Відносно великий об'єм тексту електронного повідомлення зумовлений соціально чутливою темою – обговоренням приватної сфери життя співачки – її розлучення з Флоріаном після десяти років відносин, а також початком нового роману.

Когеренція – це об'єднання всіх частин тексту певними засобами для досягнення його цілісності. Когеренція досягається засобами когезії, хоча може будуватися й на асоціативних і пресупозитивних відносинах (Огуй, 2007: 110). Наявність загального пресупозитивного (когнітивного) фонду забезпечує успішну діяльність породження та розуміння тексту (Олешков, 2009: 74).

Зв'язність та цілісність як дві основні властивості тексту складають його сутність та передбачають зв'язок, об'єднання текстових елементів в одне ціле, торкаючись організації мовленнєвого твору. Зв'язність тексту, яка полягає в зчепленні елементів тексту між собою (Филиппов, 2007: 140–141), зумовлена лінійністю компонентів тексту та реалізується на рівні слів, речень та текстових фрагментів (Щирова, 2007: 59). Цілісність тексту орієнтована на зміст тексту, на смисл, який

набуває текст, що відповідає ситуації. В основі цілісності тексту лежить ситуативність, співвіднесеність із ситуацією (Филиппов, 2007: 144–145). Цілісність як сукупний зміст тексту, його монологічний внутрішній смисл, матеріалізується в зв'язності, але не виводиться з неї механічно, не визначається простим складанням частин, властивостей та зв'язків окремих елементів тексту. Оперуючи одиницями поверхневої структури, інтерпретатор тлумачить їх, керуючись цілісністю текстового смислу (Щирова, 2007: 61–62).

**Висновки.** Тексти німецькомовних електронних повідомлень, що складаються з двох та більше речень, демонструють когезивну та когерентну послідовність речень, в якій проявляються граматичні та синтаксично-семантичні відносини. У текстах електронних повідомлень, в яких відсутні засоби когезії, зв'язність досягається засобами когеренції.

Незалежно від об'єму електронні повідомлення характеризуються когезією та когерентністю, а також іншими текстовими категоріями, зокрема змістовою та інформативною самодостатністю, самостійністю та завершеністю, дослідження яких є перспективним у подальшому вивченні електронної комунікації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник ; 2-ге вид., доп. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 376 с.
2. Венедиктова Ю. Е. Смс-сообщения: опыт типологического исследования (на материале английского и русского языков) : автореф. дисс. ... канд. филол. Наук : 10.02.20. Москва, 2011. 22 с.
3. Воробьева О. П. Текстовые категории и фактор адресата. Киев : Высшая школа, 1993. 200 с.
4. Гальперин И. Р. Интеграция и завершенность текста. *Литература и язык*. Москва, 1980. Вып. 6. Т. 39. С. 512–520.
5. Горошко Е. И. Гендерные аспекты коммуникаций на примере образовательных практик. *Educational Technology & Society*. 2008. 11 (2). С. 388–411.
6. Загнітко А. Сучасний політичний газетний дискурс: риторика і синтаксис. *Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка*. Донецьк : Східний видавничий дім, 2007. Т. 16. С. 5–19.
7. Кубрякова Е. С. О тексте и критериях его определения. Текст. Структура и семантика. Москва : Высшая школа, 2001. Т. 1. С. 72–81.
8. Лядова Ю. В. К вопросу о статусе соединительных элементов в тексте. *Филологические науки в МГИМО : сб. научных трудов*. МГИМО(У) МИД России. Москва : МГИМО, 2003. С. 44–53.
9. Москальская О. И. Грамматика текста. Москва : Высшая школа, 1981. 183 с.
10. Назарук Ю. А. Категория связности в аспекте внутритекстовой повторной номинации. *Вестник Самарского государственного университета. Серия «Языкознание»*. Вып. 10–2 (50). Самара : Изд-во «Самарский университет», 2006. С. 197–203.
11. Огуй О. Засоби зв'язності тексту та дискурсу в комунікативному просторі (на прикладі кількісної репрезентації когезії в романах Е. М. Ремарка). *Іноземна філологія. Український науковий збірник*. Львів, 2011. Вип. 123. С. 125–134.
12. Засоби когезії в романах Е. М. Ремарка: спроба кількісної репрезентації / О. Д. Огуй, Ю. В. Стецишин. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. Вип. 32. С. 109–113.
13. Олешков М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса : монография. Нижний Тагил : Нижнетагильская гос. соц.-пед. академия. 2006. 336 с. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-48183.html>.
14. Олешков М. Ю. Лингвоконцептуальный анализ дискурса (теоретический аспект). *Дискурс, концепт, жанр : коллективная монография*. Нижний Тагил, НТГСПА, 2009. С. 68–85.
15. Панченко Е. И. SMS и телеграмма: эволюция сжатого текста. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Мовознавство»*. Вип. 19. Том 1. Дніпропетровськ, 2013. С. 229–234.
16. Пац Л. Способи текстової організації: парцеляція, приєднування, сегментація. *Вісник Львівського університету. Серія «Філологічна»*. Вип. 34. Ч. I. Львів, 2004. С. 105–112.

17. Сахарный Л. В. Тексты-примитивы и закономерности их порождения. Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. Москва : Наука, 1991. С. 221–237.
18. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации : монографическое учебное пособие. Киев : Брами, Изд. Вовчок О. Ю., 2004. 336 с.
19. Таран В. В. Узагальненість та збірність як текстові категорії у сучасній російській мові : автореф. дис ... канд. філол. наук : 10.02.02. Дніпропетровськ, 1998. 19 с.
20. Унукович Е. А. Телеграмма соболезнования как сжатый политический текст. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Серія «Філологічні науки»*. 2010. № 2 (189). С. 98–105.
21. Филиппов К. А. Лингвистика текста : курс лекций. 2-е изд., испр. и доп. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. 331 с.
22. Многомерность текста: понимание и интерпретация : учебное пособие / И. А. Щирова, Е. А. Гончарова. Санкт-Петербург : ООО «Книжный Дом», 2007. 472 с.
23. Adamzik K. Textlinguistik. Eine einführende Darstellung / K. Adamzik. –Tübingen : Niemeyer, 2004. 176 S.
24. Heinemann M. Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs / M. Heinemann, W. Heinemann. Tübingen : Niemeyer, 2002. 281 S.

#### REFERENCES

1. Batsevych, F.S. (2009). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky [Fundamentals of communicative Linguistics]*. Kyiv: Akademiia [in Ukrainian].
2. Venediktova, Iu.E. (2011). *SMS-soobscheniya: opyt tipologicheskogo issledovaniya (na materiale angliyskogo i russkogo yazykov [SMS messages: experience of typological research (in English and Russian languages)]*: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.20. Moscow [in Russian].
3. Vorobyeva, O.P. (1993). *Tekstovyye kategorii i faktor adresata [Textual categories and the factor of addressee]*. Kiev: Vishcha shkola [in Russian].
4. Galperin, I.R. (1980). Integratsiya i zavershennost teksta [Integration and completeness of the text]. *Literatura i yazyk* (Vols. 6(39), (pp. 512-520). Moscow [in Russian].
5. Goroshko, E.I. (2008). Gendernyye aspekty kommunikatsiy na primere obrazovatelnykh praktik [Gender aspects of communication on the example of educational practices]. *Educational Technology & Society* (Volk. 11(2), (pp. 388-411) [in Russian].
6. Zahnitko, A. (2007). Suchasnyi politychnyi hazetnyi dyskurs: rytoryka i syntaksys [Modern political newspaper discourse: rhetoric and syntax]. *Donetskyi visnyk Naukovoho tovarystva im. Shevchenka* (Volk. 16), (pp. 5-19). Donetsk: Skhidnyi vydavnychiy dim [in Ukrainian].
7. Kubryakova, E.S. (2001). O tekste i kriteriyah ego opredeleniya [About the text and criteria of its definition]. *Tekst. Struktura i semantika* (Volk. 1), (pp. 72-81). Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].
8. Lyadova, Yu.V. (2003). *K voprosu o statuse soyedinitelnykh elementov v tekste [To the question about status of connecting elements in the text]*. Moscow: MGIMO [in Russian].
9. Moskalskaya, O.I. (1981). *Grammatika teksta [Text Grammar]*. Moscow: Vysshaya shkola [in Russian].
10. Nazaruk, Yu.A. (2006). *Kategoriya svyaznosti v aspekte vnutritekstovoy povtorno nominatsii [A category of connectedness in the aspect of the intratextual repeated nomination]* (pp. 197-203). Samara: Izd-vo «Samarskiy universitet» [in Russian].
11. Ohuy, A. (2011). *Zasoby v'iaznosti tekstu ta dyskursu v komunikatyvnomu prostori (na prykladi kilkisnoi reprezentatsii kohezii v romanakh E. M. Remarka) [Relating the cohesiveness of the text and discourse in the communicative space as exemplified in the novels of E. M. Remarque]* (Volk. 123), (pp. 125-134). Lviv [in Ukrainian].
12. Ohuy, O.D., & Stetsyshyn, Yu.B. (2007). *Zasoby kohezii v romanakh E. M. Remarka: sproba kilkisnoi reprezentatsii [Relating the cohesion in the novels of E. M. Remarque: attempt of quantitative representation]* (Volk. 32), (pp. 109-113). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
13. Oleshkov, M.Yu. (2006). *Modelirovaniye kommunikativnogo protsessa [Modeling of the communicative process]*. Nizhniy Tagil: Nizhnetagil'skaya gos. soc.-ped. akademiya. Retrieved from <http://rudocs.exdat.com/docs/index-48183.html> [in Russian].
14. Oleshkov M. Yu. Lingvokonceptual'nyy analiz diskursa (teoreticheskiy aspekt) [The linguoconceptual discourse analysis (theoretical aspect)]. *Diskurs, koncept, zhanr: kollektivnaya monografiya* (pp. 68-85). Nizhniy Tagil, NTGSPA [in Russian].
15. Panchenko, E.I. (2013). *SMS i telegramma: evolyuciya szhatogo teksta [SMS and telegram: evolution of the compressed text]* (Volk. 19), (pp. 229-234). Dnipropetrovsk: Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu [in Russian].
16. Pats, L. (2004). *Sposoby tekstovoi orhanizatsii: partseliatsiia, pryednuvannia, sehmentatsiia [The ways of text organization: parceling, joining, segmentation]* (Volk. 34(1), (pp. 105-112). Lviv: Visnyk Lvivskoho universytetu [in Ukrainian].
17. Saharnyy, L.V. (1991). *Teksty-primitivy i zakonornosti ih porozhdeniya [Primitive texts and pattern of their creation]* (pp. 221-237). Moscow: Nauka [in Russian].
18. Selivanova, E.A. (2004). *Osnovy lingvisticheskoy teorii teksta i kommunikacii [The foundations of linguistic theory of text and communication]*. Kiev: Brama, Izd. Vovchok O. Yu [in Russian].
19. Taran, V.V. (1998). *Uzahalnenist ta zbirnist yak tekstovi katehorii u suchasni rosiiskii movi [Generalization and Collectivity as Textual Categories in Modern Russian]*: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.02. Dnipropetrovsk [in Ukrainian].

20. Unukovich, K.A. (2010). *Telegramma soboleznovaniya kak szhatyy politicheskiy tekst [The telegram of condolence as compressed political text]* (Volk. 2(189), (pp. 98-105). Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka [in Russian].
21. Filippov, K.A. (2007). *Lingvistika teksta [Text Linguistics]*. SPb.: Izd-vo S.-Peterb. un-ta [in Russian].
22. Schirova, I.A., & Goncharova, E.A. (2007). *Mnogomernost' teksta: ponimanie i interpretaciya [Multidimensionality of text: understanding and interpretation]*. SPb.: OOO «Knizhnyy Dom» [in Russian].
23. Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung [Text Linguistics. An Introduction]*. Tübingen: Niemeyer [in German].
24. Heinemann, M., & Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs [Fundamentals of Text Linguistics. Interaction – Text – Discourse]*. Tübingen: Niemeyer [in German].

**Ольга ВОРОБЕЙ,**  
orcid.org/0000-0003-4956-8943  
кандидат філологічних наук,  
асистент кафедри мов і літератур Далекого Сходу та Південно-Східної Азії  
Інституту філології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
(Київ, Україна) oerjia@gmail.com

## ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ ОЗНАК ПОЕТИЧНОГО РЕАЛІЗМУ У ТВОРЧОСТІ ЦАО ЮЯ (НА ПРИКЛАДІ П'ЄСИ «ПЕКІНЦІ»)

Стаття присвячена особливостям формування творчої особистості Цао Юя – провідного китайського драматурга першої половини ХХ ст. Мета роботи – дослідити процес становлення нового жанру розмовної драми у китайській літературі першої половини ХХ ст., з'ясувати його особливості з огляду на історико-політичні зрушення, а також визначити специфіку авторського стилю Цао Юя у межах зазначеного жанру, тобто визначити ознаки поетичного реалізму, окреслити особливості авторської інтерпретації цього художнього методу. Зазначена мета статті визначила потребу застосування таких методів дослідження: культурно-історичного аналізу (для віднаходження та встановлення детермінованих зв'язків між соціально-побутовими та літературними зрушеннями у І пол. ХХ ст. в Китаї), порівняльної типології (для виявлення подібного та відмінного у китайському та європейському напрямках поетичного реалізму, для визначення сутності китайського поетичного реалізму у розмовній драмі), а також біографічного (висвітлення індивідуальних чинників, нахилів, уподобань, стилю життя письменника для виокремлення особливостей ідіостилу Цао Юя) та структурно-типологічного (стало можливим розкриття закономірності виявлення ознак поетичного реалізму на різних структурних рівнях – ідейно-тематичному, композиційно-структурному, образному та художньо-виражальному) аналізів. Наукова новизна полягає в тому, що дослідження художніх прийомів і засобів, використаних драматургом у п'єсі «Пекінці», а також принципів ідейно-художнього сприйняття та образного відтворення світу довело, що інтуїтивно залученим Цао Юєм художнім методом став поетичний реалізм з яскраво вираженою китайською специфікою. Аналіз творчості Цао Юя, в якій поєднуються принципи європейської драми (зокрема, нової драми Г. Ібсена та Ю. О'Ніла), ознаки соціально-психологічної драми А. Чехова, а також особливості китайської традиційної поезії та драматургії, дає підстави визначити його творчий метод як поетичний реалізм. Подібність певних рис західного та китайського поетичного реалізму можна пояснити за допомогою концепції розвитку культури Е. Б. Тейлора.

**Ключові слова:** драматургія, нова драма, розмовна драма, поетичний реалізм, творчий метод.

**Olha VOROBEL,**  
orcid.org/0000-0003-4956-8943  
PhD in Philology,  
Assistant Professor at Department of Far Eastern  
and South-Eastern Languages and Literatures  
of Institute of Philology  
of Taras Shevchenko National University of Kyiv  
(Kyiv, Ukraine) oerjia@gmail.com

## DISPLAY OF POETIC REALISM PECULIARITIES IN THE WORKS OF CAO YU (ILLUSTRATED BY THE PLAY “PEKING MEN”)

This article is devoted to peculiarities of creative personality forming of Cao Yu – Chinese prominent playwright of the first part of the XX century. The purpose of the work: to analyze process of foundation new genre – Chinese spoken drama – in the first half of XX century, to determine its peculiarities due to historical and political changes, as well as to identify Cao Yu' author specificity within the scope of this genre, notably – to outline peculiarities of his own interpretation of this artistic method.

Previously mentioned purpose of the work determined necessity of using following research methods: cultural-historical analysis (for discovering and defining determined relations between social and political movements in the first half of the XX century), comparative typology (for discovering related and distanced features in Chinese and European schools of poetic realism, for outlining the main point of poetic realism in Chinese spoken drama), as well as biographical method (interpretation of individual development, inclination, predilection, lifestyle for differentiation of singularities of Cao

*Yu' individual style) and structural-typological (was used for defining regularity of poetic realism presence on different structural levels – idea-thematic, composite-structural, figurative and artistic-expressive). The scientific novelty of the work: analyzed fiction methods and figures, principles of idea and art perception as well as figurative world reproduction, which were used by Cao Yu in his play "Peking Men", determined his artistic method as poetic realism with pronounced Chinese specific character. Conclusions: analysis of Cao Yu's works, where were combined principals of European drama (in the first place new drama of H. Ibsen and E. O'Neil), features of social-physiological drama of A. Chekov, as well as peculiarities of Chinese traditional poetry and drama, give us grounds to determine his artistic method as poetic realism. Similarity of certain features of European and Western poetic realism could be explained by Taylor theory of culture development.*

**Key words:** drama, new drama, poetic realism, artistic method.

**Постановка проблеми.** У 30-ті рр. ХХ століття у плеяді відомих китайських драматургів з'явилась постать Цао Юя (曹禺, 1910–1996 рр.) – митця великого і самобутнього хисту. Він є представником жанру *розмовної драми* (новий жанр китайської драми ХХ ст., який став продуктом переосмислення західної європейської теорії драми на китайському національному ґрунті з варіативністю адаптації до запитів китайського глядача), що активно розвивався у Китаї у першій половині ХХ ст. Творчість Цао Юя в цілому охарактеризував історик сучасної літератури Ван Яо: «П'єси, створенні його величезним талантом, стали значним вкладом у нашу драматургію і сприяли загальному підйому її художнього рівня» (Никольская, 1961: 3). Твори Цао Юя увібрали в себе риси західної драми та традиції класичного китайського театру і стали яскравими зразками індивідуально-авторського художнього стилю.

**Аналіз досліджень.** Традиційно творчість митця відносять до напрямку *реалізму* (Го Можо, Я. Прушек, Н. Федоренко), а його творчим методом вважають *критичний реалізм*, який розглядав людину у її зв'язках із соціальним середовищем з акцентом на негативних сторонах буття (Л. Никольська, С. Дін'ї). Проте не можна стверджувати, що драматург зосереджувався виключно на негативізмі, адже він усвідомлював, що викриття старого й ортодоксального світу з усіма його недоліками справить набагато сильніший ефект, якщо письменник, критикуючи, водночас буде оспівувати власні ідеали та сподівання (наприклад, як у п'єсах «Гроза», «Дикі землі» та «Ясне небо»). Китайський критик та драматург Хе Цілао підтверджує вищезазначену тезу: «Ці зворушливі п'єси не завжди описують жорстоку реальність буття, в них дуже багато поетичного, піднесеного. Ця поетичність виражається у позитивних діях персонажів, коли дії самих героїв збігаються з життєвим кредо автора, коли мова йде про звичайне й нічим не примітне життя, а також коли здійснюються певні благородні вчинки чи викривається негативна сторона якогось конкретного героя і добро святкує перемогу <...>»

(王兴平, 1985: 285). «Драма, написана за принципами поетичного мистецтва» – ось так можна охарактеризувати індивідуальний стиль драматурга, що вирізняв його з-поміж сучасників (吕荧, 1991: 80). Сам письменник також зазначає, що для написання п'єси «Гроза» він використав принципи поезії: «Мої твори схожі на вірші, балади, які не лише прекрасні за своєю формою та змістом, але й приносять читачеві абсолютно нове відчуття» (田本相, 1993: 51). У січні 1936 року у передмові до вищезгаданої п'єси «Гроза» Цао Юй ще раз підкреслив: «<...> щоб виділити початок та кінець п'єси, треба залишити у глядачів надовго «ліричне» відчуття після перегляду драми, змусити аудиторію глибоко замислитись над проблемами, що були відтворені у п'єсі» (邹红, 1998: 154).

Залучення елементів поезії та ліричності до творчості дає нам підстави стверджувати, що самобутній художній метод драматурга, втілений в окремому жанровому різновиді *розмовної драми* – у *поетизованій драмі*, представляє радше своєрідну інтерпретацію відомого у Європі *поетичного реалізму*, однак має свою яскраву специфіку.

Термін «*поетичний реалізм*» належить німецькому письменнику та теоретику мистецтва Отто Людвігу (1813–1865) і був вперше використаний ним у 1840 році у критичних замітках, присвячених аналізу творчості В. Шекспіра. Митець розумів *поетичний реалізм* як синтез реального та ідеального начал, закономірного та випадкового, індивідуального та типового, об'єктивного змісту життя та суб'єктивного авторського переживання (Васкеневиц, 2003). *Поетичний реалізм* не піддається однозначному трактуванню, адже цей художній напрям був представлений у європейській прозі, драматургії та кінематографі у різні періоди протягом другої пол. ХІХ – кін. ХХ ст. Це поняття оперувало дещо відмінними значеннями, а тому особливості *поетичного реалізму* у німецькій літературі (Т. Фонтане, В. Раабе, Т. Шторм, Г. Келлер) та французькому кінематографі (Ж. Ренуар, Ж. Прев'єр, М. Карне, Ж. Фейдер, П. Шеналь) відрізняються, однак ми все ж таки можемо помітити схожі ознаки. По-перше, ця течія з'явилась як ре-

акція на складне соціально-політичне становище у суспільстві, що змусило митців подивитись на світ під іншим кутом (наприклад, суб'єктивізація викладу, поєднання сентиментальності та гумору для вираження внутрішньої інфантильності або беззахисності). По-друге, у основі лежить відображення реального життя простих людей, але крізь призму ліричного світовідчуття, що проявляється у використанні різних художньо-виражальних засобів (у німецькій літературі – описи природи, використання поетичних символів, віршів, пісень, принцип спогадів, зміщення часових пластів тощо; у французькому кінематографі – літературні діалоги, гра акторів, музичний супровід, символічне використання предметів, павільйонні зйомки тощо). Загалом для *поетичного реалізму* притаманними є зосередженість на внутрішньому стані персонажів, сентименталізм, настрої фаталізму, неприкаяності героїв та в цілому ностальгічна атмосфера творів.

Але якщо **реалізм**, представлений у китайській *розмовній драмі*, брав свій початок із західно-європейського реалізму (про це свідчать наукові праці Л. Меньшикова, К. Мурашевич, В. Петрова, Ш. Мелвіна), то природа романтичної складової китайського поетичного реалізму у *поетизованих драмах* була абсолютно іншою: в Європі для вираження глибоких думок і почуттів реалістичного героя драматурги зверталися до надбань західного романтизму, а в Китаї – до традиційної драми та поезії (вплив китайської поетичної традиції на новітню китайську літературу детально розглядався у роботах К. Мурашевич, В. Семанова, І. Лісевича, Л. Черкаського).

**Мета статті.** Риси китайського *поетичного реалізму* та його європейського відповідника дуже схожі, час виникнення – також близький, але про вплив Європи говорити не доводиться (епоха *поетичного реалізму* в Європі виникла раніше і тривала від середини XIX до початку XX ст.). Схожість двох явищ пояснюється антропологічною теорією, за якою спільні сюжети і художні особливості, на думку Є. Мелітинського, виникли завдяки єдиним психологічним процесам, адже суспільство після революцій, соціально-політичних зрушень та економічного застою охоплюють настрої поразки та все більшої безнадійності (Васкеневиц, 2003).

**Виклад основного матеріалу.** Письменницька діяльність Цао Юя припала на досить складний період у історії Китаю, творчий шлях драматурга був нерозривно пов'язаний з громадянськими війнами та національно-визвольним рухом, а тому метод *поетичного реалізму* дозволяв йому най-

більш влучно та повно відобразити тогочасну соціальну дійсність. Звісно, у письменника не було наміру сліпо копіювати принципи європейського *поетичного реалізму*, звернення до цього художнього методу відбулось інтуїтивно у результаті вдалого поєднання елементів західної та китайської драматургії. Майстерність Цао Юя полягає саме в тому, що, навчаючись в інших, він зміг зберегти власну творчу індивідуальність. Так, джерелом натхнення для Цао Юя стала європейська та американська *нова драма* Г. Ібсена, Ю. О'Ніла, творчий доробок видатних китайських (Лу Сінь, Тянь Хань, Хун Шень) та російських драматургів (А. Чехов), а також романтизм китайського класичного театру. Оскільки *поетизована драма* Цао Юя була його власним експериментом, вона має низку особливостей, які можна простежити на всіх структурних рівнях твору – ідейно-тематичному, композиційно-сюжетному, образному, мовному та художньо-виражальному.

На **ідейно-тематичному рівні** поетизація проявляється у відображенні життя нижчих шарків суспільства у піднесеному тоні. У творах присутні гострі соціальні проблеми та історичний підтекст, але автор часто уникає прямих вказівок на конкретну дату подій, а дає лише натяк, адже для нього більш сутнісним є розкриття внутрішнього світу людини, тобто соціально-політичні події стають фоном для вираження душевних перипетій героїв, розкриття трагічних колізій людського життя. Змальовуються протиріччя епохи, відбувається засудження застарілого суспільного устрою. У творах з поетизованою реальністю патетика суб'єктивізації викладу твору дещо нівелюється за допомогою гумору (Васкеневиц, 2003). Використання гумору означає усвідомлення того, що тріщина, яка розколола свідомість та світ класичної ідеалістично-романтичної епохи, зруйнувала світ старих цінностей. Водночас творами, що представляють *поетичний реалізм*, притаманна сентиментальність, яка поряд з гумором являє собою форму ставлення до дійсності, що виражається у внутрішньому примиренні, відмові від протидії та протистояння життю.

Варто звернути увагу на п'єсу Цао Юя «Пекінці» (1940), написану у період антияпонської національно-визвольної війни. Спочатку драматург задумав її як трагедію, у перших редакціях вона так і називалась («悲劇»), однак потім драматург сам виправив її жанрову приналежність, написавши, що це просто п'єса (話劇). Цао Юй говорив про цей твір так: «Цілком можливо, що «Пекінці» – це комедія, а не трагедія. Деякі персонажі у ній комічні та повинні викликати сміх у глядачів»

(曹禺, 2004: 84). Дійсно, автор не проявляє співчуття до дійових осіб, їх почуття не пронизані трагізмом, вони самі створили ті труднощі, що їм доводиться переживати, а тому не може бути мови про трагедію. Цей твір можна віднести до ліричної комедії з елементами драматизму або до так званої пародії на трагедію (Никольская, 1961: 103).

Також у творі постають актуальні на той час проблеми руйнації та занепаду старовинних будинків родової знаті, розшарування аристократичного середовища, зародження нового покоління з іншим світобаченням. Хоча у п'єсі нічого не вказує ані на агресію японської влади, ані на внутрішню політику Гоміндану, але вже у назві відчувається політичний контекст: неважливо, які люди живуть у столиці, адже Пекін всупереч японським окупантам завжди буде належати китайцям. Сюжет ґрунтується на розкритті міжособистісних взаємовідносин у столичній заможній родині Цзен. Драма, що розігралась у цій аристократичній сім'ї, передає в мініатюрі модель загальних соціально-психологічних конфліктів у вищих прошарках китайського суспільства у роки війни з Японією. Цао Юй у всій складності представляє занепад аристократії, неминучість загибелі феодальних порядків у зіткненні з новими, протиріччя між дворянством (Цзени) та новим класом підприємців (Ду). Тема та ідея п'єси «Пекінці» дещо перегукуються з «Вишневым садом» (1903) А. Чехова, адже у Російській імперії наприкінці XIX ст. відбувалась схожа ситуація. Вже минули часи панування дворянських родин, вони втрачають свій авторитет та владу, а на зміну їм приходить новий стан буржуа, але ні старі, ні нові господарі не варті краси «вишневих садів» (Ли Ляньшу, 2005: 65).

На фоні гострих соціальних проблем та складної історичної ситуації змальовуються почуття та переживання героїв драми, що характерно для *поетичного реалізму*. Перед нами розкривається нещасливе кохання Веньціна (сина хазяїна будинку) та Суфан (далекої родички, що виховувалась у його домі). За Веньціном пильно стежить його суворя дружина, а Суфан не дає ні хвилини спокою господар будинку, якого вона турботливо доглядає. Закохані мають змогу спілкуватись лише за допомогою таємного обміну власними віршами та малюнками, адже обоє мають неабиякий хист до мистецтва. Чимало переживань відбувається і у душі інших персонажів, адже всіх хвилює банкрутство давнього роду, а особливо це стосується голови родини Цзен Хао, який боїться втратити свою дорогоцінну домовину.

Ознаки *поетичного реалізму* можна побачити і на рівні **композиційно-сюжетної структури**. Драматург часто використовував типовий сюжет задля надання подіям драматизму. Так, головний герой у момент духовного або соціального падіння отримує надію на щасливе та світле майбутнє, але наприкінці драми відбувається повний крах ілюзій і з'ясування істини. На цьому рівні також чітко простежується вплив *нової драми* Г. Ібсена: по-перше, творам Цао Юя притаманний принцип аналітичної композиції, коли зав'язкою дії є подія, що відбулась до початку твору, а зміст драми – це вже аналіз причин та відображення наслідків події; по-друге, Цао Юй повсякчас вводить у п'єси елементи випадкових подій, що підсилюють гостроту конфлікту та, зрештою, стають вирішальними.

Після прем'єри п'єси «Пекінці» китайський критик Шень Міньте зазначив, що в драмі «майже немає надзвичайних подій. Те, що відбувається на сцені, відбувалось вже багато разів до підняття завіси» (Ли Ляньшу, 2005: 69). Цао Юй вдається до використання притаманного його попереднім творам прийому типового сюжету, тобто ближче до розв'язки створює ілюзію можливості позитивного вирішення проблеми, але згодом руйнує будь-які надії. Так, коли у сім'ї зовсім не залишається коштів, а труну ось-ось повинні забрати за борги, Цзян Тай обіцяє дістати гроші та врятувати репутацію голови родини Цзян Хао. Заспокоївши всіх, він забирає останні заощадження сім'ї та йде просити фінансової допомоги у свого приятеля, але повертається лише на світанку, сп'янілий, без грошей, у супроводі поліцейського. Старий Цзен Хао, котрий вже готовий був віддати труну, знову починає тішитись надіями та впадає у розпач, коли йому доводиться відмовитись від домовини.

Композиція твору цілком відповідає принципам побудови аналітичної драми, адже зав'язка подій відбулась набагато раніше, а події у самому творі – це вже результат колишнього способу життя героїв та їх дій. У першій дії перед нами постає аристократична сім'я Цзен, що колись була дуже заможною та впливовою, а наразі зав'язла у боргах. Заглиблюючись у сюжет та краще розкриваючи образи героїв, ми починаємо усвідомлювати, що причиною їх складної фінансової ситуації є роки неробства, марнотратства, ліні та абсолютної непристосованості до життя. У такий спосіб Цао Юй засуджує феодальний суспільний устрій, що панував у Китаї протягом тривалого часу, та критикує безглузде життя мешканців таких знатних будинків.

Особлива увага відводиться **образній систе-**



мі п'єси, адже під впливом *нової драми* у творах Цао Юя відбувається зміщення акценту з дії на розкриття внутрішнього світу людини, саме тому кожен герой є завершеним, яскраво індивідуалізованим, має психологічно складний характер. До того ж всі персонажі перебувають у тісній взаємодії, можуть доповнювати один одного або ж знаходитись в антагоністичних зв'язках. Їх гостра боротьба розгортається навколо власних інтересів, які беруть свої витoki з соціальної дійсності. Автор прагне розкрити внутрішні протиріччя життя та показати поведінку індивідів у складних ситуаціях.

Як і у більш ранніх драмах Цао Юя, у п'єсі «Пекінці» значна увага приділяється образній системі, що підпорядковується ідеї викриття патріархальних порядків. Перед нами постає ціла низка героїв, серед яких досить важко виділити головних та другорядних, адже авторові вдається тією чи іншою мірою приділити увагу кожному з них та змалювати їх характери та почуття. Усіх персонажів можна поділити на дві категорії. Це представники аристократії та провісники нового життя. До першої групи можна віднести практично усіх членів родини Цзен, а до другої – Юань Женьганя з дочкою Юань, а також Суфан та Жуйжень.

Головою сім'ї є старий Цзен Хао, котрий живе у власному світі старих традицій та конфуціанських канонів. Понад усе він шанує зовнішню пристойність та дотримання церемоній, а єдиною його цінністю є домовина. Він є представником того панівного класу, який розвінчували тогочасні письменники Китаю (Ба Цзінь, Лу Сінь, Лао Ше) та називали вбивцями сучасності. У ньому зосереджено безліч протиріч: «Бути людиною та прагнути безсмертя; знаходячись на землі, збиратись на небеса; жити теперішнім, дихаючи повітрям свого часу, нав'язувати всім застаріле вчення, мову мерців» (Лу Сінь, 1955: 10). Жадібний егоїст, а колись жорстокий та впливовий, він постає у п'єсі немичним та боягузливим старцем, який все ще намагається контролювати ситуацію у родині. Але він не викликає поваги, а реципієнт розуміє, що у сучасному світі вже немає місця конфуціанським догматам та звичаям.

Друге покоління чоловіків Цзен – Веньцін та Цзян Тай – відрізняється слабкістю та млявістю. Вони однаково безпорадні, не мають сили волі та серйозної мети у житті та обидва є результатом суто китайського аристократичного виховання. І Веньцін, і Цзян Тай є освіченими, розумними та обізнаними у мистецтві, проте вони виявляються рабами конфуціанських настанов та вже ніяк не

можуть знайти місця у сучасному суспільстві, а тому безмірно самотні та нещасні. Син Цзен Хао – Веньцін, котрий майже все життя перебуває під впливом дружини Си'ї, вже не в силах щось змінити та знаходить вихід в отруєнні опіумом. У його образі Цао Юй змалював згубність традиційного виховання, а його смерть є натяком на вирождення феодалізму.

Надзвичайно яскравим у п'єсі є персонаж Си'ї, невістки Цзен Хао, в руках якої зосереджена вся влада у домі. Вона є втіленням деспотизму, адже намагається контролювати рух кожного мешканця будинку. Її образ перегукується з образом Ван Сифин (героїні класичного китайського роману Цао Сюєціня «Сон у червоній вежі»). Вона представляє нову типологію героїв китайської класичної літератури, яку Л. Нікольська називає лицемірками, які «з легкістю могли призначити слугі покарання у двадцять палиць, <...> не гидує вона і лихварством, <...> але перед чоловіком та членами сім'ї вона носить маску лицемірства» (Нікольская, 1961: 86). Жорстока Си'ї прикидається великодушною, але всі її дії є вираженням брехні та підступності.

Проте ситуація у домі Цзенів змінюється з появою антрополога Юань Женьганя, що сприяє остаточному розпаду родини. Вчений є освіченою та сміливою людиною, про що свідчить навіть його ім'я (Женьган (任敢) – «той, хто взяв на себе сміливість»). Він присвятив все своє життя науці та не підтримує застарілих порядків. Це чітко вимальовується у його стосунках з дочкою Юаня Юань, які він будує не на суворому конфуціанському відчуженні молодших та старших, а на свободі та рівності. Тому спритна дівчинка з подивом спостерігає за членами родини Цзен, що нагадують їй мумій. Таким людям, як вона та її батько, доступне здорове ставлення до життя, саме в них Цао Юй і вбачає майбутнє своєї країни.

Варто зазначити, що у переліку дійових осіб Цао Юй зазначає і фігуру Пекінця (синантроп – пралюдина, що жила на території Китаю у льодовиковий період), тінь якого ми спостерігаємо на стіні кімнати під час наукових досліджень професора Юаня. У цей момент з уст професора линуць такі слова: *«Дивіться, це найперший пекінець. У ті часи люди жили вільно: любили того, кого хотіли..., хотілось їм плакати – плакали, хотілось кричати – кричали. Для них не існувало пут ні релігії, ні моралі, ні цивілізації; не було лицемірства і обману, ні підступності й підлості»* (曹禺, 2007). Щоб зрозуміти істинний сенс символіки Пекінця, варто звернутись до китайської традиції, тобто до праць тих філософів, які розвивали думку про при-

родний стан людини у далекому минулому, зокрема, до Лао Цзи (老子, VI ст. до н. е.) та Чжуан Цзи (庄子, IV ст. до н. е.) (吕荧, 1991: 79). Саме даоські філософи закликали відстоювати демократію первісного ладу на противагу ідеологам аристократії – конфуціанцям. Фігура первісної людини підкреслює, що майже всі представники родини Цзен зі своїми відсталими поглядами подібні до мавпоподібної людини. У первісній істоті антрополог знаходить більше людяного, ніж у цих *живих мерцях*. Тобто Пекінець як пралюдина ніби доповнює образ Юань Женьганя, символізуючи боротьбу з конфуціанством та застарілими канонами.

Поетизація на **мовному рівні** відображається у ліричних монологах героїв, а подекуди у декламації віршів та наспівуванні пісень, за допомогою чого досягається найбільш повне та глибоке розкриття почуттів дійових осіб та створюється контраст з жорстокою реальністю, адже, як правило, вони з'являються у найбільш трагічні та важкі хвилини буття. Сучасники Цао Юя не раз підкреслювали, що він є драматургом з душею поета. Письменник не лише достеменно знав кожного зі своїх героїв, але й намагався зробити так, щоб у кожного була своя таємниця. Сам Цао Юй зазначав: «У творі мають бути два аспекти – загальнозрозумілий та таємничий, з прихованим змістом, в якому і буде полягати вся поетика твору. У мові загальнозрозумілої частини п'єси можна також використовувати поетичний підхід, але не варто зловживати риторичними надлишками та занадто прикрашати там, де це зовсім не потрібно» (曹禺, 2004: 15). Ще за життя письменника критики говорили: «Мова драматичних творів Цао Юя не лише збагачує п'єси та підносить їх на вищий рівень, але вона сповнена поезією. Зовсім не важливо, він пише прозою чи у віршах, сам зміст тексту буде більшою або меншою мірою наповнений справжньою поезією. До того ж кожен драматург має звертати увагу на поетичний зміст, лише так можна викликати яскраві образи у читачів та глядачів. Це схоже на те, що ти начебто доторкнувся до найглибшої таємниці героя, зрозумів прихований зміст сюжетної лінії п'єси» (田本相, 1993: 162–163). Поетизована мова є відлунням традиційної китайської театральної традиції, а також наслідком впливу драматургії Чехова, де герої також досить часто звертаються до декламації певних фрагментів віршів та пісень.

Отже, у п'єсі «Пекінці» найбільша кількість ліричних піднесених монологів належить Цзян Тай. Наприклад, під час розмови з науковцем Юанем він зазначає: «Я люблю гроші, <...> мрію розбагатіти. Я буду їх дарувати друзям та бід-

някам» (曹禺, 2007). Він навіть згадує вірш Ду Фу (відомий китайський поет епохи Тан (618–907): «О, якби такий побудувати дім під дахом великим одним, щоб тисячі кімнат були в нім для знедолених бідняків<...>» (曹禺, 2007). Далі Тай продовжує: «Нехай вони безкоштовно живуть, їдять, п'ють, вивчають мистецтва, науки, літературу. Нехай кожен займається тим, що йому подобається, на користь Китаю, на користь всього людства<...>» (曹禺, 2007). І тут же його хизування перетікає у самовикриття: «<...> Ми цілими днями будуємо надхмарні палаци. <...> Ми вміємо лише зітхати, марити уві сні, тужити, жити на утриманні інших та ще й ображати їх» (曹禺, 2007). Ідейний підсумок п'єси автор також вкладає в уста Цзян Тая: «Ми живі мерці, мертві душі, живі трупи!» (曹禺, 2007). Цей монолог сповнений патетики, замріяності та ліризму, до того ж він є втіленням головної ідеї автора та допомагає виразити його справжнє ставлення до аристократії. Також вкрай яскравим є епізод, де Цзен Венцін наспівує уривок з поезії Лу Ю «Шпилька Фенікса» (вірш у жанрі цзи (词) видатного поета династії Південна Сун (1127–1279), а також арія з пекінської опери на однойменну мелодію, в якій розповідається про глибокі почуття поета до однієї юної дівчини): «<...> Лютий вітер зі Сходу! Не знає він милосердя. <...> Вже зникли світлі почуття, Залишилися тільки вагання. <...> В журливій розлуці минуло вже декілька років, І знову – фатальні помилки, І знову – омана!<...>» (曹禺, 2007). У цих словах міститься своєрідний протест героя проти нещасливого шлюбу з безжалісною Си'ї, виражається його душевний стан та тонка поетична натура.

Відповідні художні прийоми та оформлення, що формують **художньо-виражальний рівень**, також сприяють досягненню поетизації п'єси. Цао Юй продовжував нововведення Хун Шеня, які той запозичив з американської драматургії Ю. О'Ніла, – художнє оформлення (декорації, реквізит, костюми) для розкриття авторського задуму, а також індивідуалізований образ з відповідним костюмом та гримом замість традиційного гриму китайського театру. Для п'єси Цао Юя притаманне багатостороннє використання фону (інтер'єру та явищ природи) у сценічному творі, що є ознакою впливу рис романтизму класичної китайської літератури (символічне навантаження стихій) у поєднанні з віяннями американської драматургії (практичне втілення на сцені у формі декорацій). Вони відіграють провідну роль у п'єсах, здійснюючи значний вплив на психологічний стан читача або глядача.

Помітне місце у творах посідає художня деталь, яка має вагому композиційну функцію, встановлює зв'язки між дійовими особами, а також дає змогу автору, зменшивши діалогічний обсяг, з більшою експресивністю виразити основну ідею твору. Манеру змалювання подій у обмеженому просторі, використання відповідного інтер'єру та символічних художніх деталей Цао Юй перейняв у А. Чехова. Особливе значення у розкритті образів відіграють просторові ремарки, які у п'єсах Цао Юя виглядають частково запозиченими, тобто як продовження традиції самохарактеристики героїв при першій появі на сцені. Своєрідні новели, що передують розкриттю характеру, ввів у свій творчості ще Хун Шень (Никольская, 1961: 30). Цао Юй продовжив це нововведення, наповнивши опис героїв психологізмом, який перегукується з ремарками у п'єсах Г. Ібсена. Традиційні самохарактеристики класичної драми зводились до переказу короткої біографії дійової особи і попередніх подій. Цао Юй же в ремарках прагне розкрити внутрішній зміст образу. Змінилось і призначення ремарок. У традиційному театрі герой за допомогою самохарактеристики вводив глядача в курс справи, допомагав розібратись в подіях та особах, однак у сучасній драмі вони радше відіграють роль режисерських коментарів, допомагають актору вживатись в образ, автор ніби включається в оформлення спектаклю. У коротких внутрішніх ремарках драматург зазначає емоційний стан героя, а у просторових зовнішніх ремарках, котрі зазвичай передують появі дійової особи на сцені, він змальовує оточення, вказує вік, описує зовнішність героїв, їх манери, жести та інтонації, дає конкретну характеристику мислення та почуттів. Для передачі переживань та почуттів головних героїв могли вводитись арії та музика, що були елементами класичної китайської драми.

Наприклад, у п'єсі «Пекінці» дія від початку та до самого кінця відбувається у малій вітальні, що є останньою опорою сім'ї, адже головну вітальню та флігель вже знімає професор Юань. Будинок, від якого *«віє спустошенням»*, але де *«всіма силами підтримується дух колишньої величі»* (曹禺, 2007), Цао Юй змальовує вже у першій вступній ремарці: *«Свято середини осені. Наближається обід. У малій вітальні <...> панує тиша. У кімнаті немає ні душі, чути тільки повільне «тік-так» старовинного годинника на довгому столі біля стіни ліворуч»* (曹禺, 2007). На фоні вітальні відбуваються значні зміни у житті мешканців будинку. Спочатку там підтримується порядок, годинник на столі розмірено проводить відлік часу. Кольори у першому акті світлі

та яскраві – блакитне небо, м'яке сонячне світло, приємна зелень саду. Господарі ще радіють, вторгнення кредиторів лише підкреслює їхню безтурботність, адже про розкіш свідчать пред'явлені рахунки – кравця, власника фруктового магазину, а також трунаря за лакування домовини. Проте вже не залишилось коштів на ремонт даху, що протікає, та стіну, що не сьогодні-завтра обвалиться.

Об одинадцятій годині вечора згідно з введеними старим господарем порядками вимикається електрика, у кімнаті видно тільки освітлене ліхтарем коло, все ж інше тоне у п'їтмі. Подібна світлобоязнь відображає страх перед новим життям, яке втілює професор. Смуга світла мерехтить лише із його кімнати, наче із абсолютно іншого світу. Далі дія розгортається у п'їтмі ночі, при світлі тьмяних ліхтарів та застарілих світильників, що передають внутрішній стан занепаду, загниваючий дух будинку, у котрому панують привиди минулого. Зловісні тіні пекінців пересуваються будинком зі свічками у руках, а з маленького чайника долинає булькотіння, що нагадує тихий плач. Годинник зупиняється – ритм життя у будинку порушується, але за його межами все продовжується за своїм звичаєм – сторож відбиває нічні варти, торговець продає пиріжки та коржики, свистить холодний вітер та йде дощ.

У останній дії відбуваються різкі зміни. Будинок спорожнів, стало холодно, немає і сліду колишнього затишку. Блакитний шовк перегородок вицвів, у деяких місцях зламани стільці, папір на вікнах пожовк, посохли хризантеми у горщиках, осипались квіти, пелюстки розлетілись по меблях. Скрізь пил та павутиння, хуцінь (китайський струнний смичковий музичний інструмент), котрий у першій дії займав почесне місце у розкішному футлярі з парчі з шовковими китицями, тепер висить перевернутим, струни у нього обірвані. Варто наголосити, що Цао Юй не дарма змальовує саме хризантеми та хуцінь, адже хризантема у Китаї завжди була символом честі, довголіття та високого соціального статусу, а хуцінь – класичний китайський інструмент, що підкреслює освіченість та процвітання родини. Тобто драматург звертається до традиційної символіки, щоб показати відхід життя з цього дому, а значить і пережитків феодального устрою.

Голоси, що проникають у будинок з вулиці, переважно сумні, нагадують похоронну пісню та звучать в унісон з гнітючим настроєм героїв. Сумні удари в гонг сліпого віщуна, тужливий крик диких гусей, каркання ворон, шум дощу та листя, завивання вітру, приглушений голос торговця – все це підсилює настрої приреченості. Про-

те життєрадісний клич продавця холодних напоїв у спекотний день, веселі дитячі голоси з подвір'я приглушують похмурі розмови у домі. Дарма синантропи намагаються встояти у своїй цитаделі, адже руйнуються вже давно ніким не ремонтвані стіни. Подих життя долинає і сюди, представники аристократії відходять у минуле та звільняють шлях для нового майбутнього. Сцена у «Пекінцях», як і у фіналі «Вишневого саду», залишається порожньою. Лунає скрип колеса, а вслід за ним лунають два різких гудки паротяга – провісника надії на краще завтра.

Загальний стан руйнації проявляється і у зовнішньому вигляді героїв: вишукане вбрання, у якому вони постають перед нами у першій дії, змінюється на поношене, старе й занедбане лахміття.

Картини природи також передають діалектику того, що відбувається у житті героїв: як згасає природа, так і наближається загибель пекінців. Час подій у першій дії – середина осені, а у третій – вже місяць потому. У зовнішній ремарці до останньої дії драматург зображує згасання природи: *«Ранній вечір. Вже доводиться одягати зимовий одяг... Глибока осінь... Повітря надзвичайно чисте й прозоре. З наближенням сутінків у старому саду й над верхівками могутніх столітніх в'язів з безперестанним карканням кружляють чорною хмарою ворони... Стає дедалі темніше, фарби згущуються, птахи летять до своїх гнізд. У сизому вечірньому тумані з міської стіни долинає сигнал – сурмач закликає до повернення у казарму. Цей сиротливий, тремтячий у морозному повітрі заклик здалеку зворушує та наганяє смуток. Він сповнений надії та кохання, досади та журби, ніби чиясь чутлива душа тужить за минулим, що назавжди відплило, немов хмаринка. День стає коротшим. До шостої години сонце зникає за кам'яною брамою у пурпурному серпанку гір. Опівночі починає завивати вітер, а в саду лунає скрип напівзасохлих дерев...»* (曹禺, 2007).

Окрім кольорів та ознак пір року у просторових ремарках Цао Юй дуже тонко і яскраво малює характери героїв. Перед появою у творі Си'ї ми вже чітко уявляємо її зовнішність, глибоко проникаємо у сутність її характеру: *«Вона спритна та енергійна, весь день з її обличчя не зникає фальшива посмішка. Це брехлива, егоїстична, балакуча, задрісна та недовірлива жінка, яка вважає себе привітною, відкритою та простою натурою. У будь-якому слові, вимовленому іншими людьми, вона бачить змову, інтригу... На словах вона скромна, шаноблива, гуманна... Си'ї невеликого зросту, трохи косоока; в неї широке чоло, прямий ніс, товсті губи, зуби виступають назовні; синя-*

*во-чорні й тонкі, немов намальовані, брови надають їй обличчю хижого виразу. Розмовляючи, Си'ї завжди крадькома стежить за лицем співрозмовника і завжди насторожі»* (曹禺, 2007). У внутрішніх ремарках драматург, як правило, передає емоції персонажів, виражає їх ставлення один до одного, а також досягає психологізації в цілому. Наприклад, завдяки ремаркам, що передують реплікам Си'ї, ми маємо змогу оцінити підступну й деспотичну натуру жінки: *«жорстоко, бажаючи вколоти», «злісно», «зловтішно», «холодно», «похмуро, байдуже», «роздратовано».*

Деталь як один з основних художніх прийомів Цао Юя у «Пекінцях» стала ще більш складною та багатогранною. Центральне місце у низці деталей посідає труна, що супроводжує розкриття образу Цзен Хао та стає вираженням ідеї загибелі старого світу. Труна була суттєвою приналежністю культу предків. Згідно з давніми повір'ями від стану могил та рештків залежало благополуччя живих нащадків. Ще у XVII столітті просвітник У Цзін Цзи висміював це середньовічне дикунство – віру у «пряму залежність живих від вибору для могили щасливого місця» (Позднева, 1970: 31). Звідси походить звичай готувати міцну, громіздку домовину задовго до старості, починаючи приблизно із сорока років. Цей величний саркофаг міг роками стояти на почесному місці у будинку аж до настання смертної години, а потім ще і з прахом покійного до сприятливого моменту захоронення (цей епізод яскраво описується у романі Ба Цзіня «Сім'я»). Один раз на рік або частіше його лакували. Самому обряду поховання відводилось надзвичайно серйозне значення. Навіть ті поміщики, що знаходились у скрутному фінансовому становищі, позичали гроші задля влаштування пишного похорону, щоб зберегти хоча б видимість могутності та надії на процвітання сім'ї у майбутньому. Саме таку ситуацію ми спостерігаємо і у «Пекінцях». Труна для Цзан Хао зберігається у домі уже близько п'ятнадцяти років, а лакували її більше ста разів. Таке підкреслене «підкування» про старого господаря сприймається як викриття конфуціанської філософії з її втечею від реальності, вірою у непохитність старих порядків. Зрештою, родина змушена віддати домовину за борги сусідові Ду, який *«за все своє життя не прочитав ні однієї книги»* (曹禺, 2007), зате розбагатів, відкривши шовкову фабрику. Вбитий горем Цзен Хао розчаровується у своїх дітях та усвідомлює, що продаж домовини лише ненадовго відкладе крах сім'ї та всіх його надій. Цао Юй у такий спосіб наголошує, що підприємці нового гатунку, які наразі намагаються

отримати всі важелі політичної влади, прагнуть оволодіти і привілеями колишніх господарів, а тому будуть наслідувати їх столітні недоліки. Труна символізує водночас і аристократію, що вже віджила своє, і новий клас, який має прийти їй на зміну. Китайська буржуазія – це той революціонер, котрий, за словами Лу Сіня, «*поспішить на radoцax залізти у спальню до того, кому завжди заздриw, аби розкурити залишки опіуму*» (Лу Сінь, 1955: 306). Але драматург запевняв, що настане і їх кінець, адже тільки-но принесли труну від Цзенів, як буржуа Ду помер. Соціальний прогрес Цао Юй пов'язував з людьми науки.

Не випадковою у п'єсі є згадка про пацюків, які то погризли картини, то зіпсували повітряного змія. Асоціація тут досить традиційна, адже ще з давніх-давен вони сприймалась як викриття паразитичного існування. З пацюками порівнює Цзен Хао і своїх нащадків, коли залишився без своєї дорогоцінної труни. Він з гіркотою та сльозами на очах вигукує: «*Прагнеш мати синів та внуків, але для чого? Навіщо потрібні ці сини та внуки, схожі на зраю пацюків?*» (曹禺, 2007). Мешканці будинку представляють собою збіговисько дармоїдів, що прагне взяти від життя все, нічого при цьому не даючи взамін, а тому прирівнюються до пацюків.

Важливу характерологічну функцію та символічну зарядженість у творі мають голуби. Нянька Чень, що приїхала з села до колишніх господарів на свято, дарує колишньому вихованцю Веньціну голуба рідкісної породи, що вирізняється особливим забарвленням та прив'язаністю до своєї пари. Везла вона пару голубів, але дорогою внук випадково випустив одного з них. Голуб, що залишився, отримує ім'я Одинак та стає символічним вираженням характеру Веньціна – «сиротливого голуба у клітці». Але коли Веньцін вирішує покинути рідне гніздо, голуб у клітці залишається під наглядом Суфан, що метафорично нагадує її положення у домі. Однак незабаром Веньцін повертається розчарованим, зневіреним у собі. Це відкриває очі Суфан, вона наважується сама покинути будинок. Так, один голуб – Веньцін – приречений загинути у клітці через власну слабкість, а інший – Суфан – знаходить у собі сили звільнитись та виривається на волю.

Варто також згадати про такі вагомні речові деталі, як чекова книжка та зв'язка ключів від кожного приміщення у будинку. Чекова книжка раніше належала Цзен Хао, але тепер перейшла до рук його невістки, підкреслюючи її вплив у домі. Проте вона вже не допоможе розрахуватись з кредиторами, які стали частими гостями сім'ї Цзенів. Напівпорожня чекова книжка нагадує нам про колишнє багатство родини та наголошує на приреченому стані господарів будинку. Зв'язка ключів – це один символ влади Си'ї, адже вона завжди носить її при собі, прикріпивши до поясу. Отже, ця деталь підтверджує прагнення Си'ї взяти під контроль кожного мешканця будинку, краще розкриваючи деспотичну сутність її образу.

**Висновки.** Таким чином, аналіз творчості Цао Юя, в якій поєднуються принципи європейської драми (*нової драми* Г. Ібсена та Ю. О'Ніла), ознаки соціально-психологічної драми А. Чехова, а також особливості китайської традиційної поезії та драматургії, дає підстави визначити його творчий метод як *поетичний реалізм*. Подібність певних рис західного та китайського *поетичного реалізму* можна пояснити за допомогою концепції розвитку культури Е. Б. Тейлора, що висвітлена у його праці «Первісна культура» (1871). Однією з основних засад цієї теорії є схожість різних культур, попри всю їх самобутність. Цей факт, на думку Е. Б. Тейлора, свідчить про те, що існують «одноманітні закони», яким підпорядковується хід людської історії (Николаєв, 2011: 89). Таким чином, складність суспільно-політичних умов у Європі та Китаї зумовила певну схожість становлення літературних процесів у різних країнах. Саме тому західноєвропейський та китайський *поетичний реалізм* збігаються у своїй суті, адже в їх основу покладене правдиве відображення життя простого народу у піднесеній манері, та характеризуються деякими спільними ознаками, зокрема зосередженістю на почуттях героїв, описами природи, використанням віршів та пісень, музичним супроводом, символічною наповненістю образів. Проте витоки цього творчого методу у Китаї дещо відрізняються, що зумовило його специфіку, тобто елементи китайської символіки та зображення традиційного світогляду, змалювання широкою гамою почуттів героїв у ліричних монологах (вплив традиційної китайської драми *цзацзюй*).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Васкиневич А. И. Теоретическая эстетика немецкого реализма: краткая антология. Единая редакция научных журналов БФУ им. И. Канта. URL: [https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/f00/Васкиневич\\_126-134.pdf](https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/f00/Васкиневич_126-134.pdf)
2. Ли Ляньшу. Влияние Чехова на китайских писателей. *Чехов и мировая литература*. В 3 кн. / ред.-сост. С. Паперный, Э.А. Полоцкая; отв. ред. Л. М. Розенблум. Москва: Наука, 1997–2005. (Лит. наследство; Т. 100). Кн. 3. 2005. С. 52–78.
3. Лу Синь. Собрание сочинений в 4-х томах. Москва: Гос. изд-во худ. лит. 1955. Т. 3. 1955. 320 с.
4. Николаев А. И. Основы литературоведения: учебное пособие для студентов филологических специальностей. Иваново: ЛИСТОС, 2011. 255 с.
5. Никольская Л. А. Драматургия Цао Юя: автореф. ... канд. фил. наук. Москва: Институт мировой литературы, 1961. 17 с.
6. Позднеева Л. Д. Сатира У Цзин-цзы и его идеалы в романе «Неофициальная история конфуцианцев» (XVIII в.): труды межвуз. науч. конф. по истории литератур зарубежного Востока. Москва, 1970. С. 289–300.
7. 茆. 曹禺的创作道路 / 茆 / 选自田本相、胡叔和编. 曹禺研究资料 (上册). 北京: 中国戏剧出版社, 1991年. 394页。
8. 曹禺. 雷雨 / 曹禺. 北京: 人民文学出版社, 2004年. 599页。
9. 曹禺. 北京人[电子资源] / 曹禺 / 现代文学. 访问模式: URL: <http://www.hxqw.com/wxxsgl/zgwxmz/200706/29086.html>.
10. 王兴平, 刘思久. 曹禺研究专集·上册. - 福州: 海峡文学出版社, 1985年. 711页。
11. 田本相. 曹禺评传. - 重庆: 重庆出版社, 1993年. 314页。
12. 邹红. 诗样的情怀 - 试论曹禺剧作内涵的多解性文学评论. 1998年. 108–115页. 访问模式URL:<http://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/WXPL803.010.html>.

## REFERENCES

1. Vaskinevich, A. (2003). *Theoretical aesthetics of German realism: short anthology*. [online] Journals.kantiana.ru. Available at: [https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/f00/Васкиневич\\_126-134.pdf](https://journals.kantiana.ru/upload/iblock/f00/Васкиневич_126-134.pdf) [Accessed 4 Apr. 2019], [in Russian].
2. Lianshu, L. (2005). The impact of Chekov on Chinese writers. In: S. Papernyi, E. Polockayia and L. Rosenblum, ed., *Chekov and World literature*. Moscow: Nauka, pp.52-78 [in Russian].
3. Xin, L. (1955). Collected works in 4 volumes. Volume 3. Moscow: Gosudarstvennoye izdatel'stvo chudozhestvennoyi literatury, 320 p [in Russian].
4. Nikolayev, A. (2011). *The basics of literature studies: tutorial for the philology specialty students*. Ivanovo: Listos, p. 255[in Russian].
5. Nikol'skaya, L. (1961). *Drama of Cao Yu*. Moscow: Institut mirovoi literatury, p.17 [in Russian].
6. Pozdneyeva, L. (1970). Satire of Wu Jingzi and his ideals in "The Unofficial History of the Scholars" (XVIII century). In: *Intercollegiate scientific conference on history of Eastern literatures*. Moscow, pp.289-300[in Russian].
7. Ying, L. (1991). The way of Cao Yu' work creation. In: T. Benxiang and H. Shuhe, ed., *Research on Cao Yu works*. Peking: Zhongguo xiju chubanshe, 394 p [in Chinese].
8. Cao, Y. (2004). *Thunderstorm*. Peking: Renmin wenxue chubanshe, 599 p[in Chinese].
9. Cao, Y. (2007). *Peking Men*. [online] Modern Literature. Available at: <http://www.hxqw.com/wxxsgl/zgwxmz/200706/29086.html> [Accessed 4 Apr. 2019], [in Chinese].
10. Wang, X. and Liu, S. (1985). *Collected research works of Cao Yu*. Fu Zhou: Haixia wenxue chubanshe, 711 p [in Chinese].
11. Tian, B. (1993). *Critical biography of Cao Yu*. Chongqing: Chongqing chubanshe, 314 p [in Chinese].
12. Zou, H. (1998). Poetic environment and understanding ambiguity of Cao Yu' works. *Wenxue Pinglun*, [online] 3, pp.108-115. Available at: <http://wap.cnki.net/touch/web/Journal/Article/WXPL803.010.html> [Accessed 4 Apr. 2019], [in Chinese].

**Наталія ГОЛОВАЦЬКА,**

*orcid.org/0000-0002-2051-9454*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів  
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича  
(Чернівці, Україна) *natahol68@gmail.com*

## КІЛЬКІСНО-ЯКІСНІ ЗМІНИ АНГЛІЙСЬКИХ СЕНСОРНИХ ДІЄСЛІВ З XII ДО XV СТОЛІТТЯ

У статті досліджені зміни, що відбулися у підсистемі сенсорних дієслів у часовому проміжку від давньо- до середньоанглійського періоду. Саме цей період позначений вагомими змінами в словнику англійських сенсорних дієслів. Мета роботи – проаналізувати лексико-семантичну структуру сенсорних дієслів від давньоанглійської до середньоанглійської мови, відстеживши кількісні та якісні зміни у словнику англійських сенсорних дієслів у зазначеному часовому проміжку та встановивши фактори, що мали безпосередній вплив на підсистему сенсорних дієслів. Встановлено, що екстралінгвальні фактори, наслідком яких стало широке запозичення слів з інших мов і культур, стали вирішальними у розвитку сенсорних дієслів в період від давньо- до середньоанглійської мови і одними з основних причин семантичних змін слів. У цей період давньоанглійські сенсорні дієслова сприйняття на смак, на нюх та зір переважно зазнали процесів контракції. Близько 5% усіх давньоанглійських сенсорних дієслів звузили свою семантику, втративши компонент чуттєвого сприйняття. Сенсорні дієслова, що зазнали контракції, трансформувалися до інших, зокрема несенсорних, лексико-семантичних полів. Процеси огментації незначно торкнулися лексичного прошарку давньоанглійських сенсорних дієслів. Усього 6% давньоанглійських сенсорних дієслів зазнали якісних семантичних змін. Що стосується кількісних змін, то давньоанглійське лексико-семантичне поле сприйняття на смак втратило більшу частину своїх сенсорних конститuentів, а в середньоанглійський словник сенсорних дієслів перейшла третина. Давньоанглійський сенсорний словник втратив більше чверті сенсорних дієслів, що зберегло їх більшу кількість у сенсорній лексиці середньоанглійської мови. Загалом зниклих із давньоанглійського словника сенсорних дієслів було 36%. У період від давньо- до середньоанглійської мови 42% сенсорних дієслів зазнали кількісно-якісних змін і 58% перейшли у сенсорний дієслівний лексикон середньоанглійської мови. Результати дослідження засвідчують, що давньоанглійські сенсорні дієслова переважно підпали під процеси трансформації, контракції та огментації.

**Ключові слова:** сенсорні дієслова, лексико-семантичні поля, давньоанглійський, середньоанглійський періоди, семантичні зміни.

**Nataliia HOLOVATSKA,**

*orcid.org/0000-0002-2051-9454*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages for the Humanities  
of Chernivtsi National University named after Yuriy Fedkovych  
(Chernivtsi, Ukraine) *natahol68@gmail.com*

## QUALITATIVE AND QUANTITATIVE CHANGES IN ENGLISH SENSORIAL VERBS FROM XII TO XV CENTURIES

The article studies the changes in the sensorial verbs subsystem in the time interval from Old English to Middle English periods. This period is marked by significant changes in the dictionary of English sensorial verbs. The objective of the paper is to analyze the lexical-semantic structure of sensorial verbs from Old English to Middle English by tracking quantitative and qualitative changes in the English sensorial dictionary in the specified time interval and identifying factors that had a direct effect on the subsystem. It is determined that extra lingual factors, resulting in widespread borrowing of words from other languages and cultures, have been found to be decisive in the development of sensorial verbs in the period from Old to Middle English, and one of the main causes of their semantic changes. During this period, the Old English sensorial verbs of taste, smell and vision predominantly underwent contraction. About 5% of all Old English sensorial verbs have narrowed their semantics, having lost the component of sensorial perception. Sensorial verbs that underwent contraction have been transformed into other predominantly non-sensory lexical-semantic fields. The processes of augmentation slightly touched the lexical layer of Old English sensorial verbs. Only 6% of them have undergone qualitative semantic changes. In terms of quantitative changes, the Old English lexical-semantic field of perception has lost more than half of its sensory constituents, and the third part has entered the Middle English dictionary of sensorial verbs. Old English sensorial dictionary lost more than a quarter of verbs, thus retaining more of them in the Middle English sensorial

dictionary. In general, 36% of those who disappeared from the Old English dictionary of sensorial verbs in the period from Old to Middle English, 42% of the sensorial verbs underwent quantitative and qualitative changes and 58% moved to the sensorial verb subsystem of the Middle English language. The results of the study prove that Old English sensorial verbs were predominantly affected by transformation, contraction, and augmentation processes.

**Key words:** sensorial verbs, lexical-semantic fields, Old English, Middle English periods, semantic changes.

**Постановка проблеми.** Шлях розвитку від давньоанглійської до середньоанглійської мови позначений вагомими втратами у словнику давньоанглійських сенсорних дієслів (далі – СД), що призвело до значної реструктуризації всіх п'яти лексико-семантичних полів сенсорних дієслів.

**Аналіз досліджень.** Дослідники історії англійської мови, зокрема Дж. Сміт, називають перехідний період від давньо- до середньоанглійської мови «дуже тінистим, неясним» періодом в історії англійської мови (Сміт, 2007: 107). Саме цей період позначений вагомими змінами в англійській мові, «змінами більш усебічними і фундаментальними, ніж ті, які відбувалися у будь-який час до чи після» (Бау, 2002: 146). Яскравим прикладом таких змін є підсистема сенсорних дієслів, котра на шляху свого розвитку, становлення та переходу від давньоанглійських до середньоанглійських дієслів зазнала значних переломів як у словнику, так і в граматичних формах.

**Мета статті** – проаналізувати лексико-семантичну структуру сенсорних дієслів у проміжку від давньоанглійської до середньоанглійської мови в площині зовнішніх і внутрішніх чинників. Основні завдання такі: простежити кількісні та якісні зміни, що відбулися у словнику англійських СД у зазначеному часовому зрізі; виявити ті фактори, що мали безпосередній вплив на підсистему сенсорних дієслів. Дане дослідження здійснювалося за допомогою порівняльно-історичного методу, компонентного методу й аналізу словникових дефініцій з використанням діахронно-синхронного підходу із залученням словників давньоанглійської та середньоанглійської мови.

**Виклад основного матеріалу.** Зокрема, проведене дослідження засвідчило, що лексико-семантичне поле давньоанглійських сенсорних дієслів сприйняття зором втратило 91 лексему, сприйняття на слух – 60 сенсорних лексем, сприйняття на смак – 57. Давньоанглійське лексико-семантичне поле сприйняття на нюх втратило 10 сенсорних дієслів. У процентному відношенні втрати давньоанглійської підсистеми сенсорних дієслів складають 36% СД візуального сприйняття, 29% дієслів аудитивного сприйняття, 37% дієслів хептичного сприйняття, 53% СД сприйняття на смак і 32% ольфакторних дієслів. Враховуючи всі ці кількісні

зміни, за допомогою компонентного аналізу та аналізу словникових дефініцій ми виокремили лексеми чуттєвого сприйняття в системі середньоанглійських дієслів і здійснили інвентаризацію середньоанглійської підсистеми чуттєвого сприйняття, встановивши, що лексико-семантичне поле візуального сприйняття містить 375 сенсорних дієслів, сприйняття на слух – 239, сприйняття на дотик – 293, сприйняття на смак – 103, сприйняття на нюх – лише 69. Усього існує 1079 СД.

Окрім кількісних змін, у давньоанглійському (далі – ДА) словнику сенсорних дієслів відбулися й якісні. Наслідком того, що «у багатьох випадках англійський словник не мав ніякої реальної потреби в нових словах» (Бау, 2002: 90), стало те, що слова використовувалися паралельно, тому виживання тих або інших слів було справою випадку. Наприклад, давньоскандинавське дієслово *taka* витіснило давньоанглійське СД *niman*; *gapa* – ДА *geāpan*, *geapian* тощо. Під впливом співіснування двох слів давньоанглійське СД модифікувалося, наприклад, відбулася заміна м'якого -у на приголосний -g у дієсловах *give* та *get*. Деякі із СД піддалися процесам огментації, контракції, трансформації або субституції. Так, у давньоанглійському лексико-семантичному полі сприйняття зором давньоанглійське дієслово *ofer-wacian to keep watch over, act as a guard* трансформувалося у середньоанглійський (далі – СА) прикметник *ofer-wacchen awake too late at night*; значення дев'яти візуальних СД звузилися, зазнавши переважно процесів трансформації: 1) ДА *a-fandian to try, tempt, prove, examine, explore, seek, search out* > СА *a-fandien try, tempt*; 2) ДА *a-wrecan to drive away; to hit, strike; to relate, recite, sing; to avenge, revenge*, що у системі дієслова давньоанглійської мови семантично є конститuentом одночасно чотирьох лексико-семантичних полів (на позначення процесу візуального, тактильного та аудитивного сприйняття і процесу помсти), у СА залишило тільки значення «мстити, брати реванш» (СА *a-wrēken to avenge, revenge*), трансформувавшись до іншого ЛСП; 3) значення ДА *be-tācan to shew; to betake, impart, deliver, commit, put in trust; to send, follow, pursue* звузилося у середньоанглійській мові до значення *bi-tāchen assign, deliver, commit*, втративши семантичний компонент на позначення процесу візуального сприй-



няття; 4) СД *ge-bīdan* зі значеннями *to abide, tarry, remain, await, look for, expect, meet with, experience, endure* > СА *ge-bīden, i-bīden bide, remain, endure*; 5) ДА *ge-cunnian* *to try, enquire, experience* > СА [ge-cunnen] *i-cunnen try*; 6) ДА *ge-lǣstan* зі значеннями *to do, perform, accomplish, fulfil, discharge, execute, pay; to accompany, follow, attend, serve; to continue, remain, last, endure* > СА *ge-lǣsten, i-lǣsten last, endure, fulfil*; 7) ДА *on-ginnan* *to begin, set about, set to work; to act strenuously; to make an attempt upon, to attack* семантично звузилося до СА *an-ginnen commence*; 8) ДА *sleān* зі значеннями *to strike so as to kill, to slay; to move by a stroke, to strike off a limb; to strike with disease, punishment, etc.; to move rapidly, rush, dash, break, take a certain direction; to make a mark, sound, signal by a stroke* залишило тільки значення СА *slēan strike, beat; slay, kill*; 9) ДА СД *wrecan* *to drive, press; to drive out words, to express in words, utter, recite; to drive, practise, carry out / on* > СА *wrēken avenge, wreak*.

У давньоанглійському лексико-семантичному полі сприйняття на слух процеси контракції відбулися у таких сенсорних дієсловах:

- ДА *a-wrecan, sleān i wrecan*;
- ДА *be-cweðan* зі значеннями *to say, assert; to reproach; to bequeath, to give by will* зберегло у СА лише значення *to bequeath (bi-cwēðen)*;
- ДА *for-rǣdan* *to give counsel against, to condemn, plot against, deprive by* змінило семантику у СА (*for-rǣdan deceive, seduce*);
- ДА *sellan* з надзвичайно різноманітною семантикою (*to give what one is bound to give, to pay tribute, offer, dedicate to God; to give, furnish or supply with food, medicine, poison, etc.; to sell; hand over, deliver, commit, entrust; to give forth, produce, be the source of; to give light, emit sound; to give an answer, a pledge, a promise*) у СА звузилося до значення *sell, give (sellen)*;
- ДА *timbran, timbrian* *to build, construct; to instruct, edify; to cut timber* втратило метафоричний компонент значення «будувати» – «вчити, повчати, тобто формувати, будувати світогляд», залишивши тільки пряме значення у СА (*timbrien build*);
- ДА *þingian*, що містило п'ять компонентів у своєму значенні, одним із яких було значення *to speak, discourse; to address, accost*, у середньоанглійському дієслові *þingen* зберегло тільки значення *conciliate*;
- ДА *wiþ-cweþan* *to reply; to gainsay, contradict, maintain an opposite opinion; to contradict, oppose, resist; to refuse, reject, not to allow* перейшло у середньоанглійське дієслово *wiþ-cwēðen* з єдиним значенням *contradict*.

Трансформація відбулася у таких давньоанглійських СД сприйняття на слух:

- ДА *æt-fōn* *to claim, lay claim* змінило своє значення у СА *æt-fōn receive*, трансформувавшись до ЛСП сприйняття на дотик;
  - до ЛСП візуального сприйняття трансформувались ДА *ge-teōn instruct* (СА *ge-teōn, i-teōn lead, draw*) і ДА *on-sēcan* *to require something of a person* (СА *an-sēchen attack*);
  - ДА *þingan* *to invite, address* змінило значення на СА *þingen grow, increase* і стало конститuentом несенсорного лексико-семантичного поля;
  - ДА *bi-cweðan* *to say* перейшло у СА дієслово *bi-cwēðen* *to bequeath*, яке за своїм значенням також відноситься до несенсорного ЛСП;
  - ДА сенсорне дієслово *predician* *to preach* втратило свою функцію як дієслово і у середньоанглійській мові перейшло до іншої частини мови – іменника (СА *predicatioun preaching*).
- Огментация (розширення значення) разом із трансформацією лексеми до іншого ЛСП спостерігається у давньоанглійських сенсорних дієсловах сприйняття на слух *cennan declare, prove*. Ці дієслова у середньоанглійській мові набули значення візуального сприйняття (СА *kennen show, declare, teach*).
- У давньоанглійському ЛСП сприйняття на дотик у перехідний період внаслідок семантичної контракції втратився сенсорний компонент сприйняття на дотик і звузилися значення у таких СД:
- ДА *a-ginnan* *to begin, to set upon, take in hand* > СА *a-ginnen commence*;
  - ДА *a-teōn* *to draw out or away, pull out, lead out, pluck, draw; to treat, use, dispose of, employ; go, come, make a journey or expedition* > СА *a-teōn treat*;
  - ДА *a-wrecan, wrecan* (див. вище); ДА *be-wrecan* *to exile, send forth; to strike or beat around, afflict; to drive or bring to* > СА *bi-wrēke avenge*;
  - ДА *be-reāfian* *to bereave, seize, spoil, take away* > СА *bi-rēavien deprive, rob*;
  - ДА *be-teōn* *to draw over / round, cover, surround, inclose, protect; to leave by law; to bring a charge against any one, accuse* > СА *bi-teōn bestow, betray*;
  - ДА *feolan* *to cleave, stick, to reach, come, pass* > СА *fēlen hide, conceal*;
  - ДА *for-gifan* *to give, grant, supply, permit, give up, leave off; to forgive, remit* > СА *for-zifen forgive*;
  - ДА *grētan* *to approach, come to, visit, touch, attack, treat or use in any way, know carnally to greet; to touch, handle; to touch, have to do with a person; to treat medically; to touch, lay hands on, attack* > СА *grēten, grāten greet, weep, cry*;

– ДА *hēdan to heed, take care, observe, attend, guard, take charge, take possession, receive* > СА *hēden, hūden heed, take care, guard*;

– ДА *reāfian to seize, take as a robber; to plunder, rob* > СА *rēaven rob, plunder*;

– ДА *snādan to take food, take a meal; to slice, cut into slices; to hew or trim stones* > СА *snāden cut*.

Фігуруючи конститuentом двох ЛСП сенсорного сприйняття у давньоанглійській мові, завдяки трансформації ДА *be-drīfan* у середньоанглійській мові стало належати лише до одного ЛСП візуального сприйняття (СА *bi-drīven drive about*); давньоанглійське сенсорне дієслово *ofer-niman to take by violence, to violate* у системі дієслова середньоанглійської мови набуло метафоричного значення (СА *ofer-nimen apprehend*), трансформувавшись також до ЛСП віддаленого сенсорного сприйняття за допомогою слуху і зору.

Давньоанглійське ЛСП сприйняття на смак також зазнало певних семантичних змін. Процеси контракції разом із процесами трансформації вплинули на такі давньоанглійські СД сприйняття на смак: ДА СД *fædmian*, що у системі дієслова давньоанглійської мови належало до ЛСП сприйняття на дотик і сприйняття на смак, втратило свій сенсорний компонент *devour* з метафоричним відтінком і у середньоанглійській залишило лише одне пряме значення сприйняття на дотик (СА *faðmien, faðmen, faþmen fathom, embrace*); ДА *slītan*, що за семантичним складом своїх компонентів належало до ЛСП процесу знищення і ЛСП сприйняття на смак у метафоричному значенні *bite, consume*, у середньоанглійській мові семантично контрагувалося до значення *slīten slit, split, break*, трансформувавшись до несенсорного ЛСП; ДА *ā-drincan to drink up, quench thirst; to be drowned; of ships, to be sunk* звузило значення до СА *a-drinken be drowned*, втративши дегустативний компонент; ДА СД *drencan to give to drink, to drench, make drunk, drown* семантично скоротилося до СА *drenchen drown*; багатоконпонентне

ДА СД *feormian to supply with food, feed, support, sustain, entertain, receive as a guest, cherish, benefit, profit; to feed on, devour, consume; to cleanse, farm or cleanse out* у середньоанглійській мові залишило лише один несенсорний компонент значення *feormien cleanse*; ДА СД *fēstrian, fōstrian to foster, nourish* втратило відтінок значення “to supply with food” (СА *fōstrien, fōstren foster, nurse*); ДА *ofer-drincan to overdrink* змінило своє значення на СА *of-drunken drown*, трансформувавшись до іншого ЛСП; ДА СД *scencan to pour out liquor for drinking, to give to drink* зберегло лише значення *pour out* у СА дієслові *schenchen* і втратило відтінок сприйняття на смак.

У малому за кількістю ЛСП сприйняття нюхом відбулася одна огментация та одна контракція. Розширилося значення у ДА СД *stīman (stēman, stūman) to emit a scent or vapour, exhale*, що набуло у середньоанглійській мові значень *stēmin steam, blaze*. Звуження значення відбулося у ДА СД *teōn*, що у системі дієслова давньоанглійської за значенням своїх компонентів було конститuentом трьох сенсорних лексико-семантичних полів сприйняття тактильного, ольфакторного і візуального, а у середньоанглійській мові зберегло компонент візуального сприйняття (СА *tēon lead, draw*).

Про постійну рухливість складу сенсорного словника свідчить його майже безперервна внутрішня перебудова, реорганізація співвідношення елементів, які до нього входять, що диктується реальною суспільно-історичною обстановкою кожного етапу в житті суспільства (Амосова, 1956: 7). З масовим поповненням новими лексемами деякі давньоанглійські СД втратили необхідність у вживанні їхніх різноманітних компонентів, максимально звузивши свою семантику, і стали конститuentами лише одного відповідного до значення їх ЛСП, зазнавши через це процесів семантичних змін (див. табл. 1).

Дані таблиці 1 свідчать, що у період від давньо- до середньоанглійської мови у СД ДА ЛСП

Таблиця 1

**Кількісно-якісні семантичні зміни в підсистемі сенсорних дієслів у період від давньоанглійської до середньоанглійської мови**

№	ДА СД сприйняття	Усього СД у ДА ЛСП	Якісні зміни			Кількісні зміни	
			Контракція	Трансформація	Огментация	Зникли	Перейшли до СА
1.	зором	254	3%	~1%	0	36%	60%
2.	на слух	204	5%	2,5%	0,5%	29%	63%
3.	на дотик	205	6%	~1%	0	37%	56%
4.	на смак	107	7%	2%	0	53%	38%
5.	на нюх	31	3%	0	3%	32%	61%
	Усього	801	4,8%	1%	~0,2%	36%	58%

сприйняття на смак відбулися переважно процесу контракції, меншою мірою вони сталися у СД візуального й ольфакторного сприйняття. Близько 5% усіх ДА СД звузили свою семантику, втративши компонент чуттєвого сприйняття. Ті СД, що зазнали контракції, трансформувалися до переважно несенсорних ЛСП. Огментация незначно торкнулася лексичного прошарку давньоанглійських сенсорних дієслів. Усього 6% давньоанглійських СД зазнали якісних семантичних змін. Що стосується кількісних змін, то дані таблиці свідчать, що давньоанглійське ЛСП сприйняття на смак втратило більшу частину своїх сенсорних конститuentів (53%), а в середньоанглійський лексичний словник перейшла незначна кількість (38%). Менші втрати сталися у ДА ЛСП сприйняття на слух (лише 29% сенсорних дієслів). Це зберегло їх більшу кількість у сенсорній лексичній середньоанглійської мови (63%).

**Висновки.** Результати дослідження показують, що у період від давньо- до середньоанглійської мови процеси контракції відбувалися здебільшого у тих давньоанглійських сенсорних дієсловах, семантика яких була дуже різноманітною, тобто їхні значення містили компоненти, що належали одночасно до різних ЛСП. Екстралінгвальні фактори, наслідком яких стало широке запозичення слів з інших мов і культур, стали

вирішальними у розвитку сенсорної лексики від давньоанглійської до середньоанглійської мови і одними з основних причин семантичних змін. Отже, процеси контракції відбулися у 9 СД візуального сприйняття, 9 СД сприйняття на слух, в 11 СД сприйняття на дотик, у 9 СД сприйняття на смак і 1 СД сприйняття нюхом. Процесів трансформації значення зазнали 10 СД сприйняття зором, 7 СД сприйняття на слух, 12 дієслів сприйняття на дотик, 9 СД сприйняття на смак і 1 СД сприйняття нюхом. Огментация стосувалася одного сенсорного дієслова сприйняття на нюх і одного – на слух. Кількісні втрати, що зазнали сенсорні дієслова, свідчать про те, що з уживання вийшла певна кількість вербалізованих значень чуттєвого сприйняття, однак самі дієслова залишилися, а для їх подальшої вербалізації відбувалася субституція одних значень давньоанглійської іншими значеннями СД середньоанглійської мови. Загалом зниклих із давньоанглійського словника СД налічується 36%. У період від давньо- до середньоанглійської мови 42% СД зазнали кількісно-якісних змін і 58% СД перейшли у сенсорний дієслівний лексикон середньоанглійської мови. Дані дослідження засвідчують, що давньоанглійські сенсорні дієслова переважно підпадали під процеси трансформації, контракції, а також огментации (меншою мірою).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амосова Н. Н. Этимологические основы словарного состава современного английского языка. Москва : Изд. литературы на иностранных языках, 1956. 220 с.
2. Bosworth J. An Anglo-Saxon Dictionary / Ed. and enlarged by T. Northcote, M.A. Toller. Oxford : At the Clarendon Press, MDCCCLXXXII. London: Henry Frowde OUP Warehouse, 1883. 1302 p.
3. Hall John R. Clark A Concise Anglo-Saxon Dictionary for the use of students. 2-nd ed., revised and enlarged. N.Y. : The Macmillan Company, 1916. 371 p.
4. Mayhew M. A. Concise Dictionary of Middle English From A.D. 1150 to 1580. Oxford : At the Clarendon Press, 1888. 272 p.
5. Stratmann Francis Henry A Middle-English Dictionary containing words used by English writers from the twelfth to the fifteenth century / ed. by Henry Bradley, a new ed., rearranged, revised and enlarged. Oxford: OUP, 1891. 710 p.
6. Stratmann Francis Henry A Dictionary of the Old English Language, compiled from writings of the XII. XIII. XIV. AND XV. Centuries. 2-nd ed. London: Trübner & Co., 1873. 596 p.
7. Sweet H. The Student's Dictionary of Anglo-Saxon. Oxford: At the Clarendon Press, 1897. 219 p.
8. Smith Jeremy J. Sound Change and the History of English. N.Y. : OUP Inc., 2007. 196 p.
9. Baugh Al. C., Cable Thomas A History of the English Language. – 5-th ed. London: Routledge: Taylor & Francis Group, 2002. 447 p.

#### REFERENCES

1. Amosova N. N. Etymologicheskie osnovy slovarnogo sostava sovremennoho angliyskogo yazyka [Etymological basics of modern English vocabulary]. M. : Izd. literary na inostrannykh yazykakh, 1956. 220 p. [in Russian]
2. Bosworth J. An Anglo-Saxon Dictionary. – Ed. and enlarged by T. Northcote, M.A. Toller. Oxford: At the Clarendon Press, MDCCCLXXXII. London : Henry Frowde OUP Warehouse, 1883. 1302 p.
3. Hall John R. Clark A Concise Anglo-Saxon Dictionary for the use of students. – 2nd ed., revised and enlarged. N.Y. : The Macmillan Company, 1916. 371 p.
4. Mayhew M. A. Concise Dictionary of Middle English From A.D. 1150 to 1580. Oxford : At the Clarendon Press, 1888. 272 p.
5. Stratmann Francis Henry A Middle-English Dictionary containing words used by English writers from the twelfth to the fifteenth century. – ed. by Henry Bradley, a new ed., rearranged, revised and enlarged. Oxford : OUP, 1891. 710 p.

6. Stratmann Francis Henry A Dictionary of the Old English Language, compiled from writings of the XII. XIII. XIV. A ND XV. Centuries. – 2nd ed. London : Trübner & Co., 1873. 596 p.
7. Sweet H. The Student's Dictionary of Anglo-Saxon. Oxford: At the Clarendon Press, 1897. 219 p.
8. Smith Jeremy J. Sound Change and the History of English. N.Y.: OUP Inc., 2007. 196 p.
9. Baugh Al. C., Cable Thomas A History of the English Language. – 5-th ed. London : Routledge: Taylor & Francis Group, 2002. 447 p.

**Наталія ЄВТУШЕНКО,**

*orcid.org/0000-0002-3529-4171*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри англійської мови з методикою викладання

Криворізького державного педагогічного університету

(Кривий Ріг, Дніпропетровська обл., Україна) *eva.krog2010@gmail.com*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (CLIL) ПРИ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ**

*Стаття присвячена питанню використання методики предметно-мовного інтегрування (CLIL) в процесі навчання майбутніх вчителів англійської мови у сучасних ЗВО України. Виявлено, що методика CLIL вважається найперспективнішою завдяки поєднанню фахового і мовного навчання. CLIL інтегрує засоби навчання предмету й вивчення самої мови. У роботі підкреслюється, що необхідність використання принципу предметно-мовного інтегрованого навчання з'явилась з огляду на зростання вимог до рівня володіння іноземною мовою при обмеженому часі, відведеному на її вивчення. Цей підхід дозволяє здійснювати навчання за двома предметами одночасно, хоча основна увага може приділятися мовному або немовному предмету. Особливості навчальних матеріалів для технології CLIL полягають у інтеграції предметного змісту і нової мови, розвитку навчальних умінь (learning skills). Відповідно до методики предметно-мовного інтегрованого навчання окреслено мету, зміст, структуру, спрямованість, методи та засоби роботи, які повинні відображати комунікативну спрямованість кожного окремого заняття та системи занять в цілому. Визначено основні принципи, дотримання яких має привести до досягнення зазначених у роботі завдань.*

*З'ясовано, що особливістю навчальних матеріалів для технології CLIL є чітка спрямованість на розвиток когнітивного мислення, бо цей технологічний напрям містить особливий когнітивний виклик. Мета подвійної спрямованості передбачає, що CLIL працює двома способами. CLIL, заснований на інтегрованому міждисциплінарному підході, відрізняється від усіх інших підходів до вивчення мови та навчання. Визначено, що багато дослідників підкреслює, що методика CLIL сприяє не тільки покращенню знань студентів, а й набуттю міжкультурних знань.*

*Отже, у дослідженні пояснюються загальні принципи методики CLIL, її переваги і недоліки. Звертається увага на особливості планування та проведення заняття за методикою CLIL, на добір завдань та їх видів.*

**Ключові слова:** методика CLIL, майбутні вчителі, мотивація, зміст навчання.

**Natalia YEVTUSHENKO,**

*orcid.org/0000-0002-3529-4171*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of English with Methods of Teaching

of Kryvyi Rih State Pedagogical University

(Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine) *eva.krog2010@gmail.com*

## **FEATURES OF CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING METHODOLOGY (CLIL) IN THE PROCESS OF TEACHING FUTURE ENGLISH TEACHERS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

*The article deals with the use of Content and Language Integrated Learning methodology (CLIL) in the process of teaching future English teachers in modern pedagogical higher educational institutions in Ukraine. It is detected CLIL to be the most promising one because of a combination of professional and language training, CLIL integrates teaching tools of the subject and the language itself. The work emphasizes that the need to use CLIL has emerged as a result of increasing demands on foreign language proficiency in the limited time which is spent for learning it. This approach allows two subjects to be taught at the same time, although the focus may be on the linguistic or non-linguistic subject. Therefore, features of teaching materials for CLIL technology are the integration of subject content and new language, the development of learning skills. The purpose, content, structure, orientation, methods and means of work in accordance with the methodology of subject-language integrated learning, which should reflect the communicative orientation of each individual class and system of classes as a whole, are outlined. The article summaries the basic principles that must be met in order to achieve the stated goals.*

*It is found out that a special feature of the teaching materials for CLIL methodology is a clear focus on the development of cognitive thinking, because this technological area contains a special cognitive challenge. The purpose of dual focus is that CLIL works in two ways. Based on an integrated multidisciplinary approach, CLIL is different from all other approaches to language teaching and learning. It is defined that many researchers emphasize that CLIL methodology enhances not only students' knowledge but also facilitates of intercultural knowledge.*

*Therefore, the study explains the general principles of methodology CLIL, its advantages and disadvantages; it is paid attention to the features of CLIL planning, the selection of tasks and their types.*

**Key words:** methodology CLIL, future teachers, motivation, content of teaching.

**Постановка проблеми.** В умовах реформування вітчизняної системи вищої освіти професійно орієнтоване навчання іноземних мов у немовних ВНЗ стає пріоритетним підходом, адже саме цей підхід передбачає формування й подальший розвиток у студентів навичок іншомовного спілкування в конкретних професійних ситуаціях. Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) вважається найперспективнішою завдяки поєднанню фахового і мовного навчання. CLIL інтегрує засоби навчання предмету й вивчення самої мови (Педагогические науки, 2017: 11). Методи візуалізації широко використовуються в навчальному процесі в цілому, проте в CLIL набувають особливого значення. Через відсутність залежності від мови методи візуалізації допомагають представити зміст концептів ясніше, адже учні пов'язують його з певним референтом за допомогою фотографій та предметів реального життя. До цієї групи належать такі методи, як комп'ютерне моделювання, графіка, жести, роздатковий матеріал тощо.

**Аналіз досліджень.** Проблемі предметно-мовного інтегрованого навчання у своїх роботах приділяли увагу такі науковці, як С. Бобиль, Ю. Руднік, Ю. Соболев. Серед зарубіжних дослідників предметно-мовного інтегрованого навчання слід виокремити таких науковців, як М. Аллен, А. Бонне, Д. Греддол, Л. Коллінз, Д. Марш, І. Тінг. Більшість науковців має думку, що викладання окремої прикладної дисципліни має проходити з урахуванням змісту, методик і прийомів викладання дисциплін, які пов'язані з майбутньою професією студента.

Колекція навчальних матеріалів для багатомовної освіти нині досить неоднорідна за складом. Вона містить одно-, дво- і багатомовні навчальні матеріали як для зорового чи слухового, так і для комбінованого аудіовізуального сприйняття, а також включає інтерактивні засоби навчання. Кількість багатомовних посібників дуже обмежена.

**Мета статті** – проаналізувати особливості використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) під час підготовки студентів-філологів педагогічних вузів.

**Виклад основного матеріалу.** Ідея використання принципу предметно-мовного інтегрованого навчання виникла в результаті зростання вимог до рівня володіння іноземною мовою в умовах обмеженого часу, відведеного на її вивчення. З цією проблемою знайомі вчителі практично у всіх країнах. Цей підхід дозволяє здійснювати навчання за двома предметами одночасно, хоча основна увага може приділятися мовному або немовному предмету.

Вивчення мови стає більш цілеспрямованим, оскільки мова використовується для розв'язання конкретних комунікативних завдань. Крім того, студенти мають можливість краще пізнати і зрозуміти культуру країни, мова якої вивчається, що веде до формування соціокультурної компетенції учнів.

Євроінтеграційні та глобалізаційні процеси, характерні для сучасної освітньої сфери України, детермінують зростання наукового інтересу до вивчення іноземної мови (Указ Президента України №641 / 2015 «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні»). Одним з найпоширеніших у світі підходів до вивчення іноземної мови сьогодні є предметно-мовне інтегроване навчання (Content and Language Integrated Learning – CLIL), яке передбачає вивчення предметів навчального курсу іноземною мовою, а також вивчення мови через предметно орієнтований зміст навчального матеріалу (Педагогіка та психологія, 2013: 64).

Термін “CLIL” був розроблений Девідом Маршем у 1994 році, який вперше описав методологічний підхід, за яким вивчення іноземної мови відбувається інтегровано. Він зазначав: «CLIL стосується ситуацій, коли предмети або їх частини вивчаються іноземною мовою з подвійною метою. Такою метою є вивчення змісту з одночасним вивченням іноземної мови» (Marsh, 2016).

Мета подвійної спрямованості передбачає, що CLIL працює двома способами. CLIL, заснований на інтегрованому міждисциплінарному підході, відрізняється від усіх інших підходів до вивчення мови та навчання. Дослідники підкреслюють, що методика CLIL сприяє не тільки покращенню знань студентів, а також і набуттю міжкультурних знань. Розвиток різноманітних навчальних стратегій та застосування інноваційних методів навчання,

навчальних посібників сприяє когнітивному розвитку та навчанню в цілому. Крім того, CLIL надає ще одну перевагу вищому закладу освіти, якою є краще управління часом (Marsh, 2016).

Відповідно до методики CLIL іноземна мова є мовою інструкції в навчальному контенті, що робить мову засобом вивчення предметного змісту, тоді як зміст дозволяє вивчати іноземну мову за допомогою автентичних комунікативних контекстів (Wang, 2016: 217).

Особливий інтерес становить досвід Іспанії, де впровадження методики CLIL є найбільш масштабним. В Автономному університеті Барселони розроблена практико-орієнтована модель підготовки майбутніх вчителів до роботи за методикою CLIL (Hajer, 2000). Її суть – чергування циклів практики і рефлексії. Протягом навчального року студенти проходять 5 етапів навчання.

Перший етап триває 7 тижнів і є підготовчим. Студенти освоюють метод спостереження, готують необхідні інструменти (протоколи, журнали), після чого відвідують заняття досвідчених вчителів у школі, які записуються на відео. Щотижня проводяться зустрічі студентів, на яких вони під керівництвом викладача обговорюють результати спостережень, а також спільно розбирають деякі фрагменти відеозаписів уроків, відібрані викладачем для більш детального розгляду. При цьому необхідні студентам теоретичні знання даються під час обговорення побаченого. Головна мета – підготувати студентів до проходження першої практики.

Другий етап триває 2 тижні і передбачає проходження першої практики. Студенти знайомляться з місцем проходження практики, спостерігають за роботою досвідчених колег, окремі уроки проводять самостійно, записують їх на відео. За підсумками практики проводиться конференція, на якій обговорюються її результати. Автор зазначає, що такі конференції повинні мати неформальний характер, а їх метою має бути обмін досвідом між студентами і отримання порад (не критики) з боку викладача. Важливо пам'ятати, що студенти отримали лише перший досвід самостійного викладання, вперше на практиці стикнулися з певними труднощами і обмеженнями, викликаними необхідністю використання другої мови, і, крім того, відчували протягом практики певний дискомфорт з приводу того, що їх заняття записувалися на відео, тому необхідно, щоб студенти завершили даний етап з загальним почуттям задоволеності виконаною роботою і були мотивовані рухатися далі.

Тривалість третього етапу становить 12 тижнів. На цьому етапі відбувається більш детальне осмислення досвіду, отриманого під час пер-

шої практики, здійснюється планування, а також розробка матеріалів для другої практики. Багато уваги приділяється теоретико-методологічним питанням, але новий матеріал не дається у вигляді лекцій, а конструюється самими учнями завдяки спільним обговоренням на основі особистого досвіду, отриманого при проходженні першої практики. Наприклад, це так звані CLIL-віньєтки (CLIL vignettes) – невеликі відеофрагменти уроків, що були записані на камеру під час першої практики. Кожен студент отримує завдання підготувати 3 відеоролики тривалістю 2–5 хвилин, перший з яких повинен показувати роботу учнів під керівництвом вчителя, другий – самостійну роботу в групах, а третій – будь-який фрагмент уроку на розсуд самих студентів. Вибір тих відеороликів, які виносяться на загальне обговорення, здійснюється викладачем з урахуванням того, що, по-перше, принаймні одне відео кожного студента має бути винесене на обговорення; по-друге, в ході такого обговорення повинні бути порушені передбачені програмою теми і питання. Після перегляду кожного відео викладач підводить студентів до формулювання тієї чи іншої проблеми, керує обговореннями, спрямованими на пошук рішень, які потім впорядковує, структурує. Викладач звертає увагу на те, що, можливо, залишилося непоміченим, рекомендує літературу для подальшого читання. Наприкінці цього етапу кожен студент надає рефлексивний аналіз у формі розгорнутого письмового звіту (Marsh, 2016).

Четвертий етап триває 7 тижнів і передбачає проходження другої практики, під час якої відбувається повне занурення в роботу вчителя, тобто планування і проведення уроків, відвідування зборів, організація і участь в заходах тощо. Як і під час першої практики, регулярно проводяться конференції, однак тепер вони більш формальні й аналітичні. На згаданому етапі студенти не просто записують свої уроки на відео, а й відвідують заняття один одного. Викладач також здійснює вибіркове відвідування. Таким чином, якщо раніше студенти могли спостерігати тільки короткі відрізки відеозаписів уроків своїх одногрупників, то тепер у них є можливість спостерігати за всім ходом уроку.

П'ятий етап, який триває 10 тижнів, передбачає виконання різних завдань. Серед них – підготовка другого рефлексивного аналізу і підсумкового портфолію. Студенти підсумовують проведену роботу та фіксують, що ними було досягнуто протягом року. Наприкінці курсу більшість студентів, як правило, відзначає не тільки зростання професійних знань, навичок і умінь, але і зміну власного

стилю мислення і рефлексії, а також уявлень про те, як повинен здійснюватися навчальний процес.

Особливості навчальних матеріалів для CLIL полягають у інтеграції предметного змісту і нової мови, розвитку навчальних умінь (learning skills). При цьому навчання мови обов'язково включає предметний зміст (математичний, історичний, географічний, комп'ютерне програмування, громадянське виховання тощо), а тому передбачає перетворення інформації у такий спосіб, щоб полегшити розуміння її учнями. З огляду на це залежно від особливостей предмета (чи предметів) широко впроваджуються діаграми, малюнки чи карти.

Звичними є демонстрації дослідів і вживання схем для пояснень значень термінів чи особливостей перебігу процесів. Одночасно предметний зміст використовують для навчання мови. Завдяки співпраці вчителів мовних і немовних предметів відбувається включення вокабуляру, термінології і текстів у процес навчання нової мови (Mehisto, March, Frigols, 2008: 11).

Другою особливістю навчальних матеріалів для предметно-мовного інтегрованого навчання є чітка спрямованість на розвиток когнітивного мислення, бо цей технологічний напрям містить особливий когнітивний виклик. Під час створення навчальних матеріалів активно застосовують закономірності формування мисленневих процесів від нижчого до вищого рівня. Згідно з таксономією Б. Блума студентам легко виконувати вправи на опис якостей матеріалу чи явища, бо такі дії стосуються мислення нижчого рівня. Складнощі становлять процеси узагальнення та оцінювання, які є мисленневими діями вищого рівня (Higher order thinking skills). Такі практики вимагають від студентів вміння аналізувати й синтезувати інформацію, робити логічні висновки, вибудовувати докази, критично переоцінювати факти, грамотно надавати результати виконаних досліджень (Brewster).

Важливим аспектом реалізації CLIL є ознайомлення з іншомовним змістом концептів, які представляють певну предметну сферу. Від вибору методів великою мірою залежить ефективність цього процесу. Аналіз науково-педагогічних джерел (Brewster) показав, що актуальними й найбільш цитованими методами, що застосовуються для ознайомлення з відповідним матеріалом у межах імплементації підходу CLIL, є такі: методи візуалізації; активне дослідження понять; групова робота над контентом концептів (з можливим використанням рідної мови); огляд основної лексики і ключового змісту понять на уроці.

Збалансована програма навчання іноземної мови інтегрує різні компоненти мовної програми – слухання, говоріння, читання і письмо. Завдання методики CLIL полягає в тому, щоб сприяти розвитку ефективної комунікації, у ході якої особлива увага приділяється цілеспрямованому використанню іноземної мови для вирішення професійно орієнтованих проблем. Вибір тем та завдань курсу визначається специфікою майбутньої діяльності магістрів. На кожному занятті магістри вивчають теоретичні та практичні аспекти фахової тематики через читання, письмо і усне спілкування. Для успішного застосування методики важливо дотримуватися певних правил (Педагогіка та психологія, 2013).

Великого значення набуває діяльність викладача у визначенні змісту CLIL, оскільки він підтримує баланс між пізнавальною потребою студентів, їх зростанням та загальним прогресом у вивченні. Визначення змісту – це процес пізнавальної взаємодії, розв'язання проблем та розвитку креативного мислення. Щоб підтримувати ефективно навчання з використанням CLIL, слід враховувати пізнавальну активність студентів. Студенти повинні вміти мислити самостійно, висувати нові творчі завдання, бути зацікавленими, спроможними брати на себе відповідальність за власне конструювання знань та управління навчанням (Hajer).

Заняття, що проводиться за методикою предметно-мовного інтегрованого навчання, передбачає роботу з текстовим матеріалом. Вважається доцільним супроводжувати тексти ілюстраціями, щоб студенти могли візуалізувати те, що вони читають. При роботі з автентичним матеріалом студентам необхідно виокремити структурні маркери в текстах. Це можуть бути лінгвістичні маркери (заголовки, підзаголовки), а також схеми, діаграми тощо. Після визначення основних маркерів може бути проаналізована структура тексту та змістове наповнення (Коченкова).

Для організації лексичного матеріалу важливо використовувати схеми, щоб допомогти учням класифікувати ідеї та інформацію в тексті. Типи діаграм можуть бути різними для класифікації груп, ієрархії. Діаграми можуть бути представлені у вигляді інструкцій та додаткової інформації, таблиць, що описують людей і місця, а також їх комбінації. Структурування тексту використовується для полегшення процесу навчання і створення заходів, націлених на розвиток мовленневих навичок.

Предметно-мовне інтегроване навчання має перевагу у вирішенні проблеми переповненого навчального плану, оскільки дозволяє поєднати



один або кілька аспектів навчального плану та збільшує час для вивчення мови. Проте існують важливі чинники, які необхідно враховувати перед впровадженням CLIL. До них належать такі: наявність кваліфікованого викладацького складу; необхідність співпраці викладачів різних дисциплін; забезпечення студентів ключовими термінами і поняттями іноземною мовою; можливість змін розкладів, необхідних для реалізації CLIL (час планування навчальних програм).

Мета, зміст, структура, спрямованість, методи та засоби роботи відповідно до методики предметно-мовного інтегрованого навчання повинні відображати комунікативну спрямованість кожного окремого заняття та системи занять в цілому. Для досягнення зазначених завдань варто дотримуватися таких принципів:

1) під час розробки заняття слід усвідомлювати те, що воно є елементом системи, послідовним кроком до досягнення головної мети. Комплексний підхід до планування враховує структуру вивчення теми, розділу тощо;

2) мета заняття як початковий етап проектування навчання вимагає досягнення діагностичних та оперативних завдань. Вона не повинна бути занадто широкою. Варто усвідомлювати й те, що для її досягнення відводиться визначений час;

3) діяльність учня має бути продуктивною. Новий матеріал потребує залучення до мовленнєвої практики студента, вирішення актуальних завдань, встановлення зв'язків між відомими та новими явищами мови. Будь-який вид діяльності студента повинен мати особистісний зміст виконання;

4) заняття з іноземної мови повинно будуватися на вирішенні реальних, а не вигаданих завдань та проблем;

5) комунікативна спрямованість навчання повинна відображатися у різноманітності організаційних форм навчального процесу. Вони допомагають викладачу створювати такі ситуації спілкування, які є максимально наближеними до реального життя;

6) викладач є рівноправним учасником діалогу зі студентом. Завдання вчителя полягає у тому, щоб не бути стороннім спостерігачем, а безпосередньо брати участь у процесі спілкування, максимально точно відтворювати справжню ситуацію.

Студенти повинні вміти відтворювати зміст прочитаного своїми словами. Викладач звертає увагу на те, чи вживають студенти порівняння

нових лексичних одиниць, протиставлення, описи, маркери дискурсу, академічну та професійну лексику. Не існує великої різниці в завданнях на уроках з використанням CLIL та звичайних заняттях (Коченкова).

В умовах недостатньої кількості годин викладання (у середньому 96 аудиторних годин у рік) й нетривалого терміну вивчення навчальної дисципліни «Іноземна мова» в університеті (для більшості напрямів підготовки у середньому 2 роки) залучення міждисциплінарних тем на аудиторних заняттях з іноземної мови відбувається завдяки використанню текстів професійного характеру, кейсів, ділових / рольових ігор, проєктів, есе тощо.

Перевагами використання інноваційного предметно-мовного інтегрованого навчання у педагогічному ВНЗ вважається:

– ефективна комунікація студентів іноземною мовою;

– розширення міжкультурних знань студентів і формування їхньої соціокультурної компетентності;

– опанування професійної термінології;

– розвиток творчого потенціалу студентів;

– розвиток мовленнєвих знань студентів;

– підвищення мотивації студентів до вивчення іноземних мов;

– формування у студентів готовності до подальшого навчання та/або професійної діяльності.

Серед ризиків використання предметно-мовного інтегрованого навчання слід зазначити недостатній рівень володіння іноземною мовою викладачів спеціальних дисциплін, а також відсутність у викладачів іноземних мов знань того чи іншого фахового компоненту.

**Висновки.** В сучасних умовах зменшення аудиторних годин на вивчення англійської мови і необхідності підготовки висококваліфікованих фахівців використання предметно-мовного інтегрованого навчання набуває особливого значення. Методика CLIL, що заснована на інтегрованому міждисциплінарному підході, сприяє набуттю міжкультурних знань, розвитку креативного мислення студентів, формуванню як професійних, так і загальних мовних компетенцій. Вважаємо, що використання CLIL у немовному ВНЗ сприяє формуванню компетентного, конкурентоздатного, висококваліфікованого фахівця, здатного до ефективної комунікаційної взаємодії у професійному середовищі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Батурина Н. В., Руквишников Ю. С., Батунова И. В. Использование приёмов, методов и моделей системы CLIL в процессе обучения английскому языку студентов бакалавриата. *Педагогические науки*. 2017. №10 (64). С. 9–13.
2. Коченкова О. М. Возможности профилизации преподавания иностранных языков с помощью применения элементов методики CLIL (интегрирование преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин). URL: [http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti\\_profilizatsii\\_prepodavaniya\\_inostvozmozhnosti\\_profilizatsii\\_rannykh\\_jazykov\\_s\\_pomoshhju\\_primeneniya\\_ehlementov\\_metodiki\\_clil\\_integrirovanie\\_prepodavaniya\\_inostrann/1-1-0-1](http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizatsii_prepodavaniya_inostvozmozhnosti_profilizatsii_rannykh_jazykov_s_pomoshhju_primeneniya_ehlementov_metodiki_clil_integrirovanie_prepodavaniya_inostrann/1-1-0-1) (дата звернення: 05.11.2019).
3. Рудник Ю. В. Методика предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL): мировой опыт. *Педагогіка та психологія: проблеми науки та практики* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 9 серпня, 2013. С. 63–67.
4. Brewster J. Thinking Skills for CLIL. URL: <http://www.onestopenglish.com/thinking-skills-for-clil/501197> (дата звернення: 05.11.2019).
5. Hajer M. Creating a language-promoting classroom: content-area teacher sat work. In Hall, Joan Kelly and interaction. Mahwah N. J. and London. Lawrence Erlbaum Associates. 2000. Pp. 265–285.
6. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Retrieved December 18. 2016. URL: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html> (дата звернення: 06.11.2019).
7. Mehisto P., March D., Frigols M. Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual education. Oxford : Macmillan Education, 2008. 239 p.
8. Wang X. Investigating students' listening and speaking communication and perceptions through the implementation of Chinese culture content-based course. *Language in India*, June 2016. p. 217. Academic OneFile. URL: <http://link.galegroup.com/apps/doc/A459894914/AONE?u=wash89460&sid=AONE> (дата звернення: 06.11.2019).

## REFERENCES

1. Baturina N. V., Rukovishnikov Y. S., Batunova I. V. Ispol'zovaniye priyomov, metodov i modeley sistemy CLIL v protsesse obucheniya angliyskomu yazyku studentov bakalavriata [Use of techniques, methods and models of the CLIL system in the process of teaching English to undergraduate students]. *Pedagogicheskiye nauki*. 2017. №10 (64). Pp. 9–13 [in Russian].
2. Kochenkova O. M. Vozmozhnosti profilizatsii prepodavaniya inostrannykh yazykov s pomoshch'yu primeneniya elementov metodiki CLIL (integrirvaniye prepodavaniya inostrannogo yazyka i drugikh uchebnykh distsiplin) [Opportunities for profiling the teaching of foreign languages by using elements of CLIL methodology (integration of teaching a foreign language and other educational disciplines)]. URL: [http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti\\_profilizatsii\\_prepodavaniya\\_inostvozmozhnosti\\_profilizatsii\\_rannykh\\_jazykov\\_s\\_pomoshhju\\_primeneniya\\_ehlementov\\_metodiki\\_clil\\_integrirovanie\\_prepodavaniya\\_inostrann/1-1-0-1](http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizatsii_prepodavaniya_inostvozmozhnosti_profilizatsii_rannykh_jazykov_s_pomoshhju_primeneniya_ehlementov_metodiki_clil_integrirovanie_prepodavaniya_inostrann/1-1-0-1) [in Russian].
3. Rudnik Y. V. Metodyka predmetno-yazykovoho yntehryrovannoho obucheniya (CLIL): myrovoy opyt [Methodology of subject-language integrated learning (CLIL): world experience]. *Pedahohika ta psykholohiya: problemy nauky ta praktyky* : materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf., L'viv, 9 serpnya. 2013. Pp. 63–67 [in Russian].
4. Brewster J. Thinking Skills for CLIL. URL: <http://www.onestopenglish.com/thinking-skills-for-clil/501197> [in English].
5. Hajer M. Creating a language-promoting classroom: content-area teacher sat work. In Hall, Joan Kelly and interaction. Mahwah N. J. and London. Lawrence Erlbaum Associates. 2000. Pp. 265–285 [in English].
6. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Retrieved December 18. 2016. URL: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index/html> [in English].
7. Mehisto P., March D., Frigols M. Uncovering CLIL Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual education. Oxford : Macmillan Education, 2008. 239 p. [in English].
8. Wang X. Investigating students' listening and speaking communication and perceptions through the implementation of Chinese culture content-based course / Wang, Xingchun. *Language in India*, June 2016. p. 217. Academic OneFile. URL: <http://link.galegroup.com/apps/doc/A459894914/AONE?u=wash89460&sid=AONE> [in English].

**Inesa ЄРМОЛЕНКО,**  
orcid.org/0000-0003-3229-7964  
кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри німецької та романської філології  
Херсонського державного університету  
(Херсон, Україна) inesa.yerm@gmail.com

## ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ СУБ'ЄКТИВНОЇ МОДАЛЬНОСТІ У ДЕТЕКТИВНОМУ ТЕКСТІ ДАНІЕЛЯ ПЕННАКА

*У статті схарактеризовано експліцитні та імпліцитні засоби вираження суб'єктивної модальності у детективних творах Данієля Пеннака на лексичному та синтаксичному рівнях.*

*Звернення до категорії суб'єктивної модальності у французькому детективному тексті зумовлене тим, що розкриття експліцитних та імпліцитних модальних елементів дозволяє найбільш глибоко і повно розкрити інформацію, призначену для розуміння, і у такий спосіб виявити комунікативні інтенції автора. Визначено, що у властивому детективам Данієля Пеннака контексті спілкування з читачем оповідач часто експліцитно виражає суб'єктивну модальність щодо того, про що він оповідає. Зокрема, у тексті віднайдені відокремлені синтаксичні конструкції у дужках, де оповідач коментує пряму мову персонажа, експліцитно виражаючи свою оцінну модальність. Експліцитно суб'єктивна модальність виражається у явному смислі висловлення через прямі значення його компонентів.*

*Імпліцитна модальна інформація проявляється у прихованому, проте призначеному для розуміння смислі висловлення. З'ясовано, що на імпліцитному рівні суб'єктивна модальність мовця формується за допомогою засобів різних рівнів. У тексті віднайдені маркери, які належать різним планам та рівням, які передають авторську модальну інформацію.*

*Імпліцитний рівень модальності передбачає актуалізацію прихованих смислів на лексичному рівні шляхом використання лексичних одиниць з різними контекстуально зумовленими конотативними відтінками значення. Контрастна побудова висловлення спонукає читача до роздумів і з'ясування аналізу описуваних понять, а також виражає авторську модальність імпліцитного засудження того, про що йдеться.*

*На синтаксичному рівні зафіксовані такі засоби, як відокремлені синтаксичні конструкції, окличні речення. Імпліцитна модальність може бути дешифрована шляхом семантичного аналізу мовних одиниць.*

**Ключові слова:** суб'єктивна модальність, імпліцитні модальні елементи, детективний текст, семантичний аналіз.

**Inesa YERMOLENKO,**  
orcid.org/0000-0003-3229-7964  
Candidate of Philological Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of German and Romance Philology  
of Kherson State University  
(Kherson, Ukraine) inesa.yerm@gmail.com

## MEANS OF EXPRESSING THE SUBJECTIVE MODALITY IN THE DETECTIVE TEXT OF DANIEL PENNAC

*The article describes explicit and implicit means of expressing the subjective modality in Daniel Pennac's detective texts at lexical and syntactic levels*

*The appeal to the category of subjective modality in French detective text is determined by the fact that the disclosure of explicit and implicit modal elements allows the most thorough and complete disclosure of information intended to be understood, and thus to reveal the communicative intentions of the author.*

*It has been found that in the context of communicating with the reader, which is typical for the Daniel Pennac's detective texts, the narrator often explicitly expresses a subjective modality as to what he is narrating. In particular, in the text were found isolated syntax constructions in parentheses, where the narrator comments on the direct speech of a character, explicitly expressing his evaluative modality.*

*Explicitly subjective modality is expressed in the explicit sense of expression through the direct meanings of its components. Implicit modal information is manifested in a hidden, but intended to be understood, sense of expression. It is found that at the implicit level, the subjective modality of the speaker is formed by means of different levels. Markers belonging to different plans and levels that convey the modal information of the author were identified in the text. The implicit level of modality implies the actualization of hidden meanings at the lexical level through the use of lexical units*

*with different contextually determined connotations of meaning. The contrasting construction of the utterance prompts the reader to reflect on and to compare the described concepts, and expresses the author's modality of implicit condemnation of what is being said as well.*

*At the syntactic level, such means as detached syntax constructions, exclamation points are found. The implicit modality can be deciphered by semantic analysis of linguistic units.*

**Key words:** *subjective modality, modality, implicit modal elements, detective text, semantic analysis.*

**Постановка проблеми.** Розповсюдження в сучасних теоретичних підходах антропоцентричної парадигми, яка в фокус аналізу мовних явищ ставить мовну особистість, сприяє збільшенню уваги вчених до категорії суб'єктивної модальності, визначення її природи, категорій, що входять до її складу, розширення розгляданого поняття. Особливо цікавим видається дослідження модальних маркерів у художньому тексті, оскільки художній текст репрезентує комунікативний намір його автора, який найчастіше передається через модальність, тобто модальність є виразником комунікативної імплікатури.

**Аналіз досліджень.** Трактатування модальності в сучасній лінгвістиці надзвичайно широке. О.І. Беляєва класифікує функціональні модальні значення в руслі теорії мовленнєвих актів і не розмежує об'єктивного та суб'єктивного в модальності взагалі (Беляєва, 1985: 17). Також існує думка, що модальність може бути лише суб'єктивною: «Будь-яке ставлення (а модальність є ставленням) за своєю природою є суб'єктивним. Отже, модальність – щось суб'єктивне» (Гаврилов, 1997: 71). Проте більшість науковців, зокрема Ш. Баллі, дотримується думки, що в будь-кому висловлюванні реалізується протиставлення фактичного змісту (диктуму) і індивідуальної оцінки викладених фактів (модусу), а модальні засоби виступають своєрідним орієнтиром при визначенні ступеня суб'єктивності викладу (Баллі, 2001). В. М. Телія розмежує модальні значення в змістовому плані і виділяє оцінну, емотивну, епістемічну модальності як окремі підвиди цієї категорії (Телія, 1991).

Основні види модальних значень, що виділяються в лінгвістиці, можна звести до таких: 1) оцінка мовцем змісту висловлювання з погляду реальності/ірреальності; 2) оцінка ситуації висловлювання з погляду можливості/необхідності/бажаності; 3) оцінка мовцем ступеня впевненості в повідомлюваному; 4) комунікативна функція висловлювання, що визначається цільовою настановою мовця; 5) ствердження/заперечення об'єктивних зв'язків між об'єктами, явищами, подіями; 6) емоційна оцінка висловлювання.

**Мета статті** – віднайти та дослідити засоби вираження суб'єктивної модальності у художньому детективному тексті сучасного французького автора Данієля Пеннака.

**Виклад основного матеріалу.** У разі наслідування моделі висловлювання з його дескриптивним змістом й емоційно-оцінною модальною рамкою, що накладається на нього, в художньому творі постулюється існування двох основних пластів інформації, що розгортаються від мовця до реципієнта, – семантичної інформації та модальної інформації (Смушинська, 2001: 57). Крім повідомлення про предмет (у широкому розумінні слова), читач сприймає і його характеристику, кваліфікацію, оцінку з позиції суб'єкта мовлення (Марчишина, 2004: 70). Модальна інформація підпорядковується змістовно-концептуальній, одночасно забарвлюючи її своєю тональністю.

На сучасному етапі категорія модальності вивчається через призму її реалізації в тексті як комплексна і багатоаспектна категорія, яка активно взаємодіє з цілою системою інших функціонально-семантичних категорій мови і тісно пов'язана з категоріями прагматичного рівня. З цих позицій у категорії модальності вбачається відбиття складних взаємодій між чотирма факторами комунікації – мовцем, реципієнтом, змістом висловлювання і дійсністю. Авторська модальність є сутнісною характеристикою тексту, що безпосередньо виходить з мови продуцента мовлення, у ролі якого виступає автор тексту.

Смисловою основою суб'єктивної модальності становить поняття оцінки в широкому розумінні слова, що містить не тільки логічну (інтелектуальну, раціональну) кваліфікацію повідомлення, але і різні емоційні (ірраціональні) реакції (Трунова, 1991: 67). Суб'єктивна модальність включає в себе не лише емоційні відтінки висловлювань, а й різноманітні граматичні засоби передачі емоційної реакції (вставні одиниці, вигук та ін.). Інтонація для акцентування здивування, сумніву, впевненості, недовіри, протесту, іронії також сприяє формуванню значення суб'єктивної модальності.

У структурі детективних текстів Данієля Пеннака існують певні маркери, які належать до різних планів та рівнів, які передають авторську модальну інформацію. Розкриття експліцитних та імпліцитних модальних елементів дозволяє нам найбільш глибоко і повно розкрити інформацію, призначену для розуміння, і у такий спосіб виявити комунікативні інтенції автора. Так, наприклад, у властивому детективам Д. Пеннака

контексті спілкування з читачем оповідач часто експліцитно виражає суб'єктивну модальність щодо того, про що він оповідає:

– *Je vous connais bien, monsieur*<...>

(*Mensonge*);

– *J'ai toujours admiré*<...>

(*Re-mensonge*);

– *Et quand je pense à vous*<...>

(*Incroyable* <...>) (Pennac, 1987: 80).

У відокремлених синтаксичних конструкціях у дужках оповідач коментує пряму мову посадовця з приводу нагородження одного з пенсіонерів за довгу сумлінну працю на благо суспільства, експліцитно виражаючи свою оцінку модальність. Оповідач оцінює репліки посадовця як неправдиві (*mensonge*). Повтор слова із контекстним модальним значенням із залученням префікса *re-* (*re-mensonge*) на позначення повтору сприяє інтенсифікації значення неправди, а ще більшої експресивності висловленню надає лексема *incroyable* adj. – “qui dépasse les limites habituellement admises” (Encyclopédie LEXILOGOS), яка характеризує мовлення посадовця як нечуване, а в контексті попередніх коментарів оцінює його як нечувану брехню. Отже, експліцитні прояви суб'єктивної модальності виражаються у явному смислі висловлення, який вибудовується шляхом взаємодії прямих значень його компонентів.

На імпліцитному рівні суб'єктивна модальність мовця, а саме оповідача детективних творів Даніеля Пеннака, формується за допомогою засобів різних рівнів:

– *Changement de direction, de gestion et de mentalité, dirais-je. Le précédent Conseil d'Administration était essentiellement juif, si vous voyez ce que je veux dire. Mais c'était une époque où on savait ce qui revenait de droit aux vrais Français!*

(*Pardon?*)

– *Et combien de temps le Magasin est-il resté fermé?* (Pennac, 1987: 211–212).

Так, розпитуючи одного з найдавніших працівників Магазину про події минулих років і отримавши відповідь з неполіткоректним змістом (*le précédent <...> juif*), оповідач відокремлює у дужки коментар, який має форму уточнювального запитання (*Pardon?*). Відокремлена репліка адресована лише читачеві, оскільки оповідач продовжує діалог з колегою, ставлячи наступне запитання, яке містить вже нову (ремагічну) інформацію щодо терміну закриття магазину. Коментар оповідача спонукає читача звернути увагу на інформацію, надану у репліці його співрозмовника, й імпліцитно виражає модальність засудження позиції, яку демонструє співрозмов-

ник. Отже, імпліцитний рівень модальності проявляється у прихованому, проте призначеному для розуміння смислі висловлювання.

Суб'єктивна модальність у детективному тексті Даніеля Пеннака виражається через підбір лексичних одиниць. Так, при нульовому фокусі зображення персонажа інспектор Пастор розмірковує:

*Pastor se réfugia dans l'ascenseur en bénissant le ciel de ne pas être un homme de Cercaire, mais un flic du divisionnaire Coudrier* (Pennac, 1987: 60).

Інспектор Пастор радіє від того, що він – не хлопець Серкера, а сищик дивізійного комісара Кудріє. Модальне значення, яке виражає оцінку ставлення до двох дивізійних комісарів, виникає при зіставленні двох лексем, які номінують підлеглих цих дивізійних комісарів. На позначення підлеглих комісара Кудріє автор уживає іменник *flic* n.m. (pop.: “agent de police” (Larousse)), котрий у розмовній мові позначає сищика, поліцейського з нейтральною конотацією. Цей іменник характеризує людину за параметром її професійної приналежності (police) без звернення до ієрархії у робочому колективі. Для номінації підлеглих комісара Серкера ужито іменник *homme* n.m. (“individu qui est considéré comme dépendant d'un autre, qui est placé sous son autorité; soldat qui est placé sous l'autorité d'un supérieur” (Encyclopédie LEXILOGOS)), який у цьому контексті актуалізує значення підлеглого, тобто людини, яка працює в підпорядкуванні у когось. У такий спосіб висувається у прагматичний фокус позиція людини у службовій ієрархії, а не належність до професії. За допомогою вживання автором цих слів читач може зрозуміти, які якості співробітника ціняться у означених дивізійних комісарів, і дійти висновку, що Серкеру більше властивий авторитарний стиль управління, ніж комісару Кудріє. Отже, у такий спосіб виражається оцінка модальність автора щодо персонажів.

Імпліцитна модальність може бути дешифрована шляхом семантичного аналізу мовних одиниць. Так, дивізійний комісар Серкер у розмові з інспектором Пастором зазначає:

– *Vanini connaît un peu fort sur les bougnoules, et il a bousillé un cousin de Tayeb pendant une manif. Un dangereux* (Pennac, 1987: 134).

У наведеному фрагменті комісар вживає грубий расистський термін “*bougnoule*” n.m. (“terme injurieux et raciste pour désigner un Arabe” (Larousse)) на позначення чоловіка африканського походження. Це свідчить про вороже ставлення поліцейського до арабів. Описуючи роботу інспектора Ваніні, він зазначає, що той «трохи сильно» (*c connaît un peu fort*) бив арабів і «при-

кінчив» (*a bousillé*) кузена підозрюваного. Лексема *peu* adv. (“une faible mesure, un faible degré”) має значення невеликої міри, легкого ступеня і ослабляє значення сили, яке актуалізується у прислівнику *fort* adv. (“avec force, vigueur, d’une manière forte”), який відноситься у реченні до дієслова *cogner* v.t., pop. (“frapper violemment sur quelqu’un, le battre”) і визначає ступінь нанесення ударів. Результат застосування сили, виражений дієсловом *bousiller* v.t. (“tuer quelqu’un”), яким позначене фактичне скоєння вбивства, зводить нанівець спробу комісара Серкера лексичними засобами пом’якшити репрезентацію інформації про те, що інспектор Ваніні вбив араба під час демонстрації. Парцеляція лексеми *dangereux* adj. et n. (“qui constitue un danger” (Larousse)), яка характеризує араба як небезпечного, надає парцеляту особливої значущості, звертає на це слово увагу читача. Проте у разі зіставлення значення небезпеки підозрюваного і комплексу значень, актуалізованих у головному реченні («сильно бити, вбити»), стає очевидною нерівнозначність описуваних понять. Контрастна побудова висловлення спонукає читача до роздумів і зіставного аналізу цих понять, а також виражає авторську модальність імпліцитного засудження того, про що йдеться.

Також зазначимо, що, описуючи озброєння інспектора Ваніні, оповідач перераховує такі предмети:

<...> *la paire de menottes chromées*, <...> *son arme de service*, <...> *le poing américain dans sa poche* et *la bombe paralysante dans sa manche*, *apport personnel à l’arsenal réglementaire. Utiliser d’abord celle-ci pour pouvoir cogner tranquillement avec celui-là, un truc à lui, qui avait fait ses preuves* (Pennac, 1987: 15).

У фрагменті зазначається, що, окрім уставної зброї, інспектор носив з собою додатково кастет (*le poing américain*) і балон з паралітичним газом (*la bombe paralysante*), якими він користувався власним методом: спочатку паралізувати, щоб мати змогу спокійно бити кастетом. Такі структурні ознаки, характерні для текстів інструкцій, як використання безособової форми дієслова – інфінітиву (*Utiliser; pouvoir cogner*), речення з причинно-наслідковим зв’язком, вираженим сполучником *pour*, зумовлюють сприйняття речення без модальних включень, тобто беземоційно.

Далі у фокусі нарації персонажа інспектора Ваніні надається пояснення його професійної старанності:

*Parce qu’il y avait tout de même le problème de l’Insécurité! Les quatre vieilles dames égorgées à Belleville en moins d’un mois ne s’étaient pas ouvertes toutes seules en deux!*

*Violence...*

*Eh! oui, violence...* (Pennac, 1987: 15).

Ідеться про небезпеку у районі, оскільки менш ніж за місяць перерізали горло чотирьом старим жінкам. Для характеристики ситуації ужито лексему *violence* n.f. (“ensemble des actes caractérisés par des abus de la force physique, des utilisations d’armes, des relations d’une extrême agressivité” (Larousse)), яка у наведеному контексті актуалізує значення зловживання агресивною фізичною силою, направленою проти беззахисних старих жінок. Щоб надати більшої експресії, використано окличні речення. Це свідчить про емоційні переживання інспектора з приводу вбивств старих жінок. У наступному абзаці фокус нарації зміщується з інспектора Ваніні у простір об’єктивованого оповідача, який за допомогою повтору іменника *violence* і прислівника *oui* підсилює попереднє стверджувальне речення. Вигук *Eh* надає висловленню більшої експресивності, що спонукає читача переоцінити зміст, сприяє глибшому осмисленню проблеми насилля. Повторення лексеми *violence* і різниця у стилі фрагментів, у яких йдеться про насилля, звертає увагу читача на сприйняття цього поняття з позиції інспектора Ваніні: насилля на роботі, направлене на підозрюваних, репрезентується у його фокусі нарації як звичайна буденна річ, а насилля, направлене на жертв – старих жінок, він емоційно засуджує. Таким чином, речення, висловлене об’єктивованим оповідачем, виражає суб’єктивну модальність автора і тим самим реалізує прагматичний намір автора спонукати читача до роздумів про насилля у суспільстві.

**Висновки.** Суб’єктивна модальність у детективному тексті Данієля Пеннака виражається експліцитним та імпліцитним шляхом. Експліцитно суб’єктивна модальність виражається у явному смислі висловлення через прямі значення його компонентів. Імпліцитний рівень модальності передбачає актуалізацію прихованих смислів за допомогою засобів різних рівнів, зокрема використання лексичних одиниць з різними контекстуально зумовленими конотативними відтінками значення, відокремлених синтаксичних конструкцій, окличних речень. Імпліцитна модальна інформація проявляється у прихованому, проте призначеному для розуміння смислі висловлення.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балли Ш. Французская стилистика / пер. с фр. К. А. Долинина, 2-е изд., стереотипное. Москва : Едиториал УРСС, 2001. 392 с.
2. Беляева Е. И. Функционально-семантические поля модальности в английском и русском языках. Воронеж : Изд-во ВГУ, 1985. 179 с.
3. Гаврилов В. І. До визначення поняття модальності (на матеріалі модальних дієслів сучасної німецької мови). *Іноземна філологія*. Львів, 1997. Вип. 110. С. 69–77.
4. Марчишина А. А. Гумористична модальність в інформаційному полі тексту. *Проблеми семантики слова, речення та тексту*. Київ, 2004. № 11. С. 66–73.
5. Смуциньська І. Суб'єктивна модальність художньої прози : монографія. Київ : Вид. центр «Київський університет», 2001. 255 с.
6. Телия В. Н. Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц. *Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности* : кол. монографія. Москва : Наука, 1991. С. 36–66.
7. Трунова О. В. Природа и языковой статус категории модальности. Барнаул – Новосибирск : БГПИ – НГПИ, 1991. 130 с.
8. Dictionnaire Larousse : définitions, expressions, synonymes & antonymes, difficultés, citations. URL: [http://www.lexilogos.com/francais\\_langue\\_dictionnaires.htm](http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm).
9. Encyclopédie LEXILOGOS. URL.: [http://www.lexilogos.com/français\\_langue\\_dictionnaires.htm](http://www.lexilogos.com/français_langue_dictionnaires.htm).
10. Pennac D. Au bonheur des ogres. P. : Ed. Gallimard, 1985. 288 p.
11. Pennac D. La fée carabine. P. : Ed. Gallimard, 1987. 340 p.

### REFERENCES

1. Balli Sh. Francuzskaya stilistika [French Stylistics]: per. s fr. K. A. Dolinina, 2-e izd., stereotipnoe. Moscow : Editorial URSS, 2001. 392 p. [in Russian].
2. Belyaeva E. I. Funkcionalno-semanticheskie polya modalnosti v anglijskom i ruskom yazykah [Functional-semantic fields of modality in English and Russian]. Voronezh : Izd-vo VGU, 1985. 179 p. [in Russian].
3. Havrylov V.I. Do vyznachennia poniattia modalnosti (na materiali modalnykh diiesliv suchasnoi nimetskoj movy) [To the definition of modality (based on the modal verbs of modern German)]. *Foreign philology*. Lviv, 1997. Vyp. 110. P. 69–77. [in Ukrainian].
4. Marchyshyna A. A. Humorystychna modalnist v informatsiinomu poli tekstu. [Humorous modality in the text field of information]. *Problems of semantics of words, sentences and text*. Kyiv, 2004. № 11. S. 66–73. [in Ukrainian].
5. Smushchynska I. Subiektyvna modalnist khudozhnoi prozy : monohrafiia. [Subjective Modality of Fiction: Monograph.] Kyiv : Kyiv University Publishing Center, 2001. 255 p. [in Ukrainian].
6. Teliya V. N. Mehanizmy ekspressivnoj okraski yazykovykh. Chelovecheskij faktor v yazyke : Yazykovye mehanizmy ekspressivnosti : kol. monografiya [Mechanisms of expressive coloring of linguistic units. The Human Factor in Language: Linguistic Mechanisms of Expressivity: A Collective Monograph]. Moscow : Nauka, 1991. P. 36–66. [in Russian].
7. Trunova O. V. Priroda i yazykovoj status kategorii modalnosti [The nature and linguistic status of the category of modality]. Barnaul – Novosibirsk : BGPI – NGPI, 1991. 130 p. [in Russian].
8. Dictionary Larousse : definitions, expressions, synonyms & antonyms, difficulties, quotes [Electronic resource]. Access: [http://www.lexilogos.com/francais\\_langue\\_dictionnaires.htm](http://www.lexilogos.com/francais_langue_dictionnaires.htm) [in French].
9. Encyclopedia LEXILOGOS [Electronic resource]. Access: [http://www.lexilogos.com/français\\_langue\\_dictionnaires.htm](http://www.lexilogos.com/français_langue_dictionnaires.htm). [in French].
10. Pennac D. To the happiness of the ogres. P. : Ed. Gallimard, 1985. 288 p. [in French].
11. Pennac D. The rifle fairy. P. : Ed. Gallimard, 1987. 340 p. [in French].

**Оксана ЖИЖОМА,**  
 orcid.org/0000-0002-7589-4761  
 кандидат філологічних наук, доцент,  
 доцент кафедри української мови та слов'янської філології  
 Приазовського державного технічного університету  
 (Маріуполь, Донецька обл., Україна) dovino03@gmail.com

## ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКА МЕТАФОРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ ПЕРЕКЛАДУ

Статтю присвячено особливостям перекладу індивідуально-авторських метафор російською мовою, виявлених у художній текстах М. Коцюбинського. Авторські метафори – характерна риса ідіостилу М. Коцюбинського, результат його особливого світобачення. Їх введення у контекст актуалізує види апеляцій до культурного й інтелектуального фонду реципієнта. Вони передають суттєві взаємодії мови і мовлення, утворюючи своєрідну категорію тропів, яким властиве індивідуальне, контекстне значення. У статті визначається статус індивідуально-авторських метафор в мові оригіналу і простежується його збереження чи нівелювання у мові перекладу. У процесі зіставного аналізу були виявлені певні закономірності передачі іншою мовою оказіональної метафори з урахуванням її структурно-семантичної природи. В межах даної розвідки було встановлено, що даний троп здебільшого реалізується в текстах як одиниця виразно експресивна, в основі якої лежить перенесення назви з одного предмета на інший, а не номінативна. Як засіб вторинної номінації індивідуально-авторська метафора віддзеркалює виключно суб'єктивне авторське світосприйняття письменника, що зумовлює певні труднощі її адекватного перекладу.

Було встановлено, що складники метафоричних виразів містять ядерні семи, які асоціюються з різними ситуаціями дійсності. Вони детерміновані, з одного боку, попередніми вживаннями їх складників у прямому значенні, а з іншого – контекстуальними зв'язками з іншими елементами художнього мовлення, необмеженістю асоціацій, у тому числі і зовнішніх. При передачі авторської метафори перекладачі найчастіше намагаються зберегти образ, щоб якомога точніше передати індивідуальність авторського стилю в тих випадках, коли метафора заснована на контекстуальному “живому” образі, має експресивний, художній характер, або обирають принципово іншу стратегію перекладу художньої метафори, тобто відмовляються від збереження авторського образу.

Визначено основні прийоми перекладу метафор. Зокрема, це часткова заміна семантики метафоричного виразу завдяки додаванню до його складу лексичних елементів або їх вилучення та заміна на рівні граматичного (морфологічного або синтаксичного) оформлення. З'ясовано, що подані класифікації прийомів перекладу метафорики з рекомендаціями про збереження, додавання чи пропущення метафори зорієнтовані на текстовий рівень, де перекладач має враховувати картину подій, свідком і учасником яких був автор.

**Ключові слова:** індивідуально-авторська метафора, зіставний аналіз, семантика, образність, вторинна номінація.

**Oksana ZHYZHOMA,**  
 orcid.org/0000-0002-7589-4761  
 Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;  
 Associate Professor of the Department  
 of Ukrainian Language and Slavic Philology  
 Azov State Technical University  
 (Mariupol, Donetsk region, Ukraine) dovino03@gmail.com

## INDIVIDUAL AND AUTHORSHIP METAPHORS AND PECULIARITIES OF THEIR TRANSLATION

This article focuses on peculiarities of individual and authorship metaphors featured in fiction by M. Kotsyubynskyi which should be translated into Russian. While doing comparative analysis, the specific patterns concerning reflection of occasional metaphors in another language are highlighted, whereas considering their structural and semantic nature. Within the study it was defined that a specific trope is mostly expressed as fairly eloquent unit in the texts rather than a nominative one. Their basis is shaped by referring the naming of the item to another one. As a tool of a secondary nomination, individual and authorship metaphors reflect extremely subjective world outlook by the author which causes some difficulties during the translating process.

It was defined that within a process of transforming the author's metaphors translators often try to preserve the general image in order to convey individual creator's style accurately in those cases when this metaphor is grounded on con-



*text lively image, bears expressive and fiction character. Otherwise, they choose drastically different strategy of artistic metaphor translating, i.e. deny this individual imaging.*

*The main ways of metaphors translating are stated, in particular, partial replacement of metaphorical expression semantics with including lexical elements or their excluding and replacing with grammar ones (morphological or syntactical). It is proven that classification of metaphors translating ways given is concentrated on textual level when a translator may consider the general scene of events and characters which he was a witness as well as a member. Besides, the recommendation concerning keeping, adding and omitting the metaphors in author's feature texts are given.*

**Key words:** *individual and authorship metaphors, comparative analysis, semantics, imagery, secondary nomination.*

**Постановка проблеми.** Художня література є образним віддзеркаленням дійсності, у ній максимально використовуються всі види стилістично забарвлених переносних значень з характерологічною й образотворчою метою. Кожний письменник відображає оточуючий його світ по-своєму. Проходячи через низку фільтрів, пропонованих епохою, соціальним середовищем, смаками читацької публіки та наявними літературними традиціями, письменник створює свій індивідуальний стиль, спосіб викладу і організації ідей. Індивідуальність письменника виражається у виборі ключових слів, синтаксичних конструкцій і стилістичних прийомів. Останні грають виключно важливу роль у створенні образності твору. Одним із таких прийомів є індивідуально-авторська метафора, яка як конструктивний елемент художнього тексту створює загальний фон оповідання, передає визначене бачення дійсності, виступає разом з іншими образотворчими засобами важливим засобом суб'єктивізації оповідання, а тому є вагомою складовою частиною індивідуального стилю письменника.

Вивчення загальномовних образних систем російської та української мов демонструє не лише їх близькість, але й національну своєрідність. Загальне в їх системах переносно-образних значень позначається в типології процесів метафоризації в межах різних частин мови, залученні в ці процеси схожих тематичних груп лексики, у співвідношенні метафоричних перенесень в межах різних частин мови. Близькість виявляється і на більш вузьких ділянках системи, у більш конкретних і приватних випадках, в семантичній структурі окремих співвідносних слів.

Особливості метафоричного вживання співвідносних слів визначаються такими причинами: складністю організації семантичної структури слів, відмінностями у кількості та характері переносно-образних значень і відтінків, своєрідністю відношень між ними у системі значень слова, ступенем експресивності й образності кожного із метафоричних переносів, активністю їх вживання у мові або в художніх жанрах тощо.

Питання перекладу метафоричних одиниць досі залишається відкритим, адже, попри загаль-

ноприйняті способи їх відтворення, майже кожий перекладач вносить у загальну теорію якісь зміни, нові методи та доповнення. Вважаємо доцільним студіювання цього питання на матеріалі прозових творів М. Коцюбинського.

**Аналіз досліджень.** Таємниця метафори привертала до себе увагу найвидатніших лінгвістів, безліч наукових робіт присвячено цьому питанню. Проблема метафоричних одиниць займалися Р. Хофман, Н. Д. Арутюнова, І. Р. Гальперін, Р. Уеллек, Н. В. Складчикова. Функції метафор досліджували Б. А. Ларін, В. В. Виноградов, Ю. М. Лотман та багато інших лінгвістів. Причини виникнення метафор описані у роботах Е. Маккормака, А. Хилі, А. Ортоні. Питанням перекладу метафоричних одиниць присвячені роботи сучасних дослідників Т. Казакової, П. Ньюмарка, М. Антонівської, І. Арнольда, О. Кондратьєвої та інших.

**Метою статті** є дослідження структурно-семантичних особливостей індивідуально-авторських метафор М. Коцюбинського та їх перекладу російською мовою. Поставлена мета зумовила виконання таких завдань: 1) ознайомлення із поняттям індивідуально-авторської метафори та її структурно-семантичними особливостями; 2) аналіз особливостей та методів відтворення метафоричних одиниць; 3) проведення зіставного аналізу перекладу метафор російською мовою.

Наукова новизна полягає у комплексному аналізі проблеми адекватності метафоричної образності при перекладі з української мови російською.

**Виклад основного матеріалу.** Метафора належить до поетичних засобів мови, коли виявляється намагання мовця одночасно охопити предмет з різних боків, проявляються багатогранні зв'язки і відношення. Образна сила метафори полягає в тому, що вона актуалізує цілі комплекси основних і суміжних понять, які пов'язуються з двома порівнюваними явищами. Метафоризація є одним із способів предметної номінації і характеризується переважно перенесенням ідентифікуючих імен у позицію семантичних предикатів, що забезпечує виконання ними характеризуючої функції. У процесі метафоризації слово або зберігає диференціальну сему, або отримує її завдяки

конотативній семі: «Метафора подібна до тотожності, тільки констатується, що вона виключає вимір. <...> Вона відображає світ, що зупинився, світ, позбавлений внутрішньої динаміки, світ сутностей. Ось чому метафора намагається вловити константні властивості своєї образності, душу, яку вона завдяки своїй образності робить доступною чуттєвому сприйняттю» (Арутюнова, 1978; Кіс, 2000).

У творах М. Коцюбинського значна кількість метафор не номінативні, а індивідуально-авторські, оказіональні, переклад яких часто становить значні практичні труднощі, проте викликає великий теоретичний інтерес. Як правило, лексеми можуть мати відмінні смислові і стилістичні функції, поєднуватися в різних мовах зі словами однакової семантики, але саме при перекладі і розкривається властива даній мові специфічність поєднань, яка інакше могла б і не бути поміченою. Дослідження відносин між мовами у галузі образного слововживання є одним із актуальних напрямів вивчення прагматичних аспектів перекладу, під якими в даному випадку мається на увазі характер сприйняття образних засобів при їх перекладі з однієї мови іншою.

У перекладі метафори концентруються й особливо виразно проявляються всі ті проблеми й задачі, які властиві перекладу взагалі, а також усім його різновидам. На перекладача тут покладається найскладніша та найвідповідальніша задача – зробити все так, щоб читач міг максимально наблизити себе до носія мови оригіналу і зрозуміти всю глибину смислу й асоціацій, закладених в даній фігурі. Перекладач може вважати свою мету досягнутою тільки тоді, коли читач перекладу не тільки усвідомить повністю необхідне значення, але й відчує весь емоційний ефект, адресований читачу оригіналу.

Метафора як засіб складної інформації вимагає від перекладу повного збереження всієї своєї інформативності, інакше виникає загроза втрати її семантичної складності, тобто самої метафори. Тут відчувається онтологічне єство метафори (*metafora* – «транспорт»), яке вимагає обов'язково транспортувати з однієї мови в іншу всю багатшаровість значень та емоцій.

При перекладі існує тенденція домогтися недвозначності викладу в такій мірі, щоб не виникало жодних непорозумінь або ж підтекстів у його розумінні іншомовним читачем. У самій же метафорі спочатку вже закладена двозначність. Перекладач повинен донести до читача не тільки основне, але і вторинне значення, яке мається на увазі, що закладене десь на периферії лексич-

ного поняття, але має рівноцінне основному значення, а часто, можливо, й головніше. Складність такої задачі посилюється ще і тому, що метафора, як відомо, викликає певний асоціативний ланцюг у свідомості, який витікає з основного лексичного образу. Перекладачеві ж необхідно підібрати такі лексичні засоби, які від основного образу дадуть у мові перекладу саме такий ланцюг асоціацій, який припускав автор оригіналу. Це може бути дуже складно не так через відмінності культурно-історичних традицій, як через те, що лексико-семантичний об'єм слів в обох мовах може не збігатися. Сюди ж приєднується проблема наступного рівня – лексико-семантичної сполучуваності, що призводить, як відомо, до появи нових значень, які повинні відповідати даному контексту. Перекладачам творів М. Коцюбинського російською мовою у цьому питанні значно простіше, оскільки російська та українська мають багато спільного, але й у них виникали певні труднощі у лексико-семантичному плані.

Одним із найпоширеніших недоліків при перекладі метафори, який зменшує її емоційно-виразну силу, є її заміна порівняльною конструкцією. Порівнюючи два предмети, явища, перекладачі відшукують те подібне й спільне, що їх зближує, але характер зближення не є однаковим при порівнянні і метафорі. При порівнянні зближення може виявлятися більшою або меншою мірою, у разі метафоричного вживання воно постійне і має характер ототожнення. Звісно, найважливіший чинник – це правильний лексико-стилістичний підбір необхідної семантики, яка створить компоненти образу. Проте абсолютно очевидно, що ефекту і сили образності набагато більше у разі повного ототожнення, ніж у разі додавання порівняльних слів в перекладі. Проліструємо сказане деякими прикладами з перекладів твору М. Коцюбинського «Коні не винні», зроблених Д. Ушаковим та А. Дейчем російською мовою: «*А під всім тим тліла гостра цікавість, що буде і як воно буде*». У цьому реченні слову «цікавість» надається ознака, не властива йому («тліла»), утворюючи метафоричний вираз. При перекладі всі ці нюанси значення відсутні, а метафора замінюється поясненням: «*А под всем этим – только острое любопытство к тому, что будет и как оно будет*». «*Стояли гори, напоєні сумом тіней*» (гори ніби оживають, їх можна напоїти сумом). Розглянемо російський варіант: «*Стояли горы, словно в печальных тенях*». Додавання у перекладі порівняння наче роз'єднує образ і спрощує його. «*Морем плили кудись ще зелені ниви*». У цьому реченні ниви ототожнюються з

морем, складаючи яскравий образ, у російському ж варіанті бачимо таке: «*Зеленые нивы, как море, плывише куда-то*». Застосування порівняння послаблює експресивність метафоричного образу.

Як наголошувалося вище, при перекладі метафори одним із найскладніших моментів є необхідність уловити й відповідно передати мовою перекладу всі експресивні нюанси значень, які створюють або доповнюють основний образ, наприклад: «*Купа сіна все ще тулилась до стайні*». У метафорі відбувається персоніфікація, сіно набуває властивості живої істоти, а у російському варіанті ця образність відсутня, тому метафора втрачається: «*Куча сена по-прежнему лежала у конюшни*».

Оскільки метафоричні вирази можуть являти собою різний ступінь умотивованості, прозорості внутрішньої форми та національної специфічності, то частина з них може вимагати від перекладача такого підходу, коли необхідно робити вибір відповідності, далекої за прямим смислом слів, а частина може допускати переклад, близький до прямих значень метафор. Перший випадок може бути проілюстрований таким перекладом: «*И тут он впервые ощутил всем существом, что это взывала к нему его земля, что он с ней так свыкся, как с женой*». В оригінальному тексті читаємо: «*И тут він вперше почув всім тілом, що се обзивалась до нього його земля, що він з нею так зрісся, як з жінкою*». Відповідно до особливостей своєї мови перекладач вживає вираз «*почув всім тілом*» як «*ощутил всем существом*», оскільки дослівний переклад «*услышал всем телом*» у російській мові буде недоречним. А ось метафоричний вираз «*свыкся с землей*» несе у собі зовсім інше стилістичне навантаження, ніж оригінальний вираз «*зрісся з землею*», адже ці слова мають різні значення, тому в українському варіанті метафора є більш яскравою, поетичною.

Слід приділити увагу прийому експресивно-прагматичної конкретизації при перекладі метафор, який дозволяє найбільш повно передати як її логічну сутність, так і загальну емоційну тональність. Випадки неминучої експресивної конкретизації при перекладі (особливо це стосується метафор) зумовлені тим, що «кожна мова має свої, тільки їй належні засоби, особливості і властивості. Щоб вірно передати інший образ або фразу, у перекладі їх іноді треба абсолютно змінити. Відповідний образ, як і відповідна фраза, полягає не завжди у видимій відповідності слів. Необхідно, щоб внутрішнє життя перекладеного виразу відповідало внутрішньому життю оригінального» (Казакова, 2003: 257).

Оскільки українська та російська мови мають багато спільного у своїй семантиці, то велика кількість метафоричних виразів у творі оригіналу знаходить повні або часткові еквіваленти у перекладі, що, безумовно, сприяє майже повному відтворенню стилістичного та емоційно-експресивного відчуття тексту. Однак, попри великий відсоток подібності, кожна з цих мов має свою національну специфіку, внаслідок чого у перекладі метафоричних одиниць спостерігаються певні розбіжності. Розглянемо це на такому прикладі: «*Теплі небесні води густо злетіли на ниви в тінях сизої хмари*». Жодний із перекладачів не зміг зберегти початкової образності виразу. Так, Д. Ушаков перекладає: «*Теплые небесные воды в тенях сизой тучи густо засеяли нивы*», замінивши більш яскраве й легке слово «*злетіли*» словом «*засеяли*». А. Дейч взагалі використовує загальноживану метафору замість авторської: «*Теплые небесные воды пролились на нивы из недр сизой тучи*». Окрім цього, він опускає метафору «*тіні хмари*», замінюючи її метафорою «*недра тучи*», що не зовсім точно відображає художній задум письменника. «*Кров раптом залляла йому обличчя, навіть лисину запалила, а серед того пожегару білили жовтаві вуси і сердито плавали очі*». Цю метафору Д. М. Ушаков переклав, зберігши повну еквівалентність: «*Кровь вдруг залила его лицо, зажегла даже лысину, а среди того пожара белели желтоватые усы и сердито плавали глаза*». У перекладі А. Дейча читаємо: «*Кровь вдруг бросилась ему в лицо, зажегла лысину, и среди этого пожара выделялись желтые усы и сердито плавали глаза*». Перекладач замінює оригінальне слово «*залляла*» більш динамічною метафорою «*бросилась*». Окрім того, він вважає недоречним вираз «*білили жовтаві вуси*», використовує більш прагматичне слово «*выделялись*». Але ж всі ці зміни призвели до втрати первинної образності метафори у мові оригіналу. Наведемо ще кілька прикладів: «*Поле, що спускалось часом у балку, а потім здіймалося знову, як хвиля*». Окрім того, що Д. Ушаков повністю зберігає образ, він ще й розширює рамки метафоричного виразу, замінюючи порівняння у мові оригіналу «*здіймалося, як хвиля*» більш поетичним порівнянням «*вздымалось волной*»: «*Поле то спускалось иногда в балку, то вздымалось высокой волной*». Інший перекладач залишає без змін порівняльний вираз, але замінює образ: «*Земля, которая то спускалась в балку, то вновь поднималась, подобно волнам*».

Іноді при перекладі трапляються випадки, коли метафоричність у мові перекладу переноситься

на інший об'єкт, ніж у мові оригіналу. Проілюструємо цю особливість на прикладі перекладу Д. М. Ушакова: «*Од поля вставали якісь голоси*». У цьому виразі головна увага акцентується на метафорі «*вставали голоси*», у перекладному варіанті персоніфікується *поле*, тому загальне значення метафоричного виразу змінюється: «*Поле посылало ему какие-то голоса*». Ще приклад: «*Небо накриває безлюдні простори*» – «*Небо закрывают безлюдные просторы*». У першому варіанті ознак живого отримує *небо*, у другому ж персоніфікуються *простори*.

У перекладах спостерігаються такі явища, як заміна називного відмінка орудним: «*Гриміла посуда*» – «*гремели посудой*»; доконаного виду дієслова у мові перекладу недоконаним: «*послали свої тіні смереки*» – «*стелили свои тени черные пихты*»; «*стекла маржинка назад в долины*» – «*поплыла скотинка назад в долины*»; «*сонце напекло йому лисину*» – «*солнце напекало ему лысину*»; «*розтягла в усмішку рот*» – «*растягивала в усмешку рот*»; і навпаки: «*луна покотилась з гори на гору*» – «*эхо прокатилось с горы на гору*». Трапляються у перекладах і приклади часткової заміни образності порівняно з метафоричним виразом оригіналу: «*На лобі густо осіла роса, а очі посоловіли*» – «*Лоб густо засеялся росой, а глаза осовели*» (переклад Д. Ушакова), де перекладач переносить дію з виразу «*роса осіла*» на вираз «*засеялся росой*». Окрім того, він змінює метафору «*посоловіли*» на «*посовели*», що не зовсім точно відображає

первинне значення виразу. Як бачимо, переклад можна назвати вдалим, таким, що зберіг експресію і складні метафоричні та алегоричні образи оригіналу при вмілому використуванні експресивно-прагматичної конкретизації. Незаперечною перевагою також є те, що перекладачі формально не розширили текст.

**Висновки.** Отже, результати проведеного дослідження показали, що під час перекладу індивідуально-авторських метафор М. Коцюбинського перекладачі вдаються до різних засобів з метою збереження образу. Зокрема, перекладачі зберігають лексичне і граматичне оформлення вихідної метафори або намагаються зберегти образ при певній розбіжності на рівні лексичного оформлення. Проте є випадки, коли перекладачем обирається інший спосіб передачі метафоричного образу. У такому разі перекладач використовує прийом часткової заміни метафоричного виразу за рахунок додавання до його складу або вилучення з нього лексичних елементів, відмовляючись у такий спосіб від збереження авторського образу на користь збереження загального змісту контексту.

Наведений у дослідженні аналіз перекладу метафоричних одиниць відкриває можливості для порівняльно-зіставних досліджень у сфері метафорики близькоспоріднених мов. На подальший розгляд заслуговує студіювання особливостей передачі оказіональних метафор М. Коцюбинського російською мовою, виявлених у інших текстах автора.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арутюнова Н. Д. Функциональные типы языковой метафоры. *Известия Академии наук. Серия «Литературоведение, языкознание»*. 1978. Т. 37. № 4. С. 87–160.
2. Арутюнова Н. Д. Тождество или подобие? *Проблемы структурной лингвистики*. 1981. Москва, 1983. 280 с.
3. Ефимов А. И. Стилистика художественной речи. Москва, 1957. 447 с.
4. Кухаренко В. А. Интерпретация текста : учебник для студентов филологических специальностей. 3-е изд., испр. Одесса : Латстар, 2002. 292 с.
5. Казакова Т. А. Практические основы перевода. Санкт-Петербург : Союз, 2005. 320 с.
6. Казакова Т. А. Теория перевода (лингвистические аспекты). Санкт-Петербург : Союз, 2003. 296 с.
7. Кіс Г. Е. Формування метафоричної парадигми у процесі еволюції базової метафори. *Мовознавство*. 2000. № 4–5. С. 52–60.
8. Корунець І. В. Теорія і практика перекладу (аспектний переклад) : підручник. Вінниця : Нова книга, 2001. 448 с.
9. Телия В. Н. Метафора в языке и тексте. Москва : Наука, 1998. 174 с.

#### REFERENCES

1. Arutyunova, N. (1978). Funktsional'nye tipy yazykovoy metafory [Functional types of linguistic metaphor]. *Izvestiya Akademii nauk. Seriya Literaturovedenie, Yazykoznanie – News of the Academy of Sciences. A series of literary of linguistics* (Vol. 37), (no. 4), (pp. 87–160) [in Russian].
2. Arutyunova, N. (1983). Tozhdestvo ili podobie? [Identity or similarity?]. *Problemy strukturnoy lingvistiki 1981 – Problems of structural linguistics 1981*. Moscow [in Russian].
3. Efimov, A. (1957). Stilistika khudozhestvennoy rechi [Stylistics of narrative speech]. Moscow [in Russian].
4. Kukhareno, V. (2002). Interpretatsiya teksta: Uchebnik dlya studentov filologicheskikh spetsial'nostey [Interpretation of text: textbook for Philology students], 3 d edition. Odessa: Latstar [in Ukraine]
5. Kazakova, T. (2005). Prakticheskie osnovy perevoda [Practical fundamentals of translation]. St. Petersburg: Soyuz [in Russian].

6. Kazakova, T. (2003). Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty) [Theory of translation (linguistic aspects)]. St.Petersburg: Soyuz [in Russian].
7. Kis, H. (2000). Formuvannia metaforychnoi paradyhmy u protsesi evoliutsii bazovoi metafory [Formation of metaphorical paradigm in the process of basic metaphor evolution]. *Movoznavstvo - Linguistics*, 4, 52-60 [in Ukraine]
8. Korunets, I. (2001). Teoriia i praktyka perekladu (aspektyni pereklad) : (pidruchnyk) [Theory and practice of translation: aspect translation (textbook)]. Vinnytsia: Nova knyha [in Ukraine]
9. Teliya, V. (1998). Metafora v yazyke i tekste [Metaphors in a language and in a text]. Moscow: Nauka [in Russian].

**Яна ЖУРЕНКО,**  
 orcid.org/0000-0002-4511-1199  
 аспірантка кафедри української мови  
 Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка  
 (Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл., Україна)  
 Jzhjzh0@gmail.com

## ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГІЇ В ГЕНДЕРНИХ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

*У статті схарактеризовано сучасні напрями дослідження методології гендерної лінгвістики, описано її фундаментальні положення, проілюстровано сучасні методи аналізу.*

*На сучасному етапі становлення гендерної лінгвістики суттєвим є питання вироблення та усталення методології лінгвістичного дослідження гендеру, створення методологічної бази гендерології та обрання найпродуктивніших методів для аналізу гендеру в мові.*

*Для методологічного підґрунтя гендерних досліджень чинні загальнонаукові та лінгвістичні принципи гендерного параметру. Теорія соціального конструювання гендеру, розуміння гендеру як стратифікаційної категорії, що пов'язана з іншими стратифікаційними категоріями, інтерпретація гендеру як культурної метафори, псевдогендерний підхід є основними підходами у гендерних дослідженнях. Кожен з підходів зумовлює обрання дослідниками мови різних методів. Наукова методологія послуговується принципами універсального взаємозв'язку, діалектичного протиріччя, єдності якісного й кількісного, діалектичного заперечення та відбиття. У практиці лінгвогендерології використовуються методи кількісного та якісного аналізу текстів. Щоб обрати найпродуктивніший з методів гендерних досліджень, застосовуються критерії надійності, валідності, достовірності, галузі застосування. Поняття «гендер» є вирішальним компонентом кожного з методів гендерології. У портретних описах персонажів в українських художніх текстах виявлено мовну репрезентацію поняття «жіночність».*

*Активно розвиваючись, українська гендерологія послуговується методами, що використовуються у зарубіжній методології. Поняття «жіночність» є категорією загальнолюдською та універсальною, проте має національно-культурну специфіку. Автори художніх текстів репрезентують жіночність по-різному. Українська гендерологія потребує своїх методів дослідження українських художніх джерел. Є потреба у подальших фундаментальних наукових розвідках, зокрема й у висвітленні гендерного підходу в методології гендерної лінгвістики.*

**Ключові слова:** методологія, гендерна лінгвістика, парадигма, жіночність, гендерні дослідження.

**Yana ZHURENKO,**  
 orcid.org/0000-0002-4511-1199  
 Postgraduate Student of the Department of Ukrainian  
 Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University  
 (Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine) Jzhjzh0@gmail.com

## THE METHODOLOGY PROBLEM IN GENDER LINGUISTIC RESEARCH

*The article analyze the modern trends in the study of the methodology of gender linguistics, describes fundamental provisions and illustrates modern methods of analysis.*

*There are essential questions about development and establishment of methodology for gender linguistic research, creation a methodological basis for genderology, and selection the most productive methods for analyzing gender in language on the present stage of the development of gender linguistics.*

*The general scientific and linguistic principles of the gender parameter are valid for the methodological basis of gender studies. The theory of social construction of gender, understanding of gender as a stratification category related to other stratification categories, interpretation of gender as a cultural metaphor, pseudo gender approach are the main approaches in gender studies. Each approach leads to the choice of language researchers by different methods. Scientific methodology is guided by the principles of universal interconnection, dialectical contradiction, unity of qualitative and quantitative, dialectical negation and reflection. In the practice of linguistics, the methods of quantitative and qualitative analysis of texts are used. The criteria for reliability, validity, reliability, and scope are used to select the most productive of the methods of gender studies. The concept of gender is a crucial component of each method of gender. Linguistic representation of the concept of "femininity" is revealed in Ukrainian artistic texts, namely in portrait descriptions of characters.*

*Ukrainian genderology is actively developing and uses the methods used in foreign methodology. The concept of "femininity" is a category of universal and universal, but has national and cultural specificity. Authors of artistic texts*

*represent "femininity" in a variety of ways. Ukrainian gender studies require for special methods of researching Ukrainian artistic sources. There is a necessity for further fundamental scientific research to expose the gender approach in the methodology of gender linguistics.*

**Key words:** *methodology, gender linguistics, paradigm, femininity, gender research.*

**Постановка проблеми.** Сучасна мовознавча наука розглядає різні мовні явища в тісному зв'язку з людиною та особливостями її мислення, все більшою мірою переходить до антропологічної парадигми. У центрі уваги гендерних досліджень перебувають культурні й соціальні чинники, що визначають ставлення суспільства до чоловіків і жінок, поведінку людей у зв'язку з приналежністю до певної статі, стереотипні уявлення про чоловічі та жіночі якості.

**Аналіз досліджень.** Останнім часом з'явилася низка робіт, у яких зроблено спробу системного осмислення й опису мови у зв'язку з феноменом статі (Я. В. Пузиренко (Пузиренко, 2003), Л. О. Ставицька (Ставицька, 2003: 29–34; 2008: 236–246), Т. М. Сукаленко (Сукаленко, 2009)), створено теоретичну модель гендеру й проведено систематизацію методологічних підходів до дослідження проблеми гендеру у мовознавстві (О. І. Горошко (Горошко), О. О. Тараненко (Тараненко, 2005: 3–25), Ю. П. Маслова (Маслова)). Питання, пов'язані з розробкою методики лінгвістичного дослідження гендеру, зі створенням інструментарію гендерних досліджень в сучасній лінгвістиці, є вирішальними у подальших дослідженнях.

**Мета статті** – охарактеризувати сучасні напрями методології гендерної лінгвістики, описати її фундаментальні положення, проілюструвати сучасні методи аналізу.

**Виклад основного матеріалу.** Створення методологічної бази лінгвогендерологічних студій є одним із основних напрямів розвитку гендерної лінгвістики в Україні.

Дослідники А. В. Кириліна (Кириліна, 1999), Ю. М. Мельник (Мельник, Шевченко, 2016: 173–176), Н. І. Миронова (Миронова) описували інтенсивний розвиток гендерних досліджень у другій половині ХХ ст. та пов'язували це зі зміною наукової парадигми в гуманітарній сфері під впливом ідей постмодернізму, представники якого визнали мовну концепцію реальності, стверджуючи, що навколишній світ може бути сприйнятий лише через мовні форми і реальність не існує поза текстом. Розвиток нових теорій особистості, зокрема теорії соціального конструктивізму, вимагав нових методів дослідження, що більш точно відображали б уявлення про соціокультурний характер категорії «стать», яку раніше інтерпретували лише

як біологічно детерміновану. Зміна парадигм передбачала прийняття принципово нової онтології, тобто системи поглядів на об'єкт аналізу.

У сучасній науці спостерігаємо різноманіття методологічних установок у дослідженні гендеру. Для методологічного підґрунтя гендерних досліджень релевантні загальнонаукові та лінгвістичні принципи гендерного параметру.

О. А. Вороніна вважає, що дослідження гендеру неможливе без урахування таких загальнонаукових принципів: гендер – продукт розвитку культури і суспільства, що має відносний характер; як і будь-який соціокультурний продукт, гендер динамічний та змінюваний з часом; гендер є в мовознавстві загальнонауковою категорією; принципи гендерного підходу можуть застосовуватися до будь-якої іншої дисципліни, проте повинні реалізовуватися з урахуванням її специфіки (Вороніна, 2001: 13–106).

До дослідження гендеру у мові застосовують і такі лінгвістичні принципи: гендер відображається в мові і є параметром змінної інтенсивності в комунікативному спілкуванні; культурно-символічний характер гендеру зумовлює виникнення гендерної метафори, що функціонує так, як і інші види метафор; дослідженню гендерних аспектів відповідних мовних явищ передують їх аналіз як одиниць мови (Кириліна, 1999).

О. А. Вороніна виділяє також 4 підходи в гендерних дослідженнях: теорію соціального конструювання гендеру; розуміння гендеру як стратифікаційної категорії, що пов'язана з іншими стратифікаційними категоріями; інтерпретацію гендеру як культурної метафори; псевдогендерний підхід (Вороніна, 2001: 13–106).

Різні підходи зумовлюють обрання дослідниками мови різних методів. О. Л. Каменська розрізняє гендерну лінгвістику та лінгвістику гендерології. Мовознавиця доходить висновку, що дослідження гендерного параметру в мові й мовленні варто вести у двох напрямках: 1) є гендерна лінгвістика, яка досліджує мову й мовленнєву поведінку за допомогою гендерних методів; 2) існує лінгвістична гендерологія, що вивчає гендерні категорії за допомогою засобів лінгвістики. О. Л. Каменська говорить і про гендергетику: «Гендергетика інтегрує окремі науки про людину, що вивчають гендер, і виявляє їхні спільні закономірності. У ній конструється апарат гендерних

досліджень» (Каменская, 2002: 186). Також авторка визнає існування гендерних методів дослідження.

Гендер як явище багатогранне потребує нових методологій і методик. Зокрема, він і сам є методологією для розуміння людини та її світогляду (Основи теорії гендеру, 2004).

Л. О. Ставицька зазначила: «Мова постає інструментом пізнання самостійної міждисциплінарної парадигми з відповідним відгалуженням – лінгвістичною гендерологією». Мовознавця використовувала у своїх дослідженнях також поняття «мовоцентризм» та пояснювала його як владу мови над людиною, яка, зрештою, формує гендер як соціальну статтю (Ставицька, 2008: 236).

Словник української мови в 11 томах пояснює поняття методології як вчення про науковий метод пізнання й перетворення світу, його філософську, теоретичну основу та «сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкта її пізнання» (Словник української мови, 1973: 692). Тобто цей термін тлумачиться у широкому та вузькому значенні. У широкому розумінні методологія – це спосіб усвідомлення будови науки і методів її роботи, а у вузькому – сукупність принципів, методів, прийомів та процедур дослідження, що застосовуються в тій чи іншій спеціальній галузі знань (конкретна наукова методологія).

Предметом вивчення методології є методи науки, тобто способи дослідження явищ, які визначають підхід до їх вивчення, планомірний шлях їх пізнання та встановлення істини, а також сфера їх застосування.

Підґрунтям наукової методології є принципи універсального взаємозв'язку, діалектичного протиріччя, єдності якісного й кількісного, діалектичного заперечення та відбиття.

У практиці лінгвістичних гендерних досліджень використовуються методи як кількісного, так і якісного аналізу текстів. Для вибору найпродуктивніших методів гендерних досліджень використовуємо критерії надійності, валідності, достовірності, галузі застосування та проілюструємо прикладами з художнього тексту.

Жінка у романі «Польові дослідження з українського сексу» О. Забужко характеризується так: «дороженька», «победітельниця», «нарцисична егоїстка», «принцеса», «золотце», «дурочка», «зашигана совкова дурпа», «лікарка», «глупа», «мати», «подруга», «кобіта», «серце», «нормальна жінка», «класна баба», «девочка сладенькая», «фантастическая женщина», «stud woman», «забацана Ukrainian», «попелюшка», «леді», «факультетська секретарка», «мама», «професійна українці-

заторка», «героїня», «пані», «аристократка забациана», «Велика Мати», «невидимка», «засватана дівка», «безстидниця», «яга», «метера», «шильондра», «негритянка-дженіторша», «кльова чувіха», «відьма», «київська іскусвоєдка», «манюня» тощо (Забужко, «Польові дослідження з українського сексу»). До цих фемінітивів можна застосувати методи кількісного аналізу. Проте це неможливо без застосування інших методів якісного аналізу, наприклад, тлумачення слова «невидимка», яке знаходимо далі у тексті: «<...>зустрічні мужчини ковзали по тобі байдужливими, незрячими поглядами, як по неживому предмету, і навіть в автобусі, зближаючись, підіпхана тлумом на ризиковану відстань до чиеї-небудь крижастої спини з хокейною емблемою<...>» (Забужко, «Польові дослідження з українського сексу»).

Сьогодні українська гендерологія розвивається, опираючись на випробувані в зарубіжній лінгвогендерології методи, та потребує своїх методів дослідження українських художніх джерел. Поняття «жіночність» за всієї загальнолюдської універсальності має певну національно-культурну специфіку. Проте різні автори тлумачать це поняття по-різному. Жіночність у Оксани Забужко простежуємо у портретних характеристиках персонажів: «<...>очі горіли темними перснями, губи жажтіли, відьомські брови ластівчиним розкрилом сходились на переніссі, а матова під гримом, презирливо незворушна до потужної лампової навіткі шкіра дихала тим царственным супокоем<...>»; «<...>обличчя все ще малорухоме під незнятим гримом, і слабкий <...> усміх ніжності, що самовільно віддимає губи поцілунковою трубочкою<...>»; «Таким голосом, як у Мілени, можна було звечора скидати уряди й парламенти, а вранці ласкаво повертати їх на робочі місця <...> він, голос, мінився, ряхтів, вигравав, нагусав і через край переливався всіма можливими кольорами й відтінками, від тепло шоколадного грудного інтиму до металічного, з притиском на «с», зміїного посвисту, <...> і навіть кілька в ньому було таких відтінків, про які доти ніхто не знав, що вони можливі, наприклад, озонна свіжість росяного бузку <...> або цинамонова іронічна пряність, <...> або добротлива підсмаленість хлібної скоринки<...>» (Забужко, «Я – Мілена»). Юрій Винничук, також представник постмодернізму, описує жіночність так: «<...>вся в папільотках (бігудях) голова рудої жінки пенсійного віку. Густи напачьканими, товстими, як гусениці, вустами проплямкала<...>»; «<...>вона зовсім не «тридцятилітня дівчина приємної зовнішності й спокійної вдачі», а сорокалітня мавпа з таким



язиком, як у старій Мандючки, котра живе в сутерині (напівпідвальне приміщення) <...>» (Винничук, «Мальва Ланда»).

**Висновки.** Таким чином, мова є інструментом пізнання гендеру як самостійної міждисциплінарної парадигми. Одиниці мови залежно від волі автора тексту вибудовують різні парадигмальні

характеристики одного гендерного дослідження. Поняття гендеру є вирішальним компонентом кожного з методів дослідження. Гендерна лінгвістика потребує власної методології та методів. Сьогодні виникає потреба в подальших фундаментальних наукових розвідках щодо висвітлення гендерного підходу в методології гендерної лінгвістики.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Винничук Ю. Мальва Ланда. URL: <https://online-knigi.com/page/190958>.
2. Воронина О. А. Теоретико-методологические основы гендерных исследований. *Теория и методология гендерных исследований* : курс лекций / общ. ред. О. А. Ворониной. Москва : МЦГИ – МВШСЭН – МФФ, 2001, С. 13–106.
3. Горошко Е. И. Гендерные исследования в языкознании (к проблеме становления метода). URL: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/74059/39-Goroshko.pdf?sequence=1>.
4. Забужко О. Я – Мілена. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=14811>.
5. Забужко О. Польові дослідження з українського сексу. URL: <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=2744>.
6. Каменская О. Гендергетика – наука будущего. *Гендер как интрига познания*. Москва : Рудомино, 2002.
7. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. Москва, 1999. 190 с.
8. Маслова Ю. П. Особливості розвитку гендерних лінгвістичних досліджень в Україні та за кордоном. URL: <https://eprints.oa.edu.ua/5536/1/24.pdf>.
9. Мельник Ю. М., Шевченко Г. А. Визначення сутності людини в парадигмі філософії ХХ століття. *Гілея* : науковий вісник. 2016. Вип. 114. С. 173–176.
10. Миронова Н. И. Парадигма как культурный код социального пространства-времени. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/paradigma-kak-kulturnyy-kod-sotsialnogo-prostranstva-vremeni>.
11. Основи теорії гендеру : навчальний посібник. Київ : «К.І.С.», 2004. 536 с.
12. Пузиренко Я. В. До проблеми номінації осіб жіночої статі в українській мові (гендерний аспект). *Наук. Зап. НАУ-КМА*. Т. 18. Київ, 2003. С. 36–42.
13. Словник української мови : в 11 томах / за ред. І. К. Білодіда. Том 4, 1973. Київ, Наукова думка, 1970–1980.
14. Ставицька Л. О. Мова і стать. *Критика*. 2003. № 6. С. 29–34.
15. Ставицька Л. О. Сучасний стан лінгвогендерологічних досліджень в Україні. *Мовознавство*. 2008. № 2–3. С. 236–246.
16. Сукаленко Т. М. Метафоричне вираження концепту «жінка» в українській мові. 2009.
17. Тараненко О. Принцип андроцентризму в системі мовних координат і сучасний гендерний рух. *Мовознавство*. 2005. № 1. С. 3–25.

#### REFERENCES

1. Vynnychuk Yu. Malva Landa [Mallow Landa]. Retrieved from <https://online-knigi.com/page/190958> [in Ukrainian].
2. Voronina O. A. (2001) *Teoretiko-metodologicheskie osnovy gendernyh issledovanij*. *Teoriya i metodologiya gendernyh issledovanij*. Kurs lekcij [Theoretical and methodological foundations of gender studies. Theory and methodology of gender studies. Lecture course]. Moskva: MCGI - MVShSEN - MFF. [in Russian].
3. Goroshko E. I. *Gendernye issledovaniya v yazykoznanii (k probleme stanovleniya metoda)* [Gender studies in linguistics (to the problem of the formation of the method)]. Retrieved from <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/74059/39-Goroshko.pdf?sequence=1> [in Russian].
4. Zabuzhko O. Ya – Milena [I am Milena]. Retrieved from <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=14811> [in Ukrainian].
5. Zabuzhko O. *Poliovi oslidzhennya z ukrayinskogo seksu* [Field research of Ukrainian sex], Retrieved from <https://www.ukrlib.com.ua/books/printit.php?tid=2744> [in Ukrainian].
6. Kamenskaia O. (2002). *Gendergetika – nauka budushego* [Gendergetics as the science of future]. *Gender kak intriga poznaniya - Gender as an intrigue of knowledge*. M.: Rudomino. [in Russian].
7. Kyrylyna A. V. (1999). *Gender: lingvisticheskie aspekty* [Gender-linguistics aspects]. M. [in Russian].
8. Maslova Yu. P. *Osoblyvosti rozvytku gendernyh lingvistychnyh doslidzhen v Ukraini ta za kordonom* [Features of gender and linguistic research development in Ukraine and abroad]. Retrieved from <https://eprints.oa.edu.ua/5536/1/24.pdf> [in Ukrainian].
9. Melnyk Yu. M. (2016). *Vyznachennia sutnosti lyudyny v paradygmi filosofiyi XX stolittia* [Defining the essence of a personality in the paradigm of the twentieth century philosophy]. *Gileya: naukovij visnik- Gilea: Scientific Bulletin*, 114, 173-176. [in Ukrainian].
10. Myronova. N. Y. *Paradyhma kak kulturnyi kod sotsyalnogo prostranstva-vremeni* [Paradigm as a cultural code of social space-time]. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/v/paradigma-kak-kulturnyy-kod-sotsialnogo-prostranstva-vremeni> [in Russian].
11. *Osnovy teorii genderu: Navchalnyi posibnyk* [Gender Theory Basics: Tutorial]. (2004). Kyiv: «K.I.S.», 536. [in Ukrainian].

12. Puzyrenko Ya. V. (2003). Do problemy nominatsii osib zhinochoi stati v ukrainskii movi (hendernyi aspekt) [To the problem of the female nomination in the Ukrainian language (gender aspect)], *Nauk. Zap. NaU-KMA – Scientific Notes of NaU-KMA*, T.18. Kyiv, 36-42. [in Ukrainian].
13. Bilodid, I. K. (1973). Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tomakh [Ukrainian Language Dictionary: in 11 volumes]. Vol. 4. Kyiv: Naukova dumka, 1970–1980. [in Ukrainian].
14. Stavytska L. O. (2003). Mova i stat [Language and Gender]. *Krytyka- Criticism*, 6, 29–34. [in Ukrainian].
15. Stavytska L. O. (2008). Suchasnyi stan linhovhenderolohichnykh doslidzhen v Ukraini [Present state of linguistic and gender research in Ukraine]. *Movoznavstvo- Linguistics*, 2-3, 236–246. [in Ukrainian].
16. Sukalenko T. M. (2009). Metaforychne vyrazhennia kontseptu zhinka v ukrainskii movi [Metaphorical expression of woman in Ukrainian language]. [in Ukrainian].
17. Taranenko O. (2005). Pryntsyv androtsentryzmu v systemi movnykh koordynat i suchasnyi hendernyi rukh [The principle of androcentrism in the system of language coordinates and modern gender movement]. *Movoznavstvo- Linguistics*, 1, 3–25. [in Ukrainian].

**Леся ІКАЛЮК,**

*orcid.org/0000-0003-3516-7962*

кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри англійської філології

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
(Івано-Франківськ, Україна) *lesya.ikalyuk@gmail.com*

**Оксана КАТЕРНЯК,**

*orcid.org/0000-0002-0809-8175*

магістрант кафедри англійської філології

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
(Івано-Франківськ, Україна) *oksanakaterynyak97@gmail.com*

## АЛЮЗІЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КАТЕГОРІЇ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ В РОМАНІ ДЕНА БРАУНА «КОД ДА ВІНЧІ»

*У статті проаналізовано основні типи та функції алюзії як способу реалізації категорії інтертекстуальності. Актуальність теми дослідження зумовлена загальною тенденцією сучасних мовних досліджень до вивчення інтертекстуальних зв'язків художнього тексту.*

*Об'єктом дослідження обрано алюзії в романі американського письменника Дена Брауна «Код да Вінчі». Мета написання статті полягає у комплексному виявленні, класифікації, декодуванні та встановленні функції алюзії в досліджуваному романі. Основні завдання дослідження – ідентифікувати алюзії та їх тематичний клас, інтерпретувати прихований зміст алюзії та інтенцію автора щодо їх використання, вказати їх функції. Методи дослідження включають методи спостереження та опису, а також методи аналізу й синтезу.*

*Встановлено, що одним із найбільш поширених та провідних засобів вираження інтертекстуальності є алюзії. Типологія та класифікація алюзії основною мірою залежить від факторів, які визначають поділ алюзії. Цими факторами є тематика алюзії, їх структурні або семантичні особливості. Серед основних виділено такі функції, як оцінно-характеризуюча, експресивна, конструктивна, образної характеристики та імплікації.*

*У статті запропоновано власну класифікацію алюзії за тематичним принципом та виокремлено такі тематичні класи, як історичні (посилання, котрі співвідносяться з історичними фактами, реаліями, подіями або особами), біблійні (посилання на Біблію та інші священні літературні тексти або релігійних особистостей, предмети, явища, події), літературні (посилання на літературні твори, епізоди, сюжети, фрази, репліки, події чи персонажів цих творів), особові (посилання на персоналії) та арталюзії (посилання на витвори художнього мистецтва та кіномистецтва). Подано їх детальну інтерпретацію, розкрито інтенцію автора щодо їх використання.*

*Завдяки проведеному дослідженню виявлено, що алюзії як різновид категорії інтертекстуальності досліджувалися як українськими, так і зарубіжними науковцями. На основі структурних, семантичних та стилістичних особливостей роману Дена Брауна «Код да Вінчі» сформовано власну класифікацію алюзії. Досліджено, що джерелами алюзії служать історичні явища, біблійні сюжети та імена, персонажі літературних творів, відомі особистості, витвори мистецтва та художні течії. У романі алюзії виконують такі функції: оцінно-характеризуючу, експресивну, конструктивну, функцію образної характеристики та функцію імплікації.*

**Ключові слова:** інтертекстуальність, інтертекст, алюзія, натяк, функція.

**Lesia IKALIUK,**

orcid.org/0000-0003-3516-7962

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor;  
Senior Lecturer at Department of English Philology  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) lesya.ikalyuk@gmail.com

**Oksana KATERNIAK,**

orcid.org/0000-0002-0809-8175

Graduate Student of the Department of English Philology  
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University  
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) oksanakaterniak97@gmail.com

## ALLUSION AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE INTERTEXTUALITY IN DAN BROWN'S NOVEL "THE DA VINCI CODE"

*The article deals with the allusion as one of the ways of intertextuality category realization. The author analyses the works of scientists on the problem of allusion classification and its functions in the Dan Brown's novel "The Da Vinci Code". This study is topical due to the general tendency of linguistic researches to study intertextual links of fiction. The article aims at the comprehensive detection, classification, decoding and determination of the functions of allusions in the novel under study. The main tasks are as follows: to identify allusions and their thematic class; to interpret the hidden meaning of allusions and the author's intention concerning their application; to single out their functions. The research methods include methods of observation and description as well as methods of analysis and synthesis.*

*The technique of allusion is one of the most common ways of implementing intertextuality and a means of translating an author's intention or idea, and its stylistic function is to direct this idea. Though the term "allusion" got its meaning as an indirect, implicit reference that contains a hint at the beginning of the seventeenth century, the phenomenon of allusion, its types and functions began to be actively studied only in the twentieth century. The specifics of the classification and functioning of allusion as a means of intertextuality have been actively studied by Ukrainian and foreign scientists.*

*A survey of the relevant research works, structural, semantic and stylistic features of the novel makes it possible to propose own classification of allusions according to thematic criteria. Thus, the following classes such as historical, biblical, literary, personal and art allusion were defined. It was determined that the source of the analyzed allusions are historical phenomena, biblical plots and names, characters of literary works, celebrities, works of art and art movements.*

*The author provided a detailed interpretation of allusions and revealed the author's intention to use them. Likewise, the study revealed that allusions in the novel perform the following functions: assessment and characterizing function, expressive, constructive, figurative and implication.*

*The prospect of the further study of allusion as an intertextual inclusion in Dan Brown's work opens the possibility for a more in-depth and comprehensive study as well as for theoretical studies on the use of allusion in the texts of modern English-language literature.*

**Key words:** intertextuality, intertext, allusion, intimation, function.

**Постановка проблеми.** Розуміння тексту є одним з найбільш актуальних та водночас суперечливих питань у сучасній філологічній науці. Проблема сприйняття та правильної інтерпретації змісту художнього тексту пов'язана з полісемантичністю художньої мови, неоднозначністю тлумачення значень мовних одиниць та особливостями ідіостилю письменника. Задля написання бестселеру автор часто вдається до використання оригінальних стилістичних прийомів, мовного збагачення та наповнення тексту інформацією з різноманітних джерел. У такий спосіб відбувається діалогічна взаємодія кількох текстів на різних рівнях. Ця взаємодія називається інтертекстом, а загальні властивості тексту, представлені цілою групою зв'язків, прийнято називати терміном «інтертекстуальність». Стилiстичний прийом аллюзії є одним із найбільш поширених способів

реалізації інтертекстуальності та засобом втілення авторського задуму або ідеї. Стилiстична функція аллюзії є призначенням, спрямуванням цього задуму.

**Актуальність теми дослідження** зумовлена загальною тенденцією сучасних досліджень до вивчення інтертекстуальних зв'язків художнього тексту, зокрема й завдяки аналізу прийому аллюзії. Хоч аллюзія є давно відомим явищем, проте ця стилістична фігура ще не набула достатньо ретельного вивчення на матеріалі сучасного англomовного роману Дена Брауна «Код да Вінчі».

**Аналіз досліджень.** Термін «аллюзія» має значення непрямого і прихованого посилання, яке містить натяк. Цей термін почав вживатися на початку XVII століття, однак саме явище аллюзії, її типи та функції почали активно вивчатися лише у XX столітті. Систематизацію видів і функцій

алюзивних одиниць запропонували дослідники М.І. Прокопець, О.М. Дронова, А.А. Тютюренко, В.П. Гайдар, Г.Г. Слишкін та ін.

**Мета статті** полягає у комплексному виявленні, класифікації, декодуванні та встановленні функції алюзій в романі Д. Брауна «Код да Вінчі». Поставлена мета передбачає виконання таких завдань: ідентифікувати алюзії та їхні тематичні класи, інтерпретувати прихований зміст алюзій та інтенцію автора щодо їх використання, вказати їх функції.

Методи дослідження, зумовлені метою, завданнями та фактологічним матеріалом, включають методи *спостереження* та *опису*, які застосовуються для пояснення особливостей семантики досліджуваних алюзій; методи *аналізу* й *синтезу* для тематичної класифікації алюзій у романі Д. Брауна «Код да Вінчі».

**Виклад основного матеріалу.** Одним із найбільш поширених та провідних засобів вираження інтертекстуальності прийнято вважати алюзію.

*Алюзія* (від лат. “allusion” – «натяк, жарт») – це стилістична фігура, яка відсилає до прецедентного явища, реалії чи твору, натякає на певний літературний твір, сюжет чи образ, кінематографічну, міфічну, історичну подію, побутовий, соціально-політичний факт чи мовленнєво-поведінковий стереотип із розрахунку на певну ерудицію та обізнаність аудиторії, покликана розгадати закодований зміст цього повідомлення (Прокопець, 2012: 185).

Алюзія є найбільш уживаним стилістичним засобом у досліджуваному романі, що зумовлено низкою причин: 1) алюзія – єдиний засіб вираження інтертекстуальності, який покликається не тільки до прецедентних текстів, а й до фактів та реалій, що значно збільшує обсяг «джерел»; 2) алюзія вимагає трансформацій, тому допускає застосування інших стилістичних засобів, таких як метафори, епітети, порівняння тощо; 3) алюзія має здатність експліцитно та імпліцитно виражати зміст, що надає можливість провести більш детальне дослідження.

Типологія та класифікація алюзій основною мірою залежить від чинника, що визначає поділ алюзій. Такими факторами можуть слугувати теми алюзій, їх структурні або семантичні особливості.

Кожен науковець у межах специфіки напряму свого дослідження виокремлює різні функції, більшість з яких різняться суто номінативно. Серед них виділяємо такі головні функції: *оцінно-характеризуючу* (Дронова, 2006), котра вказує на якості героя; *експресивну* (Тютюренко, 2000), яка полягає у експлікації зовнішності та емоційного стану героя; *конструктивну* (Слишкін, 2000), яка

проявляється в реалізації двох її підвидів (створення історичного контексту та декоративне вживання алюзії); *функцію образної характеристики* та *функцію імплікації* (Гайдар, 2011).

З огляду на власні міркування та особливості досліджуваного роману Дена Брауна «Код да Вінчі» алюзії було проаналізовано та розподілено за такими тематичними класами: історичні, біблійні, літературні, арталюзії та особові алюзії.

**1. Історичні алюзії** – це посилання, котрі співвідносяться з історичними фактами, реаліями, подіями або особами. Розглянемо приклад історичної алюзії (1):

(1) *The room was **spartan** – hardwood floors, a pine dresser, a canvas mat in the corner that served as his bed* (Brown, 2003: 10).

Алюзивний епітет *spartan* описує кімнату, у якій проживав персонаж-антагоніст Сайлас. Щоб зрозуміти, яке семантичне уточнення було вкладено письменником в «спартанську обстановку кімнати», читач повинен знати, що Спарта – це давньогрецьке місто-держава на Півдні Пелопоннесу, корінних жителів якого називали спартанцями. Відомо, що уродженці Спарти славилися своєю суворістю виховання, витривалістю та міцністю в терпінні будь-якого болю. Ден Браун проводить паралель між простою, аскетичною обстановкою кімнати та суворими, жорсткими методами виховання в давньогрецькому місті, використовуючи *конструктивну функцію*.

В інтертекстуальному фрагменті (2) автор за допомогою алюзії описує зовнішність лейтенанта поліції Безу Фаш, порівнюючи його з неандертальцем:

(2) *The man was **stocky and dark, almost Neanderthal*** (Brown, 2003: 16).

Відомо, що неандерталець – вимерлий вид людини, який в минулому населяв територію Європи та західної Азії. Уявляючи зовнішність неандертальця, читач здебільшого бачить образ невисокого, широкоплечого, масивного чоловіка з суворими та водночас мужніми рисами обличчя, а також великою кількістю темного волосся. Очевидно, автор використав *експресивну функцію*, щоб підкреслити та більш точно відтворити зовнішні характеристики персонажа.

Прокоментуємо вживання алюзії у прикладі (3):

(3) *You mentioned you are writing a manuscript about the symbols of the sacred feminine, are you not? Finish it, Mr. Langdon. Sing her song. The world needs modern **troubadours*** (Brown, 2003: 374).

Героїня роману Марі Шовель попросила Роберта Ленгдона «заспівати її пісню» (Brown,

2003: 374), маючи на увазі закінчити написання книги про священне жіноче начало. Автор влучно використав натяк на середньовічних трубадурів, які колись оспівували відданість та кохання лицарів до своїх дам. Однак згідно з інформацією, поданою в романі, трубадури – відомі французькі поети-музиканти, посланці церкви Марії Магдалини, які використовували музику та спів задля поширення розповіді про її священну жіночність та прославлення її серед простолюду (Brown, 2003: 328). Марі Шовель не дарма порівнює книгу Роберта Ленгдона з піснями трубадурів, оскільки мета його наукової праці також полягає в ознайомленні великого кола читачів з символами священного жіночого начала, одним із яких постає образ Марії Магдалини. В наведеному прикладі автор вдався до використання *функції образної характеристики*.

**2. Біблійні алюзії** містять алюзивні одиниці, які відсилають до Біблії та інших священних літературних текстів або ж які співвідносяться з релігійними особистостями, предметами, явищами, подіями тощо. Влучним прикладом біблійної алюзії є цитата (4):

(4) *As he stood and examined his find, he realized he was holding a rough-hewn stone slab with engraved words. He felt for an instant like a modern-day Moses* (Brown, 2003: 107).

Як відомо зі Старого Завіту, Мойсей – пророк, вождь та законодавець єврейського народу. У Книзі Виходу розповідається, що пророк вивів євреїв із єгипетського полону та водив їх 40 років пустелею у пошуках Обіцяної землі. Мойсей розбив скрижаль з десятьма Божими Заповідями, тому Бог прокляв його та не пускав євреїв до Обітованої землі аж до настання дня смерті пророка.

У проілюстрованому фрагменті йдеться про Сайласа, який був переконаний, що його знахідка дасть підказку для подальших пошуків Святого Граалю. Натомість герой знайшов камінь із викарбуваною цитатою з Біблії, яка не містила жодної вагомості інформації. Усвідомлюючи неможливість поставленої мети, Сайлас з перебільшенням порівнює свої переживання та процес знаходження Святого Граалю з довголітніми блуканнями Мойсея у пошуку Обіцяної землі. У наведеному прикладі, окрім біблійної алюзії, було також застосовано стилістичний прийом гіперболи та *експресивну функцію*.

Розглянемо та проаналізуємо такий приклад біблійної алюзії (5):

(5) *The first hour was critical. Fugitives were predictable the first hour after escape. They always needed the same thing. Travel. Lodging. Cash. The Holy Trinity* (Brown, 2003: 107).

Свята Трійця – це ім'я Бога в православному християнстві, яке поєднує в своїй сутності три особи з однаковими якостями божества – Бога-Сина, Бога-Отця та Бога – Духа Святого. Образ Святої Трійці використовується для зіставлення трьох нероздільних понять, явищ чи навіть людей, яким притаманні певні спільні характеристики. У прикладі (5) Роберт Ленгдон розказує, що в перші години переховувань втікачі завжди потребують трьох речей: «транспорту, житла, грошей». У головного героя одразу ж виникає асоціація зі Святою Трійцею, оскільки ці три складники відображають сильний та нерозривний взаємозв'язок. Порівнюючи три необхідні речі втікача зі Святою Трійцею, автор застосував *функцію образної характеристики*.

**3. Літературні алюзії** містять натяки на літературні твори, епізоди, сюжети, фрази, репліки, події чи персонажів цих творів.

Наведемо один із прикладів літературної алюзії:

(6) *Gazing up at the stark edifice framed against a cloud-swept sky, Langdon felt like Alice falling headlong into the rabbit hole. This must be a dream* (Brown, 2003: 107).

Очевидно, що наведене алюзивне порівняння – це посилання на однойменний твір Льюїса Керрола «Аліса в Країні Чудес». Згідно зі словником алюзій Меріама Вебстера натяк на Алісу з Країни Чудес переважно застосовується, щоб підсилити сюрреалістичність, казкову нереальність ситуації, у якій опиняється персонаж твору (Webber, Feinsilber, 1999: 20). Роберт Ленгдон, дізнавшись про ймовірне місцезнаходження Святого Граалю, перебуває в стані радісного збудження. Йому здається, що всі події, які трапились з ним протягом дня, – це сон. Професор не може повірити, що він насправді вирушив на пошуки Святого Граалю, що він з кожним новим кроком наближається до розкриття таємниці. Задля передачі внутрішнього стану героя автор використовує *експресивну функцію*.

У фрагменті інтертексту (7) автор згадує про такого відомого літературного персонажа, як Дон Кіхот:

(7) *"Heavens, yes. What a character. Fanatical! Every time he comes in, it's always the same search strings. Grail. Grail. Grail. I swear that man will die before he gives up on that quest." She winked. "Time and money afford one such lovely luxuries, wouldn't you say? A regular Don Quixote, that one"* (Brown, 2003: 318).

Відомо, що Дон Кіхот є персонажем однойменного роману іспанського письменника Мігеля де Сервантеса. Герой прославився сильною одержимістю лицарськими романами, яка досить часто

підштовхувала його до різних абсурдних авантур. Паралельно персонаж Лі Тібінг з таким же фанатизмом ставився до пошуку Святого Граалю, присвятивши йому все своє життя. Порівнюючи захоплення Лі Тібінга Святим Граалем та Дон Кіхота лицарськими романами, автор використовує оцінно-характеризуючу функцію та підкреслює такі їхні спільні риси характеру, як завзяття, незламність, наполегливість, прагнення докопатись до істини та довести почате до кінця.

Також яскравим прикладом літературної алюзії є цитата (8):

(8) *Teabing hobbled over. "You were rescued by a knight brandishing an **Excalibur** made by Acme Orthopedic"* (Brown, 2003: 235).

Згідно з «Оксфордським словником алюзій» Екскалібур – це легендарний меч короля Артура, котрий часто асоціюється зі зброєю небаченої сили, правом на володіння якою може удостоїтись тільки «справжній король» (Delahunty, Dignen, Stock, 2001: 107). В одному з епізодів роману розповідається, як Лі Тібінг начебто героїчно знешкодив Сайласа однією зі своїх милиць в той момент, коли супротивник намагався відібрати у вченого цінний артефакт. Насправді ж учений не проявив жодного героїзму, бо милиця просто ковзнула у нього з-під рук та випадково вдарила ворога. Проте Лі Тібінг скористався можливістю, використав ситуацію та трішки її прикрасив. Отже, він вирішив зіставити себе з безстрашним королем Артуром, а свою милицю – з могутнім мечем Екскалібуром. Можна побачити, що автор застосував функцію образної характеристики та оцінно-характеризуючу функцію.

4. **Арталюзії** – це посилання на витвори художнього мистецтва та кіномистецтва, мета яких викликати у читача асоціації з відомими картинами, скульптурами, фільмами тощо. Алюзію на творчість відомого художника можна простежити в прикладі (9):

(9) *As he moved toward the mist of the fountains, Langdon had the uneasy sense he was crossing an imaginary threshold into another world. The dreamlike quality of the evening was settling around him again. Twenty minutes ago, he had been asleep in his hotel room. Now he was standing in front of a transparent pyramid built by the Sphinx, waiting for a policeman they called the Bull.*

*I'm trapped in a **Salvador Dali painting**, he thought* (Brown, 2003: 16).

Відомо, що екстравагантний каталонський художник Сальвадор Далі вважається одним із провідних представників сюрреалізму, картини якого є впізнаваними в усьому світі. У наведе-

ній вище цитаті Роберт Ленгдон розповідає, що за останні двадцять хвилин в його житті відбулися непередбачувані події: героя серед ночі розбудив лейтенант французької поліції, наказавши йому якнайшвидше прибути до місця скоєння вбивства та допомогти в розслідуванні справи. Мабуть, Роберт ще не встиг прокинутись, адже герою на мить здається, що він потрапив у пастку сюрреалістичного світу, де «він стоїть лицем до піраміди, спорудженої Сфінксом, в очікуванні поліцейського, на прізвисько Бик». Професору ніяк не вкладається в голову, що все це відбувається з ним тут і зараз, він прагне чимскоріш «прокинутися з цього дивного сну» та повернутися в звичну йому реальність. Проілюстрована арталюзія «Salvador Dali painting» підкреслює абсурдність, парадоксальність зображених подій та відображає експресивну функцію.

5. **Особові алюзії** – згадки персоналій, зовнішність чи діяльність яких якимось чином співвідноситься з характерними рисами персонажів роману.

Чіткий приклад особової алюзії простежується в інтертекстуальному фрагменті (10):

(10) *Langdon forced an awkward smile. He knew what came next – some ridiculous line about "**Harrison Ford in Harris tweed**" – and because this evening he had figured it was finally safe again to wear his Harris tweed and Burberry turtleneck, he decided to take action* (Brown, 2003: 7).

У прикладі (10) зображене поєднання двох алюзій. Перше ім'я належить відомому голлівудському акторові Гаррісону Форду, який є добре знаним серед фанатів кіномистецтва. Письменник описує зовнішність Роберта Ленгдона, порівнюючи героя не так з актором, як з Індіаною Джонсом – головним героєм серії фільмів, у яких він постає археологом, авантюристом та шукачем пригод. В обох вигаданих персонажів є багато спільного: Індіана Джонс, як і Роберт Ленгдон, є фахівцем у своїй сфері. Перед початком нескінченних пригод Індіана Джонс також викладав в університеті, полюбляв носити твідові піджаки та активно обговорювався серед студенток. Проводячи паралель між двома персонажами, Ден Браун натякає читачам на те, що головного героя також очікують небезпечні та водночас захоплюючі пригоди у пошуках цінного артефакту.

Друга назва є менш відомою серед читачів масової літератури. *Harris Tweed* – це твідова тканина, яка практично вручну виготовляється жителями Гебридських Островів, що входять до складу Шотландії. Ця алюзія є символом елегантності, високої якості, відданості традиціям та консерва-

тизму. Алюзію було використано задля підкреслення привабливості головного героя, а також для створення гри слів, що було притаманно романам постмодернізму. Автор застосував *оцінно-характеризуючу функцію та функцію імплікації*.

У фрагменті (11) Ден Браун за допомогою алюзії провів паралель між зовнішніми ознаками сера Лі Тібінга та британського рок-виконавця Елтона Джона, який також був посвячений в лицарі:

(11) *Their host arrived at the bottom of the stairs, appearing to Sophie no more like a knight than Sir Elton John* (Brown, 2003: 192).

Коли Софі Неве вперше побачила сера Лі Тібінга, вона була дещо спантеличеною, оскільки перед нею постав науковець похилого віку зі слабким здоров'ям, зовнішність якого аж ніяк не відповідає її уявленням про мужніх, енергійних та сильних лицарів. Можна припустити, що автор використав *оцінно-характеризуючу функцію*, щоб підсилити невідповідність зовнішніх рис Лі Тібінга зі справжнім лицарем чи носієм лицарського титулу, створюючи контраст між порівняннями.

**Висновки.** Завдяки проведеному дослідженню виявлено, що специфіка класифікації та функціонування алюзії як різновиду категорії інтертекстуальності активно досліджувалась українськими та зарубіжними науковцями. На основі їх напрацювань та структурних, семантичних та стилістичних особливостей роману «Код Да Вінчі» ми сформуваємо власну класифікацію алюзій, обравши тематичну таксономію, що включає історичні, біблійні, літературні, особові та арталюзії. Досліджено, що джерелами алюзій служать історичні явища, біблійні сюжети та імена, персонажі літературних творів, відомі особистості, витвори мистецтва та художні течії. Встановлено, що алюзії в романі виконують такі функції: оцінно-характеризуючу, експресивну, конструктивну, функцію образної характеристики та функцію імплікації.

Проведене дослідження відкриває можливості для поглибленого і комплексного дослідження алюзії як інтертекстуального включення в творчості Дена Брауна, а також для теоретичних досліджень використання прийому алюзії в текстах сучасної англомовної літератури.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дронова Е. М. Стилистический прием аллюзии в свете теории интертекстуальности : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.04 «Германские языки». Воронеж, 2006. С. 48–59.
2. Прокопеч М. І. Інтертекстуальність та алюзія: особливості прояву та виявлення (на матеріалі англомовного комерційного рекламного дискурсу). *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2012. № 6. С. 183–186.
3. Гайдар В. П. Роль алюзії у створенні художності літературних творів. *Наука в інформаційному просторі : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (29–30 верес. 2011 р.)*. Іноземні мови та регіоназнавство. Культурологія. Філологія. 2011. С. 36–39.
4. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. Москва : Академия. 2000. 128 с.
5. Тютюренко А. А. Структура та функції алюзії у пресі Німеччини, Австрії та Швейцарії : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови». Харків, 2000. 20 с.
6. Brown D. *The Da Vinci Code*. New York : Random House, 2003. 383 p.
7. Delahunty A., Dignen S., Stock P. *The Oxford Dictionary of Allusions* (1<sup>st</sup> edition). New York : Oxford University Press, 2001. 471 p.
8. Webber E., Feinsilber M. *Merriam-Webster's Dictionary of Allusions* (1<sup>st</sup> edition). Springfield, Mass.: Merriam-Webster, 1999. 609 p.

#### REFERENCES

1. Dronova E. M. Stilisticheskiy priem allyuzii v svete teorii intertekstualnosti [The stylistic technique of allusion in the theory of intertextuality]. Thesis of Candidate of Philological sciences: speciality 10.02.04 "Germanic languages". Voronezh, 2006, pp. 48–59 [In Russian].
2. Haidar V. P. Rol aliuzii u stvorenni khudozhnosti literaturnykh tvoriv [The role of the allusion in creating the art of literary works]. The Science in the Information Space: material of VII International Scientific and Practical Conference (29<sup>th</sup>–30<sup>th</sup> September, 2011). Foreign Languages and Region Studies. Cultural Studies. Philology. 2011, pp. 36–39. [In Ukrainian].
3. Prokopets M. I. (2012) Intertekstualnist ta aliuziia: osoblyvosti proiavu ta vyjavlennia (na materialy anhlomovnoho komertsiiinoho reklamnoho dyskursu) [Intertextuality and Allusion: Peculiarities of Displaying and Detection (based on the material of English Commercial Advertizing Discourse)]. Scientific Bulletin of Lesya Ukrainka Eastern European National University, 2012, Nr 6, pp.183–186 [In Ukrainian].
4. Slyshkin G. G. Ot teksta k simvolu: lingvokulturnyie kontseptyi pretsedentnyih tekstov v soznanii i diskurse [From text to symbol: linguistic and cultural concepts of precedent texts in consciousness and discourse]. Moscow. Academy, 2000, 128 p. [In Russian].



5. Tiutiurenko A.A. (2000) Struktura ta funktsii aliuzii u presi Nimechchyny, Avstrii ta Shveitsarii [Structure and function of allusions in the press of Germany, Austria and Switzerland]. Thesis of Candidate of Philological sciences: specialty 10.02.04 "Germanic languages". Kharkiv. 2000, 20 p. [In Ukrainian].
6. Brown D. The Da Vinci Code. New York: Random House, 2003, 383 p.
7. Delahunty A., Dignen S., Stock P. The Oxford Dictionary of Allusions (1<sup>st</sup> edition). New York: Oxford University Press, 2001, 471 p.
8. Webber E., Feinsilber M. Merriam-Webster's Dictionary of Allusions (1<sup>st</sup> edition). Springfield, Mass. Merriam-Webster, 1999, 609 p.

УДК 811.111'25:811.161.2'373.6:636:001.4

**Олена КИРИЧЕНКО,**  
orcid.org/0000-0002-2877-9517  
старший викладач кафедри германської філології  
Сумського державного університету  
(Суми, Україна) olena.kirichenco77@gmail.com

**Катерина МАРЧЕНКО,**  
orcid.org/0000-0001-8050-0205  
студентка IV курсу  
факультету іноземної філології та соціальних комунікацій  
Сумського державного університету  
(Суми, Україна) katikoxperia@gmail.com

## ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНІВ ГАЛУЗІ ТВАРИННИЦТВА

Статтю присвячено висвітленню питання терміновживання. Актуальність обраної теми зумовлена широким використанням термінів галузі тваринництва на сучасному етапі. За результатами досліджень науковців галузі комп'ютерної інженерії та аграрної промисловості випереджають інші за рівнем розвитку та залученням іноземного капіталу, що пояснює актуальність дослідження термінів та терміносполучень, які обслуговують ці галузі світової економіки. Використання англійської у галузі перекладу термінів тваринництва допомагає уникнути непорозумін з точки зору двозначності термінів, адже точні відповідники у мові світового спілкування встигли закоренитись та побудувати інтернаціональні зв'язки.

Предметом дослідження стали терміни галузі тваринництва, а також специфічні граматичні особливості перекладу фахової термінології. Об'єктом дослідження стали основні засади перекладу галузевої термінології у наукових публікаціях та навчальних посібниках. Аналіз термінів галузі тваринництва, обґрунтування вибору перекладацьких методик, роль етимологічного аналізу під час перекладу термінів стали метою цього дослідження. Було показано зміну значення терміна залежно від контекстуального оточення, від фізіологічних особливостей, розглянуто ідею системності лексики, специфіку побудови фахових текстів та їх головні ознаки.

Більшість учених визнає системний характер лексичного складу мови, вказуючи на необхідність вивчення лексики в системних зв'язках та відношеннях. Проте до аргументів, що заперечують системність лексики, долучаються довільність виділення тематичних груп, полів, об'єднань слів, нечіткість їх складу і меж, розходження у характеристиці однієї і тієї ж групи слів різними дослідниками.

Подано порівняльну характеристику перекладу термінів українською та англійською мовами. Особливу увагу приділено граматичним особливостям перекладу термінів галузі тваринництва. Автори доходять висновку, що важливо не лише перекласти фаховий текст з урахуванням граматичних особливостей мови перекладу, а й віднайти саме той варіантний відповідник, який вжито автором у тексті мовою оригіналу.

**Ключові слова:** термін, терміносистема, етимологічний аналіз, етимологічні особливості, проблема упорядкування термінів, фаховий текст.

**Olena KYRYCHENKO,**  
Senior Lecturer of Germanic Philology Department  
of Sumy State University  
(Sumy, Ukraine) olena.kirichenco77@gmail.com

**Kateryna MARCHENKO,**  
orcid.org/0000-0001-8050-0205  
IV year Student of Foreign Philology and Social Communications  
of Sumy State University  
(Sumy, Ukraine) katikoxperia@gmail.com

## ISSUES OF ANIMAL HUSBANDRY TERMS TRANSLATION

The article deals with the issue of term use. The relevance of the chosen topic is due to the widespread use of the terms of the livestock industry at the present stage. According to scientific research, the computer engineering and agrarian industries are ahead as for the level of development and attracting foreign capital, which explains the relevance of the study of terms that serve these industries in the world economy. The use of English in the field of livestock terms' translation

*helps to avoid misunderstandings as for ambiguity of terms, because the exact correspondences in this language of world communication have become traditional and fundamental.*

*The subject of the study are the terms of the livestock industry, as well as specific grammatical features of translation of professional terminology. The object of the study are the basic principles of translating industry terminology in scientific publications and textbooks. The analysis of the terms of the livestock industry, the rationale for the choice of translation methods, the role of etymological analysis in translating the terms have become the purpose of this study.*

*The authors revealed the change of the term meaning depending on the contextual environment, on the physiological peculiarities, as well as the idea of systematic vocabulary, the specifics of constructing professional texts and their main features.*

*The vast majority of scholars recognize the systemic nature of the lexical composition of the language, pointing to the need to study vocabulary in systemic relationships. However, arguments denying the systematic character of vocabulary include the arbitrariness of the selection of thematic groups, fields, combinations of words, the vagueness of their composition and boundaries, differences in the characterization of the same group of words by different researchers.*

*The authors presented a comparative description of the translation of terms into Ukrainian and English, having paid particular attention to the grammatical features of the terms translation in the livestock industry. The authors have concluded that it is important not only to translate the professional text, taking into account the grammatical features of the language of translation, but also to find the variant that the author used in the text in the original.*

**Key words:** *term, term system, etymological analysis, etymological features, terms transformation task, professional text.*

**Постановка проблеми.** За результатами досліджень науковців протягом останніх років галузі комп'ютерної інженерії та аграрної промисловості випереджають інші за рівнем розвитку та залученням іноземного капіталу, що, своєю чергою, пояснює актуальність дослідження термінів та терміносполучень, які обслуговують ці галузі світової економіки. Не варто забувати й про конкурентоспроможність аграрної промисловості на світовій арені, що, безперечно, неможливо уявити без лінгвістичного фактора та сучасних технологій. Неможливо не враховувати той факт, що англійська була і залишається мовою світового спілкування. Саме вона традиційно використовувалась у сфері торгівлі, адже в інших мовах тоді, йдеться про XVIII ст., не було термінів для здійснення товарообмінних відносин. Англійська мова добре вкоренилась у цій галузі, тож жителі різних країн володіли двома мовами одразу. Незважаючи на плин часу, ця світова мова й досі є головною не лише в торгівлі, а і в бізнесі, освіті, науці та техніці.

Використання англійської у галузі перекладу термінів тваринництва допомагає уникнути непорозумінь з точки зору двозначності термінів, адже точні відповідники у мові світового спілкування встигли закоренитись та побудувати інтернаціональні зв'язки, які своєю чергою дають змогу розширити кордони співпраці та залучити закордонних інвесторів.

Предметом дослідження стали терміни галузі тваринництва, а також специфічні граматичні особливості перекладу фахової термінології.

Актуальність обраної теми зумовлена широким використанням термінів галузі тваринництва на сучасному етапі.

Об'єктом дослідження стали основні засади

перекладу галузевої термінології у наукових публікаціях та навчальних посібниках.

Аналіз деяких термінів галузі тваринництва, обґрунтування вибору перекладацьких методик, роль етимологічного аналізу під час перекладу термінів стали **метою цього дослідження**.

**Аналіз досліджень.** У наш час термінознавство стало однією з пріоритетних галузей, адже розвиток виробничих технологій потребує розробки понятійного апарату в усіх сферах виробництва. Українські лінгвісти плідно працюють задля досягнення цієї мети. Термінологічні системи в окремих галузях широко досліджуються у дисертаційних роботах, статтях та монографіях таких учених, як: О. Сербенська (юридична), Т. Панько (економічна), Н. Москаленко, В. Захарчишин (мовознавча), А. Крейтор (математична), В. Пілецький, І. Процик (фізична), І. Кочан (радіотехнічна), Г. Наконечна (хімічна), О. Литвин (машинобудівна), Л. Симоненко (біологічна), В. Марченко, І. Чепіга (будівельна), Є. Огар (друкарська), З. Куньч (риторична), М. Сташко (бібліотечна), С. Бібла (теологічна), О. Гриджук, І. Зінченко (народні художні промисли) та ін.

Основні українські термінологічні центри знаходяться у Києві, Львові та Харкові. Завдяки роботі цих установ уже вдалося збагатити українську термінологічну лексикографію. Але не тільки здобутки супроводжують розвиток термінознавства, зараз наявна проблема упорядкування термінів. Науковці розробили чотири підходи до її вирішення. За класифікацією Г. Наконечної:

1) формальний, для якого головним є кількісний показник, тобто якнайшвидше видання словника;

2) етнографічний базується на ідеї відродження національної термінології;

3) консервативний, прихильники якого виступають за збереження термінології в тому вигляді, в якому вона була за радянських часів; це так званий принцип «реальної мови»;

4) інтернаціональний, який ґрунтується на введенні до української термінології великої кількості запозичень, особливо з англійської мови;

5) поміркований, який передбачає упорядкування термінології з урахуванням історичних, національних, політичних чинників та створення оптимального варіанту (Проценко).

**Виклад основного матеріалу.** Будь-який термін або терміносполучення належить до системи, яка входить до складу семантичного центру. В основі системності лексики лежать внутрішні, семантичні зв'язки слів, а сама лексична система мови як з огляду на її складові частини, так і на зв'язки між ними є семантичною і виступає об'єктом дослідження лексикології та семасіології як система взаємозв'язаних, переплєтених класів слів, різних за обсягом та показниками. Цим зумовлюється особливий характер лексичної системи, її своєрідність і складність.

На сучасному етапі ідею системності лексики можна вважати загальноприйнятою, вона знайшла своє втілення у працях східнослов'янських лексикологів (О. Ахманова, В. Виноградов, В. Гак, В. Горпинич, А. Д'яков, Я. Закревська, Т. Кияк, М. Кочерган, Л. Лисиченко, Л. Москаленко, В. Русанівський, Л. Симоненко, О. Тараненко, Г. Уфимцева, Ф. Філін, Л. Щерба та ін.) (Марченко, 2008: 10).

Більшість учених визнає системний характер лексичного складу мови, вказуючи на необхідність вивчення лексики в системних зв'язках та відношеннях, незважаючи на всі складності, зумовлені специфікою об'єкта дослідження. «Значення слова визначається перш за все його відношенням до інших слів, тобто його місцем у лексичній системі», хоч «лексичні системи набагато складніші і ширші, ніж системи морфологічні, отже, лінгвістам навряд чи вдасться коли-небудь представити їх з такою ж ясністю і точністю» (Виноградов, 1960: 83).

Проте до аргументів, що заперечують системність лексики, долучаються такі факти, як довільність виділення тих чи інших тематичних груп, полів, об'єднань слів, нечіткість їх складу і меж, розходження у характеристиці однієї і тієї ж групи слів різними дослідниками. Фактично всі ці особливості опису лексики зумовлені будовою самої лексичної системи та її складових компонентів (підсистем). Однак, по-перше, більшість лексичних підсистем має відкритий характер: одні еле-

менти виходять із неї, інші – поповнюють її. Цей процес відбувається постійно, тому межі підсистем дифузні, нестійкі. По-друге, крім основних, ядерних лексем підсистеми, в ній завжди є значна периферія, на якій перебувають лексеми з інших лексико-семантичних груп (вони тільки за окремими семемами входять до складу вихідної групи). Це створює нестійкість кожної підсистеми, але саме ця нестійкість є основою для поєднання підсистем (лексико-семантичних груп) у єдину систему в цілому (Марченко, 2008: 11).

Предметом дослідження стали терміни та терміносполучення галузі тваринництва, адже на сучасному етапі виникають труднощі під час перекладу інформації саме у цій аграрній спеціальності. Вони спричинені різноманіттям не лише порід та видів тварин, а й їхніми фізіологічними особливостями. Нехтування цього фактора призводить до некоректного викладу змісту, а отже, до неправильного перекладу, що значно шкодить і розумінню інформації, і спричиняє похибки в технологічних процесах, а це своєю чергою призводить до значних економічних втрат.

У разі відбору термінів до фахової мови тваринництва необхідно включати ті значення слова, які виражають базові поняття. Лексику фахового тексту можна поділити за видами:

- 1) терміни певної галузі або інтегральні терміни;
- 2) міжгалузеві терміни (термінологічні одиниці суміжних наук);
- 3) напівтерміни, до яких можна віднести номенклатури;
- 4) професійні жаргонізми, які не претендують на точність та однозначність (Васенко, 2008: 74–75).

До прикладу було обрано роботу О. Педоренко «Організація вирощування ремонтного молодняку в умовах ПП «Радівське» с. Радівка Калинівського району», де авторка використала такі терміни: *ремонтний молодняк, теля, телиця, нетель* (Педоренко, 2013: 12). Усі зазначені терміни вживаються стосовно корови на різних стадіях фізіологічного розвитку. Так, наприклад, термін «ремонтний молодняк» – це високопродуктивний молодняк сільськогосподарських тварин, призначений для систематичної заміни в стаді вибрактованих тварин. У тлумачному словнику цей термін розглядається як *молоді тварини, молоді дерева, пагони*. Безумовно, у перекладі слід враховувати контекст та мету вживання терміна. За українсько-англійським словником надано такі еквіваленти терміна «молодняк»: *young animals, youth, young growth, young stock, young cattle*. Однак, зва-

жаючи на тлумачення під час перекладу англійською мовою, перше значення терміна «молодняк» – *young growth, saplings* – поріст молодого лісу. Як бачимо, український варіант забезпечує більшу еквівалентність стосовно значення терміна.

Як відомо, основним завданням перекладу є досягнення адекватності. Під цим терміном розуміють вичерпну передачу смислового змісту оригіналу і повну функціонально-стилістичну відповідність йому. На думку Л. Бархударова та Ю. Найди, переклад ніколи не може бути повним та абсолютним еквівалентом оригіналу, а намагання досягти еквівалентності може призвести до значного відходу від оригіналу.

Проте, зважаючи на контекстуальне значення, слід звернутись до словосполучення «ремонтний молодняк» – *herd replacements*. Беручи до уваги такий переклад, можна припустити, що термін українською мовою більш вичерпний, ніж його англійський відповідник. Це зумовлено тим, що в англійській мові перше значення терміна «молодняк» означає *porist lisu*, не стосується тваринного світу. Цей вид перекладу можна назвати «генералізацією значення», тому що термін “herd” – *стадо* – передбачає наявність корів різного віку, статі, а не лише молодняку. Крім цього, такий вид перекладу вважається найважчим, тому що словосполучення складається із загальноживаних слів, які лише в галузі тваринництва набувають певного значення як термін.

Динаміка фахової мови тваринництва досить часто віддаляє її від вихідної бази загальнолітературної мови та може призвести до виникнення непорозумінь між фахівцем та нефакхівцем, створює штучну атмосферу елітарності (Казимира, 2001).

Термін «теля» в роботах українських науковців має значення *молодняк великої рогатої худоби у віці до одного року*. Цей термін має чіткий відповідник в англійській мові *calf*: 1) the young of cattle, esp. domestic cattle; 2) the young of certain other mammals, such as the buffalo, elephant, giraffe, and whale; 3) a large piece of floating ice detached from an iceberg, etc.; 4) another name for calfskin (Словник АБYY Lingvo).

Термін *теля* не потребує контексту, адже цей термін однозначний, не вимагає уточнень. Те ж стосується й слова «телиця», для якого вживають усталений еквівалент *heifer*. «Нетель» – тільна телиця, за словником подано також відповідник *heifer*. Як бачимо, виникає двозначність терміна, оскільки «телиця» – це молода корова, яка ще жодного разу не телілася, а «нетель» – це молода корова, яка ще жодного разу не була вагітною

(Академічний тлумачний словник української мови, 1970). Перш за все така двозначність виникає в українській мові через дещо інший підхід до методологічного вивчення галузі тваринництва. Безумовно, не варто говорити про відсутність відповідника в тій чи іншій мові. Лексичний елемент, як відомо, перекладається не окремо сам по собі, в ізоляції від речення та тексту, де він вживається, а в сукупності його контекстуальних зв'язків та функціональних характеристик. Знання словникових відповідників є необхідною, але недостатньою умовою адекватного перекладу лексики. Крім цього, важливим є вміння підібрати контекстуальні відповідники, що не завжди фіксуються у перекладних словниках. У деяких випадках варто звернутися до конкретизації значення, яка зумовлена розбіжностями у функціональних характеристиках лексичного елемента терміна вихідної мови.

Фахові тексти у галузі тваринництва мають свою специфіку побудови. Її формують, наприклад, такі ознаки:

- 1) дієслово втрачає своє часове співвідношення і вживається здебільшого в теперішньому часі;
- 2) дієслово найчастіше вживається у пасивній формі;
- 3) дієслово як вид слова відіграє відносно меншу роль;
- 4) іменник відіграє важливішу роль;
- 5) однина вживається частіше, ніж множина;
- 6) прикметник вживається досить часто (Зуєнко, 2017: 94).

Нижче надано фрагменти зі статті І. Супрун «Етограми форм поведінки коней американської чверть кровної породи» з деякими специфічними ознаками галузі тваринництва.

*Зроблено огляд основних літературних джерел з поведінки коней. – An ethogram of behavior forms among mares was developed* (Бондаренко, 2015).

У наведеному прикладі зберігається одна з головних ознак, а саме дієслово вжито у пасивній формі. Крім того, слід звернути увагу на переклад терміна «кінь», адже у словнику знаходимо такий переклад: 1) *horse, steed (noem.)*; 2) *knight*; 3) *vaulting horse, pommel horse*. Натомість *mare* має відповідник «кобила»: 1) *самка жеребця; лошця*; 2) *те саме, що кінь*. Зважаючи саме на ту особливість, що іменник у фахових текстах відіграє важливішу роль порівняно з дієсловом, можна зробити висновок, що термін *mare* вжито більш доцільно, оскільки контекстуально речення оточене такими термінами, як: «лактуючі кобили», «лоша», «поведінка матері», «жеребна кобила».

У статті Ю. Осадчої «Природа аномалій та смертності ембріонів страусів» бачимо відмінну рису фахового тексту, а саме переважання іменників над іншими частинами мови: *Описані дані фенотипного аналізу особливостей ембріональних аномалій та спектр і частота прояву морфологічних аномалій розвитку ембріонів страусів. – Described information to the phenotype analysis of features of embryo anomalies and spectrum and frequency of display of morphological anomalies development of embryos of ostriches* (Осадча, 2012).

З наведених прикладів бачимо, що важливо не лише перекласти фаховий текст з урахуванням граматичних особливостей мови перекладу, а й віднайти саме той варіантний відповідник,

який вжито автором у тексті мовою оригіналу. Ця справа вимагає знаходження еквівалента не лише для уривку, який необхідно перекласти, а й за необхідності опрацювати контекстуальне оточення для досягнення еквівалентності не лише терміна, а й усього тексту, що, безумовно, свідчитиме про компетентність та професіоналізм перекладача.

**Висновки.** Отже, було проаналізовано деякі терміни галузі тваринництва, обґрунтовано вибір перекладацьких методик, визначено роль етимологічного аналізу під час перекладу термінів, показано зміну значення терміна залежно від контекстуального оточення, а також від фізіологічних особливостей, розглянуто ідею системності лексики, специфіку побудови фахових текстів та їх головні ознаки.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. 1970. URL: <http://sum.in.ua/>.
2. Бондаренко О. В. Використання комп'ютерного моделювання в селекції коней української верхової породи. *Вісник СНАУ*. 2015. URL: [http://visnyk.snau.edu.ua/sample/files/snau\\_2015\\_2\\_27\\_tvaryn/JRN/8](http://visnyk.snau.edu.ua/sample/files/snau_2015_2_27_tvaryn/JRN/8).
3. Васенко Л. А. Фахова українська мова / Л. А. Васенко, В. В. Дубічинський, О. М. Кримець. Київ : Центр учбової літератури, 2008. С. 74–75.
4. Виноградов В. В. Тези Празького лінгвістичного гуртка. 1960. С. 83.
5. Зуєнко Н. О. Особливості перекладу фахової мови тваринництва. *Молодий вчений*. 2017. С. 94.
6. Казимира З. І. Володіння фаховою англійською термінологією як запорука визнання українських спеціалістів у світі. Національний університет «Львівська політехніка». 2001. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/8910/1/18>.
7. Марченко Т. А. Лексико-семантичні та словотвірні особливості назв городніх культур української мови : дис. канд. філ. наук : 10.02.01. Київ, 2008. С. 10–11.
8. Осадча Ю. В. Природа аномалій та смертності ембріонів страусів. *Вісник СНАУ*. 2012. URL: [http://visnyk.snau.edu.ua/sample/files/snau\\_2012\\_12\\_tvaryn\\_21/JRN/19](http://visnyk.snau.edu.ua/sample/files/snau_2012_12_tvaryn_21/JRN/19).
9. Педоренко О. В. Організація вирощування ремонтного молодняка в умовах ПП «Радівське» с. Радівка Калинівського району. Вінниця. 2013. С. 12.
10. Протенко Т. В. Історія виникнення науки про терміни, сучасний стан та перспективи розвитку в Україні. Київ. URL: [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/03\\_protzenko](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/03_protzenko).
11. Словник АБYY Lingvo URL: <https://www.lingvolive.com/en-us>.

#### REFERENCES

1. Ukrainian language Academic glossary (1970). Retrieved from: <http://sum.in.ua/> [in Ukrainian].
2. Bondarenko, O. V. (2015). Computer modelling in "Ukrains'ka verhova" horse breeding. *Visnyk SNAU*. Retrieved from: [http://visnyk.snau.edu.ua/sample/files/snau\\_2015\\_2\\_27\\_tvaryn/JRN/8](http://visnyk.snau.edu.ua/sample/files/snau_2015_2_27_tvaryn/JRN/8) [in Ukrainian].
3. Vasenko, L. A. (2008). Ukrainian professional language / L. A. Vasenko, V. V. Dubichyns'kyi, O. M. Krymets'. Kyiv: Tsentr uchbovoyi literatury. P. 74–75 [in Ukrainian].
4. Vynohradov, V. V. (1960). Prague linguistic circle thesis. P. 83 [in Ukrainian].
5. Zuyenko, N. O. (2017). Peculiarities of animal husbandry professional language translation. *Molodyi vchenyi*. P. 94 [in Ukrainian].
6. Kazymyra, Z. I. (2001). English professional terminology proficiency as the means of world Ukrainian experts recognition. *Natsional'nyi universytet "Lvivs'ka politechnika"*. Retrieved from: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/8910/1/18> [in Ukrainian].
7. Marchenko, T. A. (2008). Lexical semantic and derivative peculiarities of Ukrainian vegetable names: thesis of Ph. D: 10.02.01. Kyiv, pp. 10–11 [in Ukrainian].
8. Osadcha U. V. (2012). Character of ostrich aperiodicity and mortality. *Visnyk SNAU*. Retrieved from: [http://visnyk.snau.edu.ua/sample/files/snau\\_2012\\_12\\_tvaryn\\_21/JRN/19](http://visnyk.snau.edu.ua/sample/files/snau_2012_12_tvaryn_21/JRN/19) [in Ukrainian].
9. Pedorenko, O. V. Organization of young animals nurture in PE "Radivs'ke" in Kalynivs'kyi district, Radivka village. *Vynnytsia*. 2013. P. 12 [in Ukrainian].
10. Protzenko, T. V. History of terms science origin, modern stage and development perspectives in Ukraine. Kyiv. Retrieved from: [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/03\\_protzenko](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/03_protzenko) [in Ukrainian].
11. Dictionary АБYY Lingvo. Retrieved from: <https://www.lingvolive.com/en-us> [in Ukrainian].

**Олена КОЛІНЬКО,**

*orcid.org/0000-0003-4085-2577*

доктор філологічних наук, професор

Бердянського державного педагогічного університету  
(Бердянськ, Запорізька обл., Україна) *kolinko56@meta.ua*

## **МАРИНІСТИКА У СВІТОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ: ТЕОРЕТИЧНІ ВИМІРИ І ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНІ ДОМІНАНТИ**

*Стаття присвячена теоретичним і методологічним засадам вивчення мариністики у світовій літературі, а також різним науковим підходам вчених до зазначеного питання. Пропонується визначення терміна «мариністика», вписуються його ознаки, щоб увести в науковий ужиток і надати статусу самостійного літературного явища.*

*У статті розглядаються основні значення і функції «морського» коду в художніх текстах. Наголошується на багатифункціональності концепту моря, зумовленій його символізацією і метафоризацією, що провокує багатогранні аспекти розкодування загальної концепції авторського тексту в межах цілісного «поетичного комплексу».*

*У постмодернізмі концепт моря може бути інтерпретований крізь призму явища «подвійного кодування». Відзначаються непрості взаємини «моря» та «стеги» в українському духовному й націєтворчому просторі. Побуває серед літературознавців думка щодо порівняння моря з небом як втіленням таємного, незнаного, паралельного до моря або тотожного йому світу.*

*Простежується походження світової мариністики, яка сягає давніх часів. Підкреслюється, що тільки в XVIII столітті в англійській літературі, що розвивалася у могутній військово-морській державі, виразно окреслилася тенденція до художнього осмислення феномена моря як відображення національної ментальності з притаманним їй прагненням до відкриття «дороги» в океан, пов'язаної насамперед зі збагаченням і пошуком кращого життя.*

*Кращі надбання і досягнення англійської мариністики використала американська література, яка, втім, мала вже власну національну традицію зображення моря, моряків і розвивалася своїм шляхом. Відправним пунктом морської теми стали твори Ф. Купера як засновника «морського роману» у світовій літературі.*

*Значається, що українська морська традиція теж має давню історію.*

*У статті запропоновано перелік художніх творів, які виразно демонструють наголошувані аспекти морської проблематики і провідні світові тенденції цього літературного явища.*

**Ключові слова:** *море, мариністика, «реальне» море, «уявне» море, «морський» код, символ, метафора.*

**Olena KOLINKO,**

*orcid.org/0000-0003-4085-2577*

Doctor of Philological Sciences, Professor

of Berdyansk State Pedagogical University

(Berdyansk, Zaporozhye region, Ukraine) *kolinko56@meta.ua*

## **MARINISTICS IN THE WORLD LITERATURE: THEORETICAL PERSPECTIVES AND LITERARY AND AESTHETIC DOMINANTS**

*The article is devoted to the theoretical and methodological principles of the study of marinistics in the world literature as well as various scientific approaches to this issue. It is proposed to determine the term marinistics, its features are underscored to be introduced into scientific use and to give the status of independent literary phenomenon.*

*The article deals with the main meanings and functions of the “sea” code in literary texts. It is emphasized on the multifunctionality of the concept of the sea due to its symbolization and metaphorization. In postmodern works the concept of the sea can be interpreted through the prism of the phenomenon of “double coding”. The difficult relations between the “seas” (rivers, lakes) and the “steppe”, the mountain ranges in the Ukrainian spiritual and nation-building space as well as the comparison of the sea with the sky as the embodiment of a secret, unknown, parallel to the sea or the world identical to it are noted.*

*The origin of world marinistics which dates back to ancient times is traced. It is emphasized that only in the XVIII century in the English literature (that developed in a mighty naval state), a clear tendency towards the literary understanding of the phenomenon of the sea as a reflection of national mentality with its inherent desire to open the “path” to the ocean was traced. The best achievements of the English marinistics were used by the American literature, which already had its own national tradition of image of the sea, sailors and developed their own way.*

*It is noted that the Ukrainian marine tradition has a long history too.*

*In the article the list of literary works that clearly demonstrate the accented aspects of marine issues and the world's leading trends in this literary phenomenon is proposed.*

**Key words:** sea, marinistics, "real" sea, "imaginary" sea, "sea" code, symbol, metaphor.

**Постановка проблеми.** Від давнини і дотепер море, «морські» образи в різних варіаціях виникали і виникають у народній, класичній і сучасній літературах. Морська стихія, неозорі океанічні простори, екзотичні пейзажі та розбурхана ними уява здавна вабили людину, породжували жагу пошуку нового, незвіданого, кидаючи її у вир неймовірних мандрів і пригод. Та широкі води завжди викликали трепет, цікавість і творче натхнення у поетів, художників і музикантів. Історія свідчить, що немає жодного митця, який, побувавши біля моря, океану чи подорожуючи ними, не намагався осмислити цей феномен, присвячуючи морській темі чи то весь твір, чи то його окремі фрагменти, епізоди.

**Аналіз досліджень.** У сучасному літературознавстві спостерігається зацікавленість морською темою, однак виокремлюються лише деякі аспекти в дослідженні мариністики. Загалом вона залишається досить невивченою як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці. Серед досліджень світової мариністики найбільшої уваги заслуговують роботи Т. Струкової (Струкова, 2000), Ю. Ковальова, основоположника петербурзької школи американістики, автора численних статей, есе, нарисів і досліджень про історико-літературні процеси США, Канади, Великої Британії (Ковальов, 1989: 557–562), І. Багінської (Багінська, 1993); Я. Маховського (Маховський, 1972); колективна праця російських учених (Російська мариністика, 1996) та ін.

В Україні заклала ґрунт для вивчення різноаспектних студій творів з морською тематикою Міжнародна наукова конференція «Мариністика в художній літературі» (2010), перша конференція такої тематики, не випадково проведена в Бердянському державному педагогічному університеті, розташованому на самому березі Азовського моря. Доповіді й статті авторитетних і молодих учених склали 2 томи наукових праць (Актуальні проблеми слов'янської філології, 2011), розширили коло яскравих творців художніх марин, декодуючи різні грані мистецького функціонування образу моря та всього, що з ним пов'язане. Однак ще багато питань залишилися відкритими, дискусійними і спірними.

На жаль, у критичних працях, словниково-довідникових і навіть енциклопедичних виданнях або зовсім відсутнє поняття мариністики (Лекси-

кон загального та порівняльного літературознавства, 2001; Літературна енциклопедія термінів і понять, 2001; Поетика: словар актуальних термінів і понять, 2008; Сучасний словник літературознавчих термінів, 2003; Українська літературна енциклопедія, 1988–1995) або немає його чіткої дефініції. Щоправда, в «Літературознавчій енциклопедії» Ю. Коваліва натрапляємо на визначення маринізму, морського роману (Літературознавча енциклопедія, 2007). Мариністику називають і напрямом, і течією, і жанром (Сучасний тлумачний словник української мови, 2007), не надаючи поняттям наукового обґрунтування.

**Мета статті.** Така плутанина диктує потребу витлумачити цей термін і більш детально вписати його ознаки, щоб увести в науковий ужиток і надати статусу самостійного літературного явища.

**Виклад основного матеріалу.** Тож пропонується таке визначення поняття і його ознак як спроба компенсувати наявну проблему: «Мариністика (від франц. *marine*, італ. *marina*, лат. *marinus* – морський) – це особливий різновид літератури, представленої ліричними, епічними, драматичними жанрами, класичними (вірш, оповідання, повість, роман) і сучасними, часто модернізованими і трансформованими (експресивна настроєва проза, осучаснена робінзонада, авантюристські й науково-фантастичні повісті, біографічні книжки, ліричні подорожні щоденники, тревелоги тощо), у яких превалюють морські мотиви, образи (мореплавців, першовідкривачів, капітанів морських кораблів, піратів, корсарів, «морських вовків», морських фантастичних істот тощо), морські пейзажі; зображуються морські подорожі, екстремальні моменти з життя моряків, битви, баталії чи інші події, що відбуваються на морі. Це також живі безпосередні враження від водної стихії, авторське «море-відчуття» і «море-розуміння» (Г. Токмань), це складник філософської картини світу.

Серед художньо-естетичних домінант мариністики варто виокремити її прагнення до документально-достовірного зображення подій, явищ, фактів. Але їх різноманітність, унікальність, екзотичність (безперервні зміни, непередбачувані випадковості, підступні мілини, неймовірної сили урагани, зіткнення та затоплення кораблів) настільки незвичайні та захопливі для людини, що вже самі вони навіть без



художньої, літературної обробки здатні викликати у читача естетичне почуття, емоційне зворушення, залишати незабутні, яскраві враження. Тому документалізм – не лише визначальна риса мариністики, а й могутній фактор художньо-естетичного впливу на реципієнта.

Ще одна специфічна особливість творів про море – це не просто показ океанічної дійсності, а й зображення її «зсередини», крізь призму бачення моряка, його думок, переживань, його «стосунків» з водною стихією, тобто всього, що називається «морським життям». Почути «голос з палуби» (Р. Дана) вдається тільки письменникам з досвідом такого життя, з професійними знаннями про море і флот. Тож не випадково кращі художні марини були створені митцями, які мали власний досвід флотської служби, багаторічних подорожей морями й океанами.

Варто відзначити, що для будь-якого мариністичного твору домінантним є образ людини. Океан як всесвітня універсалія стає тією позахудожньою реальністю, яка породжує різноманітні варіанти її відтворення – від окремих пейзажних елементів до великої форми морського роману. Та у всіх випадках як «надтема» домінує людина, саме вона і є головним предметом зображення письменника-мариніста.

В. Топоров виділяє два типи «морських» описів (сюжетів) – «реальне» море і його семіотичні відповідники, стереотипи його «природного», «об'єктивного» опису і специфічна поетика та «уявне» море і те, що з ним, як «зримим ядром» зв'язуване, але невимірно глибше і ширше, тобто «морський» код «не морського» сполучення» (Топоров, 1995: 578), коли море є лише формою опису і глибинною метафорою, де превалує трансцендентальна природа морської стихії. Г. Башляр називає це «уявним морем, Морем Темряви – *Mare tenebrarum*» (Bachelard, 1987: 107). Концепція В. Топорова найбільш прийнятна для аналізу «морського» в художніх творах, та вона не обмежується статистикою звертань до морської тематики чи аналізом «образу моря»: вона охоплює цілу низку образів чи символів, які до того ж існують не відокремлено, а в межах цілісного «комплексу». Цінність такого підходу в системності вивчення моря і тематично близьких йому понять у можливості віднайти між ними внутрішні зв'язки і смислові аналогії. Тож науково релевантною є і думка про «морський код», який приховує широкий спектр досить складних «неморських» значень: митці часто змушені були застосовувати шифр, покликаний передавати різні смисли, і він таким чином перетворювався на код,

який потрібно декодувати, розшифрувати. Кожне з таких значень може вміщувати ремінісценції і здатне стати ключем до того чи іншого твору, його зв'язків із сучасниками чи попередниками. До такого прийому часто вдавалися модерністи, зокрема, молодомузівці. Так, Я. Поліщук, виокремивши серед своєрідних «формул семи «Е» – семи «засад львівської сецесії» енігматичність, наголошує, що вона включала в себе притаманну «Молодій Музі» «мову недоказування, натяку, двозначності, непевності» і була перехідною від застиглих традиційних форм вираження до «тайнопису», що приховує значення слів-символів і змісту творів (Поліщук, 2008: 201). Так, у поезії В. Пачовського опис реального (нічного) моря плавно переходить в уявне, набуває трансцендентних вимірів; а в мариністичній поезії Б. Лепкого «Задивлюсь я на море» ліричний герой спочатку виокремлює зором небо і море, та згодом ці образи зливаються для нього в єдину нероздільну площину. Образи хмар і берегів ототожнюються, він уявляє себе в небесному просторі, де немає відчуття плину часу. Дешифруючи смислові «морські коди» у творах митців, можна констатувати, що вони приховували «молодомузівський суб'єкт мрії про найвище щастя» або ж слугували для відображення «стагнації», безнадії і духовної немічності» (Матусяк, 2008: 46). Найчастіше письменники прагнуть вийти за межі традиційних для літературної мариністики мотивів, вдаються до образу моря не як конкретної географічної реальності, а як до екзотичної джерельної бази художньої образності. Тоді архетип води, топос моря найчастіше декодуються як глибинна метафора (життєвого моря, метафізичного часу, екзистенційного вибору, «іншого» простору, трансцендентної істини тощо), сутність якої кожне покоління читачів буде розшифровувати по-своєму, втім не забуваючи, що текст є духовним життям автора та певної історичної епохи.

Урахування результативності функціонування у світовій культурі символічних значень морських образів та буттєвих реалій цивілізацій, пов'язаних із водою, дає змогу слідом за Р. Бартом виокремити такі їх рівні, як проайретичний (код подій, голос Емпірії); референційний (культурний код, голос Знання); семний (голос Особистості); символічний (голос Символу) та герменевтичний (код загадки, розгадки, істини) (Барт, 2001: 31–32). Продуктивне їх осмислення має, на думку В. Погребенника, й практичні «виходи» (екологічний, антиутопійний, екзистенційний рівні) (Погребенник, 2011: 15). Концепт моря у постмодерністських творах може бути інтерпретований крізь

призму феномена «подвійного кодування», яке є проявленням «пізнавального сумніву», «епістемологічної невпевненості», позаяк будь-який раціональний і традиційно досягнутий смисл є «проблемою для сучасної людини» (D'haen, 1986: 226).

Таким чином, багатофункціональність концепту моря, зумовлена його символізацією і метафоризацією, провокує багатогранні аспекти розкодування загальної концепції авторського тексту в межах цілісного «поетичного комплексу». Саме такі підходи до вивчення мариністики видаються найбільш науковими і продуктивними.

Науковці відзначають непрості взаємини «моря» та «степу» в українському духовному й націєтворчому просторі (Михайло Грушевський (Грушевський, 2016); Борис Крупницький (Крупницький, 1957). І. Ткаченко тлумачить море як другий компонент ментально визрілого антитечно-інтелектуального цілісного топософічного коду українців – «степ-море» (Ткаченко, 2011). О. Шаф досліджує природу та функції семантичного зближення топосів степу як «носія національної величі» (Д. Чижевський) та моря в українському фольклорі, ліриці поетів-романтиків у зв'язку з архетипно-світоглядними, ментальними, геософічно-історичними підвалинами етносвідомості українців (Шаф, 2011). І. Накашидзе, аналізуючи поезію україномовних письменників Канади (Б. Олександрівна, О. Зуєвського, Яра Славутича), зазначає, що в ній міфологема ріки невіддільна від міфологеми степу, створюючи з нею єдиний сакральний комплекс символіки батьківщини (Накашидзе, 2012). Побутує серед літературознавців думка щодо порівняння моря з небом як втіленням таємного, незнаного, паралельного до моря або тотожного йому світу. Так, А. Матусяк у творчості поетів «Молодої Музи» постійно змінною категорією вважає «досить частотну стихію води», невіддільну від символу неба і стихії повітря (Матусяк, 2008: 45–48).

В. Погребенник називає «земні та позаземні локуси водної (від озерної до океанічної) стихії, як і гірські масиви, степові обшири «другим морем», а загадкові їх відповідники в інопланетно-астральному світі – феноменальними й багато в чому містичними репрезентантами планети й усього космосу» (Погребенник, 2011: 15).

Торкнувшись основних теоретичних і методологічних вимірів мариністики, варто акцентувати на тих творах, які на певному історико-літературному етапі виразно продемонстрували наголошувани в розвідці аспекти морської проблематики і провідні тенденції цього літературного явища.

Витоки світової мариністики сягають античних часів, коли з'являються перші твори-описи морів («Періпл Понта Евксинського» Флавія Арріана складений у II ст. на основі більш ранніх джерел). Але тільки у XVIII ст. в англійській літературі, що розвивалася в могутній морській державі, виразно окреслилася тенденція до художнього осмислення феномена моря як відображення національної ментальності з притаманним їй прагненням до відкриття «дороги» в океан, пов'язаної насамперед зі збагаченням і пошуком кращого життя. Ця тема означилася в романах Д. Дефо («Робінзон Крузо», 1719; «Життя і піратські пригоди славетного капітана Сінгльтона», 1720); набула подальшого розвитку в творчості Роберта Луїса Стівенсона («Острів скарбів», 1883); Рафаеля Сабатіні («Морський яструб», 1915, «Одіссея капітана Блада», 1922). Дж. Конрад як класик світової мариністики започаткував морську психологічну прозу («Лорд Джим», 1900; «Негр із «Нарциса», 1897; «Юність», 1902; «Ностромо», 1904; «Чорний штурман», 1894; «Серце темряви», 1899; «Тайфун», 1903; «Таємний спільник», 1912; «Кінець неволі», 1902 та інші). Алістер Маклін став майстром морських детективів: «Корабль его величества «Улисс» / «Полярный конвой» / «Крейсер «Улисс», 1955; «К югу от Явы» / «К югу от мыса Ява», 1957; «Золотое рандеву», 1962; «Два дня и три ночи» / «Свистать всех наверх» / «Когда пробьет восемь склянок», 1966; «Морская ведьма», 1977; «Сан-Андреас», 1984; «Санторин», 1986. Джеймс Олдрідж віддавав перевагу батальній прозі: «Морський орел», 1944; «Підводне полювання для недосвідчених англійців», 1955; «Дівчина з моря», 2002; «Крила Кітті», 2006 та ін. У творах Грема Свіфта («Земля води», 1983; «Последние распоряжения», 1996), якого вважають одним з найкращих сучасних романістів Англії, образ моря виступає як архетипна константа, що втілює споконвічні закони буття, які не піддаються раціональному осмисленню, але тільки в суголосі з ними можливе вирішення актуальних проблем сучасного англійського суспільства.

Кращі надбання і досягнення англійської мариністики використала американська література, яка, втім, мала вже власну національну традицію зображення моря, моряків і розвивалася своїм шляхом. Відправним пунктом морської теми стали твори Ф. Купера як засновника «морського роману» у світовій літературі («Лоцман», 1823, «Червоний Корсар», 1828, «Морська чарівниця», 1830; «На суші та на морі», 1844; «Джек Гір», 1845; «Морські леви», 1849 та ін.). В. Ірвінг цікавився історією відкриття Америки і написав захо-

пливу історію «Життя та подорожі Христофора Колумба» (1828), де бодай частково відповів на питання: як, чому, з якою метою людина відправляється в море – стихію дивовижну, загадкову, не притаманну природі її існування. Книга Річарда Генрі Дани «Два роки простим матросом» (1840) ознаменувала початок нового етапу американської морської прози середини XIX ст. через показ життя простих моряків і нелегких побутових умов їх існування поза межами битв, переслідувань, гонитв, екзотики.

Продовжили мариністичну традицію Г. Мелвілл («Мобі Дік, або Білий Кит», 1851), Джошуа Слоккам («Наволоосвітня подорож вітрильником наодинці», 1899), Джек Лондон («Тайфун біля берегів Японії», 1893; «Морський вовк», 1904; «Подорож на яхті «Снарк», 1911; зб. «Казки південних морів», 1911; «Джеррі-острів'янин», 1917 та ін.).

Вісенте Ріва Паласіо, мексиканський письменник, торкається військово-морської тематики і в творі «Пірати Мексиканської затоки» (1869) показує життя морських розбійників як спротив іспанській колоніальній системі.

Українська мариністична традиція також має давню історію. На думку вчених, море окреслилося уже в українському фольклорі, увиразнилося в добу козаччини, знайшовши для себе культурно-історичну й географічну репрезентацію в історичних піснях, думах, баладах тощо. У писемних джерелах море сповнювалося негативними змістовими конотаціями: «далекий», «чужий», «незнаний», «небезпечний», «мирський», «суєтний», існувало як алегорія, міфологема. Історик І. Ушаков простежує ранньохристиянські ремінісценції в усній та писемній словесності доби Київської Русі й зауважує там по-особливному змістовлений морський образний сегмент (Ушаков, 2013: 42–43).

Мариністичний топос в українській літературі яскраво представлений творами різних жанрів. Морська тематика присутня у творах Г. Сквороди («Сад божественних пісень», 1757–1785), І. Котляревського («Енеїда» (I–III частини 1798, IV–VI – 1842); Т. Шевченка («Гамалія», 1842; «Прогулка с удовольствием и не без морали», первісна назва «Матрос», 1856); І. Нечуя-Левицького («Микола Джеря», 1878); Чайки Дніпрової («Морські малюнки», 1887); Лесі Українки – першої «фахової» мариністки (Чопик, 2013: 207) (поетичні цикли «Подорож до моря», 1888; «Кримські спогади», 1890–1891 рр.; «З подорожньої книжки», 1911; «Весна в Єгипті», 1910; повість «Над морем», 1898 та безліч морських перлин, розсіяних акваторією всієї творчості); І. Франка («У Бразилії», 1896–1898); М. Старицького (три-

логія «Богдан Хмельницький», 1895–1897); М. Коцюбинського (новели «На камені», 1902, «На острові», 1912) та ін.

Можуть бути кваліфіковані як «навіяні морем» твори Павла Филиповича («Кримська елегія», 1926, «Гурзуф», 1926); Миколи Зерова («Чатир-Даг», 1926; «Кримська елегія. Наслідкування П. Филиповича», 1926; «Партеніт», 1927; «На верхів'ях Качі», 1927); Михайла Драй-Хмари (цикл «Море», 1927; поема «Ведмідь-гора», 1929; «На могилі Руданського», 1930; поема «Констанца», 1935); Максима Рильського (цикл «Море і солов'ї», 1939), Юрія Шовкопляса («Після бурі», 1927; «Весна над морем», 1929; «Чекання», 1938); Володимира Свідзінського (поетична збірка «Медобір», 1936).

Цей ряд можна було б продовжувати Юрієм Яновським (окремі новели «Вершників», 1935, «Майстер корабля», 1928), Остапом Вишнею («Вишневі усмішки кримські», 1924), Олександром Корнійчуком («Загибель ескадри», 1933), Олесем Гончаром («Тронка», 1963, «Берег любові» 1976), Радієм Полонським («Допоможіть Богові морів», 1962) та ін.

Творами «справжніх мариністів» (Антон Санченко) вважають: Миколу Трублаїні («Шхуна Колумб» 1938, «Лахтак» 1934, «Крила рожевої чайки», 1934); Леоніда Тендюка («Тиша, стривожена штормом, 1975, «Голос моря і степу», 1981, «Одісея східних морів», 1964, «Люди з планети Океан», 1968, «Альбатрос – блукач морів», 1972, «Експедиція «Гондвана», 1984, «Слід «Баракуди», 1986, «Останній рейс «Сінтоку-Мару», 1987, «Смерть в океані», 1990); Антона Санченка («Баркаролі», 2008; «Весілля з Європою», 2008; «Нариси бурси», 2011); Альбія Шудрі («Албі Бек», 2007).

Мариністичні, мариністично-гірські, мариністично-степові мотиви наявні у творах сучасних авторів, де хвилі моря і степу, образ Саду постають як взірць порозуміння між людиною і природою: С. Стеценка («Чорна акула в червоній воді», 1999); Т. Прохаська («НепрОсті», 2002); Н. Дев'ятко (трилогія «Скарби примарних островів», 2011; фольк-роман «Злато Сонця, синь Води», 2014); А. Качана («До синього моря хмарина пливе», 2001; «Хвиля хвилю доганяє», 2007; «За нашим садом грає море», 2016) та ін.

Місто Бердянськ, перлина Приазов'я, просто було роковане стати музою для багатьох митців, творча спадщина яких пов'язана з Азовським морем, рибальством, океанологією, водною стихією, яка може зачарувати симфонією ночі й веселковими барвами дня, а може бути грізна під час шторму, нагадуючи, що необачним

місця у морі немає. Серед великої галереї бердянських письменників-мариністів варто згадати Віктора Ликова (трилогія «Море солёное», 1980, 1982, 1990), Олексія Огульчанського, який прагнув передати нащадкам «ключі від моря» («Вітрів кут», 1959; «Острів Сріблястих чайок», 1962; «Бухта солодкого коріння», 1973; «Як сплять дельфіни», 1979 та ін.), Михайла Годенка («Море моє», 1957; збірка «Тяга к океану», 1960; «Минное поле», 1962; «Потаённое судно», 1986 та ін.).

Українська мариністика широко представлена в антології морської поезії від Т. Шевченка до наших днів (Антологія української морської поезії: від Т. Шевченка до наших днів, 2004), у книзі

«Морські міфи, казки та легенди» (Морські міфи, казки та легенди, 2004).

**Висновки.** Отже, морська тематика, оприявлена у багатьох творах світової та української літератури, породжує численні літературознавчі рецепції та інтерпретації, які потребують певної систематизації, упорядкування, аналізу. Запропоновані в статті деякі теоретичні характеристики мариністики й методологічні засади її вивчення лише частково наближають до вирішення проблем, пов'язаних з «реальним» та «уявним» морем, таким чином запрошуючи науковців розширити поле досліджень мариністики, яка глибоко і вагомо представляє і свою епоху, і свою національну культуру.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія : лінгвістика і літературознавство* : міжвуз. зб. наук. ст. / гол. ред. В. А. Зарва. Бердянськ : БДПУ, 2011. Вип. XXIV. Ч. 1. 556 с.; Ч. 2. 550 с.
2. Антологія української морської поезії: від Т. Г. Шевченка до наших днів / упоряд. і вступ. ст. А. Глушак. Одеса : Маяк, 2004. 240 с.
3. Багинская И. Н. Творчество Р. Г. Даны и американская маринистика первой половины XIX века : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.05. Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 1993. 197 с.
4. Барт Ролан. S/Z. / пер. с фр. 2-е изд., испр.; под ред. Г. К. Косикова. Москва : Эдиториал УРСС, 2001. 232 с.
5. Грушевський М. С. Степ і море в історії України. Кілька слів щодо пляну і перспектив сього досліджу / авт. вступної статті О. В. Ясь. *Український історичний журнал*. 2016. № 1. С. 176–194.
6. Ковалев Ю. В. Купер. История всемирной литературы : в 9 т. / под ред. Ю. Б. Вишпер. Москва : Наука, 1989. Т. 6. С. 557–562; Мелвилл. С. 577–582.
7. Крупницький Б. Ліс, степ і море в процесі формування української нації. *Українська історична наука під советами*. Мюнхен, 1957. 175 с.
8. Лексикон загального та порівняльного літературознавства. Чернівці : Золоті литаври, 2001. 636 с.
9. Літературна енциклопедія термінів і понять / гл. ред. А. Н. Николукин. Москва : Интелвак, 2001. 1600 с.
10. Літературознавча енциклопедія : у 2 т. / авт. уклад. Ю. І. Ковалів. Київ : Академія, 2007. Т. 2. 624 с.
11. Магусяк А. Сецесійний дискурс письменників «Молодої Музи». *Слово і час*. 2008. № 6. С. 35–50.
12. Маховський Я. История морского пиратства. Москва : Наука, 1972. 288 с.
13. Российская маринистика: в 6 т. / ред.-сост. Ю. А. Виноградов. Москва : Современник: Международная ассоциация писателей-баталистов, 1996.
14. Морські міфи, казки та легенди / ред. Н. П. Беленькова. Одеса : Маяк, 2004. 320 с.
15. Накашидзе І. С. Образ води як уособлення історичної пам'яті народу в україномовній поезії письменників-емігрантів у Канаді. *Таїни художнього тексту (до проблеми поетики тексту)* : зб. наук. праць / ред. кол. : Н. І. Заверталюк (наук. ред.) та ін. Дніпропетровськ : Ліра. 2012. Вип. 13. С. 161–167.
16. Погребенний В. Міфологічно-фольклорні первні української поетичної мариністики другої половини XIX – початку XX століття. *Актуальні проблеми слов'янської філології*. Бердянськ : БДПУ, 2011. Випуск XXIV. Частина 2. С. 15–25.
17. Поліщук Я. Сецесія в поезії «Молодої Музи». *Література як геокультурний проект* : монографія. Київ : Академвидав, 2008. С. 189–204.
18. Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / гл. научн. ред. Н.Д. Тамарченко. Москва : Издательство Кулагиной; Intrada, 2008. 358 с.
19. Струкова Т. Г. Английский морской роман XIX–XX вв. Воронеж : Истоки, 2000. 297 с.
20. Сучасний словник літературознавчих термінів / автор-укладач М.Ф. Гетьманець. Харків : Веста : Ранок, 2003. 160 с.
21. Сучасний тлумачний словник української мови / за заг. ред. В.В. Дубічинського. Харків : ШКОЛА, 2007. 832 с.
22. Ткаченко І. Поезія і поетика степу в українській літературі : монографія. Кіровоград : Степова Еллада, 2011. 360 с.
23. Топоров В. Н. О «поэтическом» комплексе моря и его психофизических основах. *Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического*: Избранное. Москва : Прогресс-Культура, 1995. С. 575–622.
24. Українська літературна енциклопедія : у 5 т. / редкол. : І. О. Дзевєрін (відп. ред.) та ін. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1988–1995. Т. 3 (К–Н). 1995. 496 с.
25. Ушаков І. Дослід перевірки образу української спільноти «врем'яних літ» фольклорною традицією. *Вісник Книжкової палати*. 2013. № 4 (201). С. 42–45.

26. Чопик Р. Два поляки. *Парадигма* : зб. наук. пр. Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2013. Вип. 7. С. 199–220.
27. Шаф О. В. «Степ, як море...»: функція семантичного зіставлення топонімів степу та моря в українській поетичній традиції. *Актуальні проблеми слов'янської філології*. Бердянськ : БДПУ. 2011. Випуск XXIV. Частина 4. С. 260–267.
28. D'haen T. Postmodernism in American fiction and art. *Approaching postmodernism*. Amsterdam; Philadelphia, 1986. С. 226.

#### REFERENCES

1. Aktualni problemy slovianskoi filologii. Seria : lnhvistyka i literaturoznavstvo (2011). [Actual problems of Slavic Philology. Series: linguistics and literature]. Berdyansk : BSPU [in Ukrainian].
2. Antolohia ukrayinskoi morskoi poezii: vid T. H. Shevchenka do nashykh dnyv [Anthology of the Ukrainian marine poetry : from T. G. Shevchenko to our day]. (2004). Odesa : Mayak [in Ukrainian].
3. Baginskaya, I. N. (1993). Tvorchestvo R. G. Dany i amerikanskaia marinistika pervoy poloviny XIX veka [The work of R. G. Dana and American marine painting of the first half of the 19th century]: Doctoral Thesis. Sankt-Peterburg [in Russian].
4. Bart, Rolan. (2001). S/Z. [S/Z]. Moskva : Editorial URSS [in Russian].
5. Hrushevskiy, M. S. Step i more v istoriyi Ukrayiny. Kilka sliv shchodo plianu i perspektyv soho doslidu [Steppe and sea in history of Ukraine. A few words in relation to plan and prospects of this experience]. *Ukrainian historical magazine*, 2016, No 1, pp. 176–194 [in Ukrainian].
6. Kovalev, Yu. (1989). V. Kuper. Melvill. Istoriya vsemirnoy literatury: v 9 tt. [History of World Literature]. Moskva : Nauka [in Russian].
7. Krupnytskyi, B. (1957). Lis, step i more v protsesi formuvannia ukrainskoi natsii [Krupnitsky B. Forest, steppe and sea in the process of formation of the Ukrainian nation]. *Ukrainian historical science under the Soviets*. Myunkhen [in Ukrainian].
8. Leksykon zahalnoho ta porivnialnoho literaturoznavstva (2001) [Lexicon of general and comparative literary studies]. Chernivtsi : Zoloti lytavry [in Ukrainian].
9. Literaturnaia entsyklopediia terminov i poniatii (2001) [Literary Encyclopedia of Terms and Concepts]. Moskva : Intelvak [in Russian].
10. Literaturoznavcha entsyklopediia: v 2 t. (2007) [Literary Encyclopedia]. Kyiv : Akademiya [in Ukrainian].
11. Matusyak, A. Setsesiynnyy diskurs pys'mennykiv "Molodoyi Muzy" [The secession discourse of the Young Muse writers]. *Slovo i chas*, 2008, No 6, pp. 35–50 [in Ukrainian].
12. Makhovskiy, Ya. (1972). Istoriya morskogo piratstva [History of Maritime Piracy]. Moskva : Nauka [in Russian].
13. Rossiyskaia marinistika: v 6 tt. (1996). [Russian marine painting]. Moskva : Contemporary: International association of writers-painters of battlepieces [in Russian].
14. Morski mify, kazky ta lehendy (2004). [Sea myths, fairy tales and legends]. Odesa : Mayak 50 [in Ukrainian].
15. Nakashydze, I. S. (2012). Obraz vody yak uosoblennia istorichnoi pamiaty narodu v ukraïnomovnii poezii pysmennykiv-emigrantiv u Kanadi. Tainy khudozhnoho tekstu (do problemy poetyky tekstu) [The image of water as the personification of the historical memory of the people in the Ukrainian-language poetry of writers-immigrants in Canada. Secrets of the literary text (to the problem poetics of the text)]. Dnipropetrovsk : Lira [in Ukrainian].
16. Pohrebennyk, V. (2011). Mifolohichno-folklorni pervni ukraïnskoi poetychnoi marynistyky druhoi polovyny XIX – pochatku XX stolittia [Mythological and folkloric foundations of the Ukrainian poetic marine industry in the second half of XIX – early XX century]. *Actual problems of Slavic Philology*. Berdyansk : BSPU [in Ukrainian].
17. Polishchuk, Ya. (2008). Setsesia v poezii "Molodoi Muzy". Literatura yak heokulturnyi proekt [Secession in the poetry of the Young Muse. Literature as a geo-cultural project]. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].
18. Poetika: slovar aktualnykh terminov i ponyatyi (2008). [Poetics: a dictionary of relevant terms and concepts]. Moskva : Publishing house Kulaginoy; Intrada [in Russian].
19. Strukova, T. G. (2000). Angliyskiy morskoy roman XIX–XX vv. [English marine novel of the XIX–XX centuries]. Voronezh : Sources [in Russian].
20. Suchasnyi slovnyk literaturoznavchyykh terminiv (2003). [Modern dictionary of literary terms]. Kharkiv : Vesta : Ranok [in Ukrainian].
21. Suchasnyi tlumachnyi slovnyk ukraïnskoi movy (2007). [Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language]. Kharkiv : SHKOLA [in Ukrainian].
22. Tkachenko, I. Poeziya i poetyka stepu v ukraïnskii literaturi (2011). [A poetry and poetics of steppe are in Ukrainian literature]. Kirovohrad : Stepova Ellada [in Ukrainian].
23. Toporov, V. N. (1995). O "poeticheskom" komplekse morya i ego psikhofizicheskikh osnovakh. Mif. Ritual. Simvol. Obraz: Issledovaniya v oblasti mifopoeticheskogo [On the "poetic" complex of the sea and its psychophysical foundations. Myth. Ritual. Symbol. Image: Mythopoetic Studies]: Izbrannoe. Moskva : Progress-culture [in Russian].
24. Ukrainska literaturna entsyklopediia: v 5 tt. (1988–1995). [Ukrainian literary encyclopaedia]. Kyiv : Ukrainian encyclopaedia named after M. P. Bazhan [in Ukrainian].
25. Ushakov, I. Doslid perevirky obrazu ukraïnskoi spilnoty "vremyanykh lit" folklornoyu tradytsiieiu [Experience of verification of character of the Ukrainian association of "temporal years" by folklore tradition]. *Visnyk Knyzhkovoyi palaty*. 2013, No 4 (201), pp. 42–45 [in Ukrainian].

26. Chopyk, R. Dva poliaky (2013). [Two Poland]. Paradigm : Sat. Sciences. Lviv avenue: Institute of Ukrainian Studies I. Krypiakevich NAS of Ukraine [in Ukrainian].
27. Shaf, O. V. (2011). "Step, yak more...": funktsiia semantychnoho zistavlennia toposiv stepu ta morya v ukrayinskii poetychnii tradytsii ["Steppe as a sea": a function of semantic comparison of topos steppe and sea is in Ukrainian poetic tradition]. Actual problems of Slavic Philology. Berdyansk : BSPU [in Ukrainian].
28. D'haen, T. (1986). Postmodernism in American fiction and art. Approaching postmodernism. Amsterdam; Philadelphia [in English].

## **ПЕДАГОГІКА**

УДК 378.011.3-051:005.336.3

**Ольга БІЛЯКОВСЬКА,**  
*orcid.org/0000-0003-2880-6826*

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Львівського національного університету імені Івана Франка  
(Львів, Україна) *olha.bilyakovska@lnu.edu.ua*

### **ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЧИННИК ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ (РЕФЛЕКСІЇ ПОЛЬСЬКИХ НАУКОВЦІВ)**

*У статті розглядається проблема педагогічної практики у контексті впливу на забезпечення якості професійної підготовки майбутніх вчителів. Висвітлено погляди польських науковців щодо ефективності педагогічної практики та її впливу на становлення майбутнього вчителя. Педагогічна практика є важливою складовою частиною професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів, ланкою, яка забезпечує зв'язок між теоретичним навчанням студентів і їхньою майбутньою працею в школі. У процесі проходження педагогічної практики варто акцентувати на інтеграції між інтелектом, розумом та емоціями, які сприяють не лише здобуттю знань та компетенцій, але й впливають на розвиток багатовимірної особистості вчителя та творчого ставлення до майбутньої професії. Педагогічна практика як невід'ємний елемент професійної підготовки майбутніх вчителів виконує низку функцій (інноваційну, рефлексивну, адаптаційну та ін.), які сприяють провадженню самостійної педагогічної діяльності майбутнього вчителя, швидкій адаптації до нового шкільного середовища та до виконання різних професійних обов'язків. Важливими чинниками успішного проходження студентами педагогічної практики є такі: якісно розроблена програма, відповідно вибрана база (освітні заклади) для проходження практики, тісна співпраця між вищими та середніми освітніми закладами, компетентний вчитель-опікун, який є різнобічною особистістю, здатною навчати студента тонкоцям професії, а також бажання, відданість і рішучість самих студентів у тому, щоби стати хорошими вчителями. Польські науковці переконані, що для покращення якості педагогічних практик варто брати до уваги пропозиції та зауваження вчителів-опікунів щодо організаційної та змістової модифікації практики, зокрема в контексті модернізації програм. Практика є своєрідним показником якості професійної підготовки майбутніх вчителів. У процесі проходження практики у майбутнього вчителя з'являється стійкий професійний інтерес, формується ціннісне ставлення до педагогічної професії.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, майбутні вчителі, якість підготовки, педагогічна практика.

**Olha BILIAKOVSKA,**  
*orcid.org/0000-0003-2880-6826*

Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of High School  
Ivan Franko National University of Lviv  
(Lviv, Ukraine) *olha.bilyakovska@lnu.edu.ua*

### **PEDAGOGICAL PRACTICE AS A QUALITY FACTOR OF TEACHER TRAINING (REFLECTIONS OF POLISH SCHOLARS)**

*The article deals with the problem of pedagogical practice in the context of quality assurance of teacher training. Points of view of Polish scholars on the effectiveness of pedagogical practice and its influence on the formation of a future teacher are outlined. Pedagogical practice is an important constituent of professional and pedagogical training of future teachers, a link that ensures the connection between students' theoretical studies and their future work at school. During pedagogical practice, it is worth focusing on the integration between intelligence, mind and emotions, which contribute to not only acquiring knowledge and competences but also affect the development of the multifaceted personality of a teacher and creative attitude to the future profession. Being an integral part of pedagogical training, pedagogical practice performs a number of functions (innovative, reflexive, adaptive, etc.) that promote the implementation of independent pedagogical activity of a future teacher, his/her quick adaptation to a new school environment and performance of various professional duties. Key factors of a successful students' pedagogical practice are a well-developed programme, a proper basis (educational institutions) for practice, close collaboration between high and secondary educational institutions, a*

*competent teacher-mentor, who is a multifaceted personality being able to teach a student the aspects of a profession, and students' desire, devotion and determination to become a good teacher. Polish scholars believe that one should consider suggestions and comments of teachers-mentors on organizational and content modification of practice, particularly in the context of programme modernization, in order to improve quality of pedagogical practices. Practice is a kind of a quality indicator of teacher training, during which a future teacher develops a steady professional interest and builds an attitude to a pedagogical profession.*

**Key words:** professional training, future teachers, quality of training, pedagogical practice.

**Постановка проблеми.** Нові виклики, які постають перед сучасною вищою школою, зумовлені вимогами суспільства щодо якості підготовки сучасних фахівців, зокрема й майбутніх вчителів. Нинішні умови функціонування системи шкільної освіти, різноманітність освітніх закладів, де проходить навчання, розвиток та виховання дітей, багатоваріантність навчальних програм, різноманітність форм та методів навчання, їх відповідність новим освітнім завданням, зміни у підходах до родинного та суспільного виховання вимагають осучаснення професійної підготовки майбутніх вчителів. Саме тому у процесі професійної підготовки вчителів мають відбутися серйозні зміни, які сприятимуть підвищенню її якості у контексті забезпечення майбутнього вчителя новітніми знаннями, розумінням важливості вчительської професії, готовності відповісти на головні питання своїх вихованців про сенс життя, зрозуміти та відчути їхні проблеми, розпізнати інтереси. Світ швидкоплинно змінюється, але істина полягає і надалі в тому, що *школа вчителем стоїть*. Одним із головних завдань професійної підготовки майбутнього вчителя у вищих закладах освіти є гармонізація теоретичної та практичної підготовки, адже процес формування майбутнього вчителя проходить не лише на теоретичному рівні, а й спрямований на здобуття практичних умінь і навичок, які набуваються й удосконалюються в процесі педагогічної практики, яка є невід'ємною складовою частиною системи професійної підготовки.

**Аналіз досліджень.** Проблеми ефективної організації та проведення педагогічної практики були предметом наукових пошуків С. Гончаренка, М. Гриньової, І. Дікун, Г. Коджаспірової, В. Лозавої, В. Євдокимова, Т. Троцько, та ін. Педагогічна практика дослідниками розглядається як етап перевірки певного рівня готовності студента до педагогічної діяльності. Водночас нам цікаві дослідження польських науковців з даної проблеми (І. Гжегожевська, К. Войцеховська, Й. Кузьма, М. Собещик та ін.), які висвітлюють проблемні питання щодо удосконалення педагогічних практик у професійній підготовці майбутніх вчителів.

**Мета статті** – висвітлити погляди польських науковців на проблему педагогічної практики як

важливого чинника якості професійної підготовки майбутніх вчителів.

**Виклад основного матеріалу.** Педагогічна практика є важливою складовою частиною професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Зокрема, педагогічна практика є тією ланкою, яка забезпечує зв'язок між теоретичним навчанням студентів і їхньою майбутньою працею в школі, оскільки у ході педагогічної практики не лише відбувається перевірка теоретичної та практичної підготовки студента до самостійної роботи, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя (Шулдик, 2000: 54). С. Гончаренко вважає, що педагогічна практика студентів – це спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів, а мета практики – виробити у студентів уміння і навички, необхідні в майбутній професійній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх у ході педагогічної практики (Гончаренко, 1997: 254).

Варто зауважити, що процес становлення вчителя починається із прийняття рішення про вибір освітнього закладу та напряму навчання. У цьому процесі важливу роль відіграє інтеграція знань та досвіду (як власних, так і інших учасників освітніх взаємодій) (Czerepaniak-Walczak, 2006: 192). Зокрема, М. Черепаняк-Вальчак визначає низку принципів, які спрямовують підготовку вчителів на шлях забезпечення якості освіти:

1) розвиток переконань про власну працю в освітньому процесі. Вчитель створює та трансформує свою практику;

2) на етапі підготовки до професії майбутній вчитель набуває інструментів щодо зміни власної практики, заснованої на критичній рефлексії, а не на щоденній і рутинній діяльності;

3) навчання тому, як вчитися, займає багато часу в процесі підготовки. Учитель набуває впевненості, віри та відчуває потребу в постійному вдосконаленні;

4) обов'язково у підготовці вчителя мають бути знання методології наук про освіту, оскільки, спрямовуючи процес навчання інших, вчитель повинен знати процес відкриття та творення знань;



5) від якості підготовки майбутнього вчителя, його компетентності, відкритості, критичності, мужності залежить рівень навчання, а також розвиток компетенцій учнів;

б) важливо сфокусувати підготовку майбутніх вчителів на таких головних аспектах: а) «баченні школи як джерела нових педагогічних проєктів; б) знаннях про умови, зміни у поведінці та навчанні вихованців, що є основою педагогічної компетентності; в) дослідницьких навичках – фундаменті для вивчення власної практики, інтеграції пізнання та змін; г) виявленні особливостей учнів та властивостей середовища, в якому функціонує школа, що є джерелом адекватних знань про умови власної роботи та можливості її зміни» (Czerepaniak-Walczak, 2006: 193).

Окрім того, у професійній підготовці майбутніх вчителів важливо зробити акцент на інтеграції між інтелектом, розумом та емоціями, які не лише сприяють здобуттю знань та компетенцій, але й впливають на розвиток творчого ставлення та багатовимірної особистості у майбутньому професійному житті (Włoch, 2018: 44).

Зауважимо, що педагогічна практика є формою професійного навчання у закладі вищої освіти. Теоретична підготовка майбутніх вчителів повинна відбуватися у тісному зв'язку з практичною підготовкою. У Постанові Міністра науки та вищої освіти Республіки Польща від 17 січня 2012 р. (Dz. U. Nr 0, roz. 131) зазначено: «Підготовка повинна становити інтегральну цілісність. Вона має бути розроблена таким чином, щоб теоретичні знання слугували набуттю практичних навичок, необхідних для виконання вчительської професії». Саме тому в постанові великий акцент робиться на практичній підготовці. У процесі проходження педагогічної практики майбутній вчитель може співвідносити теоретичні знання, набуті у процесі професійної підготовки, з практичними вміннями, на їхній основі розроблювати власну професійно-педагогічну модель діяльності та оцінювати те, чи є він на правильному професійному шляху. А. Пірсон зазначає, що практика – це автентичне пізнання та особливе відкриття. Вона не повинна бути останньою ланкою у процесі пізнання, може бути навіть на початку. На думку автора, практика є предметно-специфічною діяльністю, залежною від рефлексивного суб'єкта практики. Зокрема, «рефлексивний вчитель – це той, хто, стикаючись з проблемною ситуацією, може та знає те, як вирішити її, мобілізуючи свої знання та досвід» (Pearson, 1995: 37–49).

Як зауважує Й. Кузьма, педагогічна практика як невід'ємний елемент професійної підготовки майбутніх вчителів виконує важливі функції, а саме:

– інноваційну, яка полягає в тому, що майбутній вчитель виконує роль дослідника, самостійно проводить пошук, відкриває й опановує нові знання, явища та процеси, а також впроваджує інновації;

– рефлексивну, що стосується аналізу та визначення власної ролі та місця у майбутній професії, ставлення до учнів, саморефлексії щодо знань, які були одержані у процесі навчання та набутого досвіду під час педагогічної практики;

– адаптаційну, яка пов'язана з поступовим входженням у професію вчителя. Адаптація починається із вибору вчительської професії, триває впродовж усього періоду професійної підготовки, що є підготовкою до безперервної освіти, самовдосконалення. Все у цьому процесі спрямоване на те, щоби після закінчення навчання майбутній вчитель зміг самостійно провадити педагогічну діяльність, швидко адаптуватися до нового шкільного середовища та виконання різних професійних обов'язків (Kuźma, 2002: 9).

Таким чином, педагогічна практика – це не лише одержання хороших зразків щодо можливого їх застосування майбутніми вчителями, але й навчання через практику. Важливими елементами є вміння виходити за рамки існуючих моделей, прагнення навчатися через дію та постійно розвиватися, поглиблюючи власну компетентність у діалозі з іншими (Gołębniak, 1998: 163).

Зазначимо, що важливими чинниками успішного проходження студентами педагогічної практики є такі: якісно розроблена програма, відповідно вибрана база (освітні заклади) для проходження практики, тісна співпраця між вищими та середніми освітніми закладами, компетентний вчитель-опікун, який є різнобічною особистістю, здатною навчати студента тонкощам професії, а також бажання, відданість і рішучість самих студентів у тому, щоби стати хорошими вчителями.

Польські науковці (Й. Гржесяк, М. Собещик та ін.) переконані, що для покращення якості педагогічних практик варто брати до уваги пропозиції та зауваження вчителів-опікунів щодо організаційної та змістової модифікації практики, зокрема і в контексті модернізації програм. Ними виділена низка таких аспектів: а) педагогічна практика повинна надавати можливість для впровадження студентами інноваційних рішень, напрацьованих і обговорених під час занять в університеті; б) студенти під час проходження практики повинні мати можливість консультування стосовно різного кола проблемних питань у педагога та психолога, логопеда, які працюють в школі; в) наявна система моніторингу та оцінювання студентів є недостат-

ньо повною щодо різних видів діяльності; г) особливий акцент повинен бути на ознайомленні учнів з найновішими методами навчання, плануванні дидактичної роботи та мотивації учнів до навчання та розвитку; г) необхідно частіше проводити консультації з координаторами студентів та забезпечувати участь вчителів у курсах та тренінгах, що організуються університетами, з проблем використання інноваційних методів навчання тощо; д) вчителі вважають, що студенти є найменш підготовленими у виховній сфері, що під час оцінювання студента варто акцентувати на теоретичних та практичних знаннях і вміннях вести діалог з учнями; е) доцільно на практичних заняттях відвести час для юридичної освіти та основ ведення шкільної документації (Grzesiak, 2014: 389).

Окрім того, для впровадження ефективних педагогічних практик важливо: а) організувати лекції, що проводяться експертами в галузі новітніх та альтернативних форм навчання (студенти зможуть використовувати отримані знання на практиці); б) організувати навчальні поїздки до освітніх закладів, які впроваджують у навчальний процес альтернативні методики; в) обладнати в університетах сучасні аудиторії, в яких студенти мали б доступ до інтерактивної дошки та ін. (щоби впевнено користуватися цими інструментами під час проведення занять у школі); г) систематично організувати спільні зустрічі координатора практик з директорами освітніх закладів та вчителями-опікунами; г) забезпечувати постійний контакт університету із загальноосвітніми закладами, адже лише плідна співпраця може поліпшити якість педагогічної практики, що уможливить якісну професійну підготовку майбутніх вчителів до педагогічної діяльності (Sobieszczyk, 2015: 58).

Зазначимо, що якісна професійна підготовка вчителів – це не лише оснащення їх запланованими ресурсами загальних, предметних, педагогічних, психологічних та методичних знань сумарно із конкретними навичками. Професійні знання мають забезпечити майбутніх вчителів уміннями ефективно функціонувати в школах, відчувати себе комфортно та впевнено у різних ситуаціях. Окрім того, варто зазначити, що загальнопедагогічні та психологічні знання набуваються інколи в цілком іншому контексті, аніж в якому вони можуть бути застосовані та використані. Інколи контекст підготовки вчителів досить часто істотно відрізняється від контексту їхньої майбутньої професійної діяльності. В університеті майбутні вчителі отримують значну частину професійних знань у словесній формі, проте це не дискредитує ці знання, оскільки такі знання мають загальний

і водночас універсальний, а часто і стратегічний характер. Однак у школі вчителі діятимуть у конкретних ситуаціях зі специфічними контекстами (Mieszalski, 2015: 9). На вагомій ролі практики у професійній підготовці майбутніх вчителів наголошує С. Влох, наводячи відповіді студентів щодо покращення якості підготовки на вчительських студіях. Дослідниця відзначає переконання студентів у тому, що «повне усвідомлення, розуміння теоретичних знань відбувається під час практики. Важливо, аби практики було більше, бо саме її бракує для ефективного навчання та взаємодії з учнями. Також практика та теорія часом дуже різняться, тому важливо, аби була добра воля вчителя-опікуна для допомоги у проведенні занять» (Włoch, 2018: 44). Необхідно планувати, організувати та впроваджувати такий процес практичної підготовки майбутніх учителів, який забезпечив би їх не лише теоретичними фаховими знаннями та навичками, а також вміннями, які пов'язані з практичним застосуванням знань як під час педагогічних практик, так і у повсякденній шкільній праці. Варто тісніше пов'язувати теорію навчання з практикою, щоб майбутній вчитель, починаючи професійну діяльність, мав можливість діагностувати, ретельно аналізувати навчальні та виховні проблеми, з якими він обов'язково стикатиметься під час праці (Kienig, Suplicka, 2018: 133–134). Саме тому потрібно модернізувати програми педагогічних практик, наповнюючи їх новим змістом, який враховуватиме контекст роботи вчителів та потреби сучасного освітнього середовища, а також дозволить студентам випробовувати власні ідеї в конкретних і реальних освітніх ситуаціях.

**Висновки.** Отже, можемо констатувати, що практика є своєрідним показником якості професійної підготовки майбутніх вчителів, яку слід розуміти як: 1) активний та творчий контакт студента з конкретно педагогічною реальністю; 2) основу для побудови власної унікальної майстерні професійної діяльності майбутнього вчителя; 3) вельми важливий момент керування самосвідомістю майбутнього вчителя; 4) переконання у тому, що основа успішного функціонування у професії – це інноваційне та дослідницьке ставлення вчителя до завдань і професійних функцій; 5) початок становлення вчителя (Wojciechowska, 2013: 136). Саме в процесі практики у майбутнього вчителя з'являється стійкий професійний інтерес, формується ціннісне ставлення до педагогічної професії. Подальшого вивчення потребує питання формування комплексу сучасних компетенцій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Шулдик Г. О., Шулдик В. І. Педагогічна практика : навчальний посібник. Київ : Науковий світ, 2000. 143 с.
3. Czerepaniak-Walczak M. Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka. Gdańsk : GWP, 2006. 261 s.
4. Gołębiak B.-D. Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność. Toruń-Poznań : Wyd. EDYTOR, 1998. 182 s.
5. Grzesiak J. Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia. Kalisz-Konin : UAM, PWSZ, 2014. 622 s.
6. Kienig A., Suplicka A. Nowa perspektywa praktycznego kształcenia nauczycieli. Pedagogika Szkoły Wyższej, 2018. № 1 (22). S. 133–143.
7. Kuźma J. Refleksyjna i innowacyjna rola praktyk w kształceniu nauczycieli. J. Kuźma, R. Wroński (red.), *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*. Kraków : Wyd. Naukowe AP, 2002. S. 8–15.
8. Mieszalski S. O zawodowej wiedzy nauczyciela. Dylematy historycznie ugruntowane i ich konsekwencje. Ruch Pedagogiczny, 2015. № 4. S. 5–14.
9. Pearson A.T. Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli. Warszawa: WSiP, 1995. 181 s.
10. Wojciechowska K. Dobre praktyki pedagogiczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej. M. Krzemiński (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania skuteczności praktyk zawodowych*. Włocławek : PWSZ we Włocławku, 2013. S. 121–136.
11. Sobieszczyk M., Wojciechowska K. Praktyki pedagogiczne drogą do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela. Przegląd Pedagogiczny, 2015. № 1. S. 51–60.
12. Włoch S. “Uczymy inaczej” – teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli wczesniej edukacji. E. Musiał, J. Malinowska (red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzenią i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2018. S. 41–51.

### REFERENCES

1. Goncharenko S. U. Ukrainiyskiy pedagogichniy slovnnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Libid, 1997. 376 s. [in Ukrainian].
2. Shuldik G. O., Shuldik V. I. Pedagogichna praktyka: navchalniy posibnyk. [Pedagogical practice]. Kyiv : Naukoviy svit, 2000. 143 s. [in Ukrainian].
3. Czerepaniak-Walczak M. Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka. Gdańsk : GWP, 2006. 261 s. [in Polish].
4. Gołębiak B.-D. Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność. Toruń-Poznań : Wyd. EDYTOR, 1998. 182 s. [in Polish].
5. Grzesiak J. Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia. Kalisz-Konin : UAM, PWSZ, 2014. 622 s. [in Polish].
6. Kienig A., Suplicka A. Nowa perspektywa praktycznego kształcenia nauczycieli. Pedagogika Szkoły Wyższej, 2018. № 1 (22). S. 133–143. [in Polish].
7. Kuźma J. Refleksyjna i innowacyjna rola praktyk w kształceniu nauczycieli. J. Kuźma, R. Wroński (red.), *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*. Kraków : Wyd. Naukowe AP, 2002. S. 8-15. [in Polish].
8. Mieszalski S. O zawodowej wiedzy nauczyciela. Dylematy historycznie ugruntowane i ich konsekwencje. Ruch Pedagogiczny, 2015. № 4. S. 5–14.
9. Pearson A.T. Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli. Warszawa: WSiP, 1995. 181 s. [in Polish].
10. Wojciechowska K. Dobre praktyki pedagogiczne przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej. M. Krzemiński (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Psychologiczne i pedagogiczne uwarunkowania skuteczności praktyk zawodowych*. Włocławek : PWSZ we Włocławku, 2013. S. 121–136. [in Polish].
11. Sobieszczyk M., Wojciechowska K. Praktyki pedagogiczne drogą do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela. Przegląd Pedagogiczny, 2015. № 1. S. 51–60. [in Polish].
12. Włoch S. “Uczymy inaczej” – teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli wczesniej edukacji. E. Musiał, J. Malinowska (red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzenią i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji: koncepcje – przemiany – rozwiązania*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, 2018. S. 41–51. [in Polish].

**Марина ВАСИЛЬЄВА,**  
 orcid.org/0000-0002-2765-1220,  
 доктор педагогічних наук, професор,  
 завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки  
 Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди  
 (Харків, Україна) vacilievamp@gmail.com

## ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

*У статті розкрито роль і значення науково-дослідницької діяльності фахівця у виконанні ним професійних функцій. Схарактеризовано посилення ролі навчання науково-дослідницькій діяльності суб'єктів освітнього процесу в системі вищої освіти. Розкрито актуальність з'ясування суті науково-дослідницької компетентності фахівця, визначення її структури.*

*На підставі аналізу й узагальнення положень наукових праць сучасних дослідників проблеми визначено суть науково-дослідницької діяльності як засобу професійної підготовки майбутніх фахівців. Розкрито такі принципи її організації (за С. Гончаренком): системності, навчання через дослідження, саморозвитку, цілісності, технологічної єдності.*

*Розкрито суть дослідницької компетентності, практичним виявленням якої є готовність та здатність студента самостійно асимілювати отримані знання та вміння, створювати новий продукт. Виявлено, що характеристика компетентності як інтегральної якості особи зумовила її диференціацію на складники. Проблема конкретизації структурних компонентів науково-дослідницької компетентності як інтегрованої особистісно-професійної якості фахівця зумовила аналіз наукових праць дослідників цієї проблеми. Проведений аналіз наукових досліджень дозволив виявити й проаналізувати різні класифікації структурних одиниць науково-дослідницької компетентності фахівця. З'ясовано, що, попри різну кількість і характер компетентностей як здатностей до науково-дослідницької діяльності фахівця, важливим визначається діяльнісний компонент. Саме він забезпечує обґрунтування критеріїв, за якими визначення сформованості даної компетентності здобуває реального характеру. Науково-дослідницька компетентність виявляється як готовність особистості до виконання певних дій в науково-дослідницькій діяльності. Наведено узагальнення переліку здатностей майбутніх фахівців до науково-дослідницької діяльності.*

**Ключові слова:** науково-дослідницька діяльність, компетентність, структура, фахівець, здобувач вищої освіти, заклад вищої освіти.

**Maryna VASYLIEVA,**  
 orcid.org/0000-0002-2765-1220  
 Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
 Head of Social Work and Social Pedagogic Department  
 of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University  
 (Kharkiv, Ukraine) vacilievamp@gmail.com

## TO THE PROBLEM OF DEFINITION OF COMPETENCES IN RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE PROFESSIONALS

*The article reveals the role and importance of the research activity of a professional in performing his professional functions. The author describes that the role of teaching of research subjects in the higher education system has been strengthened. The urgency of finding out the essence of the scientific competence of a professional and determining of its structure are revealed.*

*Based on the analysis and generalization of the provisions of scientific works of modern researchers, the essence of research activity is defined as the means of professional training of future professionals. The principles of its organization (according to S. Goncharenko) are defined and such principles include systematic character, learning through research, self-development, integrity, technological unity.*

*The essence of the research competence is revealed, the practical manifestation of which is the student's willingness and ability to assimilate the acquired knowledge and skills independently, to create a new product. It was found that the characterization of competence as an integral quality of a person caused its differentiation into components. The problem of specifying the structural components of research competence as an integrated personal's and professional quality of a professional led to the analysis of scientific works of researchers on the problem. The conducted analysis of scientific researches made it possible to identify and analyze different classifications of structural units of a professional research*

*competence. It is found that, despite the varying number and nature of competencies as a professional's research capabilities, the activity component is all-important. It provides the justification of the criteria by which the determination of the formation of a given competence becomes real. Research competence is manifested as the willingness of a person to perform certain activities in research. The generalization of the list of abilities of future professionals in research activity is summarized.*

**Key words:** *research activity, competence, structure, specialist, student of higher education institution, higher education institution.*

**Постановка проблеми.** Будь-яка професійна діяльність має науково-методологічне підґрунтя. Опанування його засад, усвідомлення тенденцій і перспектив розвитку, докладання власних зусиль до адаптації прогресивних положень до реальних умов покладається як завдання на кожного фахівця з вищою освітою. Це зумовлює необхідність формування в кожного студента під час його професійної підготовки в закладі вищої освіти науково-дослідницької компетентності. Прийняття Закону України «Про вищу освіту» посилює актуальність навчання на основі досліджень і через дослідження, що спричинило необхідність запровадження кардинальних змін у технологіях та методах навчання науково-дослідницькій діяльності в підготовці здобувачів вищої освіти. Визнання пріоритетності компетентнісного підходу до визначення результатів професійної підготовки майбутніх фахівців зумовлює актуальність з'ясування суті науково-дослідницької компетентності фахівця, її структури. Необхідність розроблення критеріїв оцінки сформованості складників цієї важливої характеристики вимагає чіткості в визначенні змісту кожного з них.

**Аналіз досліджень.** На пріоритетні напрями організації наукової діяльності закладів вищої освіти в сучасних умовах вказують М. Дробноход, О. Живага, Н. Ісакова, А. Ставицький та ін. Проблемою вивчення суті і особливостей науково-дослідницької компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів опікуються сучасні вітчизняні дослідники Л. Козак, С. Сисоєва, О. Ярошенко та ін. Попри наявні дослідження різних аспектів залишається остаточно не з'ясованою структура науково-дослідницької компетентності студентів – майбутніх фахівців – як їхньої здатності до використання методів наукового пошуку і можливостей науково-дослідницької діяльності під час реалізації професійних функцій. Остаточо не виявленими є потенційні можливості змісту і процесу підготовки фахівця для забезпечення сформованості даних структурних компонентів.

**Мета статті** – на підставі аналізу й узагальнення положень наукових праць сучасних дослідників проблеми визначити суть і структуру науково-дослідницької компетентності майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Наукова діяльність виступає рушійним джерелом перетворень усіх процесів у суспільстві. Проблеми навчання і організації наукової діяльності людини присвячують наукові праці представники педагогічної думки. Починаючи зі шкільної лави, учні опановують засади такої діяльності, навчаються усвідомлено використовувати елементарні наукові методи. Ця діяльність ускладнюється, коли ідеться про підготовку майбутнього представника в закладі вищої освіти, адже мова йде про формування особистості, здатної не лише до аналітичної й узагальнюючої розумової діяльності, але й до вироблення нових ідей, їхнього обґрунтування та доведення істинності.

На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти науково-дослідницька діяльність студентів набуває все більшого значення і стає одним із основних компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця. О. Г. Ярошенко пише: «Дослідницька діяльність студента поєднує навчальну функцію та функцію отримання суб'єктивно нового знання, виступає засобом формування професійної компетентності майбутнього фахівця» (Ярошенко, 2016: 25).

Науково-дослідницька діяльність студентів є засобом їхньої професійної підготовки. З одного боку, вона має всі характеристики навчально-пізнавальної роботи (передбачає вивчення певного об'єкта дійсності в процесі розв'язання пізнавальної задачі, як правило, проблемного характеру). З іншого боку, така діяльність має ознаки творчої діяльності, актуалізує такі креативні можливості особистості, як вироблення власного підходу до розв'язання проблемної задачі тощо. Наявність в основі такої діяльності невирішеної проблеми актуалізує креативні можливості особистості, стимулює її до пошуку різних шляхів розв'язання, їх аналізу і оцінки, обрання якогось з них з аргументацією і доведенням власного бачення.

Безперечно, така діяльність має відповідати певним принципам. Визначені С. Гончаренком основні педагогічні принципи (Гончаренко, 2012) здобувають конкретизації стосовно реалізації науково-дослідницької діяльності в університетах. Найважливішими з них є такі: принцип системності, що передбачає формування і розвиток нау-

ково-дослідницьких компетентностей у студентів університетів в забезпеченні єдності їхньої теоретичної підготовки і практичної діяльності; принцип навчання через дослідження, що передбачає організацію освітнього процесу на основі виконання навчально-дослідних і науково-дослідницьких завдань; принцип саморозвитку, що передбачає створення умов для стабільного задоволення власних наукових і дослідницьких потреб у саморозвитку і самореалізації; принцип цілісності, що передбачає формування науково-дослідницької компетентності в комплексі всіх її компонентів; принцип технологічної єдності, що передбачає поєднання потенційних можливостей всіх форм, методів, засобів професійної підготовки фахівців для формування складників науково-дослідницької компетентності.

Попри різні методологічні і теоретичні погляди на трактування поняття дослідницької компетентності, її практичним виявленням є готовність та здатність студента самостійно асимілювати отримані знання та вміння. Що стосується науково-дослідницької компетентності, то, крім означеного, важливим є усвідомлене створення нового продукту на наукових засадах.

Погоджуємося з В. Луговим, який пропонує компетентність як інтегральну характеристику особи розкласти на диференціальні компетентності, зважаючи на те, що «загальна компетентність складається з окремих і конкретних компетентностей» (Луговий, 2009: 10). Такий підхід виявляється перспективним в плані необхідності характеристики структурних компонентів науково-дослідницької компетентності відповідно до розгляду можливостей оцінювання їх наявності і рівня сформованості в студента.

Так, науковці зазначають, що дослідницька компетентність входить до складу ключових, необхідних для виконання будь-якої професійної діяльності. Саме завдяки цим ключовим компетентностям формуються вміння критичного мислення та рефлексивного аналізу. Якщо така компетентність є сформованою, то людина швидше адаптується в соціальному і професійному середовищі, розвиваючи здатність досліджувати проблеми, виносити судження на основі достовірних даних, приймати рішення на раціональних засадах.

Що стосується конкретних структурних компонентів науково-дослідницької компетентності як інтегрованої особистісно-професійної якості фахівця, то С. Сисоєва і Л. Козак в її структурі визначають мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією педагогічного дослідження, особистісно значущими якостями

дослідника (зокрема такими, як інноваційне мислення, здатність до творчої та інноваційної діяльності) (Сисоєва, Козак, 2016). У структуру дослідницької компетентності викладача закладу вищої освіти автори включають такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, інформаційно-комунікаційний, процесуально-діяльнісний, комунікативний, особистісно-творчий, професійно-рефлексивний. Широкий спектр компонентів ускладнює вимірювання характеристики, адже кожний компонент розкривається за допомогою 3–7 показників.

А. Хуторський звертає увагу на роль дослідницької компетентності, яка «служить компонентом компетентності особистісного самовдосконалення, спрямованого на освоєння способів інтелектуального й духовного розвитку», для особистості студента (Хуторський, 2003: 60). Підтвердженням такої думки є той факт, що студенти, які систематично й активно займаються науково-дослідницькою діяльністю, опанувавши її основи, часто самореалізуються не тільки в навчальній діяльності, але й мають успіхи в професійному становленні, налагодженні зв'язків з майбутніми працедавцями.

Уміння реалізовувати діяльність покладене в основу класифікації компонентів компетентності магістрів педагогічних університетів щодо науково-дослідної діяльності як інтелектуально-творчої О. Прохоровою. Це вміння спостерігати, аналізувати, узагальнювати, робити висновки та ефективно використовувати наукову інформацію в професійній діяльності (Прохорова, 2012: 130). Проте на підставі проведеного аналізу досліджень у своїх подальших роздумах дослідниця звертає увагу й на особистісні характеристики суб'єкта науково-дослідницької діяльності та визначає три таких взаємозалежних і взаємозумовлених компоненти, які забезпечують формування науково-дослідної компетентності магістрантів: мотиваційно-ціннісний, аналітико-діяльнісний та організаційно-творчий. Безсумнівно, саме такий діяльнісний складник, як «вміння планувати і реалізовувати власну дослідницьку діяльність, працювати з літературою, аналізувати, виділяти головне, бачити проблему дослідження, виявляти протиріччя, формулювати гіпотези, здійснювати підбір відповідних засобів для проведення дослідження та робити висновки» (О. Прохорова, 2012: 131), дозволяє об'єктивно визначити конкретні здатності до науково-дослідницької діяльності.

Схожої думки дотримуються й автори «Концепції та методології реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного

процесу університетів», які у складі готовності студентів до науково-дослідницької діяльності виокремлюють процесуальний компонент, представлений такими вміннями: «обґрунтовувати актуальність теми дослідження, визначати предмет, мету і завдання дослідження, висувати гіпотезу і формулювати дослідницькі завдання, розробляти методику експерименту і проводити його, діагностувати, обробляти та презентувати одержані результати» (Концепція, 2016: 33). Не маємо за мету обмежувати готовність студента до науково-дослідницької діяльності виключно діяльнісним компонентом і підтримуємо думку дослідників про те, що «готовність до такого конкретного виду діяльності, як науково-дослідницька діяльність, – це особистісна якість, що характеризується єдністю мотиваційного, змістового, процесуального, комунікативного та інформаційного компонентів» (Концепція, 2016: 34). Щоб діагностувати сформованість готовності, автори пропонують такі критерії, які, на їхню думку, є «об'єктивними і достатніми еталонами, мірилами цієї особистісної якості. Це усвідомлення необхідності науково-дослідницької роботи і прояв стійкого інтересу до її здійснення (мотиваційний компонент); повнота знань методології та методики наукового дослідження, фахових дисциплін (змістовий компонент); уміння спланувати, організувати і провести науковий пошук (процесуальний компонент); здатність до конструктивного спілкування у процесі науково-дослідницької діяльності (комунікативний компонент); уміння проводити пошук наукової інформації і здійснювати її обробку (інформаційний компонент)» (Концепція, 2016: 35).

Проте саме конкретно визначені вміння можна вважати тими критеріями, за якими визначення сформованості даної компетентності здобуває реального характеру як характеристика готовності особистості до виконання певних дій в науково-дослідницькій діяльності. Сформованість таких компетентностей виявляється в тому, що студенти «вільно оперують методами науково-дослідниць-

кої діяльності, способами обробки одержаних у дослідженні результатів; усім спектром організаційних та експериментальних умінь, що дозволяють практично реалізувати дослідницький задум, обробити та презентувати його результати» (Концепція, 2016: 34).

Об'єктивна потреба під час розроблення освітньої програми з підготовки здобувачів вищої освіти в чіткому визначенні змісту компетентностей, що мають бути сформованими завдяки пропонуваному змісту, а також під час розроблення чітких критеріїв, що дозволяють перевірити досягнення планованого результату, зумовлює узагальнення переліку здатностей майбутніх фахівців до науково-дослідницької діяльності. Проведений аналіз досліджень проблеми дозволяє запропонувати такий перелік здатностей, ґрунтуючись на важливості саме діяльнісного складника науково-дослідницької компетентності: використовувати наукові методи дослідження, зокрема й інноваційні; самостійно планувати й організувати науково-дослідницьку діяльність; виділяти актуальну наукову проблему і знаходити шляхи її вирішення; визначати конкретні цілі, формулювати гіпотезу дослідження, складати план проведення дослідницької діяльності; коректно працювати з науковими джерелами, зокрема й іншомовними, використовуючи сучасні методи отримання й оброблення інформації; організувати, проводити експериментальне дослідження, фіксувати й обробляти його результати; оформлювати результати дослідження відповідно до вимог; проводити апробацію визначених наукових положень; аргументовано представляти отримані наукові результати.

**Висновки.** Отже, на підставі аналізу й узагальнення положень наукових праць сучасних дослідників проблеми визначено суть науково-дослідницької компетентності майбутнього фахівця. Структуру даної особистісної характеристики представлено як критерії, що дозволяють перевірити досягнення планованого результату – готовності майбутніх фахівців до науково-дослідницької діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські береги, 2012. 192 с.
2. Концепція та методологія реалізації науково-дослідницької діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу університетів : монографія / за ред. О. Г. Ярошенко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2016. 178 с.
3. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України*. 2009. № 3. Дод. 1. Вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». С. 8–14.
4. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (із змінами). URL : <http://www.rada.gov.ua>.
5. Прохорова О. В. Особливості науково-дослідної компетентності магістрантів педуніверситетів. *Наука і освіта*. 2012. № 8. С. 130–132.
6. Сисоєва С. О., Козак Л. В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник. Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2016. 156 с.
7. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

## REFERENCES

1. Honcharenko S. U. Pedagogichni zakony, zakonornosti pryncypy. Suchasne tлумachennia [Pedagogical laws, principles principles. Modern interpretation.]. Rivne : Volynski oberehy, 2012. 192 s. [in Ukraine].
2. Kontseptsiia ta metodolohiia realizatsii naukovo-doslidnytskoi diialnosti subiektiv navchalno-vykhovnoho protsesu universytetiv [The concept and methodology of realization of research activity of the subjects of educational process of universities] za red. O. H. Yaroshenko. K., 2016. 178 s. [in Ukraine].
3. Luhovyi V. I. Kompetentnosti ta kompetentsii: poniattievo-terminolohichniy dyskurs [Competencies and competencies: terminological discourse]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. 2009. № 3. S. 8–14. [in Ukraine].
4. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy [On higher education: Law of Ukraine] (iz zminamy). URL: <http://www.rada.gov.ua>. [in Ukraine].
5. Prokhorova O. V. Osoblyvosti naukovo-doslidnoi kompetentnosti mahistrantiv peduniversytetiv [Features of research competence of undergraduate students]. *Nauka i osvita*. 2012. № 8. S. 130–132. [in Ukraine].
6. Sysoieva S. O. Kozak L. V. Rozvytok doslidnytskoi kompetentnosti vykladachiv vyshchoi shkoly [Development of research competence of teachers of higher education]. K., 2016. 156 s. [in Ukraine].
7. Khutorskoi A. Kliucheviye kompetentsyy kak komponent lychnostnooryentirovannoho obrazovanyia [Key competencies as a component of personality-oriented education]. *Narodnoe obrazovanye*. 2003. № 2. S. 58–64. [in Russian].



УДК 373.1

**Наталія ГАЛИЦЬКА,**  
orcid.org/0000-0001-7097-3180  
аспірантка кафедри педагогіки й менеджменту освіти  
Херсонської академії неперервної освіти  
(Херсон, Україна) a19natalia77evgenia@gmail.com

## **ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ УМІНЬ ТА НАВИЧОК УЧНІВ ПІД ЧАС РЕФОРМУВАННЯ ШКОЛИ (КІНЕЦЬ 50-Х – ПОЧАТОК 70-Х РОКІВ ХХ СТ.)**

У статті здійснено теоретичний аналіз передумов формування поняття «уміння» у різні періоди становлення школи (кінець 50-х років – початок 70-х років ХХ ст.). Автором зазначено, які саме вимоги програми вплинули на формування умінь. Наприкінці 50-х років характер знань змінився, тоді спостерігалася практична спрямованість. На початку 60-х років виникли протиріччя щодо природи навичок та умінь. Тривав пошук місця і характеру знань, навичок та умінь. Уміння розглядалося видатними педагогами як найвища людська властивість. У середині 60-х років широко впроваджувався метод переносу, коли прийоми, мисленнєві операції, практичні уміння, отримані на одних заняттях, переносилися на інші або впроваджувалися в життя. Кінець 60-х років відзначався вимогою підвищення теоретичного рівня знань та зв'язком предметів з досягненнями науки, техніки, освіти. Визначений основний вектор створення системи самостійних робіт. Відбувається пошук місця і характеру знань, навичок та умінь, спроба систематизації умінь. У статті висвітлено низку поглядів щодо формування умінь. З'являється поняття «інтелектуальні уміння». Ці уміння мають узагальнюючий характер, застосовуються в різних галузях та різних змістах. З'ясовується психологічне обґрунтування поняття. Вказано на п'ять таких етапів формування умінь: першопочаткові уміння, недостатньо вмiла діяльність, окремі загальні уміння, високорозвинуті уміння, майстерність. Кінцевою метою педагогічного процесу є формування уміння. Наприкінці 60-х років із впровадженням нового змісту освіти на уроках вчителі активно розвивали в учнів логічне мислення. Організуючи активність дітей, їх привчали до мисленнєвої діяльності. Основний вектор – це вироблення умінь застосовувати теоретичні знання у майбутній праці. Догматичний та пояснювально-ілюстративний типи навчання стають структурними частинами проблемного навчання. Серед методів організації проблемного навчання важливе місце посідає дослідницький метод.

**Ключові слова:** програма, знання, уміння, навичка, самостійна робота, проблемне навчання.

**Natalia HALYTSKA,**  
orcid.org/0000-0001-7097-3180  
PhD Student of the Department of Pedagogy and Management of Education  
Kherson Academy of Continuing Education  
(Kherson, Ukraine) a19natalia77evgenia@gmail.com

## **TERMS OF SYSTEM OF SKILLS FORMATION AND ACQUIREMENTS OF STUDENTS DURING THE REFORM OF EDUCATION (LATE 50-S – EARLY 70-S)**

In the article was conducted the theoretical analysis of the term 'skill' and its genesis with the most significant moments emphasized (late 50-s – early 70-s). The author marks what exact requirements of the curriculum had affected the formation of the skills. In the late 50-s the knowledge pattern were changing and more practical orientation could be observed. In the middle 60s the shift method was widely implemented – when the acquirements and practical skills, which were received on some lecture, are being used on another, or even being implemented into real day-to-day life. The end of 60s was marked as a period of rise of theoretical level of knowledge and the connection with the achievements of science, technology and education. The main sector of independent activity was defined. The search of place and kind of knowledge was carried out; the attempt of skills systematization had been conducted as well. The list of opinions concerning the formation of skills had been explained. The emergence of the term 'intellectual skills'. These skills have a generalizing tone, and they are being implemented in the different spheres and different context. The psychological basis of the term was elucidated. There were defined five stages of the skill formation: initial skills, insufficiently skilled activity, separate general skills, highly developed skills and the excellence. The final goal of the pedagogical process is the formation of the skills. In the late 60-s, along with introduction of new content of education, the teachers were actively developing the logical thinking in students. With the organizing of activities, kids were being accustomed to think. Dogmatic and explanatory-illustrative type of learning had become the structural part of the problematic education. Among the methods of problematic education organization, the important role plays the method of research.

**Key words:** program, knowledge, skill, habit, independent activity, problematic education.

**Постановка проблеми.** Сьогодні, коли освіта перебуває у перманентному пошуку шляхів реалізації викликів суспільства, коли нагальною вимогою є формування мобільного випускника, важливо провести історико-педагогічні дослідження з метою подальшого впровадження позитивних аспектів минулого у сучасний стан освіти.

**Аналіз досліджень.** Під час вивчення фахових психолого-педагогічних джерел з'ясовано, що особливої уваги автори надають дефініції «уміння». Зокрема, генезу поняття «уміння» розглянуто такими молодими вітчизняними та зарубіжними вченими: О. В. Гавриліною, Г. В. Лиходєєвою, Л. В. Павлюк, І. Н. Щукіною, Л. З. Єлекєною. Виконавши аналіз періодики, ми дійшли висновку, що поняття «уміння» розглянуто з різних точок зору – сутності, структури та особливості його функціонування, але єдиної думки щодо визначення не представлено. Так, наприклад, академік С. У. Гончаренко зазначає, що набуття умінь є складним процесом аналітично-систематичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, у процесі якого створюються і закріплюються асоціації між завданнями, необхідними для його виконання, знаннями та застосуванням знань на практиці. Ю. К. Бабанський визначає вміння як свідоме володіння будь-яким прийомом діяльності. А. В. Усова розглядає це поняття як готовність особистості до певних дій чи операцій відповідно до поставленої мети, зокрема й на основі знань та навичок, що вже набуті. К. К. Платонов висловлює думку, що уміння є видом досвіду особистості, набутого як сукупність знань та навичок, сформованого позитивним переносом, який забезпечує можливість виконання певної діяльності чи дії у нових умовах.

П. Я. Гальперін, І. Я. Лернер, Н. Ф. Талізін розглядають уміння як процес діяльності, окремої дії, засвоєної людиною, виконуваної свідомо. П. Б. Гурвич, В. А. Петровський, Г. І. Щукіна розглядають уміння як готовність та здатність виконувати певні види діяльності. Дослідники М. І. Дьяченко, Л. А. Кандибович визначають такі властивості уміння: рухливість, що дає можливість успішно розв'язувати поставлені задачі в нестійких умовах діяльності; свідомий характер виконання дій з можливим переходом у творчість.

**Мета статті** полягає у висвітленні передумов формування умінь та навичок через призму радянської шкільної освіти кінця 50-х – початку 70-х років ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу.** Наприкінці 50-х років ХХ ст. впровадження Закону «Про школу» створює можливість розробити нові

навчальні плани та програми. Відбувся перехід семирічних шкіл на восьмирічні та десятирічних шкіл на одинадцятирічні з виробничим навчанням. У цей час визначається профіль та виробнича база, розширюється сітка загальноосвітніх шкіл робочої та сільської молоді. Приділяється увага самообслуговуванню та практиці на виробництві. М. С. Хрущов на ХХІ з'їзді КПРС вказував, що зв'язок навчання з виробничою працею посилює значення отриманих знань. Випускники отримували значну підготовку з математики, при цьому увага була звернена на виконання практичних розрахунків. Програми з біології та географії передбачали значну кількість практичних робіт та ознайомлення в доступній формі з досягненнями науки, техніки та сільського господарства. У курсі фізики учні знайомилися з фізикою атома, ультразвуком, напівпровідниками, фізичними властивостями пластмас та використанням їх в техніці. З курсу хімії діти дізнавалися про будову та властивості високомолекулярних сполук, про пластмаси, синтетичні волокна, каучук та процеси промислового виробництва (Гончаров, 1959: 4). Восени 1963 року відбувся послідовний перехід на нові програми. Навчальні програми передбачали підвищення рівня загальної освіти, дозволяли вирішувати задачі ідейного, морального, естетичного та фізичного виховання, визначали шляхи здійснення трудової, а в старших класах і виробничої підготовки учнів на політехнічній основі. Слід зазначити, що змінився характер знань. Знання учнів стали осмислені та мали практичну спрямованість. Школа переборювала догматизм та механічне запам'ятовування знань (Каіров, 1962: 38). Радянські педагоги вивчали досвід буржуазних колег щодо питання, що є головним у загальній освіті – оволодіння певним об'ємом позитивних знань, умінь та навичок чи розвиток пам'яті та логічного мислення учнів. Педагоги дійшли висновку, що для успішного навчання є одночасна потреба і в розвитку логічного мислення, і у процесі оволодіння позитивними знаннями. Навчальні програми задовольняли в цілому потреби нової школи, але все ж таки мали низку недоліків. Зокрема, не у всіх предметах був визначений чіткий відбір матеріалу, траплялися елементи випадковості у відборі фактів, понять, законів (Каіров, 1962: 40). Потребували розробки нових структур курси фізики та хімії, що відображали сучасний рівень розвитку цих наук. На кінець 60-х років школа отримала новий виклик – підвищити теоретичний рівень знань і водночас зменшити перевантаження заняттями (Менчинська, 1968: 21). Перехід на новий зміст

освіти визначився постановою ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР про школу (1966 р.). У документі були окреслені такі принципи, які вказували на новий напрям змісту освіти: освіта повинна відповідати вимогам науки, техніки, культури; має бути пропедевтика у вивченні основ наук протягом усіх років; має бути раціональний розподіл матеріалу за роками; обов'язковим є систематичне викладання основ наук; необхідно впроваджувати шляхи подолання перенавантаження. Отже, на початок 70-х років впроваджується основна фаза реформи змісту шкільної освіти. Завершення переходу припадає на 1974/75 н.р. (Маркушевич, 1970: 25).

При впровадженні Закону «Про укріплення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» зберігся принцип єдності навчання і виховання. Так, Б. П. Йосипов у педагогічній теорії початку 60-х років відзначав, що ще не приділено достатньо уваги проблемі поєднання навчання та виховання. Одним із таких шляхів може служити об'єднання навчання основ наук з працею. Так, вчитель ботаніки знає не тільки програму свого предмету, але й програму сільського господарства, а курс ботаніки він розглядає як теоретичну основу для осмисленого виконання школярами трудових завдань. Вчитель має такі конкретні задачі: підготовка учнів до осмисленого виконання трудових процесів, сприйняття об'єктів та знаряддя праці; вироблення вміння застосовувати теоретичні знання в майбутній праці; узагальнення конкретних фактів, з якими учні вже стикалися в своєму трудовому досвіді; пояснення явищ, спостереження яких в процесі практики викликало запитання у учнів (Йосипов, 1963: 15). Отже, тут перехрещуються переходи від теорії до практики і від практики до теорії. Відбувся зв'язок навчання основам природничо-математичних наук із виробничою працею. Практика навчання висуває умови, дотримання яких сприяло досягненню високої ефективності: попереднє навчання школярів новим методам, які впроваджувалися у практику; повторність цих прийомів в подальшій роботі з предмету; забезпечення самоконтролю при виконанні учнями роботи та здійснення регулярного контролю з боку вчителя. Вчительські колективи починають працювати над створенням системи самостійних робіт учнів з послідовним переходом від менш складних до більш складних видів з поступовим наростанням складності прийомів навчальної діяльності. Самостійна робота учнів вимагала тонкого керівництва вчителя, характер якого змінювався разом із роз-

витком самостійності учня, яка мала постійно наростати. Особливо цінним був той момент, коли в діяльності учня розв'язання задачі відбувалося без підказки вчителя. Організуючи активність учнів, вчитель мав можливість успішно вирішити таку задачу: розвивати у дітей логічне мислення, застосовуючи правила та закони формальної (елементарної) логіки. У процесі розумової діяльності учні вчилися знаходити ознаки предметів та явищ, тобто визначали поняття, групували за ознаками, вчилися робити висновки. Отже, школярів почали привчати до послідовності, чіткості мисленнєвої діяльності. Учні повинні вчитися на особистому пізнавальному досвіді перевіряти свої припущення та застосовувати свої знання в практичній діяльності на загальну користь. Б. П. Йосипов вказує, на те, що включення таких робіт у навчальний процес – нове явище, характерне для школи соціалістичного суспільства. Для розвитку діалектичного мислення велике значення має встановлення зв'язків між навчальними предметами. Важливо, аби учні знали, як одна наука допомагає іншій в її дослідженнях, як для пізнання невідомих явищ та процесів на перетині наук виникають нові. В цьому полягає важливість лабораторних робіт, в яких фізичні явища стикаються з хімічними, а також комплексних екскурсій. Серед задач з виробничим змістом багато таких, які потребують знань з декількох предметів. Звернена увага на зв'язок між предметами. Це має значення, оскільки прийоми, мисленнєві операції, практичні уміння, отримані на заняттях з одного предмета, переносяться на інші (Йосипов, 1963: 19).

Поняття «уміння» на сторінках фахового видання «Радянська педагогіка» введено у 1953 році М. О. Риковим. Вихідну позицію аналізу понять «уміння» та «навички» логічно взяти із розділення всіх психічних явищ на три групи – психічні процеси, психічні стани та властивості особистості. Певний порядок груп відображає динаміку їх сутності від короточасних через більш стійкі та довготривалі стани до змінних станів тільки шляхом виховання властивостей особистості. В. М. Мясичев розглядав ці групи як основні аспекти психічного життя (Мясичев, 1960: 112). Знання є системою понять, які людина засвоює. Фізіологічним механізмом знань є друга сигнальна система, тобто умовні рефлекторні зв'язки. Психологічно в основі знань лежать процеси мислення та пам'яті. На думку К. К. Платонова, формула «Уміння – це знання в дії» вірна, хоча неповна. Погляди на природу навичок на початку 60-х років викликали протиріччя. Науков-

ців хвилювало три питання: 1) співвідношення навичок та умінь; 2) співвідношення навичок і дії; 3) співвідношення навичок і пізнання. К. М. Корнілов у підручнику «Психологія» вказував на визначення навичок як способів виконання дії, які при багатократному повторенні стають автоматичними (Корнілов, 1946: 141). У підручнику «Психологія» за редакцією А. О. Смірнова зустрічаємо визначення навичок як стійких завдяки вправам способів дії (Смірнов, 1962: 439). С. Л. Рубінштейн у 1940 році писав: «Під навичками ми будемо розуміти <...> автоматизовані дії» (Рубінштейн, 1940: 463). Є. І. Бойко зазначав: «Ми характеризуємо навички як пристосування структури дії до умов, що повторюються» (Бойко, 1957: 138). Для вчителя навички – конкретні дії учня. К. К. Платонов вказував: «Сьогодні схема розвитку навичок добре вивчена».

Існує протилежна думка. Ю. О. Петров вважав: «Навичка – це не дія, адже дія є процесом. Навичка – це не процес, це його характеристика, його якість» (Петров, 1961: 89). На думку К. К. Платонова, таке формулювання відводить від механізму навичок як нейродинамічного стереотипу (Платонов, 1963: 101). З приводу питання співвідношення навичок та умінь в середині 60-х років існувало дві позиції. Так, К. М. Корнілов визначав: «Уміння – це незавершена навичка; навичка – це завершене уміння, що здійснюється автоматично, тобто без контролю свідомості» (Платонов, 1963: 99). Таку думку поділяв і психолог П. М. Шимбирев, тоді як З. І. Ходжава її не підтримував. К. К. Платонов у «Великій радянській енциклопедії» визначає уміння як здатність людини виконувати будь-яку діяльність або дії на основі раніше отриманого досвіду. Іншими словами, уміння утворюються на основі раніше отриманих знань та навичок. У статті «Про знання, навички, уміння» К. К. Платонов підтримує З. І. Ходжаву, але не погоджується із запереченням ним можливості утворення нового уміння без вправ на основі отриманих знань і позитивного переносу інших,

отриманих раніше навичок. К. К. Платонов відзначає: «На жаль, стара точка зору ще достатньо вагома (М. О. Риков, П. М. Шимбирев)». У підручнику з психології уміння розглядаються зі старих позицій, але у новому формулюванні автоматизовані уміння – це вже навички. Звідси випливає, що метою педагогічного процесу є навички, а не уміння (Платонов, 1963: 101).

Психологічною основою умінь є розуміння взаємовідношення між метою діяльності, умовами та способами її виконання. Професійне уміння на першому етапі може ґрунтуватися на не професійних, а на побутових знаннях та навичках. Високий рівень розвитку низки професійних умінь дає майстерність. Важливою ознакою майстерності є легкість виконання дії. Навички людини близькі за нейродинамічними механізмами до навичок тварин. А уміння у тварин немає взагалі, однак не тільки тому, що уміння ґрунтуються на знаннях, тобто на функціонуванні другої сигнальної системи, але й тому, що знання організують навички у складну та високопластичну систему. Без знань така високопластична система утворитися не може. Дія як навичка може виконуватися тільки так і ніяк по-іншому, а уміння – за обставинами, тобто і так, і по-іншому. В умінні завжди проявляється взаємодія навичок, їх позитивний перенос. Дія, що є навичкою, може бути шаблоном. Уміння завжди тільки свідомі. Що вище рівень уміння, то чіткіше проявляється творчість, абсолютно чужорідна навичкам. Уміння, формуючись, стає властивістю особистості (вмілість, майстерність). Саме тому, як вказує К. К. Платонов, треба писати не «знання, уміння, навички» а «знання, навички та уміння», що є сутністю їх співвідношень (Платонов, 1963: 102). Ми погоджуємося з такими словами З. І. Ходжави: «уміння набуваються шляхом навчання і вправ, але набування це відбувається у процесі навчання навичкам та знанням» (Ходжава, 1960: 136).

К. К. Платонов вважає, що З. І. Ходжава заздалегідь заперечує можливість цілеспрямованого

Таблиця 1

Етап	Форма	Психологічна структура
1	Першопочаткові уміння	Усвідомлення мети дії та пошук способів її виконання, що ґрунтується на раніше отриманих (навіть побутових) знаннях та навичках. Діяльність методом спроб та помилок.
2	Недостатньо вміла діяльність	Наявність знань про способи виконання дій та використання раніше отриманих і неспецифічних для даної діяльності навичок.
3	Окремі загальні уміння	Ряд окремих високорозвинених, але вузьких умінь, необхідних в різних видах діяльності, наприклад, уміння планувати, організаційні уміння.
4	Високорозвинуті уміння	Творче використання знань та навичок даної діяльності з усвідомленням не тільки мети, але й мотивів вибору способу її досягнення.
5	Майстерність	Творче використання різноманітних умінь.

навчання умінням як синтезу знань та навичок. На думку К. К. Платонова, і психологи, і педагоги всю свою увагу приділили формуванню навичок, не помічаючи і не вивчаючи уміння як більш складну властивість особистості. Уміння проходять під час свого формування низку етапів (Платонов, 1963: 102) (табл. 1) [11].

Уміння – це найвища людська властивість, формування якої є кінцевою метою педагогічного процесу, його завершенням. На думку К. К. Платонова, необхідно розглядати уміння як етап, який розпочинається після формування навичок, та вчити педагогів новому розумінню умінь.

Наприкінці 60-х років перед школою висуюються нові вимоги – підвищити теоретичний рівень знань і водночас зменшити перевантаження учнів. Програма намагається сприяти формуванню у школярів знань та умінь самостійної роботи. Щоб учні могли здійснити ефективне саморегулювання в процесі навчання, недостатньо знати правила самостійної роботи, потрібно навчитися застосовувати їх в особистій практиці та керувати власними психічними процесами – сприйняттям, увагою, пам'яттю, мисленням. Перед учнем нова задача – використовувати ефективні прийоми узагальнення, тобто аналіз, синтез, виокремлення суттєвого. Уміння, що стосуються успішного виконання розумових операцій, Н. О. Менчинська пропонує назвати інтелектуальними уміннями. Вчена звертає увагу на те, що треба відкрити психологічну природу таких умінь. Інтелектуальні уміння виробляються в процесі вправ, але не проходять стадію автоматизації на відміну від навичок (Менчинська, 1968: 23). Кожного разу, коли використовується це уміння, потрібно приводити в дію те чи інше уміння, а це здійснюється при повному усвідомленні як самої задачі, так і тих способів, з допомогою яких вона вирішується. Для інтелектуальних умінь характерно також те, що вони мають загальний характер, оскільки розуміються як оволодіння способами (чи прийомами), які застосовуються в різних галузях діяльності та щодо різного змісту. Широта переносу прийомів при розв'язуванні задач свідчить про рівень їх узагальненості, а тому вказує і на узагальнюючий характер сформованості уміння. Оволодіння узагальнюючими прийомами, як показали психологічні дослідження Д. М. Богоявленського, Є. М. Кабанової-Меллер, тісно пов'язане з проявленням інтересу не тільки до змісту отримання знань, але і до способів їх добування. Ця мотиваційна сторона відіграє велику роль не лише в активному використанні пояснень вчителем прийомів, але й в самостійному відкритті нових при-

йомів, які необхідні для успішного виконання тих видів діяльності, з якими учні стикаються вперше (Менчинська, 1968: 23).

Уміння (прийоми) розумової діяльності в учнів виробляються повільно, оскільки у школярів не сформувалися ті властивості, які необхідні для успішного засвоєння знань (активність, самостійність, продуктивність, глибина розуму, його гнучкість в легкості перебудови знань та умінь відповідно до умов, що змінюються). З віком збільшується ступінь навчання, адже зростає запас знань, збільшується їх системність, збагачуються інтелектуальні уміння і відбувається суттєва трансформація і самих якостей розуму – збільшується самостійність розуму, більш суттєво вирізняються елементи продуктивного, творчого мислення, розвивається гнучкість розуму і відбувається ріст критичного мислення.

Спостерігається розробка експериментальних методів розумового розвитку. Так, Л. В. Занков (1963 р.) виокремлює показники, серед яких важливими є такі: уміння узагальнювати та абстрагувати (аналізуюче спостереження, формування понять); уміння планувати в трудовій діяльності (це такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, уміння подумки уявляти план майбутніх практичних дій, так зване уміння діяти подумки).

Психологи Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, Я. О. Пономарьов (1966 р.) визначили якісні та кількісні оцінки рівня розумового розвитку. Сукупність критеріїв зацікавила Г. О. Люблинську, яка розробила методи визначення розумового розвитку. Вона вказує, що головними процесами є аналіз та синтез. Активність особистості під час мисленнєвого процесу характеризує розумовий розвиток. Наприкінці 50-х і протягом 60-х років на перший план виступають питання акселерації, розширення пізнавальних можливостей дітей під впливом методів навчання і нового ускладненого змісту. Одним із головних загальних умінь в будь-якій навчальній діяльності є самоконтроль. Особливо велика увага приділена формуванню цього уміння в програмі трудової політехнічної підготовки учня. Тут воно займає важливе місце серед загальнотрудових умінь, до яких відносять уміння планувати, організовувати свою роботу, роботу товаришів, використовувати в процесі праці найпростішу графічну документацію (Менчинська, 1968: 34).

Була приділена велика увага застосуванню знань не лише в навчальній діяльності, але й в праці, побуті. Важлива думка висловлена в «Загальній пояснювальній записці» відносно необхідності ознайомлення учнів з методами наук.

Значно посилена самостійна робота учнів з фізичного експерименту. Для посилення розвивального ефекту в деяких програмах вказують не тільки те, які уміння треба формувати, але й послідовність їх формування. Тут зроблена спроба показати те, як ускладнюються за ступенем навчання уміння школярів самостійно працювати. Особлива увага приділена умінням, які важливі для самоосвіти, – умінням складати план, писати конспект, тези. Але головні уміння – це уміння формулювати проблему, аналізувати, пояснювати, оцінювати. Розвиток цих умінь пов'язували з формуванням світогляду учнів. Вважалося, що в результаті їх розвитку створювалися основи наукового підходу до історичного явища, до сучасного життя, формувалася здатність застосовувати знання у практиці комуністичного будівництва. Програми тоді орієнтували вчителя на формування у школярів уміння раціонально вчитися, самостійно отримувати основні знання.

Н. О. Менчинська робить спроби систематизувати уміння, які повинні бути сформовані в учнів під час навчальної діяльності. Вона виокремлює три категорії: 1) загальні уміння самостійної навчальної роботи, що будуть прийнятні в будь-якій навчальній діяльності (уміння планувати, організація, самоконтроль, уміння працювати з книгою); 2) уміння організувати власну психічну діяльність (цілеспрямоване сприйняття, раціональне запам'ятовування, ефективне мислення); 3) конкретні уміння, що відображають специфіку того чи іншого навчального предмету (уміння оперувати символікою букв, розв'язувати задачі та ін.). Вчена наголошує на необхідності визначити склад цих умінь на різних роках навчання, тобто виявити те, на які прийоми чи способи повинно спиратися те чи інше уміння, якими якісними та кількісними характеристиками воно має характеризуватися (на прикладі програми з іноземної мови) (Менчинська, 1968: 36).

Кінець 60-х років та початок 70-х років визначено основною фазою реформи змісту шкільної освіти. Впровадженні в школі нові програми були спрямовані не тільки на підвищення теоретичного рівня освіти, але й на розвиток пізнавальних можливостей дітей. Це сприяє необхідній розробці такої дидактичної системи організації пізнавальної діяльності учнів, за якої процес засвоєння знань проходитиме в умовах активної мисленнєвої діяльності та максимально сприятиме формуванню у школярів здібностей та навичок творчого мислення. Відомо, що засвоєння знань відбувається двома шляхами – репродуктивним та творчим. Але М. І. Махмутов вказує на те, що шлях

забезпечення засвоєння знань учнем є проблемою в теорії навчання (Махмутов, 1970: 49). В цей період в історії розвитку дидактики спостерігається зміна догматичного типу навчання пояснювально-ілюстративним, який поступається місцем проблемному. Але догматичні методи навчання не зникли, вони ввійшли як структурний елемент в пояснювально-ілюстративний тип навчання. Догматичні методи застосовуються, коли знання, які потрібно засвоїти, не потребують творчого засвоєння (вказати назви, факти тощо). Проблемний тип навчання вбирає в себе елементи і догматичного, і пояснювально-ілюстративного типів. При проблемному навчанні ми чітко виокремлюємо два взаємопов'язаних поняття – проблемне викладання та проблемне навчання. Проблемне викладання визначається як діяльність зі створення проблемних ситуацій, що забезпечують засвоєння нових знань та способів дій, формування творчих здібностей. Проблемне навчання – це особлива організована діяльність учнів з засвоєння знань і дій в ході аналізу проблемної ситуації, формування проблем та розв'язання їх шляхом висунення гіпотези, наведення доказів та проведення перевірки. М. І. Махмутов займається вивченням основних питань проблемного навчання як засобу розвитку мисленнєвих здібностей учнів у процесі засвоєння нових знань. Вся розумова діяльність, на його думку, проходить під керівництвом вчителя. Організація діяльності учня у будь-якій проблемній ситуації має таку логічну послідовність: 1) аналіз проблемної ситуації; 2) постановка проблеми; 3) розв'язання проблеми, що має такі етапи: а) переформулювання проблеми; б) висунення припущень; в) пояснення гіпотези; г) доказ гіпотези; г) перевірка правильного рішення (Махмутов, 1970: 56). Є чотири основні методи організації проблемного навчання, які складають його структурні елементи. Цими методами є такі: 1) проблемне викладання знань вчителем; 2) застосування системи пізнавальних задач; 3) дослідницький метод навчання; 4) програмоване навчання. У дидактичній літературі І. Я. Лернером, М. М. Скаткіним відзначалося, що залежно від способів організації навчально-пізнавального процесу можливий різний ступінь самостійного навчання. Для практичної орієнтації М. І. Махмутов умовно виділив п'ять рівнів. Перший рівень проблемності характеризується виникненням проблемної ситуації незалежно від методів роботи вчителя. Ступінь активізації діяльності учня найнижчий, оскільки його увага спрямована на проблему, а труднощі, що виникли, зникають в результаті пояснення вчителем. Дру-

гий рівень проблемності визначається навмисним створенням проблемної ситуації вчителем і спрямуванням уваги учня на виникнення проблеми. Це характерно для початкового етапу проблемного викладу. Третій рівень характеризується тим, що вчитель створює проблемну ситуацію, вказує учням на проблему та залучає учнів до пошуку шляхів її вирішення. Це характерно для проблемного викладання матеріалу. Четвертий рівень проблемності означає самостійне розв'язання учнем сформульованої вчителем проблеми шляхом висунування припущень та доказів гіпотези. Це характерно для системи пізнавальних задач та програмованого навчального матеріалу. П'ятий рівень визначається самостійним формулюванням учнем проблеми, пошуком шляхів її вирішення, розв'язком та перевіркою правильності висновків та узагальнень. Це характерно для дослідницького методу та системи пізнавальних задач. На думку О. М. Леонтьєва, перший та другий рівні проблемності не забезпечують активізацію пізнавальної мисленнєвої діяльності, оскільки потрібен повний цикл мисленнєвих операцій, а ось третій, четвертий, п'ятий рівні проблемності є результатами систематичної організації самостійних робіт учнів, спрямованих на засвоєння нових знань та способів дій шляхом розв'язання навчальних проблем (Махмутов, 1970: 57).

**Висновки.** Підводячи підсумки, зауважимо, що у період кінця 50-х – початку 70-х років ХХ століття на теренах радянської школи відбувалося поступове формування поняття «уміння», були спроби класифікації дефініції. Передумовами формування ми зазначаємо такі: впрова-

дження Закону «Про школу» (кінець 50-х років), розробку нових програм (з біології та географії набувають чинності практичні роботи), де змінюється характер знань і переважає практична спрямованість (середина 60-х років). На початку 60-х років виникли протиріччя щодо природи навичок та умінь. Тривав пошук місця і характеру знань, навичок та умінь. Уміння розглядалося видатними педагогами як найвища людська властивість. Це спонукало методистів до розробки нових структур курсів фізики та хімії. Виклик суспільства, що пов'язаний з технічним розвитком фази розвинутого соціалізму, висунув вимогу й до освіти – новий зміст (1966 рік). Основний вектор – це вироблення умінь застосовувати теоретичні знання у майбутній праці. На перший план виходить самостійна робота. З'являється новий виток для формування умінь в площині самостійної роботи. Психолого-педагогічні дослідження вчених приділяють належну увагу і прагнуть систематизувати уміння. В основний період реформи змісту шкільної освіти (початок 70-х років) відбувається пошук відповідей на питання пізнавальної діяльності учнів. На перший план виходить проблемний тип навчання, інколи витісняючи, а подекуди об'єднуючи догматичний та пояснювально-ілюстративний типи навчання.

Важливими для подальшого розгляду вважаємо проблеми, що пов'язані із застосуванням дослідницького методу як шляху формування дослідницьких умінь через сільськогосподарське дослідництво у різні історичні проміжки часу з метою впровадження досвіду минулого у систему сучасного освітнього простору.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко Е. И. Еще раз об умениях и навыках. *Вопросы психологии*. 1957. № 1. С. 128–139.
2. Гончаров Н. К. Закон о школе в действии. *Советская педагогика*. 1959. № 12. С. 4–10.
3. Есипов Б. П. Пути совершенствования методов обучения. *Советская педагогика*. 1963. № 12. С. 12–21.
4. Каиров И.А. Новая программа КПСС и задачи педагогической науки. *Советская педагогика*. 1962. № 6. С. 35–48.
5. Корнилов К. Н. Психология. Москва, 1946. 345 с.
6. Маркушевич А. И. Очередные научно-педагогические проблемы перехода школы на новое содержание образования. *Советская педагогика*. 1970. № 9. С. 25–35.
7. Махмутов М. И. Некоторые особенности проблемного обучения. *Советская педагогика*. 1970. № 9. С. 49–57.
8. Менчинская Н. А. Психологические вопросы развивающего обучения и новые программы. *Советская педагогика*. 1968. № 6. С. 21–38.
9. Мясинцев В. Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека. Сб. «*Психологическая наука в СССР*». Т. 2. Москва, 1960. 267 с.
10. Петров Ю. А. О «психологии летнего труда». *Военно-медицинский журнал*. 1961. № 6. С. 86–90.
11. Платонов К. К. О знаниях, навыках и умениях. *Советская педагогика*. 1963. № 11. С. 98–103.
12. Психология / под ред. А. А.Смирнова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова. Москва, 1962. 314 с.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии, Москва, 1940. 312с.
14. Ходжава З. И. Проблема навыка в психологии. Тбилиси, 1960. 296 с.

## REFERENCES

1. Boiko E. I. (1957). Eshche raz ob umeniah i navykah [One more time about skills and acquirements]. *Voprosy psihologii – Questions of psychology*, 1, 128-139 [in Russian].
2. Goncharov N. K. (1959). Zakon o shkole v deistvii [School Law in practice]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 12, 4-10 [in Russian].
3. Esipov B. P. (1963). Puti sovershenstvovaniya metodov obucheniya [Ways of education methods improvement]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 12, 12-21 [in Russian].
4. Kairov I. A. (1962). Novaya programma KPSS i zadachi pedagogicheskoi nauki [New program of CPSU and tasks of pedagogical science]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 6, 35-48 [in Russian].
5. Kornilov K.N. (1946). *Psihologia [Psychology]*. Moscow [in Russian].
6. Markushevich A. I. (1970). Ocherednye nauchno-pedagogicheskiye problemy perehoda shkoly na novoye sodержaniye obrazovaniya [Regular scientifically-pedagogical problems regarding the transition to the new maintenance of education]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 9, 25-35 [in Russian].
7. Mahmutov M. I. (1970). Nekotorie osobennosti problemnogo obucheniya [Certain features of problematic education]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 9, 49-57 [in Russian].
8. Menchinskaia N. A. (1968). Psihologicheskiye voprosy razvivayushchego obucheniya i noviye programmy [Psychological questions of developing education and new programs]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 6, 21-38 [in Russian].
9. Miasishchev V. N. (1960). Osnovniye problemy i sovremennoye sostoyaniye psihologii otnosheniy cheloveka [Main problems and the modern condition of psychology of human relations]. *Psihologicheskaya nauka v SSSR – Psychological science in USSR*, 2, 267 [in Russian].
10. Petrov U. A. (1961). O psihologii letnego truda [About psychology of summer labor]. *Voyenno-meditsinskiy zhurnal – Military Medical magazine*, 6, 86-90 [in Russian].
11. Platonov K. K. (1963). O znaniyah, navykah i umeniyah [About the knowledge, acquirements and abilities]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*, 11, 98-103. [in Russian].
12. Smirnova A. A., Leontieva A. N., Rubinshtein S. N. & Teplova B. M. (1962). *Psihologia [Psychology]* (p. 314). Moscow, [in Russian].
13. Rubinshtein S. L. (1940). *Osnovy obshchei psihologii [Basis of the general psychology]*. (p.312). Moscow. [in Russian].
14. Hojava Z. I. (1960). *Problema navyka v psihologii [The problem of skill in psychology]*. (p.296). Tbilisi. [in Russian].



**Катерина ЗАВІЗІОН,**  
orcid.org/0000-0003-2618-6360

аспірантка,  
викладачка кафедри англійської філології та перекладу  
Університету імені Альфреда Нобеля  
(Дніпро, Україна) zavizion.katherine@gmail.com

## РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

*Стаття присвячена презентації ходу та результатів експериментальної перевірки ефективності впровадження педагогічної технології формування комунікативної культури майбутніх перекладачів у процесі їх фахової підготовки.*

*Активні євроінтеграційні процеси, розвиток новітніх засобів комунікації та зв'язку сприяли зміні соціального замовлення та підвищенню вимог до академічної підготовки фахових перекладачів. Нові завдання, що постають перед сучасною педагогічною наукою, вимагають оновлення традиційних підходів до навчання студентів-філологів.*

*У статті наведено аналіз робіт сучасних науковців, педагогів, психологів та лінгвістів, які присвячені аспектам міжкультурної комунікації у фаховій діяльності перекладача. Проведено компаративний аналіз підходів до визначення понять «педагогічна технологія», «технологічність». Презентовано власне розуміння поняття педагогічної технології формування комунікативної культури майбутніх перекладачів.*

*Розкрито сутність трьох етапів (констатувальний, формувальний, контрольний) реалізації експериментальної перевірки означеної технології, яка відбувалась на базі кафедри англійської філології та перекладу університету імені Альфреда Нобеля (Дніпро).*

*Наведено критерії та методи оцінки сформованості трьох компонентів комунікативної культури перекладача, а саме світоглядного, комунікативно-конструктивного та особистісного, а також досліджуваного феномену в цілому.*

*Представлено кількісний та якісний аналіз результатів експериментального впровадження педагогічної технології за участі 573 здобувачів третього та четвертого року навчання, які сформували контрольну (265 студентів) та експериментальну (272 студенти) групи. Наведено узагальнені висновки щодо перспектив подальшого впровадження даної педагогічної технології в процес академічної підготовки майбутніх перекладачів.*

**Ключові слова:** результати, експериментальна перевірка, етапи впровадження, педагогічна технологія, комунікативна культура перекладача.

**Kateryna ZAVIZION,**  
orcid.org/0000-0003-2618-6360

PhD Student,  
Teacher at English Philology and Translation Department  
Alfred Nobel University  
(Dnipro, Ukraine) zavizion.katherine@gmail.com

## EXPERIMENTAL TESTING RESULTS OF PEDAGOGY TECHNOLOGY OF FORMING FUTURE INTERPRETERS' COMMUNICATIVE CULTURE

*The article is dedicated to presentation of experimental process and its results in implementation of pedagogy technology of forming future interpreters' communicative culture in the process of their academic education.*

*Intensive eurointegrative processes, new means of communication development resulted in the change of social demand for improvement of future interpreters' training. New tasks that are now given to modern pedagogical science demand revising traditional approaches to philology students' training.*

*Thus the article presents analysis of works by modern scientists, experts in pedagogy, psychology and linguistics, which are dedicated to various aspects of international communication in professional interpreters' work. We have done a comparative analysis of such notions as "pedagogic technology" and "technological effectiveness". Moreover, we have presented personal understanding of the notion "pedagogy technology of forming future interpreters' communicative culture".*

*The article presents the essence three stages (statement, formative, control) of the technology experimental testing which was held in the English Philology and Translation Department at Alfred Nobel University.*

*We have offered criteria and methods to assess development level of the three components of communicative culture. The abovementioned components are the following world-view, communicative-constructive, individual and the communicative culture as an integral notion.*

*The article presents quantity and quality analysis of the experimental testing of pedagogy technology implementation. The total amount of students who took part in the experiment is 573 that combine 265 students in the control group and 272 students in experimental group. What is more, we have presented generalized conclusions to future prospective of the given technology implementation to future interpreters' academic training.*

**Key words:** *results, experimental testing, stages of implementation, pedagogy technology, interpreter's communicative culture.*

**Постановка проблеми.** Розширення міжнародних зв'язків фахівців різних галузей, мультинаціональність сучасного бізнесу та зміна соціального замовлення до професії перекладача зумовили необхідність вдосконалення та модернізації підходів до підготовки фахівців з білінгвальної комунікації. Успішний перекладач ХХІ століття має не лише досконало володіти двома мовами, а й виступати посередником між двома культурами, усвідомлюючи етносоціологічні особливості представників різних мовних спільнот. Саме тому вирішення проблеми формування комунікативної культури майбутніх перекладачів є важливим завданням педагогічної теорії та практики.

**Аналіз досліджень.** В сучасній педагогічній теорії та практиці питання розробки педагогічної технології є досить актуальним. Проте науковці мають різні підходи до визначення даного терміна та його складників. В. Монахов презентує педагогічну технологію як системне та послідовне втілення на практиці заздалегідь розробленої моделі педагогічної діяльності з проектування, організації та реалізації навчального процесу (Монахов, 2001). У роботах науковця зазначається, що педагогічна технологія має включати в себе систему засобів досягнення поставлених цілей та умов управління навчальним процесом. Автор виокремлює такі характеристики педагогічної технології:

- системність;
- структурованість;
- відтворюваність;
- запланована ефективність;
- адаптивність системи вимог до сучасного навчального процесу;
- наявність мотиваційного компоненту та його реалізація через концепцію розсіяних методичних знань;
- наявність системи діагностики та контролю досягнення поставлених педагогічних цілей.

Трактування поняття «педагогічна технологія», запропоноване В. Докучаєвою, є дещо іншим. Авторка визначає даний термін як «сукупність процесів, правил, що виконують підпорядковувальну (нормотворчу) та упорядкувальну (алгоритмізуючу) функції стосовно дій проекту-

вальника, які спрямовані на створення заданого об'єкта – інноваційної педагогічної системи» (Докучаєва, 2007: 172).

В. Беспалько, який описує педагогічну технологію як «діяльність, спрямовану на створення умов для формування особистості»; «раціонально організовану діяльність щодо забезпечення досягнення мети педагогічного процесу», наводить п'ять принципів проектування педагогічної технології:

- 1) принцип цілеспрямованості;
- 2) принцип обґрунтованості цілей навчання та виховання;
- 3) принцип завершеності навчання;
- 4) принцип природності (вмотивованості);
- 5) принцип інтенсивності дидактичного процесу (Беспалько, 1995).

Н. Волкова наголошує: «Технологічність намагається відповісти на запитання про те, яким чином краще здійснювати освітню діяльність» (Волкова, 2006).

У рамках нашого дослідження поняття «педагогічна технологія формування комунікативної культури майбутніх перекладачів» розуміється як сукупність логічно упорядкованих операцій, методів та засобів навчання, втілення яких призведе до формування належного рівня комунікативної культури майбутніх фахівців з перекладу; система форм контролю та корекції, що поетапно (пропедевтичний, змістово-процесуальний, рефлексивний, контрольо-оцінний) упроваджуються в процес фахової підготовки філологів та сприяють досягненню запланованого результату.

**Мета статті** – презентувати результати дослідно-експериментальної перевірки педагогічної технології формування комунікативної культури майбутніх перекладачів у процесі їх фахової підготовки.

**Вклад основного матеріалу.** Науково-педагогічний експеримент, що становить основу нашого дослідження, було реалізовано в три таких етапи: констатувальний (2014–2015 рр.), формувальний (2015–2018 рр.) та контрольний (2018–2019 рр.). Базою проведення експериментального дослідження була кафедра англійської

філології та перекладу університету імені Альфреда Нобеля (Дніпро).

*Констатувальний етап* (2014–2015 рр.) експериментальної перевірки ефективності впровадження педагогічної технології передбачав дослідження та компаративний аналіз сучасного стану проблеми дослідження в Україні та світі. Було сформульовано гіпотезу, мету та завдання, проведено аналіз програмно-нормативних документів та освітніх програм низки ЗВО України та Європи, презентовано теоретичне обґрунтування сутності феномену комунікативної культури перекладача та його складників, визначено методи та стратегію проведення експериментального дослідження, встановлено кількісний та якісний склад учасників експерименту та експериментальних груп, підтверджено факт однорідності груп, що були залучені до дослідження, виявлено методи та критерії діагностики рівня сформованості складників комунікативної культури майбутніх перекладачів та феномену в цілому, отримано вхідні дані щодо реальної педагогічної практики формування комунікативної культури майбутніх перекладачів у процесі академічної підготовки.

На *формульованому етапі* (2015–2018 рр.) було здійснено дослідно-експериментальну перевірку встановленої гіпотези, впроваджено в навчальний процес фахової підготовки розроблену та теоретично обґрунтовану технологію формування комунікативної культури майбутніх перекладачів, проаналізовано результат проміжних та кінцевих зрізів, які дозволили здійснити експериментальну перевірку ефективності зазначеної технології.

Реалізація формульованого етапу експериментальної перевірки впровадження педагогічної технології відбувалась протягом трьох років. Кількісний склад учасників експерименту становив 537 студентів третього та четвертого року навчання кафедри англійської філології та перекладу університету імені Альфреда Нобеля. Загальну кількість здобувачів було розділено на контрольну (265 студентів) та експериментальну (272 студенти) групи. Викладання в контрольній групі передбачало послуговування традиційною навчальною програмою, у контрольній групі відбулося оновлення змісту таких навчальних дисциплін, як «Ділова іноземна мова», «Усний переклад», «Лінгвокраїнознавство», «Основи теорії мовної комунікації», «Практичний курс англійської мови», «Філософія», «Етика», «Основи психології». Крім того, було впроваджено спецкурс «Комунікативна культура перекладача» та додаткову позааудиторну роботу.

Реалізація *контрольного етапу* (2018–2019 рр.) мала на меті моніторинг, аналіз та систематизацію результатів експериментального дослідження, проведення статистичного аналізу отриманих даних, формулювання загальних висновків щодо ефективності практичного застосування пропонованої педагогічної технології та визначення перспектив подальшого дослідження даної проблеми.

Розкриємо основні методи перевірки рівнів сформованості компонентів комунікативної культури перекладача, а саме світоглядного, комунікативно-конструктивного та особистісного.

З метою визначення рівня сформованості **світоглядного компоненту** в рамках експеримен-

Таблиця 1

**Зміна показників рівнів сформованості компонентів комунікативної культури у студентів контрольної та експериментальної групи**

Рівень сформованості	Група студентів			
	КГ (265 осіб)		ЕГ (272 особи)	
	Етап експерименту			
	Констатувальний	Формувальний	Констатувальний	Формувальний
Світоглядний компонент				
Високий	22	23,9	21,5	39,6
Достатній	32,5	36	33,1	39,3
Низький	45,5	40,1	45,4	21,1
Комунікативно-конструктивний компонент				
Високий	17,2	19,7	18,5	49,1
Достатній	40,8	48,4	37,7	25,6
Низький	42	31,9	43,8	25,3
Особистісний компонент				
Високий	17,8	17,7	18,7	39,4
Достатній	38,9	42,9	40	46,8
Низький	43,3	39,4	41,3	13,8

тального дослідження було проведено контроль повноти та міцності засвоєння студентами фонових соціолінгвокультурологічних знань та встановлено рівень сформованості навичок і умінь їх доцільного використання у процесі здійснення перекладацької діяльності.

На формуальному етапі експериментальної перевірки ефективності впровадження педагогічної технології відзначалась позитивна тенденція в змінах рівнів сформованості світоглядного компоненту комунікативної культури як в експериментальній групі, так і в контрольній, проте в останній вони були незначні. У ході компаративного аналізу даних, наведених в таблиці 1, було виявлено, що в експериментальній групі відбулось незначне збільшення кількості здобувачів з високим рівнем сформованості даного критерію (+1,5%), а кількість студентів з низьким рівнем сформованості даного критерію зменшилась лише на 0,1%. За аналогічний період формуального етапу експериментального впровадження педагогічної технології в експериментальній групі був відзначений приріст кількості респондентів з високим рівнем сформованості світоглядного компоненту на 15,7%. Також тут відбулося значне зменшення кількості студентів з низьким рівнем сформованості даного критерію (-19%).

Основним критерієм для визначення рівня сформованості **комунікативно-конструктивного компоненту** комунікативної культури майбутніх перекладачів були обрані висновки викладачів таких навчальних дисциплін: «Основи теорії мовної комунікації», «Практичний курс англійської мови», «Лінгвокраїнознавство», «Усний переклад», «Ділова іноземна мова», спецкурсу «Комунікативна культура перекладача». Під час проведення підсумкового контролю успішності студентів у вивченні означених дисциплін викладачі оцінювали рівень сформованості комунікативно-предметних, білінгвально-бікультурних, невербально-етичних, психолінгвістичних, оцінно-рефлексивних умінь здобувачів. Окрім того, значна увага приділялась позааудиторній роботі майбутніх перекладачів.

Порівнюючи показники сформованості комунікативно-конструктивного критерію в контрольній та експериментальній групах, констатуємо, що за умови дотримання традиційної освітньої програми даний компонент збільшився лише на 2,5%. Послугування даною педагогічною технологією в експериментальних групах сприяло збільшенню кількості здобувачів на 24,9% та зниженню кількості студентів з достатнім та низьким рівнем на 22,8% та 6,6%. Отже, відбулося зна-

чне підвищення якості студентського двостороннього перекладу, адже майбутні фахівці з високим показником комунікативно-конструктивного критерію краще розпізнають та трактують невербальні меседжі співрозмовника, здатні застосовувати набуті теоретичні знання в практичній діяльності, виявляють тенденції до загального підвищення рівня культури фахового спілкування та професійної етики.

Аналізуючи здобутки студентів контрольної групи за аналогічний період, відзначаємо збільшення кількості респондентів з достатнім рівнем сформованості комунікативно-конструктивного компоненту на 7,6% та зменшення кількості здобувачів з низьким рівнем на 10,1%. Виявлення такої тенденції свідчить про недостатню мотивацію студентів до самовдосконалення, особистого розвитку та неусвідомлення ролі комунікативної культури у фаховій діяльності перекладача.

Діагностика **особистісного критерію** сформованості комунікативної культури студентів-філологів була здійснена шляхом виявлення рівнів сформованості його компонентів, зокрема емпатії, толерантності, емоційного інтелекту та рефлексії.

Провідним методом виявлення рівня *емпатійності* в нашому дослідженні було використання Шкали емоційного відгуку (Balanced Emotional Empathy Scale – BEES), розробленої Альбертом Меграбяном (Mehrabian, 2000).

Послугування методикою діагностики загальної комунікативної толерантності, яка була представлена В. Бойко в навчальному посібнику «Практична психодіагностика» (Райгородский, 2001), дозволило визначити рівень сформованості *толерантності* здобувачів. Використання даної методики дозволило виявити і проаналізувати толерантні та інтолерантні установки майбутніх перекладачів.

Аналізуючи рівень сформованості *емоційного інтелекту*, ми спирались на роботи С. Кагана (Kagan, 2004). Автор виділяє міжособистісний та внутрішньоособистісний інтелект індивіда. У рамках нашого дослідження наявність високого рівня одного чи всіх компонентів емоційного інтелекту свідчить про здатність майбутнього фахівця з двомовної комунікації розпізнавати та сприймати емоції співрозмовника, виступати в ролі ефективного співрозмовника, уникати конфліктних ситуацій, успішно працювати в команді та підтримувати комфортний психологічний клімат в колективі.

Аналіз рівня рефлексивності здобувачів передбачав послугування методикою визначення рівня рефлексивності А. Карпова (Карпов, 2003). Студенти з високим рівнем сформованості даного складника особистісного критерію виявляли

**Зміна показників рівнів сформованості комунікативної культури у студентів контрольної та експериментальної групи**

Рівень сформованості	Група студентів			
	КГ (265 осіб)		ЕГ (272 особи)	
	Етап експерименту			
	Констатувальний	Формувальний	Констатувальний	Формувальний
Високий	17	19,4	17,6	41,9
Достатній	39,4	42,4	43,2	44,6
Низький	43,6	38,2	39,2	13,5

схильність до самоаналізу, виявлення та корекції допущених помилок. Така схильність сприяла підвищенню якості подальшої перекладацької діяльності.

Аналізуючи дані щодо сформованості особистісного компоненту, наведені в таблиці 1, виявляємо таку динаміку: в контрольній групі кількість здобувачів з високим рівнем збільшилася на 0,9%, в експериментальній – на 21,7%. Такі результати ми пов'язуємо з інтенсивним використанням ігрових технологій в навчальному процесі, а також з активним залученням студентів до позааудиторної роботи – засідань дискусійного клубу, воркшопів тощо.

Завершальним етапом експериментального впровадження педагогічної технології формування комунікативної культури майбутніх перекладачів було проведення контрольного зрізу для визначення рівня сформованості цілісного феномену комунікативної культури перекладача. Динаміку зміни показників наведено в таблиці 2.

Порівнюючи результати вхідного тестування та контрольного опитування на завершальному

етапі експерименту, констатуємо незначне збільшення кількості студентів з високим рівнем сформованості комунікативної культури в контрольній групі (2,4%) та різке зростання відповідного показника в експериментальній групі (24,3%). Схожу тенденцію відзначаємо, порівнюючи показники здобувачів з низьким рівнем сформованості досліджуваного феномену: контрольна група – -5,4%, експериментальна група – -25,7%.

**Висновки.** Проведений компаративний аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності впровадження педагогічної технології формування комунікативної культури майбутніх перекладачів дозволяє зробити висновок, що модифікація навчального процесу з урахуванням необхідності формування умінь та навичок лінгвокультурологічного спрямування має значний позитивний вплив на рівень сформованості досліджуваного феномену в експериментальній групі порівняно з учасниками експерименту в контрольній групі. Отже, можемо дійти загального висновку щодо коректності встановленої в дослідженні гіпотези.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Kagan S. & Kagan M. 2004. *Multiple Intelligence. The Complete MI Book*. San Clemente, CA.
2. Mehrabian, A. 2000. Beyond IQ: Broad-based measurement of individual success potential or “emotional intelligence”. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*.
3. Беспалько В. П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Институт профессионального образования Министерства образования России. Москва. 1995.
4. Волкова Н. П. *Професійно-педагогічна комунікація* : навчальний посібник. Київ : ВЦ «Академія». 2006.
5. Докучасва В. В. 2007. Теоретико-методологічні засади проєктування інноваційних педагогічних систем. Луганськ, 2007.
6. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5.
7. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований. *Школьные технологии*. 2001.
8. Райгородский Д. Я. 2001. *Практическая психодиагностика. Методики и тесты* : учебное пособие. Самара : «БАХРАХ-М».

## REFERENCES

1. Kagan S. & Kagan M. 2004. *Multiple Intelligence. The Complete MI Book*. San Clemente, CA.
2. Mehrabian, A. 2000. Beyond IQ: Broad-based measurement of individual success potential or "emotional intelligence". *Genetic, Social and General Psychology Monographs*.
3. Bepal'ko V. P. 1995. *Pedagogika i progressivny`e tekhnologi obucheniya. [Pedagogy and progressive teaching technologies]*. Moskva, Rossijskaya Federacziya: i`nstitut professional`nogo obrazovaniya Ministerstva obrakhzovaniya Rossii.
4. Volkova N. P. 2006. Profesi`jno-pedagogi`chna komuni`kaczi`ya [Professional pedagogy communication]. [Navchal`nij posi`bnik]. Ki`yiv: VCz "Akademi`ya". [In Ukrainian].
5. Dokuchayeva V. V. 2007. Teoretiko-metodologi`chni` zasadi proektuvannya i`nnovaczi`jnikh pedagogi`chnikh sistem. [Theoretical and methodological basis for projecting innovative pedagogy systems]. Doktornauk. Lugans`k, 2007. [In Russian].
6. Karpov A. V. 2003. Refleksivnost` kak psikhicheskoe svojstvo I metodika ee diagnostiki. [Reflection as a psychological feature and methods of its diagnostic]. V: Psikhologicheskij zhurnal. T. 24. # 5. [In Russian].
7. Monakhov V. M. 2001. Pedagogicheskoe proektirovanie - sovremenny`j instrumentarij didakticheskikh issledovanij. [Pedagogic projecting – a modern tool for didactic research]. V: Shkol`ny`e tekhnologii. [In Russian].
8. Rajgorodskij D. Ya. 2001. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodicii testy. [Practical psychological diagnostic. Methods and tests]. [Uchebnoe posobie]. Samara: «BAKhRAKh-M». [In Russian].

**Olena ZELENSKA,**  
orcid.org/0000-0002-7128-8262  
Doctor of Pedagogy, Full Professor,  
Professor of the Department of Foreign Languages  
and Culture of Professional Speech  
of Lviv State University of Internal Affairs  
(Lviv, Ukraine) opzelenska@rambler.ru

## THE IMPORTANCE OF THE LANGUAGE AND COUNTRY STUDY COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING OF THE STUDENTS TAKING THE NON-LINGUISTIC MASTER'S COURSE

*One of the necessary demands to training students taking the non-linguistic Master's course is their having the command of a foreign language as a means of intercultural communication. The aim of learning the foreign language by the students which is in forming foreign language professional competence, the ability for the professional intercultural communication at the level that guarantees achieving the goals of the professional interaction, the complex of the professional skills and moral characteristics, which are necessary for the further personal and professional advance and active participation in the life of the society is defined. It is stated that among the general professional competences which the future masters must have is their readiness to communication in the foreign language oral and written forms for solving the tasks of the professional activity, for conducting intercultural communication, which is the process of verbal and non-verbal communication between the communicants, adequate understanding the participants of the communicative act who belong to various cultures and languages, their interaction. It is underlined that the language is regarded as an inseparable part of culture, as an important means of intercultural communication that accumulates all the achievements of the particular linguistic community. The future master must have the foreign language communicative competence that makes it possible to integrate into the multi-language and multi-cultural professional environment. The language and country study competence is presented as a component of the communicative competence that embraces the knowledge of the lexical units having the national and cultural semantics and certain abilities to use them in the speech activity in the different situations of intercultural communication. A number of the components that constitute this competence is defined. The main features of the language and country study competence as an important aspect of learning the foreign language by the students taking the non-linguistic Master's course are revealed.*

**Key words:** foreign language, language and country study approach, language and country study competence, student, non-linguistic Master's course.

**Олена ЗЕЛЕНСЬКА,**  
orcid.org/0000-0002-7128-8262  
доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри іноземних мов і культури фахового мовлення  
Львівського державного університету внутрішніх справ  
(Львів, Україна) opzelenska@rambler.ru

## ЗНАЧЕННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В НЕЛІНГВІСТИЧНІЙ МАГІСТРАТУРІ

*Однією з обов'язкових вимог до підготовки здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр» у нелінгвістичній магістратурі є володіння ними іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування. У статті визначається мета навчання іноземної мови в нелінгвістичній магістратурі, що полягає у формуванні іноземномовної професійної компетенції, здатності до професійної міжкультурної комунікації на рівні, що забезпечує досягнення цілей професійної взаємодії, комплексу професійних умінь і моральних характеристик, необхідних для подальшого особистісного та професійного зростання і діяльної участі в житті суспільства. Зазначено, що серед загальнопрофесійних компетенцій, якими повинні володіти майбутні магістри, є їхня готовність до комунікації в усній та писемній формах іноземною мовою для вирішення завдань професійної діяльності, для здійснення міжкультурної комунікації, що є процесом вербального та невербального спілкування між комунікантами, адекватного розуміння учасників комунікативного акту, які належать до різних культур і мов, їх взаємодії. Наголошується, що мова розглядається як невід'ємна частина культури, як найважливіший засіб міжкультурного спілкування, що акумулює всі надбання конкретної мовної спільноти. Після закінчення магістратури у магістра повинна бути сформована іноземномовна комунікативна компетенція, що дозволяє інтегруватися в мультимовне і мультикультурне професійне середовище. Доведено, що лінгвокраїнознавчий підхід передбачає поєднання лінг-*

вістики з країнознавством. Лінгвокраїнознавча компетенція представлена як компонент комунікативної компетенції, що містить знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою та певні вміння застосовувати їх у мовленнєвій діяльності в різних ситуаціях міжкультурного спілкування. Визначено низку компонентів, що входять до складу цієї компетенції. Розкрито основні характеристики лінгвокраїнознавчої компетенції як важливого аспекту навчання іноземної мови здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр» у немовній магістратурі.

**Ключові слова:** іноземна мова, лінгвокраїнознавчий підхід, лінгвокраїнознавча компетенція, здобувач вищої освіти, нелінгвістична магістратура.

**Formulation of the problem.** The reform of higher education foresees raising the activity of the establishments of higher education on a qualitatively new level that corresponds with the modern conditions and needs of the society. Every subject, including a foreign language, plays a definite role in solving the tasks of higher education. The methods of teaching the foreign languages envisage besides the practical command of a concrete foreign language its mastering as a means of oral and written communication and obtaining the new information, raising the literacy necessary for every educated person, more profound acquaintance with the cultural values of the other countries, their achievements in various spheres of science, economy, policy, culture, the development of the skills of using references, cultivating diligence, forming the ability of independent work, self-education, broadening the educational world outlook and raising the cultural level of the students, namely those, who take the non-linguistic Master's course. The non-linguistic Master's course envisages the foreign language as the means of the effective professional interaction and development of the professional competence of the future masters in the system of the general cultural and professional competences. Training the students taking the non-linguistic Master's course for foreign language communication, forming the communicative ability without their gaining the norms of the adequate speech behaviour and without their knowledge about the life, reality, and culture of the country the language of which they learn are impossible. It defines the importance and topicality of the issues connected with developing the culturological approach, in particular its language and country study aspect in learning the foreign language by the students taking the non-linguistic Master's course.

**Analysis of recent research and publications.** The culturological approach to education is concerned in the papers of E. Sapir, V. Sydorenko, N. Trubetsky, L. White, A. Zapesotsky. The culturological approach to learning the foreign languages, in particular its language and country study aspect was researched by B. Baars, M. Bennet, I. Bim, L. Bloomfield, S. Elliott, C. Folomkina, O. Jespersion, G. Kytai-gorodska, V. Kostomarov, R. Lado, R. Milrud, Yu. Passov, E. Shubin, V. Skalkin, S. Ter-Minasova,

E. Vereschagin, M. Waissburg, I. Zymnya and others. But the issues connected with the peculiarities of the aims, content and technologies of learning the foreign language by the students taking the non-linguistic Master's course, with the development of the model of developing the program of the foreign language for them, with the specificity of choosing and organizing mastering the language and speech material for forming the foreign language professional competence of the students, with the problems of intercultural communication, the content of the communicative competence, in particular of such its components as the socio-cultural competence, country study competence, language and country study competence, etc. need their further research.

**Aim of the paper.** Taking into account the modern concept of masters' training the aim of the paper is to ground the importance of the language and country study approach in foreign language learning of the students taking the non-linguistic Master's course and the formation of the language and country study competence, and to define their essence.

**Results and discussion.** The concept of the organization of training the masters in Ukraine foresees that this training is necessary taking into consideration the high dynamics of the modern labour market, the need to orientate the masters to its concrete segments and to realize the highest possible efficient usage of the scientific and pedagogical potential of the establishments of higher education (On the Concept of the Organization of Masters' Training in Ukraine, 2010). After taking the Master's course the master must have the foreign language communicative competence that makes it possible to integrate into the multi-language and multi-cultural professional environment. The foreign language has such functions as follows: it is the means of cognition; the custodian of culture; the means of communication; the instrument of development and education; the means of interpersonal and international communication. Culture is a condition that defines the realization of the creative potential of a personality and society, a form of the affirmation of peoples originality and a basis of the nation's spiritual health, a humanistic orientator and criterion of a person's and civilization development (Declaration of Culture Rights, 1996). The language



forms a person, reflects the people's self-consciousness, their mentality, national character, morals, system of values, world perception and world vision, defends the cultural gains and passes them on from one generation to another. The language is the product of culture. The languages must be learned in their indissoluble connection with the world and culture of the people who use them (Ter-Minasova, 2000). Culture and language have two functions of influence on the society: the function of the language influence that is realized by the linguistic means, and the function of the influence of the national cultural environment. The foreign language can be considered as the phenomenon of culture, as the element of culture, as the "crossroads of culture", and the means of culture transmission. Foreign language culture is that part of general culture of the humanity which the person who studies can master in the process of communicative foreign language education in the cognitive (culturological), developing (psychological), up-bringing (pedagogical) and educational (social) aspects (Passov, 2000: 27). The language accumulates all the achievements of the particular linguistic community; it is a system of coding the information about the reality that reflects that world perception which those who speak this language have. The command of the foreign language is not enough without mastering knowledge of the socio-cultural sphere of life that the native speakers have, and the ability to decode the foreign language socio-cultural information. The cultural concept as a complex formation that embraces the subject, image, notional, and valuable components is the most important category of linguoculturology (Zelenska, 2012). It is necessary to learn culture of the native speakers with all its traditions and customs, to have access to the best thoughts and institutions of the other nation, its literature, its culture, in other words, to the spirit of the nation in direct sense of this word (Jespersion, 2006). In this case an important role in achieving the goals of learning the foreign language during the non-linguistic Master's course has language and country study that is an aspect in learning the foreign language in the process of which it is possible to bring material and spiritual culture of the native speakers within the reach of the students. The language and country study approach foresees the connection of linguistics and country-study. It defines the choice of the language material, the content and the main aims of learning taking into account the specificity of the main types of the speech activity. The usage of the language and country study approach in learning the foreign language is dictated by the needs of the natural communication. Under these conditions it is

necessary to prepare the students for real communication, to form their communicative competence which has as the final result the possession of the foreign language skills and habits, knowledge of the country, the language of which they learn, following the certain norms of the lingual and extra-lingual behaviour that are necessary for adequate communication on the basis of complete understanding which is impossible without their having the main information about the surrounding reality.

The communicative competence is the ability to solve by means of the foreign language urgent for the learners and society tasks of communicating on everyday, academic, industrial, and cultural topics, the ability to use the facts of the language and speech for the realization of the communication aims (Azimov, 2000: 98). Communication can be carried out when the communicants have the extra-lingual information, namely, knowledge of the national-cultural denotations and their relations. The country study information is presented with the help of the philological means; the result of this is the process of forming certain language and country knowledge. The basis of this knowledge has the roots in the subject "Foreign language" which is taught at school and during the Bachelor's course. This knowledge is broaden and extended during the Master's course, the certain language and country study abilities are gained, and the language and country study competence is formed, which is the component of the communicative competence. It is an integral system of knowledge about the culture of the country the language of which is learned gained from the linguistic units containing the national-cultural component of semantics which are learned by the students in the process of mastering the foreign language; it is also a whole complex of certain language and country knowledge and skills which help to carry out the foreign language speech activity in different situations of intercultural communication. Such an approach to organizing the foreign language academic process, to choosing the material and information having the country study character that show both the common features and differences between the national forms of cultures and their new achievements and for teaching the main types of the speech activity increases the motivation of leaning and also optimizes the formation of the language and speech competences.

Thus, the language and country study competence is an important aspect of learning the foreign language by the students taking the non-linguistic Master's course because: it is an aspect of the methods of teaching the foreign languages that pertains to the choice and methods of introducing knowledge about

the country, the language of which is learned, with the aim of its practical mastering; it is an aspect of learning the foreign language that reflects the national-cultural component of the language material; it provides the realization of the communicative competence in the acts of intercultural communication through the adequate perception of the interlocutor's speech or information, i.e. it gives the possibility to the students to associate with the linguistic unit the same information that the native speaker has and thus achieve valuable communication; it increases the motivation (communicative, social, and esthetic ones) of the students to learn the foreign language because they apply both to the language and to the culture; it provides more efficient solving the practical, general educational and up-bringing tasks; it considers the word as a cultural-historical phenomenon, as an image that embraces different associations, first of all those which are grounded on national culture and are natural for the native speakers and bearers of this culture; it foresees learning the vocabulary having national-cultural (denotative) semantics, facts, phenomena, valuables of national culture, ethical and esthetical norms accepted by the society; it reflects the national-cultural component of the language material; it is the means of revealing the possibilities to create with the help of the language the broader picture of the surrounding world, to perceive the nationally marked figurativeness deeper; it makes the solution of the philological problems of the adequate understanding of the text or any information possible; it is the linguistic basis of translation; it forms the country study competence – skills and habits of the analytical approach to learning culture of another country in the comparison with culture of ones own country, and makes it possible to reveal the differences between two cultures; it is aimed at acquiring the basic vocabulary (knowledge that all the representatives of the linguistic community have; knowledge of the realities that the communicants have and that is the basis of languages communication without

which valuable communication is impossible; general human, regional, ethnic, and local knowledge and knowledge of a micro-collective); it helps to reveal how the national mentality is reflected in the language phenomena; it raises the emotional, personal, estimative and intellectual level of the students; it can be used for teaching all the types of the speech activity; it helps to get information and to solve the communicative and educational tasks; it provides the realization of mutual understanding between the communicators who belong to various cultures, and also makes their intercultural communication possible.

**Conclusions.** Thus, improving the process of learning the foreign language as one of the main communicative means in the modern world is an inalienable component of the pedagogical process at the establishments of higher education of Ukraine. Solving the problems that appear in different branches of the life of the country cannot take place beyond the development and extension of the communicative processes between cultures and realization of forming the new socio-cultural space and the new personality that determines the necessity of the theoretical comprehension of the processes of intercultural communication. Intercultural communication helps to carry out the common activity pertaining to creating the common valuables, the new common cognition and the single socio-cultural space in which the representatives of different cultures can develop and interact in full value. The practical course of the business foreign language or the language for specific purposes develops in the students taking the non-linguistic Master's course among the range of the competences (lingual-didactic, speech, communicative, socio-cultural, foreign language, informative) the language and country study competence, i.e. knowledge about the national customs, traditions, realities of the country the language of which is learned, the ability to get from the linguistic unit the country study information and use it for achieving valuable communication.

#### REFERENCES

1. Azimov E.G., Schukin A.M. Novy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodical terms and concepts (the theory and practice of language teaching)]. Moscow: Ikar, 2009, 448 p. [in Russian].
2. Deklaratsiya prav kultury [Declaration of rights of culture]. SPb: SPbGUP, 1996 [in Russian].
3. Zelenska O.P. Do pytannya navchannya inozemnoyi movy v konteksti mizhkulturnoyi paradygmy [Regarding foreign language learning in the context of the intercultural paradigm]. Rozum v XXI stolitti: materialy Vseukrayinskoyi nauko-vo-praktychnoyi konferentsiyi. Simferopol: Krymsky instytut biznesu UEU, 2012, t. 1, pp. 15-20 [in Ukrainian].
4. Passov E.I. Programma-kotsepsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya [Programme-concept of communicative foreign language education]. Moscow: Prosvescheniye [Education], 2000, 174 p. [in Russian].
5. Zakonodavstvo Ukrainy. Pro Kontsepsiyu organizatsiyi pidgotovky magistriv v Ukraini [On the concept of the organization of Master's training in Ukraine]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 10.02.2010 za № 99. Dostupno: <<http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0099290-10>> [in Ukrainian].
6. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya [Language and intercultural communication]. Moscow: Slovo [Word], 2000, 624 p. [in Russian].
7. Jespersen, O. How to teach a foreign language. London, 2006, 220 p. [in English].

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г., Щукин А. М. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Икар. 2009. 448 с.
2. Декларация прав культуры. 1996. Санкт-Петербург : СПбГУП.
3. Зеленська О. П. До питання навчання іноземної мови в контексті міжкультурної парадигми. *Розум в XXI столітті* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Сімферополь : Кримський інститут бізнесу УЕУ, 2012. Т. 1. С. 15–20.
4. Пассов Е. И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Москва : Просвещение, 2000. 174 с.
5. Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні : Наказ Міністерства освіти і науки України від 10.02.2010 р. № 99. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0099290-10>.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва : Слово. 2000. 624 с.
7. Jespersen O. How to teach a foreign language. London, 2006. 220 p.

УДК 378.016

**Тетяна ЗУЗЯК,***orcid.org/0000-0002-5437-0272**доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності  
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
(м. Вінниця, Україна) zuzuak@ukr.net***Оксана МАРУЩАК***orcid.org/0000-0003-0754-6367**кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності  
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
(м. Вінниця, Україна) ksanamar77@gmail.com*

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

*Об'єктивна необхідність формування у майбутніх учителів трудового навчання та технологій технологічної компетентності зумовлюється основними завданнями освітньої галузі «Технологія», з-поміж яких головним є розвиток в учнів технологічної культури, що формує технологічний світогляд, в основі якого лежить система технологічних поглядів на природу, суспільство та людину. Предмет дослідження – процес формування у майбутнього вчителя трудового навчання та технологій технологічної компетентності. Мета дослідження полягає у визначенні методологічних передумов формування у майбутніх учителів трудового навчання та технологій технологічної компетентності. Для досягнення мети використовувався комплекс таких методів дослідження: аналіз філософської, психологічної, педагогічної, методичної та спеціальної літератури, а також аналіз, синтез, абстрагування, систематизація теоретичних даних, порівняльний аналіз з метою з'ясування сутності поняття «технологічна культура», змісту та компонентного складу технологічної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій. У статті визначені такі методологічні передумови формування у майбутніх учителів трудового навчання та технологій технологічної компетентності: цей феномен постає як універсальна характеристика педагогічної реальності; компетентність характеризується специфічними функціями у галузі педагогічної діяльності; це системне утворення, що складається зі структурно-функціональних компонентів; структурними одиницями технологічної компетентності є знання, уміння та мотиви діяльності; особливості формування технологічної компетентності зумовлюються індивідуально-творчими, психофізіологічними, віковими характеристиками, соціально-педагогічним і технологічним досвідом особистості. Ефективність формування технологічної компетентності залежить від сукупності адекватних принципів, функціональної спрямованості навчання, методів, прийомів, засобів, педагогічних умов, за яких буде організоване навчання. Тому перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні педагогічних умов, розгляді педагогічних технологій формування у майбутніх учителів трудового навчання та технологій технологічної компетентності.*

***Ключові слова:** учитель трудового навчання та технологій, технологічна компетентність, методологічні передумови.*

**Tetiana ZUZIAK,**

*orcid.org/0000-0002-5437-0272*

*Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Professor of a Department of Technological Education, Economics and Life Safety  
of the Vinnytsia Mykhaylo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
(Vinnytsia, Ukraine) zuzyak@ukr.net*

**Oksana MARUSHCHAK,**

*orcid.org/0000-0003-0754-6367*

*PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor in Department of Technological Education, Economics and Life Safety  
of the Vinnytsia Mykhaylo Kotsiubynskyi State Pedagogical University  
(Vinnytsia, Ukraine) ksanamar77@gmail.com*

## METHODOLOGICAL PREMISES FORMATION FOR FUTURE TEACHER OF LABOR TRAINING AND TECHNOLOGY TECHNOLOGICAL COMPETENCE

*The objective necessity of formation technological competence of future teachers of labor training and technologies is determined by the main tasks of the educational field "Technology", among which – the development technological culture of students, which forms the technological outlook. The technological outlook is based on a system of technological views on nature, society and person. The subject of the research is the process of formation technological competence of the future teacher of labor training and technologies. The purpose of the study is to determine the methodological premises for the formation of future teachers of labor training and technology competence. To achieve this goal was used a set of research methods: analysis of philosophical, psychological, pedagogical, methodological and special materials, as well as analysis, synthesis, abstraction, systematization of theoretical data, comparative analysis to clarify the essence of the concept of "technological culture", content and component composition technological preparation of the future teacher of labor training and technology. The article identifies the following methodological premises for the formation of future teachers of labor training and technology of technological competence: this phenomenon appears as a universal characteristic of pedagogical reality; competence is characterized by specific functions in the field of teaching; it is a system formation consisting of structural and functional components; its structural units are knowledge, skills and motives of activity; peculiarities of technological competence formation are determined by individual creative, psychophysiological, age characteristics, socio-pedagogical and technological experience of the individual. The effectiveness of technological competence formation depends on a set of adequate principles, functional orientation of training, methods, techniques, tools, pedagogical conditions under which training will be organized. Therefore, we see the prospects for further research in defining pedagogical conditions, consideration of pedagogical formation technologies of future teachers of labor training and technologies of technological competence.*

**Key words:** *teacher of labor training and technologies, technological competence, methodological premises.*

**Постановка проблеми.** Інтеграційні процеси, соціально-економічна глобалізація, невизначеність сучасного ринку праці зумовлюють потребу в універсальних фахівцях зі сформованими загальними ключовими компетенціями. Сьогодні, для якого властива яскраво виражена діяльнісна та компетентнісна детермінованість освіти, зробило найзатребуванішою компетентнісну парадигму освіти, що характеризується гуманістичними цінностями, пріоритетом гуманітарного знання над технократичним, формуванням у фахівців компетенцій в усіх галузях суспільно-економічного життя. На часі об'єктивні передумови переосмислення пріоритетів вищої професійної освіти, формування нових концептуально-методологічних основ освітньої діяльності.

В умовах стрімкої зміни технологічної бази виробництва, характеру та змісту праці, місця робітника у виробничому процесі актуальним завданням педагогічної науки і практики є вдоско-

налення технологічної освіти молоді, яка передбачає теоретичне засвоєння й практичне оволодіння учнями загальними науковими основами та технологіями сучасного виробництва, що забезпечить їх професійну мобільність. Підготувати таких учнів має вчитель трудового навчання та технологій, у якого сформована стійка професійна технологічна компетентність, що є складовою частиною системи ключових і загальнопрофесійних компетентностей. Підґрунтям педагогічної освіти нині має бути не засвоєння знань, формування умінь і навичок, а формування у майбутніх учителів професійної компетентності, що, з одного боку, становить інтегративний критерій якості професійної освіти, професійної діяльності, а з іншого – властивість особистості, для якої характерними є високоякісне виконання трудових функцій, культура праці та міжособистісних комунікацій, уміння ініціативно й творчо вирішувати професійні проблеми, а також володіння багатоплано-

вими аспектами діяльності, готовність до підприємливості та прийняття управлінських рішень, до адаптації в нових умовах діяльності.

**Аналіз досліджень.** У психолого-педагогічній науці окреслилися різноманітні підходи до вивчення процесу формування у майбутніх учителів професійної компетентності. Питання професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій у сучасних умовах має багато невирішених аспектів, хоча вони завжди перебували у полі зору таких науковців: В. Андріяшина, І. Волощука, А. Вихруща, О. Гедвілло, В. Гетти, Р. Гуревича, П. Дмитренка, О. Коберника, В. Кузьменка, В. Мадзігона, Г. Левченка, Л. Оршанського, В. Сидоренка, В. Стешенка, Г. Терещука, В. Титаренко, О. Торубари, Д. Тхоржевського, В. Юрженка та ін. Різним питанням змісту та методики підготовки вчителів технологій присвячені дослідження В. Борисова, В. Васенка, І. Каньковського, М. Корця, Т. Кравченко, Є. Кулика, В. Курок, Д. Лазаренка, А. Плутка, Б. Прокоповича, Б. Сіменача, В. Стешенка, Л. Тархан, В. Харламенко, В. Чепка та ін. Останнім часом з'явилася низка дисертаційних досліджень, присвячених питанням формування різних видів компетентностей студентів у процесі їхньої фахової підготовки. У дослідженнях розглядається професійна, психолого-педагогічна, комунікативна, соціальна, інформаційно-технологічна компетентність тощо. Проблема формування технологічної компетентності майбутнього вчителя обґрунтована у працях таких науковців і практиків, як В. Мельникова, Л. Непогода, Л. Ямалієва.

Водночас зазначені науково-педагогічні дослідження мають вузько спрямований характер і не враховують особливостей формування у майбутніх учителів трудового навчання та технологій технологічної компетентності під час навчання професійно-практичних дисциплін. Вирішення проблеми підготовки вчителів трудового навчання та технологій у педагогічному закладі вищої освіти (далі – ЗВО) і формування у них технологічної компетентності передбачає цілісне теоретичне та експериментальне обґрунтування цього процесу, результатом якого має стати орієнтованість державних освітніх стандартів на формування технологічної компетентності.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні об'єктивних методологічних передумов формування у майбутнього вчителя трудового навчання та технологій технологічної компетентності.

**Виклад основного матеріалу.** Зміст освітньої галузі «Технології» охоплює матеріальний, духо-

вний та соціальний аспекти людської діяльності, що тісно взаємопов'язані між собою, і спрямований на розвиток особистості, її перетворювального мислення. Це галузь знань, методів і засобів, що використовуються для оптимального перетворення і застосування матерії (матеріалів), енергії та інформації за планом і в інтересах людини, суспільства, охорони природи. За своїм змістом навчальний предмет «Технології» – багаторівневий, логіка його побудована на залученні учнів до всіх етапів проєктувальної та виконавської діяльності, що має на меті формування функціональних й естетичних якостей предметного середовища. Розроблений на основі компетентнісного підходу, він сприяє підвищенню якості шкільної технологічної освіти, що забезпечує «адаптацію та самореалізацію учнів у сучасному високоінформаційному і високотехнологічному суспільстві, розвиток творчих здібностей, формування необхідних компетентностей і технологічної культури, реалізацію особистісних потенцій у самостійній діяльності» (Вдовченко, Корець, Тарара, 2011: 37). Освітня технологічна галузь забезпечує формування загальної та технологічної культури, підготовку молоді до самостійного життя і трудової діяльності в демократичному громадянському суспільстві з ринковою економікою.

Технологічна культура – важлива сфера загальної культури людства, що відображає на кожному історичному етапі його розвитку цілі, характер і рівень перетворювальної творчої діяльності людей, здійснюваної на основі досягнень науки і техніки, етики виробничих відносин. Технологічна культура в сучасному її розумінні тісно пов'язана з інформаційною революцією останніх десятиліть. Головною в сучасному виробництві стає робота з новою інформацією, а також творче рішення виробничих завдань (Марущак, 2017: 143).

В узагальненому вигляді під технологічною культурою можна розуміти рівень розвитку перетворювальної діяльності людини, виражений в сукупності досягнутих технологій матеріального й духовного виробництва, що дає змогу їй ефективно брати участь у сучасних технологічних процесах на основі гармонійної взаємодії з природою, суспільством і технологічним середовищем. Технологічна культура, що є одним із типів універсальної культури, впливає на всі аспекти життя людини та суспільства. Вона формує технологічний світогляд, в основі якого лежить система технологічних поглядів на природу, суспільство та людину. Складовою частиною її є технологічне мислення, пов'язане з узагальненим відображенням індивідом науково-технологічного середо-

вища та розумовою здатністю до перетворювальної діяльності.

Загальними завданнями технологічної освіти є озброєння учнів технологічними знаннями, формування технологічних умінь і навичок, виховання технологічно важливих якостей особистості, тобто елементів технологічної компетентності. Технологічні знання – це результат процесу пізнання технологічного світу та його адекватне відображення в свідомості учня у вигляді понять, уявлень, суджень і умовиводів. Учня необхідно знати такі базові технологічні поняття: «технологія», «технологічне середовище», «технологічний процес», «способи перетворювальної діяльності» та ін. Крім того, вони мають мати уявлення про прогресивні технології матеріального і духовного виробництва, основні форми життєдіяльності людини. Технологічні вміння – засвоєні учнем способи перетворювальної діяльності на основі набутих наукових знань. До них належать вміння планувати свою діяльність, прогнозувати й оцінювати її результати та ефективність, самостійно здобувати необхідні знання, виконувати графічні роботи, здійснювати дизайн-аналіз технологічного середовища, робочого місця, середовища проживання, визначати свою професійну придатність. Технологічно важливі особистісні якості – це властивості особистості учня, необхідні для успішного оволодіння перетворювальною діяльністю. До них належать такі якості, як професіоналізм, підприємливість, професійна мобільність, творча активність, висока відповідальність і дисциплінованість, потреба в постійному вдосконаленні власних професійно-технологічних знань і умінь (Марущак, 2017: 143).

Вищезазначене дає підстави стверджувати, що з метою забезпечення формування в учнів технологічної культури учитель має мати відповідний рівень технологічної підготовки та сформовану технологічну компетентність.

Технологічна підготовка майбутнього вчителя трудового навчання та технологій передбачає навчання основ техніки і технологій, їх соціально-економічних, історичних, екологічних аспектів, формування умінь, навичок і компетенцій щодо використання інструментів, приладів, навчальних установок, що дають змогу вивчати, застосовувати та обслуговувати цю техніку, упроваджувати певні технології. Вона виконує загальноосвітню, політехнічну та професійну функції, кожна з яких має свій вплив на розвиток і виховання особистості студента. Цілі технологічної підготовки необхідно формулювати в поняттях технологічної компетентності, а не звужувати їх тільки до формування знань і умінь.

Процес технологічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій багатоконпонентний. Зупинимося на окремих компонентах. Технологічна підготовка передбачає формування пропедевтичного знання, що становить підґрунтя для синтезу суб'єктивно нового, тобто технологічного, знання. При цьому слід ураховувати відмінність форми представлення знання в навчальному матеріалі та в науковому дослідженні. Наукові дисципліни, що вивчаються у ЗВО, є дидактично обґрунтованими навчально-пізнавальними комплексами наукових знань, практичних умінь і навичок, які належать до певної галузі наук. Оскільки в цих дисциплінах відображені певні взаємопов'язані явища об'єктивної дійсності, то вони не можуть бути абсолютно ізольованими і в освітньому процесі. Навчальні дисципліни представляють окремі галузі науки зі своєю мовою, понятійним апаратом, методологією, методикою, предметом дослідження. Однак їх вивчення має бути взаємопов'язаним і взаємозумовленим. Встановлення міжпредметних зв'язків є обов'язковою умовою синтезу суб'єктивно нового знання. Важливого значення набуває перенесення знань, прийомів, методів з однієї дисципліни на іншу, поєднання їх концептуальних полів і синтез суб'єктивно нових (технологічних) знань. За інших умов суб'єктивно нове знання не сформується у свідомості студента.

Другий компонент передбачає формування емоційно-ціннісного ставлення студента до процесу та результатів технологічної підготовки. Студент має розуміти, що технологічні знання, вміння і досвід є його особистими цінностями. Вони можуть бути використані в його практичній діяльності. Технологічна компетентність є не тільки важливою складовою частиною його професійної, а й загальної компетентності, оскільки дає змогу вільно орієнтуватися в галузі професійної діяльності і в численних життєвих ситуаціях в умовах технологічного суспільства. Третій компонент полягає у формуванні досвіду технологічної діяльності, який є складовою частиною професійної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання та технологій і виявляється у його вчинках і трудовій діяльності. Він становить своєрідний критерій оцінювання фахівцем власних вчинків, вчинків оточуючих, результатів професійної діяльності. Технологічний досвід як особистісне утворення характеризує здатність людини до трудової діяльності. Найважливішою його характеристикою є універсальність, що полягає в його здатності переноситися з одного виду діяльності на інший. Досвід відображає у свідо-

мости майбутнього вчителя трудового навчання та технологій технологічну діяльність у формі знань і умінь, спрямованих на розуміння сутності технологічних процесів і можливості ними керувати. При цьому важливого значення набуває не тільки кінцевий результат, а й ті дії, які до нього призвели, особливості мислення суб'єкта, що сформувалися під час технологічної діяльності, технічна творчість.

Наступний компонент – система технологічних знань – виконує функції теоретичної та методологічної основи щодо інших навчальних знань. Технологічне знання розглядається як результат синтезу суб'єктивно нового знання, вихідними компонентами якого є природничо-наукові, техніко-технологічні знання, особистий досвід, ціннісне ставлення до результатів діяльності та взаємодія суб'єктів. Суттєва роль у формуванні знань про особливості суспільних і виробничих відносин, розвитку вміння орієнтуватися в системі цих відносин має належати не тільки предметам природничо-наукового, загальнотехнічного та спеціального циклів, а й дисциплінам гуманітарного циклу, адже має відбуватися обґрунтування об'єктивних законів розвитку суспільних відносин, вивчення історії розвитку суспільства, ознайомлення з основами економіки, організацією сучасного виробництва та структурою народного господарства. Реалізація технологічних знань основ сучасного виробництва у практичній діяльності може здійснюватися під час виконання лабораторних і практичних, курсових і дипломних робіт, проходження виробничої практики. Значене дає підстави стверджувати, що технологічна підготовка може реалізуватися в дисциплінах усіх циклів освітньої програми підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій, водночас її можна розглядати як системоутворювальний складник професійної освіти.

Формування у студента вмінь, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності, – п'ятий компонент. Ця система має включати вміння моделювати технологічні закономірності, вміння прогнозувати результати своєї діяльності, вміння організувати свою діяльність і роботу колективу, вміння переносити технологічні знання, властиві одному виду діяльності, в іншу діяльність з метою вирішення нових виробничих завдань. Шостий компонент передбачає формування у майбутнього вчителя трудового навчання та технологій відповідних технологічних компетенцій.

Одним з елементів технологічної підготовки студентів є культура спілкування, формування

якої відображене у наступному компоненті. Відсутність культури спілкування перешкоджає трансляції знань від учителя до учня. Трансляція накопиченої інформації має особливий соціальний механізм, що трансформує її в усі аспекти діяльності людини.

Зміст останнього і не менш важливого, на нашу думку, компонента полягає в управлінні якістю технологічної підготовки, яка як результат освітнього процесу є предметом проєктування всіх суб'єктів управління. Під якістю підготовки майбутнього вчителя трудового навчання та технологій розуміємо системну сукупність властивостей його інтелектуального, професійного розвитку, які адекватно відображають вимоги освітньо-професійної програми до його підготовки. Знання та вміння фахівця характеризуються динамічністю та індивідуальністю, тому формують у певному часовому проміжку різний ступінь наближення до необхідної якості. Якість освіти необхідно розглядати не тільки з позиції фахівця та роботодавця, а й з позиції її відповідності освітнім стандартам.

Отже, технологічна компетентність учителя трудового навчання та технологій як універсальна характеристика особистості становить складно організовану систему, що передбачає виявлені на практиці прагнення і здатність (готовність) реалізувати власний потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) з метою успішної творчої діяльності в галузі технологічної освіти, усвідомлення її соціальної значущості та особистої відповідальності за результати цієї діяльності. Також технологічна компетентність учителя трудового навчання та технологій передбачає необхідність її постійного вдосконалення.

**Висновки.** Отже, на підставі аналізу літературних джерел і вивчення досвіду роботи закладів загальної середньої освіти, педагогічних ЗВО ми дійшли висновку, що в професійній підготовці вчителя трудового навчання та технологій технологічна підготовка є фактично основоположною. Вона забезпечує широту знань і сприяє формуванню у майбутніх учителів технологічної компетентності, що супроводжується засвоєнням технологічного спадку суспільства, способів сприйняття цілісної картини світу.

Формуванню у майбутніх учителів трудового навчання та технологій технологічної компетентності передують такі методологічні передумови: технологічна компетентність постає як універсальна характеристика педагогічної реальності, що виявляється у різних формах існування; вона характеризується специфічними функці-



ями у галузі педагогічної діяльності; це системне утворення, що складається зі структурно-функціональних компонентів і має власну організацію вибірково взаємодіючого цілого, яке не обмежується властивостями окремих частин; її структурними одиницями є знання, уміння та мотиви

діяльності; особливості реалізації процесу формування у студентів технологічної компетентності зумовлюються індивідуально-творчими, психофізіологічними та віковими характеристиками, соціально-педагогічним і технологічним досвідом особистості.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вдовченко В. В., Корець М. С., Тарара А. М. Прогностичні концептуальні підходи до реформування технологічної освіти учнів загальноосвітньої школи. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17 «Теорія і практика навчання та виховання». Київ, 2011. Випуск 19. С. 34–43.
2. Марущак О. В. Формування у майбутнього вчителя технологій технологічної компетентності. Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти. Вінниця, 2017. Випуск 14. С. 142–144.

#### REFERENCES

1. Vdovchenko V. V., Korets M. S., Tarara A. M. Prohnostychni kontseptualni pidkhody do reformuvannya tekhnolohichnoi osvity uchniv zahalnoosvitnoi shkoly [Prognostic conceptual approaches to reforming the technological education of students in secondary school]. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriiia 17: Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Series 17: Theory and Practice of Learning and Education. Kyiv, 2011, issue 19, pp. 34–43 [in Ukrainian].
2. Marushchak, O. V. Formuvannia u maibutnoho vchytelia tekhnolohii tekhnolohichnoi kompetentnosti [Formation of the future technology teacher of technological competence]. Aktualni problemy matematyky, fizyky i tekhnolohichnoi osvity – Actual problems of mathematics, physics and technological education. Vinnytsia, 2017, issue 14, pp. 142–144 [in Ukrainian].

УДК 37(477)(092):37.016:821.161.2

**Лариса ЙОВЕНКО,**  
 orcid.org/0000-0003-1035-071X  
 доктор педагогічних наук, доцент,  
 професор кафедри української літератури, українознавства та методик їх навчання  
 Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
 (м. Умань, Черкаська обл., Україна) yovenko310@ukr.net

## ТИПОВІ РИСИ ОБРАЗУ ГЕРОЯ У ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКАХ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В 1917–1920 РР.

У статті розглянуто типові риси образу героя в шкільних підручниках з української літератури 1917–1920 рр. За допомогою методу аналізу висвітлено особливості досконалої особистості з позицій формування ідеї народності. Виокремлено риси героя та виділено риси ідеалу людини на різних етапах розвитку вітчизняного словесного мистецтва у критичних статтях шкільних навчальних книг означеної доби (прагнення людини до свободи, намагання подолати мізерну буденність, невгамовний пошук правди, заперечення кривди, насильства, пригнічення слабких, скривджених, знедолених та ін.; ідеал інтелігентної (елітарної) особистості, основними рисами якої є освіченість, здатність брати на себе відповідальність в організації культурно-просвітницької роботи серед народу; християнські чесноти, патріотизм, працелюбство, шанування традицій і звичаїв предків). Звертається увага на формування нового типу літературного героя ( мешканця урбанізованого міста, позбавленого споконвічного зв'язку з землею, зденационалізованого, зросійщеного унаслідок відриву від національної школи, з новими цінностями, способом життя, взаємостосунками у суспільстві та родині). Проаналізовано навчальні книги з української літератури, встановлено, що в них відображені особливі риси української літератури, велике призначення якої – пробудити український народ до свідомого життя, роз'ятрити його дух, приспаний у певні періоди історії. Це сприяло об'єднанню українців у міцну націю. Відзначено вагомий педагогічний потенціал мистецтва слова у формуванні рис довершеної особистості. Опрацьовано циркуляри, які були спрямовані на популяризацію реформ в українській освіті 1917–1920 рр., що запроваджували обов'язкове вивчення української мови і літератури, історії та географії України в усіх загальноосвітніх закладах та інститутах. Зазначено, що опубліковано архівні матеріали, які доводять активне підручникотворення цього історичного періоду, зокрема й з української літератури для середніх та старших класів, а також демонструють освітні завдання, що поставали перед школою.

**Ключові слова:** шкільний підручник з української літератури, образ героя, героїчна особистість, ідеальний герой, патріотизм, релігійність, мужність, героїзм.

**Larysa YOVENKO,**  
 orcid.org/0000-0003-1035-071X  
 Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
 Professor of the Department of Ukrainian Literature, Ukrainian Studies and Teaching Methods  
 Pavel Tychnya Uman State Pedagogical University  
 (Uman, Cherkasy region, Ukraine) yovenko310@ukr.net

## TYPICAL FEATURES OF THE IMAGE OF THE HERO IN SCHOOL TEXTBOOKS ON UKRAINIAN LITERATURE IN 1917–1920

The article deals with typical features of the image of the hero in school textbooks on Ukrainian literature of 1917–1920. The features of the hero are distinguished and the features of the ideal of the person are distinguished at various stages of development of the national verbal art in the critical articles of the school educational books of the defined period (the desire of the person for freedom, the attempt to overcome the poor everyday life, the unrestrained search for truth, the denial of wrongdoing, the abuse, the oppression, the ideal of an intelligent (elitist) personality whose main features are education, ability to take responsibility in organizing cultural and educational work among the people; Istrian virtues, patriotism, diligence, respect for the traditions and customs of the ancestors). Attention is drawn to a new type of literary hero (urbanized city, deprived of primeval land care, mentioned city, graduating from leaving a local school, with new stories, headquarters, experience in society and parents). The author analyzed educational books on Ukrainian literature, found that they presented specific features of Ukrainian literature, its great life – to try the Ukrainian people to a conscious life, to explore its spirit, present in later periods of history, who participated in youth journalism a reliable nation; the considerable pedagogical potential of the art of the word in the formation of the rice of perfect form is determined. The circulars that were distributed on popularization reform in Ukrainian education from 1917 to 1920 were analyzed. The published archival materials, which have been quite active in the textbook, creating

*this historical periodic life, have also worked with Ukrainian literature for middle and high school students, as well as demonstrated the educational results they have put before the school.*

**Key words:** *school textbook on Ukrainian literature, hero image, heroic personality, ideal hero, patriotism, religiosity, courage, heroism.*

**Постановка проблеми.** Шкільні підручники з української літератури є ефективним засобом розвитку національної самосвідомості, моральних чеснот, героїко-патріотичного виховання молодого покоління. Методично-змістове наповнення навчальних книг відображає особливості суспільно-політичного та культурного розвитку держави, погляди, моральні смаки їх авторів. Різні педагогічні системи продукували підручники, що відображали актуальні у той чи інший історичний період освітньо-виховні завдання, які поставали перед школою.

**Аналіз досліджень.** Важливими для дослідження проблеми інтерпретації образу героя в шкільних підручниках ХХ століття стали наукові праці вчених-педагогів, які розглядали актуальні питання різних напрямів виховання. Це праці таких вчених: В. Андрущенко, А. Афанасьєва, В. Барановського, І. Беха, В. Кременя, В. Кузя, Ю. Руденка, О. Савченко, О. Сухомлинської, Е. Помиткіна та ін.

Вивченням історії розвитку шкільних підручників як соціально-педагогічного феномену займалися Л. Березівська, Л. Височан, О. Жосан, Я. Кодлюк, І. Смагін, О. Сухомлинська та інші. Проблеми становлення і розвитку навчальної книги з української літератури, національній спрямованості її змісту присвячені праці Л. Базиль, Н. Волошиної, Н. Кузьменко, Г. Токмань та інших.

**Мета статті** – розглянути типові риси образу героя в шкільних підручниках із української літератури у 1917–1920 рр.

**Виклад основного матеріалу.** Знищення самодержавства у лютому 1917 р. та утворення Української Центральної Ради (квітень 1918 р.) дало змогу активізувати роботу зі створення української національної школи. 12 жовтня 1917 р. Генеральний секретаріат України надіслав до шкіл циркуляр № 1316, згідно з яким в «усіх середніх, вищих і початкових та інших школах, які користуються державними правами, мають вводитися такі предмети: «Українська мова» і «Українознавство» (література, географія та історія України)» (Обіжник, 1917: 3).

На популяризацію реформ в українській освіті були спрямовані й інші циркуляри, у яких роз'яснювалося населенню, що «школа має бути рідна», де діти мають «навчатися чужому і своєму» (№ 1359) (Звернення: 6), що в Україні нині «сяє

сонце волі», де «наука йтиме на рідній українській мові» (№ 1360) (Звернення: 6). 1 серпня 1918 р. було прийнято Закон «Про обов'язкове вивчення української мови і літератури, історії та географії України в усіх загальноосвітніх закладах та інститутах» (Коротка записка: 5).

Створення нових підручників для національної школи стало одним з найважливіших завдань роботи освітянської спільноти. Про активне підручникотворення цього історичного періоду свідчить дослідження Ю. Шевельова «Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900–1941). Стан і статус», де зазначено, що книжок українознавчого спрямування у 1917 р. вийшло 747 назв, 1918 р. – 1084, а 1919 р. – 665 (Шевельов, 1987: 95). Зауважимо, що вагомим виявилось й фінансування державою розвитку національної освіти. Доказом цього є те, що 7 червня 1918 р. було виділено на видання українських підручників 2 млн карбованців (Коротка записка: 4–5).

Якщо для початкової школи існувала незначна кількість підручників з української мови та літератури («Буквар» Б. Грінченка, «Рідне слово» С. Черкасенка, «Віночок» О. Білоусенка), то ситуація з навчальною літературою для старших класів була катастрофічною.

Наукову цінність має підручник для школи «Хрестоматія по українській літературі для народних вчителів, шкіл учительських та середніх і для самоосвіти» (Сумцов, 1918), який витримав декілька перевидань. Навчальна книга складається із двох частин. Перша частина містить критичні матеріали про народну словесність, стару літературу (XI–XIV ст.), літературу середньої доби (XV–XVIII ст.), а друга – тлумачення творів нової літератури (кінець XVIII, XIX – початок ХХ ст.). Також до підручника увійшли фрагменти фольклорних та літературних творів. Метою укладача було «дати українському вчителю й учням українських шкіл, особливо учительських семінарій і середніх шкіл, зразковий матеріал для національної літературної й культурної освіти, а також і для позашкільної освіти» (Сумцов, 1918: 4). М. Сумцов у заключному слові акцентує увагу вчителів на особливостях шкільного вивчення творів давньої літератури, вважаючи за необхідне керувати читанням учнів та ретельно пояснювати зміст творів.

У «Хрестоматії по українській літературі» (1918 р.) подані такі твори з давньої української літератури: «Слово про закон і благодать» Іларіона, «Сказання» К. Туровського, «Повчання» Володимира Мономаха, а також уривки з Початкового, Київського та Галицько-Волинського літописів. Вагоме значення має те, що представлені фрагменти творів чітко ілюструють критерії життя зразкової особистості (яка має християнські чесноти, патріотизм, працелюбство, пошану до традицій, звичаїв предків). Наприкінці кожного розділу наявні запитання і теми для школярів (Сумцов, 1918).

У 1918 р. вийшла друком праця О. Грушевського «З сучасної української літератури. Начерки і характеристики». У книзі здійснено огляд літератури та розміщено критичні статті, у яких містяться «характеристики деяких новіших письменників» та вказівки про «певні моменти в історії української поезії, про характерні прикмети української драми» (Грушевський, 1918: 4). У контексті нашого дослідження ця навчальна книга цікава тим, що вчений чи не вперше в методиці української літератури не просто перелічує твори письменників XIX ст. та робить короткі анотації до них, а й аналізує образи цих творів.

Автор виписує ідеал інтелігентної (елітарної) особистості, основними рисами якої вважає освіченість і здатність брати на себе відповідальність в організації культурно-просвітницької роботи серед народу. Необхідно не вести народ за собою, як пропонували революціонери різних партій і груп, а йти разом з ним (народом) стежкою культурної праці, уважно спостерігати, корегувати нові ідеї та погляди, які вступають в синтез з давніми традиційними поглядами українців.

Літературознавець звертає увагу на формування нового типу героя – мешканця урбанізованого міста, оскільки відбуваються докорінні зміни у світогляді селянина, розривається споконвічний зв'язок із землею, вщент руйнуються усталені погляди, побут, зникають традиції, протягом якогось часу людина вагається в своїх оцінках без ясного розуміння критеріїв оцінки, відбувається процес денационалізації унаслідок відриву від національної школи, поступово відбувається зрощення населення, формуються нові цінності, спосіб життя, взаємостосунки у суспільстві та родині. Отже, з'являється новий тип літературного героя.

У 1919 р. на з'їзді директорів українських гімназій міністр народної освіти І. Огієнко наголосив на першочергових завданнях формування національної системи шкільної освіти. Найважливішим із них була розробка навчального плану

та програм, які б відповідали новим запитам. У постанові «Про підручники та приладдя» увагу акцентовано на критичному рівні забезпечення українськими підручниками, тому пропонувалося пожвавити роботу видавничого відділу міністерства (Резолюція, 1919: 90–94). У січні цього ж року керівництво видавничого відділу Міністерства освіти визначило пріоритетні завдання з підготовки до нового навчального року необхідного шкільного обладнання. Серед них – створення підручників з усіх шкільних дисциплін, забезпечення шкільних закладів освіти дитячими книгами для читання українських авторів (Реорганізація: 2).

Одним із перших підручників з української літератури, який рекомендувався Наркомом освіти для використання у школах та вищих навчальних закладах України, була праця С. Єфремова «Історія українського письменства» (Єфремов, 1995). Книга була видана у 1911 році й витримала чотири повних перевидання та одне скорочене для шкільної освіти (Єфремов, 1919). Підручник вміщує 8 розділів, де подано історію розвитку літературного процесу в Україні, здійснено високопрофесійну оцінку літературних фактів, виокремлено провідні ідеї в історії літератури, виділено етапи в історії українського письменства.

У фаховій педагогічній періодиці початку минулого століття наявні численні публікації про застосування підручників в українських школах, які вважалися анахронізмом, залишком дореволюційної системи освіти. Саме тому у процесі вивчення шкільного курсу української літератури стали використовувалися хрестоматії.

У 1919 р. з'явився посібник «Хрестоматія нової української літератури» М. Грунського, який було схвалено шкільною комісією Міністерства народної освіти для вивчення у російських навчальних закладах України. Навчальну книгу структуровано таким чином, що перед фрагментами зразків літературних творів подаються як авторські зауваження М. Грунського, так і критичні статті В. Антоновича, О. Григор'єва, І. Добролюбова, В. Кранихфельда, П. Куліша щодо творчого доробку представників українського красного письменства, починаючи від І. Котляревського і закінчуючи творчістю Лесі Українки. Ця хрестоматія вміщувала стислу характеристику героїв лише окремих авторів (Т. Шевченка, Марка Вовчка, І. Карпенка-Карого, І. Нечуй-Левицького, Панаса Мирного). Навчальні книги такого типу містили уривки літературних творів та деякі матеріали критико-біографічного характеру, проте через недостатнє методичне наповнення так і не змогли стати шкільними підручниками.

Таблиця 1

## Типові риси образу героя в шкільних підручниках з української літератури у 1917–1920 рр.

Автор навчальної книги	Автор твору та назва твору	% матеріалів, які містять аналіз образу героя	Типові риси образу героя
О. Грушевський. «З сучасної української літератури. Начерки і характеристики», 1918 р.	І. Котляревський. «Енеїда»	-	Наголошується, що в поемі вперше в українській літературі автор зобразив українське селянство, його життя, побут, прагнення, мрії і сподівання, зобразив надзвичайно реалістично і показав всьому світові, яким є справжній українець (Грушевський, 1918: 170).
М. Сумцов. «Хрестоматія по українській літературі», 1918 р.	«Слово про закон і благодать» Іларіона, «Сказання» К. Туровського, «Повчання» Володимира Мономаха, уривки з Початкового, Київського та Галицько-Волинського літописів	30 %	Представлені фрагменти творів чітко ілюструють критерії життя зразкової особистості (християнські чесноти, патріотизм, працелюбство, шанування традицій і звичаїв предків).
М. Грунський. «Хрестоматія по українській літературі», 1918 р.	Думи про трьох братів-утікачів з Азова, про Олексія Половича, про бурю на Чорному морі, про Самійла Кішку, про Байду; історичні пісні «Михайлик і Золоті Ворота», «Воевода Штефан» та ін.	20%	Аналізуючи думи як фольклорний жанр, укладачі «Хрестоматії» підкреслюють, що у цих творах зображено життя та подвиги «славнозвісних тогочасних діячів і говориться про такі їх вчинки, котрі глибоко захоплювали народні слухачів...», про головні сторінки народного життя, прилучені до поодиноких історичних, а часто й до цілком невідомих осіб, такі оповідання, в дійсність котрих вірять усі слухачі» (Сумцов, 1918: 31).
М. Грунський. «Хрестоматія нової української літератури», 1919 р.	Українські народні казки «Казка про Усмошвеця» (датована X–XII ст.), «Кирило Кожум'яка»; казка Богдана Хмельницького «Про вужа».	5%	Твори відображають героїчну боротьбу народу як з міфічними (змій), так і з історичними (печеніги, поляки) ворогами.
М. Грунський. «Хрестоматія нової української літератури», 1919 р.	Г. Квітка-Основа-Яненко. «Маруся», «Сердешна Оксана», «Козир-дівка»	15%	Образи головних героїнь повістей трактуються як чисті душею і прекрасні тілом, справжнє втілення українського жіноцтва: «цей справді високопринципальний образ української дівчини, наділений од автора усіма прикметами національної краси, фізичної й духовної» (Грунський, 1919: 247).
М. Грунський. «Хрестоматія нової української літератури», 1919 р.	Т. Шевченко	0,2%	Герої розкриваються в підручнику побіжно, тобто через фрагменти критичних статей В. Антоновича, М. Добролюбова, В. Кранихфельда тощо.
М. Грунський. «Хрестоматія нової української літератури», 1919 р.	П. Куліш. «Чорна рада»	0,5%	Цікавими і типологічно правдивими визнано деякі образи тогочасних діячів, зокрема Сомка, що, на думку автора підручника, органічно вписується в коло романтичного сюжету.
А. Воронець. «Наші письменники. Життя та діяльність українських видатніших письменників. Підручник для учнів вищих початкових та середніх шкіл», 1920 р.	«Літопис» Самовидця, «Сказання про війну козацьку» Самійла Величка  «Історія Русів»	3%  5%	Твори розглядаються як вагомий джерело для пізнання національного характеру української людини та особливостей її життя. У книзі презентовані саме ті фрагменти творів, що дають читачеві змогу усвідомити характер діяльності та поведінки великих синів українського народу (Воронець, 1920).  Автор поспішно вважає твір одним з джерел виховання української еліти, патріотів рідної землі. Він так пише про свою книгу: «Вона розкаже, як наш народ завжди боровся за свої вольності, за свої давні права, за те, щоб своїм ладом на своїй землі жити. Розказуючи про це живо і палко, історія навчала так робити й своїх читачів і давала в життя наших гетьманів і інших людей приклади того, як треба служити рідному краю та його вольності обороняти...» (Воронець, 1920).

Узагальнення інтерпретації образу героя в шкільних підручниках означеного періоду подано у таблиці 1.

**Висновки.** Таким чином, авторам проаналізованих навчальних книг з української літератури вдалося втілити такі задуми: відобразити особливі риси української літератури; висвітлити її велике призначення – пробудити український народ до свідомого життя, роз'ятрити його дух, приспаний у певні періоди історії, що сприяло б об'єднанню українців у міцну націю; відзначити вагомий педагогічний потенціал мистецтва слова

у формуванні рис довершеної особистості, високого рівня патріотизму та героїчних рис. Упорядниками розглянутих підручників сформовано тип героя української літератури, який прагне до свободи, подолання мізерної буденності, невгамовного пошуку правди, заперечення кривди, насильства тощо.

Проведене дослідження не претендує на вичерпність вивчення проблеми. Подальшої розробки потребує використання інноваційних технологій навчання під час вивчення фольклору в закладах загальної середньої освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Воронець А. Наші письменники. Життя та діяльність українських видатніших письменників : підручник для учнів вищих початкових та середніх шкіл. 1920. 63 с.
2. Грунський Н. К. Хрестоматія нової української літератури. Київ : Б. и., 1919. 148 с.
3. Єфремов С. Коротка історія українського письменства. 3-є вид. Київ : Дніпрові пороги, 1919. 215 с.
4. Єфремов С. Історія українського письменства / за ред. М. К. Наєнка. Київ : Femina, 1995. 538 с.
5. Реорганізація видавничого відділу при Міністерстві народної освіти. ЦДАВО України. Ф. 2582. Оп. 1. Спр. 168. Арк. 2–2 зв.
6. Резолюції наради діячів середньої школи, що відбувся 10–14 січня 1919 р. ЦДАВО України. Ф. 2582. Оп. 2. Спр. 16. Арк. 90–94.
7. Грушевський О. З сучасної української літератури. Начерки і характеристики: в 2 ч. 2-е вид. Київ : Криниця, 1918. Ч. 1. Українські повісті другої половини XIX в. 207 с.
8. Сумцов М. Хрестоматія по українській літературі для народних вчителів, шкіл учительських та середніх і для самоосвіти. Харків : Союз, 1918. 152 с.
9. Коротка записка про діяльність Міністерства освіти. По департаменту середньої школи. ЦДАВО України. Ф. 2201. Оп. 1. Спр. 63. Арк. 4–5 зв.
10. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900–1941). Стан і статус / пер. з англ. О. Соловей. Нью-Йорк : Сучасність, 1987. 295 с.
11. Коротка записка про діяльність Міністерства освіти. По департаменту середньої школи. ЦДАВО України. Ф. 2201. Оп. 1. Спр. 63. Арк. 4–5 зв.
12. Обіжник Генерального секретаріату освітніх справ від 12 жовтня 1917 р., № 1316. ЦДАВО України. Спр. 28. Арк. 3.

#### REFERENCES

1. Voronets A. Nashi pismennyky. Zhyttia ta diialnist ukrainskykh vydatnishykh pismennykiv: pidruchnyk dlia uchniv vyshchykh pochatkovykh ta serednykh shkil. Napysav A. Voronets. [B. m.], 1920. 63 s. [in Ukraine].
2. Hrunskiy N. K. Khrestomatiya novoi ukraynskoj lyteratury. Kyev: [B. y.], 1919. 148 s. [in Ukraine].
3. Yefremov S. Korotka istoriia ukrainskoho pysmenstva. 3-ye vyd. Kyiv: Dniprovi porohy, 1919. 215 s. [in Ukraine].
4. Yefremov S. Istoriia ukrainskoho pysmenstva / za red. M. K. Naienka. Kyiv: Femina, 1995. 538 s. [in Ukraine].
5. Reorhanizatsiia vydavnychoho viddilu pry Ministerstvi narodnoi osvity. TsDAVO Ukrainy. F. 2582. Op. 1. Spr. 168. Ark. 2–2 zv. [in Ukraine].
6. Rezoliutsii narady diiachiv serednoi shkoly, shcho vidbuvsia 10–14 sichnia 1919 r. TsDAVO Ukrainy. F. 2582. Op. 2. Spr. 16. Ark. 90–94. [in Ukraine].
7. Hrushevskiy O. Z suchasnoi ukrainskoj literatury. Nacherky i kharakterystyky: v 2 ch. 2-e vyd. Kyiv: Krynytsia, 1918. Ch. 1. Ukrainski povistiari druhoi polovyny KhIKh v. 207 s. [in Ukraine].
8. Sumtsov M. Khrestomatiia po ukrainskii literaturi dlia narodnykh vchyteliv, shkil uchytelskykh ta serednykh i dlia samoosvity. Kharkiv: Soiuz, 1918. 152 s. [in Ukraine].
9. Korotka zapyska pro diialnist Ministerstva osvity. Po departamentu serednoi shkoly. TsDAVO Ukrainy. F. 2201. Op. 1. Spr. 63. Ark. 4–5 zv. [in Ukraine].
10. Shevelov Yu. Ukrainska mova v pershii polovyni dvadtsiatoho stolittia (1900–1941). Stan i status / per. z anhli. O. Solovei. Niu-York: Suchasnist, 1987. 295 s. [in Ukraine].
11. Korotka zapyska pro diialnist Ministerstva osvity. Po departamentu serednoi shkoly. TsDAVO Ukrainy. F. 2201. Op. 1. Spr. 63. Ark. 4–5 zv. [in Ukraine].
12. Obizhnyk Heneralnogo sekretariatu osvitnikh sprav vid 12 zhovtnia 1917 r., № 1316. TsDAVO Ukrainy. Spr. 28. Ark. 3. [in Ukraine].

**Євген ІВАНОВ,**  
orcid.org/0000-0001-6511-2474  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри публічної служби та управління  
навчальними й соціальними закладами  
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка  
(Старобільськ, Луганська обл., Україна) yugene35@gmail.com

## ПРОБЛЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті схарактеризовано проблему забезпечення якості вищої освіти в Україні, а також питання відповідності циклів і трудомісткості навчальних програм у вітчизняних та зарубіжних ЗВО з метою підвищення мобільності студентів та розширення їхніх перспектив в отриманні освіти за кордоном. Схарактеризовано проблему забезпечення якості вищої освіти, яка повинна бути визначальним фактором в напрямі перетворення засвоєних в процесі професійного навчання знань, умінь і навичок в особистісні психічні властивості індивіда, які будуть визначати його компетентність, майстерність, норми загальнолюдської моралі і поведінки. Мета статті – дати характеристику стану та напрямів розвитку вирішення проблеми управління якістю вищої освіти. У статті розглянуто параметри системи забезпечення якості, які включають в себе такі критерії, як близькість до споживача, лідерство з боку керівництва навчального закладу, залучення персоналу до реалізації стратегії розвитку ЗВО, ефективні бізнес-процеси, системний підхід до управління на основі концепції внутрішніх організаційних ланцюжків якості. Наведено інструменти проєктування і контролю рівня якості трудового потенціалу випускника, якими виступають стандартизація професійних і загальних компетенцій; стандартизація кваліфікаційних вимог; стандартизація оцінки компетенцій; стандартизація вимог до тих, хто проводить оцінку трудового потенціалу студентів; інформаційне забезпечення. Представлено три основні показники якості освіти випускника вищої школи. Такими показниками є можливість працевлаштування, поліпшення взаємозв'язку попиту та пропозиції в сфері вищої освіти, вдосконалення доступу до навчання за умови особливої уваги до проблемних груп на ринку праці. Зроблено висновок про те, що основними напрямками змін управлінських методів є такі: вдосконалення системи підвищення кваліфікації викладачів, об'єктивна оцінка якості їх педагогічної діяльності, встановлення чіткої кореляції між результатами праці, громадським статусом, моральною і матеріальною винагородою.

**Ключові слова:** модернізація освіти, якість вищої освіти, освітній процес, управління якістю.

**Yevhen IVANOV,**  
orcid.org/0000-0001-6511-2474  
Candidate of Pedagogic Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of State Service,  
Administration and Management  
of Luhansk Taras Shevchenko National University  
(Starobilsk, Luhansk region, Ukraine) yugene35@gmail.com

## PROBLEM OF PROVIDING HIGHER EDUCATION QUALITY IN UKRAINE IN THE CONTEXT OF MODERNIZATION PROCESSES

The article describes the problem of providing higher education quality in Ukraine, in the context of which the issues of consistency of cycles and complexity of curricula in Ukrainian and foreign HEIs are also highlighted in order to increase the mobility of students and expand their prospects in obtaining education abroad; as well as the problem of quality assurance in higher education, which should be a determining factor in the transformation of the acquired knowledge, skills and abilities acquired in the course of vocational training into the individual mental properties of the person, which will determine their competence, proficiency, norms of human morality and behavior. The purpose of the article is to characterize the state and directions of development of the solution to the problem of quality management of higher education. The article deals with the parameters of the quality system, which include: proximity to the consumer; leadership on the part of the management of the educational institution; involvement of the staff into the implementation of the strategy of HEI development; effective business processes; systematic approach to management based on the concept of internal organizational "quality chains". The following tools of designing and quality control of the graduates work potential, which stand for standardization of professional and general competencies, are introduced: standardiza-

*tion of qualification requirements; standardization of competency assessment; standardization of requirements for those who assess students' work potential; information support. There are three main indicators of the quality of higher education for the graduates, namely: employment opportunities; improved interconnection of supply and demand in higher education; improved access to training with particular attention to problem groups in the labor market. It is concluded that the main directions of changes in management methods are the following: improved system of teachers training, an objective evaluation of the quality of their teaching activities, a comprehensive correlation between the results of work, social status, moral and material remuneration.*

**Key words:** *modernization of education, quality of higher education, educational process, quality management.*

**Постановка проблеми.** Інтеграція України до єдиного європейського та світового простору сприяла модернізації національної освіти в контексті Болонської декларації. Зовнішніми факторами зростання уваги до питань якості вищої освіти є безпосередньо Болонський процес і необхідність підвищення конкурентоспроможності української вищої школи в міжнародному масштабі. Внутрішній фактор – це необхідність забезпечення тієї якості випускників, яка відповідає завданням модернізації української економіки і соціальної сфери. Як зазначено у Всесвітній декларації про вищу освіту XXI століття, яку було прийнято в 1998 році на Всесвітній конференції ЮНЕСКО з питань вищої освіти, «<...>якість в сфері вищої освіти є багатовимірною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції і види діяльності, тобто навчальні та академічні програми, наукові дослідження і стипендії, укомплектування кадрами, студентів, будівлі, матеріально-технічну базу, обладнання, роботу на благо суспільства і академічне середовище» (Council Recommendation on European cooperation in quality assurance in higher education, 1998).

У більшості закладів вищої освіти України головними ознаками впровадження Болонської системи стали такі: ступінчаста підготовка (бакалавр – магістр); кредитно-модульна система навчання; 100-бальна система оцінки знань студентів. Однак Болонський процес спрямований на формування загальних підходів до забезпечення якості вищої освіти та розвитку академічної мобільності студентів і викладачів на основі відповідності циклів навчання і загальних критеріїв оцінки трудомісткості програм, за якими готують фахівців певних спеціальностей в різних вітчизняних ЗВО і в європейських університетах. Проте проблема відповідності циклів і трудомісткості навчальних програм все ще залишається невирішеною. В результаті українські студенти фактично позбавлені можливості мобільності при отриманні фундаментальної професійної підготовки не тільки за кордоном, але і в межах України. Проблемаю залишається також забезпечення якості вищої освіти, яка повинна бути визначальним фактором в напрямі перетворення засвоєних

в процесі професійного навчання знань, умінь і навичок в особистісні психічні властивості індивіда, які будуть визначати його компетентність, майстерність, норми загальнолюдської моралі і поведінки. Останнім часом для вирішення вищевказаних проблем застосовуються навчальні плани, які сприяють мобільності студентів в процесі отримання освіти і можуть забезпечити максимальну підготовку студентів, яка дозволяє враховувати зміну пріоритетів на ринку праці. У Меморандумі про вищу освіту Європейського Союзу вказані такі напрями діяльності в сфері якості вищої освіти: сприяння найбільш ефективному використанню людських і матеріальних ресурсів вищої школи; розширення наукових досліджень і максимально можливе їх впровадження в навчальний процес; вдосконалення і оптимізація прийому до вищих навчальних закладів і форм атестації студентів; підвищення професійних компетенцій викладачів; поглиблення взаємодії з роботодавцями.

**Аналіз досліджень.** Проблеми забезпечення якості вищої освіти приділяється увага у багатьох працях вітчизняних та зарубіжних вчених. Умовно дослідження поділяють на три групи. До першої групи належить оцінка якості підготовки спеціалістів, аналіз наявності методики оцінювання якості підготовки випускників навчальних закладів як кінцевого продукту навчального процесу. Друга група досліджень висвітлює механізми формування системи управління якістю освітніх послуг у ЗВО. До третьої групи належить аналіз системи оцінювання якості вищої освіти у країнах далекого і близького зарубіжжя.

Зарубіжні та українські дослідники вивчають якість освіти у таких аспектах: соціально-філософському, педагогічному (В. Андрущенко, В. Астахова, Л. Горбунова, М. Култаєва, М. Лукашевич, В. Лутай та інші); філософсько-освітньому та управлінському (О. Величко, А. Софрон, Т. Гусен, Д. Дзвінчук, Б. Жебровський, М. Кисіль, А. Тайджман); суспільно-економічному та соціокультурному (К. Корсак); соціологічному (В. Кушерець, М. Романенко, О. Свідун, Н. Щипачова) тощо.

**Мета статті** – схарактеризувати стан та напрями розвитку вирішення проблеми управління якістю вищої освіти.



**Вклад основного матеріалу.** В цілому забезпечення якості є елементом загальної системи управління якістю освіти. Під забезпеченням якості розуміється створення необхідних умов для надання якісних послуг з навчання. Крім цього, управління якістю передбачає наявність механізмів контролю якості, що включають в себе оцінку процесу навчання і його результатів. Отже, управління якістю передбачає комплексну взаємодію таких елементів, як нормативно-правова база, чітко сформульовані цілі навчання, освітні стандарти, засновані на компетенціях, відповідні цим стандартам освітні програми та навчальні матеріали, кваліфіковані педагогічні кадри, система збору та аналізу інформації, орієнтація на кращі зразки якості в рамках національної практики.

Параметри системи забезпечення якості включають в себе такі компоненти: близькість до споживача; лідерство з боку керівництва навчального закладу в частині створення в організації такого мікроклімату, в якому співробітники максимально залучені в процес досягнення поставлених цілей; залучення персоналу (від вищого керівництва до рядових співробітників) до реалізації стратегії розвитку ЗВО; ефективні бізнес-процеси; системний підхід до управління на основі концепції внутрішніх організаційних ланцюжків якості (взаємопов'язаних процесів, що включають в себе внутрішніх постачальників і споживачів) і зовнішніх споживачів і постачальників; постійне вдосконалення, яке ґрунтується на результатах оцінки ступеня задоволеності споживачів і на показниках діяльності самої організації, а також на прийнятті необхідних коригувальних і запобіжних рішень.

Якість навчання вимірюється трьома основними показниками. Цими показниками є можливість працевлаштування, поліпшення взаємозв'язку попиту та пропозиції в сфері вищої освіти, вдосконалення доступу до навчання за умови особливої уваги до проблемних груп на ринку праці. Отже, самі показники якості вказують на двояку функцію управління якістю за рахунок спрямованості на внутрішнє системне регулювання і на виконання соціальної ролі, що має на меті сприяння модернізації економіки і соціальної сфери, формування активних громадян і соціальну гармонізацію.

Оскільки система вищої освіти загалом і кожен ЗВО зокрема виготовляє певний продукт, який повинен мати свого споживача, освітня установа має створювати певну цінність для споживача, отже, вона має бути *поруч зі споживачем*. Щоб витримати конкурентну боротьбу на ринку освітніх послуг, ЗВО повинен бути лідером у наданні диференційованих послуг для різних категорій

споживачів. Крім цього, його діяльність повинна виправдовувати вкладені кошти. Рівень якості трудового потенціалу випускника проектується і контролюється за допомогою таких інструментів, як стандартизація професійних і загальних компетенцій, стандартизація кваліфікаційних вимог, стандартизація оцінки компетенцій, стандартизація вимог до тих, хто проводить оцінку трудового потенціалу студентів (експертів з оцінки), інформаційне забезпечення (дані про працевлаштування, опитування роботодавців).

Едвардс Демінг (американський вчений, статистик і консультант з теорії управління якістю) у своїй науковій праці «Вихід із кризи» розглядає якість як системну мету. Він розробив цикл безперервного вдосконалення якості, відповідно до якого необхідно постійно проходити всі чотири етапи Циклу постійного вдосконалення (Циклу Демінга):

- планування: визначення пріоритетних цінностей-цілей, відповідних перспективних напрямів розвитку вищої освіти і конкретного ЗВО;
- виконання: вдосконалення системи підвищення кваліфікації, документування освітнього процесу, робота проектних команд викладачів, спільна науково-дослідницька діяльність викладачів і студентів;
- контроль: узагальнення оцінок якості викладання, атестація студентів;
- коригування (управління впливом): кореляція результату і винагороди, постійне вдосконалення програм на основі аналізу даних (Deming, 1986).

Процеси забезпечення якості безпосередньо пов'язані з підходом до оцінки навчання, заснованому на результатах навчання, виражених в термінах компетенцій. Такий підхід забезпечує якість підготовки випускників, адекватну потребам як розвитку наукових досліджень, так і ринків праці, оскільки він зміщує акцент з того, скільки років людина вчилася, на те, чого вона навчилася і що може робити. Водночас даний підхід означає, що освітні програми за різними спеціальностями (напрямами підготовки) вищої освіти можуть мати різні терміни навчання залежно від необхідних компетенцій і часу, необхідного на їх освоєння.

Випускник ЗВО повинен бути не тільки висококласним фахівцем, він повинен володіти такими особистісними якостями, як здатність до самоосвіти, культура людського спілкування, глобальне, самостійне і критичне мислення, відповідальність і адаптивність. З огляду на це завданням вищої школи є становлення студента як суб'єкта майбутньої професії, а не як об'єкта

навчання. У рамках такого підходу для викладача важливо не просто передати інформацію в готовому вигляді, а поступово формувати у студентів навички і досвід самостійної навчально-пізнавальної і творчої діяльності.

Дослідниця Л. Кашкарьова вважає, що студенти можуть засвоювати навчальний матеріал на різних рівнях навчання, і пропонує інтегровану модель рівневого процесу навчання, яка дозволяє викладачам ЗВО організувати навчальний процес, спираючись на наукову основу для підвищення якості вищої освіти (Кашкарьова, 2008).

Так, перший рівень навчання можна вважати репродуктивним. На цьому рівні студент опановує переважно теоретичні знання, діяльність викладача також буде репродуктивною (знання в готовому вигляді). На першому рівні навчання студент засвоює знання на установчо-змістовному етапі. Проходять процеси сприйняття і запам'ятовування, які реалізуються в засвоєнні певних теоретичних знань. Цьому рівню навчання відповідає традиційна лекція.

На першому рівні початковою метою навчання є розрізнення. Розуміння відбувається, якщо студент здатен передати навчальний матеріал своїми словами. Досягнення студентом розуміння навчального матеріалу свідчить про те, що його навчальні досягнення перебувають на межі між мінімальним, тобто першим (репродуктивним), рівнем навчання і наступним, тобто другим (перехідним) рівнем, який вже є продуктивним.

Перехідний ступінь навчання передбачає, що студент на основі отриманих теоретичних знань набуває також практичні знання, вміння і навички. Діяльність викладача на другому рівні має локально-моделюючий характер, тобто він вчить студента створювати певні моделі (виконувати завдання) за задалегідь заданою схемою, зразком, алгоритмом. Мета вважається досягнутою, якщо студент правильно користується отриманими в процесі навчання знаннями в стандартних і змінених умовах, використовує їх у практиці реального життя.

Розвиваючись, пізнавальні здібності досягають рівня аналізу, тобто студент може виділяти окремі структурні елементи матеріалу і з'ясовувати логіку взаємозв'язку між ними, причини і наслідки, оцінювати важливість фактів. Цей рівень навчання відповідає таким видам діяльності у вищій школі, як самостійна робота студентів, їх підготовка та участь в семінарських і практичних заняттях, виконання лабораторних робіт.

На другому рівні навчання метою є формування елементарних навичок і вмінь, які допо-

магають студенту включити об'єкт пізнання в певну систему, що можливо за умови розвитку теоретичного мислення. На цьому рівні студенти вміють застосовувати на практиці отримані теоретичні знання, вирішують завдання, розкривають причинно-наслідкові зв'язки, вміють теоретичні положення пов'язати з життям. Цей рівень навченості можна вважати нормою для бакалаврів.

Окремі завдання, які студенти виконують шляхом перенесення знань, умінь і навичок в нові нестандартні умови, можуть оцінюватися як виконані на третьому, тобто вищому, рівні.

Третій рівень навчання визначається як творчий або просунутий. Саме на цьому рівні необхідно працювати викладачам магістратури, щоб забезпечити ефективну професійну і особистісну підготовку магістранта до майбутньої професійної діяльності як викладача вищої школи.

Викладач магістратури, крім високого професіоналізму (професійної і психолого-педагогічної компетентності), повинен володіти особистісними якостями, які роблять його непересічною особистістю, здатною до суб'єкт-суб'єктної й інтерактивної співпраці зі студентами. На цьому рівні навчання традиційні форми занять (лекції і семінари) виявляються неефективними, якщо вони не містять проблемних питань, завдань і ситуацій. Дискусії, дебати, ділові та рольові ігри, тренінги, круглі столи, мозкові штурми, творчі проекти, конференції вважаються найбільш ефективними формами роботи на третьому рівні.

Діяльність викладача повинна мати системно-моделюючий характер, тобто викладач вчить магістранта створювати нові об'єкти і системи об'єктів на основі різних елементів раніше засвоєних знань про об'єкти. На цьому рівні навчальна мета може бути визначена як формування у магістранта вміння самостійно осмислювати об'єкти пізнання, тобто самостійно конструювати алгоритми для встановлення істотних зв'язків і взаємозалежностей.

Магістрант засвоює знання на узагальнюючому етапі, який передбачає їх синтез, оцінку і творче використання. Отже, він за допомогою пізнавальних здібностей досягає здатності синтезувати і оцінювати. Нові знання, отримані на цьому етапі, можна вважати творчими.

Творчий рівень навчання збігається з рівнем навченості – рівнем переносу. Магістранти вміють узагальнювати, творчо застосовувати знання на практиці в новій і нестандартній ситуації, переносити в нові умови засвоєні раніше поняття, закони, закономірності, знаходити нові, оригінальні під-

ходи до вирішення завдань. Викладач при цьому відіграє роль консультанта, який ненав'язливо керує пошуково-пізнавальною діяльністю магістранта (Кашкарєва, 2008: 312–319).

Реалізація нових освітніх стандартів вимагає створення проєктних команд, що забезпечують підготовку методичного супроводу навчального процесу. Активна взаємодія викладачів необхідна сьогодні для узгодження позицій в розумінні і деталізації результатів освіти, для розробки контрольно-оцінного інструментарію, що дозволяє визначити рівень сформованості компетенцій студентів, а також для відбору змісту дисциплін, що викладаються, найбільш ефективних освітніх технологій, форм і методів організації виховної роботи у ЗВО.

**Висновки.** Таким чином, слід підкреслити, що взаємодія елементів системи управління якістю вищої освіти не є лінійним рухом в один бік або рухом по колу. Необхідний рівень якості не залишається чимось раз і назавжди даним. Вимоги до якості змінюються разом зі змінами у зовнішньому

та внутрішньому середовищі і тих завданнях, які перед вищою освітою ставляться на певних історичних етапах. Якщо ключовою функцією управління якістю освіти у ЗВО за умови реалізації процесного підходу була оптимізація документообігу, то нова методологія такою функцією визначає мотивацію до якісної освітньої діяльності, вдосконалення змісту і технологій навчання. До основних напрямів змін управлінських методів можна віднести вдосконалення системи підвищення кваліфікації викладачів, об'єктивну оцінку якості їх педагогічної діяльності, встановлення чіткої кореляції між результатами праці, громадським статусом, моральною і матеріальною винагородою. Удосконалення змісту і методів професійної освіти, перехід до діяльнісного навчання, що дає можливість отримання випускником кваліфікації, затребуваної на ринку праці не лише на сучасному етапі, але і в перспективі, – основні цілі вдосконалення якості освіти, досягнення яких слід прагнути в контексті завдань модернізації та євроінтеграції України.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кашкарєва Л. Р. Организация уровня обучения студентов по гуманитарным дисциплинам. *Национальная идентичность высшего образования в России: вызовы и перспективы модернизации: 2008 год* : материалы Междунар. науч.-практ. конф. НГГТИ, Невинномыск, 25 сент. 2008 г. Невинномыск : Изд-во НГГТИ, 2008. С. 312–319.
2. Council Recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education. 98/561/EC. Official Journal L 270/56.
3. Deming W.E. *Out of the Crisis*. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study, 1986. 508 p.

#### REFERENCES

1. Kashkariova L. R. Organizatsiya urovneвого obucheniya studentov po gumanitarnym distsiplinam [Organization of level education for students in the humanities]. *National Identity of Higher Education in Russia: Challenges and Prospects for Modernization: Materials of the International scientific practical conference NGGTI, Nevinnomyssk, September 25, 2008*. Nevinnomyssk: Publishing house of the NGSTI, 2008. pp. 312-319 [in Russian].
2. Council Recommendation of 24 September 1998 on European cooperation in quality assurance in higher education. 98/561/EC. Official Journal L 270/56.
3. Deming W.E. *Out of the Crisis*. Cambridge, Mass.: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study, 1986. 508 p.

**Андрій КАЛЕНСЬКИЙ,**

orcid.org/0000-0001-9034-5042

доктор педагогічних наук, доцент,  
завідувач лабораторії науково-методичного супроводу  
підготовки фахівців у коледжах і технікумах  
Інституту професійно-технічної освіти  
Національної академії педагогічних наук України  
(Київ, Україна) kalenskyandrii@gmail.com

## ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

На основі результатів аналізу педагогічної літератури, нормативних актів у галузі зарубіжного досвіду стандартизації професійної освіти визначено, що є чотири моделі інституційного регулювання системи кваліфікацій: державне централізоване регулювання; корпоративне регулювання, що базується на багатосторонньому соціальному діалозі та незалежних агентствах; децентралізоване мінімальне регулювання, що базується на самостійності різноманітних учасників та їхній ініціативі і відповідальності і властиве країнам з ліберальним устроєм ринкової економіки і трудових відносин; регулювання, що базується на стратегічній співпраці між урядовими інституціями і роботодавцями, спрямоване на досягнення цілей швидкого економічного розвитку певних галузей або національної економіки.

Незважаючи на різні моделі стандартизації професійної освіти в країнах, Європейський Союз визначає стратегії розвитку освіти та її направленість на інноваційну модернізацію. Відповідно до визначення Європейської рамки кваліфікацій кваліфікація – це «формальний результат процесу оцінки й офіційного визнання результатів навчання, що отримується в разі, коли компетентний орган вважає, що особа досягла результатів навчання, котрі відповідають установленим стандартам». Кваліфікація підтверджується офіційними документами, такими як диплом, атестат або свідоцтво про присвоєння кваліфікації. В основі лежать норми та вимоги, що регулюють присудження кваліфікації. Норми – це кваліфікаційні стандарти: професійні стандарти описують вимоги до працівників; освітні стандарти, які можуть визначати передбачуваний результат процесу навчання; кваліфікаційні стандарти, що можуть описувати предмет оцінки, критерії виконання, методи оцінки, склад комісії, що має право на присвоєння кваліфікації.

**Ключові слова:** професійний стандарт, освітній стандарт, державне централізоване регулювання, корпоративне регулювання, децентралізоване регулювання, регулювання на стратегічній співпраці.

**Andrii KALENSKYI,**

orcid.org/0000-0001-9034-5042

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Head of the Laboratory of Scientific and Methodological Support  
Training Experts in Universities and Colleges  
of the Institute of Vocational Education and Training  
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
(Kyiv, Ukraine) kalenskyandrii@gmail.com

## FOREIGN EXPERIENCE OF PROFESSIONAL EDUCATION STANDARDIZATION

Based on the results of pedagogical literature analysis, normative acts in the field of foreign experience standardization vocational education it is determined that there are four models qualification system of institutional regulation: state centralized regulation, which is peculiar to the countries of Western, Southern and Eastern Europe; corporate regulation, based on multilateral social dialogue and independent agencies, which is inherent in English-speaking countries with a liberal market economy and labor relations; decentralized minimum regulation based on the independence of the various actors and their initiative and responsibility; regulation based on strategic cooperation between governmental institutions and employers, aimed at achieving the rapid economic development goals of certain sectors or the national economy, typical of so-called developing economies.

Despite different standardization models of vocational education in countries, the European Union defines strategies for the development of education and its focus on innovative modernization. According to the definition European Qualifications Framework, a qualification is a “formal the process result of assessment and formal recognition of learning outcomes, obtained when the competent authority considers that a person has achieved training results that meet the set standards”. Qualification is supported by official documents such as diploma, certificate or certificate of qualification. The basis is the rules and requirements governing the award of qualifications. Standards are qualification standards:

*professional standards describe the requirements for employees; educational standards that can determine the intended outcome of the learning process; qualification standards that can describe the subject of assessment, performance criteria, methods of assessment, composition of the commission that has the right to qualify.*

**Key words:** *professional standard, educational standard, centralized state regulation, corporate regulation, decentralized regulation, regulation on strategic cooperation.*

**Постановка проблеми.** Якість професійної освіти – це відповідність освітнього процесу, умов, в яких він відбувається, та результатів навчання вимогам законодавства та освітнім, професійним чи міжнародним стандартам. Аналіз досвіду стандартизації професійної освіти в країнах з високорозвинутою економікою полегшить пошук шляхів з визначення і встановлення норм, правил та вимог до реалізації освітнього процесу, його результатів.

**Аналіз досліджень.** До досвіду стандартизації професійної освіти в країнах з високорозвинутою економікою звертались у своїх роботах Н. Дупак, В. Луговий, М. Ісабеков, Л. Короткова, Г. Лук'яненко, Л. Лук'янова, С. Мельник, І. Савченко, Т. Славнова, Ж. Таланова, О. Туманова та багато інших вітчизняних та зарубіжних учених. Цікаве дослідження із стандартизації в системі професійної освіти і навчання Великої Британії провела С. Леу. Спираючись на їхні праці та нормативні документи, розглянемо основні типові сценарії правового та інституційного регулювання стандартизації професійної освіти.

**Мета статті** – здійснити аналіз досвіду стандартизації професійної освіти в країнах з високорозвинутою економікою.

**Виклад основного матеріалу.** В. Луговий, Ж. Таланова (Луговий, Таланова, 2017: 8) зазначають, що у світовій практиці розрізняють так звану професійну освіту та підготовку (англ. VET – Vocational Educational and Training) та вищу освіту (англ. HE – Higher Education). А у вищій освіті виокремлюють сектори університетської і неуніверситетської (прикладної) вищої освіти, тобто професійна освіта в таких країнах може бути вищою (HE) і невищою (VET), тому будемо розглядати досвід стандартизації освіти в цих країнах без її поділу на вищу та невищу.

У деяких країнах використовується поняття професійного стандарту (occupational standard) – нормативного документа, який відображає мінімально необхідні вимоги до професії за кваліфікаційними рівнями та професійних компетенцій з урахуванням забезпечення якості, продуктивності й безпеки виконуваних робіт.

Потрібно зазначити, що в англійській мові є відмінність у термінології: поряд із “occupational standard” використовується термін “professional standard”. Останнє вживається, наприклад, у

Великобританії не для позначення виду занять (occupational), а саме для професій (professional), які потребують спеціалізованої вищої професійної освіти і ліцензії для допуску до професії. Крім цього, використовується термін “qualification standard” як перелік типово очікуваних умінь, досягнень і здібностей, пов'язаних із кваліфікаціями одного рівня Національної рамки кваліфікації.

Зважаючи на розвиток систем кваліфікацій, можна виділити чотири типові моделі правового та інституційного регулювання системи кваліфікацій. У літературі та різних документах часто виокремлюють такі типові моделі (Каленський та ін., 2018: 65):

1. Державне централізоване регулювання, яке різною мірою властиве країнам Західної, Південної, а також Східної Європи.

У Франції і Бельгії, наприклад, є два типи професійних стандартів, а саме: ті, які описують трудову діяльність, що підлягає виконанню здобувачем кваліфікації (стандарт діяльності – *référentiel d'activité*), і ті, які розробляються і використовуються у сфері праці та зайнятості (стандарт професії – *referentiel metier*) і включені до так званого Переліку професій і занять (*Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois*). Структури та організації, що присуджують кваліфікації, розробляють стандарти діяльності (*référentiel d'activité*), які співвідносяться з одним або декількома стандартами професій (*référentiel metier*).

2. Корпоративне регулювання, що базується на багатосторонньому соціальному діалозі та незалежних агентствах і різною мірою властиве Німеччині, Австрії, Данії, Нідерландам, Швейцарії.

Серед особливостей національних стандартів професійної освіти Німеччини виокремимо такі (Короткова та ін, 2011: 186):

– повний перелік комплексів документації за окремими групами професій (інструкцій про структуру професій, каталогів професій, їх опис, навчальні плани та програми, механізм оцінювання якості);

– оцінювання якості процесу і результату професійної освіти здійснюється торгово-промисловими палатами;

– професійна освіта максимально наближена не тільки до потреб німецької економіки, а й тісно пов'язана з її традиціями;

– диференціація професійної підготовки дає змогу оптимально врахувати динаміку потреб роботодавців та можливість експериментально перевірити інноваційні підходи до підготовки фахівців;

– модернізація форм і методів професійного навчання ґрунтується на широкому використанні інформаційних технологій навчання;

– розширення профілю професійної підготовки здійснюється шляхом включення у кваліфікацію робітника особистісного потенціалу, що сприяє їхньому духовному й інтелектуальному розвитку.

3. Децентралізоване мінімальне регулювання (США, Великобританія). Воно базується на самостійності різноманітних учасників та їхній ініціативі і відповідальності і властиве країнам з ліберальним устроєм ринкової економіки і трудових відносин.

У Великобританії (Леу, 2018: 9) професійні стандарти є:

– національними, позаяк призначені та придатні для використання на всій території Великобританії;

– професійними, оскільки описують продуктивність, необхідну для виконання певних функцій на робочому місці, тобто підтверджують ефективність професійної діяльності, що встановлена й погоджена репрезентативною групою роботодавців та інших зацікавлених сторін.

Вони затверджуються Радою з питань національних стандартів Великої Британії. Національний професійний стандарт визначає знання, уміння та компетентності, що необхідні для виконання визначеної роботи в межах заданої професії, які особа демонструє на робочому місці. Національні професійні стандарти розробляють саме роботодавці за сприянням відповідних Ради галузевих умінь та Організації з питань визначення стандартів.

Стандарти учнівства є комплексом стандартів: професійного стандарту, освітнього стандарту та стандарту оцінювання.

Свідоцтво, сертифікат, диплом (Леу, 2018: 7) видається залежно від кількості опанованих кредитів та рівня складності, відповідно до рівня рамки кваліфікацій. Усі кваліфікації професійної освіти можна набути в освітніх закладах різного типу. Координація здійснюється Управлінням з питань кваліфікацій та іспитів для Англії, Уельсу й Північної Ірландії та Шотландською агенцією кваліфікацій та іншими урядовими підрозділами.

4. Регулювання, що базується на стратегічній співпраці між урядовими інституціями і робото-

давцями, спрямоване на досягнення цілей швидкого економічного розвитку певних галузей або національної економіки, властиве таким країнам як Сінгапур, Південна Корея, Японія.

Особливостями національних стандартів професійної освіти Японії є (Саун, 2004): уніфікація освітніх програм незалежно від відомчої чи галузевої підпорядкованості освітнього закладу; розширення профілю підготовки майбутніх фахівців; відповідність професійної освіти встановленим вимогам і нормам; введення мінімальних типових правил та типових освітніх програм підготовки майбутніх фахівців; проведення кваліфікаційних випробувань (іспитів) спеціальними асоціаціями; координація в межах своєї компетенції професійної освіти з боку Міністерства освіти і Міністерства праці; введення освітніх програм з великою загальноосвітньою спрямованістю Міністерством освіти.

Незважаючи на різні моделі стандартизації професійної освіти в країнах, Європейський Союз визначає стратегії розвитку освіти та її направленість на інноваційну модернізацію.

Стратегію розвитку всього суспільства ЄС в цілому й окремих її країн розробляли й планували Інноваційний Союз (ІУ), Європейський інститут інновацій і технологій (ЕІТ), Постійний Комітет з вищої освіти і наукових досліджень (HERSC).

Європейська Комісія 30. 11. 2011 р. прийняла від вищеназваних розробників «План стратегічних інновацій на 2014–2020 рр.», а також Генеральний план «Стратегія Європи – 2020», в яких визначає стратегію розвитку освіти в ЄС і країнах суміжних територій.

Основним завданням модернізації професійної освіти Європейського Союзу є створення бази нормативних документів ECVET, EQAVET, EQAR, EQF: ECVET (European credit education technique) Європейська кредитна система для професійно-технічної освіти; EQAVET (The European model of quality assurance in VET) – Європейська модель забезпечення якості в системі ПТО.

Для забезпечення якості професійної освіти були розроблені Європейські єдині критерії контролю її якості; EQAR (European Register of Quality Assurance (for higher education) – Європейський реєстр забезпечення якості (для вищої освіти); EQF (European Framework of Qualifications) – Європейська рамкова структура кваліфікацій.

Спільна система забезпечення якості (CQAF) є європейським механізмом для забезпечення та підвищення якості професійної освіти та професійного навчання (ПТО), що спирається на осно-

вні принципи найбільш відповідних наявних моделей забезпечення якості.

SQAF включає в себе: планування, здійснення та оцінку й аналіз системи безперервної професійної освіти країнами-учасниками; методику її оцінки (як самооцінки, так і зовнішньої); систему моніторингу та інструменти вимірювання для його проведення.

Відповідно до визначення Європейської рамки кваліфікацій кваліфікація – це «формальний результат процесу оцінки й офіційного визнання результатів навчання, що отримується в разі, коли компетентний орган вважає, що особа досягла результатів навчання, котрі відповідають установленим стандартам».

Кваліфікація підтверджується офіційними документами (диплом, атестат свідоцтво тощо) про присвоєння кваліфікації. В основі лежать норми та вимоги, що регулюють присудження кваліфікації. Норми – це кваліфікаційні стандарти:

а) професійні стандарти описують вимоги до працівників, «основні трудові функції, що виконуються людьми», завдання та професійну діяльність, а також типові компетентності для такої професії;

б) освітні стандарти, які можуть визначати передбачуваний результат процесу навчання (опанування компетентностей, типових для такої професії), що приводить до присудження кваліфікації, навчальної програми в термінах змісту, цілей навчання та навчального плану, а також методів навчання та організації навчання, наприклад, навчання на базі підприємства або на базі школи.

Освітні стандарти відповідають на запитання: «Що потрібно знати і уміти учням, щоб ефективно працювати?»;

в) кваліфікаційні стандарти, що можуть описувати предмет та методи оцінки, критерії оцінювання, склад комісії, що має право на присвоєння кваліфікації. Вони відповідають на запитання: «Як дізнатися, що учень завершив навчання, оволодів компетентностями та здатний працювати?».

**Висновки.** Зарубіжний досвід дає змогу розглядати стандартизацію професійної освіти як діяльність з визначення і встановлення норм, правил та вимог щодо реалізації освітнього процесу, результатів цієї освіти і відповідних кваліфікацій, незалежно від форм та шляхів їх опанування (формальний, неформальний, інформальний). Визначено чотири моделі інституційного регулювання системи кваліфікацій: державне централізоване регулювання; корпоративне регулювання, що базується на багатосторонньому соціальному діалозі та незалежних агентствах; децентралізоване мінімальне регулювання, що базується на самостійності різноманітних учасників та їхній ініціативі і відповідальності і властиве країнам з ліберальним устроєм ринкової економіки і трудових відносин та регулювання, що базується на стратегічній співпраці між урядовими інституціями і роботодавцями. У вітчизняній практиці стандартизації необхідно зазначити, що розроблення освітніх стандартів має здійснюватися на основі професійних стандартів, а якість підготовки фахівців визначатися кваліфікаційними стандартами (стандартами якості).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дупак Н. В. Стандартизація в галузі освіти як комплексна проблема. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка.* 2010. № 52. С. 53–57.
2. Каленський А. А., Лузан П. Г., Ваніна Н. М., Пашенко Т. М., Кравець С. Г., Пятничук Т. В. / за наук. ред. А. А. Каленського. Стандартизація професійної освіти: теорія і практика : монографія. Житомир: «Полісся», 2018. 256 с.
3. Короткова Л. І., Лук'яненко Г. І., Лук'янова Л. Б., Мельник С. В., Савченко І. М. Професійні стандарти: теорія і практика розроблення : колективна монографія. Київ : НАПН України, 2011. 313 с.
4. Лей С. О. Особливості стандартизації в системі професійної освіти і навчання Великої Британії : методичні рекомендації. Київ : Компрінг, 2018. 55 с.
5. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Особливості стандартизації професійної невищої освіти : теоретико-методологічний аспект. *Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України.* № 1 (94). 2017. С. 5–21.
6. Сакун Л. В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в розвинутих країнах світу : монографія. Київ : «МАУП». 2004. URL: <http://infotour.in.ua/sakun13.htm>.

## REFERENCES

1. Dupak, N. V. (2010). Standartyzatsiia v haluzi osvity yak kompleksna problema. [Standardization in education as a complex problem] *Visn. Zhytomyr. derzh. un-tu im. I. Franka*. 52. S. 53–57 [in Ukrainian].
2. Kalenskyi, A. A., Luzan, P. H., Vanina, N. M., Pashchenko, T. M., Kravets, S. H., Piatnychuk, T. V. (2018). Standartyzatsiia profesiinoi osvity: teoriia i praktyka; monohrafiia / za nak. red. A. A. Kalenskoho. [Standardization of Vocational Education: Theory and Practice : monograph]. Zhytomyr: „Polissia”, 256 s. [in Ukrainian].
3. Korotkova, L. I., Lukianenko, H. I., Lukianova, L. B., Melnyk, S. V., Savchenko, I. M. (2011). Profesiini standarty : teoriia i praktyka rozroblennia; kolektyvna monohrafiia. [Professional standards: theory and practice of development : collective monograph]. Kyiv : NAPN Ukrainy, 313 s. [in Ukrainian].
4. Leu, S. O. (2018). Osoblyvosti standartyzatsii v systemi profesiinoi osvity i navchannia Velykoi Brytanii: metod. rek. [Features of standardization in the UK vocational education and training system: guidelines]. Kyiv: Komprynt. 55 s. [in Ukrainian].
5. Luhovyi. V. I., Talanova. Zh. V. (2017). Osoblyvosti standartyzatsii profesiinoi nevyshchoi osvity; teoretyko-metodolohichniy aspekt. [Features of standardization of professional lower education; theoretical and methodological aspect]. *Pedahohika i psykholohiia. Visn. NAPN Ukrainy*. 1 (94). S. 5–21 [in Ukrainian].
6. Sakun, L. V. (2004). Teoriia i praktyka pidhotovky fakhivtsiv sfery turyzmu v rozvynutykh krainakh svitu: monohrafiia. [Theory and practice of training tourism professionals in developed countries: monograph]. Kyiv : “MAUP”. Retrieved from: <http://infotour.in.ua/sakun13.htm>.



**Марина КОНЄВА,**  
orcid.org /0000-0003-1395-9838  
викладач кафедри методики та практики викладання іноземної мови  
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна  
(Харків, Україна) marinaholbert91@gmail.com

## ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ УДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Стаття присвячена актуальній проблемі удосконалення навичок говоріння у майбутніх філологів іноземної мови. Як зазначено у Стандарті вищої освіти України, важливість підготовки до спілкування майбутнього вчителя ставить перед вищим навчальним закладом першорядну задачу. Вирішення цієї задачі можливе, якщо орієнтувати освітній процес на досягнення комунікативної мети навчання, яка передбачає навчання спілкування на іноземній мові в єдності всіх його функцій: пізнавальної, регулятивної, ціннісно-зорієнтованої та етичної. Результатом навчання майбутнього вчителя іноземної мови має стати набуття професійних навичок і умінь, а саме: лексико-дидактичних, граматико-дидактичних навичок, дидактико-комунікативних, монологічних і діалогічних умінь тощо. У такому разі іноземну мову слід використовувати як новий засіб спілкування на комунікативно-мовленнєвій основі, а саме як дидактичну мову. Своєрідні ознаки дидактичної мови вчителя іноземної мови характеризуються зверненістю, експресивністю, емоційністю, результативністю, свідомістю, інформаційністю, змістовністю, автентичністю, адаптивністю.

Зверненість мовлення як лінгводидактичний аспект удосконалення говоріння передбачає вміння вести урок іноземної мови і встановлювати контакти серед учасників освітнього процесу. Експресивний аспект окреслює наявність особливостей іноземної мови, що має відповідати вимогам до здійснення міжкультурної комунікації сучасною людиною. Результативний аспект проявляється в умінні майбутнього вчителя словесно спонукати учнів до активної мовленнєвої діяльності у процесі аудіювання, говоріння, читання, письма. Свідомість мовлення пов'язана з реалізацією вміння формувати в учнів потребу використовувати іноземну мову для спілкування, вміння чути і виправляти учнівські помилки в мові. Автентичний аспект мовлення майбутнього вчителя характеризується різноманіттям лексичних і граматичних структур, виразів. Адаптивність мовлення майбутнього вчителя характеризується як цілісна полікультурна толерантність особистості, що оволоділа не лише іноземною мовою та методикою викладання, а також іншомовною культурою.

Удосконалення студентами навичок говоріння передбачає набуття мовних і соціокультурних знань та мовленнєвих навичок говоріння в діалогічній формі, знань про принципи, за якими організовується та структурується висловлення, цілий діалог, а також з функціональним уживанням мовних засобів.

**Ключові слова:** лінгводидактика, лінгводидактичний аспект, майбутній учитель, навички, говоріння.

**Marina KONEVA,**  
orcid.org /0000-0003-1395-9838  
Lecturer at the Department of Foreign Language Teaching Methods and Practices  
of V. N. Karazin Kharkiv National University  
(Kharkiv, Ukraine) marinaholbert91@gmail.com

## LINGUODIDACTIC ASPECT OF IMPROVING SPEAKING SKILLS OF FUTURE PHILOLOGICAL TEACHERS

The article is devoted to the urgent problem of improving speaking skills among future philologists of a foreign language. As indicated in the Higher Education Standard of Ukraine, the importance of preparing a future teacher for communication poses a priority for a higher educational institution. The solution to these problems is possible if the educational process is oriented toward the achievement of the communicative goal of teaching, which provides for teaching communication in a foreign language in the unity of all its functions: cognitive, regulatory, value-oriented and ethical.

The result of teaching a future teacher of a foreign language should be the acquisition of professional skills and abilities, namely: lexico-didactic and grammar-didactic skills, didactic-communicative, monological and dialogical skills. In this case, a foreign language used as a new means of communication on a communicative-speech basis, namely, didactic speech. The peculiar features of the didactic speech of a foreign language teacher are characterized by conversion, expressiveness, emotionality, effectiveness, awareness, information, content, authenticity, adaptability. The appeal of speech as a linguodidactic aspect of improving speaking requires the ability to conduct a lesson in a foreign language and establish contacts among participants in the educational process.

*The expressive aspect of speech determines the presence of foreign language features that must meet the requirements for the implementation of intercultural communication by a modern person. The effective aspect is manifested in the ability of the future teacher to verbally encourage students to actively engage in speech activity in the process of listening, speaking, reading, writing. Speech awareness is associated with the realization of the ability to form the need for students to use a foreign language for communication, the ability to hear and correct student errors in speech. The authentic aspect of the speech of the future teacher is characterized by a variety of lexical and grammatical structures, expressions. The adaptability of the speech of the future teacher is characterized as an integral multicultural tolerance of the personality, mastered not only a foreign language, teaching methods, but also a foreign language culture.*

**Key words:** *linguodidactics, linguodidactic aspect, future teacher, skills, speaking.*

**Постановка проблеми.** В умовах активізації світових глобалізаційних процесів, становлення освітньої парадигми окреслюються сучасні вимоги загальнокультурного, у тому числі філологічного рівня професійної підготовки майбутнього вчителя до спілкування іноземною мовою. Педагогічне спілкування є важливим засобом комунікації та навчання із залученням оптимальних вербальних і невербальних методів і стратегій іншомовної комунікації. Крім того, спілкування вчителя на уроках іноземної мови є не лише засобом педагогічного впливу і взаємодії з учнями, а й ціллю навчання. Саме тому необхідно враховувати лінгвістичну і дидактичну спрямованість навчання іноземної мови у процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів.

**Аналіз досліджень.** На актуальність проблеми удосконалення навичок говоріння у майбутніх філологів вказують методичні дослідження Г. Борецької, яка запропонувала методику навчання студентів-філологів граматично правильної англійської комунікації. Розробкою і вивченням лінгводидактики та її напрямів займалися О. Бугреєва, І. Зимня, Н. Китайгородська, Я. Колкер, Б. Лапідус, О. Леонтєв, В. Щоголь.

Скерованість освітнього процесу на удосконалення навичок говоріння майбутніх педагогів іноземної мови залежить від чіткої технології застосування методів, прийомів та засобів, що ґрунтуються на досягненнях лінгводидактики О. Біляєва, Є. Голобородька, С. Караман, Т. Ладженської, М. Пентилюка, К. Плиско, М. Стельмачовича, Г. Шелехової.

Як показав аналіз останніх наукових робіт, проблема удосконалення навичок говоріння майбутніх учителів іноземної мови не отримала глибокого вивчення у методичних дослідженнях.

**Метою статті** є дослідження лінгводидактичного аспекту удосконалення навичок говоріння майбутніх учителів-філологів іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** Важливість підготовки до спілкування підкреслено у Стандарті вищої освіти України, де зазначається, що навчальний процес на заняттях з іноземної мови орієнтований на досягнення комунікативної мети

навчання, яка передбачає навчання спілкування іноземною мовою в єдності всіх його функцій: пізнавальної, регулятивної, ціннісно-зорієнтованої та етичної. Комунікативна мета передбачає практичний результат в оволодінні іноземною мовою, відображає специфіку навчального процесу та його відмінність від інших предметів (Ніколаєв, 2001: 12).

В умовах міжкультурного спілкування професійна взаємодія учителів іноземної мови вимагає оволодіння професійно-діловим, соціально-професійним педагогічним спілкуванням, а також на позакласних і позашкільних заходах всебічну взаємодію учителя з учнями на іноземній мові. Саме тому однією з найважливіших цілей підготовки майбутніх учителів іноземної мови у ВНЗ є удосконалення професійно орієнтованого говоріння, що являє собою фундамент професійної діяльності вчителя.

Відзначимо, що серед сорока ключових питань, сформульованих європейськими експертами стосовно підготовки сучасного вчителя іноземної мови, підкреслюється:

- набуття досвіду міжкультурного та полікультурного спілкування;
- забезпечення зв'язків із зарубіжними партнерами, що передбачає участь в організації, здійсненні візитів, програм обмінів або спілкування з колегами за допомогою сучасних інформаційних і комунікаційних технологій;
- організація закордонного стажування майбутнього вчителя у країні, мова якої вивчається;
- можливості спостерігати за навчальним процесом та викладати іноземну мову не лише в одній країні (Kelly et al., 2004: 49).

Основною діяльністю вчителя є вміння організувати на уроці процес оптимального педагогічного спілкування, розробити стиль педагогічного керівництва, обирати ефективний режим роботи учнів або тип взаємодії. Навчання іноземної мови передбачає оволодіння майбутнім учителем специфічною мовною діяльністю, яка буде відрізнятися від мовної діяльності людини, що користується іноземною мовою з метою спілкування у побутових ситуаціях, або від інших мовних спеціальностей.

Результатом навчання майбутнього вчителя іноземної мови має стати набуття професійних навичок і умінь, а саме: лексико-дидактичних, граматико-дидактичних навичок, дидактико-комунікативних, монологічних і діалогічних умінь тощо. Слід зазначити, що такого результату навчання можна досягти, використовуючи іноземну мову як новий засіб спілкування на комунікативно-мовленнєвій основі, а саме професійно-комунікативну або дидактичну мову.

Розглядаючи поняття «дидактична мова», слід звернутися до Оксфордського словника англійської мови, де це поняття тлумачиться як вербальний засіб педагогічної взаємодії з боку вчителя (Simpson, Weiner, 1989: 248). Майбутній учитель іноземної мови з метою удосконалення навичок говоріння має відрізнити так звану природну мову від дидактичної мови. Саме тому в останньої слід виділяти характерні для неї специфічні функції:

1. Комунікативну.
2. Дидактичну.

Комунікативна функція дидактичної мови забезпечує взаємодію між учасниками навчального процесу на принципах співпраці та співтворчості, передбачає обмін інформацією в процесі усного спілкування з учнями.

Дидактична функція мови вчителя характеризується як засіб впливу на учнів під час процесу педагогічного спілкування, окремі засоби та методи навчання.

Зауважимо, що дидактична мова вчителя іноземної мови характеризується специфічними ознаками, а саме зверненістю, експресивністю, емоційністю, результативністю, свідомістю, інформаційністю, змістовністю, автентичністю, адаптивністю. Звідси витікає, що майбутньому філологу у процесі навчання необхідно збагачувати свою мову відповідними ознаками, які висуває до нього суспільство і філологічна та педагогічна спільнота.

Зверненість мовлення як лінгводидактичний аспект удосконалення говоріння передбачає вміння вести урок іноземної мови і встановлювати контакти серед учасників освітнього процесу. Вона відповідає за комунікативну спрямованість, розвиток мотивації в учнів до встановлення міжособистісних контактів для пізнання навколишнього світу в його різноманітті. Експресивний аспект мовлення майбутнього вчителя окреслює наявність особливостей іноземної мови, що має відповідати вимогам до здійснення міжкультурної комунікації сучасною людиною. Результативний аспект дидактичної мови проявляється в умінні майбутнього вчителя словесно спонукати учнів до активної мовленнєвої діяльності та у процесі

аудіювання, говоріння, читання, письма ставити комунікативні завдання. Крім того, такий аспект в умовах сучасного полікультурного суспільства характеризує здатність майбутнього вчителя формувати комунікативні вміння і розвивати в учнів якості, які виявляються у взаємодії з представниками різних культур, урахуовуючи їхні мовні, культурні і поведінкові особливості.

Свідомість мовлення як лінгводидактичний аспект удосконалення говоріння майбутнього вчителя-філолога пов'язаний з реалізацією вміння формувати в учнів потребу використовувати іноземну мову для спілкування, вміння чути і виправляти учнівські помилки в мові.

Здійснення освітнього процесу з іноземної мови в єдності навчальної, виховної і розвивальної роботи передбачає інформаційний і змістовий аспекти мови майбутнього вчителя-філолога. Зазначені аспекти забезпечують сформованість таких професійних умінь майбутнього вчителя іноземної мови:

- використання навчально-мовних ситуацій з метою стимулювання мовної діяльності учнів і управління нею;
- забезпечення єдності мовної діяльності та мовної поведінки шляхом поступового ускладнення мовних завдань;
- організацію і проведення освітньої роботи з іноземної мови з метою удосконалення практичних умінь і навичок учнів, підвищення їхнього інтересу до іноземної мови як навчального предмета (Harmer, 1998: 38).

Найважливішою вимогою до відбору зразків іноземної мови є їх автентичність, тобто справжність, достовірність. Тому автентичний аспект мовлення майбутнього вчителя має характеризуватися різноманіттям лексичних і граматичних структур, виразів, які будуть слугувати зразком для учнів (Безукладников, 2014: 2). Адаптивність як ще один аспект мовлення майбутнього вчителя іноземної мови характеризується як цілісна полікультурна толерантність особистості, що оволоділа не лише іноземною мовою та методикою викладання, а також іншомовною культурою, що дає змогу долучати учнів до міжкультурної комунікації засобами іноземної мови. Адаптивність мови виявляється у двох площинах: іншомовній та мовленнєвій адаптації.

Іншомовна адаптація являє собою здатність майбутнього вчителя іноземної мови мобілізувати власні теоретичні знання з різноманітних галузей мови і передавати їх учням у певній формі. Тобто майбутній філолог мусить набути вміння пояснювати артикуляцію звуків іноземної мови; складати

вправи фонетичної зарядки для корекції вимови, використовувати як додатковий матеріал знання з лексикології, граматики, країнознавства з метою підвищення інтересу до іноземної мови.

Мовленнєва адаптація, своєю чергою, розглядається як здатність до іншомовного спілкування у певних ситуаціях на уроці (Ружин, Кніболоцька, 2013: 56). Як зазначає Л. Харитонова, такий вид адаптації вимагає використання на уроці тільки тих іншомовних форм, які стають знайомими і доступними учням у процесі кожного етапу навчання (Харитонова, 2005: 178).

Удосконалення навичок говоріння майбутніх учителів іноземної мови має ґрунтуватися на загальнодидактичних і специфічних принципах, які трактуються як «певні правила діяльності, шляхи взаємодії викладача і студентів, вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, використання методів і прийомів, побудови системи вправ, підготовки й проведення занять з іноземної мови» (Тарнопольський, 2006: 37). До загальнодидактичних принципів, що визначають увесь процес удосконалення навичок говоріння, відносимо принцип науковості, систематичності й послідовності, наступності та перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, усвідомленості й доступності викладу.

Слід зазначити, що навчальною програмою з іноземної мови для ВНЗ визначено, що навчання здійснюється за принципами релевантності, активності, розвитку особистості, професійного вдосконалення й інтегративності, які реалізуються у взаємозв'язку з такими цілями: практичною, когнітивною, емоційно розвивальною, освітньою, професійною та виховною. Зазначені цілі реалізуються такими способами, як:

- практичний – формувати у студентів комунікативну, лінгвістичну і соціокультурну компетентності;

- когнітивний – формувати у студентів когнітивну компетентність у взаємозв'язку з іншими видами компетентностей;

- емоційно-розвивальний – формувати у студентів позитивне ставлення до оволодіння як мовою, так і культурою мови, що вивчається;

- освітній – розвивати у студентів здатність до самооцінки й самовдосконалення, що допоможе їм успішно завершити курс вищої освіти і стане передумовою їхнього майбутнього професійного зростання;

- виховний – виховувати і розвивати у студентів почуття самосвідомості, формувати вміння міжособистісного спілкування, необхідних для повноцінного функціонування як у навчальному середовищі, так і за його межами;

- професійний – формувати у студентів професійну компетентність шляхом ознайомлення їх з різними методами і прийомами навчання іноземної мови та залучення до виконання професійно орієнтованих завдань (Ніколаєв, 2001: 3).

**Висновки.** Лінгвістичний аспект говоріння вимагає від студентів знання системи мови, правил мови, мовного матеріалу. Це звуковий лад мови, лексика, грамика. На основі набутих мовних знань формуються мовленнєві навички: лексичні (правильне вживання слів з розумінням їхнього значення і лексичної сполучуваності), грамиатичні (правильне вживання грамиатичних форм, правильна побудова словосполучень і речень) і вимовно-інтонаційні (коректна вимова звуків та інтонування речень). В основі вмінь говорити, як зазначає О. Тарнопольський, лежать мовленнєві навички (фонологічні, грамиатичні, лексичні), які як автоматизовані компоненти діяльності дають змогу без участі свідомості будувати лінгвістично правильні, нормативні висловлення (Тарнопольський, 2006: 5).

Таким чином, формування вмінь говоріння, які ґрунтуються на мовних знаннях та мовленнєвих навичках говоріння, є практичною метою навчання майбутніх учителів. Удосконалення студентами навичок говоріння передбачає набуття мовних і соціокультурних знань та мовленнєвих навичок говоріння в діалогічній формі, знань про принципи, за якими організовується та структурується висловлення, цілий діалог, а також з функціональним уживанням мовних засобів. Наступні наукові пошуки спрямуємо на уточнення змісту навчання майбутніх учителів іноземної мови у ВНЗ.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Безукладников К. Э. Современные инструменты оценивания результатов лингвометодической подготовки будущего учителя иностранных языков. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11840>.
2. Ружин К. М., Каниболоцька О. А. Педагогічна практика : навчально-методичний посібник для студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст» факультету іноземної філології. Запоріжжя : ЗНУ, 2013. 100 с.
3. Ніколаєв С. Ю. та ін. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проєкт. Вінниця : Нова книга, 2001. 246 с.
4. Стандарт вищої освіти: освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за спеціальністю 6.010103 «Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова», напряму підготовки 6.020303 «Філологія (мова і література із зазначенням мови)» / розробник стандарту: С. В. Тезікова; МОН України. Київ, 2009. 154 с.
5. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : навчальний посібник. Київ : Фірма «ІНККОС», 2006. 248 с.
6. Харитоновна Л. А. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары. 2005. 205 с.
7. Kelly M., Grenfell M., Allan R., Kriza Ch., McEvoy W. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. Final Report. *A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. 2004. Southampton: School of Humanities, University of Southampton.
8. Harmer J. *How to teach English*. Addison : Wesley Longman Limited, 1998. 198 p.
9. Simpson J., Weiner E. *Oxford English Dictionary*. Second edition. Oxford : Clarendon Press, 1989.

### REFERENCES

1. Bezukladnikov, K. E. (2014). Sovremennyye instrumenty otsenivaniya rezultatov lingvometodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya inostrannykh yazykov [Modern tools for assessing the results of linguistic and methodological training of a future teacher of foreign languages] *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education, 1*. Retrieved from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11840> [in Russian].
2. Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, Ch., W, McEvoy. (2004). European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. Final Report. *A report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Southampton: School of Humanities, University of Southampton.
3. Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Addison: Wesley Longman Limited.
4. Kharitonova, L. A. (2005). Formirovaniye gotovnosti budushih uchiteley inostrannogo yazyka k ispolzovaniyu informatsionnykh tehnologiy v professionalnoy deyatelnosti [Formation of the readiness of future teachers of a foreign language to use information technology in professional activities]. *Doctor's thesis*. Cheboksary: Chuvashskiy gosudarstvenny'y pedagogicheskij universitet im. I. Ya. Yakovleva [in Russian].
5. Nikolaev, S. Yu. (Ed.). (2001). *Programa z anglijskoyi movi dlya universitetiv/institutiv (p'yatirichnij kurs navchannya): proekt [Universities/ Institutes English Program (Five Year Course): project]*. Vinnytsia: New Book.
6. Simpson, J., Weiner, E. (1989). *Oxford English Dictionary. Second edition*. Oxford: Clarendon Press.
7. Ruzhin, K.M., Kanibolotskaya, O.A. (2013). *Pedagogichna praktika: navchalno-metodychij posibnik dlya studentiv osvitho-kvalifikacijnih rivniv "bakalavr", "specialist" fakultetu inozemnoyi filologiyi [Pedagogical practice: a first-hand methodical handbook for students in high-qualification "bachelor", "special", faculty of foreign philology]*. Zaporizhia: ZNU [in Ukrainian].
8. Standart vishoyi osviti: osvitno-profesijna programa pidgotovki bakalavra za specialnistyu 6.010103 "Pedagogika i metodika serednoyi osviti, inozemna mova", napryamu pidgotovki 6.020303 "Filologiya (mova i literatura iz zaznachennyam movi)" [Higher education standard: bachelor's degree program in professional education in the specialty 6.010103 "Pedagogy and methods of secondary education, foreign language", direction 6.020303 "Philology (language and literature with indication of language)"]. (2009). Kyiv: Ministry of Education of Ukraine.
9. Tarnopolsky, O. B. (2006). *Metodika navchannya inshomovnoyi movlennyevoyi diyalnosti u vishomu movnomu zakladi osviti [Methods of teaching foreign language activity in a higher linguistic institution of education]*. Kyiv: INCOS Company [in Ukrainian].

**Ірина КОТЯШ,**

orcid.org/0000-0002-3975-3339

*аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
(Умань, Черкаська обл., Україна) irishka1112@ukr.net*

## **ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ВСІХ РІВНЯХ ПІДГОТОВКИ**

*У статті розкривається процес підготовки у закладі вищої педагогічної освіти майбутніх учителів початкових класів, передбачається формування високого рівня готовності майбутніх фахівців до вирішення питань охорони природи, екологічної безпеки, раціонального використання природних ресурсів, збереження здоров'я людини. Показана підготовка формування у здобувачів освіти системи екологічних знань (наукових понять, ідей, фактів тощо), умінь та навичок; розвиток екологічного мислення та свідомості, потреби у дотриманні здорового способу життя, формування екологічної культури та відповідної екологічної поведінки у природному середовищі. Визначено, що велику роль у формуванні екологічної компетенції відіграють педагоги, тому що фахова підготовка майбутніх учителів початкових класів, їхня екологічна культура, самосвідомість, екологічна грамотність, сформованість їхньої екологічної компетентності є важливою складовою частиною у професійній педагогічній підготовці. Формування екологічної свідомості передбачає таку перебудову поглядів та уявлень людини, коли за своєю нею екологічні норми стають водночас нормами її поведінки у ставленні до природи.*

*Визначено, що майбутнім учителям початкових класів потрібно забезпечити високий рівень розвитку екологічного стилю мислення та поведінки, екологічних знань. Варто сформувати систематичні підходи, професійно орієнтовну діяльність, принцип доцільності та готовності до сприйняття екологічної освіти та рівні екологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. У реалізації завдань професійної підготовки, зокрема екологічної, велике значення має використання відповідних педагогічних технологій.*

*Визначено сформованість моделі компетентності майбутніх учителів початкової школи, де вказуються характеристики їхньої професійної готовності до виконання завдань екологічної освіти здобувачів освіти на предметному, професійно орієнтовному, життєвому, особистісно-ціннісному рівнях.*

**Ключові слова:** екологічна освіта, екологічна компетентність, предметні рівні.

**Iryna KOTIASH,**

orcid.org/0000-0002-3975-3339

*Postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Educational Management  
of Pavlo Tychyha Uman State Pedagogical University  
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) irishka1112@ukr.net*

## **FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF ALL LEVELS OF PREPARATION**

*The article describes the process of preparation in the institution of higher pedagogical education of future primary school teachers, provides for the formation of a high level of preparedness of future specialists to address the issues of nature protection, ecological safety, rational use of natural resources, preservation of human health. The ecological preparation of formation of the system of ecological knowledge (scientific concepts, ideas, facts, etc.), skills and skills is shown in the applicants; the development of environmental thinking and consciousness, the need to maintain a healthy lifestyle, the formation of ecological culture and appropriate environmental behavior in the natural environment. It is determined that teachers play an important role in the formation of environmental competence, because the professional training of future primary school teachers, their environmental culture, self-awareness, environmental literacy, the formation of their environmental competence is an important component in professional pedagogical training. Formation of ecological consciousness involves such a restructuring of human views and perceptions, when the ecological norms acquired by them become at the same time norms of their behavior in relation to nature.*

*It is determined that it is necessary to provide a high level for future teachers of elementary classes of development of ecological style of thinking and behavior; ecological knowledge. Formulate systematic approaches, vocational guidance, the principle of expediency and readiness for the perception of environmental education and the level of environmental competence of future primary school teachers. The use of appropriate pedagogical technologies is of great importance in the implementation of vocational training tasks, in particular environmental ones.*

*Formation of the model of competence of future primary school teachers is determined, which specifies the characteristics of future teachers' professional readiness for fulfilling the tasks of ecological education of the educational recipients on a subject, vocational, life, personal and value level.*

**Key words:** *environmental education, environmental expertise the substantive level.*

**Актуальність.** Нові вимоги суспільства до освіти зумовлюють потребу підготовки екологічно грамотного молодого покоління, здатного здійснювати екоцентричний підхід у взаємодії з природою. Сучасна парадигма освіти ставить у центр освітньої діяльності виховання екологічної грамотності, а отже, екологічної компетентності особистості та суспільства.

Стратегія реалізації цього завдання вимагає накопичення позитивного наукового та практичного досвіду взаємодії людини і природи, утвердження пріоритету всіх форм життя як умови існування людства. Ставлення людини до навколишнього середовища залежить здебільшого від міцності фундаменту первинних екологічних знань, емоційних відносин до природи, сформованих у молодшому шкільному віці. Стосовно цього визначальну роль відіграє підготовленість учителів початкових класів у справі розвитку екологічної культури молодого покоління. З огляду на сказане, вища освіта має бути націлена в майбутнє, на розвиток професійно важливих компетенцій здобувачів освіти, зокрема формування в них екологічної культури, нових моделей екологічного мислення і діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемі компетентності присвячено чимало наукових досліджень. У наукових роботах розглянуті концептуальні підходи до визначення завдань, принципів організації екологічної підготовки майбутніх педагогів, досліджені особливості здійснення теоретичної екологічної підготовки під час вивчення окремих дисциплін вищої школи. Екологічна компетентність є складовою частиною життєвої компетентності, теоретичні засади якої розкрито С. П. Бондар, Дж. Равеном, А. В. Хуторським, І. П. Ящук. Однак, незважаючи на значну кількість публікацій, у педагогічній науці переважає дослідження проблем формування екологічних знань та екологічної культури і не досить розроблено питання формування знань екологічної компетентності здобувачів освіти для вищих навчальних педагогічних закладів освіти – майбутніх учителів початкової школи.

**Мета статті** полягає у вивченні екологічної компетентності майбутніх учителів початкової школи та аналізу компонентів екологічної компетентності, у створенні моделі формування екологічної компетентності здобувачів освіти як техно-

логії навчання у вищих навчальних педагогічних закладах освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Одним з ключових принципів стійкого розвитку людства в ХХІ столітті слід визнати пріоритет екологічного утворення всіх шарів суспільства і молодого покоління насамперед. Найважливішою ланкою в системі безперервної екологічної освіти є початкова школа, де мають бути закладені основи свідомого, відповідального ставлення до природного середовища як до суспільної та особистої цінності. Проте це стає можливим лише за умови відповідної професійної підготовленості вчителів. Однією з найважливіших складових частин такої підготовки є формування екологічної компетентності вчителя початкових класів. У педагогічній літературі є різні підходи до трактування сутності поняття «компетентність». Аналіз публікацій багатьох дослідників дав змогу сформулювати визначення поняття. Під екологічною компетентністю вчителя початкових класів ми розуміємо індивідуальну характеристику ступеня відповідності особистості вимогам екологічної освіти: рівню сформованості у здобувачів освіти екологічних знань, умінь і навичок, спрямованих на формування екологічної свідомості, мислення і світогляду, необхідних для загальної орієнтації в екологічній обстановці, усунення або обмеження дій екологічного ризику (Бібік, 2004: 47–52).

Таке розуміння екологічної компетентності акцентує увагу на важливості розвитку не тільки уміння застосовувати готові, сформовані в різних освітніх сферах загальні навчальні вміння і наочні знання, а й уміння самостійно модифікувати їх, комбінувати, використовувати в різних поєднаннях.

В умовах неперервної екологічної освіти здобувач освіти, який приходить до вищого навчального педагогічного закладу освіти, вже володіє певними екологічними знаннями. Практична діяльність здобувачів освіти, спрямована на формування їх екологічної компетентності, має зачіпати всі сторони діяльності, насамперед пов'язані з охороною природи.

Особливе значення має пошуково-дослідницька діяльність здобувачів освіти, яка припускає оволодіння елементарними прийомами наукового еколого-орієнтованого дослідження, набуття умінь і навичок самостійного здобуття знань, підвищення пізнавальної активності і розвиток твор-

чих здібностей, самостійне вирішення навчально-пізнавальних задач шляхом постановки проблеми, планування пошуку, знаходження прийомів і способів вирішення різних задач у процесі спостережень, узагальнення екологічних матеріалів. Пошуково-дослідницька робота виявляється в посиленнях для здобувачів освіти спостереженнях, дослідженнях, проектній і експертній діяльності, а також у постановці експериментів (Гончаренко, 1997: 376).

Просвітницька діяльність розширює і поглиблює загальний і екологічний кругозір здобувачів освіти, сприяє розвитку правильних ціннісних орієнтацій, формуванню емоційно-особистісного і відповідального ставлення до навколишнього середовища, виробленню етичних основ екологічної культури, поглибленню і розширенню екологічних знань і умінь. До просвітницьких форм діяльності належать: випуск плакатів і екологічних бюлетенів, бесіди на теми охорони природи і т.д. Сприяє пропаганді екологічних ідей також проведення Днів навколишнього середовища, тижнів, декад, місячників екології, засідань еко-клубу.

Найважливішою стороною екологічного утворення майбутніх учителів початкових класів є формування екологічної компетентності, в основі якої лежить відповідальне ставлення до природного середовища як до суспільної і особистої цінності. Від рівня екологічної компетентності вчителя початкових класів, його педагогічної майстерності в професійній еколого-орієнтованій діяльності залежить те, якою мірою вдасться реалізувати цілі безперервної екологічної освіти. Екологічна компетентність в умовах вищих закладів педагогічної освіти – це забезпечення якісно нового рівня розвитку екологічного стилю мислення, екологічної поведінки як форм прояву інтелектуальної, емоційно-вольової, духовно-етичної активності людини, вражаючого особистого внеску у практичну еколого-орієнтовану діяльність (Захлебний та ін., 1984: 46).

Важливим для формування екологічної компетентності у майбутніх учителів є створення екологічного середовища у вищих навчальних закладах педагогічної освіти.

Відбір змісту екологічного утворення здобувачів освіти відділень, факультетів початкових класів здійснювався на основі низки принципів, що відповідають філософсько-методологічним дослідженням у галузі екологічної освіти. Вони сприяють досягненню мети екологічної освіти – підготовки здобувачів освіти до майбутньої трудової діяльності та екологічного виховання молодших школярів.

Процес формування екологічної компетентності вчителя початкових класів включає:

- системний підхід;
- безперервність екологічної освіти;
- історико-краєзнавчий характер;
- принцип професійної доцільності і готовності до екологічної освіти;
- забезпечення взаємодії принципу професійної доцільності і готовності до екологічної освіти з іншими педагогічними принципами, інтеграції, гуманізації, особової орієнтації на дитину;
- розвиток культури рефлексії здобувачів освіти як невід'ємного компонента навчально-пізнавальної і професійної еколого-педагогічної діяльності;
- вирішення задач, поставлених нині перед сучасною вищою педагогічною школою, що пов'язані з ідеєю екологізації і творчого розвитку особи. Проблема формування екологічної культури вчителя початкових класів є магістральною в психолого-педагогічних дослідженнях, має глибокі культурні традиції і змістовну історію; цілісна модель екологічної компетенції майбутніх учителів має включати предметні, професійно орієнтовані, життєві та особистісно-ціннісні рівні, яким підпорядковані професійні знання й уміння майбутнього фахівця в галузі початкової освіти.

Саме так відбувається відбір професійних екологічних знань, вибудовується система професійної компетенції, накопичується та реалізується особистісний і суспільно значущий потенціал майбутніх учителів початкової школи.

В екологічній компетенції майбутніх учителів початкової школи можна виділити такі рівні:

- предметний;
- професійно орієнтований;
- життєвий;
- еколого-когнітивний;
- технологічний;
- діяльнісний;
- мотиваційний;
- особистісно-ціннісний.

Під предметними компетенціями розуміємо знанняву основу: повноту, глибину, осмисленість навчальної інформації, розуміння процесів, явищ і фактів природи та ін., уміння адекватно використовувати вивчений теоретичний матеріал у роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Основним компонентом предметного рівня екологічної компетентності є еколого-когнітивний, який передбачає оволодіння здобувачами таких категорій екологічних знань:

- наукові – ідеї, теорії, концепції, факти, які характеризують тенденції глобалізаційних, регіо-



нальних і локальних змін в екосистемах і біосфері, відносини людини з навколишнім середовищем;

– ціннісні – екологічні орієнтації людини на різних етапах розвитку суспільства, ідеали, ідеї, що характеризують природу та людину як універсальну цінність;

– моральні – система моральних та правових принципів, норм, правил, що регулюють відносини людини з природою;

– діяльнісні – допомагають відібрати матеріал з екологічної проблеми для виступу на конференції, диспуті, проаналізувати відповідну літературу (Лук'янова, 2008: 198).

Предметні компетенції включають екологічні знання на основі міждисциплінарності, інтеграції гуманітарної, природничо-наукової і професійної складових частин педагогічної освіти, глибокої внутрішньої природничо-наукової єдності всіх дисциплін. З огляду на це формування еколого-когнітивного рівня екологічної компетентності у разі підготовки здобувачів освіти за спеціальністю «Початкова освіта» вимагає розробки технології навчання, методики і змісту навчальних дисциплін на основі принципів інтеграції, системності, безперервності, взаємозв'язку та єдності екологічних знань.

Наукові дослідження засвідчують, що не лише дисципліни природничого циклу «Основи екології», «Основи природознавства», а й педагогічні дисципліни «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Теорія виховання», «Методика виховної роботи» мають величезний еколого-виховний потенціал під час підготовки майбутніх учителів початкової школи. У зв'язку з цим стає доцільним вживання терміна «еколого-педагогічна культура» особистості (Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи, 2012: 240).

Найпоширенішою формою екологізації вищої освіти нині є насичення предметів гуманітарно-природничого циклу екологоосвітнім матеріалом протягом усього періоду навчання. Знання – базовий показник екологічної компетентності, оскільки вони є основою у формуванні моделей будь-якої професійної діяльності. У здобувачів освіти, озброєних науковими знаннями про об'єкти і явища природи, буде змога сформувані основні рівні екологічної компетентності, адже захищати і любити можна те, що добре знаєш.

З огляду на аналіз наукових досліджень щодо компонентів екологічної компетентності, можна виділити такі: технологічні, комунікативні, управлінські.

Технологічний компонент екологічної компетенції майбутнього вчителя початкової школи включає вміння організації еколого орієнтованої навчально-дослідницької та науково-дослідної діяльності; складання і реалізацію екологічних програм, проєктів; накопичення практичного досвіду в створенні екологічних стежок, екологічних музеїв, організацію практико-орієнтованої діяльності екологічного клубу здобувачів освіти і викладачів; адекватне використання інтерактивних, проблемних, евристичних технологій навчання, можливостей різних видів педагогічної практики, комп'ютерних технологій в екологічній освіті й ін.

Управлінський компонент екологічної компетенції полягає в умінні педагога організувати різні види сумісної роботи школярів так, щоб здобути результати відповідали завданням екологічного виховання. Він реалізовується в управлінні системою екологічних знань на основі взаємозв'язаних принципів відбору змісту екологічних знань. У зміст компонента входять: оцінка професійної екологічної ситуації, вибір і обґрунтування власної моделі дії та реалізація вибраного рішення. У цьому контексті екологічна освіта у вищих закладах педагогічної освіти має бути спрямована на розвиток особистості здобувача освіти як індивідуальності і професіонала, готового до еколого-педагогічної діяльності.

Комунікативний компонент включає здатність пізнавати нові екологічні знання протягом усього життя і вміння донести їх до молодших школярів у доступній для них формі. Він ґрунтується на знанні змісту і засобів впливу на школярів з урахуванням їх вікових, індивідуальних особливостей, передбачає підготовку здобувача освіти до встановлення правильних взаємин «діти і вчитель», «вчитель і батьки». Важливою рисою педагогічної майстерності педагога є уміння налагоджувати стосунки і будувати спілкування зі школярами на засадах співробітництва, максимальної демократії, прагнення утвердити істинно демократичний спосіб життя не лише під час спілкування з природою, а й як норму буття. Зауважимо, що визначений нами компонент передбачає безумовну рівність дорослого і школяра в праві на повагу, довіру, взаємну вимогливість у практичній природоохоронній діяльності. За такої умови в школяра формується правильний мотиваційний компонент природоохоронної еколого скерованої діяльності (Захлебний, 1984: 46).

Під час формування професійно орієнтованого рівня екологічної компетентності в поєднанні з традиційними формами роботи можна використовувати інтерактивні: лекції проблемного характеру,

лекції-панорами, лекції-вікторини, лекції-конференції, які сприяють формуванню критичності мислення, розвитку власної позиції щодо поставленої проблеми; а також ділові ігри, тренінги, конкурси, диспути тощо. Особлива увага надається організації самостійної пошукової діяльності здобувачів освіти. До пошукових педагогічних засобів віднесені діалоги, дискусії, рольові імітаційні ігри, аналіз конкретних ситуацій, відеосюжети, ігрові завдання і вправи, зміст яких відображає специфіку формування екологічної компетенції.

Особистісно-ціннісний рівень екологічної компетенції виконує спонукальну функцію, що реалізовується в особистому сприйнятті екологічних проблем, виробленні певних стратегій. Сміслові навантаження особистісно-ціннісного рівня зумовлене екологічними знаннями, сенсом, мотивами, метою, емоціями, відношенням та інтересом до екологічних знань.

Формування особистісно-ціннісного рівня у здобувачів освіти вимагає забезпечення якісно нового рівня розвитку екологічного стилю мислення, екологічної поведінки як форм прояву інтелектуальної, емоційно-вольової, духовно-етичної активності майбутніх учителів, що виражає їх особистий внесок у практичну еколого орієнтовану діяльність (Гончаренко, 1997: 396).

На особистісно-ціннісному рівні виділено два компоненти: мотиваційний та етичний.

Мотиваційний компонент особистісно-ціннісного рівня відображає усвідомлену готовність

здійснювати еколого-професійну діяльність на основі принципів компетентнісного підходу в контексті ідей стійкого розвитку, що включає цивільну відповідальність за стан навколишнього середовища, а також глибоку переконаність у необхідності екологічної освіти молодших школярів.

Етичний компонент виконує функцію розуміння, що реалізовується в забезпеченні екологічної безпеки, формуванні високоосвіченого, системно мислячого вчителя, здатного жити і працювати, не порушуючи гармонії в природі (Лаврентьєва, 2014: 40).

**Висновки.** Отже, модель учителя початкової школи, здатного ефективно вирішувати еколого-виховні завдання, передбачає розвиненість екологічно спрямованої системи ціннісних орієнтацій, що забезпечують успішну природоохоронну діяльність і формування еколого-суспільних позицій, наявність чіткої системи екологічних норм поведінки та індивідуальних методів еколого орієнтованої діяльності. Вказані характеристики професійної готовності педагога до виконання завдань екологічної освіти мають бути сформовані на предметному, професійно орієнтованому, життєвому та особистісно-ціннісному рівнях екологічної компетентності. Це стає можливим за умов повноцінного розвитку еколого-когнітивного, технологічного, комунікативного, управлінського, діяльнісного, суспільного, мотиваційного та етичного компонентів екологічної культури здобувачів освіти вищих закладів педагогічної освіти.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Київ : Вид-во К.І.С. 2004. С. 47–52.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Вид-во Либідь. 1997. С. 376.
3. Грошовенко О. П., Присяжнюк Л.А. Методика навчання природознавства : навчально-методичний посібник. Вінниця : Вид-во ФОП Корзун Д. Ю. 2012. С. 200.
4. Захлебный А. В., Суравегина И. Т. Экологическое образование школьников во внеклассной работе. Москва : Издательство «Просвещение». 1984. С. 159.
5. Лаврентьєва О. О. Розвиток методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико- методичний аспект : монографія. Київ : Вид-во КНТ. 2014. С. 456.
6. Лук'янова Л. Б. Феномени екологічної компетентності. *Збірник наукових праць*. Вінниця : Вид-во ДОВ «Вінниця». 2008.
7. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. Київ : Видавничий дім «Освіта». 2012. С. 392.
8. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія. Луганськ : Вид-во Альма-матер. 2004. С. 540.
9. Сарафинюк П. В. Екологія: програма нормативної навчальної дисципліни для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» галузі знань «Педагогічна освіта», напряму підготовки «Початкова освіта». Вінниця. 2015. С. 18.
10. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Киев : Издательство «Миллениум». 2004. С. 521.
11. Совгіра С. В. Підготовка майбутнього вчителя до екологічного виховання старшокласників : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ. 1999. С. 20.
12. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія. Черкаси : Вид-во «Вертикаль», видавець ПП Кандич С.Г. 2006. С. 308.
13. Шинкарук В. І. Філософський словник. Друге видання. Київ : Головна редакція українсько-радянської енциклопедії. 1986. С. 798.

#### REFERENCES

1. Bibik, N. M. (2004). Kompetentnisnyj pidkhid: refleksyvnyj analiz zastosuvannja. [Competent approach: a reflexive analysis of application]. Kyiv. Vid-vo K.I.S. S. 47–52 [in Ukrainian].
2. Ghoncharenko, S. (1997). Ukrajinsjkyj pedagoghichnyj slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv. Vyd-vo Lybidj. S. 376 [in Ukrainian].
3. Ghroshovenko, O. P., Prysjazhnyuk L. A. (2012). Metodyka navchannja pryrodoznavstva : navchaljno-metodychnyj posibnyk. [Methods of teaching natural sciences: educational manual]. Vinnycja. Vyd-vo FOP Korzun D.Ju. S. 200 [in Ukrainian].
4. Zakhlebnyy A. V., Suravegina I. T. (1984). Ekologicheskoe obrazovanie shkolnikov vo vneklasnoj rabote. [Ecological education of schoolchildren in extracurricular work]. Moskva. Izdatelstvo Prosveshchenie. S. 159 [in Russian].
5. Lavrentijeva, O. O. (2014). Rozvytok metodologhichnoji kuljтуры majbutnikh uchyteliv pryrodnychyx dyscyplin u procesi profesijnoji pidgotovky : teoretyko-metodychnyj aspekt: monoghrafija. [Development of methodological culture of future teachers of natural sciences in the process of professional training: theoretical and methodical aspect: monograph]. Kyiv. Vyd-vo KNT. S. 456 [in Ukrainian].
6. Luk'janova, L. B. (2008). Fenomeny ekologhichnoji kompetentnosti. Zbirnyk naukovykh pracj. [Phenomena of environmental competence. Collection of scientific works]. Vinnycja: Vyd-vo DOV "Vinnycja" [in Ukrainian].
7. Navchaljni prohramy dlja zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv iz navchannjam ukrajinsjkoju movoju. 1–4 klasy. [Curricula for secondary schools with Ukrainian language education. Grades 1–4]. (2012) Kyiv. Vydavnychyj dim "Osvita". S. 392 [in Ukrainian].
8. Pustovit, Gh. P. (2004). Teoretyko-metodychni osnovy ekologhichnoji osvity i vykhovannja uchniv 1–9 klasiv u pozashkilnykh navchaljnykh zakladakh: monoghrafija. [Theoretical and methodological foundations of ecological education and upbringing of pupils of 1–9 grades in out-of-school educational institutions: monograph]. Lughansjk. Vyd-vo Aljma-mater. S. 540 [in Ukrainian].
9. Sarafynjuk, P. V. (2015). Ekologhija: prohrama normatyvnoji navchaljnoji dyscypliny dlja studentiv osvitnjo-kvalifikacijnogho rivnja "bakalavr" ghaluzi znanj "Pedagoghichna osvita", naprjamu pidgotovky "Pochatkova osvita". [Ecology: a program of normative educational discipline for students of educational and qualification level "bachelor" of the field of knowledge "Pedagogical education", direction of preparation "Primary education"]. Vinnycja. S. 18 [in Ukrainian].
10. Semichenko, V. A. (2004). Problemy motivatsii povedeniya i deyatelnosti cheloveka. Modulnyy kurs psikhologii. [Problems of motivation of behavior and activity of the person. Modular psychology course]. Kyiv. Izdatelstvo Millenium. S. 521 [in Ukrainian].
11. Sovghira, S. V. (1999). Pidgotovka majbutnjogho vchytelja do ekologhichnogho vykhovannja starshoklasnykiv : avtoref. dys. kand. ped. nauk : spec. 13.00.04 – teorija i metodyka profesijnoji osvity. [Preparing of future teacher for environmental education of high school students: author. diss. Cand. ped. Sciences: Special. 13.00.04 Theory and Methods of Vocational Education]. Kyiv. S. 20 [in Ukrainian].
12. Tarasenko, Gh. S. (2006). Vzajemozv'jazok estetychnoji ta ekologhichnoji pidgotovky vchytelja v systemi profesijnoji osvity: monoghrafija. [The relationship between aesthetic and environmental teacher training in vocational education: a monograph]. Cherkasy. Vyd-vo "Vertykalj", vydavecj PP Kandych S. Gh. S. 308 [in Ukrainian].
13. Shynkaruk, V. I. (1986). Filozofsjkyj slovnyk. Drughe vydannja. [Philosophical Dictionary. Second edition]. Kyiv. Gholovna redakcija ukrajinsjko-radjansjkoji encyklopediji. S. 798 [in Ukrainian].

## ЗМІСТ

### ІСТОРІЯ

<b>Роман КОРСАК.</b> Перспективи розвитку екологічних готелів на прикладі Рахівського району Закарпаття.....	4
<b>Ярослав МАНДРИК.</b> Підготовка інженерів для нафтогазових промислів (львівський період становлення): до 120-річчя нафтогазової освіти в Україні.....	9
<b>Наталія САЛТАН.</b> Пролетаризація як напрям більшовицької освітньої політики 20–30-х рр. ХХ ст. (на матеріалах Харкова).....	14

### МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

<b>Михайло БЕЙЛІН.</b> Герменевтика музики: композитор – виконавець – публіка.....	20
<b>Лідія ГАЗНЮК.</b> Знаково-символічна мова артефактів у етнокультурних мистецьких практиках.....	25
<b>Олена ГАШТОВА.</b> Причини занепаду жанру «концертна арія»: естетичний погляд у розрізі століть.....	30
<b>Оксана ГНАТИШИН.</b> Дослідницьке поле історії музикології (про структуру історико-музикологічного дослідження).....	34
<b>Ольга ДЕНИСЮК, Алла ПОЛЩУК.</b> Тема материнства у творчості Віри Іванівни Барінової-Кулеби.....	39

### МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

<b>Юлія БАБЧУК.</b> Зависимость тембральных характеристик междометия <i>УЕАН</i> от гендерной принадлежности дикторов.....	48
<b>Юлія БАБЧУК, Олена БЕЗЗУБОВА, Ірина ЛИТОВЧЕНКО, Іветта ДАБАГЯН.</b> Засоби зв'язності тексту в німецькомовній електронній комунікації.....	53
<b>Ольга ВОРОБЕЙ.</b> Особливості виявлення ознак поетичного реалізму у творчості Цао Юя (на прикладі п'єси «Пекінці»).....	61
<b>Наталія ГОЛОВАЦЬКА.</b> Кількісно-якісні зміни англійських сенсорних дієслів з ХІІ до ХV століття.....	71
<b>Наталія ЄВТУШЕНКО.</b> Особливості використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) при підготовці студентів-філологів педагогічних вузів.....	77
<b>Інеса ЄРМОЛЕНКО.</b> Засоби вираження суб'єктивної модальності у детективному тексті Данієля Пеннака.....	83
<b>Оксана ЖИЖОМА.</b> Індивідуально-авторська метафора та особливості її перекладу.....	88
<b>Яна ЖУРЕНКО.</b> Проблема методології в гендерних лінгвістичних дослідженнях.....	94
<b>Леся ІКАЛЮК, Оксана КАТЕРНЯК.</b> Алюзія як засіб реалізації категорії інтертекстуальності в романі Дена Брауна «Код да Вінчі».....	99
<b>Олена КИРИЧЕНКО, Катерина МАРЧЕНКО.</b> Проблеми перекладу термінів галузі тваринництва.....	106
<b>Олена КОЛІНЬКО.</b> Мариністика у світовій літературі: теоретичні виміри і художньо-естетичні домінанти.....	111

---

## ПЕДАГОГІКА

<b>Ольга БІЛЯКОВСЬКА.</b> Педагогічна практика як чинник якості професійної підготовки майбутніх вчителів (рефлексії польських науковців).....	119
<b>Марина ВАСИЛЬЄВА.</b> До проблеми визначення компетентностей з науково-дослідницької діяльності в майбутніх фахівців.....	124
<b>Наталя ГАЛИЦЬКА.</b> Передумови формування системи умінь та навичок учнів під час реформування школи (кінець 50-х – початок 70-х років ХХ ст.).....	129
<b>Катерина ЗАВІЗІОН.</b> Результати дослідно-експериментальної перевірки педагогічної технології формування комунікативної культури майбутніх перекладачів.....	137
<b>Олена ЗЕЛЕНСЬКА.</b> Значення лінгвокраїнознавчої компетенції у навчанні іноземної мови здобувачів вищої освіти в нелінгвістичній магістратурі.....	143
<b>Тетяна ЗУЗЯК, Оксана МАРУЩАК.</b> Методологічні передумови формування у майбутнього вчителя трудового навчання та технологій технологічної компетентності.....	148
<b>Лариса ЙОВЕНКО.</b> Типові риси образу героя у шкільних підручниках з української літератури в 1917–1920 рр.....	154
<b>Євген ІВАНОВ.</b> Проблема забезпечення якості вищої освіти в Україні в контексті модернізаційних процесів.....	159
<b>Андрій КАЛЕНСЬКИЙ.</b> Зарубіжний досвід стандартизації професійної освіти.....	164
<b>Марина КОНЄВА.</b> Лінгводидактичний аспект удосконалення навичок говоріння майбутніх учителів-філологів.....	169
<b>Ірина КОТЯШ.</b> Формування екологічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладах вищої педагогічної освіти на всіх рівнях підготовки.....	174

---

## CONTENTS

### HISTORY

- Roman KORSÁK.** Prospects for the development of ecological hotels in the example of the Rakhiv region of Transcarpathia .....4
- Yaroslav MANDRYK.** Training of engineers for oil and gas (Lviv formation period): to the 120th anniversary of oil and gas education in Ukraine .....9
- Nataliia SALTAN.** Proletarianization as a direction of the bolshevitsk educational policy of the 20–30’s of the XX century (based on Kharkiv materials).....14

### ART STUDIES

- Mykhailo BEILIN.** Hermeneutics of music: composer – performance – public .....20
- Lidiia GAZNIUK.** The sign-and-symbolic language of artefacts in ethnocultural arts practices .....25
- Olena GASHTOVA.** The reasons of the decline of the genre “Concert aria”: the aesthetic vision from the perspective of the eras .....30
- Oksana HNATYSHYN.** Musicology history research field (on the structure of historical and musicological research) .....34
- Olha DENYSIUK, Alla POLISCHUK.** The theme of motherhood in the creations of the faith of Vira Ivanivna Barynova-Kuleba .....39

### LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

- Yuliia BABCHUK.** Dependence of timbre peculiarities’ on interjection *YEAH* from gender’s belonging .....48
- Olena BEZZUBOVA, Iryna LYTOVCHENKO, Ivetta DABAGYAN.** Cohesiveness of the text in German electronic communication.....53
- Olha VOROBEL.** Display of poetic realism peculiarities in the works of Cao Yu (illustrated by the play “Peking Men”) .....61
- Nataliia HOLOVATSKA.** Qualitative and quantitative changes in English sensorial verbs from XII to XV centuries.....71
- Natalia YEVTUSHENKO.** Features of content and language integrated learning methodology (CLIL) in the process of teaching future English teachers of pedagogical higher educational institutions .....77
- Inesa YERMOLENKO.** Means of expressing the subjective modality in the detective text of Daniel Pennac .....83
- Oksana ZHYZHOMA.** Individual and authorship metaphors and peculiarities of their translation.....88
- Yana ZHURENKO.** The methodology problem in gender linguistic research.....94
- Lesia IKALIUK, Oksana KATERNIAK.** Allusion as a means of implementing the intertextuality in Dan Brown’s novel “The da Vinci Code”.....99
- Olena KYRYCHENKO, Kateryna MARCHENKO.** Issues of animal husbandry terms translation .....106
- Olena KOLINKO.** Marinistics in the world literature: theoretical perspectives and literary and aesthetic dominants .....111

---

## PEDAGOGY

<b>Olha BILIAKOVSKA.</b> Pedagogical practice as a quality factor of teacher training (reflections of Polish scholars) .....	119
<b>Maryna VASYLIEVA.</b> To the problem of definition of competences in research activities of future professionals.....	124
<b>Natalia HALYTSKA.</b> Terms of system of skills formation and acquirements of students during the reform of education (late 50-s – early 70-s).....	129
<b>Kateryna ZAVIZION.</b> Experimental testing results of pedagogy technology of forming future interpreters' communicative culture.....	137
<b>Olena ZELENSKA.</b> The importance of the language and country study competence in foreign language learning of the students taking the non-linguistic master's course.....	143
<b>Tetiana ZUZIAK, Oksana MARUSHCHAK.</b> Methodological premises formation for future teacher of labor training and technology technological competence.....	148
<b>Larysa YOVENKO.</b> Typical features of the image of the hero in school textbooks on Ukrainian literature in 1917–1920.....	154
<b>Yevhen IVANOV.</b> Problem of providing higher education quality in Ukraine in the context of modernization processes.....	159
<b>Andrii KALENSKYI.</b> Foreign experience of professional education standardization.....	164
<b>Marina KONEVA.</b> Linguodidactic aspect of improving speaking skills of future philological teachers .....	169
<b>Iryna KOTIASH.</b> Formation of ecological competence of future primary school teachers in higher education institutions of all levels of preparation.....	174

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 26. ТОМ 1  
ISSUE 26. VOLUME 1**

Редактори-упорядники  
*Микола Пантюк  
Андрій Душиний  
Іван Зимомря*

Здано до набору 05.08.2019 р. Підписано до друку 29.08.2019 р.  
Гарнітура Times New Roman. Формат 64x90/8.  
Друк офсетний. Папір офсетний.  
Ум. друк. арк. 21,39. Зам. № 0120/21. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,  
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»  
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105  
Телефон +38 (0552) 39 95 80  
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.