

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 38. ТОМ 1
ISSUE 38. VOLUME 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2021

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

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, І. Зимомря]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2021. – Вип. 38. Том 1. – 224 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.І.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка); **Галів М.Д.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Галик В.М.** – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Гжесяк Ян** – доктор габілітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриценко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дутчак В.Г.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Засць В.М.** – кандидат мистецтвознавства, заступник декана факультету народних інструментів (Національна музична академія України імені Петра Чайковського); **Зимомря І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пагула М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія наук педагогічної освіти); **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України, академік (Міжнародна академія інформатизації); **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стрєначікова Марія** – доктор наук (doc. CSc., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвар В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – кандидат історичних наук, старший науковий співробітник (Інститут історії України НАН України); **Яремчук В.П.** – доктор історичних наук, професор (Національний університет «Острозька академія»)

Збірник індексується в міжнародній базі даних Index Copernicus International.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2021. – Issue 38. Volume 1. – 224 p.

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

Editorial board:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

УДК 75.71:161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-1>

Христина БЕРЕГОВСЬКА,
 orcid.org/0000-0001-8477-9522
 кандидат мистецтвознавства,
 викладач кафедри історії і теорії мистецтв
 Львівської національної академії мистецтв
 (Львів, Україна) k.beregovska@gmail.com

ВПЛИВ УКРАЇНСЬКОГО ЕМІГРАНТСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАХІДНОЇ КАНАДИ НА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ВАСИЛЯ КУРИЛИКА

У статті досліджено ранній період життя канадсько-українського мистця Василя Курилика, проаналізовано вплив українського середовища перших емігрантів Західної Канади (провінцій Альберти та Манітоби) на формування естетично-духовних і мистецьких поглядів мистця. Проведено мистецтвознавчий аналіз його окремих творів на емігрантську тематику, які стали своєрідними «документами-фіксаторами» сотень історій-спогадів про його походження та родовід.

Для дослідження історичного контексту та впливу соціо-культурного середовища на формування творчої особистості В. Курилика провідними стали принципи історизму та системного підходу, які допомогли показати життя і творчість В. Курилика, встановлюючи конкретні події і вчинки, що мали очевидні наслідки. Це дало змогу виокремити та зіставити різночасові, різностильові й територіально-культурні платформи, з'єднавши їх у поняття загального мистецького простору. Системний підхід допоміг уповні осягнути й вивчити кожен процес і явище, а також визначити активність перебування в них В. Курилика, роль і значення його творчості та діяльності, оскільки цей мистець прагнув охопити мистецький простір у всіх модальностях часу – минулому, сучасному та майбутньому. Завдяки принципу історизму вдалося реконструювати певну історичну ситуацію і побачити в ній поетапну динаміку розвитку творчого потенціалу художника. Для детального вивчення і розуміння мистецького твору як «естетичного організму» та розкриття художньої (практичної і теоретичної) діяльності мистця використано метод мистецтвознавчого аналізу і синтезу. А завдяки іконологічному методу на основі вивчення зовнішньої художньо-стилістичної атрибутики ми наблизилися до розкриття внутрішнього змісту твору.

Безумовно, В. Курилик від самого дитинства всотував безпосередні українські традиції, народні звичаї, культурні моделі поведінки, релігійні канони, історичні оповіді, які пізніше стали важливим сегментом тематичних сюжетів у його малярстві. У канадських дослідженнях про художника випустили з уваги цей важливий момент – першу мережу неминучих впливів, які стали мотиватором, а пізніше фундаментом його творчого вибору. У прерійних картинах поруч із символізмом, пророцтвом, візіонерством і майстерним зображенням природи художник вміщує фрагменти з життя українських піонерів, де здебільшого він і його родина є дієвими особами чи спостерігачами.

Ключові слова: середовище Західна Канада, вплив, емігрант, творчість, Курилик, малярство.

Khrystyna BEREGOVSKA,
 orcid.org/0000-0001-8477-9522
 Candidate of Art History,
 Lecturer at the Department of History and Theory of Art
 Lviv National Academy of Arts
 (Lviv, Ukraine) k.beregovska@gmail.com

THE INFLUENCE OF THE UKRAINIAN EMIGRATION ENVIRONMENT OF WESTERN CANADA ON THE FORMATION OF WILLIAM KURELEK'S CREATIVE PERSONALITY

The article analyzes the early period of life of Canadian-Ukrainian artist William Kurelek. The influence of the Ukrainian environment of the first emigrants of Western Canada (provinces of Alberta and Manitoba) on the formation of aesthetic, spiritual and artistic principles of the artist is also analyzed. We described his works on emigrant themes, which were a kind of "documents-fixers" of hundreds of stories-memories of his origin and family.

To study the historical context and the influence of socio-cultural environment on the formation of W. Kurelek's creative personality, the principles of historicism and a systematic approach became leading, which helped to show the life and

work of W. Kurelek, showing specific events and actions that had obvious consequences. This helped to compare different styles and territorial and cultural platforms, uniting them in the concept of a common artistic space. The systematic approach helped to fully comprehend and study each process and phenomenon, as well as to determine the activity of W. Kurelek's stay in them. Thanks to the principle of historicism, it was possible to reconstruct a certain historical environment and see in it the dynamics of the development of the artist's creative potential. For the detailed study and understanding of the artwork as an "aesthetic organism" and the disclosure of practical and theoretical artistic activity of the artist used the method of art analysis and synthesis. And thanks to the iconological method, we studied the artistic, stylistic and semantic characteristics of the work.

From his childhood, W. Kurelek absorbed direct Ukrainian traditions, folk customs, cultural models of behavior, religious canons, historical stories, which later became an important segment of thematic plots in his painting. In Canadian research on William Kurelek, Ukrainian influences on his work have not been sufficiently analyzed. In the prairie paintings, along with symbolism, prophecy, vision and a masterful depiction of nature, the artist contains fragments from the lives of Ukrainian pioneers, where he and his family are mostly actors or observers.

Key words: *Western Canada environment, influence, emigrant, creativity, Kurelek, painting.*

Постановка проблеми. В українському мистецтвознавчому дискурсі Творчість Василя Курилика мало досліджена, ґрунтовно не висвітлена українська «сторона» його творчої особистості, зокрема не проаналізованим залишається важливий (ранній) прерійний період його життя в українському емігрантському середовищі Західної Канади (провінції Альберта та Манітобі). Окремі епізоди про його прерійне канадсько-українське середовище ми знаходимо в розвідках діаспорної україномовної періодики та в англійських працях канадських дослідників. Для всебічного аналізу творчості канадського мистця українського походження Василя Курилика необхідним залишається ґрунтовне висвітлення всіх ключових середовищ перебування (канадсько-українське (прерійне), мексиканське, англійське, канадське) мистця.

Аналіз досліджень. Вивчаючи біографічний жанр творчості В. Курилика, ми не знайшли в канадській літературі інформації про життєвий устрій, традиції та історично-політичні виклики, що на них змушене було реагувати у себе на Батьківщині українське буковинське суспільство, до якого належали родини (по батьковій і материній лініях) В. Курилика, які з перетином Атлантики, як і більшість українців, «перевезли» із собою на чужоземні терени виплекані народні традиції. Проте про життя молодого В. Курилика та його буковинських родичів у Західній Канаді є описового характеру обширна стаття Б. Стебельського (Стебельський, 1975: 232–252), в якій автор аналізує умови побуту та українське емігрантське прерійне середовище перебування художника. Про Василя Курилика як маляра піонерської Канади пише у своїй праці М. Левицький (Левицький, 1965: 99–108), зупиняючись на характеристичі окремих його творів на українську тематику, а також авторка М. Логуш (Логуш, 1971: 7–10), яка добре особисто знала і працювала з Василем Куриликом. У статті «Послання в Куриликових картинах» фокусується на глибокому символічному змісті, який автор вдумливо закладав

у кожному із своїх картин, декларуючи це «послання» пророцтвом. З останніх праць, присвячених життю і творчості Василя Курилика, варто відзначити книгу Ендрю Кіра (Kear), в якій канадський дослідник зупиняється також і на ранньому періоді творчості художника, який проходив в українському емігрантському середовищі Західної Канади.

Мета статті – проаналізувати вплив українського емігрантського середовища Західної Канади (канадських прерій) на формування творчої особистості канадсько-українського художника Василя Курилика.

Виклад основного матеріалу. Поява родини Гуцуляків (батьків мами В. Курилика) у канадських преріях 1898 року мала непрості передумови, тісно пов'язані з буковинським краєм. Із Буковини, зокрема, з того самого села Борівці, тягнувся складний і трагічний шлях Дмитра Курилика – батька Василя. Дмитро (Метро) Курилик на запрошення родини Гуцалюків (які були близькими сусідами у Борівцях) прибув до Канади 1924 року. Відтак В. Курилик був онуком першої хвилі емігрантів. Він сам оповідав: «Мій дід – батько моєї матері – був справжнім канадським піонером, коли він молодим хлопцем з татом прибув на переломі 20-го століття до Канади, тут була повна глушина, смуга заросляків, дикої трави, мандрівних груп диких тварин. Однак земля вже була поділена на сектори. Після того, як вони одержали свій загін поля, мали розраховувати тільки на самих себе. Першою домівкою мого прадіда і прабаби був бурдей – яма, вирита в одному з горбів, покрита колодами з тополі і дерниною. Обов'язки в родині першоємігранта були чітко поділені. Чоловіки працювали на будівництві залізниць, доріг і каналів. На жіночі плечі лягали всі хатні обов'язки, а також вирубування дерев і корчування поля. Через два-три роки мій дід Гуцуляк збудував свою першу хату із солом'яною стріхою, як репліку української хати, яку він зберіг у своїй пам'яті» (Курилик, 1981: 47–48).

У важких прерійних умовах (під час Великої Депресії та Холодної Війни (Hume, 1992: 1) за допомогою Василя Гавриляка 3 березня 1927 р. у містечку Вітфорд провінції Альберти в родині першо-емігрантів (батько – новоприбулий українець, мати народжена вже в Альберті) народився син Василь. Хрестили Василя Курилика у Греко-Руській православної церкви Пресвятої Богородиці у м. Шандро, фундаторами якої 1904 року були його прадід і прабаба Василь і Марія Гуцалюки, які в цій церкві виголосили свої обітничі, а пізніше його батьки Дмитро і Марія Курилики тут одружилися 1925-го року (Balas, 1). Як згадує про це батько Дмитро Курилик: «Було славне Грецько-Православне весілля, на яке завітали сотні людей навіть з мого рідного села». Цей спогад свого батька В. Курилик втілює на полотні «Медовий Місяць» / *The Honeymoon* (1963) (A Ukrainian immigrant, 1964: 21). У цьому творі автор хотів передати не тільки достовірність спогадів, але й подати критичний аналіз картини як цілісного явища, з'єднаного однією пластичною ідеєю. Сюжет є головним і єдиним аспектом, що відображає послідовність спогадів мистця шляхом асоціацій окремих деталей. Вертикальна композиція поділена на три різномасштабні смуги, найменшою автор зобразив впізнаване чисте прерійне небо, далі – виорана рілля. На передньому плані на межі із зеленою галявиною розташована скромна двосхила однокамерна хата, до якої на весільній бричці прямують молодята. У цьому творі варто підкреслити ілюстративний аспект як силу пластичного вислову, де формальні елементи не несуть особливого значення, а твір постає як документ сімейно-духовної атмосфери. Однак треба сказати, що В. Курилик мав тонке відчуття різниці між звичайною ілюстративністю і творчою візуальною мовою як засобом реінтерпретації сюжету. Семантично важливою у творі є зелена палітра кольорів, яка означає перехід від кризи (матеріальної та духовної) до добробуту й спокою.

Власне, ще в дитячому віці В. Курилик збагнув, що його малюнки можуть бути добрими фіксаторами сотень історій-спогадів про його походження та багатий родовід. Джон (Іван), брат В. Курилика, розповідав, що «Василь завжди цікавився в нашого батька і в новоприбулих українців історією про Старий край та про життя у різних країнах Європи, зокрема у Франції та в Німеччині. Наші батьки не мали ні радіо, ні телебачення, і єдиний зв'язок із зовнішнім світом були довгі розмови з «новими людьми», які були нашими частими гостями. Батько постійно розповідав нам історії про Україну і про його трагедію на Буковині» [аудіоспогад].

Прикладом цього став твір «Історії Старого Краю» / *Stories of the Old Country* (1967). Художник зображає малолітніх дітей (себе і брата Івана), які стали свідками захопливої дискусії батька та їхнього наймита про політичні устрої, окупантів і народні легенди Старого краю. Слід знову звернути увагу на семантичне навантаження кольорів: жовто-блакитний костюм наймита, яскраво червоний одяг батька, який підкреслює і відповідає його емоційному настрою, та зелена скатертину, яка стала композиційним вузлом твору і умовно символізує засіяну ріллю, яка була головною мотивацією покинути батьківщину. Цікавими у творі є перехрестя поглядів доповідачів і слухачів, які тримають емоційну напругу та навіть інтригу сюжету, що визначає психологічний емігрантський родинний клімат. Сам В. Курилик про це напише: «Будучи ще малим на фермерській кухні, я захоплено і невтомно слухав батькові історії про різні страхоття і пригоди з часів війни, які він розказував наймитам. Тато був вродженим оповідачем. Його спогади лягли окремими сюжетами у моїх картинах, особливо його пережиті страхоття, як він десятирічним хлопцем збирав на вози тіла загиблих, як зелений рекрут пояснював дію гранати, необережно витягнувши запальника, чи як мадярські вояки вішають стару жінку разом з групою селян» (Курилик, 1981: 44).

Ще в дитинстві В. Курилика переконали, що його батько, як і тисячі земляків у Альберті, у Манітобі та Саскачевані, були носіями горя, привезеного з Батьківщини. І єдиним порятунком і виправданням у першо-емігранта було поле, яке в родині В. Курилика стало не тільки священним словом і образом, але й мірилом багатства і центром поклоніння. Художник сотні раз зображав поле «омріяного добробуту» на полотнах. Наприклад, твір «Молотарка йде на наступне поле» / *Threshing Outfit Moving to the Next Field* (1971), де показує щасливих фермерів на золотому полі, прикритому безкрайнім погідним небом, злитим з горизонтом. У цьому творі автор закладає основну ідею матеріалізму і збагачення, яка була найважливішим чинником для більшості іммігрантів, але абсолютно чужою для художника.

Чужими для юнака було багато понять, речей і вчинків. Він усюди відчував себе дискримінованим, а оточення, в якому виростав, – «чужим», оскільки дбало тільки про розвиток матеріальної культури. Вже тоді в нього закрадалися риторичні запитання – чому людина людині звір? Чому бачить Бог цю дійсність і мовчить? Якщо мовчить, чи він існує взагалі? (Стебельський, 1975: 234). Василь Курилик з раннього дитинства глибоко

переймався подібними запитаннями, тому поставив собі завдання відтворити в малярстві епізоди з далеких днів канадського піонерського життя, баченого через призму власних переживань.

Покликання художника Василь Курилик відчув ще в ранньому дитинстві: «Коли всі діти були як діти, а Василь дивився у простір, в якому бачив те, що інші не могли побачити. Пізніше Василь відчув у мистецтві щось більше за професію... цілу місію, до якої він готував себе з дитинства» (Стебельський, 1975: 233). Покликання було таким сильним, що жодні обставини не могли завадити його реалізації. За спогадами матері художника, він був дитиною-мрійником, добре вчився в школі, проте до роботи на фермі був непридатний: «Василь завжди сидів і думав. Коли Іван зносив вже другу пару черевиків, Василь не зносив ще першої» (Левицький, 1965: 101). Ще малим В. Курилик почав покривати стіни своєї кімнати сумбурними зображеннями ангелів, змій, тигрів, священників і монахинь, а також сюжетами з мелодрам, коміксів і художньої літератури. Окрему групу склали образи з його фантазії, снів і галюцинацій (Kear). Ці зображення викликали глибоке занепокоєння у батьків. Власне через це з раннього дитинства у художника склалися непрості стосунки з батьком, саме з того моменту, коли він випадково «розсекретив» моторошні малюнки, якими була вкрита на піддашші вся кімната його сина. Розгніваний батько наказав негайно все знищити і більше не повертатися до цього «безглузлого діла». Проте головним інспіратором його страшних сюжетів про демонів зі Старого краю був саме батько. Тоді він не замислювався, що такі його історії глибоко вражали дитячу свідомість сина, народжуючи нічні марення, суспільні та особистісні фобії.

Для В. Курилика думка батьків була завжди надважливою, вона формувала його світогляд і визначальні аспекти суспільної поведінки. Неодноразово мати повторювала синові, що мистецтво – «це не є зле, але чи він виживе з нього», тоді батько категорично вважав мистецтво неприпустимим і занадто химерним заняттям, тому планував на власний розсуд «конкретну» професію для своїх дітей (Логущ, 1971: 10). Василь із дитинства завжди прагнув догодити своїм батькам, відтак всю творчість поклав на мету «викликати повагу до власної творчості». Виплеканий глибокий пієтет до батьків створив одну з найважливіших рис його характеру, також окреслив певні межі філософського світогляду, які засадничо лягли в сюжети його мистецтва. Василь Курилик ніколи не жив реаліями сьогодення, його думки завжди линули у дні його дитинства й молодих

років, немовби мистець намагався розшукати там проблему свого постійного болю та щоденних переживань (Мгр, 1968: 9).

У 1934 році Дмитро Курилик із сім'єю переїжджає на нову ферму в містечко Стонволл/Stonewall до провінції Манітоба. Семилітній Василь пам'ятає цей момент переїзду, а вокзал художник реконструював на своїх полотнах, зокрема в ілюстрації до книги «Історія Вахни: дивіться, хто прибув» / Wachna story, look who's coming.

Нове життя у Стонволлі давало нові й неочікувані виклики для семирічної дитини. Першим і знову трагічним потрясінням було входження у чужий соціальний англomовний і незрозумілий для україномовного хлоп'яти простір початкової школи. Тоді в нього відбулася перша духовно-психологічна криза, яка спричинила страх відторгнення із соціального середовища, де великою трагедією для учня був конфлікт з англomовною учителькою, яка картала й карала за кожне українське слово (Колянківська, 1980: 49). Сам В. Курилик щиро зізнавався, що ще з дитинства мав труднощі із входженням у соціальне середовище і не міг зав'язувати контакти із своїми ровесниками. Ще від дитинства він жив усамітнений в ізольованому умовному світі свого малярського таланту. І тут одного разу в однокімнатній школі Вікторії на уроці мистецтва інша вчителька запропонувала йому намалювати окремі картини з історії Канади. У своєму шкільному творчому замовленні Василь зумів не просто проілюструвати безмежне, оперте на рівнину степу прерійне небо, він відтворив соціальну та історичну натуру першоємігранта, підкреслюючи його релігійний дух.

Найщасливішим спогадом з дитинства були власне уроки малювання, коли діти обступивши його парту із захопленням спостерігали за процесом створення тоді вже геніального мистецтва (Villiers, 1974: A 2). За словами Джона: «Мій брат не був особливим атлетом, але він був найкращим художником у школі Вікторія, через мене його дуже били старші хлопці, але він завжди мене захищав, хоч не був фізично сильним. Наша мама була дуже залежна від тата, якби в неї був інший чоловік, вона була б іншою і напевно підтримувала б художній талант Василя. Вона надзвичайно важко працювала, виконувала чоловічу роботу. Сьогодні важко собі уявити, щоб жінка так працювала» [аудіоспогад]. Важкі прерійні умови вимагали важкої обов'язкової праці і від дітей, навіть дошкільного віку. Важко працював і мрійник Василь, якому польові роботи на ріллі приносили внутрішню емоційну стабільність і заспокоєння. Він мріяв, що колись міські діти

зможуть слухати або читати його захопливі історії про прекрасне літо прерійної фермерської дитини (A Prairie Boy's, 1975: A14).

Життя на фермі було сповнене різних, не завжди приємних сюжетів. Будучи особливо спостережливим, В. Курилик часто фокусував увагу на брутальних сценах жорстокого поводження з фермерськими тваринами. У його шкільному малярському арсеналі виробилася система певних зооморфних і орнітологічних образів-символів. Так, наприклад, образ курки завжди символізував біду, корови – добро і благодійність, а свині – красу і мир. Уся шкільна дошка завжди була списана ескізами і зарисовками таких малюнків (Villiers, 1974: A 2). Ці образи, переживши десятки років, знайшли своє відображення у низці зрілих його творів. Наприклад, серія ілюстрацій «Пташник» / *Chicken man*), де образ курки є передвісником загибелі й втрати, твір «Я красунечка» / *I am beautiful* (1976) показує свиню як символ внутрішньої і прихованої умиротвореної краси, серія «33 Корови» / *33 Cows* виконана з метою доброчинності для студентів з країн «третього світу». А сцени випасання корів і годування свиней у товаристві улюбленої сестри Ненсі були частими сюжетами в сотні його картин, зокрема, у серіях «Зима прерійного хлопчика» / *A prairie boy's winter* (1973) та «Літо прерійного хлопчика» / *A prairie boy's summer* (1974).

Прерійні часи були основним каталізатором та інспіратором ідей і символічних образів у малярстві художника. Поширеним знаковим елементом у його картинах є містична пророча жовта куля, яка несеться по горизонту і мерехтить, наче скло. Таку феноменальну кулю після довготривалої посухи побачив першокласник Василь у вікні початкової школи рівно о 4 годині, а вже о 8 годині епідемія смертельного грипу вразила всю Манітобську провінцію (A Ukrainian immigrant, 1964:22). Мотив цієї «вибухової» кулі, яка викликає почуття страху й тривоги, ми неодноразово зустрінемо у його картинах, зокрема: «Осінь життя» / *In the Autumn of life* (1964), «Матеріальний успіх» / *Material Succses* (1967), «Не повертайся за плащем» / *Not going back to pick up a cloak* (1971).

Фактично в кожен свій твір художник вкладає певну ноту страху, як це робили Ван Гог і Босх. Тему страху в мистецтві В. Курилика можна розглядати в кількох аспектах: онтологічному, семіотичному, гносеологічному. В онтологічному аспекті образ страху набирає матеріального субстрату, в семіотичному – це символ, що виступає засобом смислової комунікації. У гносеологічному аспекті

художній образ страху – це вимисел підсвідомості, уяви, який художник втілює з максимальною переконливістю (Орехова, 2009:33). Василь Курилик мав когнітивне розуміння дефініції страху. У його творчих практиках віддзеркалився широкий спектр понятійних конотацій страху/тривоги. Він «трансформував» особистісні психоемоційні відчуття тривоги у ґрунт малярських творчих інтерпретацій. Семантичні та метафізичні образи й сюжети страху зустрічаємо у численних творах «канадського Босха». За словами В. Едмонстона, «емігрантські твори Курилика нагадують соціальну сатиру Пітера Брейгеля. Але його намагання змішати власні теологічні погляди, страх деперсоналізації з метафізичною алегорією і шокуючим соціальним коментарем більше подібні на Босха» (Edmonstone, 1972). У мистецтвознавчому дискурсі творчості В. Курилика розглядаємо важливий корпус образів, змістів і сюжетних комбінацій, укладаючи певну тематичну типологію поняття страху, та виводимо наступні категорії: страх самотності, страх безбатьківства, страх відторгнення із соціального середовища, страх перед природними стихіями.

Виростаючи в канадських преріях, В. Курилик не міг оминати увагою проблеми грізних природних стихій, які були визначальними для добробуту чи краху життєсвіту іммігрантів. Страх грому, повені, посухи чи снігопадів уповні відобразилися у його творах «Керований грім» / *Thunder driven* (1970) та «І вони були забрані зненацька» / *And They Were Taken Unawares* (1971). В останньому творі автор зображає повінь, яка нещадно поглинула всі будинки, залишивши клаптик самотного даху, що став порятунком для двох дітей і корови. У сюжеті автор закладає біблійний контекст з оповіді про Потоп, підсилюючи його вже звикло цитатами Євангеліста Матвія: «І не знали, аж поки потоп не прийшов та й усіх не забрав, так буде і прихід сина людського. Буде двоє на полі тоді, одного візьмуть, один лишиться» 24: 39–40 (Kurelek, 1983: 42). Крім потопів, пожеж і засух, великим страхіттям у Західній Канаді була сарана, яка вщент з'їдала лани зрілої пшениці, знищуючи працю всього року та спричиняючи голод.

Дорога викликів і страхів не закінчувалася за фермерською брамою. Із переїздом до міста Василь побачив колосальну різницю, соціальну та інтелектуальну прірву між ним і міськими дітьми. Він був задоволений рішенням свого амбіційного батька, який вирішив після закінчення дев'ятирічної школи, замість того, щоб продовжити навчання у школі Вікторії, дати більші можливості для освіти й загального розвитку своїх трьох дітей – Василя, Івана та Василину у вересні

1943 року відправив до Вінніпезької школи Ісаака Ньютона.

Висновки. Отже, геополітичний ландшафт канадських прерій, наповнений емігрантськими традиціями, заклав первинний ментально-духовний горизонт у підсвідомості мистця. Недооцінений вплив на формування системи культурно-духовних цінностей творчої особистості

художника мало якраз українське емігрантське середовище Західної Канади. Власне у провінціях Альберти та Манітоби завдяки батькам та потужному українському джерелі впливів – мова, історія, культура, традиції, прерійна атмосфера перших емігрантів – у Василя Курилика заклалася міцна українська основа, яка в подальшому втримувала його творчість у багатокультурній Канаді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колянківська О. «Зо мною ще хтось». Автобіографія Василя Курилика. *Ми і світ*. 1980. Ч. 215. С. 48–50.
2. Курилик В. Спомин про батька. *Ми і світ*. 1981. Ч. 225. С. 44–50.
3. Левицький М. Василь Курилик – маляр піонерської Канади. *Календар-альманах Нового шляху*. Вінніпег, 1965. С. 99–108.
4. Логуш М. Послання в Куриликових картинах. *Новий шлях*. 04.09.1971. С. 7–10.
5. Мгр. О. П. Курилик маляр і філософ. *Канадійський фермер*. Вінніпег. Ч. 13. 30.03.1968. С. 9–12.
6. Стебельський Б. Василь Курилик. *Західноканадський збірник / Наукове товариство ім. Т. Г. Шевченка / упоряд. Яр Славутич*. Ч. II. Едмонтон, 1975. С. 232–252.
7. Орехова Л. Г. Метафізика страху в искусстве. *Вестник ДГТУ*. 2009. Т. 9. № 3(42). С. 33–35.
8. A Prairie Boy's Summer. *The Globe & Mail (1936-Current)*. 1975. Jul 5. P. A14.
9. A Ukrainian immigrant in Canada. *Star weekly*. 1964. Oct 17. P. 20–23.
10. Balan J. William Kurelek's Kalyna Country Roots. Архів Ярослава Балан. Едмонтон, Канада. 2 арк.
11. Edmonstone W. Admirable metro artist haunted by world's sins. *Toronto Star*. 1972. Oct 13.
12. Hume Ch. Kurelek's Tormented Vision. *Toronto Star*. 1992. Sep 6. P. C 1.
13. Kear A. William Kurelek Life and Work. Retrieved from. URL : <https://www.aci-iac.ca/art-books/william-kurelek/biography/#fathers-and-sons> (дата звернення: 14.08.2019).
14. Kurelek W., Murray J. Kurelek's Vision of Canada. Edmonton : Hurtig Publishers. Exhibition catalogue, 1983. 80 p.
15. Villiers M. The Agony And The Ecstasy Of William Kurelek: Until he began to paint there seemed no escape from the awful torments of his childhood. *Globe & Mail*. 1974. Jul 6. P. A2.

REFERENCES

1. Kolainkivska O. "Zo mnou shche htos". Avtobiografia Vasyliya Kurylyka. [Someone with me. Autobiography by William Kurelek] *We and world*. 1980. 215. P. 48–50 [in Ukrainian].
2. Kurelek W. Spomyn pro moho batka. [The memory of my father]. *We and world*. 1981. 225. P. 44–50 [in Ukrainian].
3. Levycky M. Vasyl Kurylyk – maliar pionerskoj Kanady. [William Kurelek is a painter of pioneer Canada]. *Almanac calendar of New Way*. Winnipeg. 1965. P. 99–108 [in Ukrainian].
4. Lohush M. Poslannaj v Kurylykovyh kartynah. [Message in Kurylyk paintings]. *New way*. 04.09.1971. P. 7–10 [in Ukrainian].
5. MGR.O.P. Kurylyk maliar I filisof. [Kurylyk painter and philosopher] *Canadian farmer*. Winnipeg. Volume. 13. 30.03.1968. P. 9–12 [in Ukrainian].
6. Stebelsky B. Vasyl Kurylyk. [William Kurelek]. *Western Canadian Almanac / Scientific Society. T.G Shevchenko*. Edmonton. 1975. P. 232–252 [in Ukrainian].
7. Orehova L.G. Metafizyka strahu v iskusstve. [Metaphysics of fear in art]. *Almanac DGTU*. 2009. V. 9. № 3 (42). P. 33–35 [in Russian].
8. A Prairie Boy's Summer. *The Globe & Mail (1936-Current)*. 1975. Jul 5. P. A14 [in English].
9. A Ukrainian immigrant in Canada. *Star weekly*. 1964. Oct 17. P. 20–23 [in English].
10. Balan J. William Kurelek's Kalyna Country Roots. Archive of Jaroslav Balan, Edmonton, Canada, 2 p. [in English].
11. Edmonstone W. Admirable metro artist haunted by world's sins. *Toronto Star*. 1972. Oct 13. [in English].
12. Hume Ch. Kurelek's Tormented Vision. *Toronto Star*. 1992. Sep 6. P. C 1. [in English].
13. Kear A. William Kurelek Life and Work. Retrieved from. URL : <https://www.aci-iac.ca/art-books/william-kurelek/biography/#fathers-and-sons> [in English].
14. Kurelek W., Murray J. Kurelek's Vision of Canada. Edmonton : Hurtig Publishers. Exhibition catalogue, 1983. 80 p. [in English].
15. Villiers M. The Agony And The Ecstasy Of William Kurelek: Until he began to paint there seemed no escape from the awful torments of his childhood. *Globe & Mail*. 1974. Jul 6. P. A2. [in English].

УДК 780.616.432:316.61

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-2>**Ірина БОЙКО,**

orcid.org/0000-0002-3951-678X

старший викладач кафедри інструментального виконавства
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) royalsolo2014@gmail.com**СОЦІОКУЛЬТУРНІ ФУНКЦІЇ ФАХОВОЇ (ФОРТЕПІАННОЇ) ОСВІТИ**

У статті розглядаються деякі соціальні функції фахової мистецької освіти, зокрема фортепіанної, та їх вплив на духовність самої людини, на моральний, інтелектуальний, естетичний і фізичний розвиток. На основі вивчення галузевої літератури були окреслені основні соціокультурні функції освіти, а саме: соціалізація особистості, норми й культура поведінки; середовище, в якому відбувається сприйняття та збереження світових цінностей у різних галузях життєдіяльності, а також безпосередній вплив освіти на місце особистості в соціумі, на розвиток особистості. Автором було розглянуто поняття «професійна освіта» та його вплив на подальшу трудову діяльність особистості в різних сферах. Мистецька освіта є основою створення соціального простору й усвідомлення соціального часу. Були проаналізовані соціокультурні функції мистецтва, а саме: естетична, соціальна, компенсаторна, гедоністична, пізнавальна, прогностична й виховна. У статті розглядаються деякі історичні аспекти становлення, розвитку й впливу «музичної освіти» на формування особистості й цивілізації в цілому. Були розглянуті дослідження українських науковців, які у своїх роботах окреслили зміст, організаційні форми, методи, цілі й рівень музичної освіти. Досліджена важливість піаністичної культури, яка є вагомим складовою частиною в розвитку цивілізованої людини, її духовності, смаків, а також у соціально-інтеграційних та організаційно-регуляторних функціях у соціумі. Викладаються музично-педагогічні й естетичні принципи роботи видатних українських педагогів-піаністів. Перехід суспільства на новий рівень формування та модернізація економіки привели до переламу еволюційної лінії розвитку, постало питання про зміни умов його життєдіяльності. Соціальна значущість збереження традицій і подальшого їх розвитку завдяки творчій діяльності піаністів-педагогів є неперечною в умовах сучасного розвитку нації.

Ключові слова: освіта, мистецька освіта, професійна освіта, соціокультурні функції мистецтва, фахова освіта.

Ірина БОЙКО,

orcid.org/0000-0002-3951-678X

Senior Lecturer at the Department of Instrumental Performance
Pavlo Tychnya Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) royalsolo2014@gmail.com**SOCIO-CULTURAL FUNCTIONS OF PROFESSIONAL (PIANO) EDUCATION**

The article considers some social functions of professional art education, in particular piano and their influence on the spirituality of man himself, on moral, intellectual, aesthetic and physical development. Based on the study of industry literature, the main socio-cultural functions of education were outlined, namely: socialization of personality, norms and culture of behavior; the environment in which the perception and preservation of world values in various spheres of life, as well as the direct impact of education on the place of the individual in society. The author considered the concept of "professional education" and its impact on the further employment of the individual in various fields. Art education is the basis for the creation of social space and awareness of social time. Socio-cultural functions of art were analyzed, namely: aesthetic, social, compensatory, hedonistic, cognitive, prognostic and educational. The article considers some historical aspects of the formation, development and influence of "music education" on the development of personality and civilization in general. The researches of Ukrainian scientists were considered, who in their researches outlined the content, organizational forms, methods, goals and level of music education. They outlined the importance of piano culture, which is an important component in the development of civilized man, his spirituality, tastes, as well as social-integration and organizational-regulatory functions in society. Musical-pedagogical and aesthetic principles of work of outstanding Ukrainian teachers-pianists are covered. The transition of society to a new level of development and modernization of the economy led to a break in the evolutionary line of development, the question arose about changes in the conditions of its life. The social significance of preserving traditions and their further development due to the creative activity of pianists-teachers is indisputable in the conditions of modern development of the nation.

Key words: education, art education, professional education, sociocultural functions of art, professional education.

Постановка проблеми. Особливу роль у культуротворчих процесах країни відіграє музична освіта, яка здатна подолати низку проблем, пов'язаних із руйнацією національних музичних традицій. Ефективним інструментом у розв'язанні складної ситуації може стати фахова (фортепіанна) освіта, адже вона виконує важливу соціокультурну місію – виховання суспільства засобом традиційних форм музикування. Основним педагогічним принципом освіти стає формування національної свідомості в молоді, яке полягає у вивченні українських національних традицій, усвідомленні культурно-освітніх тенденцій розвитку інших країн.

Аналіз досліджень. Активна просвітницька діяльність піаністів дозволила сучасним науковцям (О. Бойко, В. Вихрущ, Л. Вовк, Н. Гупан, І. Зайченко, О. Сухомлинська, О. Черкасов, М. Ярмаченко) свідчити про існування фортепіанної культури, а творчість піаністів розглядати як дієвий засіб художньо-естетичного виховання суспільства. Вони визначили історичну періодизацію галузі, окреслили коло проблем, що виникали на шляху становлення фортепіанного явища, схарактеризували педагогічні ідеї провідних піаністів, педагогів, діячів мистецтва, які стали відправними для його подальшого розвитку.

Значний інтерес у контексті нашого дослідження становлять роботи А. Бородіна, Р. Вовка, Н. Гуральник, М. Давидова, Ж. Дедусенко, П. Ковалика, А. Кушніра, А. Ніколаєвої, В. Посвалюка, Л. Садової, В. Сумарокової, які розкривають історико-педагогічний контекст виконавських національних шкіл.

У низці досліджень щодо визначення поняття «музична освіта» українські науковці О. Михайличенко, Л. Проців, О. Ростовський, В. Шульгіна у своїх працях окреслили її зміст, рівень, методи, організаційні форми й цілі.

Мета статті – схарактеризувати основні соціокультурні функції мистецької освіти, зокрема фортепіанної, та окреслити їх вплив на розвиток національної свідомості молоді, суспільний прогрес і розвиток цивілізації.

Виклад основного матеріалу. Українське суспільство переживає глибокі, швидкі й суперечливі зміни. Перехід на новий рівень формування суспільства, модернізація економіки привела до переламу еволюційної лінії розвитку, постало питання про принципові зміни умов його життєдіяльності. У сфері освіти й мистецтва теж відбулись певні зміни. У суспільстві поширюються зразки попкультури, культуротворча діяльність переходить на комерційну основу, змінюються

художні цінності й естетичні орієнтири, а зміст творів мистецтва втрачає виховний сенс.

Незважаючи на те, що постійно з'являються творчі колективи, оркестри, ансамблі, коло шанувальників і слухачів класичного музичного мистецтва постійно зменшується. Найбільш помітною є поведінка молоді, яка надає пріоритети розважальним художнім формам, але, на жаль, водночас цінності й художньо-естетичні ідеали зруйновано. Як наслідок сучасної соціокультурної ситуації, виникли певні форми музичного мистецтва, які стають авторитетними серед молодого покоління, що негативно впливає на естетичний і духовний розвиток суспільства.

У такому сенсі зростає роль музичного виховання в Україні, актуальним постає питання щодо соціальних функцій фахової (фортепіанної) освіти, умови й чинники розвитку в учнів зацікавленості музичною діяльністю в процесі навчання в мистецьких закладах, відповідність навчально-виховного процесу освітніх установ естетичним запитам соціальних груп, адже відомо, що музика здатна розширювати світогляд людини, розвивати емоційність та інтелект, виховувати духовно-творчу особистість. Водночас слід звернути увагу на соціокультурну функцію музики, адже зрозуміло, що в процесі творчої комунікації педагога й учня, засвоєння практичних виконавських умінь суб'єкт навчально-виховного процесу має розуміти значення музичної діяльності, різноманітність функцій музичного мистецтва та їхню роль у формуванні суспільної свідомості (Устименко-Косоріч, 2014: 59).

Як відомо, без розвитку вищої освіти неможливо забезпечити належну економічну, політичну й культурну незалежність нації, а також прогрес суспільства в цілому. Розвиток вищої освіти повинен бути тісно пов'язаний із потребами держави й суспільства.

Як було вже зазначено вище, освіта – це розвиток особистості й формування громадянина, здатного самостійно, вільно мислити й діяти. Ми згодні з Е. Дюркгейм, що «Основна функція освіти – передавати цінності конкретної культури» (Дюркгейм, 1899: 88). Освіта як соціокультурний елемент являє собою частину культури відповідного суспільства, результат соціокультурної взаємодії людей, що проявляється у формі пізнання та його кінцевих результатів (знань, досвіду, вмінь і навичок) (Дюркгейм, 1899: 92–93).

На основі галузевої літератури ми можемо окреслити основні соціокультурні функції освіти:

1. Освіта – спосіб входження людини в матеріальну й духовну культуру суспільства.

Це процес передачі культурно оформлених прикладів поведінки й діяльності, загальноприйнятих форм (норм поведінки й моралі, правил спілкування та інших) суспільного життя.

2. Освіта – це спосіб соціалізації особистості й спадкоємності покоління.

3. Освіта – механізм формування суспільного й духовного життя людини.

4. Освіта – середовище спілкування та залучення до світових цінностей, досягнень науки й техніки.

5. Освіта прискорює процес розвитку й становлення людини як особистості, суб'єкта, індивідуальності.

6. Освіта забезпечує формування духовності в людині та її світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

Як соціокультурний інститут професійна освіта являє собою систему організацій і навчальних закладів, які забезпечують відтворення та вдосконалення кадрового потенціалу всіх сфер суспільного, матеріального й духовного виробництва, надають можливість економічному, політичному, культурному функціонуванню та розвитку суспільства й особистому становленню індивіда. Це синтез наукових знань, умінь і навичок, методики мистецтва й особистісних якостей викладача.

За визначенням, професійна освіта – це сукупність певних знань і відповідних практичних умінь, які знадобляться в процесі роботи в певній галузі. Якісна освіта дає змогу найкращим чином використовувати набуті під час навчання теоретичні й практичні навички, що якнайкраще сприятимуть трудовій діяльності в різних сферах (Професійна освіта).

У чому ж полягає основна суть професійної освіти? Така освіта гарантує глибоке вивчення наукових і методичних основ обраної спеціальності. Під час навчального процесу майбутній спеціаліст отримує всі необхідні для подальшої успішної діяльності знання, бере участь у процесі формування спеціальних практичних умінь і навичок. Важливим чинником є виховання в студентів певних моральних та естетичних якостей, що допоможуть фахівцеві успішно працювати в тій чи іншій галузі трудової діяльності (Професійна освіта).

Зв'язок освіти з усіма сферами життя реалізується безпосередньо через особистість, включену на політичні, економічні, духовні й інші соціальні зв'язки. Освіта – єдина спеціалізована підсистема суспільства, цільова функція якої збігається з метою суспільства. Якщо різні сфери й галузі господарства виробляють певну матеріальну продукцію та навіть послуги для людини, то система

освіти «виробляє» духовність самої людини, впливаючи на моральний, інтелектуальний, естетичний і фізичний розвиток. Освіта, зрештою, визначає позицію особи в соціумі, її можливості, прагнення, що досягаються в суспільстві, й способи винагороди за працю, саму працю, світогляд тощо (Функції мистецтва).

На ранніх етапах людського розвитку, коли основні зусилля людини були спрямовані на упорядкування зовнішнього світу й усвідомлення специфіки людського життя, художні форми (прикладне мистецтво, архітектура й міфологія) стали основою створення соціального простору й усвідомленням соціального часу (Історія становлення та розвитку мистецтва).

Історично мистецтво здавна привертає увагу філософів та естетиків. Мистецтво – це одна з форм культури й сфера художньої творчості. Воно займає вагоме місце в житті людини й суспільства. На відміну від конкретних гуманітарних наук, що вивчають мистецтво (мистецтвознавство, літературознавство, музикознавство, історія та теорія архітектури й так далі), філософія досліджує мистецтво в контексті життя людини й суспільства. Мистецтво як спеціалізована діяльність та як особливий вид художньої творчості історично органічно влилось у практичне життя людей. З часом воно стало відбивати й художньо зображати людське життя. Талановитим вважався той твір, який мав глибокий вплив на душу читача, глядача, слухача, який спонукає їх до творчості, праці, шляхетних вчинків і так далі (Мистецтво як соціокультурне явище).

Справжнє мистецтво сприяє духовному зростанню людини. Мистецтво в структурному аспекті являє собою складну сукупність видів, родів і жанрів. До видів мистецтва належать: музика, література, образотворче мистецтво, архітектура, театр, кінематограф. Своєю чергою види мистецтва поділяються на епос, прозу, поезію, драматургію (літературу); живопис, графіку, скульптуру (образотворче мистецтво); інструментальну й вокальну музику; громадянську й промислову архітектуру; драматичний, музичний театри й пантоміму; ігрове, документальне й анімаційне кіно. Жанри мистецтва – це ще більш диференційовані форми художньої творчості. Цей складний комплекс видів і форм мистецтва виконує в суспільстві ряд цілком певних функцій (Мистецтво як соціокультурне явище). Науковці виділяють такі соціокультурні функції мистецтва:

– **естетичну**, що дозволяє відтворювати дійсність за законами краси, формує естетичний смак. Сприймаючи й осягаючи художній твір, ми

не просто засвоюємо його зміст (подібно змісту фізики, математики), але й пропускаємо цей зміст через себе, свої емоції, даємо чуттєво-конкретним образам, створеним автором, естетичну оцінку як прекрасним або потворним, піднесеним або низинним, трагічним або комічним. Мистецтво формує в нас здатність давати подібні естетичні оцінки, відрізнити справді прекрасне й піднесене від всіляких ерзаців;

– **соціальну**, яка проявляється в тому, що мистецтво має ідейний вплив на суспільство, перетворюючи тим самим соціальну реальність;

– **компенсаторну** – дозволяє відновити душевну рівновагу, розв'язати психологічні проблеми, «втекти» на час із сірої повсякденності, компенсувати недолік краси й гармонії в щоденному житті;

– **гедоністичну** – відбиває здатність мистецтва приносити задоволення людині;

– **пізнавальну** – дозволяє пізнавати дійсність та аналізувати її за допомогою художніх образів. Твори мистецтва є цінним джерелом інформації про складні суспільні процеси. Головним об'єктом пізнання в мистецтві завжди була й залишається людина. Ось чому мистецтво в цілому, й зокрема художню літературу, іменують людинознавством;

– **прогностичну** – відбиває здатність мистецтва будувати прогнози й передбачати майбутнє;

– **виховну** – проявляється в здатності творів мистецтва формувати особистість людини, здатність надавати важливий вплив на ідейне й моральне становлення людини, її самовдосконалення або падіння (Фортепіанна творчість українських композиторів-класиків).

На думку Н. Гуральник, вперше спрямування відповідних досліджень на «цілісний підхід до розгляду мистецької освіти як самостійної галузі професійної освіти <...> в умовах зміни освітньої парадигми й соціокультурної динаміки ХХІ століття, виявленого впливу мистецтва на формування особистості в контексті модернізації та глобалізації культурно-освітніх процесів у світі» визначено О. Рудницькою (Гуральник, 2007: 88). Відповідно до таких позицій ми можемо розглядати фортепіанну школу як самостійну галузь музичної освіти. Зусиллями доктора педагогічних наук, професора О. Рудницької та її наукової школи було виявлено педагогічну сутність багатьох видів мистецтва. Музична освіта не є винятком. Було визначено їхню гуманістичну, світоглядну, художньо-виховну роль, узагальнено й виокремлено інтеграційні характеристики, що дало підстави започаткувати нову галузь у педагогічній освіті – мистецьку освіту (в її парадигмі – музичну), яка

серед інших питань розкриває сучасні досягнення теорії та практики викладання відповідних дисциплін у контексті розвитку загальної педагогіки, культурологічні й психолого-педагогічні концепції розвитку особистості, окреслює пріоритетні напрями її вдосконалення. У цій царині розвивалися і відповідні здобутки фортепіанної школи України ХХ століття (Гуральник, 2007).

Представлене О. Рудницькою визначення мистецької освіти слугує базовим для визначення поняття. Це «освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду й ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями в процесі активної творчої діяльності й удосконалення власної почуттєвої культури» (Гуральник, 2007: 91). На такому понятті ми зосереджуємось у визначенні музичної освіти з огляду на використання фортепіанної школи в її теорії та практиці.

Поняття «музична освіта» зустрічаємо ще в історичних трактатах ХVІ – ХVІІ століть. У цих джерелах згадується сучасний зміст, поняття та заклади, в яких виникла й розвивалась музична освіта на теренах України: вона із ХVІ століття появилася у братських школах, де поруч з основними науками увага приділялась і музичному вихованню; розвиток науково-педагогічної думки (ХVІІ століття – М. Дилецький «Граматики мусикійська») відбувався за головними критеріями методів музичного виховання М. Дилецького. Це художньо-естетичні відчуття, слуховий досвід і музична практика (Гуральник, 2008); виникнення та розвиток музичної освіти в Глухові (музична школа), Києві (Києво-Могилянська академія), Харкові (Харківська колегія, вокальні й інструментальні класи при Харківському казенному училищі), Львові (при соборі св. Юри) тощо; розвиток музичної освіти й виховання в Україні пожвавився за сприятливих умов після 1917 р. (Устименко-Косоріч, 2014).

Звертаючись до визначення поняття «музична освіта», українські науковці О. Михайличенко, Л. Проців, О. Ростовський, В. Шульгіна у своїх дослідженнях окреслили її зміст, рівень, методи, організаційні форми й цілі.

О. Ростовський часто наводить думку, що «музична освіта» (як складова частина музичної педагогіки) – це категорія історична, тому що «її цілі, зміст, рівень, методи й організаційні форми визначаються соціальними відносинами, національною своєрідністю, роллю музичного мистецтва в житті певного суспільства, <...> провідними загальнопедагогічними ідеями й рівнем музичної педагогіки, які змінюються протягом історії музичної культури» (Ростовський, 2003: 6).

В. Шульгіна вважає, що «музична освіта є категорією» музичної галузі педагогіки (Шульгіна, 2005: 5). Поняття «музична освіта» розглядається нею «як процес і результат засвоєння учнями системи музичних знань, умінь і навичок, формування на їхній основі естетичного світогляду, гуманістичних якостей особистості, розвиток музичних здібностей і творчого потенціалу» (Шульгіна, 2005: 6).

О. Михайличенко поміж закономірностей музичної освіти називає відповідність змісту музичного виховання та навчання рівню розвитку музичної культури сучасного суспільства; «залежність процесу музичного навчання та виховання від економічних умов забезпечення розвитку національної музичної галузі й орієнтованість змісту музичного навчання та виховання на національну музичну традицію» (Михайличенко, 2004: 74), співзвучну з культурними традиціями української фортепіанної школи.

Н. Гуральник зазначає, що музична освіта у відповідних підрозділах вищої педагогічної школи здійснюється завдяки застосуванню базового фахового музичного інструмента – фортепіано, чим детермінується не лише визначний науково-педагогічний, але й освітньо-технологічний статус фортепіанної школи в розвитку теорії загальної педагогіки, музичної освіти (Гуральник, 2008).

За словами А. Румянцевої, піаністична культура – важлива складова частина загальної культури суспільства, оскільки відіграє велику роль у житті цивілізованої людини, позитивно впливає на її духовність і виконує суттєві функції в соціумі, а саме: виховну, розвивальну, освітянську, консолідаційну, соціально-інтеграційну, організаційно-регулятивну (Розвиток професійної фортепіанної освіти в Харкові в 40–90-х рр. ХХ ст. в контексті політичної ситуації в Україні).

А. Румянцева зазначає, що необхідність культурологічного осмислення та розкриття змісту такого багаторівневого явища, як піаністична культура, актуалізується недостатньою розробленістю та відсутністю чіткої та всеосяжної дефініції такого поняття в українському музикознавстві (Розвиток професійної фортепіанної освіти в Харкові в 40–90-х рр. ХХ ст. в контексті політичної ситуації в Україні).

У педагогічній науці розуміння феномену піаністичної та фортепіанної культури деякою мірою викладено в працях Н. Зимогляд, О. Конової, М. Чернявської та інших, але в їхньому трактуванні не досить розгорнутого обґрунтування визначення, тому що це було виражено лише у формі міркувань, а не теоретичного формулювання.

А. Румянцева зазначає, що, якщо слово «культура» в словосполученні «піаністична культура» констатує наявність діяльності, то слово «піаністична» вказує на сферу цієї діяльності – фортепіанну, яка своєю чергою передбачає декілька видів творчої діяльності. Це й фортепіанне виконавство (як сольне, так і ансамблеве), й фортепіанна педагогіка, фортепіанна освіта, а також дослідницька й методична діяльність, композиторська творчість у фортепіанній сфері (Розвиток професійної фортепіанної освіти в Харкові в 40–90-х рр. ХХ ст. в контексті політичної ситуації в Україні).

Одним із найважливіших елементів піаністичної культури є професійна фортепіанна освіта (базова підсистема). Її функціонування здійснюється в мистецьких навчальних закладах, де створюються та формуються нові покоління творчої інтелігенції, яка примножує культурні надбання нашої держави.

Сучасна національна система фахової (фортепіанної) освіти складається з трьох ланок: початкової, середньої та вищої. Ця система є важливою складовою частиною піаністичної культури, оскільки найчастіше всі види діяльності її представників пов'язані саме з освітньою сферою. Ми поділяємо думку дослідниці в тому, що в межах професійної фортепіанної освіти відбувається розвиток усіх видів творчої діяльності в піаністичній галузі – підсистем піаністичної культури, а також формується та вдосконалюється виконавський, педагогічний, методичний, дослідницький досвід, тобто здійснюється процес сприйняття, збереження, акумуляції та трансляції духовних цінностей культури України (Розвиток професійної фортепіанної освіти в Харкові в 40–90-х рр. ХХ ст. в контексті політичної ситуації в Україні).

Роль професійної фортепіанної освіти полягає в засвоєнні знань або формуванні вмій, у всебічному розвитку людини як особистості. Такий цивілізаційний феномен, як фахова (фортепіанна) освіта, значною мірою забезпечує колосальний розвиток загальної культури суспільства, а також є необхідною умовою духовного розвитку.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи функціональний аналіз фахової фортепіанної освіти, зазначимо, що в процесі розкриття функціональних рис музично-освітнього явища ми спиралась на естетичний і соціокультурний наукові підходи. Перший уможливив дослідити фахову (фортепіанну) освіту за спрямованістю та формами творчої діяльності, другий – розкрити функціональну природу піаністичної культури за соціокультурним призначенням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття в контексті розвитку музичної педагогіки: історико-методологічні та теоретико-технологічні аспекти : монографія. Київ : НПУ, 2007. 460 с.
2. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 503 с.
3. Дюркгейм Е. Метод соціології. Київ ; Харків, 1899. 197 с.
4. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія : навчальний посібник для студентів музичних спеціальностей. Суми : Наука, 2004. 210 с.
5. Ростовський О. Я. Лекції з історії західноєвропейської музичної педагогіки : навчальний посібник. Ніжин : Вид-во НДПУ імені М. Гоголя, 2003. 193 с.
6. Устименко-Косоріч О. А. Становлення та розвиток Сербської баянно-акордеонної школи (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 ; ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка». Луганськ, 2014. 538 с.
7. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник. Київ : ДАКККіМ, 2005. 271 с.
8. Історія становлення та розвитку мистецтва. *Освіта. ua* : вебсайт. URL: <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10672/> (дата звернення: 12.03.2021).
9. Мистецтво як соціокультурне явище. *Моя освіта* : вебсайт. URL: <http://moaosvita.com.ua/filosofija/mistectvo-yak-sociokulturne-yavishhe/> (дата звернення: 12.03.2021).
10. Професійна освіта. *Освітня політика: портал громадських експертів* : вебсайт. URL: <http://education-ua.org/profesiyna-osvita.php> (дата звернення: 12.03.2021).
11. Рум'янцева А. Ю. Розвиток професійної фортепіанної освіти в Харкові у 40–90-х рр. ХХ ст. в контексті політичної ситуації в Україні. *Бібліотека-онлайн* : вебсайт. URL: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=13151&chapter=1> (дата звернення: 10.05.2021).
12. Фортепіанна творчість українських композиторів-класиків. *Fortepiano* : вебсайт. URL: <https://sites.google.com/site/fortepiano/uaclasic> (дата звернення: 10.05.2021).
13. Функції мистецтва. URL: e-works.com.ua/work/3409_fynkcii_mistectva.html (дата звернення: 10.05.2021).

REFERENCES

1. Huralnyk N. P. Ukrainska fortepianna shkola XX stolittia v konteksti rozvytku muzychnoi pedahohiky: istoryko-metodolohichni ta teoretyko-tekhnolohichni aspekty. [Ukrainian piano school of the twentieth century in the context of music pedagogy: historical-methodological and theoretical-technological aspects]: [monohrafia]. Kyiv : NPU, 2007. 460 s. [in Ukraine].
2. Huralnyk N. P. Ukrainska fortepianna shkola XX stolittia u konteksti rozvytku teorii i praktyky muzychnoi osvity. : [Ukrainian piano school of the twentieth century in the context of the development of theory and practice of music education] : dys. ... na zdobuttia d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv., 2008. 503 p. [in Ukraine].
3. Diurkheim E. Metod sotsiologhii. [Method of sociology]. Kyiv ; Kharkiv, 1899. 197 p. [in Ukraine].
4. Mykhailychenko O. V. Osnovy zahalnoi ta muzychnoi pedahohiky: teoriia ta istoriia. [Fundamentals of general and musical pedagogy: theory and history]: navch. posib. dlia stud. muz. spets. Sumy : Nauka, 2004. 210 p. [in Ukraine].
5. Rostovskiy O. Ya. Lektzii z istorii zakhidnoieuropeiskoi muzychnoi pedahohiky. [Lectures on the history of Western European music pedagogy] : navch. posib. Nizhyn, 2003. 193 p. [in Ukraine].
6. Ustymenko-Kosorich O. A. Stanovlennia ta rozvytok Serbskoi baianno-akordeonnoi shkoly (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia). [Formation and development of the Serbian accordion school (second half of the XX – beginning of the XXI century)]: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / DZ "Luhan. nats. un-t im. T. Shevchenka". Luhansk, 2014. 538 p. [in Ukraine].
7. Shulhina V. D. Ukrainska muzychna pedahohika. [Ukrainian music pedagogy] : pidruchnyk. Kyiv : DAKKKiM, 2005. 271 p. [in Ukraine].
8. Istoriia stanovlennia ta rozvytku mystetstva. [History of formation and development of art]. Education. ua : veb-sait. URL: <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10672/> (data zvernennia: 12.03.2021). [in Ukraine].
9. Mystetstvo yak sotsiokulturne yavyshe. [Art as a socio-cultural phenomenon]. My education : veb-sait. URL: <http://moaosvita.com.ua/filosofija/mistectvo-yak-sociokulturne-yavishhe/> (data zvernennia: 12.03.2021). [in Ukraine].
10. Profesiina osvita. [Vocational education]. Educational policy: a portal of public experts : veb-sait. URL: <http://education-ua.org/profesiyna-osvita.php> (data zvernennia: 12.03.2021). [in Ukraine].
11. Rumiantseva A. Yu. Rozvytok profesiinoi fortepiannoi osvity v Kharkovi u 40–90-tykh rr. XX st. v konteksti politychnoi situatsii v Ukraini. [Development of professional piano education in Kharkov in the 40–90s of the twentieth century. in the context of the political situation in Ukraine]. Online library : veb-sait. URL: <http://bo0k.net/index.php?p=achapter&bid=13151&chapter=1> (data zvernennia: 10.05.2021). [in Ukraine].
12. Fortepianna tvorchist ukrainskykh kompozytoriv-klassykyv. [Piano works of Ukrainian classical composers]. Piano : veb-sait. URL: <https://sites.google.com/site/fortepiano/uaclasic> (data zvernennia: 10.05.2021). [in Ukraine].
13. Funksii mystetstva. [Functions of art]. URL: e-works.com.ua/work/3409_fynkcii_mistectva.html (data zvernennia: 10.05.2021). [in Ukraine].

УДК 78.071.1(477.87):780.616.432
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-3>

Ліанна БУЧОК,
 orcid.org/0000-0002-6692-5220
 здобувач

Національної академії керівних кадрів культур і мистецтв,
 методист, концертмейстер
 КЗВО «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради
 (Ужгород, Україна) lianna350@ukr.net

СПАДКОЄМНІСТЬ СТИЛЬОВИХ ТРАДИЦІЙ У СФЕРІ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ КОМПОЗИТОРІВ ЗАКАРПАТТЯ

Питання спадкоємності стильових традицій у сфері фортепіанної музики композиторів Закарпаття розглядається в статті в кількох контекстах – європейському, загальноукраїнському й регіональному. Важливість саме такого формулювання питання визначає потреба в якомога глибшому й різнобічному тлумаченні культуротворчих процесів на Закарпатті як такому регіоні сучасної України, де проблема академізації музичного мислення та його стильового вираження розв'язувалася в режимі похопливого надолужування з опануванням зовні складеним історичним досвідом – основами професіоналізації музичної творчості й алгоритмів стилеутворення. Установлено, зокрема, що з історично значним відставанням лише у ХХ столітті (й передусім – у сфері фортепіанної музики) композитори Закарпаття асимілювали засади творення національного композиторського стилю – феномена, який на тлі політичного явища «весни народів» (друга половина ХІХ століття) визначав суть формування національних композиторських шкіл європейського зразка. Відповідно, із значним історичним відставанням відбувалася також асиміляція модерних напрямів стилеутворення; причому наміри їх уподібнення єдналися з низкою інших культуротворчих завдань суто регіонального значення (наприклад, репертуарне забезпечення музично-освітньої практики тощо). Своєю чергою доведено регіональний спектр значень спадкоємності стильових традицій, тривкість яких забезпечували тісні творчі взаємини поміж «учителем» та «учнем» в особі провідних композиторів Закарпаття (Зигмунд Лендел, Дезидерій Задор, Іштван Мартон, Віктор Теличко, Микола Попенко, Володимир Волонтир, Роман Меденці, Василь Цанько). Виявлено, що фактично знаковим сенсом у такій низці спадкоємних зв'язків володіє алгоритм стилізації інтонаційного фонду фольклорної традиції, яка на Закарпатті має ознаки мультиетнічності (окрім українських, угорські, румунські, чеські, словацькі й німецькі корені). Та попри це не менш знаковий сенс має також алгоритм асиміляції історично актуальних стильових інваріантів з-поміж модерністичних явищ європейської та загальноукраїнської музичної творчості – приналежних до самого «руху» Модернізму як доби множинного розгалуження стильових ініціатив (неостильові форманти, авангардні технології компонування музичної матерії тощо). Усе це й підтверджує заголовну тезу статті щодо кількох-контекстної спадкоємності стильових традицій у фортепіанній музиці композиторів Закарпаття; у тому ж числі – повноцінне наповнення цієї сфери жанровими й композиційними різновидами академічного зразка (мініатюра програмного змісту як тип простої композиційної форми; проміжні жанрові й композиційні форми типу «поема», «варіації», «фантазія» тощо; складні жанрові й композиційні форми типу «соната», «концерт», «камерно-інструментальний цикл», «сюїта»).

Ключові слова: стильові традиції, жанри фортепіанної музики, композитори Закарпаття.

Lianna BUCHOK,
 orcid.org/0000-0002-6692-5220
 Applicant

National Academy of Arts Management,
 Methodologist, Accompanist
 Municipal Establishment of Education “Uzhorod Institute of Culture and Arts”
 by Transcarpathian Regional Council
 (Uzhorod, Ukraine) lianna350@ukr.net

CONTINUITY OF STYLE TRADITIONS IN THE FIELD OF PIANO MUSIC BY TRANSCARPATHIAN COMPOSERS

The issue of continuity of style traditions in the field of piano music by Transcarpathian composers is considered in the article in several contexts – European, national Ukrainian and regional ones. The importance of such an issue is determined by the need for the deepest and most diverse interpretation of the cultural processes in Transcarpathia as a region of Ukraine, where the problem of academicization of musical thinking and its stylistic expression was solved in a

catching up mode of style formation. It is established, in particular, that due to a historically significant lag only in the twentieth century (and especially in the field of piano music) the Transcarpathian composers assimilated the principles of creating a national composition style – a phenomenon that against the background of the political phenomenon of “spring of nations” of the second half of the 19th century determined the essence of the formation of national composition schools under the European standard. Due the significant historical lag, there was also an assimilation of modern styles; moreover, the intentions of their assimilation were combined with a number of other cultural tasks of purely regional significance (for example, the repertoire of music and educational practice, etc.). In turn, the regional range of meanings of continuity of stylistic traditions has been proved, the durability of which was ensured by close creative relations between the “teacher” and “student” represented by the leading Transcarpathian composers (Sigmund Lengyel, Desiderius Zador, Istvan Marton, Viktor Telychko, Mykola Popenko, Volodymyr Volontyr, Roman Medentsi, Vasyl Tsanko). It has been found that the stylization algorithm of the intonation stock of the folklore tradition, which in Transcarpathia has attributes of multiethnicity (besides Ukrainian it has also Hungarian, Romanian, Czech, Slovak and German roots), has a significant meaning in a number of hereditary connections. Nevertheless, the algorithm of assimilation of historically relevant stylistic invariants from among the modernist phenomena of European and Ukrainian musical works – belonging to the very “movement” of Modernism as a time of multiple branching of stylistic initiatives (neo-stylistic forms, etc.), has no less significant meaning. All this confirms the main thesis of the article on the multi-contextual continuity of the style traditions in the sphere of piano music by Transcarpathian composers; including full-fledged filling of this sphere with genre and compositional academic varieties (miniature of program content as a type of simple compositional form; intermediate genre and compositional forms such as “poem”, “variations”, “fantasy”, etc.; complex genre and compositional forms such as “sonata”, “concert”, “chamber-instrumental cycle”, “suite”).

Key words: style traditions, genres of piano music, composers of Transcarpathia.

Постановка проблеми. Як не прикро, але загально творчість композиторів Закарпаття подекуди оцінюється музикознавцями як досить «скромний» доробок – принаймні саме таке судження поширене в науковому середовищі Львівської національної музичної академії імені М. В. Лисенка. Мало того, не визнається присутність стилєвої оригінальності творчості – навіть на рівні індивідуального композиторського стилю. Як видається, така упередженість суджень має причиною незнання самої історії формування академічної музичної творчості на Закарпатті, а також нічим не підкріплене небажання визнати в музиці закарпатських композиторів певної логіки стилєвого процесування. Ситуацію ускладнює й те, що надто вже мало зусиль покладено на популяризацію музики закарпатських композиторів, зокрема силами музикознавчої думки. Отже, правдиве викладення вагомості досягнень композиторів Закарпаття складає натеper важливу наукового сенсу проблему, яка може бути розв’язаною лише за умови глибокого й усебічного аналізу їх творчості в щонайширшому полі контекстів – європейському, загальноукраїнському й регіональному. Слід сподіватися, що такий підхід максимальною мірою спричинятиме переконливість доведень стосовно спадкоємності стилєвих традицій як найнеобхіднішої умови акцептування музики композиторів Закарпаття. Причому особливо плідним видається вивчення саме фортепіанної музики: в цій сфері закарпатські композитори виявили неймовірно потужний у своїй культуротворчій силі потенціал, адаптуючи водночас множинне розмаїття стилєвих інваріантів і виявляючи високу здатність до творення індивідуального композиторського стилю.

Аналіз досліджень. Дослідницький актив стосовно вивчення музичної творчості композиторів Закарпаття нечисленний, причому більшою мірою зосереджений на автобіографічних довідках (Грін, 1994; Оленич, 2005; Павленко, 1999). Своєю чергою в лише поодиноких матеріалах (з-поміж них – студентські роботи) натрапляємо на цілеспрямовані аналітичні розробки стосовно певних музичних творів, але в яких наявний морфологічний підхід, і тому питання стилю фактично випадає з поля зору (Мухіна, 2005). Чималі зусилля впродовж останніх років для заповнення цієї прогалини вкладено автором статті у матеріалах наукових конференцій і статей, де тлумачення стилєвих якостей фортепіанної музики композиторів Закарпаття постає наріжним (Бучок, 2018; Бучок, 2020; Бучок, 2021). Однак питання спадкоємності стилєвих традицій у фортепіанній музиці композиторів Закарпаття та їх викладення в щонайширшому полі контекстів ще не розглядалося.

Мета статті – окреслити у фортепіанній музиці композиторів Закарпаття вектори спадкоємності стилєвих традицій.

Виклад основного матеріалу. За лише однієї згадки про Закарпаття як західний регіон сучасної України його «образ» вимальовується в ознаках мультиетнічності й полінаціональності (угорські, румунські, чеські, словацькі, українські й німецькі корені). Особливою є й історія цього краю: він попеременно належав до складу різних держав (Угорщини, Трансільванії, Австро-Угорщини, Чехословаччини) й лише після Другої світової війни був приєднаним до України (Добровольська, 2017: 35). Отже, надходження до переважно аграрного укладу життя закарпатців культурних

цінностей західноєвропейського зразка, й головне – можливість здобувати освіту в престижних навчальних закладах Будапешта (музична академія) та Праги (консерваторія) зумовило виникнення нових музичних традицій: опісля зосередженості музичної освіти в лоні сакрального світу (дяко-учительська діяльність, ірмологіони) формувалися засади суто академічного профілю як освіти, так і композиторської творчості, що мало величезне культуротворче значення.

Фактичним зачинателем і своєрідним оберегом тривкості стильових традицій у творчості композиторів Закарпаття був Зигмунд Лендел (1892–1970 рр. життя), який попри опанування академічними нормами музичного мислення та асиміляцію історично актуальних стильових інваріантів початку ХХ століття чітко накреслив *етнонаціональну координату авторського стилю*. Примітно, зокрема, що до історії музичної культури Закарпаття він увійшов передусім як ініціатор та очільник приватної музичної школи, де викладав у класі фортепіано. Саме для своїх учнів ним було скомпоновано низку фортепіанних композицій у жанрі програмної мініатюри типу простої композиційної форми (наприклад, «Маленька фантазія на старовинні угорські фантазії» та «Пастораль / закарпатська мелодія»). Щодо інших фортепіанних творів композитора, на жаль, прямих свідчень немає (подейкують, наприклад, про «Варіації»). Можна припустити, що на основі цих творів і формувалася музична свідомість майбутнього очільника професійної композиторської традиції на Закарпатті – Дезидерія Задора, який навчався по класу фортепіано в Лендела в його приватній музичній школі.

Осібним чином, отже, слід відзначити вже сам характер «волі до стилю», який був репрезентований Зигмундом Ленделом: з одного боку, – в дусі політичного процесу «весни народів», який у другій половині ХІХ століття охопив Європу й спричинив формування національних композиторських шкіл на чолі своїх найяскравіших представників (наприклад, у Польщі – Станіслав Монюшко; в Чехії – Берджіх Сметана; в Норвегії – Едвард Гріг тощо); з іншого, – тяжінні до асиміляції новітніх естетичних систем музичної творчості, якими рясніла музична культура кінця ХІХ – початку ХХ століть (постромантизм, імпресіонізм, експресіонізм, неокласицизм), а надто – стильова модель неофольклоризму зразка Бели Бартока (Угорщина). Тобто вже у творчості Зигмунда Лендела намітився «рух» похопливого надолужування стильових ініціатив європейського контексту – від класичних джерел кризь

романтичну ментальність до модерністичних виявів конструктивного способу мислення з його «а'класичністю».

Щоправда, в загальноукраїнському контексті фортепіанна музика композиторів Закарпаття, яка в другій половині ХХ століття активно поповнювалася своєю чисельністю, засвідчила домінантність *постромантичної концепції стилю* – особливого типу естетичних пріоритетів зразка Йоганеса Брамса, Ференца Ліста, Сергія Рахманінова тощо. Проте стильові паралелі з названими композиторами доповнюються аналогічними зв'язками з творчістю українських композиторів періоду так званої «пів столітньої стретти» (вислів Василя Витвицького), хронологічні межі якої позначаються від моменту заснування Перемишльської школи (80-ті рр. ХІХ століття) до модерних віянь у творчості галицьких композиторів (30-ті рр. ХХ століття). На такому тлі особливою значущістю вирізняється також асиміляція принципів творення «національного стилю», що його транслиували ідеї засновника української національної композиторської школи – вихідця зі Східної України Миколи Віталійовича Лисенка.

Конгломерат подібного роду ідей, а також їх сполука з асиміляцією новітніх стильових ініціатив зразка імпресіонізму, експресіонізму й неокласицизму й визначили стильову оригінальність творчості Дезидерія Задора (1912–1985 рр. життя) як найбільш послідовного спадкоємця творчого методу свого вчителя Зигмунда Лендела – з одного боку, та як пророчого провідника розвитку закарпатської композиторської творчості, – з іншого. Наприклад, у його Концерті для фортепіано з оркестром (1966 р. написання) постромантичний вектор стильового проектування виражено в плані ідеалізації естетичних традицій Романтизму на рівні такого смислового коду, як «Людина й Природа». Водночас композитор застосовує суто класичні норми циклічного структурування, чим засвідчує ще одну стильову спадкоємність – безпосередній зв'язок із традицією модальності класичного сонатно-симфонічного циклу з його чітким розподілом драматургічних функцій поміж сегментами концепції. Однак традиційний конфліктно-драматичний (причинно-наслідковий) тип співвідношень сполучений у Концерті з лірико-епічним типом, що додає до концепції рівень підтекстових значень: уникання конфліктності заміщується внесенням стороннього смислу. Чималу роль у цьому відіграє романтично забарвлена модальність «опису» ландшафту закарпатського краю та його «фольклорна» інтонаційна складова частина, щодо яких композитор

залучає також алгоритм інтелектуальної «гри» з ними. Зокрема, Перша частина Концерту – це осередок пейзажної картини з унікальним сонорно-тембральним інтонаційним складом тематизму, де партія фортепіано є позначенням «авторського голосу» – модерного (новітнього) й етнографічного, позначеного водночас, коли окрім уповні очевидної алюзії на романтичну модальність Другого фортепіанного концерту Сергія Рахманінова на ґрунті звукового наслідування цимбал як символу закарпатської фольклорної традиції комбінуються також урбаністичні ефекти. Натомість Друга частина Концерту – це зона сугестії (колисанка) й апофеозу водночас. Отже, Третя частина розв'язана в стильовій традиції так званого «жанрового симфонізму» – творення картини масових святкових розваг, опісля якої кульмінаційним ефектом знову визвучуються теми Першої частини як знаків генеральної ідеї твору в душі мислеформи «Людина й Природа».

Услід за переліком успадкованих стильових традицій, що відбуваються у фортепіанній музиці композиторів Закарпаття середини ХХ століття, необхідно відзначити особливу значущість асиміляції ними *неокласичних і неофольклористичних традицій*, які в європейській музичній культурі сформувалися на ґрунті *експресіоністичної естетичної програми* зразка Нововіденської школи (Арнольд Шенберг, Антон Веберн, Альбан Берг) та її прихильників (Ігор Стравінський, Сергій Прокоф'єв, Бела Барток та інші).

Передусім, щоправда, варто виокремити зразки асиміляції безпосередньо експресіоністичної естетики: «Етюд с-moll» Дезидерія Задора й особливо – «Експромт» Іштвана Мартона (учня Задора). В останньому – це модерністичного штибу асиміляція романтичної моделі жанрової форми зразка експромтів Франца Шуберта, яка подається у властивих експресіонізму вигнах образного змісту (патологізація відчуттєвого спектра образних значень). Принагідно варто згадати також ще один творчий проєкт Іштвана Мартона – «П'єсу / Dal» (1970 р. написання), в чуттєвих мелодекламаціях тематизму якої представлено асиміляцію афористичної манери мислення в атональній системі.

У тому ж числі в серії спадкоємності стильових традицій, які простежуються у фортепіанній музиці композиторів Закарпаття, особливою вагомістю виокремлюється спектр *неокласичних асиміляцій* – такого стильового напрямку, який в контексті доби Модернізму зайняв чи не найбільш чільне місце в намірах «волі до стилю» засобом реінтерпретації історично відомих репрезентантів (Бароко

й Класицизм) із лише для них властивими нормами й принципами музичного мислення. Серед зразків неокласичних асиміляцій неабиякий інтерес викликає «Соната» Дезидерія Задора (1960 р. написання) – виразно неокласичний проєкт, в якому чинну роль відіграє техніка «прелюдіювання» зразка Й.-С. Баха й лінійна техніка письма (поліфонічний тип). Крім того, композитор досить своєрідно асимілює семантику жанрової форми сонати класицистського зразка, а саме ідею «подієвості» й контрасту, трансформуючи каузальний тип драматургії в параболічний (зразка суцільно-циклічної / контрастно-складової композиційної форми), який, маючи основою драматургічну логіку різких зсувів-зміщень у значення образу, надає змогу трансформувати драматургічну криву композиційної форми в модальність квазіімпровізації (тип «відкритої» композиційної форми).

Своєю чергою до зразків асиміляції неокласичного стильового інваріанта варто долучити «Сонатину in C» Віктора Теличка (1993–1994 р. написання) – учня Іштвана Мартона (своєю чергою – учня Дезидерія Задора), від якого він перейняв здатність до універсальних стильових перетворень власного творчого мислення. Цей образок є ампліфікованою ремінісценцією «до-сонатного» типу музичної творчості зі слідами барокової клавірної музики (артикуляційні прийоми й «танцювальні» жанрові форми), що сприймається як хрестоматійна добірка історично визначених способів музичного вираження. Та водночас композитор вміло перетворює ці ремінісценції в сонористичній манері: кожна лексична модель тематизму набуває суто сонорного значення.

Наступний крок у виявах стильових асиміляцій як свідчення спадкоємності стильових традицій у фортепіанній музиці композиторів Закарпаття в полі різного рівня контекстів пов'язаний зі зразками так званої «інтелектуальної гри» – такою моделлю творчого мислення, яка має коренями художньо-естетичний принцип «дегуманізації мистецтва» (визначення Хосе Ортега-і-Гассета) – первинною основою стильових явищ Іntenціонального періоду історії музичної творчості (як відомо, його початком є імпресіонізм з ідеєю «чистої художності»). Але водночас для композиторів Закарпаття це виявилось також можливістю апробації авангардної манери мислення – зразка так званого «київського авангарду» 60–70-х рр. ХХ століття (Володимир Годзяцький, Леонід Грабовський та інші). У такому плані заслуговує на увагу такий творчий проєкт, як «Сюїта» в трьох частинах («Чорні двері», «Кубик Рубіка», «Чорне танго») Віктора Теличка (1997 р.

написання) – образок «ексцентричної клоунади» й типово експресіоністичних викривлень психоемоційних станів (страх, марення тощо). У цьому, зокрема, вбачається асиміляція стильових традицій духовного провідника Нововіденської школи Арнольда Шенберга зразка його музично-літературної композиції «Місячний П'єро» на вірші Альбера Жіро, де задля моделювання галюцинаторних станів героя сюжету створено особливий тип вокальної мелодики «розмовного співу» (Sprechgesang). Мало того, в цій фортепіанній композиції спостерігається стильова асиміляція з особливими творчими проектами Дмитра Шостаковича – видатного драматурга-гуманіста ХХ століття, у творчих концепціях симфоній якого (надто – у Восьмій симфонії) услід за експресіоністичною моделлю мислення зразка Густава Малера (наприклад – у третій частині Третьої симфонії) та подекуди мислення Бориса Лятошинського (тема-епіграф зі вступного розділу Третьої симфонії) моделюються стани відчуження як патологізованого вираження морального спротиву. Причому найбільш виразним свідченням наведених стильових аналогій є «танок смерті» (в сюїті В. Теличка – «Чорне танго»), який кореспондує із семантикою «злив» скерцо бетховенських симфоній і навіть ексцентричними фіналами танцювальних сюїт Й.-С. Баха (наприклад, «жига»).

Ще один яскравий приклад «інтелектуальної гри» являє собою «Казка» за мотивами казки братів Грімм «Король-дроздовик» Наталії Марченкової, яка тривалий час проживала й працювала на Закарпатті й була членом регіонального відділення Національної спілки композиторів України. Це циклічна композиція програмного змісту, драматургію якої визначає «сюжетний» тип драматургічного співвідношення сегментів концепції. Та найважливіше – це відтворення семантики «казки» як типу літературного виду, який покладений на морально-етичні висновкові судження щодо образів концепції. У такому плані композиторка виявила максимально переконливі характеристики образів: примхливу принцесу, строгого батька, «немилуваного» короля-дроздовика й перипетії його приниження. Тобто слід відзначити майстерність композиторки в плані відтворення типу «програмної» фортепіанної композиції, в якій з неабиякою вигадливістю «вимальовуються» характерні персонажі в манері театрального мислення зразка Сергія Прокоф'єва (маються на увазі його опера «Любов до трьох апельсинів» і балет «Ромео і Джульєтта»).

Своєю чергою особної згадки щодо спадкоємності стильових традицій у фортепіанній музиці композиторів Закарпаття заслуговує безпосеред-

ньо техніка творення стилю засобом алюзій (вид непрямого цитування, натяк), щодо якої існує спеціальне музикознавче позначення – семантичної «гри» алюзіями. З одного боку, ця техніка якнайближче споріднена з неостильовими інваріантами – коли здійснюється робота з історично відомими репрезентантами; й з іншого, – власне алюзійний розвиток стилю передбачає «роботу за моделлю» та тому викликає судження щодо алгоритмів *стилізації* та *ідеалізації* певного репрезентанта (Ярко, 2011: 193–196).

Наприклад, у циклі «Роздуми» Володимира Волонтира (1964 р. написання) це алюзія на філософічні модальності й глибокі емоційно-психологічні переживання зразка «Прелюдій» Фредеріка Шопена й програмних фортепіанних творів Сергія Рахманінова, а також лексичний фонд імпресіоністичної стилістики як знаку споглядальної саморефлексії. Та водночас кожен «роздум» (усього – чотири) – це радше інтелектуально налаштований дискурс метанаратації як «поміж-оповіді», що вельми споріднює цей творчий проект із концепцією так званих «післямов» Валентина Сильвестрова з їх медитативним складом лірики.

Інший приклад семантичної «гри» алюзіями – «Маскарад: варіації на тему Шопена» Василя Цанько (2014 р. написання). Композитор «працює» з темою шопенівської Прелюдії № 7 (Ля-мажор) у характерній для неї структурі (від «половинної» каденції), але оминаючи водночас поширене завершальне каденціювання з його кульмінаційним «піком». Отже, весь «маскарад» являє собою «гру» із цитатою – її неймовірно вигадливі стильові перевтілення в «маски» стильових інваріантів: урбаністика (авторська ремарка – «в стилі технічного приладу»), сонористика (авторська ремарка – «по струнах, ніби відгомін океану»), мінімалізм, експресіоністичний сарказм, бравурний полонез, джаз, народна танцювальна музика, вальс, бароковий хорал тощо. На тлі всіх чотирнадцяти перевтілень виникає віддалена алюзія на «Карнавал» Роберта Шумана; але ще більшим сенсом володіє алюзія на суто романтичну концепцію «мандрів» – мандрівки в історичному просторі культурних традицій з їх ментальною самобутністю.

Урешті-решт, загальнодіапазон стильових традицій у фортепіанній музиці композиторів Закарпаття яскраво доповнюють *постмодерні* проекти зразка «Карпатського капричю» Віктора Теличка (2001 р. написання) та Концерту-фантазії «Карпати» Романа Меденці з посвятою Дезидерію Задору (2012 р. написання): обидва твори попри очевидну індивідуалізацію творчого мислення

(модерністичний тип) являють собою виразну алюзію на індивідуальний композиторський стиль Задора зразка його Концерту для цимбал з оркестром, а також його Концерту для фортепіано.

Висновки. Щодо спадкоємності стильових традицій у фортепіанній музиці композиторів Закарпаття не доводиться говорити в плані поширеного в музикознавчій практиці алгоритму вистежування так званих «стильових паралелей», що було б правомірно на підставі історично одночасного співіснування певних стильових інваріантів. Натомість маємо справу з історично запізнілими версіями їх асиміляції – свідомого уподібнення з ними в намірі «дорівнятися» до здобутків цілісної «панорами стилів» і завдяки цьому засвідчити власні професійні здатності. Причому, попри історичні незбіжності, вимальовується регіонально характерна логіка стильового процесування – в так би мовити, «мікстовому» характері, що значить мимовільне змішування стильових інваріантів поза їх однозначною домінантністю у творчості конкретного композитора (Бучок, 2021). Зокрема, у фортепіанній музиці композиторів Закарпаття виявлено вагому роль етнонаціональної атрибуції стильової парадигми творчості,

яка формувалася за логікою її успадкування від «учителя» до «учня» (Зигмунд Лендел – Дезидерій Задор; Дезидерій Задор – Іштван Мартон; Іштван Мартон – Віктор Теличко; Віктор Теличко – Володимир Волонтир, Микола Попенко й інші). Чималу роль у цих зв'язках відгравали також приклади асиміляції уповні конкретних способів «творення стилю»; надто – постромантичні ідеалізації та неокласичні стилізації, а також активна затребуваність так званого алюзійного способу розвитку стилю. Крім того, у фортепіанній музиці композиторів Закарпаття виявлено досить широкий діапазон асиміляції жанрових інваріантів (програмна мініатюра, камерно-інструментальний цикл, сюїта, варіації, соната, концерт тощо), які історично склалися в академічній практиці й завжди мали наслідком «дію» стилю над жанром і стилістичну різноманітність в плані індивідуально-стильового вирішення. Усе це, отже, доводить правомірність поставленого питання, яким наголошено було на плідності аналітичного опрацювання фортепіанної музики композиторів Закарпаття в плані доведення вагомості їх творчості з позицій щонайширшого спектра спадкоємності стильових традицій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бучок Л. Мікстовий характер стилеутворення як історично визначена модель становлення закарпатської професійної музичної традиції у прикладах фортепіанної творчості др. пол. XX – поч. XXI ст. *The scientific heritage*. Budapest, 2021. Vol. 3. No. 58 (58). С. 3–5.
2. Бучок Л. Особливості висвітлення історії фортепіанної творчості закарпатських композиторів др. пол. XX – поч. XXI ст. як проблема методологічного підходу. *Україна. Європа. Світ. Історія та імена в культурно-мистецьких рефлексіях* : збірник матеріалів Другої міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 1–2 листопада 2018 року / Національна музична академія України ім. П. І. Чайковського, кафедра історії української музики та музичної фольклористики, проблемна науково-дослідна лабораторія етномузикології. Київ, 2018. С. 12–13.
3. Бучок Л. Стильові проєкції авторських ініціатив закарпатських композиторів XX – поч. XXI ст. у прикладах фортепіанної творчості. *Синтез мистецької науки, освіти та творчості в Україні та глобальному культурному просторі* : збірник матеріалів Другої науково-практичної конференції (з міжнародною участю) / Комунальний заклад вищої освіти «Ужгородський інститут культури і мистецтв» Закарпатської обласної ради, 23–24 квітня 2020 р. Ужгород, 2020. С. 110–121.
4. Грін О. Д. Є. Задор – родоначальник закарпатського музичного мистецтва. *Молодь – Україні : наукові записки молодих учених Ужгородського національного університету*. Ужгород : Закарпатський Центр соціальної служби для молоді, 1994. Том 3. С. 76–79.
5. Добровольська Е., Романюк Л. Фортепіанна творчість композиторів Закарпаття у контексті поліетнічного культурно-мистецького середовища регіону. *Інтернаука* : міжнародний науковий журнал. 2017. № 2 (24). Т. 1. С. 34–36.
6. Кияновська Л. Який сьогодні стиль надворі? *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського*. Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2017. Випуск 19 (Наукові діалоги з Н. О. Герасимовою-Персидською). С. 65–91.
7. Мухіна В. Фортепіанна музика Дезидерія Задора. *Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення*. Ужгород : Всеукраїнське державне багатопрофільне вид-во «Карпати», 2005. С. 201–210.
8. Оленіч К. Композитор Віктор Теличко. *Професійна музична культура Закарпаття: етапи становлення*. Ужгород : «Карпати», 2005. С. 168–178.
9. Павленко Г. Діячі історії, науки і культури Закарпаття : малий енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і переробл. Ужгород, 1999. 345 с.
10. Ярмо М. Художньо-стильові особливості українського музичного модерну в соціокультурному контексті «фази європеїзації». *Музична україністика: сучасний вимір*. Київ : Ін-т мистецтвозн., фольклористики та етнології імені М. Т. Рильського НАНУ, 2011. Випуск 6 (пам'яті музикознавця, доктора мистецтвознавства М. М. Гордійчука). С. 189–198.

REFERENCES

1. Buchok L. Mikstovyy kharakter styleutvorennya yak istorychno vyznachena model stanovlennia zakarpatskoyi profesiynoyi muzychnoyi tradytsiyi u prykladakh fortepiannoyi tvorchosti dr. pol. XX – poch. XXI st. [Mixed nature of style formation as a historically defined model of formation of the Transcarpathian professional musical tradition in the examples of piano works of the second half 20th to early 21st century. The scientific heritage: VOL 3, No 58 (58) (2021). The journal is registered and published in Hungary (Budapest, Kossuth Lajos utca 84, 1204). Articles are accepted every month. Frequency: 24 issues per year. Editorial board address: Budapest, Hungary 2021. pp. 3–5.
2. Buchok L. Osoblyvosti vysvitlennya istoriyi fortepiannoyi tvorchosti zakarpatskykh kompozytoriv dr. pol. XX – poch. XXI st. yak problema metodolohichnoho pidkhodu. Ukrayina. Yevropa. Svit. Istoryia ta imena v kulturno-mystetskykh refleksiyakh [Peculiarities of coverage of the history of piano music composition by Transcarpathian composers of the second half 20th to early 21st century as a problem of methodological approach. Ukraine. Europe. World. History and names in cultural and artistic reflections]: a collection of materials of the Second International Scientific and Practical Conference (Kyiv, November 1–2, 2018). National Tchaikovsky Music Academy of Ukraine, Department of History of Ukrainian Music and Musical Folklore, Problem Research Laboratory of Ethnomusicology. Kyiv, 2018. pp. 12–13.
3. Buchok L. Stylyovi proektsiyi avtorskykh initsiatyv zakarpatskykh kompozytoriv XX – poch. XXI st. u prykladakh fortepiannoyi tvorchosti. Syntez mystetskoyi nauky, osvity ta tvorchosti v Ukrayini ta hlobalnomu kulturnomu prostori [Stylistic projections of author’s initiatives of Transcarpathian composers of the 20th to early 21st century in examples of piano works. Synthesis of art science, education and creativity in Ukraine and the global cultural space]: a collection of materials of the Second Scientific and Practical Conference (with international participation). Uzhhorod Institute of Culture and Arts, April 23–24, 2020. Uzhhorod, 2020. pp. 110–121.
4. Hrin O. D. Zador – rodonachalnyk zakarpatskoho muzychnoho mystetstva. Molod – Ukrayini [D. Zador – the founder of Transcarpathian musical art. Youth for Ukraine]: bulletin of young scientists of Uzhhorod National University. Uzhhorod: Transcarpathian Center for Social Services for Youth, 1994. Volume 3. pp. 76–79.
5. Dobrovolska E., Romanyuk L. Fortepianna tvorchist kompozytoriv Zakarpattya u konteksti polietnichnoho kulturno-mystetskoho seredovyshcha rehionu. Internauka [Piano works of Transcarpathian composers in the context of polyethnic cultural and artistic environment of the region. Interscience]: international scientific journal. № 2 (24). 1 vol., 2017. pp. 34–36.
6. Kyyanovska L. Yakyy syohodni styl nadvori [Which style is on today?] Scientific Bulletin of Tchaikovsky NMAU. Kyiv: Tchaikovsky NMAU, 2017. Issue 19 (Scientific dialogues with NO Herasymova-Persydska). pp. 65–91.
7. Mukhina V. Fortepianna muzyka Dezyderiya Zadora. Profesiyna muzychna kultura Zakarpattya: etapy stanovlennya [Piano music by Desiderius Zador. Professional musical culture of Transcarpathia: stages of formation]. Uzhhorod: Karpaty, 2005. pp. 201–210.
8. Olenych K. Kompozytor Viktor Telychko. Profesiyna muzychna kultura Zakarpattya: etapy stanovlennya [Composer Victor Telichko. Professional musical culture of Transcarpathia: stages of formation]. Uzhhorod: Karpaty, 2005. S. 168–178.
9. Pavlenko G. Diyachi istoriyi, nauky i kultury Zakarpattya [Figures of history, science and culture of Transcarpathia]: a concise encyclopedic dictionary. 2nd ed. Uzhhorod, 1999. 345 p.
10. Yarko M. Khudozhnyo-stylyovi osoblyvosti ukraïnskoho muzychnoho modernu v sotsiokulturnomu konteksti “fazy yevropeyzatsiyi”. Muzychna ukraïnistyka: suchasnyy vymir [Artistic and stylistic features of Ukrainian musical modernism in the socio-cultural context of the “phase of Europeanization”. Musical Ukrainian Studies: Modern Dimensions]. Kyiv: Rylsky Institute of Art History, Folklore and Ethnology, National Academy of Sciences of Ukraine, 2011. Issue 6 (in memoria of musicologist M. M. Hordiychuk). pp. 189–198.

Beyimkhanim VALIYEVA,
orcid.org/0000-0002-5076-5138
Senior Teacher
Azerbaijan National Conservatory
(Baku, Azerbaijan) valiyeva_b@mail.ru

THE IMPORTANCE OF KHAN SHUSHINSKI'S CREATIVITY IN THE DEVELOPMENT OF AZERBAIJANI SINGING SCHOOL (KHANENDE)

The article examines the work of Khan Shushinsky (1901–1979), a prominent representative of the Azerbaijani school of singing. Also, the features of Khan Shushinsky's singing style, the possibilities of a wide range of voices, the principles of performing mughams and folk songs, which are a genre of Azerbaijani oral music, were considered. The article notes the unique style of performance, rich repertoire, ability to compose songs based on elements of national music, which arose under the influence of the traditions of the Karabakh singing school of the XIX century under the influence of Khan Shushinsky's work.

The purpose of this research is to determine the principles of Khan Shushinsky's performance, the features of the interpretation of mughams and folk songs, works of the composer in his performance. The main points of the article are the discovery of the peculiarities of Khan Shushinsky's performance opportunities and the definition of his role in the development of the Azerbaijani school of singing in the XX century. The involvement of Khan Shushinsky's reading style, which has not been subjected to scientific and theoretical analysis, in the detailed scientific research is the basis of the research.

The research methodology is based on a musical-analytical, theoretical, and historical analysis, a comprehensive generalization of the research conducted by Azerbaijani musicologists to study the style of singing in the style of mugam performance.

The scientific novelty of the research. The scientific novelty of the research is that, for the first time as special research work, the article is dedicated to the work of Khan Shushinsky, a prominent representative of the Azerbaijani school of singing, and the study of the features of his reading style. At the same time, within the framework of Azerbaijani music science, Khan Shushinsky's creativity and the environment that formed it were approached from the perspective of oriental art, and the singer's performance art was studied in detail.

Conclusions. The art of singing is of special importance in Azerbaijani music culture. It is noted that the singers have preserved folk music and the art of mugam, which are the expression of the spiritual world, intelligence, desires, and aspirations of the people. From this point of view, Khan Shushinsky's creativity is an important force in the development of Azerbaijani folk music culture. It is especially emphasized that Khan Shushinsky, in addition to being a skilled performer, was also a creative artist, the creator of many national folk music genres, tesniph's, and rangi (instrumental pieces), lyrical folk songs. It is noted that the main reason for Khan Shushinsky's success is not only that he has a wide range of voices, but also to acquaint a wide audience with the genres of traditional Azerbaijani oral music and bring folk singing to a high level of art. It is noted that Khan Shushinsky achieved great success in studying, performing, and promoting Azerbaijani national music as a result of many years of singing experience. The article also notes that the art of Karabakh singing, especially the special music schools operating in Shusha in the middle of the XIX century, played an important role in the formation and development of Khan Shushinsky as an artist. One of the most important points is that Khan Shushinsky has a beautiful and charming, wide range of sounds, which is superior to other singers, and the singer can easily play the bells, which indicate the ability to sing. Khan Shushinsky's perfect knowledge of classical oriental poetry, his choice of ghazal poems under the harmony of mugam, and his clear pronunciation are indicators of his style of performance. The article explains that the cadence formulas are used with special precision to convey the content and character of the mughams sung by Khan Shushinsky, and the original timbre is expressed as an important means of the singer's unique style of performance derived from national music.

Key words: Khan Shushinsky, creativity, mugam singer, khanende, folk songs, dastgah.

Бейімханум ВАЛІЄВА,
orcid.org/0000-0002-5076-5138
старший викладач
Азербайджанської національної консерваторії
(Баку, Азербайджан) valiyeva_b@mail.ru

ВПЛИВ ТВОРЧОСТІ ХАНА ШУШІНСЬКОГО НА РОЗВИТОК АЗЕРБАЙДЖАНСЬКОЇ СПІВОЧОЇ ШКОЛИ (ХАНЕНДЕ)

У статті досліджується творчість видатного представника азербайджанської співочої школи, співака-ханенде Хана Шушінського (1901–1979 роки життя). Розглянуто особливості співочого стилю Хана Шушінського, широкі можливості діапазону його голосу, принципи виконання мугамов і народних пісень, які є жанром

традиційної усної музики в Азербайджані. У роботі наголошується на неповторному стилі виконання, багатому репертуарі, вмінні складати пісні за допомогою елементів національної музики, що виникли під впливом традицій карабахської співочої школи XIX століття на основі творчості Хана Шушінського.

Мета дослідження – визначити принципи виконання Хана Шушінського, особливості інтерпретації мугамов і народних пісень, музичних творів у його виконанні. Ставиться мета розкрити особливості виконавських можливостей Хана Шушінського й визначити його роль у розвитку азербайджанської співочої школи XX століття. В основі дослідження лежить детальний науково-теоретичний аналіз стилю Хана Шушінського.

Методологія дослідження ґрунтується на музично-аналітичному, теоретичному й історичному аналізі, узагальненні досліджень азербайджанських музикознавців із виконавчого стилю мугама.

Наукова новизна дослідження. Уперше як спеціальна дослідницька робота постає проблема вивчення творчості видатного представника азербайджанської співочої школи Хана Шушінського. Водночас творчість Хана Шушінського й середовище, яке його сформувало, розглядалися з позицій східного мистецтва, детально вивчалось виконавське мистецтво співака.

Висновки. Мистецтво виконання мугама має особливе значення в азербайджанській музичній культурі. Співаки зберегли й передали народну музику й мистецтво мугама, яке є виразом духовного світу, інтелекту, бажань і сподівань людей. З такого боку творчість Хана Шушінського – важливий етап у розвитку азербайджанської народної музичної культури. Хан Шушінський, крім вміння виконавця, був ще й громадським діячем, творцем багатьох національних народних музичних жанрів, у тому числі тесніфов і ранджи, ліричних народних пісень. Головна причина успіху Хана Шушінського не тільки в тому, що він володіє широким діапазоном голосу, але й у тому, що він розширив аудиторію традиційної азербайджанської усної музики, вивів народний спів на високий рівень мистецтва. Хан Шушінський домогся великих успіхів у вивченні, виконанні й популяризації азербайджанської національної музики в результаті багаторічного співочого досвіду. Мистецтво карабахського співу, особливо музичні школи, що діяли в Шуші в середині XIX століття, зіграли важливу роль у становленні й розвитку Хана Шушінського як художника. Одним із найважливіших моментів є те, що Хан Шушінський мав гарний і чарівний голос із широким діапазоном, який перевершував дані інших співаків, співак легко виконував мелізми й складні мелодійні звучання, характерні для мугамного мистецтва. Досконале знання Ханом Шушінським класичної східної поезії, його вибір віршів-газелей відповідно до гармонії мугама й чітка вимова – показники його стилю виконання. Формули каденції вимовлялися їм з особливою точністю, щоб передати зміст і характер мугамов, а оригінальний тембр став засобом вираження унікального стилю виконання співака, запозиченого з національної музики.

Ключові слова: Хан Шушінський, мугам, співак, ханенде, виконавець мугама, класифікація, народні пісні, дестгях.

Introduction. The art of mugam, which embodies the rich cultural values of the Azerbaijani people and the centuries-old history of music, is the most magnificent field of the philosophical and literary direction of Eastern culture. It should be noted that Azerbaijani mugam was included in the List of Oral and Intangible Heritage of Humanity by UNESCO in 2003. The art of mugam, which has a centuries-old history, still exists today as an oral folk art without changing its essence and content. Mugham singers are traditionally called singers in Azerbaijan. It should be noted that the art of mugam and singers are treated with great respect and esteem in Azerbaijan. Singers feel the spiritual and cultural heritage of the people uniquely as if reviving it with their performances.

Although mugam, a branch of Oriental music, is widespread in Azerbaijan, mugham is known as the creative centers of Baku, Shamakhi, Shusha, Ganja, and Nakhchivan. Of particular importance is the Karabakh mugam school formed in Shusha. Most of the Azerbaijani singers are performers born in Karabakh. From this point of view, it is not accidental that Khan Shushinsky, as a brilliant representative of the Karabakh school of singing, has a unique position in the field of mugam singing. Khan Shushinsky's mugam "Karabakh Tragedy" is considered to be the most magnificent performance of the singer's work. Interestingly, many prominent musicians

representing the Azerbaijani musical culture were born in Shusha, and these artists often took the nickname Shushali. Khan Shushinsky's pseudonym also comes from here.

Mastering the technique of singing in the folk style, Khan Shushinsky sang Azerbaijani mugham with a two-octave and a half sound range, both in the zither and in the bam. It should be noted that Khan Shushinsky is the first Azerbaijani singer to sing a duet. Khan Shushinsky did not appeal to the works of any composer, except for the songs of Uzeyir Hajibeyli, the founder of the Azerbaijan School of Professional Composing. On the other hand, Khan Shushinsky was the first singer to perform with a symphony orchestra. From this point of view, the role of the famous singer in the development of the art of singing with rich national traditions is important.

Recent research and publications analysis. Although it is important to study the work of Khan Shushinsky, who played an important role in the development of the art of singing in Azerbaijan, this topic has been considered by various musicologists when studying folk music. Therefore, in the process of research, the scientific basis of the article presented by Azerbaijani musicologists A. Abdullazade, E. Babayev, R. Zohrabov, R. Imrani, G. Akhundova, F. Shushinsky, V. Abdugasimov, A. Aslanoglu.



Fig. 1. Khan Shushinski. Baku

The purpose of the research. The purpose of the research is to study the work of Khan Shushinsky, the leading artist of the Azerbaijani school of singing. During the research process, Khan Shushinsky's repertoire, performance features, as well as classifications, and songs composed were considered. The article highlights the singer's hitherto unexplored work in the context of the development of the mugam genre within the framework of Azerbaijani music science and examines its peculiarities.

Presentation of the main material. One of the masters occupying a special place among the Karabakh khans is Khan Shushinsky. The reason for the great success among the people of Hanom Shushinsky was not only a wide range of his voice, but also the acquaintance of the masses with the classical music and culture of Azerbaijan. He raised folk singing to the highest level of art.

Thanks to the long-term experience of singing, Khan Shushinsky achieved great success on the path of deep study, performance, and propaganda of Azerbaijani national music. He was an ingenious connoisseur of many folk melodies, rich and complex mugams. The other Khanende was not easy to compete with Hanom Shushinsky in the field of a workshop performance of ancient folk songs, tesnips, and especially mugams. He mastered the technique of vocals in the full sense of the word.

Khan Shushinsky had a powerful, rarely encountered voice. Many famous khans envied him as Khan manages his voice and with some technical skill, he fills with trellis. His divine voice was so overflowing that it reminded me of a fountain.

It is safe to say that after Jabbara Garyagdyoglu and Seyida Shushinsky in the history of our national culture there was no other second khan, who would have performed rhythmic mugams with such a huge taste, as Khan did. The role of Jabbar Qaryagdioglu in the development of the art of mugam and singing should be specially noted:

"<...> The merit of Garyagdioglu is that has changed the form and place of performances,

he adapted the traditional mugham repertoire for stage performances and thus contributed to the institutionalization of mugham singing" (Strzemzalska, 2021: 224).

The art of Khanende cannot be imagined without a tambourine. Khanende, who does not know how to play the tambourine, will not be able to cope with rhythmic mugams. Because the voice of the Khanende must be combined with the rhythm of the tambourine. If a khanende performing rhythmic mugam does not know how to play the tambourine, then he will not be able to correctly perform the mugam rhythm, and as a result, mugam will not only lose its freshness but will also sound wrong. As musicologists said, Khan Shushinsky was an incomparable performer of mugams, thanks to his perfect physiology. Khan could set a wonderful rhythm on the tambourine. Those who took part in the old Karabakh weddings remember that Khan Shushinsky brought the audience into ecstasy not only with his velvet voice and beautiful appearance but also with his masterful tambourine playing.

We believe that one of the topical issues is the study of the creative environment, which played an exceptional role in the maturation of Khan Shushinsky as a khanende, and in this article, we will talk about the musicians who influenced the formation of his work, and, having set ourselves the goal of studying the features of the development of the performance of mugam and especially the art of khanende in Azerbaijan in the second half of the 19th – early 20th centuries, we will try to present a real picture of the musical life of that period.

An indisputable fact is that the 19th century is characterized as a period of significant changes, positive achievements in the field of performing Azerbaijani mugham. Musical meetings and the activities of schools in the field of vocal and instrumental performance of mugham in various cities have accelerated this process. During that period, the Karabakh (Shusha) mugham performers gained popularity not only in Azerbaijan but also abroad. The relationship between mugam singers is characterized as follows: "*<...> musicians – primarily khanende, tarist (tarzen), ashig, as well as kyamanchists and performers on other musical instruments – are mentioned in a form, on the one hand, demonstrating good acquaintance, friendship and trusting relationship between the poet and musicians, the poet's admiration for their work, and on the other hand, implying the knowledge of these personalities by all readers <...>*"(Bayramova, 2019: 207).

In this article, we will tell you about the khanende who lived and worked in that period, whose work was little studied.

The term Karabakh school of mugham, to which Khan Shushinsky belongs, means schools associated with the names of individual khanende, which perpetuate their style of performance and pass on the traditions of mugham and art secrets from generation to generation. The mugham school of professional performers is a real school of art. It is also worth noting that the life and work of the khanende, known to us as representatives of the Karabakh school of mugham, are mainly associated with the city of Shusha. The expressions “Who cannot sing is not a Shusha citizen”, “Even the crying of babies in Shusha is built on mugam” have become popular sayings. Indeed, khanende gained experience thanks to the cultural environment, musical life, customs, and traditions of this city.

It is no coincidence that when studying the Karabakh art of khanende, in comparison with its other regions, a wider place is given to the art of khanende, whose life is connected with the music of Shushi. Because it is necessary to take into account the great role of the rich musical culture of Shushi in the 19th–20th centuries. in the development of culture not only of Azerbaijan but also of other peoples of the Transcaucasus. We also note that Shusha was the cultural center of Karabakh, due to which such examples of traditional art as mugham, ashug, folklore, and others, developed here. Therefore, famous musicians, khanende, and instrumental performers living in other regions of Karabakh often came to the city of Shusha and took part in grandiose art competitions.

It is known from written sources obtained in the course of researching the work of Khan Shushinsky that even in the 19th century Shusha was a cultural center, due to which special attention was paid here to public education. In this regard, Aliverdibekov writes: “Much attention is paid to public education in Shusha, a school is open in every quarter. In these schools, attention is paid to poems and poetry. During the training, the works of Firdovsi, Sedi Hafiz, and other famous poets are studied. Poetry contests are organized in schools, talented students line up in two rows, and each row tries to surpass the enemy.

As an example of such schools, one can show the schools of Molla Kelbkli, Mirza Aligulu, Molla Hamdi, Mirza Kerim, Molla Ali Khalifne, and others. In addition to poetry and poetry, extremely great attention was paid to the theory of music. Among the music schools were the schools of Navvab Mir Mokhsun, Aga Ibn Haji Seyid Ahmed Garabigina” (Shushinsky, 1985: 480).

From the above, we can conclude that adolescents from a young age studied poetry and music. In addition,

we note that oral traditional musical art also created great opportunities for attracting local children to the art of mugham. Therefore, the Karabakh masters, and especially the khanende, have known mugam and poems since childhood. The logical result of just such an education was that Khan Shushinsky always found and chose gazelles and goshmas, corresponding to the spirit and essence of mugham. He brilliantly performed samples from the works of such classical poets as Magomed Fizuli, Molla Panah Vagif, Gasim bey Zakir, Seyid Azim Shirvani, Samed Vurgun.

At musical meetings, that is, at the Majlises, which constituted the basis of the creative environment in which Khan Shushinsky grew up, interesting conversations about literature, painting, and the art of music were held, and sometimes these conversations turned into discussions. These meetings were different from banquets and weddings. Here more attention was paid to the aesthetic problems of the art of music. The role of the Majlises can be described as follows: “Artistic forms and techniques were developed at the Majlises, including the formation of new norms for singing Azerbaijani mugam, which we can listen to today in a more or less modified form. Each of the cultural centers could boast of its mugam repertoire and style of performance, which differed from the performance in neighboring regions in the set of melodies and general sound” (Strzemzalska, 2021: 224).

Destgakhi mugam is being improved, enriched by various departments and thickly, new tesnips and colors are being created. Here outstanding musicologists, versed in the intricacies of oriental music, took care of the correct and masterful singing of the khanende. At musical meetings, the performance of the mugams “Shur”, “Rast”, “Mahur”, “Chahargah”, “Bayaty-Isfahan” took two, and sometimes three hours.

During the meetings, mugam was performed by several khanende, and experts in mugam expressed their opinion about the performance, criticized mistakes. Sometimes a competition was announced for the performance of a certain dastgah. Therefore, each khanende and performer made efforts to study and improve their art more deeply. Often, musicians taking their first steps in creativity received blessings from the local art masters.

Information about this is contained in the following books: “Vyuzukh-ul Argam” by Navvabi, “People’s Musicians of Azerbaijan” by F. Shushinsky, “The history of the emergence and development of the genre of Azerbaijani mugham” by R. Imrani. In the sources provided, the great role of these schools in the formation of the Karabakh school of art of khanende is noted.

Speaking about those singers who played a role in the formation of Khan Shushinsky as a khanende, they, first of all, call his teacher Islam Abdullayev, known as Segah Islam. At the same time, the indisputable fact is that such famous khanende of that time as Seyid Shushinsky and Jabbar Garyagdioglu influenced the work of Khan Shushinsky. The khanende himself also considered them to be his masters and in all interviews and conversations throughout his life noted that he had learned from them. However, it is worth noting that along with these great masters, a generation of khanende lived and worked in Karabakh at that time, information about which has come down to our time thanks to the books of Firudin Shushinsky. During his lifetime, the author himself repeatedly noted that it was Khan Shushinsky who informed him about the musicians whose names are named in the book and who were not known among the general public. This proves once again that these musicians played an important role in the further creativity, the creative experience of the khanende, who from an early age listened to their performance. Mashadi Isi, who is one of them, is known as a master khanende who mastered mugam at a high level. He performed Rast dastgah. "Shur", "Humayun" and especially "Mahur" in its characteristic form. Highly appreciating the talent of the khanende Meshedi Isi, Jabbar Garyagdioglu wrote: "<...> Khanende Mashadi Isi, who is one of the disciples of the famous in the city of Shusha and throughout the Caucasus, Harrat Gulu, solemnly performed dastgah" Mahur" (Shushinsky, 1985: 480). He was considered the most successful khanende in the field of performing tesniphs and playing the tambourine.

Mashadi Isi, with free diction, clearly communicated the words of the songs he performed to the audience. Along with the gazelles and goshma of poets, he performed the works of Hafiz and Sedi with inspiration, charming his listeners. According to Jalilbek Bagdabekov's notes, Meshedi Isi performed the poems of Azerbaijani poets for the first time.

Mashadi Isi received invitations to weddings and celebrations not only in Karabakh, but also in many cities of Azerbaijan – Ganja, Agdash, Shemakha, and Baku. Mashadi Isi sang for months at the celebrations of Mahmud Agha Shemakhinsky and was invited several times to the city of Tehran by the Iranian judge Nasreddin Shah. Having won a competition held between Iranian singers in the Shah's palace, Meshedi Isi was awarded the Shiri-Khurshid order.

In addition to the fact that Mashadi Isi was a great mugham master, he also occupies a special place among the classical Azerbaijani khanende as a tesniphkhan. As you know, the authors of the tesniphs were the

khanende. Many Tesnifs of Mashadi Isi are known, especially the Tesnifs "Rast", "Mahur". He composed tesniphs for some samples of folk literature, especially for the Muhammases and goshma of Vagif, Zakir.

Of course, Mashadi Isi's voice was not as high as the voice of Haji Hyushu, Bulbuljan. However, he charmed the audience, as he knew the mugam technique well. Mashadi Isi was a perfect master. His contemporary Chirag Magomed Shushinsky said that he is a master of khanende:

"Mashadi Isi's voice was not very high. However, he performed all mughams masterfully. There is hardly another khanende in the world who could perform" Osmanli "the way Meshedi Isi did" (Shushinsky, 1985: 480).

Another musician who left his mark on the work of Khan Shushinsky – Abdulbagi Bulbuljan Karbalai Alioglu Zulalov, was born in 1841 in the city of Shusha. Abdulbagi received his first musical education at the Harrat Gulu school. After leaving school, he, together with Tarzan Sadikhdjian, began performing at celebrations, national celebrations in Karabakh, Sheki, Shirvan, and Ganja. This master had both an excellent voice and an attractive appearance and high stage culture. It is no coincidence that he won the favor of his contemporaries, including the poet Natavan. Abdulbagi took part in the celebrations held in the garden of Khan gizi Natavan, including in the folk celebrations organized in honor of the water in the city of Shusha (August 18, 1873).

At the beginning of 1875, Abdulbagi moved to the city of Tiflis. Charity concerts were often held in Tiflis, which is considered the cultural center of Transcaucasia. Famous Russian and Italian singers and musicians performed at these concerts along with local khanende.

For the first time in Tiflis, Abdulbagi sang accompanied by the great tarzen Sadykhdjian. After the first performance, they became famous not only in Tiflis but throughout Georgia. In a short time, it has become a favorite of various categories of the population. In a short time, Abdulbagi perfectly learned the Georgian language. He delights Georgian listeners with his singing.

Very quickly Abdulbagi won such fame that in Tiflis he was called "Bulbuljan". Together with Tarzan Sadikh, he took part in charity concerts organized for poor Muslims. At that time, the newspaper "Ziya", published in Tiflis, previously published posters of concert performances with the participation of Abdulbagi and Sadykhdzhan. Consider one of these newspaper ads:

"To provide material assistance to the Iranian hospital built in Tiflis for the poor, various

performances will take place in the building of the Tiflis Theater on the 8th of this month. Khanende will perform mugam in European and Eastern songs, among the participants will also be Khanende and Sazandar Abdulbagi and Sadikh, who are the favorites of the population. For the first time, Muslims of Tiflis and Iran will enter the honorable stage of prosperity.

In May 1900, Abdulbagi was among the famous khanende's present at the big mejlis organized in the palace garden in honor of the arrival of the ruler of Iran Muzafaraddin Shah in Tiflis. At this event, Abdulbagi sang with such skill that Muzafaraddin Shah was delighted. He awards Abdulbagi with the Shiri-Khurshid order for mastering the art of khanende.

Bulbuljan had a wide and comprehensive repertoire. He sang not only in Azerbaijani but also in Georgian, Armenian, Kumyk, and Persian. He was invited to Armenian, Georgian, and even Russian celebrations. The famous Armenian musicologist V. Karganov, highly appreciating the voice and repertoire of Bulbuljan, wrote: "The repertoire of the best khanende of Tiflis Abdulbagi found a way to the heart of any "Bijo" and "Kinto". Khanende enchanted not only the inhabitants of the city with his abilities but also charming beauties".

In his memoirs "Old Azerbaijani Music", Jabbar Garyagdioglu writes: "*Disciple Herrat Gulu, known throughout the Caucasus as a khanende Abdulbagi Zulalov solemnly performs dastgah "Zabul". When switching to "Khasar" he sang in such a voice that no one else could sing. Because "Hasar" is a song that requires overflows, and Abdulbagi performed this mugam with dignity, thanks to his beautiful voice with overflows*" (Shushinsky, 1985: 480).

Another khanende, whose singing influenced Khan of Shushinsky, Jamshed, was from the village of Malybeyli, therefore he was called "Malybeyli Jumshud". He performed dastgah in a manner peculiar only to him and brought Azerbaijani mugams to the listener through the emotional expression of the musical drama that is like mugham. From this point of view, "Orta Mahur", "Shushter", and rhythmic mughams "Heyraty", "Ovshary" and "Karabakh Shikestes" are characteristic. Jamshed skillfully performed these mugams. Since Jamshed was from a village, he always gravitated towards rural weddings. Therefore, he paid special attention to the performance of ancient folk songs. Because at that time, in comparison with mugams, folk melodies were closer to the spirit of the rural population.

In 1913, the well-known Azerbaijani Azerbaijan Malybeyli Jamshed was invited to Kyiv by the "Extra phone" joint-stock company to record his voice on a disc. Jamshed went to Kyiv and recorded on a

gramophone record a brilliant performance of the mugams "Segah", "Mahur", "Rast", "Shikayeti-Fars" and several tesniphs.

In addition to the above-mentioned khanende, such musicians as Zabul Gasim, Segah Islam, Shukur's grandson of Rovshan, Veskhan Jalil influenced the formation of Khan Shushinsky's creativity. The questions that we touched upon above once again show that the Karabakh land, where Khan Shushinsky was born and raised, and the Shushi musical school played an exceptional role in the formation of Khan Shushinsky as a master, and the diversity of his work.

Conclusions. Thus, some interesting aspects are revealed when studying the work of Khan Shushinsky. Khan Shushinsky has been one of the irreplaceable composers and singers of the art of mugam since the early twentieth century. Khan Shushinsky's art, representing the Karabakh school of singing, benefited from folk art. He is a singer of mugam and folk songs, a rare pearl of folk music, and also created many songs. Thus, these trends in Khan Shushinsky's work are one of the main characteristics of the artist. We can note that Khan Shushinsky, a skilled performer of the "Segah" mugam, performed all types of this mugam. On the other hand, the singer is the author of such songs as "Mountains of Shusha", "Gamaram". The fact that these songs are based on folk intonations and national elements has led to their acceptance as folk songs. It should be noted that the laconic lyrics and playful movement of these songs have led to the emergence of other singers in a short time. As a musician, Khan Shushinsky understood that folk music plays an important role in the aesthetic education of the people, inspires them to life, arouses optimism. Therefore, Khan Shushinsky's performance based on folk traditions played an important role in the development of the art of singing in Azerbaijan with its harmony, clarity, and fullness. Features of Khan Shushinsky's style of performance, unique singing style, new additions to folk songs, played a direct role in the development of the national art of singing and were valued as a novelty in the performing arts. Khan Shushinsky's work was formed and developed under the influence of the mugam genre. Khan Shushinsky was an example for all singers of the time as a skilled mugham connoisseur, mastering all the laws of mugam and benefiting from the work of his predecessors. Khan Shushinsky managed to create his improvisational features by performing mugam correctly.

The singer's mastery is reflected not only in her performance style and thinking, but also in her unique style of performance, bells, long breath, improvisation. Khan Shushinsky's deep knowledge of all the features of mugam performance, his perfect knowledge of the laws of melodic development, his ability to sing rich

and complex melodic melodies are the main features of the singer. Khan Shushinsky was able to apply in his performance the important melodic expressions that form the basis of the sections within the mugam, mastering the passages perfectly. Khan Shushinsky managed to prevent the assimilation of the national spirit of folk music, preserving the originality of the art of mugam. As a singer, he preserved the traditions of the art of mugam, developed them, and enriched them with new melodic features. Khan Shushinsky

managed to create an original school of performance with his way and style in art.

From this point of view, it can be considered that Khan Shushinsky's creative heritage is an important stage in the development of the art of singing based on traditions, and each of his folk songs and mugam samples is of great importance in the field of folk art. Representatives of the later period of the Azerbaijani school of singing continue the traditions of Khan Shushinsky's performance style perfectly and uniquely.

BIBLIOGRAPHY

1. Abdulqasimov V. Qəzəl janrının xanəndə ifaçılığında təzahürü. *Konservatoriya jurnalı*. 2009. No. 5–6. S. 138–146.
2. Abdullazade G. Qədim və orta esrlərin musiqi mədəniyyəti. Bakı : Qartal, 1996. 288 s.
3. Axundova G. Azərbaycanca xanəndəlik və vokal mədəniyyəti ənənələrinin yaranması və inkişafı. Bakı : “Nurlar”, 2009, 160 s.
4. Aslanoglu A. Muğam və bilik poetikası. Bakı, 2004. 296 s.
5. Babaev E. Ənənəvi musiqi – müşahidələr və fikirlər. Bakı : Nauka, 2000. 116 s.
6. Babayev E. Azərbaycan muğamlarında və dəstgahlarında ritm və intonasiya problemləri. Bakı : Ergün, 1996. 126 s.
7. Babayev E. Azərbaycanın ənənəvi şifahi musiqisində intonasiya problemləri. Bakı : Elm, 1998. 145 s.
8. Байрамова А. Мугам и ашугское искусство в Азербайджанской поэзии XIX–XX веков. *Грамота*. 2019. № 5 (12). С. 206–211.
9. Hacıbəyli U. Azərbaycan xalq musiqisinin əsasları. Bakı : Yazıçı, 1985.
10. İmrani R. Muğam tarixi. Bakı : Elm, 1998.
11. Shushinsky F. Azərbaycan xalq musiqiçiləri. Yazıçı, 1985.
12. Strzemzalska A. Jabbar Garyagdioglu and Bulbul: from the history of formation of the Azerbaijani singing school (late 19th – first half of the 20th centuries). *History, archaeology and ethnography of the caucasus*. 2021. V. 17. № 1. P. 222–235.
13. Vəliyeva B. Xan Şuşinskinin mahnı yaradıcılığı ifasında zərbi muğamlar. *Konservatoriya jurnalı*. 2015. No. 1 (27). S. 49–54.

REFERENCES

1. Abdulqasimov, V. (2009). Qəzəl janrının xanəndə ifaçılığında təzahuru. [Manifestation of ghazal genre in singer's performance]. *The journal of Conservatory*, № 5–6, pp. 138–146. [in Azerbaijani].
2. Abdullazade, G. (1996). Qədim və orta esrlərin musiqi mədəniyyəti. [Ancient and medieval music culture]. Qartal [in Azerbaijani].
3. Axundova, G. (2009). Azərbaycanca xanəndəlik və vokal mədəniyyət ənənələrinin yaranması və inkişafı. [Revival and development of khanende traditions and vocal culture in Azerbaijan]. *Nurlar* [in Azerbaijani].
4. Aslanoglu, A. (2004). Muğam və bilik poetikası [Mugamin poetics and cognition]. *Elm* [in Azerbaijani].
5. Babayev, E. (2000). Ənənəvi musiqi – müşahidələr və fikirlər. [Traditional music - observation and opinion]. *Elm* [in Azerbaijani].
6. Babayev E. Azərbaycan muğamlarında və dəstgahlarında ritm və intonasiya problemləri [Problems of rhythm and intonation in Azerbaijani mughams and devices] B.: Elm, 1998. 145 s [in Azerbaijani].
7. Babayev, E. (1998). Azərbaycanın ənənəvi şifahi musiqisində intonasiya problemləri. [Problems of intonation in traditional oral music of Azerbaijan]. *Elm* [in Azerbaijani].
8. Bayramova, A. (2019). Muğam i ashugskoe iskusstvo v Azerbaydjanskoy poeziii XIX-XX vekov. [Mugam and ashig art in Azerbaijan poetry of the XIX-XX centuries]. *Qramota*, № 5 (12), pp. 206–211. <https://doi.org/10.30853/manuscript.2019.5.43> [in Russian].
9. Hacıbəyli, U. (1985). Azərbaycan xalq musiqisinin əsasları. [Basics of Azerbaijani folk music]. *Yazıçı* [in Azerbaijani].
10. İmrani, R. (1998). Muğam tarixi. [History of mugham]. *Elm* [in Azerbaijani].
11. Shushinsky, F. (1985). Azərbaycan xalq musiqiçiləri. [Azerbaijani folk musicians]. *Yazıçı* [in Azerbaijani].
12. Strzemzalska, A. (2021). Jabbar Garyagdioglu and Bulbul: from the history of formation of the Azerbaijani singing school (late 19th – first half of the 20th centuries). *History, archaeology and ethnography of the caucasus*. V. 17. № 1, 2021. pp. 222–235.
13. Vəliyeva, B. (2015). Xan Shushinskinin mahnı yaradıcılığı ifasında zərbi muğamlar. [Song creation by Khan Shushinsky]. *The journal of Conservatory*, 1 (27), pp. 49–54. [in Azerbaijani].

УДК 792.077 (477.86) "1991/2013"
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-5>

Тарас ВАСИЛЮК,
orcid.org/0000-0002-3478-4400
асистент кафедри сценічного мистецтва і хореографії
Навчально-наукового інституту мистецтв
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) taras.vasyliuk@pnu.edu.ua

АМАТОРСЬКИЙ ТЕАТРАЛЬНИЙ РУХ ПРИКАРПАТТЯ НАПРИКІНЦІ ХХ – НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано стан аматорського театрального руху на Прикарпатті¹ періоду незалежності України й визначено його основні функції: виховну, інформаційно-просвітницьку, творчу, комунікативну, рекреаційну, компенсаторну. Розглянуто різновиди аматорських театральних колективів, зокрема драматичних і гуртків художнього слова, поетичних і гумористичних театрів, художньо-просвітницьких колективів тощо. Окрему увагу звернено на роботу з молодим поколінням акторів. Проаналізовано динаміку змін у кількості аматорських колективів та їх учасників. Упродовж існування новітньої української держави поступово падає кількість людей, залучених до аматорських театральних колективів. Разом із тим зростає професіоналізм і різноманітність колективів. Розглянуто статус «народного (зразкового) аматорського театрального колективу» й критерії присудження цих звань. Вивчено характер фестивальної діяльності аматорських театральних колективів, географія їх виступів. Узагальнено репертуарну політику аматорських колективів і чинники, що її формують: ознайомленість колективу з матеріалом, резонанс літературного матеріалу з дійсністю, адекватність творчих завдань, поставлених у творі професійному рівню аматорів. Визначено основні категорії драматургії, серед яких українська класична драма, водевілі, твори, пов'язані з релігійною тематикою, п'єси на історико-патріотичну тему. Зауважено, що класичні драматичні твори й поезія позитивно впливають на становлення особистості виконавця та сприяють формуванню особистості з розвиненим естетичним смаком. Досліджено роль професійних семінарів і шкіл передового досвіду у фаховому зростанні керівників аматорських колективів. У підсумках зазначено, що, попри суттєві зміни в репертуарі й ідеології, аматорський театр потребує фундаментального переосмислення функцій та основ роботи.

Ключові слова: аматорський театр, Прикарпаття, театр, аматорська культура.

Taras VASYLIUK,
orcid.org/0000-0002-3478-4400
Assistant at the Department of Performing Arts and Choreography
Institute of Arts
of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) taras.vasyliuk@pnu.edu.ua

PRECARPATHIAN AMATEUR THEATER MOVEMENT IN THE END OF THE XX – EARLY XXI CENTURY

The article analyzes the state of the amateur theatrical movement in Prykarpattia during the period of Ukraine independence and defines its main functions: educational, informational, creative, communicative, recreational, compensatory. Varieties of amateur theatrical groups are considered, in particular dramatic and artistic workshops, poetic and humorous theaters, artistic and educational groups, etc. Particular attention is paid to working with the younger generation of actors. The dynamics of changes in the number of amateur groups and their members is analyzed. During the existence of the newest Ukrainian state, the number of people involved in amateur theater groups is gradually declining. At the same time, the professionalism and diversity of teams is growing. The status of "folk (exemplary) amateur theater group" and the criteria for awarding these titles are considered. The character of festival activity of amateur theatrical collectives, geography of their performances is studied. The repertoire policy of amateur groups and the factors that form it are generalized: acquaintance of the troupe with the material, resonance of literary material with reality, adequacy of creative tasks set in the work to the professional level of amateurs. The main categories of drama are identified, including Ukrainian classical drama, vaudeville, works related to religious themes, plays on historical and patriotic themes. It is noted that classical dramatic works and poetry have a positive effect on the formation of the performer's personality and contribute to the formation of a personality with a developed aesthetic taste. The role of professional seminars and schools of excellence in the professional growth of amateur team leaders is studied. The results indicate that despite significant changes in repertoire and ideology, amateur theater needs a fundamental rethinking of its functions and fundamentals.

Key words: amateur theater, Prykarpattia, theater, amateur culture.

¹ Прикарпаття – історико-етнографічний район України, до якого належить Івано-Франківська область.

Постановка проблеми. Театральна творчість завжди була й залишається незмінною складовою частиною художньої культури українського народу. У часи бездержавності театр був тією інституцією, що підтримувала серед українців відчуття національної єдності й зберігала в сценічних творах українську культуру. Театральні традиції на Прикарпатті сягають глибокого коріння, адже саме в Коломиї Івано-Франківської області в 1848 році бере початок історія українського театру в Галичині. Після появи перших професійних українських театрів аматорська творчість не втратила своєї ролі у справі розвитку культури. Аматорський театральний рух взяв на себе функції консолідації суспільства, збереження традицій і націєтворення. Для багатьох знаних діячів театального мистецтва участь в аматорських театральних колективах стали першим кроком на шляху до професійної кар'єри.

Аналіз досліджень. У порівнянні з професійною театальною діяльністю науковим дослідженням аматорського театру, зазвичай, виділяється другорядна роль. Світло на тему проливає дисертація С. Соболевської, присвячена культуротворчій функції українського аматорського театру (Соболевська, 2021). С. Рещикова досліджує функції аматорського театру й пропонує шляхи переосмислення аматорської творчості (Рещикова, 1991). Присвячують свої розробки темі аматорської творчості І. Ян (Ян, 2016: 124), Ю. Куликов (Куликов, 1982: 55) та Ю. Рубіна (Рубіна, 1974: 150). Впливу аматорської творчості на розвиток особистості присвячено розвідки М. Татаренка (Татаренко, 2006: 10), Л. Нечипоренко (Нечипоренко, 2019: 177), О. Попович (Попович, 2014), Л. Пасічник (Пасічник, 2017: 63). Дослідження передбачає аналіз законодавчої бази, що регламентує діяльність аматорського театру. Зокрема, до переліку нормативно-правових документів належать Закони України: «Про театр і театральну справу» (2005 рік), «Про культуру» (2011 рік), а також Положення «Про народний (зразковий) аматорський колектив (студію) закладів культури системи Міністерства культури України» (1999 рік). У роботі також використано архівні матеріали Обласного науково-методичного центру народної творчості (далі – ОНМЦНТ) та Управління культури, національностей та релігій Івано-Франківської Обласної державної адміністрації (далі – ОДА).

Мета статті полягає у викладенні діяльності аматорського театального руху на Прикарпатті в різноманітні його форм.

Виклад основного матеріалу. На початках державної незалежності України культура пере-

бувала в стані невизначеності перспектив розвитку. Аматорський театральний рух, що впродовж 50 років мав на меті ідеологічне виховання громадян по обидва боки театальної завіси, потребував перегляду фундаментальних завдань і функцій.

Після розпаду Радянського Союзу на Прикарпатті функціонувала широко розгалужена аматорська театральна мережа, що налічувала понад 600 колективів і понад 10 000 учасників. Через складні суспільно-економічні обставини перші два десятиліття незалежності характеризуються негативною динамікою як кількості колективів, так і учасників аматорського театального руху. Зокрема, у 2010 році на Прикарпатті діяло лише 425 колективів, в яких брали участь 6 500 осіб (ДАІФО. Ф. Р – 1753. Оп. 1. Спр. 47–72).

Попри загальне зменшення кількості учасників аматорського театального руху, можемо говорити про зростання професійного рівня багатьох колективів, покращення методичної підготовки. Про це свідчить кількість колективів, яким було надано звання «народний (зразковий) аматорський театр». У 1992 році в краї налічувалося 15 таких суб'єктів, однак у подальші роки їх кількість поступово зростає та у 2003 році їх кількість вже сягає 50 (44 народних аматорських і 6 зразкових аматорських театрів). Про високий рівень організації роботи колективів свідчать критерії, яким вони мають відповідати для отримання звання. Згідно з положенням Міністерства культури України важливими аргументами для присвоєння звання «народний (аматорський) колектив» є наявність підготовчої групи, театр повинен продемонструвати атестаційній комісії високий рівень виконавської майстерності й відповідний рівень репертуару. Естетичне виховання та методична підготовка повинні бути підкріплені відповідними навчальними планами й програмами. Ключовим елементом є безперервна діяльність колективу впродовж 3 років та активна сценічна діяльність – участь у фестивалях та оглядах-конкурсах, гастролі тощо. Керівники народного (зразкового) аматорського театру отримують фінансування з бюджетних асигнувань, спецкоштами можуть покриватися й інші потреби колективу («Про народний (зразковий) аматорський колектив», 1999: 32).

Також для методологічної роботи з керівниками колективів, координації аматорської художньої творчості й проведення оглядів-конкурсів і фестивалів колективи тісно співпрацюють з Навчально-методичним центром культури й туризму Прикарпаття (далі – НМЦКіТП).

В аматорському театальному русі найпоширенішою формою є драматичні колективи.

Організація їх роботи спрямована на створення нових вистав, які регулярно демонструються глядацькій аудиторії. Часто театралізовані постановки відбуваються з нагоди важливих подій чи свят.

Популярною формою творчості серед аматорів є художнє слово. Через свою специфіку формат поетичного читання творів є більш універсальним, організація творчої роботи не потребує додаткових матеріальних витрат, набагато простіше організувати репетиційний процес та індивідуальну роботу. Саме тому розвиток художнього слова не зазнав суттєвого впливу суспільних та економічних трансформацій. Через універсальність цього виду творчості читці художнього слова, зазвичай, активніше проявляють себе в культурному житті своїх сіл і міст. Без представників такого формату не обходиться жодне свято. Демонструючи високий рівень організації та професійної підготовки, літературно-поетичні композиції гуртків художнього слова подекуди сягають рівня самодостатніх сценічних вистав, гідних уваги численних глядачів.

Ще однією театральною формою, в якій аматори реалізують свої творчі поривання, є художньо-просвітницькі колективи – ідейне продовження радянської традиції створення агітбригад. Театрознавець В. Калашников визначає головні форми виступів художньо-просвітницьких колективів: концертно-естрадні програми й агітвистави. У виступах використовувалися різноманітні публіцистичні, спортивно-ігрові й фольклорні форми. До програми виступів активно залучалися танцювальні й музичні номери (Калашников, 2001). Своєю діяльністю художньо-просвітницькі колективи роблять акцент на виховній та інформативній функції мистецтва. У репертуарі багатьох колективів переважають художньо-публіцистичні програми, присвячені національно-патріотичній тематиці (Хрещення Русі, Голодомор, Українська повстанська армія), річницям історичних постатей (Т. Шевченко, Леся Українка, І. Мазепа, С. Бандера), святкуванню релігійних чи державних свят. Окремі виховні програми присвячені шкоді алкоголізму, проблемам екології та іншим суспільно важливим проблемам. Утім, перспективи розвитку жанру не до кінця зрозумілі. З відходом тоталітарного минулого театр прагне позбутися рис агітпропу, а важливі повідомлення реалізовувати з допомогою художніх образів, а не публіцистичного повідомлення.

Важливою складовою частиною системи аматорського театального руху є робота з дітьми й молоддю. Для молодого покоління досвід участі в аматорській самодіяльності є позитивним надбанням. Педагог О. Попович акцентує на навчаль-

ній та освітній функції аматорської творчості. «Художня творчість є природною потребою людини, задовольняє прагнення до саморозвитку, самореалізації та самопізнання» (Попович, 2014).

Окрім природної тяги молодшого покоління до творчості, застосовуються й інші інструменти стимулу аматорських колективів до роботи з дітьми. Так, обов'язковою умовою отримання статусу «народний аматорський театр» є наявність у складі театру підготовчої групи («Про народний (зразковий) аматорський колектив», 1999: 32). Водночас робота в підготовчих групах, почасти, не обмежувалася тільки студійною роботою. Серед вистав, створених дітьми, з'являлися сценічні твори, постановка проблем в яких і рівень виконання не поступалися колективам із дорослими учасниками. Якість вистав дозволяла демонструвати їх широкому загалу. До прикладу, в 1999 році в рамках Всеукраїнського огляду народної творчості з 22 по 25 жовтня проведено обласне театральне благодійне дитяче свято для дітей-сиріт «Юна Мельпомена». Дітки мали змогу переглянути вистави 11 кращих зразкових аматорських драматичних колективів по школах-інтернатах області (ДАІФО. Ф. Р – 1753. Оп. 1. Спр. 1–19).

Основним майданчиком демонстрації аматорами творчих досягнень були щорічні огляди-конкурси читців і численні фестивалі аматорських колективів. В Івано-Франківській області за підтримки обласного управління культури й ОНМЦНТ відбувалися як регулярні, так і разові театральні фестивалі аматорського мистецтва.

У рамках Міжнародного гуцульського фестивалю, що відбувається в регіоні з 1991 року, театральні колективи регулярно демонструють свої роботи. У різні роки лауреатами ставали колективи Косівського районного народного дому (1993, 1998 роки), Народний аматорський Гуцульський театр с. Красноїлля Верховинського району (1996, 1998, 2003 роки), драматичний колектив будинку культури с. Кути Косівського району (1996, 2006 роки), зразковий аматорський драматичний колектив будинку культури с. Перерісль Надвірнянського району (1999 рік), драматичний колектив будинку культури с. Цуцилів Надвірнянського району (1999 рік), Народний аматорський драматичний колектив «Горно» Будинку культури с. Угорники Коломийського району (2006, 2007, 2009, 2011 роки), народний аматорський драматичний театр Будинку культури с. Черганівка Косівського району (2011 рік), народний аматорський драматичний колектив «Доряни» клубної установи мікрорайону Дора Яремчанського міськвиконкому (2011 рік). Форуми, присвячені

окремим етнографічним групам Прикарпаття, відвідували народний аматорський драматичний колектив будинку культури селища Вигода Долинського району (Міжнародний Бойківський фестиваль. м. Долина, 2003 рік).

Потужним осередком аматорського театального життя області є м. Калуш, де ще в 1993 році був започаткований фестиваль «Театральна весна». По-справжньому широкого розвою цей фестиваль набув із 2011 року, розширивши географію та стильову різноманітність учасників. На кону свої роботи представили не тільки аматорські, а й професійні колективи: Івано-Франківський академічний обласний театр ляльок імені Марійки Підгірянки, Коломийський академічний обласний український драматичний театр імені І. Озаркевича, Івано-Франківський обласний театр фольклору, народних свят і видовищ, Молодіжний театр Інституту мистецтв Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника. У 2013 році запрошеним гостем був Львівський академічний духовний театр «Воскресіння», режисер Ярослав Федоришин, який презентував свою вуличну виставу «Глорія».

Численні фестивалі аматорського мистецтва були присвячені видатним діячам української культури: 180-річчя Т. Шевченка (1993 рік), 150-річчя І. Карпенка-Карого (1995 рік), 125-річчя (2002 рік) та 130-річчя (2007 рік) Г. Хоткевича, 100-річчя Р. Шухевича (2007 рік). М. Коцюбинському й І. Франку було присвячено фестиваль «Сонячна хата» (2006 рік).

З метою активнішого залучення дітей до театальної орбіти відбувалися фестивалі «Театр – дітям» (1992, 1995, 1998 роки), «Юна Мельпомена» (1999 рік), «Мельпомена» (2000, 2002, 2004 роки). Яскравою ниткою проходила соціальна складова частина цих фестивалів – велика увага надавалася участі дітей-інвалідів і дітей-сиріт.

Кращі колективи області регулярно виступали культурними послами Прикарпаття на всеукраїнських форумах і неодноразово здобували призові місця та високу оцінку журі. Прикладом слугує Народний театр селища Вигода, роботи якого неодноразово здобували призові місця на всеукраїнських фестивалях. Зокрема, в 1992 році вистава театру «Камінний хрест» за В. Стефаником здобула гран-прі Всеукраїнського фестивалю вистав аматорських театрів за творами українських класиків (м. Київ), а через рік театр отримав першу премію на Республіканському фестивалі народних самодіяльних театрів. На святі «Театральна весна – 2002» (м. Прилуки Чернігівської обл.) колектив здобув II місце за постановку вистави

Т. Г. Шевченка «Марія». З 2003 року вигідчани стають частими гостями на Всеукраїнському фестивалі театального мистецтва «Від Гіпаніса до Борисфена» (м. Очаків Миколаївської обл.). Фестиваль на півдні України театр відвідував також у 2006, 2007, 2010 роках.

Також учасниками й лауреатами фестивалю в Очакові в різні роки були Народний аматорський драматичний колектив «Горно» Будинку культури с. Угорники Коломийського району (2006–2009 роки), народний аматорський театр «Легенда» палацу культури «Юність» м. Калуш (2008–2011 роки), народний аматорський драматичний театр «Гердан» Будинку культури с. Прутівка Снятинського району (2011–2013 роки).

У різні роки мистецтво області репрезентували Коломийський театр районного народного дому (Республіканський фестиваль народних самодіяльних театрів, м. Київ, 1993 рік), Народний аматорський Гуцульський театр імені Г. Хоткевича будинку культури с. Краснолілля Верховинського району (Міжнародний фестиваль «Березіль – 2000», м. Київ; 125-річчя Г. Хоткевича на сцені музично-драматичного театру «Березіль», м. Харків, 2002 рік; Міжнародний фестиваль «Галіція», м. Перемишль, Республіка Польща, 2005 рік), Народний аматорський колектив будинку культури с. Підвисоке Снятинського району (Міжнародний фестиваль аматорських театрів «Рамка дружби», м. Євпаторія, АР Крим – 2001 рік), Народний аматорський театр Рогатинського районного Народного дому («Театральне Опілля», м. Перемишляни, Львівська область, 2004, 2010 роки), Народний аматорський драматичний театр Долинського районного Будинку культури (фестиваль театального мистецтва «Казка у гаю», м. Львів, 2011 рік; Міжнародний театральний фестиваль «Молоко», м. Одеса, 2011 рік), Зразковий драматичний колектив с. Пуків Рогатинського району («Театральне Опілля», м. Перемишляни, Львівська область, 2004, 2009, 2012 роки; II Міжнародний благодійний фестиваль дитячої, юнацької та молодіжної творчості «Казковий карнавал», м. Львів, 2009 рік; VI Всеукраїнський фестиваль «Казка у гаю», м. Львів, 2009 рік).

Активну фестивальну діяльність проводив Народний аматорський молодіжний експериментальний театр «Любарт» Калуського районного Будинку культури. У 2009 році на запрошення благодійного фонду «Dei Gratia» у м. Гдиня, Республіка Польща, театр «Любарт» побував у с. Ліхень для молодіжного творчого обміну й святкування Івана Купала. У 2010 році стали учасниками міжнародного фестивалю недержавного,

незалежного й аматорського театру «Драбина» (м. Львів). У Калуші театр став ініціатором фестивалів «Деталь» (2010, 2011 роки), «Діалог» (2010 рік), етнофестивалю «Колесо» (2011 рік) (ДАІФО. Ф. Р – 1753. Оп. 1. Спр. 47–72).

Для читців поетичного слова головною сценою є щорічний обласний огляд-конкурс, що охоплював понад 1 000 читців і близько 50 фіналістів. Переможці обласного конкурсу щорічно отримували право представляти Прикарпаття на Всеукраїнському конкурсі читців імені Тараса Шевченка в Києві. З 1991 по 2013 роки лауреатами вищеназваного конкурсу стали близько 40 представників Івано-Франківського краю. Як постійна складова частина програми, художнє слово було представлене й на щорічному Міжнародному гуцульському фестивалі.

Особливе місце в палітрі аматорського мистецтва займає гумористичний жанр. З цієї причини в області й на загальнодержавному рівні неодноразово організовуються тематичні фестивалі гумору. З 1992 року регулярно відбувається Прикарпатський фестиваль гумору і сатири «Андрея» (м. Тлумач), з 1993 року – фестиваль гумору і сатири «Смійтесь на здоров'я» (м. Галич), з 1999 року – фестиваль гумору і сатири «Калуські фіглі» (села Калуського району), у 2001 році в Снятині відбувся фестиваль «Покутська гуморина – 2001». Утім, на більшості фестивалів кількість учасників сягала в середньому від 15 до 30 представників жанру, що значно менше, ніж в обласних оглядах-конкурсах художнього слова. Це може свідчити про недостатню розвиненість жанру попри широке поле його застосування.

Важливим чинником розвитку аматорського театрального мистецтва є фахова підготовка керівників колективів, що мало б сприяти творчому зростанню акторів аматорів. Багато керівників-режисерів не мають вищої театральної освіти, а матеріальні умови праці не стимулюють керівників до фахового зростання. Саме тому з метою підвищення кваліфікації керівників аматорських театрів в області регулярно відбуваються творчі лабораторії, школи передового досвіду. Такі заходи, як правило, відбуваються на базі професійної театральної установи чи навчального закладу. Наприклад, в Івано-Франківському обласному українському музично-драматичному театрі ім. І. Франка (1991–1993, 1995, 2002 роки), Обласному театрі ляльок імені М. Підгірянки (1992, 1993, 2002 роки), Калуському державному училищі культури (1994 рік), Прикарпатському національному університеті імені В. Стефаника (2004 рік), або ж у НМЦКіТП. Під час твор-

чих лабораторій учасники мають змогу переглянути й обговорити вистави професійних і кращих народних аматорських театрів. Регулярні творчі лабораторії відбуваються в рамках Міжнародного фестивалю національної класики на сцені театру ляльок «Обереги» (2001, 2003, 2005 роки), фестивалю театрів «Прем'єри сезону» (2003–2005 роки). Під час подібних заходів керівники аматорських театрів мали змогу перейняти досвід у провідних режисерів (Д. Нуянзін, А. Канцедайло, О. Пастух, Р. Братковський), акторів (Г. Бабинська, Т. Чікірова, Г. Баранкевич), педагогів (Т. Некигозова, В. Юрців, Н. Грицан). Підвищення кваліфікації та творче спілкування дозволили активізувати мистецький пошук всередині аматорських колективів, сприяло впровадженню нових підходів у роботі, оновленню репертуару.

Найяскравішим маркером, що характеризує діяльність аматорських театральних колективів, є репертуар. На підбір репертуару впливає ряд чинників: ознайомленість колективу з матеріалом, резонанс літературного матеріалу з дійсністю, адекватність творчих завдань, поставлених у творі професійному рівню аматорів. Найбільш поширеною серед аматорських театральних колективів репертуарною категорією є класичні українські драматургічні твори. З року в рік на сценах аматорських колективів повторюються постановки п'єс Г. Квітки-Основ'яненка («Бой-жінка», «Сватання на Гончарівці»), Т. Шевченка («Назар Стодоля», «Мати-наймичка» в інсценіровці І. Тогобочного, «Катерина» в інсценіровці В. Лемеля, «Відьма» в інсценіровці В. Василька, «Марія», «Гайдамаки»), І. Нечуя-Левицького («Кайдашева сім'я»), М. Гоголя («Ніч перед Різдом»), І. Карпенка-Карого («Безталанна», «Хазяїн», «Мартин Боруля», «Сто тисяч»), М. Старицького («Зимовий вечір», «Ой, не ходи, Грицю, та й на вечорниці», «За двома зайцями», «По-модньому», «Циганка Аза», «Маруся Богуславка», «Сорочинський ярмарок»), М. Кропивницького («Жартівниця», «Невольник»), О. Кобилянської («Земля», «Вовчиха», «У неділю рано зілля копала...»), І. Франка («Украдене щастя», «Мойсей»), Лесі Українки («На полі крові», «Лісова пісня»), М. Куліша («Отак загинув Гуска»). Набули популярності в аматорському середовищі водевілі С. Васильченка («На перші гулі»), І. Тендетникова («Хто сміється, тому не минеться»), Л. Яновської («На сіножаті», «Серденьку золотому від серденька щирого»), Д. Дмитренка («Кум-мірошник, або сатана у бочці»). Часте звернення до класичної літературної спадщини містить у собі як позитивну, так і негативну складову частину. З одного боку, на

думку Л. Пасічника, «<...> класична література сприяє формуванню світогляду особистості <...> це джерело духовних цінностей, які виступають орієнтирами особистої та суспільної поведінки, ставлення до світу, людей і до самого себе» (Пасічник, 2017: 63). З іншого боку, – активне використання широковідомих драматургічних творів може свідчити про недостатню зацікавленість керівників-режисерів до нових п'єс. На противагу класиці, в репертуарі аматорських театрів тільки подекуди трапляються твори сучасних (О. Бабій – «Нерон», В. Страліт – «Екстрим», «Антидот») чи іноземних авторів (В. Гюго – «Анджело, тиран Падуанський», М. Метерлінк – «Синій птах», О. Пушкін – «Моцарт і Сальєрі»).

На аматорській сцені належна увага присвячується авторам, твори яких тісно пов'язані з історією та культурою краю. Таким чином, у репертуарі часто трапляються твори Г. Хоткевича («Гуцульський рік», «Верховинці», «Непросте», «Практикований жовнір»), Ю. Федьковича («Як козам роги правлять», «Запечатаний двірник»), В. Стефаника («Камінний хрест») М. Ломацького («У листопадову ніч»), Я. Яроша («Олека Довбуш»).

На хвилі національно-патріотичного підйому й відкриття нових, раніше небажаних творів, на аматорській театральній сцені популярності набула історико-патріотична тематика. Завіса відкривається для творів Я. Верещака («Степан Бандера»), М. Мулика («Трагедія нації»), Б. Лепкого («Мазепа»). Після падіння «Залізної завіси» широкий загал дізнається про твори митців діаспори: В. Куліша («Ліс шумить»), Р. Лапіки («Державна зрада»), Ангіна Вартового («У сумерках віків»), І. Керницького («Мітинг»). Нового звучання набувають твори А. Чайковського («За сестрою»), Л. Забашти («Роксолана»), І. Кочерги («Ярослав Мудрий»). Театральна шевченкіана реалізовується творами С. Черкасенка («До світла до волі»), В. Мацьківа («До залізних стовпів»), В. Сухомлинського («Тарасова юність»), Б. Стельмаха («Тарас»).

Репертуар дитячих колективів складався як із визнаних зразків української класики («Лисичка, Котик і Півник» К. Стеценка, «Коза Дереза» М. Лисенка, «Лис Микита» І. Франка), так і з великої кількості п'єс сучасних авторів і численних інсценізацій казок Ш. Перро, Г.-К. Андерсена, братів Грімм та українських народних казок.

Слід зазначити, що на роботу аматорських театральних колективів впливали фактори, що не сприяють творчості, зокрема обмежені терміни підготовки, пов'язані з необхідністю здачі твору до певної урочистої дати. Через це все більше

колективів відмовляються від лабораторно-пошукової роботи й підбору драматургії. Натомість діяльність драматичних, почасти народних аматорських колективів обмежується підготовкою сценаріїв і концертів із нагоди історичних дат або державних свят. На думку С. Решикової, такий підхід є хибним, адже аматорська творчість має на меті насамперед формування ініціативної, творчої особистості аматора (Решикова, 1991). Натомість виконання плану заходів виявляється пріоритетнішим завданням, ніж творче зростання акторів-аматорів.

Висновки. Ознайомившись із загальним станом аматорського театального руху на Прикарпатті, доходимо висновку, що з настанням незалежності України творчий процес у сфері аматорського театального мистецтва змінився тільки частково. Жодним із суб'єктів аматорського театального руху не було ініційовано дискусії про переосмислення функцій аматорського мистецтва, тому воно й надалі залишилося орієнтованим на глядача, а не на митця-аматора. Таке переосмислення поступово відбувається в процесі зміни поколінь, однак для багатьох колективів навіть через 20 років після повалення радянського режиму пріоритетом залишається ідеологічно-просвітницька робота й культурне обслуговування всіх проектів місцевої влади.

Позитивною тенденцією є професіоналізація аматорського театального руху. Кількість переходить в якість і, попри загальне зниження кількості аматорських колективів, зросла кількість народних і зразкових аматорських театрів із відповідним методичним фундаментом і мінімальним фінансуванням. Про це свідчить і активна фестивальна діяльність багатьох колективів області, що неодноразово визнавалися Лауреатами всеукраїнських форумів.

Завдяки регулярним семінарам і школам передового досвіду зростає фахова підготовка керівників колективів. Для багатьох професійних театральних діячів аматорська сцена стала першим кроком у професію.

Найбільшим поступом є з'ява на сцені творів, що раніше були небажаними або ж забороненими, – релігійні святкування та твори на історико-патріотичну тему для багатьох колективів стали провідними на порядку денному. Водночас організаційні, естетичні підходи для багатьох колективів залишилися незмінними. Фундаментальний перегляд функцій аматорського мистецтва, реформа його фінансування та організації роботи вбачається першочерговим викликом найближчих років.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Архів звітів НМЦКіТП в управлінні культури національностей та релігій Івано-Франківської ОДА 1991–2015 рр. // ДАІФО (Державний архів Івано-Франківської області). Ф. Р – 1753. Оп. 1. Спр. 47–72.
2. Завадская Т. Ф., Шевелев Н. Н., Рубина Ю. И. Основы педагогического руководства школьной театральной самодеятельностью : учебное пособие. Москва : Просвещение, 1974. 175 с.
3. Калашников В. Ф. Агітбригада. *Енциклопедія сучасної України*. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=42538. (дата звернення: 14.05.2021).
4. Куликов Ю. Н. Культурологический аспект теории самодеятельного искусства. *Народное творчество и современность: Вопросы методологии изучения*. Москва, 1982. С. 55–59.
5. Матеріали засідань Колегії управління культури, національностей та релігій Івано-Франківської ОДА. // ДАІФО (Державний архів Івано-Франківської області). Ф. Р – 1753. Оп. 1. Спр. 1–19.
6. Нечипоренко Л. В. Функції будинку культури в соціокультурному середовищі сьогодення. *Культура України. Серія : Культурологія*. Харків, 2019. № 64. С. 175–184.
7. Пасічник Л. В. Вплив класичної художньої літератури на світогляд особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Філософія»*. Харків, 2017. № 47. С. 61–66.
8. Попович Е. В. Прагматика функционирования культурных практик. *Via Evrasia*. 2014. URL: <http://www.viaevasia.com/ru/прагматикафункционирования-культурных-практик-елена-попович.html> (дата звернення: 14.05.2021).
9. Про культуру : Закон України від 14 грудня 2010 р. № 2778-VI. *Голос України*. 2011. 12 січня (№ 4).
10. Про Положення про народний (зраzkовий) аматорський колектив (студію) закладів культури системи Міністерства культури України : Наказ Міністерства культури і мистецтв України від 23 червня 1999 р. № 415. *Офіційний вісник України*. 1999. № 36. С. 32.
11. Про театральну справу : Закон України від 31 травня 2005 р. № 2605-IV. *Голос України*. 2005. 25 червня (№ 116).
12. Решикова С. П. Самодеятельное художественное творчество как социокультурное явление: современное состояние, противоречия развития : автореф. дисс. ... канд. филос. наук : 17.00.08. Москва, 1991. 23 с.
13. Соболевська С. О. Культуротворча функція українського аматорського театру (кінець ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. культурології : 26.00.01. Київ, 2021. 225 с.
14. Татаренко М. Г. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами театрального мистецтва в умовах дозвілля : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2006. 21 с.
15. Ян І. М. Український аматорський театр Наддніпрянщини : кінець ХІХ – початок ХХ ст. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Київ, 2016. № 2. С. 124–128.

REFERENCES

1. Arkhiv zvitiv NMTsKiTP v upravlinnia kultury natsionalnestei ta relihii Ivano-Frankivskoi ODA 1991–2015 rr [Archive of EMCCTP reports to the Department of Culture of Nationalities and Religions of Ivano-Frankivsk Regional State Administration 1991–2015]. F. R – 1753. d.1. case 47–72. [In Ukrainian].
2. Zavadskaya T. F., Shevelev N. N., Rubina Yu. I. Osnovy pedagogicheskogo rukovodstva shkolnoy teatralnoy samodeyatelnostyu [Fundamentals of the pedagogical guidance of school amateur theater performances] Prosveshcheniye, 1974, 150 p. [In Russian].
3. Kalashnykov V. F. Ahitbryhada [Agitation brigade], *Encyclopedia of modern Ukraine*. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=42538 (data zvernennia: 14.05.2021). [In Ukrainian].
4. Kulikov Yu. N. Kulturologicheskii aspekt teorii samodeyatelnogo iskusstva [The cultural aspect of the theory of amateur art], *Narodnoye tvorchestvo i sovremennost: Voprosy metodologii izucheniya*, Moscow, 1982, pp. 55–59. [In Russian].
5. Materialy zasidan Kolehii upravlinnia kultury, natsionalnestei ta relihii Ivano-Frankivskoi ODA [Proceedings of the Board of the Department of Culture, Nationalities and Religions of Ivano-Frankivsk Regional State Administration], DAIFO, F. R – 1753, d.1, case 1–19. [In Ukrainian].
6. Nechyporenko L. V. Funktsii budynku kultury v sotsiokulturnomu seredovyshechi sohodennia [Functions of the house of culture in the socio-cultural environment of today]. *Kultura Ukrainy. Seriiia : Kulturolohiia*. Kharkiv, 2019. №64. pp. 175–184. [In Ukrainian].
7. Pasichnyk L. V. Vplyv klasychnoi khudozhnoi literatury na svitohliad osobystosti [The influence of classical fiction on the worldview of the individual]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody "Filosofia"*. Kharkiv, 2017. № 47. pp. 61–66 [In Ukrainian].
8. Popovich E. V. Pragmatika funktsionirovaniya kulturnykh praktik [Pragmatics of the functioning of cultural practices]. *Via Evrasia*. 2014. URL: <http://www.viaevasia.com/ru/прагматикафункционирования-культурных-практик-елена-попович.html> (data zvernennia: 14.05.2021) [In Russian].
9. Pro kulturu: Zakon Ukrainy vid 14.12.2010 r. №2778 – VI [About culture: Law of Ukraine]. *Holos Ukrainy*. 2011. 12 of January (№ 4). [In Ukrainian].
10. Pro Polozhennia pro narodnyi (zrazkovyi) amatorskyi kolektyv (studiiu) zakladiv kultury systemy Ministerstva kultury Ukrainy: nakaz Ministerstva kultury i mystetstv Ukrainy vid 23.06.1999 r. № 415 [About Regulations on national (exemplary) amateur collective (studio) of establishments of culture of system of the Ministry of Culture of Ukraine: the order of the Ministry of Culture and Arts of Ukraine]. *Ofitsiyni visnyk Ukrainy*. 1999. № 36. P. 32. [In Ukrainian].
11. Pro teatralnu spravu: Zakon Ukrainy vid 31.05.2005 r. №2605 – IV. [On theatrical business: Law of Ukraine]. *Holos Ukrainy*. 2005. 25 of June (№116). [In Ukrainian].

12. Reshchikova S. P. *Samodeyatelnoye khudozhestvennoye tvorchestvo kak sotsiokulturnoye yavleniye: sovremennoye sostoyaniye. protivorechiya razvitiya* [Amateur art as a socio-cultural phenomenon: current state, contradictions of development]. avtoref. dys. ... kand. philos. nauk: 17.00.08. Moscow, 1991. 23 p. [In Russian].

13. Sobolievskaya S. O. *Kulturotvorcha funktsiia ukrainskoho amatorskoho teatru (kinets XX – pochatok XXI stolittia)* [Cultural function of Ukrainian amateur theater (end of XX – beginning of XXI century)]: dys. ... kand. kult.: 26.00.01. Kyiv, 2021. 225 p. [In Ukrainian].

14. Tatarenko M. H. *Rozvytok tvorchykh zdibnostei molodshykh shkoliariv zasobamy teatralnoho mystetstva v umovakh dozvillia* [Development of creative abilities of junior schoolchildren by means of theatrical art in leisure conditions]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.06. Kyiv, 2006. 21 p. [In Ukrainian].

15. Yan I. M. *Ukrainskyi amatorskyi teatr Naddniprianshchyny : kinets XIX – pochatok XX st.* [Ukrainian amateur theater of the Dnieper region: the end of the XIX – the beginning of the XX century]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv*. Kyiv, 2016. №2. pp. 124–128. [In Ukrainian].

УДК 78.071.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-6>

Дмитро ГОЛОБОРОДОВ,
 orcid.org/0000-0001-9744-0026
 студент I курсу магістратури
 факультету струнних оркестрових інструментів
 Навчально-наукового інституту культури і мистецтв
 Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
 (Полтава, Україна) dmitry.malz@gmail.com

ВИТОКИ ТА СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ МУЗИЧНОГО МУЛЬТИІНСТРУМЕНТАЛІЗМУ

У статті висвітлюється історія виникнення та розвитку музичного мультиінструменталізму. Вивчення цього явища є дуже актуальним. Упродовж тривалого періоду мистецтво гри на двох і більше музичних інструментах переживало стан занепаду, що пояснює малодослідженість явища мультиінструменталізму. Поява наприкінці XX – на початку XXI століття значної кількості музикантів-мультиінструменталістів спричинила інтерес учених-музикознавців до цього явища.

Як наслідок народного професіоналізму явище мультиінструменталізму почало з'являтися вже в XI столітті. Мультиінструменталізм проявлявся у творчості трубадурів, труверів, менестрелів, мінезингерів, міських ремісників, скоморохів тощо. Найбільшого поширення в музичному мистецтві це явище набуло в епоху Відродження, коли композитори писали твори без зазначення конкретних інструментів, що дозволяло музикантам під час виконання творів змінювати музичні інструменти. До XVIII століття спостерігалися цілі династії мультиінструменталістів. Але в епоху становлення раннього класицизму змінилися вимоги до музикантів-мультиінструменталістів. Від них вимагалось високопрофесійне виконання класичних творів. А оскільки дуже складно володіти грою на кількох музичних інструментах і водночас грати на них якісно, явище мультиінструменталізму поступово почало зникати серед класичних музикантів. Початком відродження цього явища можна вважати середину XIX століття, коли був винайдений музичний інструмент саксофон. У XX столітті поширенням стало дублювання в музичній індустрії, коли саксофоністи могли виконувати партії всіх дерев'яних духових інструментів.

Автором проаналізовано відомі факти про витоки явища музичного мультиінструменталізму, уточнено сутність понять «мультиінструменталіст» та «мультиінструменталізм» у сучасній музичній культурі, наведено приклади виконавців-мультиінструменталістів різних періодів.

Ключові слова: мультиінструменталізм, музиканти-мультиінструменталісти, дублер.

Dmytro HOLOBORODOV,
 orcid.org/0000-0001-9744-0026
 first-year Master's Student
 of the Faculty of String Orchestral Instruments
 Institute of Culture and Arts
 of Luhansk Taras Shevchenko National University
 (Poltava, Ukraine) dmitry.malz@gmail.com

ORIGINS AND ESSENCE OF THE CONCEPT OF MUSICAL MULTI-INSTRUMENTALISM

The article covers the history of the origin and development of musical multi-instrumentalism. The study of this phenomenon is very relevant. For a long time, the art of playing two or more musical instruments was in a state of decline, which explains the poor research of multi-instrumentalism. The emergence of a large number of musician multi-instrumentalist in the late XX and early XXI centuries has aroused the interest of musicologists in this phenomenon.

As a consequence of folk professionalism, the phenomenon of multi-instrumentalism began to appear in the XI century. Multi-instrumentalism was manifested in the work of troubadours, trouveres, minstrels, minstrels, urban artisans, buffoons, and so on. This phenomenon was most widespread in the musical art during the Renaissance, when composers wrote works without specifying specific instruments, which allowed musicians to change musical instruments during the performance of opuses. Until the XVIII century, there were large dynasties of multi-instrumentalists. But in the era of early classicism, the requirements for multi-instrumental musicians changed. They were required to perform classical works highly professional. And because it is very difficult to play several musical instruments and play them well at the same time, the phenomenon of multi-instrumentalism gradually began to disappear among classical musicians. The beginning of the revival of this phenomenon can be considered the middle of the XIX century, when the musical instrument

saxophone was invented. In the XX century, doubling became common in the music industry – saxophonists could often perform parts of all woodwinds.

The author analyzes the known facts about the origins of the phenomenon of multi-instrumentalism, clarifies the essence of concepts «multi-instrumentalist» and «multi-instrumentalism» in modern music culture, gives examples of performers-multi instrumentalists of different periods.

Key words: *multi-instrumentalism, musicians multi-instrumentalists, doubler.*

Постановка проблеми. Музичне мистецтво кінця XX – початку XXI ст. відзначається появою значної кількості музикантів-мультіінструменталістів, тому явище мультіінструменталізму потребує ґрунтовного дослідження. В різні історичні періоди були поширені різні визначення музикантів, що грають на кількох музичних інструментах. Натепер мультіінструменталізм викликає в науковців низку нез'ясованих питань. Однією із проблем є пошук чіткого розуміння визначення поняття *музичного мультіінструменталізму* в сучасних реаліях.

Аналіз досліджень. Серед науковців, які досліджували історію розвитку явища мультіінструменталізму, можна відзначити Ю. Усова (Усов, 1975; Усов 1989), В. Апатського (Апатський, 2000), І. Мацієвського (Мацеевский, 2007), В. Біласа (Білас, 2017), Е. Джоффе (Joffe, 2016). Але, незважаючи на наявність низки наукових праць про мультіінструменталізм, натепер немає чіткого визначення поняття «музичний мультіінструменталізм».

Мета статті полягає в тому, щоб дослідити витоки мультіінструменталізму в музичному мистецтві й уточнити сутність поняття «музичний мультіінструменталізм».

Виклад основного матеріалу. Музичний мультіінструменталізм зароджується в епоху середньовіччя в Західній Європі. Саме в цей період починає розвиватися світське музикування. Спочатку світська музика була представлена у творчості двірських музикантів, пізніше – напівпрофесійним мистецтвом трубадурів і труверів у Франції, менестрелів та мінезингерів у Німеччині, серед міських ремісників тощо.

До початку XII ст. у феодальній Європі на перший план виходить клас воєнної аристократії – лицарство. У лицарському середовищі починають цікавитися літературою, музикою, поезією (Левин, 1973: 46). Важливою складовою частиною лицарської культури XI–XIII ст. була куртуазна поезія. Свого найбільшого розквіту вона досягла у творчості мандрівних поетів-музикантів – трубадурів та труверів. Трубадурами називали світських поетів, які походили з різних прошарків суспільства, головною темою їхніх творів була куртуазна любов (Гісем, 2013: 139). Трубадури з'явилися у другій половині XI ст., спочатку

в Південній Франції, у Провансі, де вперше в Європі сформувалася літературна мова. Труверами називали трубадурів на півночі Франції (Левин, 1973: 46). Поезія трубадурів обов'язково виконувалася під акомпанемент музичних інструментів самими трубадурами або найнятими мандрівними співцями-жонглерами. Серед трубадурів були навіть жінки, зокрема Елеонора Аквітанська. Наприкінці XIII ст. з підкоренням Провансу французькими королями і за підтримки католицької церкви багата культура регіону була знищена (Гісем, 2013: 139). Слідом за Францією мистецтво мандрівних співаків-лицарів розцвіло у XII ст. в Німеччині. Воно дістало назву «мінезанг», що в перекладі означає «любовна пісня» (Левин, 1973: 47). Мінезингери, спираючись на народні пісні, оспівували високе кохання, красу природи, особливо весни. Найвидатнішим мінезингером вважається Вальтер фон дер Фогельвайде (Гісем, 2013: 140). У репертуарі трубадурів, труверів та мінезингерів були любовні пісні, пісні-жалоби, втішні пісні, пісні-пасторалі (прообрази пастушачої поезії), пісні-посвяти, варіації (пісні баладного характеру), численні хороводні й танцювальні пісні. Лицарі-трубадури працювали у співдружності з мандрівними музикантами з народу – жонглерами. Останні наймалися за плату і тривалий час жили в лицарських замках як учителі музики. Жонглер, що поступив на службу до лицаря, називався менестрелем. Виняток становили німецькі мінезингери, які без участі жонглерів-менестрелів виконували свої твори. Мандруючи з лицарями, жонглери супроводжували їхній спів грою на різних музичних інструментах: струнних (щипкова віола, ліра, арфа, псалтеріум тощо), духових (флейтові і гобойні типи, басові труби, різноманітні роги, дудки тощо). Окрім цього, жонглери разом із лицарями брали участь у музично-поетичних турнірах, нерідко писали музику для трубадурів (Левин, 1973: 48).

Водночас із мистецтвом лицарів-трубадурів у другій половині XI ст. в Європі розвивається музична культура, пов'язана зі становленням середньовічних міст (Левин, 1973: 46). Невід'ємною частиною міської культури була творчість мандрівних акторів, музикантів, співаків, танцюристів і акробатів, фокусників, яких називали жонглерами. Вони були улюбленцями мешканців

міст. Мандруючи від міста до міста, вони показували свої вистави на міських площах просто неба (Гісем, 2013: 140). Народне музикування в містах тісно пов'язане з ярмарками, вулицями, тавернами. У цей час дуже поширюються сатиричні пісні, інсценування й памфлети, породжені мистецтвом жонглерів, шпільманів та менестрелів. Шпільмани – мандрівні комедіанти, співаки, музиканти в середньовічній Німеччині. При дворах виникають інструментальні та вокальні капели, які виступали не лише під час богослужінь, а й для виконання застольної музики. У придворних концертах брали участь жонглери й менестрелі (Левин, 1973: 50).

З розвитком міст більшість мандрівних музикантів переходять на осілий спосіб життя, що дозволило їм уникнути переслідувань із боку церкви. До XIV ст. у середньовічних європейських містах виникають цілі колонії музикантів. Використання музичних інструментів стає невід'ємною частиною міського побуту. Конкретні музичні інструменти супроводжували різні свята, передували промовам провісників, подавали сигнали на сторожових баштах для зазначення часу доби, попередження про наближення чужого війська тощо. Із часом вимоги до якості виконання таких сигналів збільшувалися – на башти почали призначатися кваліфіковані музиканти (Левин, 1973: 53). Окрім цього, активно починає розвиватися світська музика, з'являються перші ансамблі й оркестри, які вимагали від виконавців професійної гри на різних музичних інструментах.

Композитори писали п'єси без вказання інструментів. Це дозволяло музикантам виконувати композицію на різних інструментах (Усов, 1989: 13). У XVI ст. у Відні виконавців на дерев'яних духових інструментах використовували для врочистих заходів, процесій і танців. Музиканти змінювалися від одного інструмента до іншого, щоб уникнути монотонності у звучанні творів, урізноманітнити виступи виконавців (Joffe, 2016). У XVII ст. на територіях колишньої Русі до будинків багатіїв почали запрошуватися польські музиканти, які грали на різних інструментах та навчали цього ремесла своїх замовників (Усов, 1975: 89).

У XVII ст. французький придворний композитор Жан-Батист Люллі включав до своїх творів партії гобоїв, які мали грати інші гравці з дерев'яних духових інструментів. Як диригент Жан-Батист Люллі здійснював величезний вплив на французьке інструментальне мистецтво XVII ст. та брав активну участь у вихованні музикантів. Він перший уводить *конкурсні іспити*, у результаті яких в оркестр відбиралися кращі з найкращих. В оркестрі опери за Ж.-Б. Люллі грали 50 музи-

кантів, серед яких були відомі віртуози та композитори (Левин, 1973: 122). При французькому королівському дворі у XVII–XVIII ст. серед музикантів-мультиінструменталістів спостерігалися знамениті династії: Отетери, Філідори, Шедевілі. Видатний флейтист Жак-Мартін Отетер, наприклад, грав на гобої, блок-флейті, скрипці, клавесині, мюзеті. Йоганн Йоахім Кванц також грав на різних інструментах, як-от: скрипка, гобой, труба, фагот, поздовжня флейта, тромбон, корнет, басова віола, віола да гамба, валторна (Білас, 2018).

У Німеччині протягом XVII та XVIII ст. у муніципалітетах працювали обдаровані міські музиканти-мультиінструменталісти, відомі як “Stadtpeifers” («Міський свист» у перекладі з нім.). Кілька поколінь родини Й. С. Баха належали до цієї професії, і сам Й. С. Бах був призначений для цієї кар'єри, якби не зважився слідувати за старшим братом, який став церковним органістом. В епоху бароко найвидатніші європейські оркестри демонстрували схильність до використання дублерів із дерев'яних духових інструментів. Це дозволило фаготистам та гобоїстам (панівні інструменталісти того часу) грати на флейтах та кларнетах. У великому Мангаймському оркестрі XVIII ст. працювали гобоїсти, які «подвоювалися» (були дублерами) на флейті та кларнеті. Кілька творів Й. Гайдна та В. Моцарта були задумані з подвійними партіями, тобто вимагали від гобоїстів переходити на флейти чи кларнети протягом одного твору. Наприклад, це можна бачити в симфоніях Гайдна № № 9 і 24 та в симфоніях Моцарта № № 6, 9, 12 та 24 (Joffe, 2016).

Жорстока конкуренція, прагнення захистити свої права від чужих музикантів, необхідність взаємної підтримки привели до виникнення міських музичних корпорацій. Кожен охочий вступити до корпорації повинен був пройти спеціальний курс навчання: для діяльності в сільській місцевості (1 рік) або для гри в містах (2 роки). Члени корпорації були зобов'язані грати на всіх міських святах: парадах, банкетах, балах, весіллях, виборах ради тощо. Кожен виступ оплачувався відповідно до точно розробленого тарифу. Іноді музикантські цехи різних міст об'єднувалися у величезні союзи музикантів, що охоплювали цілі провінції. Привілеї музикантських союзів підтверджувалися верховною державною владою, а їхні керівники отримували широкі повноваження. Найпершим таким союзом було «Братство святого Миколи», яке зародилось у Відні в 1286 р. і поширилося на Баварію. Мюнхенський союз охопив всю провінцію Вюртемберг; із Страсбурзького виникло «Рапшольштайнське королівство дударів» (Левин, 1973: 53).

У Франції більше чотирьох століть (1321–1776 рр.) існувала «Менестрандіза» – корпорація менестрелів, музикантів, танцюристів і артистів вуличних театрів. Розквіт припав на XVI ст. Це була організація із суворою ієрархією: із закритою радою майстрів, трьома керівниками й одним генеральним директором, який мав звання «короля менестрелів» або «короля скрипки» і призначався самим королем Франції. У 1659 р. французький король Людовик XIV наділив «Менестрандізу» правом допускати музикантів до публічних виступів. Грати публічно могли лише ті, хто заплатив мито в «Менестрандізу». Ця організація надавала звання музиканта тільки після чотирьох років навчання і після тривалого іспиту, що проходив у присутності короля або його представників. У XVII ст. вплив «Менестрандізи» починає поступово слабшати через появу сильних об'єднань, які не бажали підкорятися правилам корпорації. Ними були: *придворна Королівська капела, Королівська академія танцю* (1661 р.), *Королівська академія музики* (1669 р.). Низка судових процесів «Менестрандізи» із цими організаціями не дала результатів. У 1693 р. група композиторів, серед яких був Франсуа Куперен, подає Людовику XIV скаргу на «Менестрандізу», звинувачує корпорацію в тому, що вона надмірно обмежує свободу музикантів. Аналогічна петиція була подана в 1707 р., і кожен із цих випадків мав для «Менестрандізи» негативні наслідки. За підсумками цих подій у 1717 р. Ф. Куперен написав 5-частинну сюїту “*Les Fastes de la grande et ancienne Menestrandise*” («Святкування великої і давньої Менестрандізи»). Це ціла галерея пародійних образів паризьких менестрелів, корпорації яких обмежували діяльність музикантів поза межами музичних цехів. Там є пародії на пісні і танці менестрелів, на їхні ходи, свята, навіть на вуличні п'яні бійки. Є там і сумні сторінки, де проривається співчуття композитора до бідних музикантів та їхнього невеселого життя. Корпорація менестрелів на 46 років залишилася без керівника (1695–1741 рр.). У 1776 р. «Менестрандіза» скасовується (Менестрандіза, 2020). Незважаючи на це, явище гри на різних музичних інструментах залишається у творчості бродячих музикантів та в народному мистецтві.

Якщо говорити про українські землі, то в першій половині XI ст. на територіях Русі високого рівня досягає прикладне мистецтво. У селянському середовищі розвивається фольклор. З'являється народне мистецтво скоморохів (Усов, 1975: 8–9). Ними були різносторонні професійні артисти часів Русі й пізнього середньовіччя. Інша їхня

назва, що побутувала в народі, – сміхованці. Вони поєднували в собі таланти музикантів, співаків, фокусників, танцюристів та інші. Виступи цих лицедіїв супроводжувалися грою на різних музичних інструментах: гудках, гушлях, басах, дудах, зозульках, сопілках, бубнах тощо. Завдяки своїм умінням розважати і веселити людей, відволікати від повсякденних клопотів і турбот скоморохи набули великої популярності серед народу. У давньоруських текстах збереглися такі назви скоморохів: «ігреці», «глумці», «перелесники», «сміхотворці», «гудці», «шпільмани» та інші (Курочкін, 2012). Зображення скоморохів-музикантів є на одній із фресок Софійського собору в Києві, датованій 1037 р. У народних піснях та казках також часто трапляється образ народного професійного музиканта, актора-скомороха. Це – вишукані співаки та виконавці на різних народних інструментах, комічні актори, учасники всіх свят (Усов, 1975: 8–9). Прикладами українських народних пісень, що містять образи народних музикантів, є: «На вулиці скрипка грає», «Заграй мі, цигане старий», «Летіла пава, летіла», «У нашої свашки весілля гуляло», «Заграй мі, гудачку».

Простий людя Стародавнього Києва (XI ст.) любив духові інструменти. Вони були неодмінним супроводом усіх свят, гулянь, народних ігрищ. Найбільш популярними інструментами в мандрівних скоморохів-дударів були: окарини (глиняні свистульки яйцевидної форми), кувикли, або цівниці (різновид флейти Пана), сопілі (інструменти на кшталт поздовжньої флейти), жалійки (інструменти з одинарним язичком), роги, дерев'яні труби, сурни (інструменти на кшталт гобоя з різким звуком), різноманітні дудки тощо. Мистецтво мандрівних музикантів передавалось із покоління в покоління («від батька до сина») (Апатський, 2000).

У XII та XIII ст. мистецтво скоморохів продовжує розвиватися. Київські князі часто запрошували на різні церемонії не лише русинських умільців гри на різних інструментах, гуслах, гудках, басолях дерев'яних духових, ударних, а й іноземних музикантів. У Дрогобичі й інших містах України деякі скоморохи через економічні чинники об'єднувались у музичні цехи і платили податки (Курочкін, 2012).

У XV та XVI ст. діяльність скоморохів поступово витіснялася церквою, бо їхнє мистецтво часто висвітлювало недоліки наявного ладу та закликало народні маси до активних дій (Усов, 1975: 9–10). Через переслідування й заборони репертуар скоморохів не зберігся в цілісному вигляді. Уявлення про нього можна скласти з окремих тем і фрагментів календарних, весільних,

гумористичних пісень, ігрових сценок у новорічних обрядах «Коза» і «Маланка» та з усної прози (казки, прислів'я, нісенітниця, анекдоти) (Курочкін, 2012). У XVIII–XIX ст. мистецтво українських скоморохів знайшло своє продовження в ритуальній практиці колядників і щедрівників, у витівках весільних ряджених, у діяльності ярмаркових балаганщиків, ведмежатників, вертепників. До XX ст. на білоруському й українському Поліссі сільських музик називали «скоморохами» (Курочкін, 2012). Інструментальне мистецтво в житті українського народу завжди відігравало важливу роль. Ігор Мацієвський зазначав, що всі обряди, свята відбувалися з музикантами. «Немає гуцула, який не грав би на кількох інструментах: сопілці, трембіті чи волинці, скрипці чи цимбалах. Музикальність українських людей вражає!» (Мацієвський, 2007: 75).

Бродячі музиканти Західної та Центральної Європи грали за допомогою однієї руки на флейті, а іншої – на барабані («барабанна флейта»). Прикарпатський сільський музикант Д. Сенік заміняв цілий ансамбль: однією ногою за допомогою педального механізму керував цимбалами, іншою ногою – барабаном із тарілкою, у руках – скрипка (Мацієвський, 2007: 92). У 1788 р. в Москві виступав чеський музикант Й. Фіала – віртуоз на віолі, гобої та ще двох інструментах (Мацієвський, 2007: 191).

У результаті проведеного аналізу вищесказаного виділимо причини спаду мультиінструменталізму в музичному мистецтві європейських країн другої половини XVIII ст.: 1) створення професійних оркестрів, підвищення вимог до виконавців-мультиінструменталістів, уведення конкурсних іспитів під час прийому в оркестр; 2) закриття музичних цехів через появу інших професійних об'єднань, які не були учасниками корпорації мультиінструменталістів.

Початком відродження популярності мультиінструменталізму як явища в сучасному розумінні можна вважати винаходження музичного інструмента саксофона. Адольф Сакс, бельгійський віртуозний флейтист та кларнетист, створив інструмент, який суттєво зміцнив духові секції у французьких військових оркестрах середини XIX ст. У результаті протягом 1850-х рр. саксофон став відомим військовим інструментом оркестру в Європі, а першими гравцями на саксофонах були кваліфіковані кларнетисти. Новий інструмент зробив свій перший значний вплив в Америці наприкінці XIX – на початку XX ст. як учасник циркових шоу, духових і танцювальних колективів, а також піт-гуртів водевілів. У 1910–1930-х рр. популярність саксофона у США (та кількість саксофонних дублерів)

різко зростає завдяки діяльності Пола Вайтмена, успішним виступам талановитого саксофоніста Руді Відофта й секстета саксофоністів “Six Brown Brothers”. З 1927 р. в мюзиклах на Бродвеї почали з'являтися перші вакансії «подвійних крісел» для мультиінструменталістів-дублерів. З міркувань компактності сцен *аранжування* супровідної музики робилося таким чином, щоби вона без якісних втрат гралася якомога меншою кількістю виконавців. З відомих саксофоно-кларнетових виконавців першої половини – середини XX ст. можна відзначити Бастера Бейлі, Барні Бігарда, Джонні Годжеса, Дональда Редмана, Коулмана Гокінса. Прикладом найбільш популярного ДД-дублера – гравця на різних дерев'яних духових інструментах в історії є Джин Сипріано (Joffe, 2016).

Для багатьох сучасних гравців на дерев'яних духових інструментах у Бродвеї подвоєння (дублерство) є важливою частиною професії, а робочі місця, які створюють бродвейські мюзикли, залишаються чи не найбільшим джерелом доходу та можливостями працевлаштуватися для будь-якого комерційного *саксофонного дублера* у 2010-х рр. (Joffe, 2016). Так, наприклад, у сучасній бродвейській виставі «Крижане серце» штатний музикант Чарльз Піллов виконує партії флейти, гобоя, англійського рижка, кларнета та тенорового саксофона за один сеанс показу дійства (Frozen Orchestra, 2018).

На початку XXI ст. все в більшій кількості країн можна спостерігати випадки *офіційного працевлаштування* музикантів як дублерів – у Великій Британії, Австралії, Новій Зеландії, Франції, Канаді, Японії тощо. Прикладом можуть бути Девід Саммер, Джош Плотнер, Джеймс Моррісон, Шимоба Мінамі, Джин Сипріано, Метт'ю Гсу та багато інших.

З вищесказаного ми побачили, що в різні історичні періоди музикантів, що грають на кількох музичних інструментах, називали по-різному. Визначимо сутність понять «музичний мультиінструменталізм» та «мультиінструменталіст» у сучасному розумінні.

Слово «мультиінструменталізм» складається із двох частин:

1. «Мульти-» – від лат. *multi*, що означає «багато», «кілька».

2. «Інструменталізм» – від лат. *instrumentum*, яке означає «знаряддя», та давньогрецького наростка *-ismós*, який у нашому випадку використаний як позначник дії чи стану, що належить до якогось окремого класу або групи осіб (СТСУМ, 2006).

Тобто поняття «мультиінструменталізм» з етимологічного погляду дослівно окреслює спільну

для якоїсь групи осіб діяльність, в основі якої лежить використання кількох знарядь праці. У музикантів такими знаряддями є музичні інструменти. У контексті музичного мистецтва різні науковці та музиканти дають різні варіанти трактування цього терміна.

І. Мацієвський у своїй праці дав таке визначення: «Мультиінструменталізм – володіння кількома музичними інструментами, необхідна якість для керівника ансамблю» (Мацієвський, 2007: 191).

У джазовому словнику університету Колумбії дається таке визначення мультиінструменталізму: «гра на інструментах різних типів як засіб розширення творчих можливостей музиканта» (Jazz Glossary).

Ми бачимо, що всі визначення поняття «мультиінструменталізм» так чи інакше згадують про вміння музиканта грати на кількох різних музичних інструментах.

Спільнокореневий до поняття «мультиінструменталізм» термін «мультиінструменталіст» утворений іншим давньогрецьким наростком *-istēs*, який, попри велику кількість варіантів застосування, завжди вказує на особу, точніше, на її зв'язок із тим, що описує корінь слова: дисципліною, діяльністю, синдромом, ідеологією тощо. Етимологічно термін «мультиінструменталіст» можна розтлумачити так: «особа, яка використовує кілька знарядь праці», проте це лише за умови трактування наростка *-istēs* як такого, що позначає особу, яка займається якоюсь діяльністю.

Автор статті пропонує таке визначення поняття «мультиінструменталіст» у контексті музичного мистецтва – музикант, який володіє технікою гри на двох і більше неблизькоспоріднених інструментах однієї або кількох різних груп.

Під *інструментами однієї групи* маються на увазі інструменти з однаковим принципом звукоутворення. В одній групі – музичні інструменти всіх типів спорідненості (близька, середня, далека). *Інструменти різних груп* – інструменти з різним принципом звукоутворення та мають різну початкову методику навчання та техніку гри (наприклад, струнні смичкові, клавіатурні, духові тощо). *Близькоспоріднені інструменти* – інструменти, що мають дуже схожий принцип звуковидобування та схожу або ідентичну (єдину) початкову методику навчання (принципи однієї методики підходять для опанування кількох інструментів – напр., методика опанування гри на скрипці цілком підходить до альтя). *Рівень спорідненості* музичних інструментів визначається за тим, як людина взаємодіє з ними (Голобородов, 2021).

У сучасній термінології є низка синонімічних термінів, які так чи інакше заміщують назву «музикант-мультиінструменталіст»:

– «музичний дублер» (від лат. *duplus* – «двійний», «подвоєний», «парний»). Назва “doubler” поширена в англійських країнах;

– «мультиплеєр», «мультигравець» (яп. *マルチプレイヤー*). Термін поширений в Японії;

– «альфасоліст» (англ. *alphasoloist*) – музикант, що *самостійно* записує студійні треки за допомогою одноосібного виконання партій усіх необхідних музичних інструментів та вокалу;

– «людина-оркестр» (англ. *one-man band*) – музикант, який грає *водночас* на кількох інструментах;

– «скоморох», «жонглер», «менестрель», «трубадур», «трувер», «мінезингер», «шпільман» – історичні назви артистів, які, як зазначено в деяких писемних згадках, грали на різних музичних інструментах.

До терміна *музичний мультиінструменталізм* синонімами в українській мові є *дублерство* (*дублювання*) або *інструментальне подвоєння*.

У сучасному музичному мистецтві найбільш поширеним типом мультиінструменталіста є *дублер на дерев'яних духових інструментах* (англ. *woodwind doubler* або *reed doubler*). Розгляньмо його детальніше.

Дублер на дерев'яних духових інструментах (далі – ДД-дублер) – це музикант, який уміє грати принаймні на двох дерев'яних духових інструментах з однієї або кількох традиційних дерев'яно-духових родин (флейти, кларнети, саксофони, гобої, фаготи) та застосовує це вміння, тобто гру більше ніж на одному інструменті, під час концертного виступу. Гравці, які грають на двох інструментах з однієї родини (напр., гобой і англійський ріг, кларнет та бас-кларнет, флейта та піколо), зазвичай мають меншу оплату праці, ніж музиканти, які володіють інструментами з різних дерев'яно-духових родин (Woodwind doubler, 2021). Автор статті останніх відносить до вільжомультиінструменталістів. Також ДД-дублером можна вважати виконавця на кількох народних або етнічних дерев'яних духових інструментах (наприклад, блок-флейти, пан-флейти, ірландській флейти тощо).

За багато років у *класичній музиці* склалися чіткі традиції подвоєння: за необхідності змінити інструмент під час твору зміну робить не головний гравець секції, а допоміжний. Наприклад, музикант, який виконує партію другої флейти, за потребою буде «подвоюватися» на піколо, а 2-й гобоїст – на англійському ріжку. У комерційній

роботі, включно з голлівудськими кінофільмами, рекламними роликами та бродвейськими мюзиклами, практика дублювання поступово еволюціонувала. Деякі талановиті ДД-дублери завдяки наполегливості та цілеспрямованості розвинули прекрасні навички гри на музичних інструментах із трьох, чотирьох і навіть із усіх п'яти традиційних дерев'яно-духових родин (зазначених вище). Термін «дублер» застосовується незалежно від того, на скількох (двох чи більшій кількості) інструментах грає музикант (тобто той, хто грає на саксофоні, флейті та кларнеті, не є «триплетом») (Woodwind doubler, 2021).

Зважаючи на вищеприписане, пропонуємо таке тлумачення терміна *мультиінструменталізм* у контексті сучасного музичного мистецтва: «музичний мультиінструменталізм – це явище володіння грою на двох або більше неблизькопоріднених музичних інструментах з однієї або кількох різних груп». Спорідненість та розподіл інструментів за групами мають визначатися класифікацією музичних інструментів за методою взаємодії людини з ними.

Висновки. У результаті проведеного аналізу низки джерел з історії виникнення та розвитку мультиінструменталізму було з'ясовано, що музичний мультиінструменталізм бере свій початок від видовищних виступів народних музикантів середньовіччя. Виявлено причини поширення мультиінструменталізму в середніх віках та причини його спаду наприкінці XVIII ст. У статті описано значення винаходження саксофона для відродження музичного мультиінструменталізму. Уточнено сутність понять «музичний мультиінструменталізм» та «музикант-мультиінструменталіст» у реаліях початку XXI ст. Наведено синонімічний ряд до поняття «мультиінструменталіст».

Результати нашого дослідження можуть у майбутньому бути використані студентами та викладачами на заняттях з інструментознавства, історії виконавського мистецтва. Окрім цього, визначення сутності поняття музичного мультиінструменталізму відкрило необхідність подальшого дослідження таких питань, як: вивчення рівнів спорідненості музичних інструментів та розроблення класифікації музичних інструментів за методою взаємодії людини з ними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апатський В. Духові інструменти в музичному житті людства. *Мистецькі обрії* : збірник наукових праць. Київ : Музична Україна, 2000. Вип. 2. С. 105–115.
2. Білас В. Традиції мультиінструменталізму у духовому мистецтві Німеччини та Франції XVIII ст. *Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя* : збірник наукових праць. Рівне : Волинські обереги, 2017. Вип. 10. С. 166–170.
3. Гісем О., Мартинюк О. Всесвітня історія : довідник. Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2013. 784 с.
4. Голобородов Д. Специфіка підбору музичних інструментів та навчального репертуару для майбутніх мультиінструменталістів. *Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя* : збірник наукових праць. Рівне : Волинські обереги, 2021. Вип. 13. С. 131–135.
5. Курочкін О. Скоморохи. *Енциклопедія історії України*. Київ : Наукова думка, 2012. Т. 9. С. 610–611.
6. Левин С. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры. Ленинград : Музыка, 1973. Ч. 1. 264 с.
7. Мацневский И. Народная инструментальная музыка как феномен культуры. Алма-Ата : Дайк-Пресс, 2007. 520 с.
8. Менестрандиза. 2020. URL: <https://amp.ru.google-info.com/7317128/1/menestrandiza.html> (дата звернення: 24.04.2021).
9. Сучасний тлумачний словник української мови / за ред. В. Дубічинського. Харків : ВД «Школа», 2006. 1008 с.
10. Усов Ю. История зарубежного исполнительства на духовых инструментах. Москва : Музыка, 1989. 105 с.
11. Усов Ю. История отечественного исполнительства на духовых инструментах. Москва : Музыка, 1975. 199 с.
12. Edward Joffe. The Evolution of Doubling, 2016. URL: <https://www.local802afm.org/allegro/articles/the-evolution-of-doubling/> (дата звернення: 24.04.2021).
13. Frozen Orchestra. 2018. URL: <http://www.broadwaymusicians.com/frozen> (дата звернення: 02.05.2021).
14. Jazz Glossary. Multi-instrumentalism. URL: <https://ccnmtl.columbia.edu/projects/jazzglossary/multiinstrumentalism.html> (дата звернення: 25.04.2021).
15. Woodwind doubler. 2021. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Woodwind_doubler (дата звернення: 25.04.2021).

REFERENCES

1. Apatskyi V. Dukhovi instrumenty v muzychnomu zhytti liudstva [Wind instruments in the musical life of mankind]. *Art horizons* : a collection of scientific works. Kyiv : Musical Ukraine, 2000. Issue 2. P. 105–115 [in Ukrainian].
2. Bilas V. Tradytzii multyiinstrumentalizmu u dukhovomu mystetstvi Nimechchyny ta Frantsii XVIII st. [Traditions of multi-instrumentalism in the wind art of Germany and France in the XVIII century]. *History of formation and prospects of development of wind music in the context of national culture of Ukraine and abroad* : a collection of scientific works. Rivne : Volyn charms, 2017. Issue 10. P. 166–170 [in Ukrainian].
3. Hisem O. Vsesvitnia istoriia : dovidnyk [World History : A Handbook] / O. Hisem, O. Martyniuk. Kamyanets-Podilsky: FOP Sysyn O., 2013. – 784 p. [in Ukrainian].

4. Holoborodov D. Spetsyfika pidboru muzychnykh instrumentiv ta navchalnoho repertuaru dlia maibutnykh multyinstrumentalistiv [Specifics of selection of musical instruments and educational repertoire for future multi-instrumentalists]. *History of formation and prospects of development of wind music in the context of national culture of Ukraine and abroad* : a collection of scientific works. Rivne : Volyn charms, 2021. Issue 13. P. 131–135 [in Ukrainian].
5. Kurochkin O. Skomorokhy [Buffoons]. *Encyclopedia of the History of Ukraine*. K. : Naukova dumka, 2012. V. 9. P. 610–611 [in Ukrainian].
6. Levyn S. Dukhovye instrumenty v istorii muzykalnoi kultury [Wind instruments in the history of musical culture]. L. : Music, 1973. Part 1. 264 p. [in Russian].
7. Matsievskii Y. Narodnaia instrumentalnaia muzyka kak fenomen kultury [Folk instrumental music as a cultural phenomenon]. Almaty : Daik-Press, 2007. 520 p. [in Russian].
8. Menestrandiza [Menestrandiza], 2020. : website. URL : <https://amp.ru.googl-info.com/7317128/1/menestrandiza.html> (Last accessed: 24.04.2021) [in Russian].
9. Suchasnyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy [Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language] / ed. V. Dubichynsky. Kharkiv : VD “School”, 2006. 1008 p. [in Ukrainian].
10. Usov Yu. Istoriia zarubezhnogo ispolnitelstva na dukhovnykh instrumentakh [History of foreign performance on wind instruments]. M. : Music, 1989. 105 p. [in Russian].
11. Usov Yu. Istoriia otechestvennogo ispolnitelstva na dukhovnykh instrumentakh [The history of domestic performance on wind instruments]. M. : Music, 1975. 199 p. [in Russian].
12. Edward Joffe. The Evolution of Doubling, 2016 : website. URL: <https://www.local802afm.org/allegro/articles/the-evolution-of-doubling/> (Last accessed: 24.04.2021).
13. Frozen Orchestra, 2018 : website. URL: <http://www.broadwaymusicians.com/frozen> (Last accessed: 02.05.2021).
14. Jazz Glossary. Multi-instrumentalism : website. URL: <https://ccnmtl.columbia.edu/projects/jazzglossary/m/multiinstrumentalism.html> (Last accessed: 25.04.2021).
15. Woodwind doubler, 2021 : website. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Woodwind_doubler (Last accessed: 25.04.2021).

УДК 37.013:78

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-7>

Владислав ГУСАК,
 orcid.org/0000-0002-9237-9681
 кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри інструментального виконавства
 Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
 (Умань, Черкаська область, Україна) vladisl.gusack@gmail.com

СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОДІЇ СФЕР СВІДОМОСТІ Й ПІДСВІДОМОСТІ МУЗИКАНТА-ІНСТРУМЕНТАЛІСТА

У статті висвітлено специфіку сутності дефініції «музична свідомість», окреслено її основні характеристики, ознаки і структурні компоненти, а також функціональні зв'язки зі сферою підсвідомості та процесом автоматизації музично-ігрових рухів. Спираючись на наукові постулати Ф. Бассіна, Л. Маккіннон, К. Станіславського і В. Івановського, обґрунтовано аксіому взаємодії сфер свідомості й підсвідомості музиканта-інструменталіста у виконавському мистецтві та окреслено суперечності у методичному і практичному аспекті їх реалізації.

На основі викладеного основного матеріалу зроблено висновки, за якими виконавська діяльність музиканта-інструменталіста функціонує на основі свідомої й підсвідомої психічної роботи. Тільки свідомість може остаточно вирішити та оцінити за допомогою музичного слуху і музичного мислення, яким є результат ігрових рухів. Підсвідомість не оцінює, а пропонує не тільки музичний матеріал та виконавські дії, але і пов'язані з ними передчуття, мотиви, передбачення, установки тощо, активно бере участь у породженні художнього смислу.

Загалом свідомо виконавська діяльність музиканта-інструменталіста можлива лише за умови автоматизованого здійснення максимальної кількості її елементів, внаслідок чого відбувається оптимізація управління побіжними і спритними ігровими рухами, а власне «мудрість руки» повністю підпорядковується внутрішньо-слуховому уявленню та підсвідомо виконує імпульси-накази свідомої звукотворчої волі. Правильно налагоджена автоматизація довірливих психомоторних дій є якісним показником уміння майбутнього викладача-інструменталіста свідомо управляти підсвідомою сферою. Для того, щоб майстерно виконати музичний твір, треба усвідомлено володіти художньою технікою гри на музичному інструменті, місце якої у сфері підсвідомості.

Ключові слова: свідомість, підсвідомість, автоматизація, аксіома, психомоторна перспектива, музикант-інструменталіст, ігровий рух.

Vladyslav HUSAK,
 orcid.org/0000-0002-9237-9681
 Candidate of Pedagogical Sciences,
 Associate Professor at the Department of Instrumental Performance
 Pavlo Tychnya Uman State Pedagogical University
 (Uman, Cherkasy region, Ukraine) vladisl.gusack@gmail.com

SPECIFICS OF INTERACTION OF THE SPHERES OF CONSCIOUSNESS AND SUBCONSCIOUSNESS OF THE MUSICIAN-INSTRUMENTALIST

The article highlights the specifics of the essence of the definition of «musical consciousness», outlines its main characteristics, features and structural components, as well as functional relationships with the subconscious and the process of automation of music and game movements. Based on the scientific postulates of F. Bassin, L. McKinnon, K. Stanislavskyi and V. Ivanovskyi, the axioms of interaction of the spheres of consciousness and subconscious of the instrumentalist musician in the performing arts are substantiated and contradictions in the methodological and practical aspect of their realization are outlined.

On the basis of the stated basic material the conclusions according to which performance activity of the musician-instrumentalist functions on the basis of conscious and subconscious mental work are made. Only consciousness can finally decide and evaluate with the help of musical hearing and musical thinking, which is the result of game movements. The subconscious does not evaluate, but offers not only musical material and performance actions, but also related premonitions, motives, predictions, attitudes, etc., actively participates in the generation of artistic meaning.

In general, the conscious performance of a musician-instrumentalist is possible only with the automated implementation of the maximum number of its elements, resulting in the optimization of control of fleeting and agile game movements, and actually «wisdom of the hand» is completely subject to intra-auditory perception and subconsciously performs orders and impulses of the conscious sound creating will. Properly established automation of arbitrary psychomotor actions is a qualitative indicator of the ability of the future teacher-instrumentalist to consciously manage the subconscious sphere. In order to skillfully perform a piece of music, you need to consciously master the artistic technique of playing a musical instrument, which has a place in the subconscious.

Key words: consciousness, subconscious, automation, axiom, psychomotor perspective, musician-instrumentalist, game movement.

Постановка проблеми. Важливим показником творчої зрілості та професійної майстерності здобувача вищої освіти є якісний рівень його інструментально-виконавської підготовки. Одним із можливих і перспективних шляхів підвищення фахової компетентності майбутнього викладача-інструменталіста є розуміння ним специфіки сутності процесу автоматизації музично-ігрових рухів, який зумовлює функціонування рухової пам'яті та «перекидає місток» між сферами свідомості й підсвідомості, між суб'єктивною ідеальною звуковою метою і реальною «живою» психомоторною технікою. Дійсно, поза моторно-м'язовою пам'яттю, яку німецький піаніст-педагог Ганс фон Бюлов називав «механічним пальцевим розумом», що пов'язана з виробленням відомої інерції руху (О. Гольденвейзер) і, власне, процесу автоматизації музично-ігрових рухів («пам'яті пальців»), що виводить ці рухи з-під свідомого контролю того, хто грає, інтерпретація музичного твору виявилася би практично неможливою (Ципін, 1984: 38).

Саме автоматизація забезпечує досягнення того рівня творчої досконалості, коли, за словами відомого німецького поета-романтика XIX століття Генріха Гейне, рояль зникає і нам відкривається лише музика. Музика відображає вищі моменти людської психіки, яка завжди є прагненням до регулювання і видозмінення енергії (Ф. Ауербах). З погляду відомого французького диригента Ш. Мюнша, музика – це мистецтво, що виражає невимовне. Володіння музикою – це сфера підсвідомого, що не піддається контролю розуму і дотику. Теоретик піанізму В. Івановський лаконічно висвітлює поетапний висхідний шлях розвитку техніки й музики: «Від інстинкту через свідомість до автоматизму в техніці. Від відчуттів через світорозуміння – до художніх образів у звуках музики» (Івановський, 1927: 122).

Аналіз досліджень. Професійне становлення та зростання особистості музиканта-інструменталіста конфліктне за своєю природою. Воно пов'язане з постійним напруженням і подоланням суперечностей як на ниві освітніх, навчально-виховних і соціокультурних норм, так і між сферами свідомості та підсвідомості у виконавській діяльності. Відомо, що свідомість музиканта має велике значення в освітньому процесі – не тільки в сенсі розуміння і запам'ятовування нотного тексту, набуття й удосконалення психомоторної техніки, але і в аспекті вироблення прийомів-засобів для вищих художніх виявлень – художньої абстракції. Сутність цього феномена настільки багатозначна і складна, що не має простого єдиного визначення у науковій літературі.

Загалом музична свідомість являє собою особливий, специфічний вид свідомості людини, який може бути визначений як вищий, інтеграційний рівень психіки, як особлива форма психічної активності, що притаманна окремим індивідам і суспільству загалом. На думку російського музикознавця Г. Ципіна, вона дарується людині від природи лише у вигляді емоційно-інтелектуального, духовного потенціалу і розвивається тільки в певних видах діяльності – від простого слухання музики до створення музичних творів, оскільки це – рушійна сила в розвитку свідомості людини (Психологія музичної діяльності, 2003: 279, 282).

У психології свідомість як властивість людської особистості (Г. Костюк) орієнтована на суб'єктивне реальне відображення, відтворення і породження дійсності (В. Зінченко). У музично-виконавському мистецтві вона активізується в об'єктивній ідеї, змісті чи сюжеті. Так, теоретик баянного мистецтва Ю. Акімов вважає, що індивідуальна свідомість артиста, синтезуючи сучасні йому суспільні тенденції й ідейно-художній зміст твору, виробляє виконавський задум як якісно новий продукт. Останній розвиває ідею композитора і відповідає суспільним критеріям сучасності (Акімов, 1980: 26). На практиці це підтверджується тим, що у свідомості музиканта, як дороговказна зірка, весь час присутнє уявлення про те, як повинна звучати п'єса, які виражальні засоби будуть найбільш органічними для цієї музики (Пуриц, 2007: 117).

Основною характеристикою свідомості є забезпечення цілетвірної діяльності людини, а саме здатності до передбачення і планування (З. Огороднійчук). У мистецтвознавстві професор О. Самойленко зумовлює виконавську свідомість просторово-часовою діяльністю, темпоральністю, можливістю моделювати просторово-часові відносини, коли виконавець здатен переноситися сам і «переносити» слухача-глядача в минуле і в майбутнє (Самойленко, 2004: 17).

Свідомості особистості притаманна наявність емоційно-оцінного ставлення до об'єктивної дійсності, до інших людей і до самої себе, в якому важливу роль відіграє емоційно-вольова сфера (С. Максименко). Саме на сучасному етапі розвитку наукової думки відомий український баяніст і педагог І. Єргієв зазначає, що художня свідомість як основа формування артистичного універсуму музиканта-інструменталіста здатна входити в «змінений стан» і забезпечити психологізм, магнетизм й енергетизм гри внаслідок особистісного ставлення до змісту музичного твору і переживання особистісного сенсу музики (Єргієв, 2014: 77–78).

Серед основних функцій свідомості людини у психології виділяють пізнавальну функцію, яка проявляється в накопиченні, переробленні та використанні інформації щодо навколишньої дійсності, комунікативну функцію, яка полягає в організації та підтриманні спілкування з іншими людьми, а також рефлексивну функцію, що віддзеркалюється в пізнанні людиною самої себе як суб'єкта психічної діяльності (М. Варій). У музично-психологічних поглядах В. Подуровського і Н. Суислової вказані функції набувають такого вигляду: перша комунікативна ознака музичної свідомості – це здатність і бажання передати інформацію музичним способом, тобто музичною мовою; друга рефлексивна ознака музичної свідомості – це усвідомлення своєї здатності сприймати музику, розуміти її і наділяти своїм власним особистісно значущим змістом (Подуровський, Сулова, 2001: 34).

Відомо, що в теорії та практиці музичного виконавства виразно усвідомлена художня мета багато в чому зумовлює успішність процесу роботи над музичним твором. Кожен звук має прозвучати перше у свідомості, ніж він прозвучить в дійсності. Коли робота йде свідомо, процес творчості ніби має перебіг зсередини зовні, тобто від музичних уявлень до свідомого реального звучання (А. Стоянов). Ще в XIX столітті відомий німецький педагог Л. Демпе у технічних порадах піаністам говорив про опускання пальців зі «свідомими кінцями», а також про свідоме видобування звуку ударом пальця, що діє окремо. Ось чому представники психотехнічного напрямку фортепіанної педагогіки (Ф. Бузоні, І. Гофман, К. Ігумнов, Г. Коган, А. Шнабель та ін.) сходяться на головному – необхідності гранично виразного усвідомлення мети руху як найважливішого чинника точності його виконання.

Специфічною ознакою свідомості музиканта-інструменталіста є те, що її «промінь» спрямованості на одному об'єкті характеризується багатовекторністю. Так, відомі педагоги Я. Мільштейн і О. Гольденвейзер вважають, що гра на фортепіано – одна з найважчих внаслідок розчленування свідомості, а хороший піаніст за своєю природою є свого роду «виродком»: йому доводиться одночасно стежити за багатьма елементами виконуваного твору, що протиприродно психіці людини – розділяти увагу на різні елементи піаністичної фактури чи свідомо вести кілька одночасних ліній у поліфонічних творах. Про безперервне роздвоєння свідомості на праву і ліву руку вказує австрійський піаніст та педагог В. Бардас. Чудовою здатністю свідомості музиканта також

виступає внутрішній слух, який має свої власні мозкові центри музичних уявлень, понять і думок (А. Алявдіна) та є необхідним вихідним пунктом успішної музичної діяльності (Ф. Блуменфельд). До того ж відомо, що слух набагато швидший за свідомість і майже миттєво направляє пальці на істинний шлях (Є. Ліберман).

У психологічному аспекті у структуру свідомості особистості входять найважливіші пізнавальні процеси, а саме відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява тощо, за допомогою яких людина постійно збагачує свої знання (А. Петровський). Висвітлене наукове положення має системне відображення в музичній педагогіці і музичній психології. Так, В. Подуровський і Н. Сулова зазначають, що творчий характер музичного мислення насамперед пов'язаний зі свідомим рівнем і тільки за досить стійкої уваги можна очікувати активності свідомості, яка покликана здійснювати контроль. О. Гольденвейзер виокремлює художню інтуїцію, художню свідомість і волю як уміння робити те, чого я хочу в техніці, а також свідоме натхнення як результат творчого хвилювання. С. Савшинський наголошує на тому, що у людини немає свідомої творчої діяльності поза мисленням і мовленням. К. Мартінсен виділяє свідому волю до художнього досягнення, яка була властива юному А. Моцарту. С. Шлезінгер аналізує свідому й автоматичну (нервову) пам'ять, що відображує механічний спосіб запам'ятовування у навчанні. Свідомі пам'ять, з погляду музичного теоретика, є результатом збудження уваги, свідомості і сприйнятого в образі уявлення, що виходить шляхом розумного з'ясування принципу послідовності тонів, їх порядку, ритміки тощо, а пам'ять пальців – механічною опорою у процесі гри та результатом набуття технічної навички (Шлезінгер, 1902, Вип. 3: 8–15).

У сутності музичної свідомості виразно відображається її подвійність або двобічність свідомих і несвідомих аспектів: універсальних та індивідуальних, інстинктивних і соціокультурних. За словами відомого британського педагога-піаніста XX століття Т. Маттея, без участі свідомості немислимий жоден процес при справжньому вивченні музичного твору. Практично все, що ми вчимо, спочатку має бути усвідомлене. У процесі занять «розум» повинен керувати до тих пір, поки не вступить у силу звичка, тобто, поки не виникне асоціація між звуком і м'язовими процесами, що виробляють його. Останні автоматизуються, оскільки неможливо оволодіти мистецтвом творення звуку до тих пір, поки м'язи не навчаться безпомилково відгукуватися на імпульси, що йдуть від музичного почуття (Новікова, 1972: 237–238).

Психологічним феноменом музичної свідомості є рефлексивна здатність – готовність до пізнання власних психічних явищ і загалом себе. Вона пов'язана зі самосвідомістю – суб'єктивним виокремленням себе з навколишньої дійсності і пізнавальним відмежуванням «Я» від «не Я» (М. Савчин). Основне розмежування сфер свідомості зводиться зазвичай до поділу його на свідомість свого «я» і свідомість навколишнього світу. Зі свідомості свого «я» поступово виникає пізнання свого тіла й окремих його частин. Пізнання тіла ніби включає в себе й усвідомлення його рухів, тоді як елементарні рухи мимовільні, несвідомі. Ближче пізнаючи тіло, ми точніше усвідомлюємо його рухи, а отже, отримуємо здатність більш доцільно користуватися ними» (Психологія техніки гри на фортепіано, 1928: 26).

У цьому аспекті психологічна наукова думка стверджує, що результатом активізації самосвідомості є «Я-концепція» особистості (Л. Долинська). Вона являє собою розвивальну систему уявлень людини про саму себе, що містить: а) усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних, характерологічних, соціальних та інших властивостей; б) самооцінку; в) суб'єктивне сприйняття зовнішніх факторів, що впливають на власну особистість (Великий психологічний словник, 2003: 579).

Правомірність визначених наукових положень ми знаходимо в музично-теоретичних судженнях, в яких простежується інтенсифікація зв'язку «душа – тіло» (С. Фейнберг) чи відокремлення себе – «Я» від «не Я» – власних рухів (В. Клименко), тобто роздвоєння людини: взагалі ж рука набуває технічних навичок значно раніше, ніж у цьому переконається свідомість і ніж з'являється довіра до мудрості руки (В. Бардас); рухова пам'ять іноді рятує піаніста: коли він раптом забуває, що йде далі, руки грають поза свідомістю, ніби самі (С. Савшинський); чим точніше тіло відповідає вольовим спонуканням душі, тим органічніше і величніше зможе наступити розквіт художнього задуму (С. Фейнберг); хоча основний центр, який контролює мислення і волю, знаходиться в головному мозку, мабуть, існує якийсь «місцевий мозок» в пальцях і губах, який із блискавичною швидкістю регулює невловимі рухи, що створюють красу тону (Л. Стоковський); набуття техніки є не що інше, як пристосування цієї складності до власних можливостей (Ф. Бузоні).

Однак ми не можемо заперечувати думку диригента Г. Ержемського, який стверджує, що на відміну від процесу реалізації, який є прерогативою свідомості, виконавська творчість – царство інтуїції й образного мислення. Творчий акт, який

проходить в умовах концертного виступу, будуватиметься в основному на базі несвідомої сфери психіки, що становить собою «інкубатор» нових ідей. Це пояснюється тим, що свідомість є лише одним променем, що висвітлює темні процеси психічного життя людини. Людина живе більше поза свідомістю, ніж у ній. І музика поза свідомістю, як і всі мистецтва. Значення свідомості анітрохи не применшується величиною несвідомого. Весь наш піаністичний досвід (техніка як комплекс звичних рухів) захований у підсвідомості і викликається у свідомість лише тоді, коли вона сама його викликає (Івановський, 1927: 122).

Існують свідчення талановитих музикантів, які на тлі творчого злету й артистичного успіху відчували неповторне відчуття, яке можна передати такими словами: «Я відчував себе так, як ніби мені щось допомагало» чи «у мене було таке відчуття, ніби хтось рухав моїми руками». Багато з них розсудливо покладаються на підсвідомість як на щось, що перебуває за межами їх «я» і здатне виконати все, що потрібно, коли прийде час (Маккіннон, 1967: 135).

Дійсно, далеко не всі сторони виконавської техніки управляються свідомою волею. Багато чого досягається інтуїтивно і багато виникає у сфері підсвідомості (С. Фейнберг). Так, Т. Маттей вважає, що під час виконання влада повинна бути віддана повністю підсвідомості. В іншому випадку артист перетворюється на ремісника. Природа підсвідомості, що відповідає за виконання, – сума всього досвіду, що переросла в розумову звичку (Новікова, 1972: 31). Без урахування того, що сфера підсвідомості є найбагатшою коморою, в якій роками накопичуються і переробляються життєві враження – неможливо зрозуміти специфіку мистецтва та його зв'язок з життям (Ю. Тюлін).

Поряд із цим, до сфери несвідомого належить м'язове відчуття, відчуття положення руки і відчуття руху (Ф. Штейнгаузен) та уроджені безумовні і нові умовні рефлекси (Й. Гат). Неусвідомлюваному обліку у процесі творчого виконання піаніста підлягають також якості інструменту, віддача його механізму й опір клавіш (Г. Прокоф'єв). Це повністю узгоджується із загальним природним законом, відповідно до якого свідомість виникає з еволюції елементів підсвідомої психіки (І. Сікорський). Цілком логічним також є те, що у сучасних психологічних словниках термін «підсвідомість» характеризується як узагальнене поняття, що позначає різні неусвідомлювані системи психіки (Шапар, 2004: 335).

У цьому аспекті питання специфіки функціонування підсвідомої сфери порушує австрійський

піаніст В. Бардас. Музичний педагог наголошує на тому, що інстинкт бере на себе відповідальність за вдале виконання задуму, яке перебувало раніше під контролем свідомості (Психологія техніки гри на фортепіано, 1928: 54). У сфері музичного інстинкту в інструменталіста також підсвідомо здійснюється подвійна функція слуху, від якої залежить власне якість звучання – керувати відповідно до ідеального образу й одночасно контролювати реальне звучання (В. Бруно). Отже, слуховий самоконтроль працює безперервно і виступає як «суддя», який оцінює те, що вийшло в результаті (Т. Беркман).

Слід визнати той позитивний факт, що підсвідомість як шар або рівень несвідомого (І. Надольний), виступає джерелом уявлень про рух (І. Березовський), а її діяльність ніколи не припиняється. Розвиток м'язів триває після вправ, а під час відпочинку в мозку йде робота із засвоєння матеріалу, накопиченого під час занять. У таємничій діяльності підсвідомості незбагненним шляхом закріплюються необхідні асоціації, і цій важливій частині процесу творчої роботи повинно бути надано час (Маккіннон, 1967: 48). Отже, можна узагальнити, що ті твори, які у виконавця «в пальцях», мозок продовжує несвідомо вчити (В. Григор'єв). На факт існування цього явища, коли процес придбання навичок і освоєння твору загалом постійно продовжується у сфері підсвідомості, вказує видатний виконавець-баяніст, педагог і методист ХХ століття І. Пуриц. Поряд із цим наукова думка відзначає певну незалежність функціонування сфери підсвідомості музиканта-інструменталіста. Це пояснюється тим, що підсвідомість фіксує враження і без участі уваги, а для підсвідомої пам'яті немає нічого несуттєвого. Кожна неправильно узятая нота, кожна помилка в прочитанні, кожна запинка реєструються – слабо, якщо увага розсіяна, але все ж реєструються (Маккіннон, 1967: 41).

Відомо, що концертанту ніколи думати про рухи на сцені, задумується – помилиться. Це пояснюється тим, що ігровий рух, спочатку свідомий, переходить у позасвідоме, розвивається автоматизм (Івановський, 1927: 122–123). Автоматизм зовсім не те саме, що підсвідомість психіка. Хоча ця здібність має джерелом психічну діяльність, але сама по собі вона до діяльності психіки не належить. Автоматизм, будучи лише результатом навички, не викликає ніяких прагнень. Різниця між психікою і здібністю до автоматизації зводиться до різниці між двома основними елементами життя – руховим і психічним. Обидва ці елементи постійно супроводжують один одного у

всіх стадіях життя, як вищих, так і нижчих (Психологія техніки гри на фортепіано, 1928: 30).

Протилежно вказаному критичному судженню у наукових працях О. Гольденвейзера, М. Давидова, Т. Маттея та ін. автоматичність рухів виступає корисним і могутнім засобом, що допомагає нам грати, «другою натурою» піаніста, необхідною передумовою виконавської творчості. Власне дефініцію «автоматизація» порівнюють з дієвим механізмом активізації рухової пам'яті майбутнього вчителя музики і визначають як універсальну природну психомоторну здібність особистості поряд із музичним слухом, загальною музичною пам'яттю і відчуттям ритму. Вона характеризується політональними якісними і кількісними змінами та піддається онтогенетичному розвитку внаслідок педагогічного впливу (Гусак, 2016: 84–85). Їй також притаманна незалежність. Про це свідчить відомий піаніст і педагог С. Фейнберг, який наголошує на тому, що у виконанні багато що автоматизується само собою і треба вміти надати час для такого інтуїтивного вродження в п'єсу й освоєння музики.

Торкаючись тематики нашого дослідження, слід підкреслити, що саме на теренах сучасної музично-психологічної наукової думки В. Подуровський і Н. Сулова формулюють діалектичну єдність свідомих і несвідомих процесів як фізіологічної основи навчання на основі таких положень: чітке усвідомлення мети руху і по можливості несвідоме виконання цього руху; постійний пріоритет психічних новоутворень над фізичними навичками; порушення у природності цих взаємодій – основне джерело помилкових дій (Подуровський, Сулова, 2001: 124).

Мета статті – висвітлити специфіку взаємодії сфер свідомості й підсвідомості музиканта-інструменталіста в аспекті психомоторної активності на тлі активізації процесу автоматизації ігрових рухів.

Виклад основного матеріалу. Ретроспективний зріз музикознавчої, педагогічної і музичної психологічної наукової літератури дає можливість виокремити низку аксіом взаємодії сфер свідомості й підсвідомості майбутнього викладача-інструменталіста як на тлі активізації процесу автоматизації ігрових рухів і формування виконавської техніки, так і під час концертного виконання на сцені музичного матеріалу.

Перша аксіома ґрунтується на тезі відомого діяча театрального мистецтва К. Станіславського – «Варто згадати основний принцип нашого напрямку: підсвідоме через свідоме» (Станіславський, 1933: 352). Вона розкриває сутність

автоматизму (від. грец. auto-matos – самочинне діяння) (Шапар, 2004: 6) як категорії нервово-мозкової діяльності (І. Березовський) й автоматизації як універсальної «щасливої» природної здібності центральної нервової системи людини, за термінологією музикознавця Г. Ципіна і академіка-фізіолога П. Анохіна, що полягає у виключенні з поля свідомості окремих компонентів свідомої дії, за допомогою яких вона виконується (С. Рубінштейн), а також значення свідомості у становленні доцільної раціональної виконавської техніки здобувача вищої освіти на початковому етапі вивчення музичного твору.

Актуальність відображення першого компоненту – концепції розуміння «здібності до автоматизації» як властивості контрольованих свідомих і довільних рухів, на які на початковому етапі вивчення спрямовувалася увага (Т. Беркман), перетворюватися на частково або майже неконтрольовані – мимовільні і підсвідомі (автоматичні, механічні) (Щапов, 1960: 34), ми знаходимо як у наукових працях чеського фізіолога XVIII століття Г. Прохазки і представників асоціативної та експериментальної психології XIX століття В. Вунда, В. Джемса, Г. Еббінгауза, Г. Спенсера, Е. Тітченера та ін., так і в музично-теоретичних дослідженнях В. Бардаса, Е. Баха, А. Бірмак, Р. Брейтгаупта, В. Григор'єва, А. Іохелеса, С. Клещова, Г. Когана, Л. Маккіннон, І. Пурица, С. Шлезінгера, Ф. Штейнгаузена та ін.

Так, з погляду В. Бардаса, у процесі пристосування руки до певних рухових прийомів всі вольові і м'язові акти, які раніше мали перебіг під безперервним контролем свідомості, стають підсвідомими. Низка окремих намірів замінюється єдиною складною дією, що реалізується автоматично і несвідомо, та підвладна одному вольовому імпульсу. Саме це є метою технічної роботи, яка полягає у складних взаємовідносинах психічних і фізичних функцій (Психологія техніки гри на фортепіано, 1928: 66). З цього приводу відома англійська дослідниця музичної пам'яті Л. Маккіннон зауважує, що коли управління рухами переходить під час виконання концертної програми до «розуму звички» – підсвідомості, ці рухи, не втрачаючи своєї первинної складної структури, стають природними і легкими (Маккіннон, 1969: 23). Дійсно, у процесі технічного освоєння твору ігрові рухи стають все більш точними і впевненими, керування ними переходить у сферу підсвідомості, тобто відбувається їх автоматизація (Пуриц, 2007: 121).

У науковому аспекті А. Бірмак і С. Клещов, описуючи фазу стабілізації динамічного стереотипу

під час формування рухової навички чи принцип індукції на основі встановлення врівноваженості почергових процесів збудження і гальмування в корі великих півкуль головного мозку (І. Павлов), пояснюють це тим, що під впливом вправи район збудження звужується, усуваються сторонні рухи та напруження, а навколишнє гальмування, локалізуючись поблизу осередку збудження й охоплюючи його вузьким кільцем, концентрується у просторі. Причому це кільце під впливом подальшого вправлення робиться все вужчим і вужчим. Через це поряд із вказаним руховим актом стає можливою інша діяльність великих півкуль. Свідомість уже не прикута до цього руху, і ми кажемо, що цей акт починає здійснюватися автоматично. Ця автоматизація рухів має велике значення для фортепіанної педагогіки, оскільки вона не тільки зумовлює свободу рухів обох рук, але й в межах однієї руки зумовлює незалежні рухи окремих пальців (Клещов, 1935: 76). Саме тому незаперечним є висловлення відомого піаніста, педагога і музикознавця Г. Когана щодо сутності процесу автоматизації – «увійшов у пальці» означає «вийшов» зі свідомості» (Коган, 1977: 88–89).

Наукове тлумачення визначеного переходу, який ґрунтується на законі м'язової і нервової системи людини – будь-який свідомий та довільний рух шляхом багаторазових повторень стає несвідомим і мимовільним або рефлексивним, утворюючи, так звані, вторинно-автоматичні рухи (Шлезінгер, 1902, Вип. 1: 18), ми знаходимо також у працях засновника теорії фізіології активності М. Бернштейна. Описуючи загальну схему побудови координацій рухів руки скрипаля і піаніста, психофізіолог приходить до важливого узагальнення, відповідно до якого у кожному конкретному руховому відправленні усвідомлюється тільки склад його провідного рівня, оскільки технічні фони несвідомі. При цьому провідний рівень може зумовлювати і довільні, і мимовільні рухи, але межа між ними аж ніяк не збігається з межею між рухами свідомими і несвідомими: «Так уже побудована наша свідомість, що її ліхтар, як правило, не здатен освітити більше одного рівня за раз (відносно багаторівневої ієрархічної координаційної структури музично-ігрового руху провідний рівень «Е» – приведення звукового результату відповідно до наміру – В.Г.), хоч вона і здатна освітлювати їх усі по черзі. Тому виходить, що всі ті корекції, які передаються на управління фоновим рівням (корекції рівнів «А», «В», «С», «D» побудови музично-ігрового руху – В. Г.), ідуть водночас з поля нашої свідомості, тобто починають виконуватися несвідомо, автоматично» (Бернштейн, 1998: 768–771).

Висвітлюючи природу навички і тренування, М. Бернштейн наголошує, що автоматизація полягає у виявленні та відпрацюванні фонів – цілісних самостійних навичок й автоматизмів – фонових корекцій низових рівнів, що управляють рухами та їх частинами, і власне, спуск фонових корекцій у низові рівні побудови, що підходять для них, чи процес переключення технічних компонентів управління рухом у низові, фонові рівні називається автоматизацією рухового акту (Бернштейн, 1998: 767–771). При цьому вказані якісні ознаки активізації цього процесу відбуваються, з погляду психолога Ю. Гіппенрейтер, без участі волі і свідомості людини завдяки фізіологічним властивостям і механізмам її організму.

Істинність вказаних наукових суджень підтверджується загальновідомим постулатом знаменитого німецького лікаря-фізіолога Ф. Штейнгаузена. З погляду музичного теоретика, увага може зосереджуватися тільки на одному об'єкті, що і привело до доцільної здатності нашого організму спрямовувати всі свої сили на художній твір, а механічно-технічну сторону виконання передавати у сферу підсвідомості, де вона має точний і надійний перебіг (Штейнгаузен, 1926: 34). Це пояснюється тим, що підсвідомість одночасно керує незліченною кількістю операцій. Якби не ця властивість підсвідомості, що вражає, придбані навички були б страшно обмежені як за обсягом, так і за своїм характером (Маккіннон, 1967: 23).

Актуальність відображення другого компоненту першої аксіоми – значення свідомості у становленні доцільної раціональної виконавської техніки музиканта-інструменталіста – ми знаходимо у наукових працях А. Алявдіної, В. Бардаса, І. Березовського, Р. Брейтгаупта, М. Давидова, А. Орентліхермана, А. Стоянова, Є. Тетцеля, С. Шлезінгера, О. Шульпякова та ін.. Учені вказують, що несвідомий перебіг технічної сторони виконання зумовлений попереднім осмисленням, упорядкуванням і глибоким усебічним аналізом кожного руху та напруження уваги: рухи, які стали автоматичними без участі свідомості, часто є недоцільними (І. Березовський); тільки при систематичній роботі педагога над свідомим ставленням учня до аплікатури можна виховати навички, які міцно ввійшли в підсвідомість (А. Орентліхерман); спроби навчити тіло тому, що незнайоме свідомості, зазвичай, приречені на невдачу (Ф. Штейнгаузен). Саме тому відомий німецький піаніст-педагог Р. Брейтгаупт характеризує вправу як психічну діяльність, яка розвиваючись від свідомого до несвідомого, слідує закону збереження енергії, уточнює завчені музичні та технічні

форми і робить їх виконання більш досконалим (Брейтгаупт, 1928: 92).

У протилежному разі Р. Гржибовська, А. Орентліхерман, Г. Прокоф'єв, Стоянов, А. Шапов, Т. Янкова та ін. вважають, що непродумана праця на основі нескінченного багаторазового повторення і бездумного вистукування самими пальцями без творчої активності свідомості («без голови») способом «очікування» – поки воно саме вляжеться в голові і в пальцях – породжують неусвідомлений некерований передчасний автоматизм, тобто хибний шлях автоматизації. Він призводить до механічної гри, зубріння, метроритмічних недоліків, гальмування музичного розвитку, забування тексту та втрачання впевненості під час виконання на естраді. Найменше втручання свідомості і думки «що грати далі?» через страх забути текст, як правило, призводить до «зриву», бо головний мозок відповіді на таке питання не дає. При цьому гра втрачає змістовність, пальці і руки «біжать» – і лише випадково не відбувається зупинки на якомусь важкому обороті (Шапов, 1960: 34–35).

Як наслідок, цілком логічним є те, що низка науковців (Ф. Бузоні, В. Гізекінг, Л. Гінзбург, О. Гольденвейзер, І. Гофман, Л. Маккіннон, А. Ніколаєв, В. Сафонов, Г. Ципін та ін.) пов'язують мимовільне, «саме по собі» механічне формальне запам'ятовування чи заучування музичного твору або ситуацію, коли під час виконання п'єси пальці йдуть урозбрід, біжать вперед, а розум (голова) не встигає за ними (І. Гофман) з негативними ознаками функціонування модально специфічної рухової пам'яті чи автоматизму.

У методичному аспекті відомий музичний педагог-баяніст Ф. Ліпс досить ґрунтовано описує динаміку взаємодії сфер свідомості й підсвідомості баяніста на тлі автоматизації ігрових процесів. На початковій стадії роботи головна роль належить свідомому засвоєнню усіх деталей музичного твору і його структури в цілому. Поступово свідомо контрольовані ігрові процеси автоматизуються і переходять у сферу підсвідомого. Автоматизується все, що належить до технології виконання. Завдяки чому, під час концертного виступу ми не скуті технічними завданнями і маємо можливість спрямовувати всю свою увагу на повноцінне відтворення художнього образу. Включення свідомості на сцені в технологічні процеси за рідкісними винятками небажано і може часом призвести до забування тексту (Ліпс, 1985: 149).

Другу аксіому взаємодії сфер свідомості й підсвідомості музиканта-інструменталіста висвітлює музикознавець В. Івановський: «Музика – ірраціо-

нальна. Техніка – в підсвідомості. Але вищий психізм бере собі на службу друге і творить перше» (Івановський, 1927: 122). У процесі читання нот з аркуша, вироблення технічних навичок, становлення координації правої і лівої руки піаніста чи баяніста, педалізації тощо – всюди ми спостерігаємо взаємопроникнення свідомості й підсвідомості, волі й автоматизмів, «душі і тіла» (К. Мартінсен), що функціонують усередині цілеспрямованих виконавських дій.

Взагалі, важко розмежувати сферу техніки як психічної функції (Є. Тетцель) від сфери мистецтва музичного виконання. І те, й інше переслідують завдання досконалості виконання. Але різниця між ними полягає в тому, що техніка обіймає чисто матеріальну, тілесну сторону самого виконання, мистецтво ж виконання – духовну, художню його сторону (Шлезінгер, 1902, Вип. 1: 9). Як образно висловився відомий польський піаніст І. Гофман, техніка – це ящик з інструментами, а інстинкт і художня інтуїція підказує витонченому майстру, коли і як ними користуватися.

З погляду музичного теоретика А. Алявдіної, джерелом фортепіанної техніки є не повторний рух рук, а наша психіка, діяльність якої збільшує швидкість рухів. Точне послідовне виконання і діяльне узгодження м'язових рухів є справою нервової системи. У протилежному значенні, на думку педагога-скрипаля О. Шульпякова, фізичною основою техніки є єдність характеру руху, його форми і відповідного м'язового напруження. Поряд із цим, необхідною умовою психічного оволодіння виконавською технікою, в критичних судженнях І. Березовського, є рухливо-автоматична робота мислення, а власне безперервність руху є необхідною умовою автоматизму. Будь-яке порушення безперервності руху тягне за собою неодмінне втручання живих психічних сил для відновлення безперервності процесу. Необхідність цього втручання скоує психіку, і вона тим самим втрачає здатність до вищої діяльності, до абстракції (Психологія техніки гри на фортепіано, 1928: 31).

Однак не слід забувати, що в методологічному аспекті техніка є лише засобом для створення музичного художнього образу, для досягнення мистецтва. Вона належить до фізичної природи виконавця і вимагає найменшої витрати енергії й автоматичності та несвідомості рухів. Метою ж виконавського мистецтва є глибоке істинно художнє розуміння і проникнення в дух виконаного твору (А. Ніколаєвський). Саме тому техніка підпорядковується волі виконавця і виконує службову роль в цілісному художньому виконанні (Шлезінгер, 1902, Вип. 1: 10, 18). Визначеної кон-

цепції В. Івановського дотримуються науковці В. Григор'єв, М. Давидов, Л. Оборін, В. Подуровський, А. Щапов, О. Шульпяков та ін.

Кожен здобувач вищої освіти повинен вирішити для себе, коли досить високий рівень оволодіння музичним матеріалом дозволить йому віднести виконання до сфери підсвідомості. Якщо під час виконання не думаєш ні про ноти, ні про техніку, якщо руки і пальці діють автоматично за умови розумової і фізичної свободи – виконання на правильному шляху (Маккіннон, 1967: 52). Ось чому Р. Брейтгаупт зазначає, що несвідоме володіння всіма прийомами виконання і всіма видами рухів є ключем до автоматичності техніки і до розгадки випадків вільної гри. Ф. Ліст вважає за необхідність дати пальцям жити на естраді власним життям. М. Давидов аргументує положення, за яким поступове звуження зони м'язової іррадіації становить раціональний шлях до виведення чинника техніки у сферу підсвідомості, що є характерною рисою високохудожнього виконання.

Торкаючись питання уточнення сутності матеріального накопичення підсвідомої сфери, слід звернутися до сучасних психологічних досліджень Н. Данилової, В. Клименка і С. Максименка, за якими поряд з інтуїцією, смисловими установками і неусвідомленими мотивами до сфери підсвідомості як «підводної частини айсберга з відносно самостійним існуванням» (Клименко, 2007: 151) належать моторні установки, субсенсорні та сенсорні образи, автоматизовані навички і стереотипи автоматизованої поведінки.

Третя аксіома взаємодії сфер свідомості й підсвідомості музиканта-інструменталіста ґрунтується на науковому положенні Л. Маккіннон, за яким свідомість не повинна заважати роботі підсвідомості, діяльність якої ніколи не зупиняється, але в музичному виконанні ці дві сторони нашого «Я» не можуть діяти незалежно одна від одної: їм призначено вправно співпрацювати (Маккіннон, 1967: 26). Дійсно, проблема співвідношення свідомості й автоматизму у поведінці людини – їх полярності, взаємозв'язку і взаємопереходів поширюється, з погляду відомого психолога С. Рубінштейна, на всю діяльність людини. Саме тому в музичній педагогіці С. Савшинський вказує, що суперечливість властивостей навички – свідомість і підсвідомість, вольове начало й автоматизм, фіксованість та мінливість, привела до того, що одні методисти і практики вимагають відпрацювання навички настільки автоматичної, що її можна звести до майже некерованого ланцюгового рефлексу. Інші, навпаки, відводять свідомості роль, яка наближує технічну навичку до

свідомо спрямованої і навіть свідомо конструйованої дії (Савшинський, 1968: 84).

Загалом, у наукових працях В. Бардаса, І. Берзовського, Й. Гага, Г. Когана, І. Лесмана, С. Лібермана, Т. Маттея, Ф. Штейнхаузена, Т. Юник та ін. спостерігаємо виявлення функціонального антагонізму у відношеннях між свідомістю й «несвідомістю», за якою активність підсвідомих форм вищої нервової діяльності перешкоджає роботі свідомості у розкритті художнього образу та, як результат, ідею повного «витіснення» технічного управління музично-ігровими рухами у сферу підсвідомості. Науковці виступають за усунення спрямованості контролю свідомості (динамічного контролю «як зробити») під час вільного художнього виконання у несвідому сферу рухового процесу – технічні фонові автоматизми і механізми функціонування психомоторики.

Практика освітнього процесу у вищій школі показує, що не завжди легко знайти рівновагу між контролем свідомості й автоматично налагодженими процесами (інстинктом). Наскільки контроль свідомості необхідний у процесі розучування, настільки ж необхідно усунути цей контроль при вільному художньому виконанні (Психологія техніки гри на фортепіано, 1928: 66). Усякий надмірний контроль може тільки зашкодити справі, якщо він втручається в автоматизований процес, що має безпомилковий перебіг. Причину неполадок у роботі пам'яті і технічного апарату, які супроводжують естрадне хвилювання, перш за все треба шукати в загостренні свідомого контролю над автоматично налагодженими процесами. Відчуття відповідальності змушує піаніста, скрипача або вокаліста поза їхньої волі піддавати перевірки перед виступом і на самій естраді ті сторони виконавського процесу, які відмінно протікали і без спеціальної спрямованості на них уваги. «Який акорд у лівій руці?» – спадає на думку піаністу. Автоматично налагоджені процеси цим дезорганізуються і він забуває, що треба далі грати (Баренбойм, 1979: 57–58). Ось чому Г. Коган виступає проти аналітичного сприйняття п'єси перед виступом і пропонує більше довірятися моторній пам'яті та рукам. Вони в цьому випадку надійніші за голову (Коган, 1977: 320).

Певні асоціації до зазначеного спостерігаються в наукових судженнях Л. Маккіннон. Спираючись на «закон зворотного зусилля» англійського психолога Ч. Байдоуіна «я б хотів, та не можу», науковець вказує, що якщо ми свідомо намагаємося грати правильно коли граємо «напам'ять» – ми просто допустимо більшу кількість помилок, ніж зазвичай. На естраді звичкам необхідно надати

свободу дій – тут контроль свідомості буде вже зайвим. Свідоме намагання неминуче викликає напруженість, а механізм пам'яті може працювати бездоганно тільки тоді, коли пам'ять вільна від будь-якої скруті (Маккіннон, 1967: 24–25).

Однак на тлі вказаного функціонального антагонізму між досліджуваними дефініціями низка науковців (В. Бардас, Т. Беркман, Й. Гат, М. Давидов, Г. Нейгауз, А. Ніколаєв, С. Савшинський, С. Фейнберг, Г. Ципін, А. Щапов та ін.) спростовують точку зору, за якою втручання свідомості ускладнює процеси автоматизації при технічній роботі. Так, С. Савшинський стверджує, що автоматизми аж ніяк не механічні, вони піддаються усвідомленню і підкоряються волі. С. Фейнберг виступає проти того, що основний масив кінетики залишається поза естетичним контролем. В. Бардас вказує на психологічну необхідність планомірного і своєчасного втручання свідомості (самоконтролю), коли віра в автоматизовані технічні можливості раптово зникає там, де вона необхідна. Г. Нейгауз підкреслює значення виховання передбачливості до найвигіднішого природного положення пальців і вміння «дивитися вперед» у технічній роботі. М. Давидов наголошує на властивості миттєво перетворювати автоматичні рухи у підконтрольні в разі необхідності під час публічного виконання.

Отже, у сфері гри на музичному інструменті, як влучно помічає музикознавець Т. Беркман, найважливішим моментом є довільність рухів, яка характеризується попереднім усвідомленням мети і прагненням її досягти, а також попереднім уявленням самого руху відповідно до слухового уявлення необхідного звучання. З погляду теоретика, слуховий контроль і свідомо координатія ігрових рухів – це основні віхи процесу гри.

У технологічному аспекті відомий методист-практик А. Щапов описує єдиний правильний шлях автоматизації ігрових рухів. Він полягає в тому, що в міру повторення «куска» п'єси увага переноситься на все нові і нові, більш широкі і більш тонкі виконавські завдання. Тут зберігається безперервний зв'язок між технікою та художньою волею. Таким шляхом створюється керований автоматизм: рухи і автоматизуються, і, одночасно, все більше та більше підпорядковуються художній свідомості, стають все більш і більш керованими. Власне, до керованості техніки педагог-піаніст відносить також здатність виконавця миттєво, в разі потреби, перетворювати рухи, що мають автоматичний перебіг, у підконтрольні. Для цього він повинен у будь-який момент в достатній мірі знати, що повинні робити його

руки. Без такої здатності важко грати публічно, бо випадкові ослаблення автоматизмів на естраді майже неминучі (Щапов, 1960: 34–35).

Визначені положення знаходять своє матеріальне підтвердження у неоднозначних наукових поглядах російського фізіолога XIX століття І. Сеченова. Виступаючи проти втручання волі у кожний рух, коли п'єса добре вивчена, науковець стверджує, що у справі встановлення поняття про волю зовсім не важливим є те, чи втручається вона у механічні деталі вивченого складного руху, а важлива глибоко усвідомлена людиною можливість втручання в будь-який момент у рух, що плине сам собою і видозмінювати його чи за силою, чи за напрямом (Сеченов, 1952: 256, 515). У цьому напрямі психологи А. Аскназій, В. Дьячков, Є. Ільїн, Г. Костюк, А. Пуні та ін. також не заперечують доцільності контролю за автоматизованою навичкою та вказують, що якщо людина привчалася з перших кроків освоєння рухової дії аналізувати свої рухи, то навмисне залучення уваги до її виконання не порушує високоефективного виконання динамічного стереотипу.

Ось чому такі теоретики фортепіанного мистецтва, як В. Бардас, Т. Маттей, В. Подуровський, С. Савшинський, А. Стоянов, Н. Сулова, Г. Ципін та ін. взагалі заперечують протиставлення за схемою «чи те – чи те» свідомого і несвідомого в технічній роботі та вказують у своїх педагогічних настановах на важливість встановлювати доцільне співвідношення (припустимі форми взаємодії, рівновагу) між свідомістю («хазяйкою») і автоматичністю («слугами», інстинктом) під час виконання «напам'ять» музичного твору з метою запобігання конфлікту останньої з вимогами високого ступеня розумової концентрації.

Четверта аксіома взаємодії сфер свідомості і підсвідомості музиканта-інструменталіста ґрунтується на науковому положенні відомого психолога XX століття Ф. Бассіна, за яким автоматизовані дії, як і дії усвідомлювані, можуть складно і доцільно перебудовуватися залежно від обстановки (у нашому випадку – від внутрішньої суб'єктивної динамічності інтерпретації музичного твору), широко проявляючи те, що називається «функціональною пластичністю» або пристосованістю. А швидкість і точність цих несвідомлюваних перебудов майже завжди перевершує швидкість і точність перебудов, що відбуваються усвідомлено (Бассін, 1968: 283). Саме тому, як справедливо зазначає С. Рубінштейн, не можна розглядати навичку як затверділу сталу сукупність фіксованих рухів, зчеплених один з одним лише тимчасовими (умовно-рефлекторними або

асоціативними) зв'язками. Усередині своєї стійкості навичка зберігає деяку мінливість, більшу чи меншу гнучкість і пластичність.

Практичне відображення вказаних наукових положень цієї аксіоми ми знаходимо у працях відомих музикознавців А. Бірмак, Г. Когана, Б. Кременштейн, О. Ніколаєва, С. Савшинського, А. Щапова та ін. Науковці підкреслюють, що формування нових рухових навичок тісно пов'язане з пластичністю кори головного мозку (І. Павлов) – здатністю нервових процесів здійснювати різноманітні реакції у відповідь на дію подразників. Практики-методисти вказують на доцільність виховання керованих автоматизмів, які носять гнучкий характер щодо впливу на свободу інтерпретації, миттєво підпорядковуються художній свідомості та волі, порівняно легко перетворюються і наповнюються творчими імпульсами. Так, професор А. Бірмак вважає, що здатність до змінення і переключення піаністичних рухів необхідно розвивати. Музиканту-виконавцю слід виробляти гнучкі, пластичні рухові стереотипи, здатні перебудовуватися «на ходу» залежно від ситуацій, що виникають. Завдяки цьому, піаніст отримує можливість вносити в готову навичку ті чи інші корективи художнього або технічного порядку. По суті, тут йдеться про підпорядкування техніки художнім завданням, про різноманітне застосування навичок відповідно до цих завдань (Бірмак, 1973: 69–70).

Спираючись на психологічні наукові постулати М. Бернштейна, Ю. Гіппенрейтер, Н. Гордеєвої, В. Зінченка, Є. Ільїна, О. Малхазова та ін. ми можемо узагальнити, що під час вільно і художнього виконання «світлою плямою свідомості» (І. Павлов) чи «основним полем уваги» (В. Григор'єв) музиканта-інструменталіста контролюється лише те, що регулюється провідними рівнями «E» і «D» управління руховим актом на основі діяльності коркових центрів головного мозку. Сюди входять «звуковий прообраз» (Г. Ципін) і логіка його драматургічного розвитку, цілісність музичної форми, стиль і виразність виконання, звукова мета-перспектива – інтонаційні опорні точки фрази, кульмінації тощо. Вони визначають рухову задачу і смислову мелодію довільних психомоторних дій. Сенсомоторні корекції, які забезпечуються фоновими рівнями управління («A», «B», «C») на основі функціонування підкоркових центрів головного мозку, тобто технічна сторона – швидкість, темп, точність і влучність переміщення пальців по клавіатурі інструменту, м'язове відчуття, автоматизми, «чорнова» робота психомоторики виконавця тощо залишаються на периферії «поля» уваги чи поза

свідомістю й увагою. При цьому складність внутрішньої «чорнової» роботи механізму психомоторики полягає в тому, що про неї дуже часто людина навіть і не підозрює, бо регуляцію рухів здійснює «мудрість тіла» або інтуїція (Клименко, 2007: 97).

Саме за таких умов здобувач вищої освіти поступово отримує можливість в освітньому процесі не тільки контролювати і коригувати свої дії, тобто «слухати себе» (М. Лонг), але і передчувати їх наслідки реалізації на всьому просторі музичного твору. Це відображається в практичному оволодінні вмінням «слухати вперед» (Н. Любомудрова), «думати вперед» (Т. Маттей) чи подумки передбачати майбутні труднощі, фактурні метаморфози, зміну пальцевих комбінацій і завчасно готувати до них руки (Г. Ципін). Однією з найперших об'єктивних умов зазначеної системи контролю свідомості студента є спокійний стан психіки і час. Ось чому у виконанні особливо важливо знайти основний темп твору – той стержень, на якому все тримається і без якого все розсипається на дрібні частини (К. Ігумнов). Тут доречно згадати про несвідому кваліфікацію, коли сам виконавець ставить себе в некомфортні умови (Подуровський, Сулова, 2001: 210).

Однак на тлі зазначеного випереджувального відображення свідомості музиканта-інструменталіста особливої цінності у процесі автоматизації набуває налагодження внутрішнього зворотного зв'язку у формі внутрішнього кільця управління довільними психомоторними діями, основною функцією якого є здійснення «таємничого контролю» (І. Гофман) за синергетичними автоматизмами і забезпечення біомеханічної доцільності ігрових рухів. Як справедливо зазначає професор Л. Чхаїдзе, це явище добре знайоме музикантам. Тільки добре оволодівши біомеханічною частиною розучуваного руху, тобто встановивши діяльність внутрішнього кільця, музиканти здатні передавати найтонші відтінки музичного твору (Чхаїдзе, 1970: 64). У цьому аспекті, з погляду психолога Є. Ільїна, за допомогою внутрішнього зворотного зв'язку, який полягає у формуванні моторної пам'яті і накопиченні досвіду, людина дізнається про те, як здійснювався рух, як дотримувалися необхідні просторові, силові і часові параметри.

Певну відповідь на актуальне питання «А що залишається майбутньому викладачеві-інструменталісту підконтрольним за підсвідомою сферою?» ми знаходимо в наукових постулатах І. Сеченова. Аналізуючи виконання музикантом знайомої п'єси в темряві, фізіолог зазначає, що правильне виконання гарантується не слухом, а звичними відчуттями, які йдуть від руки, що грає. Іншими

словами, під час гри в темряві, передуючи швидкому ряду рухів і паралельно з ними, біжить низка чуттєвих знаків, яка визначає послідовні зміни в положенні рук (Сеченов, 1952: 512–513). Указана описана низка випереджувальних «чуттєвих знаків почуття» в сучасних психологічних дослідженнях Є. Ільїна, В. Клименка і С. Максименка отримала назву «кінетична мелодія рухів», що є відображенням часового ритму, почуття простору, сили рухів і відповідних їм ритмів (Клименко, 2007: 137).

На практичне значення кінетичної мелодії ігрових рухів на етапі появи досконалих рухових навичок учня вказує відомий сучасний педагог-баяніст Ю. Бай. Критикуючи тезу недосвідчених виконавців, за якою «стоніжка збивається з руху, коли подумає про те, що ж діє десята ніжка» з приводу пізнання механізмів управління моторикою, мистецтвознавець наголошує: «Насправді, свідомість виконавця не керує кожним м'язом чи його волокном окремо. Це прерогатива підсвідомості. Всі відносно завершені професійні рухи свідомо управляються і реалізуються своєрідними функціональними блоками – синергістами, антагоністами та допоміжними, які не вимагають роздільного управління кожним своїм елементом... На етапі появи досконалих рухових навичок учня... свідомо діяльність згортається, автоматизується і набуває вигляду установки. Рухи управляються не на основі простого підсумовування окремих імпульсів спеціально для кожної ланки рухового апарату, а єдиним послідовним ланцюжком пульсацій, перетворюючи тим самим рух у єдину «кінетичну мелодію»» (Бай, 2017: 630).

На нашу думку, у процесі кожного повторного відтворення «напам'ять» музичного матеріалу здобувач вищої освіти ніби «зчитує» визначені енграмні утворення рухової пам'яті внаслідок функціонування внутрішнього кінестетичного перцептивного тонічного контролю (Є. Ільїн), що здійснюється постійно як фон за мінімальної інтенсивності уваги поряд із провідним слуховим перцептивним контролем. Також варто наголосити про актуалізацію з підсвідомої сфери музиканта-інструменталіста випереджувального звукового і психомоторного образу (М. Бернштейн) чи мозкового «динамічного стереотипу» (І. Павлова) як злитого ланцюга послідовності ігрових рухів, кожна ланка якого автоматично за принципом умовних рефлексів тягне за собою наступну (Г. Коган). Останній характеризується інерцією стійкого відтворення звичної аплікатури чи позиційного членування музичної фактури.

Отже, в музично-виконавському мистецтві підсвідомість стоїть на сторожі добре засвоєного

й активізується як засіб захисту свідомості від стресу, зайвої роботи, енергетичних витрат, важких психологічних і технічних перевантажень. Підсвідомій сфері музиканта-інструменталіста не властивий консерватизм. Неусвідомлюване психічне повідомляє музичній свідомості про результати своєї діяльності творчим початком, переживанням сценічних почуттів і художніх емоцій.

Що ж стосується наслідків активізації автоматизованих актів вищих типів людської діяльності (Л. Виготський), то, власне, автоматизація рухових навичок, з погляду професора А. Бірмак, звільняє увагу піаніста від спостереження за деталями рухів, економить нервову енергію, сприяє виконавській свободі і звільненню в рухах. При виробленій навичці усвідомлюється лише загальний характер і результат руху, деталі його мають автоматичний перебіг. Завдяки цьому, піаніст під час виконання може переключати увагу на художні завдання і, водночас, точно і спритно виконувати технічно важкі місця без зривів. Свідомість при цьому зберігає загальну провідну роль, що дає можливість певною мірою управляти автоматизованими рухами (Бірмак, 1973: 69).

Таким чином, у цілком автоматизованих рухах, як справедливо зазначає Ю. Бай, «свідомий контроль може стосуватись лише результату дій. У музичному виконавстві – це художньо-звуковий результат. У подібній спрямованості самоконтролю музикант-виконавець мовби суміщає зі звуковим результатом свої інструментально-рухові відчуття, упредметнює їх звуком – контролює рухи не самих рук, а музичного інструмента, нарешті, одухотвореного звуковидобування, звуковедення, зняття звука, його колоризування тощо» (Бай, 2017: 632).

Однак у діалектичних суперечностях взаємодії сфер свідомості й підсвідомості музиканта-інструменталіста ми не можемо заперечувати висвітлену Ф. Штейнгаузенем частину сутності людської нервової системи – здатність зберігати освоєний рух за порогом свідомості, можливість за бажанням відтворити перед свідомістю цей рух і знову занурити його за поріг свідомості. У будь-який момент, як тільки струм руху переривається або зустрічає перешкоду, процес може перейти у сферу ясної свідомості. Нехай узятий неправильний звук, дряпнув смичок тощо, негайно весь контрольний апарат починає діяти свідомо. Уся увага спрямовується туди і весь процес немов піднімається із підсвідомості в ясну свідомість, перевіряється і знову опускається у підсвідомість не раніше, ніж знову буде узгоджений з метою, з ідеалом (Штейнгаузен, 1926: 32–33).

Дійсно, підсвідомі технічні фони, сенсомоторні установки, динамічні стереотипи, сенсорні образи й автоматизми диктують інколи власну логіку свідомості майбутнього викладача-інструменталіста. Кожен музикант знає, як важко переучувати технічні навички, незручну аплікатуру, прийоми звуковидобування, педалізацію, рух міха чи смичка тощо. Музикознавець В. Івановський пояснює це тим, що автоматизм – одна з рис власного індивідуального піанізму, власний досвід рухів у піанізмі. Тому не тільки виконавець своєю свідомістю може диктувати своєму автоматизму, але і він іноді може запропонувати виконавцю те, що є його логікою, але свідомістю не уловленою. Тому буває іноді, що пальці піаніста в окремі моменти розумніші за його голову, і придуману ним аплікатуру вони автоматично замінюють на свою (Івановський, 1927: 123).

Особливо слід підкреслити, що підсвідомі технічні компоненти, рухливо-моторні автоматизми і зовнішня механіка, з погляду Л. Баренбойма, Т. Воробкевич, С. Лібермана, К. Мартінсена, Т. Маттея, А. Орендліхермана, А. Стоянова, Г. Ципіна, А. Щапова та ін., негативно впливають на слухову свідомість виконавця, що є об'єктивною закономірністю музично-виконавського мистецтва (Ципін, 2001: 184). Вони породжують гіпертрофований надмірний (зайвий) автоматизм чи автоматичність виконання, коли здоровий глузд стає слугою підсвідомості і забувається кінцева мета – створення музики. Як наслідок, послаблюється зв'язок між думкою і рухом, відбувається тьмяніння звукових уявлень, «загравання» програми, гра стає нецікавою і починає приймати механічний характер, як кажуть – «перестає звучати», з'являється небезпека «зриву» виконання і негативне хвилювання. Саме тому прямий обов'язок науково-педагогічного працівника вищої школи пояснити студентові, в чому суть і сенс виконавської процесу, що таке інтерпретаторський задум і що означає його реалізація, втілення в «матеріалі» (Ципін, 2001: 185).

Слід також визнати той негативний факт, що в освітньому процесі вищої школи відповідальність за результати концертного виступу студента, а також прагнення перестрахуватися від можливої сценічної невдачі підопічного штовхають викладача на фактичне заохочення непомірно тривалих, суто «механічних» пальцевих тренувань – того самого «зубріння», яке покликане підвищити ступінь завченості, жорсткої фіксованості музичного матеріалу на основі міцної технічної стереотипності. Музиканти-інструменталісти намагаються до зустрічі з публікою настільки все закріпити,

заавтоматизувати у виконанні, відлити його в таку незламно міцну форму, щоб під час виступу ніщо в ній не ворухнулося. Тоді, сподіваються вони, буде зведена до мінімуму небезпека «естрадних сюрпризів», яких вони бояться чи не найбільше на світі (Коган, 1979: 173). Але парадокс цієї ситуації в тому, що сам твір «дозріває» на публіці (С. Савшинський), а робота над ним, підготовка до «показу» завершується не вдома, а на естраді, в самому процесі перших публічних виконань. Стадію складання – третій заключний етап роботи над музичним твором не можна вважати цілком закінченою, поки п'єса не пройшла хоч два-три рази через справжній концертний «випал» (Коган, 1979: 173).

Таким чином, спираючись на викладений основний матеріал нашого наукового дослідження можна узагальнити, що у процесі «живого» одухотвореного виконання музикантом-інструменталістом концертної програми поряд із провідною усвідомленою безперервною звуковою перспективою в часі (ціллю, баченням), поряд з надсвідомими процесами у формі творчої інтуїції, осяяння і натхнення, простежується ідея становлення певної полімодальної психомоторної перспективи музично-ігрових рухів. Вона віддзеркалює якість функціонування рухової пам'яті майбутнього викладача-інструменталіста та діє за принципом преліментарних сенсорних корекцій *ante factum* на основі явища антиципації. На нашу думку, вказана психомоторна перспектива, яка ґрунтується на здатності гармонічних ігрових рухів до уявного відтворення (А. Шапов), на рівні підсвідомої сфери відображується:

1. У кінестетичному, фізичному чи тілесному передчутті (іннервації від лат. *in* – усередині та *per* – нерв – проведення нервового збудження в різні органи) (Шапар, 2004: 176) ігрового руху відповідно до звукового образу, дій чи справжнього творчого акту. З погляду В. Бардаса і К. Мартінсена, рухова іннервація перекидає місток до несвідомої автоматичної техніки і спричинює приведення у стан готовності нервів і м'язової системи. У негативному сенсі передчасна іннервація провокує невиправдані прискорення темпів виконання, зумовлені природженою здібністю до швидкої автоматизації ігрових рухів (Подуровський, Суслова, 2001: 190).

2. У передбаченні різних розташувань пальців, тонкого відчуття моменту (характеру) дотику до клавіші, що називається словом «туше» (І. Березовський), чи в активізації психомоторної творчості, внаслідок чого відбувається укладення душі в інструмент (С. Максименко), психологічне включення (інкрустація) інструменту у схему тіла музи-

канта (В. Зінченко, М. Старчеус), інтенсивне відчуття всього інструменту – коли піаніст перебуває щодо нього в «повній бойовій готовності» (Й. Гат).

3. У активізації м'язового тону – фізичного стану, який збігається з відповідним станом розуму, а саме увага мінус м'язове зусилля (Маккіннон, 1967: 104); інтуїції як сплаву таланту і досвіду (Ципін, 2001: 157); енергетики музиканта-виконавця, що визначає силу його впливу на слухача (О. Нікітін); вміння ніби побачити ігровий процес внутрішнім зором (Давидов, 2004: 249) – його початок, кінець, опорні рухові точки пасажу, моменти розслаблення ігрового апарату під час миттєвих цезур між фразами і реченнями чи переходу з однієї позиції або метро-ритмічної пульсації в іншу.

4. У налаштуванні творчої домінанти, коли піаністичний апарат ніби знаходить крила – всі технічні труднощі виконуються з легкістю і підкоряються натхненню (Бірмак, 1973: 33), чи технічній домінанті, що відображується у відчутті повної вільності та спокою музично-ігрових рухів (Давидов, 2004: 162).

5. У інтенсифікації різноманітних домінантних установок психомоторного комплексу виконавця на певні художні інтерпретаторські завдання (М. Давидов) чи попередньої доігрової установки на певний рух, на знаходження правильного темпо-ритму (Г. Ципін), на активне відчуття рівномірної «внутрішньо-дольової» ритмічної (метричної) пульсації музики, яка пронизує виконання всього твору від початку до кінця (А. Пазовський). Як певним чином організована психічна енергія, що трансформується в енергію фізичну (Г. Ципін), смислові установки виступають у ролі неусвідомленого чинника регуляції актів поведінки (Ф. Бассін), призводять до практичної доцільності, семантичної спрямованості та логічності дій «руки, яка чує» (С. Савшинський) чи «руки, яка веде слух» (М. Старчеус), відповідають впевненості виконавця і забезпечують стабільність гри на естраді.

Висновки. Психіка здобувача вищої освіти постає як діалектична єдність свідомого й підсвідомого. Тому цілком логічним є те, що виконавська діяльність музиканта-інструменталіста функціонує на основі свідомої й підсвідомої психічної роботи. Тільки свідомість може остаточно вирішити та оцінити за допомогою музичного слуху і музичного мислення, яким є результат ігрових рухів. Підсвідомість не оцінює. В ній відбувається ніби «відлежання», дозрівання музики (І. Пуриц), що супроводжується удосконаленням виконавської майстерності, творчим і технічним зростанням студента. У «живому» виконавському акті

підсвідомість пропонує не тільки музичний матеріал та ігрові рухи, але і пов'язані з ними передчуття, мотиви, передбачення, установки тощо, активно бере участь в породженні художнього смислу. На свідомості лежить відповідальність за поповнення «комори підсвідомості» якісними виконавськими навичками, технічними фонами й автоматизмами, міцними і точними знаннями, а також такими властивостями інтуїції, як художні прозріння і здогади (Я. Мільштейн), знаходження доцільного вирішення складного моторного комплексу, виходячи з самої музики (С. Фейнберг), виявлення найкращого технічного способу і найкращого звучання (Л. Оборін), пристосування рук до різних фактурних малюнків і комбінацій та пошук рухових відчуттів, положень, відповідних позицій і «поз» з метою незручне зробити по можливості природним і зручним (Г. Ципін).

Взагалі, важко побачити чорнову роботу підсвідомості музиканта-інструменталіста. Психомоторна функція цілісного виконавського акту перебуває у відомому протиріччі з функцією свідомості. Тому підсвідомі механізми, зазвичай, противляться всякому втручання у сферу їх впливу. Власне підсвідоме осідає у комплексній полімодальній руховій пам'яті як виконавський досвід і «чорнова» техніка проходження музично-ігрового руху.

Під час технічного опанування музичного матеріалу атрибутом свідомості виступає «живий» рух, а, власне, свідомість спрямовує свій погляд на процес автоматизації довільних психомоторних дій, в якому усвідомлена регуляція ігрових рухів здійснюється за участю музичного мислення, зору, мови тощо. Поступово на тлі проходження другого етапу вивчення музичного твору здобувач вищої освіти долає шлях від свідомої дії до підсвідомого, багато в чому автоматизованого вміння у всьому, що стосується технічної сторони освоєння матеріалу. Під час активізації третього етапу і, зокрема, сценічного концертного виступу природа свідомості спрямована на мотив і вищі символічні задачі ігрового руху – ідеальну субстанцію у вигляді звукового художнього образу та вибудовування сенсу музичної думки, а регуляція сукцесивної послідовності звуковисотних інтонаційних ритмо-рухів переходить на неусвідомлені рівні, де провідну роль відіграють полімодальні кінестетичні сприйняття, уявлення і відчуття. Спрямування свідомості переважно не на дію, яка здійснюється, а на те, задля чого вона здійснюється, слідом за Г. Коганом називаємо «повитухою техніки, успіху у роботі» (Коган, 1977: 27). При цьому «промінь» спрямованості свідомості

характеризується звуковою багатовекторністю, яка зумовлена специфікою музичної фактури та функціонуванням відповідно безперервного горизонтального мелодичного і вертикального гармонічного чи поліфонічного музичного мислення.

Цілком логічним є загальне положення, за яким свідомо виконавська діяльність музиканта-інструменталіста можлива лише за умови автоматизованого здійснення максимальної кількості її елементів (Ю. Трофімов), внаслідок чого відбувається оптимізація витонченого управління побіжними і спритними ігровими рухами, а власне «мудрість руки» повністю підпорядковується внутрішньо-слуховому уявленню та підсвідомо виконує імпульси-накази свідомої звукотворчої волі. Правильно налагоджена автоматизація довільних психомоторних дій є якісним показником уміння майбутнього викладача-інструменталіста свідомо управляти підсвідомою сферою. Для того, щоб майстерно виконати музичний твір, треба усвідомлено володіти художньою технікою гри на музичному інструменті, місце якої у сфері підсвідомості.

Отже, свідомі та підсвідомі сфери в аспекті психомоторної активності музиканта-інструменталіста органічно і тісно пов'язані між собою. Вони не можуть існувати одна без одної, а пороги переходу між ними невиразні та мінливі. Найуспішніші виконавці перед концертом відчувають ніби порожнечу свідомості – свідчення того, що тягар відповідальності переноситься на підсвідомість. Досвідчені музиканти знають, що виконання на публіці страшніше у перспективі, ніж в реальності. Досить доторкнутися до клавіатури, щоб до життя були викликані мнемічні асоціації, що діють, якщо не заважати їм сумнівами, в силу звички. Часом виконавець може відчувати надзвичайну ясність думки і дивне почуття відчуженості: свідомість стоїть ніби осторонь, байдуже спостерігаючи за тим, що відбувається і часом лунає думка: «Та годі, чи я роблю цю музику» (Маккіннон, 1967: 53).

Важливо зазначити, що у процесі поетапного вивчення музичного твору та, відповідно, формування і вдосконалення технічних навичок ми спостерігаємо прогресію онтогенетичного розвитку підсвідомого компонента в навчанні внаслідок «зрушення» міри усвідомленості внутрішньої динамічної сенсомоторної картини проходження виконавських дій. Під час сценічного виконання «напам'ять» елементи підсвідомості ніби заново відтворюються, наповнюються творчими імпульсами, постійно модифікуються і коректуються, проявляючи свою активність, пластичну природу

та, у разі необхідності, стають усвідомленими. Це зумовлено необхідністю безперервної регуляції розгортання музично-ігрових рухів і яскраво вираженою перервністю усвідомленого контролю цієї регуляції, складною симультанною ієрархією довільної психомоторної дії та неминучим залученням у її координаційну структуру численних неусвідомлених сенсомоторних компонентів. Інтимне вплетіння «несвідомого» в чуттєву тканину довільної психомоторної дії відбувається так часто, плавно і непомітно для нас, що робити певні категоричні висновки про антагонізм «авто-

матизму» і довільної активності – заняття марне та безперспективне.

Отже, питання, які пов'язані з природою та активізацією сфер свідомості й підсвідомості в інструментально-виконавському мистецтві, завжди будуть відкриті й актуальні. Висвітлені теоретично обґрунтовані аксіоми взаємодії досліджених дефініцій сповнені суперечливих суджень у методичному і практичному аспекті реалізації. Вони характеризуються індивідуальними суб'єктивними виявленнями і вимагають подальшого докладного наукового дослідження.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акимов Ю. Некоторые проблемы теории исполнительства на баяне. Москва, Советский композитор, 1980. 110 с.
2. Бай Ю. М. Психомоторика художньо-віртуозної побіжності баяніста (акордеоніста) : монографія. 2-е вид., доп. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2017. 652 с.
3. Баренбойм Л. Путь к музицированию : исследование. Ленинград : Советский композитор, 1979. 351 с.
4. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного : о неосознаваемых формах высшей нервной деятельности. Москва : Медицина, 1968. 468 с.
5. Бернштейн Н. А. Об упражнении и навыке. *Психология памяти*. Москва : ЧеРо, 1998. С. 743–791.
6. Бирмак А.О. художественной технике пианиста : опыт психофизиологического анализа и методы работы. Москва, Музыка, 1973. 141 с.
7. Большой психологический словарь. Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. Москва, 2003. 672 с.
8. Брейтгаупт Р. Основы фортепианной техники. Ред. и дополн. текст Г. Прокофьева ; под. общ. ред. М. Мейчика и Г. П. Прокофьева. Москва : МОНО «Музторг», 1928. Вып. 2. 96 с.
9. Гусак В. Рухова пам'ять майбутніх учителів музики: сутність і проблеми розвитку : монографія. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. 232 с.
10. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста (акордеоніста) : підручник. Київ : Музична Україна, 2004. 290 с.
11. Ергиев И.Д. Артистизм музыканта-инструменталиста : монография. Одесса : Астропринт, 2014. 284 с.
12. Ивановский В.Г. Теория пианизма : опыт научных предпосылок к методике обучения игре на фортепиано. Киев : Киев-печать, 1927. 210 с.
13. Клецов С.В. К вопросу о механизмах пианистических движений. *Советская музыка*. 1935. № 4. С. 73–82.
14. Клименко В.В. Психология спорта : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів. Київ : МАУП, 2007. 432 с.
15. Коган Г.М. У врат мастерства : психологические предпосылки успешности пианистической работы. Москва : Советский композитор, 1977. 341 с.
16. Коган Г.М. Работа пианиста. 3-е изд. Москва : Музыка, 1979. 182 с.
17. Липс Ф. Искусство игры на баяне. Москва : Музыка, 1985. 158 с.
18. Маккиннон Л. Игра наизусть. Пер. с англ., вступ. статья Ф. Соколова. Ленинград : Музыка, 1967. 144 с.
19. Новикова Э. Тобиас Маттей. *Музыкальное исполнительство*. Вып. 7. Москва : Музыка, 1972. С. 215–265.
20. Подуровский В.М., Сусллова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности : учебн. пос. для студентов вузов. Москва : Владос, 2001. 320 с.
21. Психология музыкальной деятельности : Теория и практика : учеб. пособие для студ. музыкальных фак. высш. пед. учеб. заведений / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др. ; под ред. Г.М. Цыпина. Москва : Academia, 2003. 368 с.
22. Психология техники игры на фортепиано : две статьи И. Березовского и В. Бардаса ; пер. А.С. Шевеса. Москва : Музыкальный сектор, 1928. 111 с.
23. Пуриц И.Г. Гра на баяні. Методичні статті. Переклад з рос. мови. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. 232 с.
24. Савшинский С.И. Работа пианиста над техникой. Ленинград : Музыка, 1968. 107 с.
25. Самойленко А.И. «Язык сознания» и семантический анализ музыки : к постановке проблемы. *Музичне мистецтво і культура* : Науковий вісник ОДМА імені А.В. Нежданової / [гол. ред. О.В. Сокол.] Одеса : Друк, 2004. Кн. 2, вип. 4. С. 18–29.
26. Сеченов И.М. Избранные произведения. Москва : АН СССР, 1952. Т. 1. Физиология и психология. 771 с.
27. Станиславский К.С. Работа актера над собой : дневник ученика. Москва : Художественная литература, 1933. 575 с.
28. Цыпин Г.М. Музыкально-исполнительское искусство : теория и практик. СПб. : Алетейя, 2001. 318 с.
29. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. Москва : Просвещение, 1984. 75 с.
30. Чхаидзе Л.В. Об управлении движениями человека. Москва : Физкультура и спорт, 1970. 136 с.

31. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2004. 640 с.
32. Шлезингер Ст. Пианист-методолог. СПб : Издание музыкальной школы Шлезингера, 1902. Вып. 1. О технике игры на фортепиано. 28 с.
33. Шлезингер Ст. Пианист-методолог. СПб : Издание музыкальной школы Шлезингера, 1902. Вып. 3. О важном значении игры наизусть. 21 с.
34. Штейнгаузен Ф. Техника игры на фортепиано. Москва : Музыкальный сектор, 1926. 90 с.
35. Щапов А.П. Фортепианная педагогика. Москва : Советская Россия, 1960. 172 с.

REFERENCES

1. Akimov Ju. Nekotorye problemy teorii ispolnitel'stva na bajane [Some problems of the theory of playing the button accordion]. Moskva, Sovetskij kompozitor, 1980. 110 p. [in Russian].
2. Bay YU. M. Psykhomotoryka khudozhn'o-virtuoznoyi pobizhnosti bayanista (akordeonista): monohrafiya [Psychomotrics of artistic and virtual interests of the bayanist (accordionist): monograph]. 2–e vyd., Dop. Uman': Vydavets' «Sochins'kiy M. M.», 2017. 652 p. [in Ukrainian].
3. Barenbojm L. Put' k muzicirovaniju : issledovanie [The path to making music : research]. Leningrad : Sovetskij kompozitor, 1979. 351 p. [in Russian].
4. Bassin F.V. Problema bessoznatel'nogo : o neosoznavaemyh formah vysshej nervnoj dejatel'nosti [The problem of the unconscious : on the unconscious forms of higher nervous activity]. Moskva : Medicina, 1968. 468 p. [in Russian].
5. Bernshtejn N.A. Ob uprazhnenii i navyke [Exercise and skill]. The psychology of memory. Moskva : CheRo, 1998. pp. 743–791 [in Russian].
6. Birmak A.O. hudozhestvennoj tehnikе pianista : opyt psihofiziologicheskogo analiza i metody raboty [On the artistic technique of the pianist: the experience of psychophysiological analysis and methods of work]. Moskva, Muzyka, 1973. 141 p. [in Russian].
7. Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Big psychological dictionary]. Pod red. Meshherjakova B. G., Zinchenko V. P. Moskva, 2003. 672 p. [in Russian].
8. Brejtgaup R. Osnovy fortepiannoј tehniki [Fundamentals of piano technique]. Moskva : MONO Muztorg, 1928. Vyp. 2. 96 p. [in Russian].
9. Gusak V. Ruhova pam'jat' majbutnih uchiteliv muziki : sutnist' i problemi rozvitku : monografiya [Rukhov's memory of maybut music teachers : daily issues and development problems : monograph]. Uman': FOP Zhovtij O. O., 2016. 232 p. [in Ukrainian].
10. Davidov M.A. Teoretichni osnovi formuvannja vikonavs'koї majsternosti bayanista (akordeonista) : pidruchnik [Theoretical foundations of the formulation of the vikonavskoy maisternosti bayanist (accordionist) : handler]. Kiiv : Muzichna Ukraїna, 2004. 290 p. [in Ukrainian].
11. Ergiev I.D. Artistizm muzykanta-instrumentalista : monografiya [Artistry of an instrumental musician : a monograph]. Odessa : Astroprint, 2014. 284 p. [in Ukrainian].
12. Ivanovskij V.G. Teorija pianizma : opyt nauchnyh predposylok k metodike obuchenija igre na fortepiano [Theory of pianism : an experience of scientificPreconditions for teaching the piano]. Kiev : Kiev-pechat', 1927. 210 p. [in Ukrainian].
13. Kleshhov S. V. K voprosu o mehanizmah pianisticheskikh dvizhenij [On the question of the mechanisms of pianistic movements]. Soviet music, 1935, № 4, pp. 73–82 [in Russian].
14. Klimenko V.V. Psihologija sportu : navch. posibnyk dlya stud. vyshchych navch. zakladiv [Psihologija sportu]. Kiiv : MAUP, 2007. 432 p. [in Ukrainian].
15. Kogan G.M. U vrat masterstva : psihologicheskie predposylki uspešnosti pianisticheskoy raboty [At the gate of mastery: psychological preconditions for success in pianist work]. Moskva : Sovetskij kompozitor, 1977. 341 p. [in Russian].
16. Kogan G.M. Rabota pianista [The work of a pianist]. Moskva : Muzyka, 1979. 182 p. [in Russian].
17. Lips F. Iskusstvo igry na bajane [The art of playing the button accordion]. Moskva : Muzyka, 1985. 158 p. [in Russian].
18. Makkinnon L. Igra naizust' [Playing by heart]. Leningrad : Muzyka, 1967. 144 p. [in Russian].
19. Novikova Je. Tobias Mattej [Tobias Mattej]. Musical performance. Vyp. 7. Moskva : Muzyka, 1972. pp. 215–265 [in Russian].
20. Podurovskij, V.M., Suslova, N. V. Psihologicheskaja korekciya muzykal'no-pedagogicheskoy dejatel'nosti : uchebn. pos. dlya studentov vuzov [Psychological correction of musical and pedagogical activity]. Moskva : Vlados, 2001. 320 p. [in Russian].
21. Psihologija muzykal'noj dejatel'nosti : Teorija i praktika : ucheb. posobiye dlya stud. muzykal'nykh fak. vyssh. ped. ucheb. zavedenyy [Psychology of musical activity : Theory and practice]. D. K. Kirnarskaja, N. I. Kijashhenko, K. V. Tarasova, G. M. Cypin (Ed.). Moskva : Academia, 2003. 368 p. [in Russian].
22. Psihologija tehniki igry na fortepiano : dve stat'i I. Berezovskogo i V. Bardasa [Psychology of piano playing technique : two articles by I. Berezovsky and V. Bardas]. Moskva : Muzykal'nyj sektor, 1928. 111 p. [in Russian].
23. Puritsa I.H. Hra na bayani. Metodichni statii. Pereklad z ros. Movy [Playing the accordion. Methodical articles. Translated from russian. languages]. Ternopil' : Navchal'na knyha – Bohdan, 2007. 232 p. [in Ukrainian].
24. Savshinskij S.I. Rabota pianista nad tehnikoj [The pianist's work on technique]. Leningrad: Muzyka, 1968. 107 p. [in Russian].
25. Samojlenko A.I. «Jazyk soznaniya» i semanticheskij analiz muzyki: k postanovke problemy [«The language of consciousness» and the semantic analysis of music: to the problem statement]. Musical art and culture : Naukovij visnik ODMA imeni A.V. Nezhdanovoї / [gol. red. O.V. Sokol.]. Odesa : Druk, 2004. Kn. 2, vip. 4, pp. 18–29 [in Ukrainian].

26. Sechenov I.M. Izbrannye proizvedenija [Selected works]. Moskva : AN SSSR, 1952. T. 1. Fiziologija i psihologija. 771 p. [in Russian].
27. Stanislavskij K.S. Rabota aktera nad soboj: dnevnik učenika [The actor's work on himself : a student's diary]. Moskva : Hudozhestvennaja literatura, 1933. 575 c. [in Russian].
28. Cypin G.M. Muzykal'no-ispolnitel'skoe iskusstvo : teorija i praktik [Musical performing arts : theory and practice]. SPb. : Aletejja, 2001. 318 p. [in Russian].
29. Cypin G.M. Obuchenie igre na fortepiano [Learning to play the piano]. Moskva : Prosveshhenie 1984. 75 p. [in Russian].
30. Chhaidze L.V. Ob upravlenii dvizhenijami cheloveka [On the control of human movements]. Moskva : Fizkul'tura i sport, 1970. 136 p. [in Russian].
31. Shapar V.B. Psihologichnij tлумachnij slovník [Psychological tлумachny vocabulary]. Harkiv : Prapor, 2004. 640 p. [in Ukrainian].
32. Shlezinger St. Pianist-metodolog [Pianist methodologist]. SPb : Izdanie muzykal'noj shkoly Shlezingera, 1902. Vyp. 1. O tehnikе igry na fortepiano. 28 p. [in Russian].
33. Shlezinger St. Pianist-metodolog [Pianist methodologist]. SPb : Izdanie muzykal'noj shkoly Shlezingera, 1902. Vyp. 3. O vazhnom znachenii igry naizust'. 21 p. [in Russian].
34. Shtejngauzen F. Tehnika igry na fortepiano [Piano playing technique]. Moskva : Muzykal'nyj sektor, 1926. 90 p. [in Russian].
35. Shhapov A.P. Fortepiannaja pedagogika [Piano pedagogy]. Moskva : Sovetskaja Rossija, 1960. 172 p. [in Russian].

Катерина ДАВИДОВА,
orcid.org/0000-0003-2344-2453
аспірант кафедри дизайну та реклами
Київського національного університету культури і мистецтв
(Київ, Україна) *katja.dv03@gmail.com*

ОГЛЯД ОСНОВНИХ ДРУКАРСЬКИХ ТЕХНІК ПОШТОВИХ ЛИСТІВОК КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Проведено огляд історичного розвитку та становлення основних методів / методик друку, що застосовувались у процесі створення поштових листівок / відкритих листів наприкінці XIX – на початку XX століття. Здійснено короткий опис друкарських методів, що виникли та зазнали подальшої еволюції в період так званого «Золотого віку» поштових листівок і допомогли створити безліч друкованих карток, більшість із яких нагадують радше твори мистецтва, ніж звичайні поштові листівки.

Також у статті розкриваються основні фізичні процеси наведених друкарських методів, описується їхній вплив на розвиток поштової листівки в контексті загального науково-технічного підйому та радикальних інновацій і змін у поліграфічній галузі.

Методи, наведені у статті, – це методи, що використовувалися для виготовлення більшості видів листівок, хоча деякі з них згадуються лише тому, що ці методи сприяють кращому розумінню того, як вони еволюціонували. Незважаючи на це, майже кожен метод друку використовувався для виготовлення листівок у той чи інший час, і жодного разу водночас не використовувались більше друкованих технік, ніж у роки так званого «Золотого віку» поштових листівок наприкінці XIX – на початку XX століття. Не всі технологічні досягнення у друкарській справі мали комерційне застосування, деякі складні методи (методи, що поєднували в собі декілька друкарських методик та застосовувались комплексно) використовувались суто художниками та невеличкими або вузькоспеціалізованими друкарнями.

Варто зауважити, що номенклатура, яка використовується для маркування технік друку, є недосконалою і може різнитися залежно від посилань. Назви, що колись були надані старим методам, іноді змінювались, а стару назву застарілого методу могли застосовувати до більш новітнього й інноваційного рішення. Інші терміни мають як широке, так і специфічне значення. Європейські друкарі, що виготовляли більшість листівок, мали свою власну термінологію, яка відрізнялася від країни до країни, той самий процес може навіть по-різному згадуватися в Англії й Америці. Деякі терміни завжди вживались неофіційно, і, оскільки не мали сталого визначення, їхнє значення часто змінювалося із часом.

Ключові слова: листівка, техніки друку, гравюра, поштівка, друкарські методи, кінець XIX – початок XX століття.

Kateryna DAVYDOVA,
orcid.org/0000-0003-2344-2453
Postgraduate Student at the Department of Design and Advertising
Kyiv National University of Culture and Arts
(Kyiv, Ukraine) *katja.dv03@gmail.com*

OVERVIEW OF THE MAIN PRINTING TECHNIQUES OF POSTCARDS OF THE LATE XIX – EARLY XX CENTURY

A review of the historical development and formation of the main methods (techniques) of printing used in the process of creating postcards (open letters) in the late nineteenth – early twentieth century. A brief description of the printing methods that emerged and evolved during the so-called “Golden Age” of postcards and helped to create many printed cards, most of which resemble works of art rather than ordinary postcards.

The article also reveals the main physical processes of the above printing methods, describes their impact on the development of the postcard in the context of the general scientific and technological rise and radical innovations and changes in the printing industry.

The methods presented in the article are the methods used to make most types of postcards, although some of them are mentioned only because these methods add a better understanding of how they evolved. Nevertheless, almost every printing method was used to make postcards at one time or another, and no more printing techniques were used at the same time than during the so-called “Golden Age” of postcards in the late nineteenth and early twentieth centuries. Not all technological advances in printing had a commercial application, some complex methods (methods that combined several printing techniques and were used in combination) were used exclusively by artists and small or narrowly focused printing houses.

It should be noted that the nomenclature used to label printing techniques is imperfect and may vary depending on the references. The names that were once given to the old methods have sometimes changed, and the old name of the outdated method could be applied to a newer and more innovative solution. Other terms have both broad and specific meanings. European printers, who made most of the leaflets, had their own terminology, which differed from country to country, the same process may even be mentioned differently in England and America. Some terms have always been used informally, and without a fixed definition, their meaning has often changed over time.

Key words: postcard, printing techniques, engraving, printing methods, end of XIX – beginning of XX century.

Постановка проблеми. Проблема полягає в тому, що в умовах сьогодення поштова листівка все ще залишається малодослідженою як з позиції дизайнерського рішення, так і з позиції технологічних процесів її створення (виготовлення), потребує значно більшої уваги з боку наукової спільноти в даному напрямі.

Аналіз досліджень. Серед останніх досліджень даної теми можна звернути увагу на навчальний посібник Л. Антонова, О. Киселева «Печатная графика: учебное пособие», випущений у 2018 р., у якому докладно розглядається історія друку та види друкованої графіки: ксилографія, ліногравюра, літографія, офорт. Особлива увага приділяється способам і особливостям друку, необхідним матеріалам та інструментам, а також різним технікам друку (Антонов, 2018). Про техніки друку, різновиди творів графічного мистецтва, відмітні ознаки основних технік – гравюри на дереві, міді та літографії, а також про кожну манеру виконання докладно розповідається в унікальному всеосяжному виданні І. Лемана «Гравюра и литография. Очерки истории и техники» (Леман, 2004). Можна ознайомитися з історичним оглядом закордонного графічного мистецтва і вітчизняної школи на основі класичної праці Д. Ровинського. Текст доповнюють чудові репродукції. Ознайомитися з основними техніками друку, як-от ксилографія, літографія, високий друк та інші, можна у книзі О. Черняка «Энциклопедия изящных, декоративных и прикладных искусств». Автори цієї унікальної книги зібрали приклади інструментів і пристосувань, що використовуються в більш ніж 150 видах образотворчого та прикладного мистецтва, зокрема й методи використання більш ніж 2 000 інструментів (Черняк, 2009: 32, 42, 28).

Мета статті – огляд основних друкарських методик поштової листівки, опис їх виникнення та становлення наприкінці XIX – на початку XX ст.

Виклад основного матеріалу. Під час розгляду поштової листівки в контексті дизайнерського рішення особливу увагу варто приділити саме тому широкому спектру друкарських технік листівок, розвиток яких припав на кінець XIX – початок XX ст.

«Золотий вік» листівок супроводжувався радикальними інноваціями та змінами у поліграфічній галузі, що не могло не відобразитись і на розвитку

поштової листівки (так званий «відкритий лист»). Методи друку, використані на межі XIX–XX ст., допомогли створити безліч друкованих карток, більшість із яких нагадують радше твори мистецтва, ніж звичайні поштові листівки.

У статті розглянемо еволюцію виникнення та становлення різних технік друку поштових листівок.

Наприкінці XIX ст. гонка з використанням нових технологічних рішень привела до великої кількості експериментів, які часто базувались більше на спробах і помилках, а не на наукових принципах. Це призвело до виникнення багатьох технік, що інтригують, декілька з яких наведемо у статті. Не всі технологічні досягнення у друкарській справі мали комерційне застосування, деякі складні методи (методи, що поєднували в собі декілька друкарських методик та застосовувались комплексно) використовувались суто художниками та невеличкими або вузькоспеціалізованими друкарнями. Методи, наведені у статті, – це методи, що використовуються для виготовлення більшості видів листівок, хоча деякі з них згадуються лише тому, що ці методи допомагають краще зрозуміти те, як вони еволюціонували. Незважаючи на це, майже кожен метод друку використовувався для виготовлення листівок в той чи інший час, жодного разу водночас не використовувались більше друкованих технік, ніж у роки так званого «Золотого віку» поштових листівок наприкінці XIX – на початку XX ст.

До перших років XIX ст. у звичайних методах друку було дуже мало змін. Незначні вдосконалення звичної техніки та механіки були постійними, але їхні основні принципи залишалися стабільними досить довго, щоб встановити задані зразки та традиції. Високий друк став основним методом, що застосовувався для більшості комерційних поліграфічних робіт, тоді як глибоке друкування часто застосовували для більш обмежених кінцевих виробів. Універсальне літографічне мистецтво, відкрите в останні роки XVIII ст., ще мало розкрити весь свій потенціал (Некрасов, 2016). Після вдосконалення це відкриває цілий новий спектр репродуктивних можливостей. Розуміння цих трьох основних технік має велике значення, якщо потрібно зрозуміти еволюцію поліграфії, яка привела до появи першої листівки. Нині від

тих методів комерційні друкарні в основному відмовились, але на їхній основі все ще розробляються нові друкарські методи (Дурняк та ін., 2002). Більшість карток використовувалися для реклами, поєднували друкований текст із гравірованою на дереві ілюстрацією. Цей метод високого друку називався ксилографією. Ксилографія слугувала для створення ілюстрацій, репродукування живопису та рисунку у книгах, журналах, листівках тощо (Нестеренко, 2006). Жоден процес не міг зафіксувати найдрібніші деталі, що надає даному шрифту легкості в читанні, навіть за такого маленького розміру. Згодом із гравюри на дереві були зроблені металеві виливки, які можна було скопіювати та друкувати на більш швидких машинах для друку.

Хоч багато друкарень широко використовували цю техніку, друковані зображення загалом залишалися рідкістю до початку XX ст. Щоб створити гравюру на дереві потрібна висококваліфікована людина. Це повільний процес, що потребує багато часу для створення єдиного зображення, що може тривати тижні (Черняк, 2009).

Велика частина ілюстрацій XIX ст. використовувала гравюру на дереві, що дало прекрасні результати. Іноді її використовували на ранніх рекламних листівках, де ілюстрація покращувала текст. До 1890-х рр. гравюру на дереві цілком замінили лінійним блоком, який був набагато дешевший у виготовленні. Чимало лінійних блоків було створено у стилі гравюр на дереві, про які так добре знала громадськість, і їх було дуже важко розрізнити на листівках без сильного збільшення.

У попередні часи, коли майже весь друк робився чорно-білим, додавання лише одного кольору могло привернути велику увагу. У високому друці окремий лист, блок тексту чи навіть зображення іноді отримували інший відтінок, ніж основний витвір. Це надзвичайно сповільнило виробництво, і цей метод не можна застосовувати у друкуванні великого обсягу робіт. Найпоширенішим способом друку двох кольорів був введення другого субстрату. Області, для яких потрібен колір, залишалися порожніми на підкладці, яка утримує чорну частину зображення, а потім той самий папір розміщується над іншою підкладкою, на якій розміщуються лише ділянки, розписані кольором. Оскільки колір додавали лише для привернення уваги, найпоширенішим кольором був червоний. Цей прийом широко застосовувався на листівках ранньої реклами. Оскільки були розроблені більш складні методи додавання ще більше кольору до зображення, цей простий прийом здебільшого вийшов з ужитку. Виробництво зображень із декількох

субстратів, однак, стане головним методом кольорового друку. Одним із цікавих методів друку був метод хромоксилографії. Він зазвичай використовував десять – двадцять блоків із гравіруванням на дереві, кожен із яких мав унікальний колір, для отримання одноколірного зображення.

Ранній метод друку хромоксилографії зазвичай використовував десять – двадцять блоків із гравіруванням на дереві, кожен з яких мав унікальний колір, для отримання одноколірного зображення. Результати часто були видатними, і цей метод став головним конкурентом хромолітографії. Хромолітографія – це кольорова літографія, під час створення якої для нанесення кожного кольору застосовувалася окрема друкована форма (до 20 і більше). Друкована форма робиться на камені або цинковій пластині, на яку попередньо наносився контур кольорової плями. Техніка хромолітографії досить широко використовувалася у другій половині XIX – на початку XX ст. На початку XXI ст. вона практично витіснена сучасними (зокрема, фотомеханічними) методами передачі зображення. Плакати та торгові листівки широко використовували кольорові технології, у 1889 р. в Австрії була надрукована перша у світі кольорова листівка. Для решти XIX ст. хромолітографія була б основним методом, що застосовувався для виготовлення кольорових карток. У боротьбі за першість кольорового друку саме хромолітографія стала галузевим стандартом, за винятком Англії, де хромоксилографія залишалася популярною. Це може бути пов'язано зі здатністю техніки відтворювати тонований вигляд акварелей (традиція в Англії). Хоча хромолітографія домінувала в поліграфічній галузі, мистецтво хромоксилографії не просто зникло, до кінця 1900-х рр. його стали використовувати більш простими способами для дешевих ілюстрацій у журналах, дитячих книжках. Комерційні друкарі відмовилися від використання гравюри на дереві у 1890-х рр. через вартість, але до того часу цей стиль був настільки популярним, що багато хто з них зберігав вигляд цієї традиції завдяки кольоровому друку (Макнейр, 1986–1987). З давніх часів для штампування використовувались різні матеріали, але лише коли Чарльз Гудієр відкрив спосіб стабілізації каучуку в 1844 р., штампування стало можливим. Ця вулканізована гума, оброблена сіркою і нагріванням, почала використовуватися для ручного штампування в 1860-х рр. Малюнок потрібного зображення розміщувався на металевій пластині, який потім витравлювався в рельєф. Потім із цього рельєфу роблять зліпок, у який заливають гуму. Після затвердіння гума витягується з форми,

після встановлення на рукоятку вона готова до використання. У цих ручних штампах використовували більш рідку форму чорнил. Потім простим натисканням руки воно переноситься на папір чи предмет. Гумові штампи найбільш асоціюються з листівками через розміщені на них поштові штампи. Деякі фотографі також використовували гумове тиснення, щоб розміщувати свої імена на справжні листівки, уникаючи додаткових витрат на комерційний друк своїх і без того дорогих поштівків. Продаж справжніх поштових листівок часто був прив'язаний до поточних подій, і безпосередність ручного тиснення дозволяла фотографам своєчасно продавати ці листівки. Гумові штампи не використовувались для комерційного друку листівок, але до 1970-х рр. вони стали важливим інструментом у створенні карток Mail Art (англ. Mail Art – вид сучасного образотворчого мистецтва, що застосовує поштові марки й інші поштові матеріали як образотворчі засоби).

Більшість рельєфних листівок було створено методом тиснення, процес пресування формованих штампів для лиття у плоский аркуш паперу для створення рельєфного дизайну. Тиснення – поліграфічний процес для отримання рельєфного зображення на поверхні продукції: листового металу, оксамиту, паперу (Вікіпедія).

Для тиснення зазвичай використовувалися дві форми штампа; штамп для барельєфа (охоплюваний), який розміщувався на станині пресу, щоб підштовхнути конструкцію вгору, тоді як штамп у вигляді форми (що охоплює) чинив тиск на папір згори. Друк завжди передував тисненню, оскільки для правильного перенесення чорнила із пластини на папір була потрібна пласка поверхня, і тиск під час друку, імовірно, згладив би будь-яке тиснення. Тиснення використовувалося на новаторських листівках, а також було звичним саме для ілюстрованих вітальних листівок. Коли тиснення створювало дуже нерівну поверхню, на якій було важко писати, то на зворотному боці приклеювали інший лист попередньо видрукуваного паперу (Embossing Techniques.).

Існує кілька видів тиснення. Тиснення фольгою – тиснення нагрітим кліше і матеріалом (папір, шкіра, пластик) (Гудилин, 2006). Сліпе тиснення (блінт; англ. *Blind* – «сліпий») – тиснення за допомогою кліше з метою отримання відбитка на гладкій поверхні (наприклад, на текстурному папері, на шкірі). Конгревне тиснення без фольги (англ. *Embossing, Praegung*) – надання барельєфа опресуванням матеріалу між кліше для конгреву (матриці) і пуансоном (контрматриць, відповідної частини). Конгревне тиснення з фольгою. Може виконуватися двома способами. Першим способом про-

цес здійснюється у два прогони: під час першого прогону припресовують фольгу, а другим прогом надається рельєф. Другим способом процес проводиться в один удар (відбиток); перенесення фольги і надання рельєфу відбуваються водночас, що дозволяє удвічі скоротити час (Маїк, 1997).

Зворотний конгрев (англ. *Debossing*) – тиснення, за якого обниження зображення виконується нижче рівня матеріалу (тобто в бік від спостерігача). Класичний конгрев – це отримання опуклого зображення, тоді як під зворотним конгревом мається на увазі отримання увігнутого зображення. У XIX ст. ця техніка стала популярною для оформлення візиток, листівок. До XX ст. для технології тиснення використовували фарби або золото, а вже після стала застосовуватися фольга (Тиснення).

Висновки. З розвитком науки в XIX ст. почалися пошуки застосування цих нових знань у практичних цілях. Були розроблені всілякі нові методи друку для відтворення творів мистецтва і фотографій. Деякі із цих технік дали прекрасні результати, але були занадто складними і дорогими для використання в комерційних друкарнях, вони швидко зникли з пам'яті. Інші методи найбільшої складності та високої вартості використовувались для спеціалізованих потреб друку, принаймні в той час, коли іншого шляху досягти бажаних результатів не було. Хоча листівки високого класу зазвичай могли покрити додаткові витрати на унікальні методи друку, вони теж відійшли на другий план, оскільки стали доступні більш ефективні засоби виробництва. Художники почали шукати нові технології, завдяки яким розмноження стало простим та дешевим, оскільки якість стала неактуальною. Хоча всі типи художніх карток ніколи не друкувались у великій кількості, вони все ще є частиною багатой історії друку листівок.

У XXI ст. розвиток цифрових технологій перевернув поліграфічну галузь. Його інвазивна природа охопила всі шари методологій, що використовуються для створення друкованого зображення. Майже всі засоби масової інформації засвоїли певні форми цифрових технологій, а деякі до того, що їх практично не впізнати з того, як вони практикувались десять років тому. Ідея перенести зображення, зафіксоване на аркуші плівки, на друкарську підкладку, яка втілювалася поліграфічною промисловістю довше століття, застаріла. Поширення телефонів, інтернету також створило абсолютно нові можливості для виробництва листівок, які обходять усі способи друку. Хоча цифрові технології будуть і надалі відігравати все більшу роль у друкуванні листівок, перебіг цього прогресу залишається невизначеним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова Л., Киселев А. Печатная графика : учебное пособие. Петрозаводск : Изд-во Петрозаводского государственного университета, 2018. 91 с.
2. Гудилин Д. Тиснение фольгой. *CompuArt*. 2006. № 1.
3. Энциклопедия изящных, декоративных и прикладных искусств. Пер. с англ. О. Черняк. Москва : АСТ ; Астрель, 2009. 304 с.
4. Леман И. Гравюра и литография. Очерки истории и техники. Москва : ЗАО «Центрполиграф», 2004. 433 с.
5. Маїк В. Тиснення: технології, матеріали, устаткування / за ред. Е. Лазаренка. Львів : НВП «Мета», 1997. 174 с.
6. Макнейр Джон Р. Хромолітографія та кольоровий деревний блок : уроки до дитячої літератури дев'ятнадцятого століття. 1986–1987. Т. 11. № 4. С. 193–197.
7. Некрасов Р., Разалиева А. Гравюра на картоне (глубокая печать) в контексте композиционного построения художественно-графического образа. *Молодой ученый*. 2016. № 16 (120). С. 476–479.
8. Гудієр Чарльз. URL: <https://amp.ru.google-info.cn/2191531/1/gudir-charlz.html>.
9. Тиснение. URL: <https://cham.com.ua/tisnenie-ego-vidyi-istoriya-poyavleniya/>.
10. Тиснение. *Википедия*. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B8%D1%81%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5>.
11. Хромолітія. *Википедія*. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F>.
12. Embossing Techniques. URL: <http://www.metropostcard.com/tech5-novelties1.html>.

REFERENCES

1. Antonova L. A., Kiselev A. V. (2018) *Pечатnaia grafika. Uchebnoe posobie* [Printed graphics. Tutorial]. Petrozavodsk: Izd-vo Petrozavodskii gosudarstvennyi universitet (PetrGU). 91 p. [in Russian].
2. Gudilin D. (2006) *Tisnenie folgoi* [Foil stamping]. D. Gudilin. *CompuArt*. № 1. [in Russian]
3. *Entsiklopediia iziashchnykh, dekorativnykh i prikladnykh iskusstv* (2009) [Encyclopedia of Fine, Decorative and Applied Arts]. Per. s angl. O. M. Cherniak. M.: ACT: Astrel. 304 p. [in Russian]
4. Leman I. I. (2004) *Graviura i litografiia. Oчерki istorii i tekhniki* [Engraving and lithography. Essays on history and technology] M.: ZAO Tcentrpoligraf. 433 p. ill. [in Russian]
5. Maik V. Z. (1997) *Tysnennia: tekhnologii, materialy, ustatkuvannia* [Stamping: technologies, materials, equipment] V. Z. Maik; za red. d.t.n., prof. E. T. Lazarenka Maik. Lviv: NVP “Meta”. 174 p. [in Ukrainian].
6. Makneir, Dzhon R. (1986–1987) *Khromolitohrafiia ta kolorovyi derevnyi blok: Ruky do dytiachoi literatury deviatnadsiatoho stolittia. Asotsiatsiia dytiachoi literatury shchokvartalu* [Chromolithography and Colored Wood Block: Hands to Nineteenth-Century Children’s Literature. Children’s Literature Association quarterly]. Т. 11. № 4. pp. 193–197. [in Ukrainian].
7. Nekrasov R. V. (2016) *Graviura na kartone (glubokaia pechat) v kontekste kompozitcionnogo postroeniia khudozhestvenno-graficheskogo obraza* [Engraving on cardboard (intaglio printing) in the context of the compositional construction of an artistic and graphic image] R. V. Nekrasov, A. A. Razalieva. Tekst : neposredstvennyi. Molodoi uchenyi. № 16 (120). pp. 476–479. [in Russian]
8. Hudyр, Charlz [Goodyear, Charles] URL: <https://amp.ru.google-info.cn/2191531/1/gudir-charlz.html> [in Russian]
9. Tisnenie. [Embossing] <https://cham.com.ua/tisnenie-ego-vidyi-istoriya-poyavleniya/> [in Russian]
10. Vikipediya. Tisnenie. [Wikipedia. Embossing] URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B8%D1%81%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5> [in Russian].
11. Vikipediia. Khromolitiiia. [Wikipedia. Chromolithia] URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D1%80%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F> [in Ukrainian].
12. EMBOSSING TECHNIQUES. URL: <http://www.metropostcard.com/tech5-novelties1.html>.

УДК 7.091.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-9>**Світлана ДЕРКАЧ,***orcid.org/0000-0002-5963-6463**кандидат мистецтвознавства, професор,**заслужений діяч мистецтв України,**професор кафедри режисури естради та масових свят**Київського національного університету культури і мистецтв**(Київ, Україна) snderkatch@ukr.net***Мирослава МЕЛЬНИК,***orcid.org/0000-0002-2553-5509**кандидат мистецтвознавства, доцент,**доцент кафедри режисури естради та масових свят**Київського національного університету культури і мистецтв,**(Київ, Україна) mirchukmmm@gmail.com***Володимир ФІШЕР,***orcid.org/0000-0003-4045-7024**заслужений діяч мистецтв України,**професор кафедри режисури естради та масових свят**Київського національного університету культури і мистецтв**(Київ, Україна) vmfisher@ukr.net*

МАСОВІ ТЕАТРАЛІЗОВАНІ ВИДОВИЩА ТА СВЯТА В ПОЛКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ: МИСТЕЦТВОЗНАВЧИЙ АНАЛІЗ

У статті розглянуто процес формування концептуальних аспектів масових театралізованих видовищ та свят у мистецькому просторі; виведено тематику та класифікацію масових свят; висвітлено спільні та відмінні ознаки видовища та свята. Сьогодні саме масові театралізовані видовища та свята виступають тим культуротворчим чинником, який забезпечує змістовне дозвілля населення та формує естетичні погляди суспільства. За роки незалежності в Україні відбуваються зміни в усіх сферах діяльності людини, зокрема й в індустрії розваг, тому сучасні масові театралізовані видовища і свята стрімко виходять за стереотипні межі драматургії й режисури в новий інформативно-технологічний вимір. У зв'язку із цим актуальним постає питання мистецтвознавчого аналізу даних форм, виявлення їхніх характерних особливостей. Методологія даного дослідження полягає в застосуванні аналітичного, системного й емпіричного методів висвітлення питань щодо практичного втілення масових театралізованих видовищ та свят, визначення їхньої тематики та класифікації за своєрідними критеріями, завдяки яким формується чітка структуризація сучасних мистецьких форм, ідентифікація їхніх фундаментальних засад, характерних особливостей, перспектив розвитку, ознайомлення із творчим процесом створення й подальшої реалізації. У результаті даного дослідження виявлено взаємозв'язок усіх досліджуваних елементів, форм видовищної культури, які утворюють єдину видовищно-розважальну понятійну властивість, що повноцінно відображається лише в системі дозвілля загалом. У сучасному мистецькому просторі саме інноваційні технології відіграють важливу роль, оскільки кардинально реформують візуалізацію масових театралізованих видовищ та свят. Саме технології нині стають рушійною силою в розвитку видовищної культури, а експерименти з новітніми технологіями активно інтегруються в мистецький простір, який занурює глядачів у віртуальний світ.

Ключові слова: видовищна культура, масові театралізовані видовища, масові свята, структура свят.

Svitlana DERKACH,*orcid.org/0000-0002-5963-6463**Candidate of Art History, Professor,**Honored Worker of Arts of Ukraine,**Professor at the Department of Variety Directing and Mass Festivals**Kyiv National University of Culture and Arts**(Kyiv, Ukraine) snderkatch@ukr.net*

Myroslava MELNYK,

orcid.org/0000-0002-2553-5509

Candidate of Art History, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of Variety Directing and Mass Festivals

Kyiv National University of Culture and Arts

(Kyiv, Ukraine) mirchukmmm@gmail.com

Volodymyr FISHER,

orcid.org/0000-0003-4045-7024

Honored Worker of Arts of Ukraine,

Professor at the Department of Variety Directing and Mass Festivals

Kyiv National University of Culture and Arts

(Kyiv, Ukraine) vmfisher@ukr.net

MASS THEATRICAL PERFORMANCES AND HOLIDAYS IN A MULTICULTURAL SPACE: ART ANALYSIS

The article considers the process of formation of conceptual aspects of mass theatrical performances and holidays in the artistic space; the subject and classification of mass holidays are deduced; the common and distinctive features of the spectacle and the holiday are highlighted. Today, it is the mass theatrical spectacles and festivals that are the cultural factor that provides meaningful leisure for the population and forms the aesthetic views of society. During the years of independence in Ukraine there are changes in all spheres of human activity, including in the entertainment industry, so modern mass theatrical performances and holidays are rapidly going beyond the stereotypical boundaries of drama and directing in a new information technology dimension. In this regard, the question of art analysis of these forms, identifying their characteristics is relevant. The methodology of this study is to apply analytical, systematic and empirical methods of coverage of issues related to the practical implementation of mass theatrical performances and holidays, determining their themes and classification by specific criteria, which form a clear structuring of modern art forms, identifying their fundamentals, characteristics, prospects development, acquaintance with the creative process of creation and further realization. As a result of this study, the relationship of all the studied elements, forms of entertainment culture, which form a single entertainment and entertainment conceptual property, which is fully reflected only in the leisure system as a whole. In the modern art area, innovative technologies play an important role because they radically reform the visualization of mass theatrical performances and celebrations. Today, technologies are becoming the driving force in the development of entertainment culture, and experiments with the latest technologies are actively integrated into the artistic space, which immerses viewers in the virtual world.

Key words: *spectacle culture, mass theatrical spectacles, mass holidays, structure of holidays.*

Постановка проблеми. Нині невідмінно відбувається інформатизація суспільства в усіх сферах діяльності. У зв'язку із цим тривають трансформаційні процеси й в індустрії розваг, де стрімко зростає цінність якісного дозвілля. Різноманітність новітніх сценічних форм та їх творчих рішень, процес їх формування є невід'ємною компонентою навколишньої реальності. Уся комунікативна, пізнавальна діяльність людей тісно пов'язана з видовищною культурою, яка здатна впливати на ціннісні орієнтації людини, формування художньо-естетичних смаків, мотивувати їхню діяльність у суспільстві.

Початок ХХІ ст. характеризується значним розширенням попиту на якісні театралізовані видовища, які за допомогою інноваційних технологій виходять за межі стандартних культуротворчих механізмів.

Зважаючи на актуальність масових театралізованих видовищ та свят у різні періоди, науковці та теоретики неодноразово звертались до розробки теоретико-практичних положень організації масо-

вих видовищ і свят. О. Логвінова в науковій статті «Тенденції трансформації театралізованих жанрів та форм сучасної видовищної культури» розглядає жанрові різновиди видовищ та їх нові форми, що з'являються на сучасному етапі шляхом синтезу, процес трансформації видовища, сучасні тенденції розвитку видовищної культури. Окрім цього, проводить порівняльний аналіз видовища та свята, аналізує визначення поняття «видовище», його розвиток та становлення в культурі загалом.

І. Богданов та І. Виноградський у підручнику «Драматургія естрадного видовища» розглядають загальні закони, прийоми драматургії естрадних видовищ, різноманітність естрадних жанрів та форм, що допомагає систематизувати структуру видовищно-розважальних форм.

В. Кісін у підручнику «Режисура як мистецтво та професія: Життя. Актор. Образ. Із творчої спадщини» розглядав витоки видовищних форм, їхні специфічні особливості на кожному історичному етапі розвитку.

В. Бабенко, А. Горбов, В. Зайцев, М. Крипчук, К. Станіславська у своїх працях розкривали режисерську специфіку створення видовищних форм, їх естетичне спрямування, методи й форми взаємодії видовищних комунікацій, перспективи вдосконалення та професійного втілення масових видовищ та свят на різноманітних сценічних майданчиках у світлі сучасних технологій, новітні принципи сценографії та художнього оформлення. Вищезазначені автори розглядали питання мистецтва створення даних сценічних форм та видовищної культури загалом, їхньої актуальності та цільової трансляції в маси, трансформації його жанрових особливостей, характерні риси та форми реалізації.

Мета статті – мистецтвознавчий аналіз театралізованих масових видовищ та свят, їхні теоретико-практичні аспекти та структуризація характерних інноваційних особливостей у сучасному полікультурному просторі.

Виклад основного матеріалу. Масове театралізоване видовище зазвичай за своєю природою епічне, масштабне, поетичне за змістом та монументальне за підбором виразних засобів і формою дії. Соціокультурний потенціал масових видовищ виражається в залученні широких мас у процес творчої комунікації.

До середини ХХ ст. термін «видовище» не був окремою категорією, а вживався як синонім термінів «свято», «масове видовище», «масове свято», «масове дійство», «площинний театр», «вуличний театр». Тому масові видовища – одні з найяскравіших й водночас найскладніших видів театру масових форм. У масових видовищах органічно поєднані елементи площадного дійства та сучасного театру естради, іноді цирку.

Поняття «масове видовище» охоплює багато найрізноманітніших жанрів та форм, як-от театралізовані видовища просто неба, спортивні видовища, меморіальні видовища, видовища у формі мітингу, маніфестацій, театралізованої ходи, карнавалів тощо.

Усі вони мають свої особливості, відмінності, закономірності, засоби виразності й «умови гри», проте є характерні особливості, які їх поєднують: це масштабність дії, монументальність форм, використання найрізноманітніших засобів виразності, що створюють грандіозність дійства, символічні й алегоричні форми побудови змісту, лаконізм, використання образних пластичних метафор, яскравість та видовищність постановочних прийомів.

Масове видовище, як жодна інша форма сценічного мистецтва, у своїй основі має головне призначення – вплив на публіку. Водночас зміст і значення

масових форм мистецтва визначаються не тільки числом глядачів й учасників, а передусім тим, що спрацьовує закон одночасного колективного сприйняття видовища великою масою людей, що у сто разів посилює ступінь емоційного впливу на кожну окрему людину. «Як це не парадоксально звучить, але процес глядацької співучасті у видовищі не менш важливий, аніж конкретний зміст видовищного акту <...> У цьому один із секретів невмирущої популярності видовищної культури, її незмінності, оскільки вона реалізує соборну функцію найбільш безпосередньо, фізично, якщо порівняти з усіма іншими видами культури. Соборна спрямованість видовища суттєво впливає на формування різних видовищ <...> Та й узагалі, більшість постановочних засобів стають зрозумілими як такі, що допомагають здійснювати цю незмінну функцію будь-якого видовища – об'єднувати людей» (Кісін, 1999: 23).

Це складне структурне театралізоване дійство, що складається із суми пов'язаних загальним сюжетним ходом (не сюжетом!) епізодів, які мають свої локальні сюжети, у яких так чи інакше розкривається головна тема видовища.

Особливістю масових видовищ є те, що вони здійснюються в нетрадиційному сценічному просторі. Це можуть бути площі, вулиці, мости, стадіони, зелені театри, палаци спорту, водні та повітряні простори. Місце проведення стає чинником драматургії, що диктує свої закони побудови дії, створює певні умови гри. Наприклад, вирішення стадіонних видовищ, тобто архітектурні його особливості, диктують режисеру вирішення багатьох сценічних завдань, виходячи із кругового огляду дії. Такі масштабні видовища створюють радісну атмосферу, підіймають настрій, викликають радісні та позитивні емоції, концентрують творчий потенціал мас. Особливою значущістю вирізняються масові видовища, які у своїй основі містять конкретну тематику, що розкриває зародження, розвиток, побутування будь-якого населеного пункту.

У мистецькому просторі видовище як розважальна форма розростається до масового дійства. В Україні починають формуватися нові принципи творення мистецьких творів, зростає їхня популярність серед глядачів. Варто зазначити, що модель такого розвитку чітко зорієнтована на розваги, психологічні розвантаження, переосмислення життєвих позицій та емоційне насичення.

Однією з таких форм осмислення життєвого простору людини є свята. З теоретичного погляду вони є перехрестям багатьох наук – філософії, етнографії, історії, фольклористики, релігієзнавства тощо. З організаційно-практичного погляду – це комплекс,

який потребує координації дій багатьох соціальних інституцій. З художньо-творчого погляду свято є синтезом специфічних засобів виразності.

Масове свято характеризується органічністю змісту та дією самих мас. Воно включає дії офіційного, символічного, ігрового, видовищного характеру. Свято є комплексом різних заходів. Вони можуть бути різними за способом втілення теми і проходити на різних сценічних майданчиках, територіально віддалених. Тому свято не має точного терміну початку, продовження й кінця. Йому притаманні форми масштабних соціальних узагальнень, образів, символів, монументальність, масовість, охоплення людей, різних за віком, професією, соціальним походженням. Оскільки свято відображає різні сторони життя народу, держави, людини, то його зміст може розкривати різні тематичні прояви подій, фактів і вчинків, у яких відбиваються ці життєві критерії. Отже, свято можна класифікувати за такими ознаками: за тематикою, за масштабом організації проведення, за місцем проведення, за віком та соціальним походженням аудиторії, сценарно-режисерським рішенням, порами року.

Отже, за тематикою та змістом свята можна розподілити так:

1) *загальнополітичні, історичні свята*. Вони пов'язані з найважливішими суспільно-політичними подіями держави й суспільства;

2) *трудові свята або свята на честь професії*. Кожен вид трудової діяльності, кожна галузь має свою конкретну дату святкування;

3) *літературно-художні свята поезії та мистецтва*. Ці свята присвячуються датам життя та творчої діяльності видатних діячів культури. До цієї групи свят належать міжнародні та республіканські творчі заходи, театральні та музичні фестивалі, а також концерти, шоу, гранд-шоу, присвячені конкретній даті творчої діяльності творчої особистості;

4) *особисто-громадські свята*. Вони пов'язані з пам'ятними датами та подіями із життя конкретної людини або групи людей;

5) *за порами року*. Ці свята пов'язані із природним календарним циклом і поділяються на зимові, весняні, літні й осінні;

6) *традиційно-народні та фольклорні свята*. Ці свята відображають світогляд та звичаї даного народу, формувалися протягом багатьох століть. У них переплелися релігійні обряди та ритуали, народні звичаї та традиції, фольклор і міфологія;

7) *спортивні свята*. Основним змістом цих свят є тріумф тіла та духу. Характерною їхньою рисою є те, що вони нерозривно пов'язані з конкретними спортивними змаганнями — чемпіона-

тами, олімпіадами тощо. У наш час кожен великий міжнародний спортивний змагання мають театралізовану частину — відкриття, закриття, різноманітні мистецькі та культурні заходи.

Сучасні свята класифікуються за масштабом проведення. За цією ознакою вони можуть поділятися на міжнародні, загальнодержавні, міські, районні, певного регіону.

За місцем проведення свята розподіляються відповідно до території проведення. Серед таких місць найбільш популярні стадіони, парки культури та відпочинку, акваторії річок і озер, площі та вулиці міст, спеціальні естради. Великі свята завжди супроводжуються заходами, що проходять у закритих приміщеннях: клубах, палацах культури, концертних установах, концерт-холах, кіно-театрах, центрах дозвілля тощо.

За віком свята проводяться для всіх категорій, окремо для молоді, дітей (дошкільного, середнього шкільного віку, старшокласників). Іноді свята проводяться для таких соціальних груп, як жінки, близнюки, пенсіонери, щойно одружені.

Найбільш важливою вважається класифікація свят за сценарно-режисерським втіленням. За цією ознакою можна виділити: суто масове свято і масове театралізоване видовище.

Масове свято має свої специфічні особливості, закони побудови. Свято завжди передбачає комплекс культурних і художніх заходів, які проходять щодо якоїсь події, у якомусь конкретному місці. Поняття «свято» є ширшим за поняття «видовище». Утім, це не завжди враховується режисерами й організаторами свят.

Свято передусім визначається активною творчою участю великої кількості людей. На відміну від видовища, яке є локальним заходом, свято проходить на великій території. Видовище передбачає обов'язковий розподіл на глядачів та виконавців, чого немає у святі.

Масове свято не передбачає локального сценічного майданчика й по суті не має меж, тоді як масове видовище завжди обмежене певним сценічним майданчиком.

Організація та проведення масового свята передбачають водночас проведення художньої дії на численних майданчиках, локаціях, де учасники й відвідувачі можуть самі вибрати найбільш цікавий та видовищний для них натепер об'єкт, то масове театралізоване видовище чітко повинно зосереджувати увагу на одному об'єкті, що нині має рішуче значення.

Масове свято практично не обмежується конкретним періодом часу, тоді як масове видовище завжди має визначений заздалегідь ліміт часу.

Якщо масове видовище може бути й часто є одним з елементів свята, його фінальною частиною, то протилежне неможливе.

Варто зауважити, що масове свято належить до тих форм мистецтва, які справляють великий емоційний вплив водночас на велику масу людей. Тому важливим компонентом масового свята є глядач, колективний герой.

Масові свята за своїми задумами вирізняються масштабом й монументальністю. Якщо у виставі театру або в художньому фільмі режисер, коли створює образи героїв і наділяє їх індивідуальними якостями, розробляє характери за допомогою психологічних нюансів, мотивувальних учинків, стежить за взаєминами персонажів, послідовно вибудовує перебіг подій, то в будь-якій масовій дії глибоку і значну тему він розкриває через окремі епізоди, різножанрові номери, з'єднує їх спільною ідеєю, метою. Режисер діє на свідомість й уяву учасника та глядача спільними поняттями, масштабними сценічними символами. У цьому і є головна складність режисури масових форм мистецтва, яка має справу з особливим родом драматургії.

Структура свята, яка виникла в античний період, залишається незмінною дотепер: театралізована процесія, кульмінаційна вистава, розважальні заходи. Згадана вище структура залежно від ідейно-тематичної спрямованості свята розвивається в бік збільшення різних за формою акцій і програм. «Тенденції сучасного мистецтва останніх десятиліть демонструють появу нових засобів мистецької виразності та способів мистецького самовираження, що виявляються в яскравому акцентуванні візуально-видовищного аспекту художніх форм. Навіть більше, сучасне видовище все частіше стає не просто об'єктом спостереження, а й середовищем, у якому глядач безпосередньо залучається до самого дійства. Такі зміни пов'язані з тим, що сучасна публіка вже не хоче просто спостерігати – глядач потребує сильніших емоційних вражень і відчуттів, що і сприяє тому, що він стає повноправним учасником видовища» (Станіславська, 2016: 40).

Масштабність масового свята та його режисури проявляється й у кількості виконавців та учасників. Закони сцени вимагають, щоб видовище могло бути сприйнято глядачем повною мірою. Велика відстань від сценічного майданчика потребує використання певних режисерських прийомів та засобів. Головним режисерським прийомом є використання масових символічних дій та мізансцен. «Режисура масових театралізованих видовищ, естрадних видовищ сьогодення потре-

бує постійного розвитку і росту. Сучасність приносить нові технології не лише у виробництво, але й у систему, яка працює на ті чи інші сценічні майданчики, а саме: світлові ефекти, сценічні модульні конструкції, лазери, світлодіодні екрани, звукову техніку, анімаційні проєкції, піротехніку, художнє оформлення, матеріали для виготовлення сценічного одягу, костюмів та декорацій, які використовуються як на відкритих майданчиках, так і в закритих приміщеннях» (Крипчук, 2011: 166).

Тож, варто відзначити, що сценічні майданчики масового свята зумовлюють зміну традиційних уявлень режисера, його творчу концепцію, підходи до художнього рішення, вибору засобів виразності, технічного, світлового та звукового оснащення. «Синтетична природа масових свят та видовищ, стосунки між колективом і режисером спонукають щоразу повертатися до обговорення цих проблем, їх дослідження, і не тільки в контексті цього мистецтва, але в тісному зв'язку з розвитком літератури, сценарної основи й інших мистецтв. У кожному епоху масові свята та видовища були важливим ланцюгом у справі морального й естетичного виховання, у пропаганді гуманних ідеалів, у створенні краси людської праці, у боротьбі за мир, демократію та прогрес» (Горбов, 2004: 15).

Висновки. Отже, можна констатувати, що час потребує оновлення підходів, принципів, прийомів, тобто збагачення філософського й технологічного інструментарію режисера театралізованих видовищ та свят. Видовищні дійства проводяться з величезним розмахом, де кількість учасників й глядачів не обмежена і може досягти навіть декількох сотень тисяч осіб. З огляду на організаційну та творчу специфіку, театралізовані видовища і свята проводяться на імпровізованих сценах, обладнаних світловими засобами та звуковою апаратурою. Обов'язковим є застосування лед-екранів, де транслюється відеозображення того, що відбувається на сцені, або інші відеокартинки, які розкривають та підкреслюють тематичну спрямованість видовища або свята. «Шоу-контент бурхливо розвивається і стає важливою формою соціальної комунікації. Це новий напрям візуальної антропології, який, зайнявши місце між документальним та ігровим компонентом, стає своєрідним способом існування реальності» (Бабенко, 2011: 4). Динамічне творче життя країни, швидкий розвиток та вдосконалення індустрії дозволить зумовлюють кардинальну зміну у створенні та проведенні масових театралізованих видовищ та свят із застосуванням усіх можливих інноваційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабенко В. Видовищні комунікації: методи та форми взаємодії, естетична норма видовищності. *Вісник Львівського університету*. № 34. С. 4–13.
2. Горбов А. Режисура видовищно-театралізованих заходів. *Фастів : Поліфаст*, 2004. 264 с.
3. Кісін В. Режисура як мистецтво та професія: Життя. Актор. Образ. Із творчої спадщини. Київ : Науково-освітній центр «АЕЛС-технологія», 1999. 104 с.
4. Крипчук М. Проблеми створення масового театралізованого видовища (принципи художнього оформлення). *Наукові записки Тернопільського національного університету імені В. Гнатюка. Серія «Мистецтвознавство»*. 2011. № 2. С. 163–168.
5. Станіславська К. Мистецько-видовищні форми сучасної культури : монографія. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : НАККіМ, 2016. 353 с.

REFERENCES

1. Babenko V. S. Vydovyshchni komunikatsiyi: metody ta formy vzayemodiyi, estetychna norma vydovyshchnosti. [Spectacular communication: methods and forms of interaction, aesthetic norm of spectacle] *Bulletin of Lviv University*, 2011, № 34, pp. 4–13 [in Ukrainian].
2. Horbov A. S. Rezhysura vydovyshchno-teatralizovanykh zakhodiv. [Directing spectacular and theatrical events]. *Fastiv : Polifast*, 2004, 264 p. [in Ukrainian].
3. Kisin, V. B. Rezhysura yak mystetstvo ta profesiia: Zhyttia. Aktor. Obraz: Iz tvorchoi spadshchyny [Direction as art and profession of: Life. Actor. Character: From a creative inheritance]. Kyiv: Vydavnychiy dim “KM Academia”, 1999, 104 p. [in Ukrainian].
4. Krypchuk M. V. Problemy stvorennya masovoho teatralizovanoho vydovyshcha (pryntsyipy khudozhn'oho oformlennya). [Problems of creating a mass theatrical spectacle (principles of decoration)]. *Scientific notes of Ternopil National University V. Hnatyuk*, 2011, № 2, pp. 163–168 [in Ukrainian].
5. Stanislavs'ka K. I. Mystets'ko-vidovyshchni formy suchasnoyi kul'tury : monohrafiya. [Artistic and entertaining forms of modern culture: a monograph]; vyd. druhe, pererob. idop. NAKKіM, 2016, 353 p. [in Ukrainian].

УДК 008: 793.38

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-10>**Оксана ЗАХАРОВА,***orcid.org/0000-0002-2143-7020*

доктор історичних наук, професор,

Національна академія керівних кадрів культури та мистецтв

(Київ, Україна) *irinamak67@ukr.net***РОЛЬ КЛАСИЧНОГО БАЛЕТУ У ФОРМУВАННІ ІМІДЖУ ДЕРЖАВИ**

Після Жовтневого перевороту 1917 року виникла думка, що «балетний театр – пережиток минулого, осколок поміщицької, дворянської культури, і пролетаріату, що переміг, не потрібен».

У цей період в Союзі Радянських Соціалістичних Республік ідеологія насаджувалася в усіх сферах людської діяльності. Світ балету в Радянській Росії також ділився на «своїх» та «чужих». До «чужих» належали навіть ті співвітчизники, які становили гордість світової культури.

Велика балерина Анна Павлова через американську спілку допомоги Росії надавала підтримку трупі Марійського театру, відправляла на Батьківщину необхідний одяг і продукти.

Своєрідним символом російського балету була і Тамара Карсавіна, що сяяла у трупі Сергія Дягілева в його першому російському сезоні 1909 року.

Артисти та хореографи, що виїхали з Російської імперії, чимало сприяли зміцненню та розвитку балетного мистецтва в різних країнах. Багато в чому завдяки їм не тільки збереглися класичні традиції, але і були створені нові хореографічні напрями.

Після перевороту 1917 року Петербург залишився балетною столицею світу. Яким Львович Волинський відкрив школу класичного танцю, де викладали видатні педагоги, зокрема Агрипина Яківна Ваганова, ім'я якої носить Академія російського балету в Петербурзі.

У 1925 році виходить праця Я. Волинського «Книга ликований», яка стала «гімном класичного танцю».

Водночас вийшла книга Федора Васильовича Лопухова «Шлях балетмейстера», у якій він протиставив системі Ж.-Ж. Новера, який уподібнював балет драмі і вимагав від нього життя за драматичними аконами, свою систему – балет повинен підкорятися законам музики, хореографія уподібнювалась музиці.

У Марійському театрі перед початком зимового сезону 1920/1921 року відкрили «Школу майстрів хореографії». У числі інших викладачів була запрошена Агрипина Ваганова, яка пізніше стала вчити дівчаток у театральному училищі, пізніше Ленінградському хореографічному.

Учениці А. Ваганової становили славу російського балету: Марина Семенова, Ольга Іоардан, Галина Уланова, Тетяна Вечеслова, Наталя Дудинська, Алла Шелест, Ірина Колпакова, Алла Осипенко.

Ідеологічний терор здатний перешкодити, але не здатний зупинити розвиток мистецтва. У Стокгольмі поставлений монумент на честь Г. Уланової. Це єдиний пам'ятник російській людині за кордоном, відкриття якого відбулося за її життя.

Мистецтво балету змушувало світову громадськість бачити в Радянському Союзі країну, у якій продовжують розвиватися традиції класичного мистецтва, а отже, людські цінності не чужі радянській державі.

Тобто з Радянським Союзом можна вибудовувати партнерські відносини, в основі яких взаємовигідна співпраця.

Ключові слова: культурна дипломатія, зовнішня політика, ідеологія, мистецтво, влада.

Oksana ZAKHAROVA,*orcid.org/0000-0002-2143-7020*

Doctor of Historical Sciences, Professor,

National Academy of Management of Culture and Arts

(Kyiv, Ukraine) *irinamak67@ukr.net***THE ROLE OF CLASSICAL BALLET IN SHAPING THE IMAGE OF THE STATE**

After the October Revolution in 1917, the opinion arose that “the ballet theater is a relic of the past, a fragment of landlord, noble culture, and the victorious proletariat does not need it”.

During this period in the USSR, ideology was implanted in all spheres of human activity. The world of ballet in Soviet Russia was also divided into “friends” and “aliens”. Even those compatriots who were the pride of world culture were considered “aliens”.

The great ballerina Anna Pavlova, through the American Society for Aid to Russia, supported the troupe to the Mariinsky Theater; sent the necessary clothes and food to their homeland.

Tamara Karsavina, who shone in the troupe of Sergei Diaghilev in his first Russian season in 1909, was also a peculiar symbol of Russian ballet.

The artists and choreographers who left the Russian Empire contributed a lot to the strengthening and development of ballet art in different countries. Largely thanks to them, not only the classical traditions were preserved, but also new choreographic directions were created.

At the same time, after the coup in 1917, St. Petersburg did not cease to be the ballet capital of the world. Akim Lvovich Volynsky opened the school of classical dance, where outstanding teachers taught, in particular Agrippina Yakovlevna Vaganova, whose name is the Academy of Russian Ballet in St. Petersburg.

In 1925 Volynsky's work "The Book of Jubilation" was published. This book became "a hymn to classical dance".

At the same time, Fyodor Vasilyevich Lopukhov's book "The Way of the Choreographer" was published. There he opposed Nover's system, which likened ballet to drama and demanded life from him according to dramatic laws. His own system was ballet must obey the laws of music, choreography was likened to music.

Before the winter season 1920/1921, the Mariinsky Theater opened the School of Choreography Masters. Among other teachers, Agrippina Vaganova was invited, Later, she began to teach girls at the theater school, then the Leningrad choreographic school.

Vaganova's students made the glory of Russian ballet: Marina Semenova, Olga Joardan, Galina Ulanova, Tatiana Vecheslova, Natalia Dudinskaya, Alla Shelest, Irina Kolpakova, Alla Osipenko.

Ideological terror is capable of hindering, but not capable of stopping, the development of art.

A monument in honor of G. Ulanova was erected in Stockholm. This is the only monument to Russian person abroad. It's opening took place during his lifetime.

The art of ballet forced the world community to see the USSR as a country where the traditions of classical art continue to develop, and therefore human values are not alien to the Soviet state.

So, it is possible to build partnerships with the Soviet Union based on mutually beneficial cooperation.

Key words: *cultural diplomacy, foreign policy, ideology, art, power.*

Великий театр у Москві та Маріїнський театр у Санкт-Петербурзі перебували у веденні Міністерства імператорського двору і наділів. Утримувати балетні трупі в цих театрах міг дозволити собі тільки російський імператор. Подібних труп в Європі не було.

Уже за Тимчасового уряду виникли побоювання про майбутнє російського балету. Буржуазні європейські уряди не виділяли досить коштів на утримання балетних труп, цілком імовірно, що подібна ситуація могла виникнути і в Росії.

Після Жовтневого перевороту 1917 р. виникла думка, що «балетний театр – пережиток минулого, осколок поміщицької, дворянської культури, і пролетаріату, що перемиг, не потрібен» (Карп, 1997: 122).

Така заява стосувалася не одного балету. Поет Володимир Кирилов писав:

В ім'я нашого Завтра – спалимо Рафаеля,
зруйнуємо музеї, розтопчемо мистецтва квіти.

Радянський поет закликав спалити Рафаеля, а німецький філософ Карл Маркс, один із головних ідеологів нової влади, уважав, що «кожен, у кому сидить Рафаель, повинен мати можливість безпешкодно розвиватися» (Карп, 1997: 122).

Загроза закриття театрів зникла у грудні 1922 р., але до того значна частина хореографів, балетних виконавців покинули Батьківщину.

У цей період в Союзі Радянських Соціалістичних Республік (далі – СРСР) ідеологія насаджувалася в усіх сферах людської діяльності. Світ балету в Радянській Росії також ділився на «своїх» та «чужих». До «чужих» відносили навіть тих співвітчизників, які становили гордість світової культури.

Велика балерина Анна Павлова через американську спілку допомоги Росії надавала підтримку трупі Маріїнського театру, відправляла на Батьківщину необхідний одяг і продукти.

Артисти з радістю приймали дари доти, поки Вікторина Крігер після повернення з еміграції, де вона танцювала в А. Павлової, не виступила із протестом: «Як ми можемо брати подачки від якихось білоемігрантів!». На жаль, трупа театру відмовилася приймати допомогу А. Павлової (Обоймина, Татькова, 2007: 178–179).

Посол Радянського Союзу в Норвегії А. Коллонтай, незважаючи на своє походження і чудову освіту, заборонила співробітникам посольства «витріщатися на емігрантку», захоплені рецензії про виступ якої були надруковані в усіх газетах. Вона передала ноту протесту міністру закордонних справ: «Пані Павлова – зрадниця Росії, а не російська танцівниця (на афішах значилося «знаменита російська танцівниця» – О. З.). Вона не має права ніде представляти російське мистецтво» (Обоймина, Татькова, 2007: 179).

Але багато в чому саме завдяки Ганні Павловій, яка відвідала з гастрольми 44 країни, російський балет на довгі роки стане головним чинником культурної дипломатії СРСР.

Своєрідним символом російського балету була і Тамара Карсавіна, що сяяла у трупі Сергія Дягілева в його першому російською сезони 1909 р. У середині травня 1918 р. в Маріїнському театрі відбулося закриття сезону з Т. Карсавіною в партії Нікії, у балеті «Баядерка». Через кілька тижнів танцівниця, уже будучи дружиною начальника канцелярії британського посольства в Петрограді

Г. Брюса, разом із ним і маленьким сином назавжди поїде з Росії.

Т. Карсавіна виступала на сцені до 1931 р. А потім була віцепрезидентом англійської Королівської академії танцю. Знаменита балерина Марго Фонтейн проходила з нею свої найкращі партії. У 1965 р. в Лондоні урочисто відзначали вісімдесятирічний ювілей танцівниці.

Російські артисти, опинившись в еміграції, чимало сприяли тому, щоб класичний балет став доступний і зрозумілий не тільки еліті.

Чудова російська балерина, солістка трупи Сергія Дягілева, Олександра Данилова з 1939 по 1962 рр. танцювала у США. У 1946 р. вона прийняла американське громадянство.

Прославлений балетмейстер Джорж Баланчин (Георгій Баланчивадзе) поставив для О. Данилової кілька балетів. У 1946 р. він запропонує їй відновити разом із ним «Раймонду» такою, якою вони пам'ятали її із часів Маріїнського театру.

Класичний балет, який тривав на сцені весь вечір, був представлений у Нью-Йорку вперше, критики і глядачі не зрозуміли творіння Дж. Баланчина й О. Данилової. Незважаючи на це, О. Данилова вирішила продовжити залучення американської публіки до класичного балету. Разом зі створеною нею в 1954 р. маленькою трупкою із чотирьох осіб вона їздила зі штату у штат і знайомила людей із великим мистецтвом. Завдяки О. Данилової з'явилися балетні школи у США, Канаді, Латинській Америці й інших країнах. Балерина написала у своїх мемуарах: «Я вважаю американських глядачів, якоюсь мірою, своїми дітьми, тому що я виховувала їх» (Обоймина, Татькова, 2007: 259).

У 1964 р. Дж. Баланчин запросив Олександрю Данилову у Школу американського балету, де вона працювала до 1989 р.

Артисти та хореографи, що виїхали з Російської імперії, чимало сприяли зміцненню та розвитку балетного мистецтва в різних країнах. Багато в чому завдяки їм не тільки збереглися класичні традиції, але і були створені нові хореографічні напрями.

Після перевороту 1917 р. Петербург не перестав бути балетною столицею світу. Яким Львович Волинський відкрив школу класичного танцю, де викладали видатні педагоги, зокрема Агрипина Яківна Ваганова, ім'я якої носить Академія російського балету в Петербурзі.

У 1925 р. виходить праця Я. Волинського «Книга ликований», яка стала «гімном класичного танцю» (Карп, 1997: 125).

Водночас вийшла книга Федора Васильовича Лопухова «Шляхи балетмейстера», у якій він

протиставив системі Ж.-Ж. Новера, який уподібнював балет драмі і вимагав від нього життя за драматичними законам, свою систему – балет повинен підкорятися законам музики, хореографія уподібнювалась музиці.

Очоливши Маріїнський театр (у 1922 р.), Ф. Лопухов розвивав відкриття М. Петіпа, Л. Іванова і П. Чайковського. У 1923 р. він поставив танцісфонію «Велич всесвіту» на музику Четвертої симфонії Л. ван Бетховена. М. Фокін і О. Горський ставили балети на музику, написану для концертних залів, але вони підлаштовували до музики сюжет. «Лопухов перший побудував свою хореографію як музику і в поєднанні тільки з нею однією. Зміст його симфонії мав розумітися з танцю (разом із музикою), із протидії пластів танцю і танцювальних мотивів, що наповнювали їх» (Карп, 1997: 127).

Вистава Ф. Лопухова викликала здивування публіки, яка звикла до сюжетного балету, але один із його учасників, Дж. Баланчин (Георгій Баланчивадзе), став відомим хореографом, який затвердив жанр танцісфонії за кордоном.

У драматичних спектаклях Ф. Лопухова танець не просто прикрашав сюжет, а був основою сюжету. Ідеї Ф. Лопухова знайшли своє відображення пізніше в балетах Ю. Григоровича, який багато чого навчився в балетмейстера.

Ще одне новаторство Ф. Лопухова – залучення в балет акробатики. Він упровадив у балет верхні підтримки. Після революції почалися пластичні пошуки Кас'яна Голейзовського, а потім Леоніда Якобсона, який створив трупу «хореографічні мініатюри» і поставив в Кіровському і Великому театрах балети «Шурале», «Спартак», «Країна чудес», «Клоп» та інші. 20-ті рр. – роки видатних перетворень у різних галузях мистецтва. У хореографії також.

У Маріїнському театрі перед початком зимового сезону 1920/1921 р. відкрили «Школу майстрів хореографії». У числі інших викладачів була запрошена Агрипина Ваганова, яка пізніше стала вчити дівчаток у театральному училищі, пізніше Ленінградському хореографічному.

Учениці А. Ваганової становили славу російського балету: Марина Семенова, Ольга Іордан, Галина Уланова, Тетяна Вечеслова, Наталя Дудинська, Алла Шелест, Ірина Колпакова, Алла Осипенко.

Наприкінці 20-х рр. балетне училище піддалося критиці з боку партії: «11 років радянської влади не змогли повністю вигнати зі стін училища минуле, мертвий дух старого часу, виправити керівництво». Слово «панове», звернене

до викладачів і учнів, раз у раз вимовлялося у стінах цього навчального закладу, що не могло не турбувати партапаратників (Обоймина, Татькова, 2007: 279).

Ідеологічний терор здатний перешкодити, але не здатний зупинити розвиток мистецтва.

Учениця А. Ваганової Марина Семенова сягла в багатьох балетних партіях, але кращою була партія Одетти в «Лебединому озері». Критик Юрій Слонімський порівнював її Лебеда з героїнями О. Пушкіна, І. Тургенева, М. Островського, називав М. Семенову найбільш національною балериною (Обоймина, Татькова, 2007: 321).

«Немирович-Данченко відвідав кожен її спектакль – пише Віталій Вульф. – За кілька днів до смерті в роки війни він прийшов у Великий з квітами для коханої балерини, щоб ще раз побачити її казково прекрасного білого і чорного лебедя» (Обоймина, Татькова, 2007: 321).

Шалений успіх балерини викликав відповідну реакцію з боку наближених до Кремлівського двору представників творчої інтелігенції. Олексій Толстой писав: «Ми всі, весь зал відчували: так, ми вміємо <...> танцювати, наша воля створює великі армії і досконалу красу <...>». О. Толстой таким чином озвучив, імовірно, сам того не бажаючи, радянську доктрину в галузі культури. Акварельні тони і недомовленість не влаштовували режим, потрібні міць і монументальність.

На тлі голоду, що охопив цілі регіони країни, і масових репресій влада підтримувала тих, хто змушував людей сміятися і радіти життю, незважаючи на всі негаразди. Люди повинні кричати від захвату, а не плакати після перегляду балету або кінофільму.

На спектаклях М. Семенової публіка шаленіла, зал гримів. Така реакція влаштовувала владу, яка відправила до Парижа в 1935 р. солістку Великого театру Марину Семенову.

18 грудня 1935 р. на сцені «Гранд-Опера» М. Семенова виступила в «Жизель» разом із С. Лифарем. Успіх балерини в Парижі був небачений, варіацію першого акту довелося повторити на біс.

Але з кінця 30-х – початку 40-х рр. багато зроблено для того, щоб відсунути М. Семенову в тінь. Балерина втратила близьких людей. У 1937 р. був розстріляний колишній заступник наркома закордонних справ Лев Карахан, перед арештом посол Туреччини, чоловік балерини, Марина Семенова стала «невійзною». У 1954 р. вона починає викладати, у її класі займалися М. Плісецька, Р. Стручкова, К. Кондрат'єва, Н. Тимофєєва, Н. Бессмертнова, Л. Семеняка, А. Павлова, Н. Семізорова, А. Михальченко. «Саме Семеновій довелося відкрити список знаменитих балерин радянської

епохи. Можна сказати, що з виходом на сцену цієї балерини була встановлена та «межа» танцювальної майстерності, та вершина, до якої прагнули всі наші наступні видатні танцівниці», – так характеризував її майстерність відомий балетмейстер Ростислав Захаров (Обоймина, Татькова, 2007: 325–326).

Галина Уланова, як і Марина Семенова, була ученицею Агрипини Ваганової. Балет «Бахчисарайський фонтан» став знаменною подією в театральному житті Ленінграда. Нарком оборони СРСР Климентій Ворошилов бачив балет у Ленінграді і запропонував організувати гастролі в Москві.

Французький письменник Ромен Роллан під час свого перебування в Москві відвідав виставу. В інтерв'ю кореспонденту «Правди» він зізнався: «Я з величезним захопленням дивився балет «Бахчисарайський фонтан» і чарівну Уланову. Цей вечір нагадав мені одну із чудових вистав російського балету в Парижі <...> – один із яскравих спогадів мого життя» (Обоймина, Татькова, 2007: 336).

Г. Уланова не загравала із владою. У відповідь на прохання секретаря парткому Великого театру подякувати керівництву країни за увагу до артистів балерина сказала: «Ви хочете, щоб я займалася політикою, а не балетом?». Більше до неї з такими проханнями не зверталися. Але водночас жоден кремлівський концерт не обходився без її участі.

У Стокгольмі поставлений монумент на честь Г. Уланової. Це єдиний пам'ятник російській людині за кордоном, відкриття якого відбулося за її життя. На запитання кореспондента: «Чому Уланова?» президент Комісії міжнародного танцю ЮНЕСКО Бенгт Хеггер відповів: «Галина Уланова – це найвища висота в мистецтві. Вона не просто блискуча балерина, – у світі багато блискучих. Її велич у тому, що вона в наше дуже жорстоке століття, як ніхто інший, показала нам, як прекрасні прості природні людські почуття – добро, правда, краса» (Обоймина, Татькова, 2007: 347).

У 1996 р. Г. Уланова відмовилася виїхати в Америку, бо не їхали її учні. ««Але в Америці вас пам'ятають. Ваше ім'я на афішах <...> Це ж <...> Ви ж прапор Великого!». «Я не прапор. Я – людина», – сказала вона. Як відрізала» (Обоймина, Татькова, 2007: 348).

На відміну від Галини Уланової, Ольга Лепешинська активно займалася громадською діяльністю. Про те, що вона улюблена балерина Й. Сталіна, Ользі Лепешинській говорив секретар вождя А. Поскрєбишев. «Сталін уважав мене ніби продуктом радянської епохи. Першою, на його погляд, істинно радянською балериною <...> мене навіть депутатом обирали ... Завжди намагалася

спокутувати своє дворянське походження» (Обоймина, Татькова, 2007: 388).

У 30-ті рр. заарештували її тітку і двох племінниць. У 1951 р. прямо на вулиці взяли другого чоловіка, генерала НКВС Райхмана. О. Лепешинську не заарештували.

У 60-ті рр. балерина пішла в педагогіку. Серед численних нагород О. Лепешинської – медаль Карини Арі – видатної балерини, солістки шведської Королівської опери. Балерина отримала нагороду за внесок у справу виховання талановитої шведської молоді. Балетні трупи Угорщини, Німецької Демократичної Республіки, Італії, Австрії й інших країн неодноразово запрошували її для підвищення майстерності своїх артистів.

Балет П. Чайковського «Лебедине озеро» по праву вважався «візитною карткою» російського балету. «Лебедине озеро» за участю М. Плісецької було показано на Фестивалі демократичної молоді у Празі в 1947 р. «Показушне свято дружби молоді «братніх соціалістичних країн», за планом кремлівських вождів, повинно було стати грандіозним голлівудським шоу, що вселяло світу, як променисто щасливі люди у сталінській тюрмі народів».

Напередодні поїздки артисти заповнювали анкету, у якій треба було вказати, чи був у полоні, чи жив на окупованій території, походження батьків, їхній послужний список тощо.

Тих, що пройшли відбір, направляли за кордон.

«У цьому році Прага ще виглядала заможна. Приватні лавки, маленькі шопи, ринки не страждали від відсутності товарів. Але грошей у нас не було. Годували всім стадом, по-комсомольськи. І ми лише дивилися та облизувалися. І все одно контраст був відчутний. Московський зашморг на чеській шії ще не затягнувся. Це відбулося незабаром», – згадувала М. Плісецька (Плісецька).

У місто ходили групами, не менше трьох осіб. Артистів возили в автобусах, у яких всі хором виконували гімн молоді: «Діти різних народів, ми мріємо про мир живемо» Хто не співав – той ненадійний. Намагалися співати всі, навіть ті, хто не мав голосу.

На фабриках і заводах давали концерти, на яких виконували народні пісні й танці. Фольклорні номери «розбавляли» класикою. Таким чином радянська система демонструвала свою терпимість до світової культурної спадщини, а також свої можливості з «виробництва» обдарованої артистичної молоді.

Улітку 1949 р. разом із Майєю Плісецькою й іншими молодими солістами у Фестивалі демократичної молоді світу, що проводився в Будапешті, брали участь Раїса Стручкова й Олександр Лапаурі.

Сенсацією міжнародного конкурсу став «Вальс» М. Мошковського у виконанні Р. Стручкової і О. Лапаурі. Тріумф номера був відзначений в закордонній пресі. Цим номером зазвичай завершувалися гала-концерти радянських майстрів у СРСР і за кордоном.

«На гастролях в Нью-Йорку партнери тричі повторили «Вальс» та <...> особливий захват викликала чародійка на ім'я Раїса Стручкова <...>», – писали американські газети.

У 1953 р. О. Лапаурі поставив для їхнього дуету з Р. Стручковою «Етюд» на музику Р. Глієра, який мав величезний успіх у багатьох країнах. «Ми бачили мистецтво акторів величезної виразності і віртуозності», – стверджували американські журналісти (Обоймина, Татькова, 2007: 407).

Один філіппінський репортер зауважив: «Росіяни тут. І дивна річ – вони такі ж люди. Вони навіть танцюють. І танцюють краще за всіх у світі <...>».

У цьому висловлюванні криється головна мета гастролей радянських артистів – вони «пом'якшували» сприйняття СРСР. Але успіх за межами своєї Батьківщини не гарантував артистам захисту від переслідувань влади на Батьківщині.

У 1953 р. Майя Плісецька стала невиїзною – батько репресований, родичі за кордоном. Усіх іменитих гостей вели на «Лебедине озеро» з М. Плісецькою, але із країни її не випускали. Колективний лист на захист балерини підписали Галина Уланова, диригент Юрій Фаєр, але влада була непримирна. М. Плісецька – «чужа», а це вирок.

Під час гастролей Великого театру в Англії М. Плісецька залишилася в Москві, хоча в Лондоні чекали саме на неї. Щоб уникнути скандалу, її оголосили хворою. М. Плісецька кидає виклик системі, вона пропонує показати «Лебедине озеро» у Москві. «<...> Театр був забитий повністю. Люди прийшли, як на барикади, налаштовані серйозно. Чи жарт – Плісецька кинула виклик системі <...> Такого величезного успіху «Лебединого» жодного разу більше не було ні до тієї «опальної» вистави, ні після». Після закриття завіси почалося щось неймовірне. Добрі молодці в цивільному тих, хто голосно кричав, відтягали від бар'єрів лож, витягували у фойє. Люди бурхливо пручалися <...>» (Обоймина, Татькова, 2007: 427–428).

Наступну виставу заборонили, але під час візиту прем'єр-міністра Японії було вирішено показати «Лебедине озеро» з М. Плісецькою, через день для короля Афганістану також давали «Лебедине озеро» з М. Плісецькою.

У листопаді 1962 р. Великий театр гастроллював у Вашингтоні. Із цієї нагоди радянський посол Добринін дав прийом, який відвідав брат президента США, політик і діяч Демократичної партії Роберт Кеннеді.

Дипломат особисто представив йому М. Плісецьку. Пізніше з'ясувалося, що вони народилися з Кеннеді в один день і в один рік – 20 листопада 1925 р. М. Плісецька згадувала, що стало традицією, що «Роберт Кеннеді і я намагалися ближче до цієї дати знайти okazji, щоб привітати одне одного».

5 червня 1968 р. на Роберта Кеннеді було скоєно замах, через день він помер.

У день смерті Р. Кеннеді у М. Плісецької був призначений концерт у «Метрополітен-Опера». Перед підняттям завіси представник дирекції театру повідомив глядачам: «На знак жалоби за Робертом Кеннеді, на честь його пам'яті, Майя Плісецька станцює «Помираючого лебедя». Увесь зал встав (Обоймина, Татькова, 2007: 432).

Але не варто перебільшувати вплив великої музики і хореографії на ставлення до СРСР загалом. Мистецтво може «пом'якшити» сприйняття, але не змінити його докорінно.

У 1968 р. (під час «Празької весни») в одному з театрів Праги йшов сатиричний спектакль «Готель

Карлтон». Дія п'єси відбувається на курорті, де серед вишуканої публіки привертає увагу молодий російський генерал. Намагаючись завоювати прихильність суспільства, він влаштовує музичну виставу за участю ансамблю балалаечників, одягнених «у псевдоросійські сорочки і сап'янці. Під час концерту хтось із слухачів голосно чхнув, і балалаечники, миттєво скочивши, підкидають свої балалайки і направляють їх у зал як автомати, готові до стрільби».

В одній дії генерал в роззолоченому мундирі, обвішаному від пояса до погонів нагородами, повертається до глядачів спиною, яка вся прикрашена орденами і медалями (Карягин, 1994: 214).

І все ж мистецтво балету змушувало світову громадськість бачити у СРСР країну, де продовжують розвиватися традиції класичного мистецтва, а отже, людські цінності не чужі радянській державі.

Отже, з Радянським Союзом можна вибудувати партнерські відносини, в основі яких взаємовигідна співпраця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Карп П. Младшая муза : монография. Москва : Современник, 1997. 240 с.
2. Карягин В. Дипломатическая жизнь за кулисами и на сцене : воспоминания. Москва : Международные отношения, 1994. 320 с.
3. Обоймина Е., Татькова О. Полеты любви. Балерины русской сцены : монография. Москва : Эксмо, 2007. 460 с.
4. Плисецкая М. Я – Майя Плисецкая. URL: <https://Knijky.ru/books/ya-mayya-pliseckaya> (дата звернення: 18.11.2020).

REFERENCES

1. Karp, P. M. Mladshaya muza [Younger Muse]. 1997. Moscow. p. 240. [in Russian].
2. Karyagin, V. V. Diplomaticheskaya zhizn' za kulisami i na scene [Diplomatic life behind the scenes and on stage]. 1994. Moscow. p. 320. [in Russian].
3. Obojmina, E., Tat'kova O. Polety' lyubvi. Baleriny' russkoj sceny [Flights of love. Ballerinas of the Russian stage]. 2007. Moscow. p. 460. [in Russian].
4. Pliseckzaya, M. Ya – Majya Pliseckzaya [I am Maya Plisetskaya]. URL: <https://knijky.ru/books/ya-mayya-pliseckaya> (Accessed 18.11.2020).

УДК 78.034.7 (44): 78.071.1/.2 (44) «175»
 DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-11>

Анна КІЛЬЧИЦЬКА,
 orcid.org/0000-0001-8971-8470
 творча аспірантка кафедри старовинної музики
 Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського,
 викладач кафедри виконавських дисциплін № 1
 Київського інституту музики імені Р. М. Глієра
 (Київ, Україна) kanna_89@ukr.net

ТВОРЧІСТЬ ФОРКЕРЕ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ФРАНЦУЗЬКОГО МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХVІІІ СТОЛІТТЯ

У статті розглядається творчість провідних виконавців ХVІІІ століття на віолі да гамба – Антуана і Жана-Батіста Форкере.

На початку ХVІІІ століття у французькому мистецтві активізувалися тенденції поширення нових жанрів та нового музичного інструментарію. Музичне сімейство Форкере, Антуан та його син Жан-Батіст Форкере, виконавці на одному з найпопулярніших інструментів епохи бароко у Франції, віолі да гамба, продовжують розвивати своє мистецтво і досягають значних успіхів, незважаючи на поширення скрипки і віолончелі, які мали більші технічні можливості. Створений та опублікований Форкере цикл із п'яти сюїт для віолі да гамба, а також їх транскрипція для клавесина є яскравим прикладом композиторської майстерності.

У статті зроблені спроби систематизувати відомості та створити творчий портрет композиторів, а також осмислити їхнє місце в музичному мистецтві Франції першої половини ХVІІІ століття.

Робиться спроба оцінити внесок композиторів у традиційне гамбове та клавесинне виконавство, з'ясувати особливості віддзеркалення в їхніх творах певних мистецьких тенденцій, вплив останніх на музичне письмо, а також наблизитися до глибшого розуміння природи клавесина ХVІІІ століття, зокрема його французького типу.

Окрема увага приділена питанню авторства сюїт. Попри те, що в публікації творів, здійсненій сином, авторство вказане чітко, а також уточнені нюанси в передмові, деякі вторинні ознаки (музична мова, фактура) дають підстави переглянути це питання. Крім того, розглянуте питання авторства клавесинних транскрипцій, адже вони, вочевидь, були створені майстерним клавесиністом, тоді як ані батько, ані син Форкере такими не були.

У разі детального знайомства із творчістю Форкере стає зрозуміло, що композитори змогли застосувати у своїх творах новітні прийоми гри на струнних інструментах, оновлювал таким чином гамбове мистецтво в умовах поширення скрипкового та віолончельного виконавства.

Незважаючи на відмінності у природі клавесина і віолі, клавесинні транскрипції сюїт Форкере, з одного боку, зберігають специфіку звучання віолі да гамба, тембрів, регістрів, а з іншого – органічно розкривають особливості звучання французького клавесина досліджуваного періоду.

Ключові слова: Форкере, бароко, віола да гамба, клавесин, французька клавесинна музика.

Anna KILCHYTSKA,
 orcid.org/0000-0001-8971-8470
 Postgraduate Student at the Department of Early Music
 Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music,
 Lecturer at the Performing Arts Department № 1
 R. Glier Kyiv Municipal Academy of Music
 (Kyiv, Ukraine) kanna_89@ukr.net

FORQUERAYS' WORK WITHIN THE PROCESS OF FRENCH MUSIC ART DEVELOPMENT IN THE FIRST HALF OF XVIII CENTURY

This article is an examination of the work of the most skilled viola da gamba players of their time – Antoine and Jean-Baptiste Forqueray.

At the beginning of the XVIII century french artictic world faced a tendency of the expansion of the new genres and new musical instruments. Musical family of Forquerays, who played one of the most popular instruments of the baroque era in France – viola da gamba, continue to work developing their art and achieving significant results despite the expansion of the more technically promising instruments, such as violin and cello. Forqueray's Five suites for viola da gamba and their harpsichord transcription is a prime example of the Forquerays' prodigious skills.

In the article we made an attempt to systematize knowledge and create a life and work description and estimate Forquerays' place in the XVIII century french music society.

An attempt to estimate a contribution to the traditional viola harpsichord art and discover the tendencies that can be found in Forquerays' works, their influence on music composition and how we can use these knowledge to create the most accurate interpretation and understanding of the harpsichord music according to its nature.

Some place is devoted to the problem of authorship of suites. Although the first publication clearly states who is the real author of the music plus some details are discussed in the avertissement, there are some indications that allow us to resume this statement. Also the problem of authorship of harpsichord suites is discussed because those should have been written by a skilled harpsichordist and neither of the Forquerays was one.

While studying carefully the work of the Forqueray family it occurs that the composers tend to use the new techniques of playing the bowed string instruments and thus renewed the viola playing art while the more new fashion of playing the violins and cellos started to spread gradually.

Despite the difference in viola and harpsichord techniques and acoustics the harpsichord pieces preserve the specifics of viola sound and naturally reveal the features of French harpsichord of that time.

Key words: Forqueray, baroque, viola da gamba, harpsichord, French harpsichord music, early music.

Постановка проблеми. Попри всі розбіжності, взаємне неприйняття і багаторічну конфронтацію між італійським та французьким музичними стилями, у першій половині XVIII ст. активізується їх взаємовплив. Зокрема, у Франції набувають поширення нові жанри, а з ними й нові музичні інструменти, які витісняють з активної практики ті, що традиційно займали передові позиції в музичному просторі. На особливу увагу в цьому контексті заслуговує діяльність батька й сина Форкере – неперевершених виконавців на віолі да гамба, композиторів та педагогів, творча спадщина яких відображає традиції і новаторства в інструментальному мистецтві Франції зазначеного періоду.

Аналіз досліджень. Незважаючи на такі здобутки й популярність свого часу, творча постать Форкере досить мало висвітлена в сучасному музикознавстві. Зокрема, у вітчизняній музикознавчій науці та на пострадянському просторі загалом немає жодного дослідження, присвяченого Форкере.

Декілька доступних нам досліджень закордонних музикознавців усе ж таки дають змогу познайомитися із творчою постаттю Форкере докладніше. Зокрема, робота нащадка династії Л. Форкере «Форкере та їх наступники» (L. Forqueray. *Les Forquerays et leurs descendants*), видана в 1911 р. в Парижі, містить інформацію із сімейних архівів Форкере і є не тільки дослідженням їхнього родоvodu, але й цінним джерелом фактів і оглядом тогочасних періодичних видань, що дозволяє нам зрозуміти, яке місце посідали Форкере у своєму професійному колі. Декілька статей британської дослідниці і гамбістки Л. Робінсон і канадської вченої та виконавиці на віолі да гамба М. Сір стосуються теми стильової приналежності творів Форкере, їхнього авторства, а також традицій та новаторства в галузі виконавства. Однак усі ці дослідження присвячені творам для віолі да гамба, натомість у жодному з відомих нам джерел не розглядаються п'єси для клавесина, тоді як останні становлять невід'ємну частину репертуару клавесиністів.

Крім того, ґрунтовне дослідження Б. Струве «Процес формування віол і скрипок» дає нам чітке уявлення про особливості будови, звучання, поширення і використання різних груп струнних інструментів.

Метою статті є визначення ролі Форкере в музичному мистецтві Франції, дослідження специфіки відображення в їхній творчості художніх процесів, які відбувалися у професійному музичному мистецтві Франції першої половини XVIII ст.

Виклад основного матеріалу. Епоха бароко – це унікальний період активних змін, оновлення вже наявних та пошуку нових художніх рішень, форм та засобів виразності. Ці радикальні зрушення літосферних плит спричиняли виникнення цілого калейдоскопа процесів, які могли виникати водночас або змінювати один одний, завдяки чому з'являлися неповторні мистецькі явища, які й нині становлять невичерпний дослідницький та виконавський інтерес.

На початку XVIII ст. музичне мистецтво Франції переживало зіткнення двох різних стильових традицій. За часів Людовіка XIV сформувалися яскраві національні риси французької музики. Опера і балет були тими китами, на які традиційно спиралася французька інструментальна музика. Однак після смерті Ж.-Б. Люллі, творчість якого уособлювала неповторний монолітний стиль мистецтва французького бароко, французька музика стала все активніше зазнавати впливу принципово відмінного, але не менш самобутнього італійського мистецтва. Поступово стали завойовувати позиції нові жанри концерту, тріо- і соло-сонати¹, а разом із ними і нові інструменти, з більшими технічними й акустичними можливостями: скрипка і віолончель. М. Ф. Букофцер в описі консерватизму французів і

¹ Як відомо, концерт і соната – типово італійські жанри, яких на момент початку XVIII ст. практично не було у Франції. Перші концерти були опубліковані у Франції італійцем Маскитті в 1727 р. А перші французькі зразки цього жанру з'явилися з-під пера Ж. Убера і Ж. М. Леклера вже всередині XVIII ст. Навіть більше, «Музичний словник» С. де Броссара (1703 р.), одна з перших робіт такого роду, навіть не містив терміна *concert* (Bukofzer, 1947: 249).

їхнього опір поширенню такого впливу говорить, що «французи опиралися італійському впливу в музиці більше, ніж італійці французькому» (Bukofzer, 1947: 249).

Одна з яскравих сторінок музичного мистецтва цього періоду пов'язана із прізвищем Форкере. Це талановите музичне сімейство відоме із середини XVI ст., однак найбільшого визнання та популярності зазнали два його представники: Антуан Форкере (1672–1745 рр.) і його син Жан-Батіст Антуан Форкере (1699–1782 рр.).

Члени цієї династії (а вони були переважно гамбістами) стали свідками як піднесення, так і, згодом, занепаду віольного мистецтва. Віола да гамба увійшла до активної практики музикантів ще з XV ст. Благодіне витончене звучання і нескінченні можливості штрихового розмаїття зробили її одним із найулюбленіших інструментів французів. За свідченнями дослідників, вона залишалася в ужитку до кінця XVIII ст. І саме Форкере доклали чимало зусиль для того, щоб урізноманітнити і продовжити творче життя віоли в умовах, коли все міцнішими ставали позиції скрипки і віолончелі.

Антуан Форкере і його син Жан-Батіст Форкере, неперевершені виконавці на віолі та композитори, посідали важливе місце у французькій музичній спільноті. Вони належали до *Chambre du Roy* (Апартаментів короля), а члени цього королівського музичного підрозділу, як зазначає В. Жаркова у своїй книзі «Десять поглядів на історію західноєвропейської музики: Таємниці і бажання *Nomo musicus*», мали особливо високий статус та були найбільш наближеними до монарха (Жаркова, 2020: 102). Є відомості про те, що король, вражений грою маленького Антуана, організував його подальше музичне навчання власним коштом.

Діяльність Антуана Форкере збіглася за часом із творчістю знаменитого Марена Маре. Його колега У. Ле Блан, автор трактату «Захист віоли да гамба від претензій скрипки і віолончелі», порівнював гру останнього з ангельською, тоді як гру Антуана називав диявольською за її темперамент, пристрасність та яскраву віртуозність.

Діяльність Жана-Батіста, хоч і припала на період початку занепаду гамбового мистецтва та виходу на музичну арену віолончелі, однак була дуже насиченою. Саме він був одним з учасників прем'єрного виконання «*Pariser Quartette*» (Паризькі квартети) Г. Ф. Телемана, його високо цінував Й. Кванц та інші відомі музиканти. У колі його професійних контактів був Й.-Г. Ферран, близький друг мадам де Помпадур, на замовлення якого він грав. Згідно з виданням *Mercur de France* («Французький меркурій») 1738 р., Антуан

і Жан-Батіст Форкере настільки майстерно володіли інструментом і писали такі складні п'єси, що лише вони самі могли їх виконувати (Forquerau, 1911: 40). Вочевидь, їхня творча манера була настільки яскравою, що саме ім'ям Форкере названий один із номерів третьої книги Ф. Куперена (1722 р.), а також твори Ж. Ф. Рамо і Ж. Дюфлі.

Так про нього говорив Дакен: «Він мав таланти свого батька. Його виконання було глибоким і водночас витонченим. Навіть найскладніші твори не викликають у нього й тіні хвилювання; він грає їх з упевненістю, яка характеризує видатного виконавця. Під його пальцями будь-який твір стає шедевром стилю й вишуканості» (цит. за: Forquerau, 1911: 39).

Видання *Nouveau Mercure* («Новий галантний Меркурій») згадує про творчу співпрацю Ф. Куперена і Форкере. А в передмові до *Concerts Royaux* («Королівські концерти») Ф. Куперен говорить, що грав із ним у концертах у Версалі в 1714/1715 рр. (цит. за: Vertrees Sadie, 1978: 673). Тобто Форкере були шанованими серед найшанованіших членів музичного світу Франції.

Основним музичним надбанням Форкере є 32 п'єси, які становлять п'ять сюїт. Ці твори були видані сином Жаном-Батістом у 1747 р. Видання включало п'ять сюїт для віоли да гамба (з позначенням «Форкере-батько»), а також транскрипцію цих творів для клавесина (з позначенням «Форкере-син»). У короткій передмові Жан-Батіст особисто свідчить, що твори належать перу його батька, а він, Жан-Батіст, написав партію *basso continuo*, додав аплікатуру та доповнив одну із сюїт трьома творами власного авторства через недостатню кількість номерів у ній. Отже, основний музичний артефакт сімейства Форкере так чи інакше пов'язаний з обома постатями.

У будь-якому разі щодо цих творів постає багато запитань.

Деякі дослідники творчості Форкере висувають припущення, що ці твори могли бути цілком написані сином, виходячи з того, що їхня музична мова значно складніша і примхливіша, аніж мова творів сучасників батька. Л. Робінсон порівнює твори сина із творами з манускрипту *Recueil de pieces de viole*, який містить п'єси французьких композиторів межі XVII–XVIII ст., зокрема чотири п'єси Антуана Форкере і твори його сучасника Марена Маре. І хоча дослідниця вбачає в зазначених творах Антуана Форкере і значну віртуозність, і спроби об'єднати музичну тканину за допомогою «нових італійських прийомів мотивної розробки» (Robinson, 1747; *An Enigma of Authorship*, 2006: 259), однак, на її думку, музична мова

творів із п'яти сюїт, опублікованих сином, більш прогресивна, аніж твори Антуана з манускрипту. «Вражаючи акордові послідовності дуже близькі до музики Леклера і Рамо <...>, якого Жан-Батіст обожнював. <...> Однак вони нетипові для музичного письма ери Людовіка XIV, періоду розквіту діяльності батька, Антуана Форкере» (Robinson, 1747; *An Enigma of Authorship*, 2006: 265). Крім того, музичний матеріал сюїт більш розгорнутий: середній розмір номерів також ближчий до музики композиторів середини XVIII ст., аніж, скажімо, М. Маре, твори якого значно лаконічніші.

Л. Робінсон також розмірковує над тим, що, імовірно, намір Форкере навмисно зробити партію континуо якомога простішою, як він зазначив у передмові до видання, можна розглядати як паралель до принципу написання віртуозних сонат композиторів середини XVIII ст. (Robinson, 1747; *An Enigma of Authorship*, 2006: 266).

Авторка повного видання творів Форкере в Нью-Йорку 2013 р., дослідниця М. Сір (Нью-Йорк, 2013 р.) припускає, що, можливо, твори Антуана не були записані або не збереглися, однак він і його син багато грали їх на публіці. А Жан-Батіст, власне, записав один із варіантів, який виконувався. Також можливо, що записані твори узагальнювали одразу декілька різних версій виконання, адже під час виконання творів протягом десятиліть музиканти могли адаптувати їх залежно від обставин (Shaffer, 2016: 333).

У присвяті 32-х п'єс для віолі принцесі Генрієтті-Анні Форкере висловлює свій жаль, що «віола, незважаючи на свої переваги, стає забутим інструментом», а також сподівається відновити популярність цього інструмента: «Ваш смак, Мадам, може повернути їй славу, яку вона мала протягом довгого часу» (Forqueray, 1747). Як свідчить Л. Робінсон, для того, щоб успішно «реанімувати» віолу, «Форкере презентує публіці сучасну віртуозну музику, з докладними ремарками, щоб виконавець міг якнайкраще зрозуміти техніку виконання» (Robinson, 1747: 6). Ці твори є багатим джерелом знань про виконавські традиції у Франції XVIII ст. Крім того, існує п'ять листів Ж.-Б. Форкере до принца Фрідріха Вільгельма Пруського, у яких композитор докладно розкриває принципи віртуозної гри на віолі да гамба.

Версія для віолі свідчить про те, що Форкере зумів адаптувати в гамбовому виконавстві новітні принципи віртуозності, які активно втілювалися в царині скрипкового мистецтва. Л. Робінсон пише про спробу опанувати на віолі прийоми, які були властиві радше скрипалям, чіє мистецтво було значно новішим, а інструмент мав децю інші тех-

нічні можливості. За словами дослідниці, такі тенденції помітили ще сучасники композитора; так, у “*Mercure de France*” («Французький Меркурій») зазначалося: «[Форкере] хотів на віолі виконувати те, що скрипалі виконували на скрипках» (Forqueray, 1911: 20).

Так, серед новітніх виконавських і естетичних принципів того часу виділяють прагнення надати звучанню гнучкості, близької до людського голосу, та непомітної зміни напрямку руху смичка (Robinson, 1747; *An Enigma of Authorship*, 2006: 267).

Форкере часто віддає перевагу таким виконавським прийомам, які давали можливість створювати значно багатше звучання, досягати незвичайних тембрових ефектів, ще більше урізноманітнювати палітру фарб за значно менших фізичних зусиль. Серед них – високі позиції лівої руки, *petit manche* – практика ставити великий палець одразу на три струни на грифі, властива радше віолончелистам².

Усі ці нюанси техніки виконавства надзвичайно важливі: їх розуміння дозволяє, по-перше, наблизитися до способу музикантського мислення того часу, а по-друге, осягнути значущість постаті Форкере, його місце в музичному світі Франції, заслуги та новаторські впровадження.

Цікаво, що Форкере зробили внесок не лише в розвиток гамбового виконавства: важлива частина творчої спадщини Форкере є невід'ємною складовою частиною репертуару для іншого надзвичайно популярного в той час інструмента – клавесина. Жан-Батіст Форкере не лише опублікував твори батька для віолі да гамба у власній редакції, але й зробив їх перекладення для клавесина.

У зв'язку із цим постає ще одне питання: чим керувався гамбіст Форкере, створюючи клавесинні транскрипції поряд із такими яскравими віртуозними п'єсами для віолі? Чи мав він намір популяризувати їх у такий спосіб, чи керувався радше фінансовими мотивами? Можливо, Жан-Батіст хотів водночас дати друге життя творам батька і проявити власну творчу індивідуальність.

Цікаво спостерігати за тим, як Форкере відкриває своє бачення віртуозних можливостей різних інструментів: описуючи нову техніку *petit manche* у застосуванні на віолі да гамба, композитор говорить, що за допомогою цього прийому можна грати значно складніші речі, «навіть ті, що можна грати на скрипці, флейті чи клавесині» (цит. за:

² Як відомо, техніка лівої руки гамбістів традиційно була малорухомою: вони використовували максимум три перші позиції. А для виконання мелодичних фрагментів гамбіст використовував здебільшого верхню струну, по якій він переміщався рукою вгору і вниз (Robinson, 1747; *An Enigma of Authorship*, 2006: 267).

Robinson, 1747; *An Enigma of Autorship between Father and Son*, 2006: 367).

М. Сір також висуває припущення, що транскрипції мали бути написані майстерним класицистом, настільки тонко в них передається специфіка інструмента. Можливо, дружина композитора, класицистка Марі-Роз, могла йому асистувати або й навіть бути авторкою транскрипцій. Однак для таких тверджень даних не досить, немає інформації щодо того, чи навчалася Марі-Роз композиції (Shaffer, 2016: 333). Водночас співпраця Жана-Батіста і його дружини видається дуже вірогідною. Крім того, сам Форкере в передмові наголошує, що він хотів зробити акомпанемент віольних п'єс якомога простішим, тоді як басова партія у класицистських творах значно віртуозніша. Отже, творчі завдання під час написання п'єс для віолі і для класициста були різні (Forqueray, 1747).

Деяку інформацію можна почерпнути з передмови до видання класицистських творів. Тут Форкере говорить, що застосовував позначення Ж.-Ф. Рамо, адже всім, хто має стосунок до гри на класицисті, вони знайомі; що регістр творів може здатися заниженим, але він навмисне не міняв його, щоб зберегти, по-перше, характер творів, а по-друге, гармонію та звучання, властиві віолі; крім того, він додатково позначив певні ноти, які потрібно виконувати з особливою чутливістю та делікатністю.

Справді, класицистські п'єси з п'яти сюїт здебільшого написані в досить низькому регістрі. Дуже часто мелодія сягає малої октави. На перший погляд здається, що це не зовсім природно для класициста, однак звучання доводить протилежне: середній регістр класициста саме французь-

кого типу дуже багатий на обертони, і в результаті п'єси не лише зберігають специфічний віольний характер, але й набувають дуже органічного і яскравого звучання саме на класицисті, відкривають по-новому цей інструмент і підкреслюють його яскраві риси.

Висновки. Сьогодні класицистський варіант п'єс Форкере дуже популярний, адже вони мають яскравий тематизм, різноманітні за жанрами, відображають усе розмаїття стилевих тенденцій французької класицистської музики того часу та містять цілий арсенал прийомів віртуозної техніки гри на класицисті. Форкере зміг створити транскрипцію творів для іншого інструмента, зберігши специфічні риси звучання гамби (наприклад, регістр, деякі фактурні й артикуляційні особливості), а також зробити нову інструментовку самобутньою й органічною саме в системі координат класициста.

Безумовно, класицистська музика впродовж свого існування зазнала значних змін. Вона стала яскравішою, у якомусь сенсі більш пафосною, увібравши в себе відголоски явищ з інших музичних сфер: із царини опери, балету, оркестрової музики. Усе це суттєво вплинуло на музичне письмо і ставлення до інструмента загалом. Для сучасних музикантів є дуже важливим осягнення природи цих процесів і способу їх віддзеркалення у стилі письма французьких класицистів. Адже це дозволяє зрозуміти, як можна працювати з музичним матеріалом і, що найважливіше, як його виконувати. Музика Форкере є цінним матеріалом для подальших досліджень у цій галузі, адже вона відображає цілу низку принципово важливих музичних явищ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жаркова В. Десять взглядов на историю западноевропейской музыки. Тайны и желания Homo musicus : монография : в 2-х т. Киев : ArtHuss, 2020. Т. 2. 256 с.
2. Струве Б. Процесс формирования виол и скрипок. Москва : Музгиз, 1959. 296 с.
3. Bukofzer M. Music in the baroque era from Monteverdi to Bach. New York : W.W. Norton Inc., 1947. 489 p.
4. Cyr M. Marin Marais, the "basse continue" and a "different manner" of composing for the viol. *The Musical Times*. Vol. 157, No. 1936. Musical Times Publications Ltd. 2016. pp. 49–61. URL: <https://www.jstor.org/stable/44862536> (дата звернення: 05.05.2021).
5. Forqueray A. Pieces de Viole avec la Basse Continue. Composes, par Mr. Forqueray Le Père Ordinaire de la Musique de la Chambre du Roi. Paris, 1747. 35 p.
6. Forqueray J.-B.-A. Pieces de Viole Composes, par Mr. Forqueray Le Père. Mises en Pieces de Clavecin. Par Mr. Forqueray Le Fils, Ordinaire de la Musique de la Chambre du Roi. Paris, 1747. 35 p.
7. Forqueray L. Musiciens autrefois: Les Forquerays et leur descendants. Paris : L. Fournier, 1911.
8. Robinson L. Forqueray Pieces de Viole (Paris, 1747): An Enigma of Autorship between Father and Son. *Early Music*. Oxford University Press, May, 2006. Vol. 34. № 2. P. 259–276. URL: <http://www.jstor.org/stable/3805845> (дата звернення: 10.05.2021).
9. Robinson L. Forqueray Pieces de Viole (1747) : A Rich Source of Mid-Eighteenth-Century French String Technique. *Journal of the Viola da Gamba Society of America*. 2006. Vol. 43.
10. Sadie J. A. V. Marin Marais and his Contemporaries. *The Musical Times*. Musical Times Publications Ltd., 1978. Vol. 119. № 1626. P. 672–674. URL: <https://www.jstor.org/stable/959143> (дата звернення: 10.05.2021).

11. Shaffer A. Review: Music by the Forqueray family. Reviewed Works: Antoine Forqueray, Jean-Baptiste Forqueray, Michel Forqueray, Nicolas-Gilles Forqueray. The Works Part One by Mary Cyr ; Antoine Forqueray, Jean-Baptiste Forqueray, Michel Forqueray, Nicolas-Gilles Forqueray. The Works Part Two by Mary Cyr. Music Library Association, 2016. Vol. 73. № 2. P. 331–334. URL: <https://www.jstor.org/stable/26397572> (дата звернення: 10.05.2021).

REFERENCES

1. Bukofzer M. F. Music in the baroque era from Monteverdi to Bach. NY: W.W. Norton INC. 1947. 489 p. [in English].
2. Cyr M. Marin Marais, the “basse continue” and a “different manner” of composing for the viol. The Musical Times. Vol. 157, № 1936. Musical Times Publications Ltd. 2016. pp. 49–61. URL: <https://www.jstor.org/stable/44862536> Дата звернення: 5.05.2021 p. [in English].
3. Forqueray A. Pieces de Viole avec la Basse Continue. Composes, par Mr. Forqueray Le Père Ordinaire de la Musique de la Chambre du Roi. Paris, 1747. 35 p. [in French]
4. Forqueray J.-B.-A. Pieces de Viole Composes, par Mr. Forqueray Le Père. Mises en Pieces de Clavecin. Par Mr. Forqueray Le Fils, Ordinaire de la Musique de la Chambre du Roi. Paris, 1747. 35 p. [in French]
5. Forqueray L. Musiciens autrefois: Les Forquerays et leur descendants. Paris: L. Fournier, 1911 [in French].
6. Robinson L. Forqueray Pieces de Viole (Paris, 1747): An Enigma of Authorship between Father and Son. Early Music, Vol. 34, № 2. Oxford University Press. May, 2006, pp. 259–276. URL: <http://www.jstor.org/stable/3805845> Дата звернення: 10.05.2021 p. [in English].
7. Robinson L. Forqueray Pieces de Viole (1747): A Rich Source of Mid-Eighteenth-Century French String Technique. Journal of the Viola da Gamba Society of America. Vol. 43, 2006 [in English].
8. Sadie J. A. V. Marin Marais and his Contemporaries. The Musical Times. Vol. 119, № 1626. Musical Times Publications Ltd. 1978. pp. 672–674. URL: <https://www.jstor.org/stable/959143> [in English].
9. Shaffer A. Review: Music by the Forqueray family. Reviewed Works: Antoine Forqueray, Jean-Baptiste Forqueray, Michel Forqueray, Nicolas-Gilles Forqueray. The Works Part One by Mary Cyr; Antoine Forqueray, Jean-Baptiste Forqueray, Michel Forqueray, Nicolas-Gilles Forqueray. The Works Part Two by Mary Cyr. Music Library Association, 2016. Vol. 73, № 2. pp. 331–334. URL: <https://www.jstor.org/stable/26397572> [in English].
10. Struve B. A. Prozes formirovanija viol I skripok [The formation process of violas and violins]. Muzgiz, 1959. 296 p.: ill. [in Russian].
11. Zharkova V. Desyat vzglyadov na istoriu zapadnojevropejskos musiki: Tajny I zhelanija Homo musicus [Ten views of the Western European music history: Secrets and desires of Homo musicus]: monography in 2 v. V 2. Kyiv: ArtHuss, 2020. 256 p.: ill. [in Russian].

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 82.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-12>**Любомира АЙЗЕНБАРТ,***orcid.org/0000-0001-7699-2542*

кандидат філологічних наук,

старший викладач кафедри романської філології та компаративістики
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) *liubomyra.ayzen@ukr.com***ЛІТЕРАТУРНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ
ІДЕНТИЧНОСТІ В КОНТЕКСТІ ГАЛИЦЬКОГО ЛІТЕРАТУРНОГО
ПОГРАНИЧЧЯ В МАЛІЙ ПРОЗІ МИХАЙЛА ЯЦКОВА**

У статті встановлено, що українська культурна ідентичність галицького пограниччя в малій прозі М. Яцкова згрупована навколо трьох тематичних пластів: 1) географічного (ідентичність крізь призму природного простору, протиставлення українського села й неукраїнського міста); 2) соціального (самоідентифікація українців, на противагу іншим національностям, переважно австрійцям та євреям); 3) маркування власного культурного простору апеляцією до історичної пам'яті, культурних символів, особистого досвіду, використання концепції «місце».

Доведено, що мала проза М. Яцкова насичена характерною для модерного письменства психологічністю та багатством художніх засобів, цікава передовсім тим, що в ній також відстежуємо широку культурно-психологічну картину як довоєнної, так і післявоєнної Галичини. У М. Яцкова чітко увиразнено географічний простір; немає відчуття «великої імперії», натомість простежуємо переживання за долю рідного галицького краю, українців, його земляків і сучасників. Виявлено, що у творчості письменника досить помітне протиставлення міського й позаміського просторів, асоційованих із підкоренням, залежністю та свободою. Що далі від міста, то більше свободи, то автентичнішими стають русинська земля та культура людей. Нав'язана німецька культура існує як щось далеке, чуже, незрозуміле, інколи навіть вороже для автохтонного населення. Також нами простежено, що його культурна ідентичність особливо увиразнюється через стосунки з іншими національностями, зокрема з австрійцями та євреями. Водночас галицький простір, увиразнений у творчості М. Яцкова засобами народної говірки, підкреслює його питому український характер.

Також розкрито, що для письменника головною ідентичністю особи, незалежно від того, в якому просторі вона перебуває, постає людяність, уміння уявити себе на місці іншого, мистецтво співчуття тощо. Описуючи стосунки різних національностей у трагічні моменти життя, М. Яцків постійно підкреслює пріоритет міжособистісних взаємин над усіма іншими – національними, соціальними, політичними.

Визначено, що автор демонструє погляд на культурну ідентичність галицького пограниччя із середини, зображуючи внутрішній погляд, погляд із периферії.

Ключові слова: культурна ідентичність, галицьке пограниччя, простір, ліричний герой, М. Яцків.

Liubomyra AIZENBART,*orcid.org/0000-0001-7699-2542*

Candidate of Philological Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Romance Philology and Comparative Literature

Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

(Drohobych, Lviv region, Ukraine) *liubomyra.ayzen@ukr.com***LITERARY REPRESENTATION OF UKRAINIAN NATIONAL IDENTITY
IN THE CONTEXT OF THE GALICIAN LITERARY BORDERLANDS
IN MYKHAYLO YATSKIV'S SHORT PROSE**

The article states that the Ukrainian cultural identity of the Galician borderland in M. Yatskiv's short prose has been grouped around three thematic layers: 1) geographical (identity through the prism of natural space, opposition of Ukrainian village and non-Ukrainian city); 2) social (self-identification of Ukrainians in contrast to other nationalities, mainly Austrians and Jews); 3) personal cultural space which is based on historical memory, cultural symbols, personal experience, and using of the concept of "place".

M. Yatskiv's short prose proves to be filled with a range of the psychological nature and artistic means peculiar to modern writing. It arises a lot of interest as far as it reveals a rich cultural and psychological image of both pre-war and post-war

Galicia. M. Yatskiv clearly defines the geographical space; there is no sense of a "great empire" in the image, instead some worry about the fate of the native Galician land, Ukrainians, his countrymen and contemporaries can be traced. It has been revealed in the article that the juxtaposition of urban and suburban spaces associated with conquest, dependence and freedom is quite noticeable in the writer's work. The further away from the city, the more freedom there is, and the more authentic the Galician land and the culture of people become. The imposed German culture exists as something distant, alien, incomprehensible, sometimes even hostile to the autochthonous population. We also have researched that its cultural identity is clearly traced through relations with other nationalities, in particular with Austrians and Jews. At the same time, the Galician space defined in Yatskiv's work involves folk dialect and emphasizes the author's native Ukrainian character. Besides, it has been revealed that the main identity of a person, regardless of to what space he or she belongs, is humanity and the art of compassion. Describing the relations of different nationalities in tragic moments of life, M. Yatskiv constantly emphasizes the priority of interpersonal relations over the national, social and political ones.

The author demonstrates a view of the cultural identity of the Galician borderlands from the inside, reflecting the inner view as well as the view from the periphery.

Key words: cultural identity, Galician borderlands, space, lyrical hero, M. Yatskiv.

Постановка проблеми. У більшості сучасних досліджень феномену галицького пограниччя в центрі уваги науковців переважають концепти німецької, польської та єврейської культурної ідентичності, однак практично відсутній аналіз української ідентичності цього краю. Наукова проблематика творчості письменників Галичини кінця XIX – початку XX ст. головно охоплює вивчення їх індивідуального художнього стилю, взаємозв'язків і типологій, співвідношення традицій і новаторства тощо. Практично немає праць, присвячених аналізу культурної свідомості українських авторів галицького пограниччя, їхньої рецепції прикордонного простору й самих себе в його межах. Лише нещодавно з'явилися нечисленні дослідження, в яких наукову увагу зосереджено на концепті «Гуцульщина». Однак останню зазвичай не вважають частиною галицького культурного пограниччя.

Аналіз досліджень. Намагаючись простежити літературну репрезентацію української національної ідентичності в контексті галицького літературного пограниччя, звернемося до творчості М. Яцкова як надзвичайно плідної та перспективної в цьому плані. Письменник, поряд з О. Кобилянською, Лесею Українкою, В. Стефаником, М. Коцюбинським та іншими, належав до покоління «нової школи» в українській літературі. Для цих митців, як зазначав І. Франко, «<...> головна річ – людська душа, її стан, її рухи в таких чи інших обставинах, усі ті світла й тіні, які вона кидає на ціле своє оточення <...>, вони (молоді письменники – Л. А.), так сказати, відразу засідають у душі своїх героїв і нею, мов магичною лампою, освічують усе оточення» (Франко, 1982: 108). Така характеристика чи не найбільшою мірою стосується саме М. Яцкова, що належав до кола галицьких модерністів – літературного угруповання «Молода Муза». Представники цього гурту найбільшою цінністю художнього твору проголошували «щирість» у спілкуванні із читачем, звер-

таючи особливу увагу на психологізм і художню форму літературного твору. Як пізніше зазначив один з учасників «Молодої Музи» М. Рудницький, «<...> молодомузівці боронили права письменника розвивати свій талант без огляду на те, як уявляє собі літературу широка маса <...>, так само як учені, що мусять шукати нових шляхів у своїх дослідках» (Рудницький, 2014: 140).

Новаторський підхід до художніх засобів у літературі став для М. Яцкова поштовхом до його захоплення ідеєю одвічного зв'язку людини й природи, а також акцентування на психології ліричного героя. Поєднання таких двох аспектів і сформувало оригінальний художній стиль письменника, в якому природа набуває індивідуального характеру, «власної психології», стає повноцінним учасником художньої дії, а ліричний герой – її органічною частиною. Польська дослідниця А. Матусяк зауважує, що саме «...художнє осмислення природи на естетичному й стильовому рівнях у творчості письменника, зображений у них зв'язок внутрішнього й зовнішнього світів, бажання сягнути їхніх глибоких коренів, підкреслена настроєвість творів, оскільки саме через почуття людина поєднується з природою, – роблять їхнього автора новатором та яскравим явищем українського модернізму» (Матусяк, 2016: 236).

Метою статті є аналіз репрезентації української культурної ідентичності галицького пограниччя в малій прозі М. Яцкова.

Виклад основного матеріалу. Розуміння світу як єдності внутрішнього й зовнішнього чинників у малій прозі М. Яцкова вплинуло й на його спосіб осмислення культурного простору, де Галичина постає як сукупність образів природи й сприйняття їх людиною. Для письменника простір Галичини – це передовсім природне довкілля, в межах якого розвивається дія та яке стає співучасником цієї дії. Звідси головні герої прози М. Яцкова – не лише люди, а й навколишнє середовище, яке стає вагомою частиною культурної ідентичності українців Галичини.

Периферія письменника «виводить» читача на природні простори Галичини. Що далі від міста, яке не належить українцям, і що вище в гори, то більш помітною стає українська ідентичність цього краю. Для її увиразнення автор використовує прийом фольклорної оповіді, наближаючись до стилістики народних оповідань, казок, легенд, притч; активно застосовує діалог для створення текстової динаміки або ж, навпаки, цілком уникає його, що надає його творам епічного характеру. Водночас М. Яцків активно використовує в діалогах діалектизми, а це ще більше «занурює» читача в культурно-національний простір.

Емоційні описи пейзажів Галичини, які ще більше підкреслюють «рідність» цієї землі, – важлива риса творчості таких українських письменників кінця XIX – початку XX ст., як Б. Лепкий, В. Стефаник, Лесь Мартович, О. Турянський. Герої М. Яцкова також характеризуються нерозривним емоційним зв'язком із ландшафтом, який їх оточує, впливає на їхній характер, спосіб мислення та сприйняття світу, причому перші постають наче його продовженням, невіддільним елементом природи свого краю. Використання письменником однакових художніх засобів для опису природи й ліричного героя увиразнює таку спільність.

У М. Яцкова назагал можемо виокремити кілька типів ліричного героя:

1) митець, артист, особистість, перейнята духом творчості, часто ірраціональна, тісно пов'язана з природою;

2) інтелігент, службовець, мешканець Львова або маленького містечка, «мала людина», котра через власну долю переживає катаклізми історії;

3) селянин, часом гуцул, прив'язаний до своєї землі (гір, полонин, полів), також близький до природи, інколи скривджений сильнішим;

4) військовий, людина, відірвана від свого природного середовища, яка болісно сприймає жорстоку й грубу атмосферу війни, змушена воювати на своїй землі, відстоюючи її для чужинців.

Спільною рисою усіх перелічених типів є, з одного боку, емоційний зв'язок із природою рідного краю, а з іншого, – болісне відчуття «нерідності» рідної землі, неможливості розпоряджатися власним життям. Доля Галичини стає суголосною долі українця із цих теренів – підкоритися владі чужинців, ставши неспроможним керуватися вільним вибором.

Яскравим прикладом опису емоційного зв'язку героя з рідною землею є оповідання М. Яцкова «Тихий світ». Ліричний герой, що постарів у важкій праці, стоїть надвечір біля воріт і журиться, що його син так і не став добрим газдою, бо не

пильнує своєї землі, своєї території: «*Коло оборотів не позгрібано, сіно валяється під ногами, в саді кімаччя, на ставі понамітувано каміння <...>*» (Яцків, 1999: 200). Усю картину новели автор подає через прийом протиставлення тиші, спокою («*вечір дрімає*», «*тихий голос*», «*тихий, вечірній світ*», «*вечірнє небо*») й неспокою, реалізованого в образі криниці, де нуртують два джерела, змагаючись між собою, та глибокої журби, яка роздирає серце героя. Внутрішній стан останнього символізують відповідні картини природи. Протягом усього невеликого тексту затишшя чергується з неспокоєм, аж доки не відбувається примирення чоловіка зі світом, його прощання із землею, на якій він так довго працював. «*Але я нічого собі не жадаю, – промовляє старенький, – лиш спокою*» (Яцків, 1999: 201). Новела закінчується символічним поєднанням ліричного героя через смерть із «тихим світом».

Увиразнення індивідуальних рис героїв, їхньої психіки зумовлює в М. Яцкова й чітку індивідуалізацію простору, що його письменник «наділяє» власними характером, психологією, долею та досвідом. На думку О. Мельник, саме такий підхід відбиває характерну для М. Яцкова рису – антропологізм, що сукупно зі схильністю до метафізичних роздумів формує авторську онтологію, поєднуючи всі його тексти в одну цілісність (Мельник, 2011: 7). Галицький простір українського письменника перетворюється в «широкий тихий світ», де панує первісна природа, котрий «русини» сприймають як свою землю.

Найбільшою мірою українську ідентичність галицького пограниччя М. Яцків реалізує в образі українського села, подекуди маленького гірського містечка, його способів життя, гармонійно поєднаних із природою. Домінантною рисою в прозі письменника стає природність, «незіпсутість» цивілізації, дитяча щирість і навіть наївність. До характерних образів українського простору належать: *сад, гори, церква, ріка, дерево, ярмарок, дім* (як позитивні) й *осінь, гола земля, болото, камінь, кров* (як негативні). Ці образи автор наділяє яскравою метафоричністю, вписуючи їх у художній твір подібно до українського фольклору – казок, легенд, притч, а інколи й дохристиянської міфології (твори «*Поема долин*», «*Казка про перстень*», «*Дівчина з XVIII віку*», «*Лісовий дзвін*», «*Благодарення*» та багато інших).

«Звертання» до міфологічної свідомості в М. Яцкова суголосне ідеї первісного, автхтонного середовища, де всі елементи природи й світу взаємопов'язані, перетворюючи українську Галичину на окремий універсум: «*А коли всі елементи всесвіту взаємопов'язані, духовно*

уніфіковані, – твердить А. Матусяк, – *то <...> і людина, що заглиблюється у власне «я», також є невіддільною частиною цього одухотвореного багатозначного світу»* (Матусяк, 2016: 235). Такий природний універсум письменник розбудовує від природної основи – лісу, поля, ріки, озера, долини – й до людської спільноти, що живе на їх лоні гармонійним, патріархальним життям. Простором згаданої спільноти постає українське село. Наголосимо, що автор не ідеалізує його, але тісно переплітає глибокими емоційно-психологічними зв'язками з ліричними героями, ідентичності яких (сільського локусу й героя – Л. А.) взаємно накладаються.

Означене гармонійне поєднання природи й людини в прозі М. Яцкова відбувається і за посередництвом музичного складника. Автор назагал радо й часто вдається до суміжних видів мистецтв, особливо музики й малярства. На його думку, власне вони якнайповніше виражають глибини людської душі, потаємні зв'язки між нею та довкіллям. Показовим у такому плані є оповідання «Вечорниці Романа Ничаєнка», де головний герой за допомогою скрипки «зливається» з рідною природою: *«Зачав грати. Біль, скарга, плач і стогін поневоленого народу лягав на хмари, гуркотів громом, аж земля дрижала, світ двиготів і здержався на своїй осі, мороз пробігав мурашками, а Ничаєнко вдивився в свою душу, збирав сльози і розвивав лавами акордів аж під небо, сипав у правіки, то сіяв і стелив їх жемчугами в будуччину»* (Яцків, 1999: 249).

Наведений уривок вражає ще й тим, що дія розгортається не лише в рідних для ліричного героя Карпатах, а простягається в часі – від «правіків» до «будуччини», наче підкреслюючи одвічну духовно-символічну владу українців над цим краєм.

Опозицією до галицького села як питомо українського простору постає місто, що для М. Яцкова символізує домінування цивілізації над природою. Цікавою і водночас характерною вважаємо зміну у внутрішньому світі ліричного героя під час переходу з простору села до міста. Простежимо, як зникає його зв'язок із природою, він перестає її «чути й відчувати»; з'являється «міський тип», часто позбавлений не лише індивідуальної, а й навіть власної ідентичності. Якщо на лоні сільської природи герой відчуває і радість, і сум, то в просторі міста його повністю охоплюють розпач, зневіра, розгубленість. Герой наче фізично потерпає від такої негативної внутрішньої зміни.

Тема розгубленої, зміненої / заміненої з природної на штучну ідентичності пронизує майже всі оповідання М. Яцкова, де події відбуваються в місті. Перехід із села до міста зазвичай поясню-

ється скрутними обставинами або бажанням змінити свою долю на краще. Останнє вдається героям дуже рідко, оскільки їхній внутрішній світ виявляється не готовим до такої різкої зміни ідентичності (оповідання «Що ж робити?..», «З монастиря», «Ой, не ходи, Грицю...», «Де правда?» й інші).

Відчуття героєм утраченої ідентичності в просторі міста спричинене не лише відсутністю природи, а й незбіганням його національної ідентичності, сформованої на неозорих просторах рідної Галичини, живленої фольклором і традиціями, й ідентичності міста, що давно вже стало певним гібридизованим простором, де щільно перемішані національні, культурні, релігійні й соціальні ідентичності. Надзвичайно яскраво така ситуація зображена в оповіданні «Ой, не ходи, Грицю...».

Головний герой, учень «сьомої гімназійної кляси» Дмитро Чижик, зачарований зовнішнім блиском міського життя та театру, прагне стати його органічною частиною. Сповнений ідеалів краси, високого призначення мистецтва, він залишає навчання та долучається до театральної групи. Згодом перед Дмитром постає вся зовнішня полуда оманливого, на перший погляд, міського «чару». Проте коли селянин ще може виживати у власному просторі завдяки органічному зв'язку з ним, то в місті молода людина стикається із системою, що за своєю суттю ворожа їй, зокрема «бідному русину». Автор формулює закономірне питання, яке поширюється на досвід майже всіх українців під час переходу із села до міста: *«<...> що зробити з тими замлілими, блідими, а не раз незвичайно здібними та інтелігентними людьми, які не можуть погодитися з бурсацьким простацтвом, ні з рідними вузликками, ні з твердою рукою камінних стовпів?»* (Яцків, 2016: 91).

Головний герой зрештою розчаровується у видимих «принадах цивілізації», збагнувши їхню суть. Спостерігаючи за працею коваля, Чижик вирішує повернутися до свого рідного середовища: *«<...> вернусь до своїх і вложу свою силу в таку працю, до якої я ладен»* (Яцків, 2016: 103). Дмитро залишає місто, чужу ідентичність і «повертається» до самого себе. Протягом усього тексту стаємо свідками так званого роздвоєння героя, коли зовнішній динамічний, театральний «штучний» світ різко контрастував із внутрішнім природним світом парубка. Лише відмова від такої внутрішньої боротьби, повернення до органічного середовища дають змогу героєві віднайти спокій і відчутти себе «на своєму» місці.

Висновки. Літературна репрезентація Галичини у творчому доробку М. Яцкова пропонує

погляд на неї із середини. Визначено, що найбільший вплив на формування образу галицького краю у творчості митця мала саме національна ідентичність. Письменник наголошує на єдності Галичини як природного ландшафту й української національної ідентичності. Галицький край зображено через метафору «своєї / чужої землі», за допомогою якої автор трактує її як питомо укра-

їнський простір, що його рецепцію представлено через стосунки українців з іншими національностями. Що далі від міста, яке не належить українцям, і що вище в гори, то помітнішою стає українська ідентичність цього краю. М. Яцків маркує простір галицького пограниччя *міцями* української ідентичності, які в його творчості закріплюються за образами «церкви» й «дому».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Матусяк А. У колі української сецесії : вибрані проблеми поетики «Молодої Музи» / пер. з пол. Л. Демська-Будзуляк. Львів : Піраміда, 2016. 402 с.
2. Мельник О. Модерністський феномен Михайла Яцкова : канон та інтерпретація. Київ : Наукова думка, 2011. 294 с.
3. Рудницький М. Що таке «Молода Муза»? «Чорна Індія» «Молодої Музи» / упоряд. В. Габор. Львів : Піраміда, 2014. С. 137–146.
4. Франко І. Старе й нове в сучасній українській літературі. *Зібрання творів* : у 50-ти т. / І. Франко. Київ : Наукова думка, 1982. Т. 35. С. 91–111.
5. Яцків М. Муза на чорному коні / упоряд. М. Ільницький. Київ : Дніпро, 1999. 300 с.
6. Яцків М. Чорні крила та інші твори / упоряд. В. Габор. Львів : Піраміда, 2016. 192 с.

REFERENCES

1. Matusiak A. U koli ukrainskoi setsesii : vybrani problemy poetyky “Molodoi Muzy” [In the circle of Ukrainian secession: selected problems of the poetics of “Young Muse”] per. z pol. L. Demska-Budzuliak. Lviv Pyramid, 2016. 402 p. [in Ukrainian].
2. Melnyk O. Modernistskyi fenomen Mykhaila Yatskova : kanon ta interpretatsiia [Mikhail Yatskov's modernist phenomenon: canon and interpretation]. Kyiv Scientific opinion, 2011. 294 p. [in Ukrainian].
3. Rudnytskyi M. Shcho take “Moloda Muza”? “Chorna Indiiia” “Molodoi Muzy” [What is “Young Muse”? “Black India” of the “Young Muse”] uporiad. V. Habor. Lviv Pyramid, 2014. pp. 137–146. [in Ukrainian].
4. Franko I. Stare y nove v suchasni ukrainskii literaturi. [Old and new in modern Ukrainian literature]. *Franko I. Collection of works: in 50 volumes* Kyiv Scientific opinion, 1982. T. 35. pp. 91–111. [in Ukrainian].
5. Iatskiv M. Muza na chornomu koni [Muse on a black horse] uporiad. M. Ilnytskyi. Kyiv Dnipro, 1999. 300 p. [in Ukrainian].
6. Iatskiv M. Chorni kryla ta inshi tvory [Black wings and other works] uporiad. V. Habor. Lviv Pyramid, 2016. 192 p. [in Ukrainian].

Наталія АРЕФЬЄВА,
orcid.org/0000-0002-4974-9157

кандидат філологічних наук,
доцент кафедри мовної та загальногуманітарної підготовки іноземців
Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
(Одеса, Україна) n.arefieva@onu.edu.ua

ДІАЛЕКТНА ФРАЗЕОЛОГІЯ ЯК ТРАНСЛЯТОР ТИПОЛОГІЧНИХ МОВНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕВНИХ ГОВІРОК (НА МАТЕРІАЛІ ФРАЗЕМІКИ РОСІЙСЬКИХ ОСТРІВНИХ ГОВІРОК ОДЕЩИНИ)

У статті підіймається питання відтворення типологічних особливостей певних говірок у фраземіці діалектоносіїв. Мета статті – схарактеризувати представленість типологічних особливостей російських говірок Одещини у фразеологічному фонді російських переселенців. Ураховуючи те, що російські говірки Одещини є переселенськими, острівними, що протягом тривалого часу знаходяться в полікультурному й полімовному оточенні, в проєкції на фраземіку на фонетичному, морфологічному й синтаксичному рівнях на широкому фразеологічному матеріалі розглядаються не тільки мовні особливості, успадковані від материнських південноросійських, переважно курсько-орловських говірок, але й специфічні, набуті у відриві від основного діалектного масиву. На основі короткого огляду, метою якого є ілюстрація ролі діалектного фразеологічного шару в збереженні й трансляції характерних властивостей переселенських говірок у відриві від материнських, авторка доходить висновку про те, що фраземіка російських переселенських говірок Півдня України, насамперед Одещини, є транслятором мовних особливостей, характерних для південноросійського наріччя та південноросійських, передусім курсько-орловських, говірок, фіксує їхню стійкість і збереження у відриві від говірок материнських на фонетичному, морфологічному й синтаксичному рівнях. Фраземіка російських говірок Одещини є одночасно транслятором специфічних мовних особливостей, набутих у полімовному й полікультурному середовищі у відриві від основного діалектного масиву. Усі ці особливості є органічним елементом та яскравим обрамленням культуруносною сутності діалектної фраземіки, її високого духовного потенціалу й самобутності. Фраземіка російських говірок Одещини може служити цінним джерелом для подальших досліджень у галузі діалектології, соціолінгвістики й мовної архаїки.

Ключові слова: фраземіка, діалектна фразема, російські говірки Одещини, материнські південноросійські говірки, фонетичний рівень, морфологічний рівень, синтаксичний рівень.

Natalia AREFIEVA,
orcid.org/0000-0002-4974-9157
Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Linguistic and General Humanitarian Training for Foreigners
Odessa I. I. Mechnikov National University
(Odessa, Ukraine) n.arefieva@onu.edu.ua

DIALECT PHRASEOLOGY AS A TRANSLATOR OF TYPOLOGICAL LINGUISTIC FEATURES OF CERTAIN DIALECTS (BASED ON PHRASEOLOGY OF RUSSIAN INSULAR DIALECTS OF ODESSA REGION)

The article describes representation of typological features of certain dialects in the phrasemics of dialect carriers. The purpose of the article is to characterize the representation of typological features of Russian dialects of Odessa region in the phraseological fund of Russian immigrants. Taking into account that the Russian dialects of Odessa region are migratory, insular ones, which have been in a multicultural and multilingual environment, at the phonetic, morphological and syntactic levels on the broad phraseological material are considered not only linguistic features inherited from native Kursk-Orel dialects, but also specific ones, acquired in isolation from the main dialect areal. Based on a brief review, which aims to illustrate the role of the dialect phraseological layer in preserving and reflecting the characteristic features of immigrant dialects in isolation from the native ones, the author comes to conclusion that the phraseology of Russian immigrant dialects of Southern Ukraine, especially of Odessa region, is a translator of linguistic characteristics of the South Russian, especially Kursk-Orel dialects, fixes their stability and preservation in isolation from the native dialects at the phonetic, morphological and syntactic levels. The phrasemics of the Russian dialects of Odessa region is at the same time a translator of specific linguistic features acquired in a multilingual and multicultural environment in isolation from the main dialect areal. All these features are an organic element and a bright frame of the cultural essence of the dialect phrasemics, its high spiritual potential and originality. The phraseology of the Russian dialects of Odessa region can serve as a valuable source in the field of dialectology, sociolinguistics and linguistic archaism.

Key words: phrasemics, dialect phraseological unit, Russian dialects of Odessa region, mother Southern Russian dialects, phonetic level, morphological level, syntactic level.

Постановка проблеми. Російські говірки Одещини – переселенські, острівні, південноросійські за своїм походженням, переважно курсько-орловські. Характеризуючи переселенські говірки російської мови, професор В. В. Колесов відзначав: «нові» говори (тобто поширені на нових територіях заселення – Н. А.) в деяких своїх особливостях можуть бути більш архаїчними, ніж материнські, їх вивчення багато дає для відтворення минулих етапів розвитку російських діалектів...» (переклад наш – Н. А.) (РД, 1990: 18). З огляду на те, що фразеологічний шар певної мови є складною багатовимірною та багатоаспектною лінгвокультурною системою, що об'єднує в собі характерні особливості фонетики, морфології, синтаксису, лексики й відбиває багатовіковий культурний досвід народу, спробуємо дослідити представленість типологічних характеристик російських говірок Одещини у фраземіці діалектоносіїв.

Аналіз досліджень. Фонетико-морфологічні особливості російських переселенських говірок Одеської області України розглядалися в кандидатських дисертаціях І. Ф. Нелюбової (Нелюбова, 1953), М. С. Тихомирової (Тихомирова, 1954). Докладний аналіз особливостей морфологічної, фонетичної та частково синтаксичної систем курської переселенської говірки с. Вознесенки й Введенки Арцизького (нині Арцизького й Саратського районів відповідно) району Одеської області в порівнянні з материнською говіркою представлений у роботах Л. Я. Усачової (Усачёва, 1957, 1958), зокрема в її кандидатській дисертації «До історії курської говірки на території Одеської області (Говірка сіл Вознесенки і Введенки Арцизького р-ну)» (Усачёва, 1955).

Лінгвісти-діалектологи, чії наукові дослідження присвячені вивченню російських говірок Півдня України, відзначають стійкість і збереження діалектної системи, не зважаючи на тривале (в ряді випадків більш ніж двохсотрічне) побутування в полімовному й полікультурному середовищі в відриві від материнських південноросійських говірок (Усачёва, 1955: 252–253; Баранник, 2015: 4; Швець, 2008: 24–25; Степанов, 2019: 48).

Мета статті – на матеріалі фраземіки схарактеризувати представленість типологічних особливостей російських говірок Одещини – як успадкованих від материнських південноросійських (переважно курсько-орловських) говірок, так і специфічних, набутих у відриві від основного діалектного масиву.

Виклад основного матеріалу. Л. Я. Усачова, підкреслюючи в говірці сіл Вознесенки Арцизького району й Введенки Саратського району

Одеської області усталеність всіх мовних рівнів, успадкованих від материнських південновеликоросійських, курсько-орловських, виокремлює такі особливості – як спільні з материнськими говірками, так і специфічні:

1) на фонетичному рівні: акання; перехід *э* в *о* під наголосом перед твердою приголосною; наявність *γ* фрикативного; неперехідне пом'якшення задньоязичного *к* після м'яких приголосних і частково після *ч*; довгі тверді шиплячі *ж, ш*; вимова африкати *ч* як *ш'*; чергування *у / в* у прийменниках і всередині слова перед приголосними; протетичні приголосні в *та* і *я* перед голосними *о, у, э, и*, заударний вокалізм і деякі інші. До специфічних фонетичних особливостей Л. Я. Усачова відносить як збережені, властиві південноросійським говіркам на більш ранній стадії розвитку (явище повного акання, збереження елементів дисимілятивного якання архаїчного типу (Обоянського) (Л. Л. Касаткін замість терміна «дисимілятивне якання» вводить термін «асимілятивно-дисимілятивне якання»), а його вихідною основою вважає не обоянський, а жиздрінський тип (Касаткін, 2010: 26)); збереження звуку *w* губно-губного утворення, наслідком чого стала відсутність у говірці глухого *ф* губно-зубного утворення та заміщення його в запозичених словах звуком *х* і сполученням *хв*; вимова *γ* фрикативного в закінченнях родового відмінка однини прикметників, займенників і порядкових числівників чоловічого й середнього роду), так і придбані, зумовлені впливом близькопорідненої української мови: проникнення звуку *ы* передньо-середнього утворення; факультативне затвердіння звуку *р*; спорадичне подвоєння приголосних у разі поєднань приголосного з *ј* (трэ́т'т'а) (Усачёва, 1955: 89–91, 239–240, 244);

2) на морфологічному рівні: руйнування категорії середнього роду; широке вживання флексії *-у* в іменниках чоловічого й середнього роду однини в родовому й місцевому відмінках, характерне для південноросійських говірок; закінчення *-ы* в іменниках середнього роду з ненаголошеним закінченням у називному відмінку множини; особисті займенники 1–2 особи однини й зворотний займенник *себя* в родовому, знахідному й місцевому відмінках у загальних формах *мене, тебе, себе, в давальному – у* формах *табе, сабе*; займенник *он* виступає в типовій південноросійській формі *јон*; характерний для української мови суфікс *-ува* під час утворення дієслів недоконаного виду; суфікс *-а* під час утворення дієслів недоконаного виду, який є непродуктивним у материнських говірках; наявність подвійного префікса *по* зі значенням повторюваності й тривалості;

в 3-ій особі однини й множини дієслів I–II дієвідміни, поряд із формами на -т', широко поширені форми без -т', причому в множині форми без -т' характерні для дієслів II дієвідміни; вживання інфінітивних форм із відпадінням кінцевого -и; широке поширення суфікса -т під час утворення дієприкметників минулого часу й інші;

3) на синтаксичному рівні: наявність прийменників *ув, у, сполучників ды, абы, чи* (іноді чи вживається як питальна частка); нерозрізнення та змішування прийменників *с та из* внаслідок асиміляції та впливу української мови (Усачёва, 1955: 204–210, 241, 243, 247).

Усі перераховані особливості – фонетичні (в системі вокалізму й консонантизму), морфологічні, синтаксичні – зберігає фраземіка російських говірок Одещини. Розглянемо їхню представленість детальніше.

1) Фонетичний рівень. Дотепер у російських говірках Півдня України відзначається повне акання, а також зберігаються елементи асимілятивно-дисимілятивного якання (за Л. Л. Касаткіним), що фіксується компонентним складом фраземіки, пор., наприклад, діалектні фраземи (далі – ДФ) та ілюстрації до них, що фіксують звук [а] після м'яких приголосних перед голосними верхнього підйому в першому передударному складі: *баляцы сводить – «болтать, пустословить»*: Да и начнёт баляцы свадить (Павл.) (СРГО, 2000–2001, т. 1: 27); *Спасибо от земли до неба! – «большое спасибо!»*: Спасибо Вам ат зямли да неба! (Никол., 2018) (ФСРГО, 2020: 197); *бока пекут лежать – «о нарушении сна в пожилом возрасте»*: Ужэ старасть, бакә пякуть лижать – нада рабòтатъ, варòчацца (Введ., 2019) (ФСРГО, 2020: 38); *Одни бедуют, другие жируют – приказ., несхв. або «о социальном неравенстве, когда одни живут бедно, другие – богато»*: Аднй бядують, другіе жирують (Троиц.) (ФСРГО, 2020: 146). Звук [а] після м'яких приголосних у першому передударному складі спостерігаємо, однак, і перед голосними середнього й нижнього підйому, пор.: *весёлый кут – «вечеринка, гулянье»*: Ф субòту был вясёлый кут (Возн.) (СРГО, 2000–2001, т. 1: 76; БСРП, 2007: 346); *глядеть мило [на кого, на что] – «о чём-л. очень красивом, приятном, привлекательном»*: На рубәхи шылась балдарёя – улядеть мила (Спас.) (ФСРГО, 2020: 69); *Хорошо глядеть, как солдат идёт – присл. «нетрудно позавидовать кому-л. – трудно жить чьей-л. жизнью со всеми её сложностями и проблемами»*: Харашò улядеть, как салдат идеть (Введ., 2019) (ФСРГО, 2020: 221), але перед э відкритим – в першому передударному складі

звучить [і]: *Залетело, [и] полетело – и шукай, лови! – приказ., шутл. «кто-л. забыл, не может вспомнить что-л.»*: – Пёсни старинные мòжете фспòмнить? – Забыла я: залитела, палитела – и шукай, лави! (Введ., 2019) (ФСРГО, 2020: 93).

Проте фраземіка російських діалектоносіїв фіксує і елементи асимілятивно-дисимілятивного якання в його традиційному розумінні (за Л. Л. Касаткіним – асимілятивно-сильне якання (Касаткин, 2010: 27)), коли перед ударним [а] після м'яких приголосних звучить [а], пор. ДФ та ілюстративні фрагменти до них: *нехай [он, она, онò, онй] провалится (провалятся)!* – лайл. «восклицание, выражающее сильное раздражение, гнев, недовольство кем-л., чем-л.»: Няхай ён правәлицца, няхай ґарит! (Алекс.) (ФСРГО, 2020: 139); *нехай лежить!* – «в речевом этикете: доброе поминание умершего»: Харòший был чилавёк... Пухам йимұ зимля, няхай ляжыть (Введ., 2019) (ФСРГО, 2020: 139).

Заударний вокалізм яскраво проявляється в сучасному мовленні діалектоносіїв, пор., наприклад, приказки, записані в с. Введенці Саратського району Одеської області у 2019 році й ілюстрації до них: *Ешь, пока рот свеж, а завянет – есть не станет – «ешь, пока молод, пока не постареешь, так как потом не захочешь или не сможешь»*: Йищё в дётстве бабушка ґаварыла: «Еш, пакә рот свеш, а завяня – есть ни стәня» (Введ., 2019) (ФСРГО, 2020: 86); *Сыр, каравай принимайте, [наших] молодых одаряйте!* – обряд. – «слова, произносимые на свадьбе в то время, когда гости одаривали молодых подарками, т. е. «дарились»»: Дарылися на втарой день, сходилися, застòлье было, нивёсту у платòк пакрыли, рэжутъ каравай, кусочик брынзы чи шышку давали и ґаварыли: «Сыр, каравай прынимайтя, маладых адаряйтя!» (Введ., 2019) (ФСРГО, 2020: 205).

Широко поширене в мовленні російських діалектоносіїв затвердіння звуку [р], характерне для південноросійських говірок і типове для української мови, пор.: *родниковая криница – «родник»*: У нас ниудё нет радниковой криницы (Прим., 2012) (ФСРГО, 2020: 182); *курный дождь – «короткий дождь при солнце»*: Пазәфчирә шол такой крупный курный дошш (Возн., 1971). *Курный дождь – чуть-чуть, мелкий-мелкий, и солнышка* (Возн., 2020) (ФСРГО, 2020: 118–119); *кричат (крычат) пёсни – «петь»*: На валах ёздили и пёсни крычали (Усп., 1978), хоча спостерігаються і деякі коливання у вимовлянні: *Атайдём на длинку ат сяля и кричим пёсни* (Серг., 1977). *Тяпёричка и пёсни кричат не мауу* (Серг.). *Пёсни на фсё сило кричали* (Усп.). *С раннева утра ужэ пёсни кричат* (Введ., 2019) (ФСРГО, 2020: 116).

Пом'якшення звуку [к] після м'яких приголосних спостерігаємо, наприклад, у таких номенклатурно-термінологічних сполученнях, як майка біла (біла) й майка розова – «сорт ранньої картошки»: Картоха всяка: майка біла, майка розова, репанка (Возн.) (ФСРГО, 2020: 123); вимовляння африкати [ч] як [шч] або [ш'ш'] – у прислів'ї чи дороба, чи асфальт – «о чьм-л. непонятном, неопределённом»: Пьют ф силё. А он ударил кулаком па сталу: «Рэска прикратить пъянку!» А люди смиюцца: «Ши дароуа, ши асфальт?!» (Возн., 2020) (ФСРГО, 2020: 225).

Вимовляння закінчень як -оуа, -ауа, -иуо, -ауо в прикметниках чоловічого й середнього роду, займенниках і порядкових числівниках у родовому відмінку однини типово для материнських південноруських говірок, яскраво представлено в цілій низці ДФ: много, ды дурного – присл., несхв. або шутл.-ірон. – «о несоответствии количества и качества чего-л.»: Мндоуа, ды дурноуа (Возн., 2020) (ФСРГО, 2020: 126); умного роду, красивого сорту – схв. – «о хороших порядочных людях (обычно членах одной семьи)»: Те люди были бравые, фсе умные, парядачные – умнауа роду, красивауа сорту (Прим., 2017–2018) (ФСРГО, 2020: 214); За двоми, трёми зайцами погонисься – ни одного не поймаешь – присл. – «нельзя делать несколько дел одновременно»: За двоми, трёми зайцами пауонисся – ни аднауо ни паймаиш (Ст. Некр.) (ФСРГО, 2020: 92); С голого (голыга) – что (як) со (са) святого (святога): ничего не возмешь (ничога ни возьмиш) – присл., одеськ. (курськ.-орл.). – «с бедного взять нечего» (БСРНС, 2008: 604).

Вживання звуку [хв] замість [ф] фіксує ДФО позорити хвамйлиу чью – несхв. – «своими поступками, действиями и т. п. вызывать неодобрение, осуждение окружающих, бросая тем самым тень на своих предков»: Я колька рас жынў абискуражывал (застерігав – Н. А.) – ни пазорь маю хвамйлиу (Мур.) (ФСРГО, 2020: 162). Спостерігаються в російських говірках, однак, і протилежні приклади вживання [ф] замість початкового [хв], пор.: Батя знаё, када фатя – «выражение уверенности в своей правоте в ответ на чьи-л. назойливые советы, рекомендации и т. п.» (Введ., 2019) (ФСРГО, 2020: 35), де фатя – регіональний варіант загальноживаної лексеми хвтит; приказ., шутл. Дожили, бабоньки: без фируг хоронят – «о чьм-л. долговечном» (Прим., 2017–2018) (ФСРГО, 2020: 83), де фируга, фяруга – діал. – «хоругвь» (СРГО, 2000–2001, т. 2: 255).

Чергування в / у перед приголосними, властиве українській мові та її говіркам, фіксують, напри-

клад, фраземи Сим год не вмывался, на восьмой умьлся – приказ., шутл.-ірон. – «о человеке, который наконец принял какое-л. важное решение, наконец заявил о чьм-л.» (Спас.) (ФСРГО, 2020: 190); пятёрка с хвостом унизу – жарг., шутл. – «неудовлетворительная оценка, двойка» (Введ., 2019) (ФСРГО, 2020: 177); Вже надо лучше, да нема куда – приказ. – «надо бы лучше, да некуда»: Вже нада лучче, да нема куда (Мирн., 1971) (ФСРГО, 2020: 51).

Протетичний приголосний в перед у на початку слова знаходимо в компонентному складі ДФО собирать вулицу – застар., етнограф. – «собирать молодежное гуляние с песнями, танцами, подарками»: На Пасху, на Маслину сабирали вулицу па вичирам, строили качелю (Троиц.) (ФСРГО, 2020: 195) та фраземи делать вулицу в тому же значенні: Дёфки вулицу делали, танцывали польку на два бока. (Троиц., 2019) (ФСРГО, 2020: 80), хоча чергування в / у на початку слова й не є регулярним у мовленні діалектоносіїв. Пор. також: делать улицы в тому ж значенні: У моладасти мы часта с парупками и дёфками улицы делали, польку на них танцывали (Троиц.) (ФСРГО, 2020: 80); ДФ ходить (пойти) на вугол – «собираться на гулянья»: Хадили мы на вугал па прэздикам (Нов. Некр., 1981) (ФСРГО, 2020: 220) та її фонетичний варіант ходить (пойти) на угол (на вугол): – Как гуляли? – Да пойдём вёчирам на угал (Ст. Некр., 1974). Карауода в нас ни було, мы, липавани, хадили на угал, наймали гармошку (Ст. Некр.) (ФСРГО, 2020: 220).

2) Морфологічний рівень. Закінчення -у в родовому й місцевому відмінках іменників однини знаходимо у фраземах в достатку кого, чого у кого – «достаточно, хватает кого-либо и чего-либо»: Хударбы (домашньої худоби – Н. А.) у минё в достатку (Введ.) (ФСРГО, 2020: 46); кавиркаться как вошь на гребешку – несхв. – «важничать, воображать, необоснованно набивать себе цену»: Кавиркацца, как вош на грыбишку (Возн.) (ФСРГО, 2020: 105); для прилику – «ради приличия, из вежливости»: Я для прилику пасидёл с им (Нов. Некр., 1981) (ФСРГО, 2020: 82); до ветру – «на свежий воздух»: Бапка май хварает, я йиё да ветру важу (Мур., 1973) (ФСРГО, 2020: 82); до сдоху – «до смерти» (БСРП, 2007: 601) та багатьох інших.

У знахідному відмінку в іменниках чоловічого роду однини, так само як і в українській мові, набуває широкого поширення флексія -а: играть / поиграть в хвоста – етнограф., застар. – «вид игры, во время которой участники берутся за руки и ведущий делает резкий поворот. Выигравшим считается тот, кто удерживается на ногах»: А иурають у нас ф хваста (Усп., 1976). Иурали ф хваста и в

үйлкі (Усп.). Паиұрәтә ф үйлқу, ф хвастә (Усп.) (ФСРГО, 2020: 99); тарқуцә поднести кому – «отказать жениху; отказать кому-л. при сватовстве»: Ванә ямұ, как гаваряът хахлы, тарқуцә паднислә (Б. Пл.) (ФСРГО, 2020: 206) тощо.

В іменниках середнього роду з безударною флексією в називному відмінку множини спостерігаємо закінчення -ы (за аналогією із чоловічим і жіночим родом): дельы як ночь белы – шутл. – «ответ на вопрос о том, как обстоят дела у кого-л.» (Введ., 2019) (ФСРГО, 2020: 80), пор. наявне в просторіччі делә как сәжа белә – шутл. або ірон. 1) «уклончивый шутливый ответ на вопрос «Как дела?» (при нежелании подробно отвечать)»; 2) «о чьих-л. неважно идущих делах» (ИЭС, 2005: 178).

Іменники 3-ьої відміни, на відміну від загально-вживаних, у говірках часто набувають чоловічого роду, пор. ДФО корь напәл [на кого] – «кто-л. заболел корью»: Корь напәл – и трайх пахаранйли (Введ., 2019) (ФСРГО, 2020: 114). Іменники чоловічого роду на м'який знак, навпаки, набувають жіночого роду, пор. фразему: брать путь какой, чей – «становиться чьим-л. последователем» та ілюстрацію до неї: Нәкатарые нәшы начәльники бирұт тую путь, што былә при памәщике (Ст. Некр.) (КСРГО).

Стягнені форми прикметників, які проникли в говірки, за спостереженнями Л. Я. Усачової, під впливом української мови, фіксує ціла низка ДФ: Хороша собақа не бұдет дұрно ләйтә (хороша собақа дұрно не бұдет ләйтә) – присл. – «хорошая, умная собака лает не напрасно»: Хароша сабақа ни бұдितә дұрна ләтә (Серг., Троиц.) (ФСРГО, 2020: 221); язүкәтә фәська – несхв. або ірон. – «болтливая, бойкая на язык женщина»: Ах ты, язүкәтә фәська (Мирн., Кисл., 1989) (ФСРГО, 2020: 230); молочна худоба – «копытные домашние животные, дающие молоко»: Былә у нас и малочна худоба – дви дөйни карөвы (Дем., 1984) (ФСРГО, 2020: 126), де укр. худоба відповідає російському «скот» (РУС, 2004: 1010) та інші.

У прикметниках у порівняльному ступені спорадично зустрічаються закінчення -ей або -ы: лихей невөли быть на кого – експрес. – «относиться к кому-л. недоброжелательно, враждебно»: Анә фсю жызнь былә на нивө лихей нивөли: штоб он ни деләл, фсө ей была ни так (Прим., 2017–2018) (ФСРГО, 2020: 122); В (у) гостях бөдро, а дөма лүчше – присл. – «В гостях хорошо, а дома лучше»: У үастях бөдра, а дөма лүчшы (Мур.) (ФСРГО, 2020: 45).

Форми тебе, себе, мене, вельми характерні для південноросійських говірок, дотепер широко використовуються в мовленні діалектоносіїв: Если есть доля, она тебе и на пёчке найдёт –

присл. – «что суждено – сбудется; от судьбы не уйдёшь»: Если есть дөля, анә тибө и на пёчке найдөтә (Прим., 2017–2018) (ФСРГО, 2020: 86); самому (-ой, -им) до себе – «кому-л. не до чужих хлопот, проблем и т. п.»: Ой, ей, бөднай, самөй да сибө. Хварәйтә анә сйльна, наштө ей йищө чужые праблөмы (Прим., 2017–2018). Мне и так плөха, самөй да сибө, а анә йищө в үләзы лөзитә... (Прим., 2017–2018) (ФСРГО, 2020: 184) та інші.

Усталеність і регулярність дієслівних форм на -ешь, -еть у 2-ій і 3-ій особах однини, відповідно, зберігається, з одного боку, у фонетичному оформленні фразем, яке створює їх зовнішню структуру, пор. присл. Хорошо глядөтә, как солдәт идөтә – «нетрудно позавидовать кому-л. – трудно жить чьей-л. жизнью со всеми её сложностями и проблемами» (Введ., 2019) (ФСРГО, 2020: 221), а з іншого боку, – проявляється в живому спонтанному мовленні на «фразеологічному» рівні. Наприклад, у 2019 році в с. Введенці Саратського району Одеської області нами була записана фразема ждәтә (ждәтә) морских камешков – шутл. або шутл.-ірон. – «о напрасном ожидании жениха-моряка из плавания»: – Морякә ждеш? Ну, дождөш марских камешкаф (Введ., 2019) (ФСРГО, 2020: 87), у структурі якої одночасно спостерігаємо вживання незворотних дієслів замість зворотних.

Типове для південноросійських говірок закінчення -ть у дієсловах 3-ї особи однини й множини теперішнього часу знаходить поширення в мовленнєвому побуті російських переселенців. Пор. ДФ та ілюстрації до них, записані у 2017–2020 роках у російських селищах Одещини: Бұдет тебе крөшка! – «восклицание, выражающее угрозу»: Если хтө-то влес и штө-та чужөе үзәл, үавөрятә: «Бұдитә тибө крөшка!» (Троиц.) (ФСРГО, 2020: 184); Бұдеш сләдким – засосұт, бұдеш гөрким – заплюют – присл. – «всем не угодишь (о необходимости придерживаться золотой середины в отношениях с людьми)»: Мой тятя үаварйл: «Бұдиш сләдким – засасұтә, бұдиш үөрким – заплюютә. Фсем фсө равнө ни үүадйш» (Прим., 2017–2018) (ФСРГО, 2020: 184) та інші.

Інфінітивні форми на -ть (замість літературних на -и) в дієсловах доконаного виду виявляються в низці ДФ, пор., наприклад: Счастливо дойтитә! – «счастливого пути!»: Щәслива дайтитә вам да Адөсы (Мирн.) (СРГО, 2000–2001, т. 2: 204); итйтә зәмуж (зәмуж идтй) – «вступать в брак (о женщине); выходит замуж»: А мй бйли бөдными, и за бөднава нәда былә зәмуш итйтә (Усп.). Мне ужө ни итйтә зәмуш (Возн.). Бәткә наказәл итйтә зәмуж (Б. Пл.). Любитә любйли,

а замуш силòм застають итить (Павл.) (ФСРГО, 2020: 104). Також спостерігаємо у фразеотворчості діалектоносіїв відпаданні кінцевого -и в інфінітивних формах: Жизнь: хочь плачь, хочь скачь – «о тяжёлой жизни» (Возн.) (ФСРГО, 2020: 88).

Під час утворення дієслів недоконаного виду спорадично зустрічається і суфікс -а, пор. ДФ накладать на себе рўки – «совершить самоубийство»: Хлòпец дёфку кинул, и анà уадала рўки на сибè накладать. Тòка сусётка взашла, клічеть – уайда пабеуим на вўлицу, а анà задалася (Серг.) (КСРГО); покладать все сйлы на кого, на что – «делать всё возможное для кого-л., для чего-л.»: Мама фсе сйлы на тйбя пакладала (Микол., 2018) (ФСРГО, 2020: 164).

Досить вживаними є дієприкметники на -т, пор. численні ДФ дратая кукуруза – «зёрна кукурузы, отделённые от кочерыжки»: Дал кўрам дратай кукурузы (Ст. Некр.) (СРГО, 2000–2001, т. 1: 179); нанятый – продатый – «об ответственности на работе»: Мы раньшэ мнòуа рабòтали, с утра дò начи. Нанятый – прадатый (Прим., 2017–2018) (ФСРГО, 2020: 130); не клят (-а) не мят (а-) – схв. – «о самостоятельном человеке, не являющемся обузой для других»: Луча аднèй памираьт: ни клята ни мьта и ляула ни сварьма (Введ., 1971) (ФСРГО, 2020: 134).

3) Синтаксичний рівень. Як і в українській літературній мові й в її говірках, повсюдно поширений прийменник у замість в, пор.: быть у погонцах – застар. – «служить в армии»: Мой батька был у паўонцах (Б. Бур.). Был у паўонцах – служьл у людях (Усп.) (ФСРГО, 2020: 43); быть у сўхоти – «не развиваться, не расти» (БСРП, 2007: 653); быть у шàхтах – «работать шахтёром»: Сьн мой был у шàхтах (Мирн., 1968) (ФСРГО, 2020: 43) та багато інших.

Вживання прийменника у в спостерігаємо в мовленнєвому функціонуванні ДФ Отёческая война – «Великая Отечественная война»: Ув Атёчискую вайну пауйп (Спас.) (ФСРГО, 2020: 149).

Змішування прийменників из / с на користь останнього, вкорінене в живе мовлення російських переселенців як результат українсько-російської міжмовної взаємодії, спостерігаємо в численних ДФ та ілюстраціях до них: кошель с рогозь – «небольшая сеть в виде корзины для прибрежной ловли рыбы» (Троиц, 2018) (ФСРГО, 2020: 114); вьйти с сознания – «потерять сознание, упасть в обморок»: Вьшла я с сазнания (Мирн., Ст. Некр.) (ФСРГО, 2020: 62).

Вплив української мови відзначаємо й у запозиченні питальної частки чи, що існує в російських говірках Півдня України й часто вимовля-

ється як [ш'ш'ы] у функції розділового сполучника: чи дорòга, чи асфальт – «о чём-л. непонятном, неопределённом»: Пьют ф силè. А он ударил кулакòм па сталу: «Рэска прикратить пьянку!» А люди смийòцца: «Щи дарòуа, щи асфальт?!» (Возн., 2020) (ФСРГО, 2020: 225), а також у функціонуванні сполучника бо: Не смейся, рабè, бо достанется и тебе! – присл. – «каждый может оказаться в трудной ситуации»: Сасётка фсè насмихалась, што мне трўдна жыть. Ничивò: на вику, как на долуай нивè – ни смейся, рабè, бо дастанница и тибè (Прим., 2017–2018) (ФСРГО, 2020: 137).

Сполучник ды в значенні «і» й «але» набуває широкого поширення у фраземіці діалектоносіїв: Кусала бы воша, ды ни гнйда [– не так бы было обидно] – приказ., несхв. – «о человеке, который нелицеприятно отзывается о других, а сам не лучше»: Ды чивò ж анà минè в улазы лèзить, самà ш полчилавèка: кусала бы вашà, ды ни унйда! (Прим., 2017–2018) (ФСРГО, 2020: 119), пор. загальновжив.: Не вши едят, [а] гнйды (БСРПС, 2010: 159); мнòго, ды дурнòго – приказ. – «о несоответствии количества и качества чего-л.» (Возн., 2020) (ФСРГО, 2020: 126); гòл, ды прав – схв. – «о честной бедности»: Мы фсю жызьнь чèsна пражьбли, а за чèsный трут сйльна бауатим ни будиш – затò уол, ды прав, спакойна нòчью спиш (Прим., 2017–2018) (ФСРГО, 2020: 70); Хочь дòма горèлая шкўра, ды дòма – присл. – «в гостях хорошо, а дома лучше; как ни худо, да дома» (Возн.) (ФСРГО, 2020: 222) та інші.

Зустрічається в досліджуваній нами фраземіці й прийменник абы, пор.: фьцца-фьцца, абы сбыться (фьцца-мьцца, абы сбыться) – несхв. або шутл.-ірон. – «кое-как, плохо, небрежно (сделать что-л.)»: Ты минè как зря ни дèлай – фьцца-фьцца, абы збыцца. Нàчал дèлать – давидь да канца и здèлай бравинька (Прим., 2017–2018). Фьцца-мьцца, абы збыцца (Возн., 2020) (ФСРГО, 2020: 217–218).

Вживання сполучника что замість как ілюструє ДФО умариваться / умориться что пèтел (пèтели) – «очень уставать»: У нёмцэф што пèтили умаривались, аж музули абдирали (Введ., 1971) (ФСРГО, 2020: 214), де пèтел – від болг. пèтел – «петух» (БРС, 1966: 442).

У російських острівних говірках широко поширені аналітичні конструкції, за допомогою яких утворюються ад'єктивні фраземи, пор.: ладен на все рўки – «умелый, мастеровитый»: У той чилавèк дўже харòший: ён ладин на фсе рўки (Павлов.) (ФСРГО, 2020: 120); плохòй на отдачу – несхв. – «о человеке, который не отдаёт долг»: Я жа знàла, што анà плахàя на аддачу, а фсè равнò пажалèла, позьчила дèник (Прим., 2017–2018)

(ФСРГО, 2020: 158); хвѡрый на рабѡту– несхв. – «ленивый, нерадивый» (БСРП, 2007: 551).

Зрозуміло, що наведені приклади не вичерпують проєктування всіх типологічних мовних особливостей російських говірок Одещини (в тому числі специфічних, набутих у відриві від материнських) на розглянуту нами діалектну фраземіку: для детального розгляду кожної із цих особливостей знадобилося б окреме дослідження. Ми дозволили собі лише обмежитися коротким оглядом, прагнучи тим самим проілюструвати роль діалектного фразеологічного шару в збереженні й трансляції характерних властивостей переселенських говірок у відриві від материнських.

Висновки. Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновок про те, що фраземіка російських переселенських говірок Півдня України, насам-

перед Одещини, є транслятором мовних особливостей, характерних для південноросійського наріччя та південноросійських, насамперед курсько-орловських говірок, фіксує їхню стійкість і збереження у відриві від говірок материнських на фонетичному, морфологічному, синтаксичному рівнях. Фраземіка російських говірок Одещини є одночасно транслятором специфічних мовних особливостей, набутих у полімовному й полікультурному середовищі у відриві від основного діалектного масиву. Усі ці особливості є органічним елементом та яскравим обрамленням культурно-носної сутності діалектної фраземіки, її високого духовного потенціалу й самотності. Диалектна фраземіка може служити цінним джерелом для подальших досліджень у галузі діалектологічних, соціолінгвістичних досліджень і мовної архаїки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баранник Л. Ф. Лексика русских переселенческих говоров Одесской области, функционирующих в разноразличном окружении : учебное пособие. Одесса: «Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова», 2015. 178 с.
2. Болгарско-русский словарь (БРС) / сост. С. Б. Бернштейн. Москва : Советская энциклопедия, 1966. 768 с.
3. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских народных сравнений (БСРНС). Москва : ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2008. 800 с.
4. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок (БСРП). Москва : ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. 784 с.
5. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К. Большой словарь русских пословиц (БСРПС). Москва : ОЛМА «Медиа групп», 2010. 1026 с.
6. – Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов (ИЭС) / под ред. В. М. Мокиенко. 3-е изд., испр. и доп. Москва : Астрель : АСТ: Люкс, 2005. 926, [2] с.
7. Касаткин Л. Л. К истории аканья-яканья в русском языке. *Slavica Helsingiensia. Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic approaches to non-standard Russian*. Helsinki, 2010. № 40. С. 17–31.
8. Картоотека «Словаря русских говоров Одещины» (КСРГО). Рукопись. Кафедра русского языка ОНУ имени И. И. Мечникова, 1956–2018.
9. Нелюбова И. Ф. Орловский говор на территории Измаильской области УССР (говор села Сергеевки Тузовского р-на) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01. Станислав, 1953. 18 с.
10. РД – Русская диалектология : учебное пособие для филологических факультетов университетов / В. В. Колесов и др. ; под ред. В. В. Колесова. Москва : Высш. шк., 1990. 207 с.
11. Російсько-український словник (РУС) / уклад. : Н. Є. Лозова та ін. Київ : Наук. думка, 2004. 1216 с.
12. Словарь русских говоров Одещины (СРГО) : в 2 т. / Ю. А. Карпенко и др. ; отв. ред. Ю. А. Карпенко, С. Уэмура / Одесский гос. ун-т им. И. И. Мечникова. Одесса : АстроПринт, 2000–2001. Т. I. 369 с. ; Т. II. 293 с.
13. Степанов Е. Н. Современное состояние южнорусских переселенческих говоров Одесской области. Идиолект русской языковой личности как отражение лингвокультурной ситуации в славянском пограничье : сборник докладов участников Международного научного форума (г. Новозыбков, Брянская область, 23–26 октября 2019 г.) / под ред. С. Н. Стародубец, В. Н. Пустовойтова, С. М. Пронченко. Брянск : ООО «АВЕРС», 2019. С. 42–49.
14. Тихомирова М. С. Южновеликорусский говор на территории Одесской области (говор села Большого Плоского Велико-Михайловского района Одесской области) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Кременец, 1955. 16 с.
15. Усачёва Л. Я. Фонетическая система курского говора сёл Вознесенки и Введенки Арцизского района Одесской области. Наукові записки Одеського пед. ун-ту імені К. Д. Ушинського. Випуск філологічний. Одеса, 1957. Т. 18. С. 131–141.
16. Усачёва Л. Я. Некоторые морфологические особенности говора сёл Вознесенки и Введенки Арцизского района. Наукові записки Черкаського держ. пед. ін-ту. Серія історико-філологічних наук. Черкаси, 1958. Вип. IV. Т. XII. С. 159–166.
17. Усачёва Л. Я. К истории курского говора на территории Одесской области (Говор сёл Вознесенки и Введенки Арцизского р-на) : дисс. ... канд. филол. наук. Одесса, 1955. 282 с.
18. Арефьева Н. Г. Фразеологический словарь русских говоров Одещины ФСРГО / под ред. Е. Н. Степанова. Одесса : «Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова», 2020. 236 с.
19. Швеца А. И. Глагольная лексика русских говоров Одесской области : дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01 ; Нац. пед. ун-т имени Н. П. Драгоманова. Киев, 2008. 321 с.

REFERENCES

1. Barannik L. F. *Leksika russkikh pereselencheskikh govorov Odesskoy oblasti, funkcioniruyushchikh v raznoyazychnom okruzenii* [Vocabulary of Russian migratory dialects of Odessa region, functioning in a multilingual environment]. Odessa: Odessa I. I. Mechnikov National University, 2015. 178 p. [in Russian].
2. BSRNS – Mokienko V. M., Nikitina T. G. *Bol'shoj slovar' russkikh narodnyh sravnenij* [The Great Dictionary of Russian folk comparisons]. M.: ZAO "OLMA Media Grupp", 2008. 800 p. [in Russian].
3. BRS – Bolgarsko-russkij slovar' [Bulgarian-Russian Dictionary] / sost. S. B. Bernshtejn. M.: Sovetskaya enciklopediya, 1966. 768 p. [in Russian].
4. BSRP – Mokienko V. M., Nikitina T. G. *Bol'shoj slovar' russkikh pogovorok* [The Great Dictionary of Russian Sayings]. M.: ZAO "OLMA Media Grupp", 2007. 784 p. [in Russian].
5. BSRPS – Mokienko V. M., Nikitina T. G., Nikolaeva E. K. *Bol'shoj slovar' russkikh poslovic* [Large Dictionary of Russian Proverbs]. M.: "OLMA Media grupp", 2010. 1026 p. [in Russian].
6. IES – Birih A. K., Mokienko V. M., Stepanova L. I. *Russkaya frazeologiya. Istoriko-etimologicheskij slovar' : ok. 6000 frazeologizmov* [Russian Phraseology. Historical and Etymological Dictionary]; pod red. V. M. Mokienko. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Astrel' : AST : Lyuks. 926, [2] p. [in Russian].
7. Kasatkin L. L. *K istorii akan'ya-yakan'ya v russkom yazyke* [To the history of akanye-jakanye in Russian language]. Slavica Helsingiensia. Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic approaches to non-standard Russian. Helsinki, 2010, № 40, pp. 17–31 [in Russian].
8. KSRGO – Kartoteka "Slovara russkikh govorov Odesshchiny" [Card-index of the "Russian dialects of Odessa region Dictionary"]. Rukopis. Department of Slavic and General Linguistic of Odessa I. I. Mechnikov National University, 1956–2018 [in Russian].
9. Nelyubova I. F. *Orlovskij govor na territorii Izmail'skoj oblasti USSR (govor sela Sergeevki Tuzlovskogo r-na)* [Oryol dialect on the Izmail region territory of the Ukrainian SSR]; avtoref. diss. ... k. filol. n. Stanislav, 1953. 18 p. [in Russian].
10. RD – Kolesov V. V., Ivashko L. A., Kaporullina L. V. *Russkaya dialektologiya* [Russian dialectology]: ucheb. posobie dlya filol. fak. un-tov / pod red. V. V. Kolesova. M.: Vyssh. shk., 1990. 207 p. [in Russian].
11. RUS – Rosijs'ko-ukraïns'kij slovník [Russian-Ukrainian Dictionary] / uklad.: N. E. Lozova ta in. Kiïv: Nauk. dumka, 2004. 1216 p. [in Ukrainian].
12. SRGO – Slovar' russkikh govorov Odesshchiny : v 2 t. [Russian dialects of Odessa region Dictionary] / Yu. A. Karpenko i dr.; otv. red. YU. A. Karpenko, S. Uemura; Odessa I. I. Mechnikov State University. Odessa: Astroprint, 2000–2001. T. I. 369 p.; T. II. 293 p. [in Russian].
13. Stepanov E. N. *Sovremennoe sostoyanie yuzhnorusskikh pereselencheskikh govorov Odesskoy oblasti* [Current state of Southern Russian dialects of Odessa region]. *Idiolekt russkoj yazykovoj lichnosti kak otrazhenie lingvokul'turnoj situacii v slavyanskom pogranich'e: sbornik dokladov uchastnikov Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma (g. Novozybkov, Bryanskaya oblast', 23–26 oktyabrya 2019 g.)* / pod. red. S. N. Starodubec, V. N. Pustovojtova, S. M. Pronchenko. Bryansk: OOO "AVERS", 2019, pp. 42–49 [in Russian].
14. Tihomirova M. S. *YUzhnovelikorusskij govor na territorii Odesskoy oblasti (govor sela Bol'shogo Ploskogo Veliko-Mihajlovskogo rajona Odesskoy oblasti)* [Southern Great Russian dialect on the territory of Odessa region (dialect of Bolshoye Ploskoye village of Velikomikhailovsky district, Odessa region)]; avtoref. dis. ... k. filol. n. Kremenez, 1955. 16 p. [in Russian].
15. Usachyova L. YA. *Foneticheskaya sistema kurskogo govora syol Voznesenki i Vvedenki Arcizskogo rajona Odesskoy oblasti* [Phonetical system of Kursk dialect of Voznesenka and Vvedenka villages of Artziz district of Odessa region]. *Naukovi zapiski Odes'kogo ped. un-tu imeni K. D. Ushins'kogo. Vipusk filologichnij. Odesa, 1957. T. 18, pp. 131–141* [in Russian].
16. Usachyova L. YA. *Nekotorye morfologicheskie osobennosti govora syol Voznesenki i Vvedenki Arcizskogo rajona* [Some morphological features of the dialect of Voznesenka and Vvedenka villages of Artziz district]. *Naukovi zapiski CHerkas'kogo derzh. ped. in-tu. Seriya istoriko-filologichnih nauk. CHerkasi, 1958. Vip. IV. T. XII, pp. 159–166* [in Russian].
17. Usachyova L. YA. *K istorii kurskogo govora na territorii Odesskoy oblasti (Govor syol Voznesenki i Vvedenki Arcizskogo r-na)* [To the history of Kursk dialect on the territory of Odessa region (dialect of Voznesenka and Vvedenka villages of Artziz district)]; diss. ... k. filol. n. Odessa, 1955. 282 p. [in Russian].
18. FSRGO – Aref'eva N. G. *Frazeologicheskij slovar' russkikh govorov Odesshchiny* [Phraseological Dictionary of Russian dialects of Odessa region] / pod. red. E. N. Stepanova. Odessa: "Odesskij nacional'nyj universitet imeni I. I. Mechnikova", 2020. 236 p. [in Russian].
19. SHvec A. I. *Glagol'naya leksika russkikh govorov Odesskoy oblasti* [Verbal lexis of Russian dialects of Odessa region]; diss. ... k. filol. n. : 10. 02. 01 / Nac. ped. un-t imeni N. P. Dragomanova. Kiev, 2008. 321 p. [in Russian].

УДК 81.133.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-14>

Лідія БІДНЕНКО,

orcid.org/0000-0002-7343-5959

*студентка I курсу магістратури кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) lidochka123456@gmail.com*

Ганна МАТКОВСЬКА,

orcid.org/0000/0002-0823-7905

*кандидат філологічних наук,
доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) dandeloomis@gmail.com*

МЕТАФОРА В АНГЛІЙСЬКОМОВНОМУ НАУКОВО-ПОПУЛЯРНОМУ ТЕКСТІ ТА СТРАТЕГІЇ ЇЇ ВІДТВОРЕННЯ В ПЕРЕКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Статтю присвячено дослідженню стратегій і прийомів відтворення метафори в українських перекладах науково-популярних текстів. Тексти науково-популярного підстилю мають низку лінгвістичних ознак, притаманних як науковому, так і художньому стилям. Попри загальну наукову тематику, широкий ужиток термінологічної лексики й елементів наукового паратексту (посилань, приміток), науково-популярні тексти наділені експресивністю, емоційним забарвленням та образністю. Чуттєві образи, створені за допомогою метафор, активізують процес сприйняття інформації читачем і посилюють інтерес до викладених проблем.

Матеріалом наукової розвідки слугувала праця С. Гокінга "A Brief History of Time" та її український колективний переклад, опублікований видавництвом К.І.С. Методом суцільної вибірки з досліджуваного тексту виокремлено метафори, які на наступному етапі дослідження поділено на підгрупи а) образних, б) когнітивних, в) індивідуально-авторських метафор, г) персоніфікацій, д) уособлень. Шляхом проведення зіставного аналізу текстів оригіналу й перекладу встановлено ключові репрезентативні прийоми й стратегії перекладу метафор у науково-популярному тексті.

Згідно з результатами досліджень найбільш репрезентативними виступають метафори-персоніфікації та метафори-уособлення. Вагому роль у забезпеченні виразності науково-популярного тексту відіграє використання образних метафор, когнітивних метафор, індивідуально-авторських метафор. Метафори в науково-популярному тексті слугують полегшенню сприйняття наукової інформації читачами й надають експресивності науково-популярному тесту.

Найчастотнішою стратегією перекладу метафор у науково-популярному тексті є «еквівалентна відповідність». Такий прийом, як «збереження образу метафори в мові перекладу», перекладачі науково-популярних текстів використовують найбільше для точного відтворення метафоричного образу в перекладі.

Ключові слова: *метафора, науково-популярний текст, стратегії та прийоми перекладу метафори, персоніфікація.*

Lidiia BIDNENKO,

orcid.org/0000-0002-7343-5959

*first-year Master's Degree Student at the Department of Theory, Practice and Translation of English
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) lidochka123456@gmail.com*

Hanna MATKOVSKA,

orcid.org/0000/0002-0823-7905

*Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of Theory, Practice and Translation of English
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) dandeloomis@gmail.com*

METAPHOR IN THE ENGLISH POPULAR SCIENCE TEXT AND STRATEGIES OF ITS RENDERING INTO UKRAINIAN

The article delves into the strategies and means of rendering the metaphor in popular science texts into Ukrainian. The popular science text possesses a range of linguistic features peculiar to both scientific and literary texts. Despite

the general scientific scope, ubiquitous usage of specialized terms and scientific paratextual elements (i.e. references and footnotes), popular science texts are endowed with expressivity, sentiment and imagery. The sensual and cognitive imagery created through the usage of metaphors activates the processes of reader's perception of information and boosts their interest towards the topic in question.

The material of scientific research was the work of S. Hawking "A Brief History of Time" and its Ukrainian collaborative translation, published by K.I.S. Metaphors were chosen with the help of the method of continuous sampling of the studied text. At the next stage of the study these metaphors were divided into subgroups a) figurative, b) cognitive, c) individual-author metaphors, d) personification, e) impersonification. Key representative techniques and strategies for translating metaphors in popular science texts have been established by conducting a comparative analysis of the original text and its translation.

The research proved metaphors-personification and metaphor-impersonation to be the most representative types. The usage of figurative metaphors, cognitive metaphors, individual authorial metaphors ensure the expressiveness of the popular science text. Metaphors in the popular science text contribute to facilitation of perceiving scientific information by readers and give expressiveness to the popular science text.

The most frequent strategy of metaphors' translation in a popular science text is "equivalent correspondence". Such a technique as "preservation of the image of metaphor in the language of translation" is mostly used by translators of popular science texts to reproduce accurately the metaphorical image in translation.

Key words: *metaphor, scientific and popular text, metaphors' translation strategies / metaphors' translation methods, metaphor-personification.*

Постановка проблеми. Метафора виступає одним з основних елементів концептуалізації та категоризації об'єктивної дійсності людини. Сучасні дослідження метафори мають міждисциплінарний характер і здійснюються на перетині мовознавства, літературознавства, психології та нейронаук. Прагматичний потенціал і варіативність семантичного наповнення метафори визначають широкий спектр її функціонування в текстах різних стилів, зокрема науково-популярного, а способи відтворення в перекладі відзначаються використанням комплексних прийомів і стратегій.

Аналіз досліджень. Перші відомі ґрунтовні праці, які розкривали особливості впливу метафори на реципієнта поетичного тексту, належали давньогрецькому філософу Аристотелю (Аристотель, 1978: 170). Традицію трактування цього тропу як інструменту впливу на читача або слухача, засобу оздоблення індивідуального мовлення та ресурсу поповнення мови новими лексичними одиницями продовжили римські оратори, зокрема Цицерон. Сучасні дослідження метафори, представлені в працях таких вчених, як М. Л. Джонсон, Дж. Лакофф, О. О. Селіванова, Т. А. Бевз, О. А. Баранов, Н. Д. Арутюнова, В. О. Чудінов, Ю. М. Караулов, Л. В. Кравець, сфокусовані на когнітивній природі метафори – невіддільної складової частини процесу мислення людини. За Н. Д. Арутюною, «метафора тісно пов'язана з мовою, не лише з мисленням або діяльністю» (Арутюнова, 1990: 11). Американські вчені М. Л. Джонсон і Дж. Лакофф у своїй роботі "Metaphors we live by" довели, що метафора не може обмежуватися лише однією сферою мови, а метафоричність мовлення проявляється в мові й індивідуальному мовленні (Lakoff, 1980: 201).

Мета статті полягає у встановленні прийомів і стратегій відтворення метафор в англійсько-

мовному науково-популярному тексті в українському перекладі.

Виклад основного матеріалу. Тексти науково-популярного підстилю характеризує широка жанрова й тематична варіативність. Здебільшого вони присвячені досягненням у науці, науковим відкриттям, технічним інноваціям, науковим теоріям. Специфіка науково-популярного тексту визначається його адресованістю широкому колу читачів. Наукова або спеціалізована фахова інформація в тексті такого функціонального підстилю представлена в спрощеному вигляді, а саме в простих формулюваннях і поясненнях термінів. Такого прийому подачі матеріалу можна досягти шляхом виразності прикладів і графічних ілюстрацій (Лагута, 2019). У разі використання фахової термінологічної лексики в науково-популярному тексті її пояснення можна знайти в самому тексті або в примітках. Згаданий спосіб викладу інформації полегшує сприйняття наукового тексту. Науковий текст є підстилем наукового функціонального стилю мовлення, містить наукові відомості, доступні для нефакхівця певної галузі знань, і реалізує комунікативну настанову щодо задоволення його пізнавального інтересу.

Визначальною рисою текстів такого підстилю є експресивність та емоційне забарвлення, які загалом не притаманні текстам наукового стилю. Вагому роль у забезпеченні виразності науково-популярного тексту відіграє використання образних метафор (*deepest desire, revived interest, eternal truth*), когнітивних метафор (*universe is a tower, wormholes are bridges, the argument is a pitfall*), індивідуально-авторських метафор (*baby universes, to meet your antiself, to shake hands with your antiself*), уособлення (*escaping electron, the black hole swallowed an astronaut, jumping electrons*) і персоніфікації (*white dwarf star, red dwarf star, theory of gravity said*).

Метафори в науково-популярному тексті допомагають автору визначити й представити невідоме явище або поняття через уже відоме шляхом відтворення подібності зовнішніх характеристик (Селіванова, 2006: 327). У ході дослідження виявлено велику кількість різних метафоричних конструкцій. Це є підставою для ствердження того, що автори англійськомовних науково-популярних текстів намагаються зацікавити інформацією значну кількість читачів різних рівнів освіти.

У ході аналізу стратегій перекладу було виявлено існування п'яти основних компонентів, які сприяють відтворенню метафори в науково-популярному тексті з англійської мови на українську. Вони охоплюють: дослівний переклад метафори, перефразування метафори, деметафоризацію, заміну метафори, еквівалентну відповідність метафори.

Використовуючи стратегію дослівного перекладу, перекладач підбирає перше й найпоширеніше значення слова. За П. Ньюмарком, «порядок слів зберігається, а кожне слово з тексту має перекладатися, не залежачи від контексту» (Newmark, 1988: 46). Порівнюючи з іншими стратегіями перекладу метафори, варто зазначити, що дослівний переклад становить основу в пошуку буквальних співвідношень.

Досить часто перекладачі стикаються з труднощами, які не завжди можна подолати. У такому випадку вони вдаються до «деметафоризації», яка характеризується зменшенням метафоричного значення. Іноді спостерігається перефразування метафори за допомогою інших слів. Це відбувається шляхом заміщення іменників або дієслів із прямим значенням або простим поясненням значення самої метафори іншими словами.

Перекладачі науково-популярних текстів застосовують стратегію перекладу під назвою «перефразування». Спостерігається заміна внутрішніх форм будь-яких відрізків мовних ланцюгів, починаючи від окремих слів і закінчуючи, зазвичай, складними словами, тобто синтагмами й цілими реченнями. Тому виявити зв'язок між внутрішніми формами слів мови оригіналу й мови перекладу не завжди можливо.

Іншою перекладацькою стратегією є заміщення метафори з тексту оригіналу в тексті перекладу шляхом її зображення з використанням іншої метафори. Перекладач може залишити когнітивну структуру в тексті перекладу або вилучити її. У разі збереження когнітивної структури перекладач повинен віднайти найближчий синонім відповідно до значення метафори в похідній мові й використати його в перекладі.

Останньою стратегією перекладу метафори є еквівалентна відповідність метафори. Еквівалентна відповідність сприяє відносному збереженню

змісту, семантики, стилістики й функції метафори в перекладі тексту науково-популярної літератури. Головним завданням перекладача є максимально точна передача змісту метафори в тексті перекладу.

У нашому дослідженні ми спиралися на класифікацію прийомів перекладу метафоричних конструкцій англійського вченого П. Ньюмарка. Науковець окреслює такі стратегії відтворення метафори засобами перекладу: збереження образу в мові перекладу; заміну образу мови джерела звичайним образом у мові перекладу, що не суперечить її культурі; створення метафори шляхом образного порівняння зі збереженням метафоричного образу (можлива зміна використання); переклад метафори з використанням образного порівняння та тлумаченням її значення (це сприяє усвідомленню метафори, однак вона може втратити свою експресивність); відтворення значення метафори шляхом опису (такий прийом можна використати в разі нечіткості метафори, а її збереження було б недоречним, однак окремі аспекти висловлювання можуть бути втраченими); збереження метафори з уточненням значення для підсилення образу; випущення метафори через її недоречність під час перекладу. За П. Ньюмарком, «випущення метафори може виправдовуватися її використанням в іншому місці тексту» (Newmark, 1981: 91).

У ході зіставного аналізу текстів оригіналу й перекладу виявлено випадки використання стратегії дослівного перекладу під час відтворення метафори. Наведемо приклад перекладу метафори із застосуванням такої стратегії: “If one looks at the sky on a *clear, moonless night*, the brightest objects one sees are likely to be the planets Venus, Mars, Jupiter, and Saturn” (Hawking, 2005). «Якщо поглянути на небо *ясної безмісячної ночі*, то найяскравішими об'єктами, певно, будуть планети Венера, Марс, Юпітер і Сатурн» (Гокінг, 2016: 50). У перекладі виявлено точне відтворення метафори з вихідної мови на цільову зі збереженням її лексичного, семантичного й морфологічного оформлення. Спостерігається відповідність на рівні синтаксичного оформлення: дотримання порядку слів у перекладі метафори є характерною ознакою дослівного перекладу. Прийомом перекладу є «збереження образу».

Таке речення ілюструє стратегію перекладу «перефразування метафори»: “But even since *the dawn of civilization*, people have not been content to see events as unconnected and inexplicable” (Hawking, 2005). «Але відтоді, як *зародилась цивілізація*, люди відмовляються вважати явища позбавленими взаємозв'язків і незрозумілими» (Гокінг, 2016: 19). Виявлена заміна на рівні лексичного оформлення в перекладі іменника “*dawn*” на дієслово

«зародилася». Змін на рівні синтаксичного оформлення не виявлено. У перекладі метафори застосований прийом «заміна образу мови джерела звичайним образом у мові перекладу». Використання такого прийому зумовлене тим, що збереження повного відтворення метафори було б недоречним і суперечило би мові перекладу та її культурі. Окремий аспект висловлювання було втрачено, що можна виявити в заміні іменника “dawn” на дієслово «зародилася».

Яскравий приклад стратегії перекладу «деметафоризація» демонструє такий переклад метафори в реченні: “Because theories are always being changed to account for new observations, they are never properly digested or simplified so that ordinary people can understand them” (Hawking, 2005). «Оскільки теорії постійно переглядають з урахуванням нових спостережень, то їх ніколи не викладають досить стисло й просто для пересічних людей» (Гокінг, 2016: 143). Метафора вихідного тексту “theories are never properly digested” зазнала демеметафоризації в тексті перекладу на «теорії ніколи не викладають досить стисло», зокрема дієслово “digested” було замінено дієсловом «викладають», що свідчить про зміну на рівні лексичного оформлення. Використано такий прийом перекладу, як «відтворення значення метафори шляхом опису».

У ході дослідження виявлена стратегія перекладу метафори, що являє собою заміну образу мови джерела на традиційний образ у мові перекладу: “Humanity’s deepest desire to knowledge is justification enough for our continuing quest” (Hawking, 2005). *Фундаментальний потяг людства до знання – достатня підстава для продовження пошуків*» (Гокінг, 2016: 19). У перекладі виявлена заміна образу з вихідної мови на загальноприйнятий образ у мові перекладу, що не суперечить її культурі та є підходящим до контексту. Перекладач використав схожу за семантичним значенням метафору через розбіжності зображення образів у метафоріці двох мов. Прийомом перекладу є «заміна образу мови джерела звичайним образом у мові перекладу, що не суперечить її культурі».

Такий приклад ілюструє стратегію перекладу «еквівалентна відповідність»: “For example, as we have seen, the other stars in our galaxy form a distinct band of light across the night sky, called the Milky Way” (Hawking, 2005). «Зорі розкидані по всьому нічному небі, але помітно сконцентровані вони в смугі, яку ми називаємо Чумацьким Шляхом» (Гокінг, 2016: 51). Переклад метафори “the Milky Way” характеризується відповідністю на семантичному рівні, що полягає в повному відтворенні змісту метафори з вихідного тексту. Спостерігаються відповідності в перекладі метафори на синтаксичному рівні,

що полягають у дотриманні порядку слів. Причина відмінності перекладу на лексичному рівні виявляється в існуванні сталого відповідника в мові перекладу: в англійській мові назва сузір’я “Milky Way” має еквівалент «Чумацький Шлях» українською мовою. Прийомом перекладу метафори виступає «зберігання образу в мові перекладу». Перша частина метафори “the other stars form a distinct band of light called” була перефразована в перекладі як «зорі сконцентровані в смугі, яке ми називаємо». Спостерігаються зміни на рівні лексичного оформлення: дієслово “form” було замінено на дієслово «сконцентровані». Частина фрази “a distinct band of light” була перекладена як «смуга». Це перетворення також демонструє зміну на рівні лексичного й семантичного оформлення. Стратегією перекладу виступає «перефразування метафори». Прийомом перекладу є «збереження частини метафори з уточненням її значення для підсилення образу».

У ході дослідження метафор у науково-популярному тексті було виявлено найбільшу кількість використання персоніфікації та уособлення для надання тексту елементу художності на експресивності. Такі приклади ілюструють функціонування згаданих типів метафори в контексті.

“Galileo, perhaps more than any other single person, was responsible for the birth of modern science” (Hawking, 2005). «Галілей, можливо, більше, ніж будь-хто, відповідальний за народження сучасної науки» (Гокінг, 2016: 152). Метафора “the birth of modern science” виступає метафорою-уособленням через наділення поняття ознакою живої істоти. Переклад метафори в реченні належить до стратегії дослівного перекладу через відповідності на рівні синтаксичного оформлення, що виявляється у відтворенні точного порядку слів. Спостерігаються відповідності на рівнях лексичного, морфологічного й семантичного оформлення. Прийомом перекладу є «збереження образу».

“In 1984 interest in strings suddenly revived, apparently for two reasons” (Hawking, 2005). «1984 року цікавість до струн раптово відродилася, і на це було дві причини» (Гокінг, 2016: 133). Метафора “interest in strings suddenly revived” належить до різновиду метафори-уособлення. У реченні виявлено стратегію перекладу «еквівалентний переклад», що можна стверджувати через відповідності на семантичному рівні, які полягають у точній передачі змісту метафори з тексту оригіналу в тексті перекладу. Спостерігаються відповідності на лексичному й морфологічному оформленні. На синтаксичному рівні виявлене точне дотримання порядку слів у перекладі метафори. Прийомом перекладу метафори є «збереження образу в мові перекладу».

“However, it was inconsistent with the *Newtonian theory of gravity, which said that objects attracted each other with a force that depended on the distance between them*” (Hawking, 2005). «Теорія Ньютона говорить, що в будь-який момент тіла притягають одне одного із силою, яка залежить від відстані між ними в цей час» (Гокінг, 2016: 37). Метафора “*theory of gravity, which said*” виступає метафорою-персоніфікацією, оскільки їй притаманні характеристики людини. У перекладі метафори виявлена стратегія «еквівалентна відповідність». На семантичному рівні переклад метафори характеризується повним відтворенням її змісту. Зміни на рівні синтаксичного оформлення можна знайти в першій частині метафори “*Newtonian theory of gravity*”, де спостерігається перестановка слів у перекладі «*теорія Ньютона говорить*» і вилучення слів “*of gravity*”. Розбіжності на морфологічному рівні в перекладі полягають у заміні минулого часу дієслова “*said*” на теперішній час у дієслові «*говорить*». Спостерігаються зміни на рівні пунктуаційного оформлення, що характеризуються відділенням частини метафори комою. Прийомам перекладу метафори є «збереження образу в мові перекладу».

“Wormholes might also link to parallel or *baby universes* and could provide the possibility of time travel” (Hawking, 2005). «Кротовини також можуть з’єднувати паралельні або *новоявлені всесвіти* й забезпечувати можли-

вість мандрівок у часі» (Гокінг, 2016: 157). Виявлено метафору-усоблення “*baby universes*”. У перекладі застосовано стратегію «деметафоризація». З метою зменшення елемента експресивності метафори перекладач вирішив застосувати деметафоризацію прикметника “*baby*” на прикметник «*новостворені*», що являє собою зміну на рівні семантичного, лексичного й морфологічного оформлення. Спостерігаються відповідності на рівні синтаксичного оформлення, що характеризуються дотриманням порядку слів у перекладі метафори. Застосовано прийом перекладу «випущення метафори».

Висновки. Нині за допомогою науково-популярних видань не лише популяризуються наукові теорії, а й формується позитивне ставлення до наукової діяльності в широкого загалу читачів. Привернення уваги світової аудиторії до проблем науки видається неможливим без адекватного перекладу текстів із використанням низки перекладацьких прийомів і стратегій. Дослідивши особливості відтворення метафор науково-популярного тексту “*A Brief History of Time*” С. Гокінга в українському перекладі, встановлено: найчастотнішою стратегією перекладу метафор є «еквівалентна відповідність». Такий прийом, як «збереження образу метафори в мові перекладу» перекладачі науково-популярних текстів використовують найбільше для точного відтворення метафорики в перекладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аристотель. Поэтика. Аристотель и античная литература. Москва : Наука. 1978. 229 с.
2. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс. Теория метафоры. Москва : Прогресс. 1990. С. 5–32.
3. Гокінг С. В., Млодінов Л. Найкоротша історія часу. Київ : Клуб Сімейного Дозвілля, 2016. 160 с.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія. Полтава : Дозвілля, 2006. с.
5. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago : Chicago University press, 1980. 242 p.
6. Newmark P. *A Textbook of Translation*. Harlow : Pearson Education Limited, 1988. 292 p.
7. Newmark P. *Approaches to Translation*. Oxford : Prentice Hall, 1981. 200 p.
8. Hawking S. W. *A Brief History of Time*. 2005. URL: https://www.fisica.net/relatividade/stephen_hawking_a_brief_history_of_time.
9. Лагута Т. М. Науково-популярні тексти під час навчання фахової мовленнєвої діяльності. 2019. URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/6228/2/12lagnau>.

REFERENCES

1. Aristotel Poetika. Aristotel i antichnaya literatura. [Poetics. Aristotle and ancient literature]. Moscow. Nauka, 1978, 229 p. [in Russian].
2. Arutyunova N. D. *Metaphora i diskurs. Teoriya metaphory*. [Metaphor and discourse. Metaphor theory]. Moscow. Progress, 1990, pp. 5–32. [in Russian].
3. Hoking S. V., Mlodinov L. *Naykorotsha istoriya chasu*. [A brief history of time]. Kyiv. Family Leisure Club, 2016, 160 p. [in Ukrainian].
4. Selivanova O. O. *Suchasna linguistika: Terminologichna entziklopediya*. [Modern Linguistics: Terminological Encyclopedia]. Poltava. Leisure, 2006, 716 p. [in Ukrainian].
5. Lakoff G., Johnson M. [Metaphors We Live By]. Chicago. Chicago University press, 1980, 242 p. [in English].
6. Nyumark P. [A Textbook of Translation]. Harlow. Pearson Education Limited, 1988, 292 p. [in English].
7. Nyumark P. [Approaches to Translation]. Oxford. Prentice Hall, 1981, 200 p. [in English].
8. Hoking S. W. *A Brief History of Time*, 2005. URL: https://www.fisica.net/relatividade/stephen_hawking_a_brief_history_of_time [in English].
9. Laguta T. M. *Naukovo-populyarni teksti pid chas navchannya phahovoyi movlennyevoyi diyalnosti*. [Popular science texts during the training of professional speech activity], 2019. URL: <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/6228/2/12lagnau> [in Ukrainian].

УДК 81'255.2:629.7(045)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-15>

Наталія БІЛОУС,

orcid.org/0000-0002-6416-0623

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри іноземних мов за фахом
Національного авіаційного університету
(Київ, Україна) 15natalybelous@gmail.com

Олена ГУРСЬКА,

orcid.org/0000-0003-1015-2983

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов за фахом
Національного авіаційного університету
(Київ, Україна) helen.gurska@gmail.com

Лариса ТЕРЕМІНКО,

orcid.org/0000-0002-6000-7365

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов за фахом
Національного авіаційного університету
(Київ, Україна) tereminkolarisa@gmail.com

ПЕРЕКЛАД АРХАЇЗМІВ ІСТОРИЧНОГО РОМАНУ «АЙВЕНГО»

У статті проаналізовано історичний роман В. Скотта «Айвенго» на предмет виявлення історично маркованої лексики, визначено її форми й функції. Зокрема, увагу зосереджено на вивченні функціонування історично маркованої лексики, що слугує засобом творення хронотопу й виконує функцію маркування. Автори зауважують, що історично маркована лексика охоплює історизми й архаїзми, які натомість поділяють на архаїзовані й обсолетизовані слова. Автори зосереджують увагу на особливостях функціонування лексико-тематичних груп в історичному романі В. Скотта «Айвенго».

Переклад історизмів неможливий без аналізу їхньої семантики, яку потрібно намагатися якнайповніше відтворити, зважаючи на тематичну належність, осмислюючи конотації, що постають в уяві носія мови й мають бути кваліфіковані через специфіку тематичної групи, до якої вони належать. Таке переконання дало змогу застосувати в пропонованому дослідженні аналітичний підхід, згідно з яким специфіка відтворення історизмів у перекладі щодо параметрів точності історичної інформації, зокрема й часового складника й пов'язаних із ним асоціацій, корелює з чинником належності до певної тематичної групи.

Розподіл архаїзованих частин мови в історичному романі «Айвенго» свідчить, що цільова установка творчості В. Скотта спрямована на конкретизацію описуваних подій зображеного в романі історичного часу, що своєю чергою створюється шляхом скрупульозної деталізації та завдяки послідовності відтворення загальної картини подій.

Постулюється ідея про необхідність передання всіх особливостей і тонкощів архаїзованих компонентів твору, які виникли внаслідок реалізації стилістичних ресурсів архаїчної лексики мови оригіналу, що потребує найширшого спектра засобів відтворення відтінків у мові перекладу.

Автори доходять висновку, що історично маркована лексика потребує текстової стилізації або відповідно до умов сучасності, або відповідно до умов історичної доби, й передбачає врахування чинника часу. У відтворенні історично маркованої лексики має бути опрацьована як семантика лексичної одиниці, так і конотації та асоціативні зв'язки, наявні в її значенні.

Ключові слова: історично маркована лексика, історизми, архаїзми, історична стилізація, художній текст, переклад.

Natalia BILOUS,

orcid.org/0000-0002-6416-0623

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Specialties

National Aviation University

(Kyiv, Ukraine) 15natalybelous@gmail.com

Olena HURSKA,

orcid.org/0000-0003-1015-2983

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specialties

National Aviation University

(Kyiv, Ukraine) helen.gurska@gmail.com

Larisa TEREMINKO,

orcid.org/0000-0002-6000-7365

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specialties

National Aviation University

(Kyiv, Ukraine) tereminkolarisa@gmail.com

TRANSLATION OF ARCHAISMS OF THE HISTORICAL NOVEL “IVENGO”

In this article the historical novel “Ivanhoe” by W. Scott was analyzed to identify historically marked vocabulary, its forms and functions. In particular, attention is focused on the study of functioning of historically marked vocabulary, which serves as a means of creating a chronotope and performs the function of marking. The author notes that historically marked vocabulary includes historicisms and archaisms, which in turn are divided into archaic and obsolete words. The author focuses on the peculiarities of functioning of lexical and thematic groups in the historical novel “Ivanhoe” written by W. Scott. The translation of historicisms is impossible without analyzing their semantics, which should be reproduced as fully as possible, given the thematic proximity, understanding the connotations which appear in the native speaker’s imagination and should be qualified by the specifics of the thematic group to which they belong. This belief allowed to apply an analytical approach in the study, according to which the specifics of reproduction of historicisms in translation in terms of the accuracy of historical information, especially the time component and related associations, correlates with the factor of belonging to a particular subject group.

The distribution of archaic parts of language in the historical novel “Ivanhoe” shows that the purpose of W. Scott’s work is aimed at concretization of the events described in his artwork, which in turn is created by rigorous detailing and succession in the reproduction of the overall picture of events.

The idea of the need to convey all the features and subtleties of archaic components of the work, which arose as a result of the implementation of stylistic resources of archaic vocabulary of the original language is postulated. This requires the widest range of means of reproducing shades in the target language.

The author comes to conclusion that historically marked vocabulary requires textual stylization either of modern or the conditions of historical era and requires the time factor. In the reproduction of historically marked vocabulary, both the semantics of the lexical unit and the connotations and associative connections, presented in its meaning, should be processed.

Key words: *historically marked vocabulary, historicisms, archaisms, historical stylization, literary text, translation.*

Постановка проблеми. Теоретики й практики перекладу виокремлюють групу стилістичних архаїзмів (Виноградов, 2006: 139), маючи на увазі слова, що належать до сучасного словникового запасу. «Це загальновідомі слова, що вживаються насамперед у книжній мові, слова, що є синонімами, а точніше, лексичними дублетами інших слів, і сприймаються носіями мови як ті лексичні одиниці, які залишилися від минулих епох, наділені відтінком урочистості, стилістичної піднесеності, «високої тональності» (Виноградов, 2006: 139).

Дослідники перекладу довели, що в мовній палітрі письменників архаїзми багатофункційні. Їх використання залежить від жанру твору й наміру автора. В історичних романах та оповідях архаїзми відтворюють колорит часу й місця. В інших творах вони потрібні для стилістичних цілей: за їхньою допомогою мова може стати урочистою, піднесеною, іронічною, сатиричною. Вони беруть участь у стилізації церковного й офіційно-діло-

вого мовлення різних епох. У них багатий набір стилістичних функцій (Виноградов, 2006: 139).

У межах перекладацької специфіки архаїзмів, що в оригіналі слугують для передання емоційно-експресивних відтінків, у перекладі зазвичай відповідають архаїзми або книжні слова (Виноградов, 2006: 139–140). У сучасній лінгвістиці такі явища набувають нового пояснення.

У разі перекладу архаїзмів та історизмів постають завдання передати мовну й культурну своєрідність часу, віднайти такі слова, які б могли передати безеквівалентні одиниці мовлення, не порушивши водночас цілісності твору, зробити його читабельним для підготовленого й непідготовленого читача, зберігши відчуття часової дистанції, що виражене в контрастності до мови – сучасної та тієї, що близька носієві мови оригіналу.

Аналіз досліджень. Теоретико-методологічною базою є лінгвістичні дослідження історично маркованої лексики, які були закладені працями

теоретиків художнього перекладу В. Виноградова, С. Влахова й С. Флоріна, Р. Зорівчак, В. Коптілова, О. Коваленко, В. Шевчука. Вивченню цієї проблематики присвятили свої роботи Є. Мешалкіна, Н. Рудницька. Науковці визначають принципи стилізації «мови епохи», види/форми відхилення від сучасної літературно-мовної норми.

Мета статті – визначення стратегій відтворення архаїзмів у перекладі історичного роману, а також виявлення та обґрунтування оптимальних перекладацьких рішень, які зумовлюються часовою дистанцією в процесі перекладу роману В. Скотта «Айвенго».

Виклад основного матеріалу. Функція архаїзму у творі – відтворювати мовну картину часу – реалізована в лексичному кванторі. Під лексичним квантором розуміють лексичну одиницю (слово, словосполучення), яка корелює із часовопросторовою віссю мовного континууму. Мовний континуум водночас є величиною сталою, тоді як лексичний квантор – величина змінна (Бялик, 2013).

Серед архаїчних елементів, темпоральний складник яких використовують для надання експресивного забарвлення, можна назвати вигуки, прикметники, іменники й дієслова в діалогічному мовленні. Так виражають емоції негативного чи позитивного спектру в ставленні персонажів один до одного чи до певного явища.

О. Коваленко стверджує: «Архаїзація – це процес розвитку здатності обсолетизованого слова разом із когнітивною інформацією фіксувати й передавати знання про власні мовні якості й насамперед про часову маркованість як елемент попередніх етапів розвитку лексики. Ця здатність закладена в основу використання такого слова в мовленні як характерного експресивно-стилістичного складника» (Коваленко, 2001: 78).

Інформація часового характеру, яку містить архаїчна лексика, порушує перед перекладачем завдання відтворити кореляцію архаїчної семантики разом з її експресивністю. Таке завдання об'єктивоване в перекладі всіх досліджуваних стилістичних різновидів архаїчної лексики. Варто кваліфікувати рівень експресивності художнього архаїзованого прийому й рівень відтворення його експресивності в перекладі, проаналізувавши гіпотетичну лінгвістичну модель «оригінал – переклад такого зразка»: архаїзм – переклад архаїзму, реалізований експресивним елементом, – відтворення нейтральним елементом, наприклад: *“Quotha! – indeed”* (Scott, 1995); *Нічого сказати! – дійсно* (Скотт, 2007).

Така модель слугує ідеальним зразком для відтворення експресивного складника архаїчного

елемента, що водночас вирізняється повною втраченою архаїчного елемента. Постає низка запитань про те, чи існує конфлікт між переданням емоційного компонента й історичної інформації, якою мірою в перекладах можливо поєднати архаїчний компонент лексики та її експресивний складник, що варто передавати насамперед.

Практичні рішення в перекладі елементів з яскраво виявленою експресією можуть бути такими: перекладач орієнтується на збереження архаїчного елемента, акцентує на відтворенні змісту (сучасним відповідником) або все ж таки надає перевагу збереженню емоційного компонента.

У перекладах експресивного елемента помітні експресивно еквівалентні варіанти, експресивно занижені варіанти й експресивне посилення. Зокрема, переклад експресивно забарвленого компонента можна реалізувати, відтворивши його нейтральним часовим еквівалентом в експресивному авторському задумі як у макроконтексті.

Переклад сучасним еквівалентом завжди виявляється в стилістичному заниженні експресії в порівнянні з оригіналом, що невіграшно позначається на сприйнятті такого тексту читачем і потребує додаткових рішень. Випадки ж архаїзації поодинокі. Найяскравіше репрезентують поєднання експресивного забарвлення та архаїчного складника архаїчні вигуки, що так само слугують функціональним засобом експресії. Емоційні звертання з функцією акцентуації на дійових особах твору, пафосні висловлювання – усе це ресурси архаїзації, проблемні для відтворення в перекладі.

Цікаві випадки архаїзації у відтворенні архаїчних вигуків. Більшість архаїчних вигуків англійської мови безеквівалентні в українській мові: *“Marry”, “Well-a-day”, “Aweel”, “Alack”, “sdeath”, “God-a-mercy”, “La”, “Via”, “Verily”, “Avaunt”, “Gramercy”, “Quotha”, “Soh”, “Lack-a-day”, “blood”, “Out on thee”, “Egad”, “heyday”, “Lo”*, проте існують приклади, коли найкраще вдається відтворити вигуки, використавши прямий еквівалент у мові перекладу:

“Marry and amen, and in a most happy hour!”, *said the matrial Dunois*” (Scott, 1995). *«Згода й амінь, на добрий час! – вигукнув войовничий Дюнуа»* (Скотт, 2007).

Йдеться про вигуки клерикального походження. За такої архаїзації в перекладі паралельно відбувається посилення емоційного компонента, як і в оригіналі. Це аргумент на користь надання пріоритету архаїчним варіантам у перекладах. Необхідно зауважити, що факт наявності архаїчного еквівалента в мові не завжди регламентує вибір перекладача.

Варто також мати на увазі, що «архаїчні елементи мови – лише один із засобів, до якого вдається перекладач і щодо якого більшої виразності набувають протилежні риси – то запальний, то трагічно суворий, то ліричний пафос, а іноді щирі людські ноти» (Андерс, 1965).

Водночас потенційним вважають прийом осучаснення щодо відтворення експресивного елемента архаїзмів. Для перекладу вигуку часто обирають один із кількох варіантів сучасних відповідників слова, які можуть передавати те чи те його контекстуальне значення.

Відбувається лексична заміна слова сучасним відповідником, якому властива вужча семантика. Як найбільш уживаний прийом перекладу зафіксовано модернізацію в таких прикладах:

“Amen, amen!”, was answered on all sides” (Scott, 1995).

«Гаразд, гаразд, – пролунали з усіх сторін голоси» (Скотт, 2007).

Тут помітне експресивне заниження: втрачене значення архаїчного елемента для мовця. Доцільно порівняти з перекладом, акцентованим на переданні експресивного значення архаїзму:

“Both warriors replied” Amen!” (Scott, 1995).

«Хай буде так! – водночас обидва сказали» (Скотт, 2007).

Тут експресивність оригіналу рівноцінна експресивності перекладу. Такий підхід у перекладі цілком обґрунтований, а прийом переосмислення конкретизує значення фрази, його застосування має логічне пояснення. У такому випадку застосовано прийом переосмислення, внаслідок якого зазнає звуження значення архаїзму в порівнянні з його семантикою в оригіналі в розумінні перекладача.

Цей англійський архаїзм в оригінальному втіленні означав і благословення, і згоду, а в сучасному перекладі це лише згода. Архаїчний складник у перекладі втрачено, але досягнуто кращого передання експресивного складника, що є виграшним і пріоритетним з огляду на можливість варіативності для відтворення структури тексту, а також результатом перекладацького вибору, який сприяє посиленню контрасту.

Конфліктність вибору між переданням експресивного елемента й архаїзацією можна подолати, застосувавши компенсацію відповідником піднесеного стилю, що зберігає експресивний складник оригіналу на рівні речення:

“Gramercy, my lord!”, said Crèvecoeur” (Scott, 1995).

В українському перекладі ефект використання прийому компенсації стосується лише

архаїчного елемента й виявляється дещо послабленим: *«Дякую, государю, – сказав Креквер»* (Скотт, 2007).

Архаїчний складник, як і експресивний компонент, надає забарвлення реченню в цілому або ж слугує засобом створення певного настрою на рівні мікростилістики. Оскільки архаїзм – жанрово-стилістична домінанта історичного роману, то відтворення саме прагматичного архаїчного складника слова й має бути пріоритетним завданням перекладача.

У перекладі англійського архаїзму українським архаїзмом передання емоційного компонента обов’язково відбувається, тому можна говорити про переклад, орієнтований на архаїзацію як на спосіб найвдалішого перекладу за умови, що це не суперечить логічному розгортанню змісту й зрозуміле читачу.

У разі неможливості відтворити безеквівалентну архаїчну лексику першоджерела зазнає актуалізації завдання зберегти експресивний складник, посилений специфікою архаїзмів в оригіналі. Це важливо для перекладу як поетичних, так і прозових творів. У наведених нижче прикладах перекладачам вдалося передати експресивний компонент дуже вдало. Наприклад, передано експресивність архаїчного вигуку роздратування:

“Why, God-a-mercy, I knew what he desired...” (Scott, 1995).

«Так, але що ж це take? Я справді вгадав твоє бажання...» (Скотт, 2007).

“Lo, he writes again” (Scott, 1995).

«Що take? Він знову щось пише!» (Скотт, 2007).

Тут заміна розповідного речення на питальне зумовлює посилення експресивного впливу в перекладеному творі в порівнянні з оригіналом.

Зміна комунікативного типу речення – варіант перекладацького прийому, характерного для відтворення експресивних архаїчних елементів. Влучним також є передання експресивної стилістичної функції архаїзму, переосмисленого на рівні фрази: *“Why, lo you there!”*, said the King” (Scott, 1995).

«От тобі маєш! – скрикнув Ричард» (Скотт, 2007).

За певних умов констатовано посилення, а в інших – заниження емотивності. Це залежить від значущості конотацій архаїзму в сприйнятті носія мови, проте завжди у вдалих варіантах перекладу з огляду на відтворення архаїчного складника лексеми помітний ефект контрастування.

Еквівалентний за експресивним рівнем варіант перекладу фіксуємо за умови передання експресивно насиченого архаїзму сучасним відповідником:

“*Lo you, here comes our valiant adversary, the Duke of Austria*” (Scott, 1995).

«А, ось підходить Леопольд Австрійський» (Скотт, 2007).

У разі використання прийому цілісного переосмислення можна досягнути ефекту посилення експресивності в перекладі:

“*Lo you! Let me have a blue robe...*” (Scott, 1995).

«Мерцій давайте синє...» (Скотт, 2007).

Вигук втрачено, однак збережено експресивність оригіналу в перекладі завдяки використанню наказового способу дієслова й прислівника. Варто зазначити, що таке посилення дещо компенсує відсутність часової ознаки архаїзму. Аналогічним є прийом смислового розвитку, в разі застосування якого емоційний план українського речення уподібнюється до оригіналу.

У перекладах, де помітна втрата часової інформації архаїзму, його експресивний складник можна посилити, наприклад, завдяки прийому експресивної конкретизації чи відтворення на рівні речення. Це дає змогу компенсувати емоційність за відсутності архаїчного відповідника або ж еквівалентно перекласти на рівні фрази.

Передача часового складника архаїзму для прозового твору, що має високу художню якість, постає першорядним завданням. Експресивність вигуків може бути передана через їх відтворення іноземною мовою:

“*Laissez aller!*” (Scott, 1995). У перекладах Ю. Лісняка: “*Laissez aller!*” (Скотт, 2007) тут додано пояснення: «*Уперед*»; у перекладі І. Давиденка: “*Laissez aller*” – «*Пушайте*» (Скотт, 2014).

Архаїчні, наголошено експресивні бойові вигуки можуть потребувати водночас відтворення їхнього історичного значення: “*Beau-seant! Beau-seant! For the Temple, For the Temple!*” (Scott, 1995). «*Босеан, Босеан! За Храм, за Храм!*».

Окрім цього, запропоноване пояснення: “*Beau-seant*” – назва прапора тамплієрів (Скотт, 2014). Аналогічний прийом зафіксовано в Ю. Лісняка: «*Босеан! Босеан! За храм! За Храм!*».

Текст дає пояснення: «*Босеан* – назва прапора храмовників: з одного боку білого, а з дру-

гого – чорного, нібито як натяк, що вони чисті й справедливі з християнами, але чорні й жахливі з недовірками» (Скотт, 2007).

Оперування відомостями про те, що архаїчна лексика є експресивним елементом тексту й необхідно звертати увагу насамперед на відтворення часової ознаки архаїзму як найточнішого засобу передання його експресії, об’єктивує висновок про пріоритетне відтворення архаїчного елемента під час перекладу. Для перекладу архаїзмів важливий принцип варіативності добору засобів перекладу та їх синтез, це дає змогу відтворити всі відтінки, функції, експресивне й смислове наповнення, що утворює архаїчна лексика внаслідок вияву своєї інтертекстуальності.

Висновки. Передача часового складника архаїзму для прозового твору, що має високу художню якість, постає першорядним завданням. Відтворення експресивних одиниць, що формують загальний стиль твору чи мікрожанру (діалогу, опису), – органічна ознака перекладених поетичних і прозових текстів із темпоральною маркованістю. У межах такого підходу варто окреслити алгоритм відтворення архаїчної лексики. За можливості потрібно: 1) віднайти певний архаїчний відповідник у рідній мові, який передавав би всі значення та функції архаїзму мовою перекладу (далі – МП), тобто архаїзувати мову перекладу, що буває складно з огляду на рідковживаність архаїзмів і відсутність рівноцінних еквівалентів у МП; 2) компенсувати архаїчний складник слова на рівні речення чи тексту, проаналізувавши можливість специфіку сприйняття читачем архаїчного елемента; 3) зважено обрати елемент, який передав би експресивну насиченість, можливо, навіть сильніше експресивне забарвлення в порівнянні з оригіналом.

Отже, здатність архаїчної лексики слугувати засобом текстової експресії та вимога першорядності відтворення архаїчного елемента як інструмента передання експресивних смислів у перекладі вмотивовують висновок про пріоритетність відтворення саме часового елемента архаїчної лексики оригіналу в перекладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андерс А. Л. Дистанция времени и перевод. *Мастерство перевода*. 1965. С. 118–131.
2. Бялик В. Д. Лексичний квантор в англomовному публіцистичному дискурсі : автореф. дис. ... д-ра філол. наук : 10.02.04 ; Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2013. 32 с.
3. Виноградов В. С. Перевод : Общие и лексические вопросы. 3-е изд. М. : КДУ, 2006. 240 с.
4. Коваленко О. В. Жанровый аспект перевода исторических реалий (на материале исторического романа В. Скотта «Айвенго»). *Вісник Сумського державного університету. Серія Філологічні науки*. 2001. № 5. С. 76–80.
5. Скотт В. Айвенго / пер з англ. І. В. Давиденко. Київ : Країна Мрій, 2014. 400 с.
6. Скотт В. Айвенго / пер з англ. Ю. Я. Лісняка та Г. Г. Лозинської. Київ : Школа, 2007. 494 с.
7. Scott W. *Ivanhoe*. Ware : Wordsworth Edition Ltd, 1995. 390 p.

REFERENCES

1. Anders A. L. (1965). Distsantsiya vremeni i perevod. [Distance of time and translation]. *Masterstvo perevoda.*, pp. 118–131.
2. Bialyk V. D. (2013). Leksychnyi kvantor v anhlo-movnomu publitsystychnomu dyskursi. [Lexical quantifier in English journalistic discourse]: avtoref. dys. ... doktora filol. nauk 10.02.04 / Kyiv. nats. linhv. un-t. Kyiv, 32 p.
3. Vinogradov V. S. (2006). Perevod : Obschie i leksicheskie voprosyi. [Translation: General and lexical questions]. 3-e izd. Moskva : KDU, 240 p.
4. Kovalenko O. V. (2001). Zhanrovyyi aspekt perevoda istoricheskikh realiy (na materiale istoricheskogo romana V. Skotta "Ayvengo"). [The genre aspect of the translation of historical realities (based on the historical novel by V. Scott "Ivanhoe")]. *Visnyk Sumskoho derzhavnoho universytetu. Seriya Filolohichni nauky* Vol. 5. pp. 76–80.
5. Skott V. (2014). Aivenho. [Ivanhoe] / per z anhl. I. Davydenko. Kyiv : Kraina Mrii, 400 s.
6. Skott V. (2007). Aivenho [Ivanhoe] / per z anhl. Yu. Lisniaka ta H. Lozynskoi. Kyiv : Shkola, 494 s.
7. Scott W. (1995). Ivanhoe / W. Scott. Ware : Wordsworth Edition Ltd, 390 p.

УДК 392.8(=161.2)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-16>**Євгенія БУРНОС,***orcid.org/0000-003-3070-5450*

старший викладач кафедри мовної підготовки іноземних громадян

Сумського державного університету

(Суми, Україна) *y.burnos@drl.sumdu.edu.ua*

ТРАДИЦІЙНА НАРОДНА ЇЖА В ЕТНОГРАФІЧНИХ І ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проаналізовано стан вивчення назв українських страв і напоїв в етнографічній і лінгвістичній літературі, поданий комплексний аналіз праць, в яких порушено проблеми становлення, розвитку й функціонування українських кулінарних імен. Відзначається, що в численних історико-етнографічних джерелах назви страв досліджуються як знак і засіб самоідентифікації етносу, як відбиття особливостей національної свідомості. Наголошується на тому, що шлях до визначення людини в суспільстві лежить насамперед через пізнання власного коріння – самобутньої та неповторної культури українського народу. Українська кулінарія – це той елемент народної матеріальної культури, який є найбільш стійким у часі, найбільше зберігає традиційні й навіть архаїчні риси. Зазначено, що народна кухня – це така ж спадщина українського народу, як мова, література, мистецтво, це неоціненний здобуток, яким можна пишатися, який не слід забувати. Як свідчить аналіз етнографічних і лінгвістичних розвідок, питання традиційної народної їжі, напоїв і харчові продукти були в полі зору вчених ще в XIX ст., хоча перші системні описи зазначеної галузі народної матеріальної культури опубліковані у XX ст., а особливе зацікавлення цією темою простежується в останні десятиріччя. У статті викладена історія систематизації та тематичного етнографічного узагальнення відомостей про українську народну їжу. Проаналізовано соціальні функції, тенденції розвитку їжі й харчування на сучасному етапі. Зазначено, що етнографи викладали питання народної їжі у зв'язку з різними обрядами й віруваннями українського народу. Особлива увага приділяється характеристиці праць з етнографії конкретних регіонів України. Узагальнення лінгвістичного аспекту вивчення номенів на позначення народних страв і напоїв показало, що науковці здійснили лексико-семантичний аналіз цих назв, починаючи з епохи Київської Русі до сучасності.

Ключові слова: національна кухня, національна культура, страва, харчування, приготування.

Yevheniia BURNOS,*orcid.org/0000-003-3070-5450*

Senior Lecturer at the Department of Language Training for Foreign Citizens

Sumy State University

(Sumy, Ukraine) *y.burnos@drl.sumdu.edu.ua*

TRADITIONAL NATIONAL FOOD IN ETHNOGRAPHIC AND LINGUISTIC STUDIES

The article deals with the state of studying the names of Ukrainian dishes and drinks in ethnographic and linguistic publications. It gives a comprehensive analysis of works in which the problems of formation, development and functioning of Ukrainian culinary names are raised.

In numerous historical and ethnographic sources, the names of dishes are studied as a denotation and a means of ethnos' self-identification, as a reflection of the peculiarities of national consciousness. It is emphasized that the way to define a person in society lies primarily through the knowledge of one's own roots, namely, the original and unique culture of the Ukrainian people.

Ukrainian cuisine is the element of people's material culture that is the most stable in time; it retains traditional and even archaic features at most. National cuisine is the heritage of the Ukrainian people along with language, literature and art. It is an invaluable achievement to be proud of, not to be forgotten.

The analysis of ethnographic and linguistic publications shows that traditional dishes, drinks and food were subject matters for scientific research back in the XIX century, yet the first systematic descriptions of this branch of people's material culture were published in the XX century. However, a special interest in this topic is seen in recent decades.

The article presents the history of systematization and theme-based ethnographic generalization of information about Ukrainian national food. It provides the analysis of social functions, tendencies of food and nutrition development at the present stage. It states that ethnographers covered the issues of national cuisine in connection with various rituals and beliefs of the Ukrainian people.

The article pays particular attention to the characteristics of works on ethnography of specific regions of Ukraine. The generalization of the linguistic aspect of the study of naming units denoting national dishes and drinks shows that scientists have carried out lexico-semantic analysis of these names, from the era of Kievan Rus to the present.

Key words: national cuisine, national culture, dish, food, cooking.

Постановка проблеми. Особливості національної кухні характеризують ті традиції, які з найдавніших часів і дотепер супроводжують існування сучасної людини в рамках тієї чи іншої національної культури. Лексика на позначення їжі викликає неабиякий інтерес мовознавців, оскільки вона пов'язана не лише з повсякденною потребою кожної людини, а й відбиває традиції та звичаї будь-якого народу чи етносу.

Аналіз досліджень. В етнографічних розвідках (М. Маркевич, П. Чубинський, Хв. Вовк, Л. Артюх, О. Воропай, Т. Гонтар, Р. Кобальчинська, Г. Кожоляно й інші) кулінарними досліджуються як знак і засіб самоідентифікації етносу, як відбиття особливостей національної свідомості. Лінгвістичний аспект вивчення номенів на позначення їжі розроблявся як у діахронічних дослідженнях (В. Німчук, В. Невоїт, З. Козирева, С. Яценко), так і на матеріалі українських говірок (З. Ганудель, Е. Гоца, М. Волошинова, Є. Турчин). Останнім часом з'явилися нові аспекти дослідження найменування страв у різних мовах: когнітивний, семіологічний, аксіологічний, лінгвокультурологічний, дискурсивний.

Мета дослідження полягає в комплексному аналізі історико-етнографічних праць, в яких порушено проблеми становлення, розвитку й функціонування українських страв і напоїв в етнографічній і лінгвістичній літературі.

Виклад основного матеріалу. Багатовікові кулінарні традиції українського народу відбиті в численних назвах страв і напоїв, серед яких є як дуже давні, так і зовсім нові, споконвічні й запозичені з інших мов. Цей прошарок лексики займає одне з провідних місць у системі лексикону за багатством і розмаїттям структурно-семантичних і граматичних форм і протягом декількох десятиліть викликає інтерес багатьох лінгвістів. Дослідження номінації, семантики явищ традиційної матеріальної та духовної культури певної нації належить до важливих завдань сучасної лінгвістики.

Українським народним харчуванням здавна цікавилися дослідники культури й побуту. Хоча до початку ХХ ст. в етнографії майже не було спеціальних узагальнювальних праць, присвячених українській народній їжі, харчуванню та напоям, однак окремі розділи етнографічних розвідок, в яких здійснено спробу дослідити це питання, з'явилися ще в середині ХІХ ст. Тут варто згадати дослідження М. Маркевича, П. Чубинського, Хв. Вовка, в яких подано не лише докладні описи й частково локальну характеристику, але й зроблено спробу етнографічної систематизації назв народних страв.

Першим систематизованим джерелом і водночас першою спробою тематичного етнографічного узагальнення про українську народну їжу є розділ книги відомого українського історика й етнографа середини ХІХ ст. М. Маркевича «Обычаи, поверья, кухня и напитки малороссиян» (Маркевич, 1991). І хоча ці відомості здебільшого мають описовий характер, водночас вони містять і широкий перелік назв різних страв.

З етнографічних праць початку ХХ ст., присвячених питанням матеріальної культури, особливо виділяється робота Хв. Вовка «Етнографічні особливості українського народу», в якій уміщено розділ про народну їжу (Вовк, 1995). Це перша спроба типологічного аналізу української їжі, в якій, крім іншого, автор звернув увагу на локальні особливості народних страв.

Таким чином, етнографія кінця ХІХ – початку ХХ ст. залишила в спадщину лише окремі розвідки, що стосувалися проблем народної їжі. Не було жодної узагальнювальної праці, яка б спеціально викладала цю тему.

Новий етап у розвитку етнографії розпочався в останні десятиріччя ХХ ст. У цей час чимало етнографічних розвідок присвячено хлібові й хлібним виробам. Так, М. Сумцов, Л. Артюх, В. Борисенко, В. Кацалапенко, С. Творун, А. Опришко й інші схарактеризували хліб не тільки як продукт споживання, а і як один з елементів культурно-побутової традиції, як форму соціального спілкування, традиційну суспільну цінність, яка несе велике символічне навантаження в багатьох обрядових діях (весілля, поховання, родини).

Найбільше в царині вивчення української народної їжі, кулінарії у ХХ й на початку ХХІ ст. зробила знаний етнограф Л. Артюх. Вона опублікувала низку праць, в яких різноаспектно досліджено народну їжу. Ґрунтовною працею дослідниці є книга «Народне харчування», в якій описано й класифіковано як щоденну, так і святково-обрядову їжу українського селянства другої половини ХІХ – початку ХХ ст., проаналізовано її соціальні функції, показано тенденції розвитку їжі й харчування народу на сучасному етапі (Артюх, 1982). Також цікавим є матеріал Л. Артюх в етнографічному довіднику «Українська минувшина», в якому цій авторитетній дослідниці належить розділ «Українська кухня» (підрозділи – «Повсякденна їжа та напої», «Режим і сезонність харчування, харчові заборони», «Обрядова їжа») (Пономарьов, Артюх, 1993). У книзі етнограф зазначила, що традиційними способами обробки продуктів для приготування їжі були переважно варіння та тушкування, меншою мірою – печіння та смаження, пражання.

О. Воропай у книзі «Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис», що вийшла у світ 1958 р. у Мюнхені, разом із багатьма народознавчими проблемами виклав і питання народної їжі, особливо пов'язаної з різними обрядами, віруваннями населення тощо (Воропай, 2005).

Заслуговує на увагу дослідження В. Скуратівського «Русалії» (Скуратівський, 1996), в якому поряд з іншими матеріалами представлено розділи про роль хліба в обрядах і святах, а також про обрядові напої, які відбивають частину матеріальної культури Полісся, вихідцем з якого був сам дослідник. Важливо, що разом з описом самих реалій, способом їх приготування автор подає багато назв традиційного обрядового хліба й обрядових напоїв. У 2005 р. опублікована ще одна його праця «Я вас, бджоло, благословляю...» (Скуратівський, 2005), в якій значне місце відведено стародавнім українським рецептам медових страв і напоїв.

Крім етнографічних студій із загальноукраїнською тематикою, в повоєнний період опубліковано низку праць з етнографії конкретних регіонів України, найбільше з народознавства тих територій, що зберігають багато архаїки, зокрема з Карпат і Полісся. Відзначимо, зокрема, монографію Т. Гонтар «Народне харчування українців Карпат» (Гонтар, 1979), колективні монографії «Бойківщина» (Гошко, 1983), «Гуцульщина» (Гошко, 1987), «Лемківщина» (Павлюк, 2000–2002). У 2000 р. Р. Кобальчинська описала страви й пов'язані з ними звичаї та обряди, що побутують на Закарпатті (Кобальчинська, 2000). У цьому ж році вийшла книга Г. Кожолянка «Народознавство Буковини. Народна їжа українців» (Кожолянка, 2000).

Проблеми народної їжі цілком закономірно викладено в наявній етнографічній періодиці й в інших розвідках, в яких представлено особливості народної їжі різних регіонів України.

У 1993 р. надрукована монографія «Українська стародавня кухня» (1993). У ній подано рецептуру страв і напоїв, які колись готували на сучасній території Київської, Полтавської, Волинської, Дніпропетровської, Донецької, Запорізької, Херсонської областей. Однак більшість запропонованих страв і напоїв розпочинають свою історію не раніше ХХ ст.

Починаючи з 2001 р., виходить капітальна академічна «Історія української культури» в п'яти томах. Проте лише в третьому її томі – «Українська культура другої половини XVII – XVIII століть» – у розділі «Культура народного господарства» з'явилися підрозділи «Виробництво продуктів харчування, одягу й взуття»,

«Виготовлення солі й спиртних напоїв» (автор В. Борисенко), а в розділі «Традиційна побутова культура» (автор А. Пономарів) є параграф «Національна кулінарія». У другому томі представлена лише невелика розвідка «Харчування: їжа, начиння, звичаї» (автор В. Балусок) у підрозділі «Культура побуту» (2001).

Популярними стали книжки про кулінарію окремих регіонів України. Серед них – праця Ольги Франко «Практична кухня», в якій авторка подала рецептуру й загальноукраїнських, і галицьких страв. У праці широко представлена місцева номенклатура (*мучнівки, парені, молочнівки* й інше); подано «Словничок рідковживаних слів» (Франко, 1993).

Отже, як свідчить аналіз етнографічних праць, питання народної їжі, напоїв і харчових продуктів були в полі зору вчених ще в ХІХ ст., хоча перші системні описи зазначеної галузі народної матеріальної культури опубліковані у ХХ ст., а особливе зацікавлення цією темою простежується в останні десятиріччя.

Діахронічне лінгвістичне вивчення номенів на позначення їжі в східнослов'янському мовознавстві започаткував знаний російський історик мови Ф. Філін у монографії «Лексика русского литературного языка древнекиевской эпохи (по материалам летописей)», яка вийшла у світ 1949 р. (Филин, 1949).

У лінгвоукраїністиці першим цю тему порушив В. Німчук у студіях із давньоруської побутової лексики (Німчук, 1981). Під його науковим керівництвом В. Невоїт написала кандидатську дисертацію «Назви їжі та продуктів харчування в давньоруській мові». Ця праця – перше монографічне дослідження назв харчових продуктів і страв у словниковому складі давньоукраїнської мови, в якому авторка розглянула генезу аналізованої лексичної групи, розкрила джерела її формування, показала багатшаровість системи номінацій продуктів харчування в давньоукраїнський період, вивчила структурно-семантичні зв'язки зазначених номенів, простежила їхню долю в сучасних східнослов'янських мовах (Невоїт, 1986).

З. Козирева в кандидатській дисертації «Історія назв продуктів харчування та їжі в українській мові» здійснила лексико-семантичний аналіз відповідних номенів, починаючи з епохи Київської Русі до сучасності, простежила тенденції формування та розвитку досліджуваної групи з урахуванням широких хронологічних рамок матеріалу (Козирева, 1984). На основі тільки трьох староукраїнських пам'яток – літописів С. Величка, Г. Граб'янки й Самовидця – написала

дисертаційне дослідження «Розвиток семантики побутової лексики українських літописів кінця XVII – поч. XVIII ст. (назви їжі, напоїв, продуктів харчування)» О. Крижко (Крижко, 1997).

Значний внесок у вивчення давньої східнослов'янської побутової лексики зробила Г. Лукіна. Предметом окремих її розвідок були назви м'яса, продуктів і страв рослинного походження. Результатом довготривалого, глибокого лінгвістичного дослідження стала її узагальнювальна праця «Предметно-бытовая лексика древнерусского языка», в якій авторка розглянула назви їжі у взаємозв'язку з окремими групами слів інших лексичних сфер (Лукіна, 1990).

Надзвичайно важливим для відтворення історії слова є дослідження лексичного складу сучасних говорів. Зокрема, безсумнівний інтерес для істориків мови й для мовознавства загалом становить ґрунтовне вивчення тематичної групи лексики на позначення продуктів харчування, страв і напоїв. Першою спробою монографічного опрацювання цієї лексики в українських діалектах Східної Словаччини є праця З. Ганудель (Ганудель, 1980). У дисертаційному дослідженні «Назви їжі й кухонного начиння в українських говорах Карпат» Е. Гоца представила не тільки комплексний опис зазначеної групи лексики, а й підготувала до видання відповідний лінгвістичний атлас. В її монографії вперше проаналізовано цю регіональну лексику з погляду генези, способів і засобів номінації. Заслужують також на пильну увагу її дослідження окремих лексико-семантичних груп (назви хлібних виробів; назви рідких страв; назви напоїв і приправ; назви їжі, пов'язані із часом її споживання) (Гоца, 2010).

Лексика харчування в українських східнополіських говірках стала об'єктом дисертаційного дослідження Є. Турчин (Турчин, 1990). Окрім цього, мовознавець проаналізувала загальні назви їжі в говорах української мови.

Назви страв у східностепових говірках Донеччини досліджує Н. Загнітко (Загнітко, 2008). Номінації молока й молочних продуктів, страв із борошна в українських східнословобожанських говірках стали предметом розвідок М. Волоши-

нової (Волошинова, 2011). Гуцульські кулінарні назви описав С. Яценко (Яценко, 2009).

Останнім часом з'явилися нові аспекти дослідження найменування страв у різних мовах: когнітивний, семіологічний, аксіологічний, лінгвокультурологічний, дискурсивний. У роботах мовознавця А. Олянич сформульовано поняття глютонічного (від лат. *gluttonare* – «їсти, годуватися, споживати їжу») або ж гастрономічного дискурсу як особливого виду комунікації, пов'язаного зі станом харчових ресурсів і процесами їхньої обробки й споживання (Олянич, 2003). Вчений розглядає найменування страв як особливу знакову систему, що складається з досить чітко ієрархізованих знаків, які мають свою особливу лінгвістичну інтерпретацію, та як когнітивну систему, що є конгломератом ціннісних і культурних доміант народу. Вивчення когнітивного підґрунтя мотиваційних процесів у системі французьких гастрономів здійснене в дисертаційному дослідженні Я. Браницької (Браницька, 2009). Аксіологічні характеристики гастрономічного дискурсу англійської мови вивчає О. Череднікова (Череднікова, 2011).

Висновки. Отже, протягом останніх років спостерігаємо активізацію як етнографічних, так і лінгвістичних досліджень тематичної групи лексики на позначення продуктів харчування, страв і напоїв. Найбільшу увагу приділено лексико-семантичній групі на позначення загальних назв продуктів харчування, страв рослинного походження та окремих назв напоїв. Пожвавилася робота над дослідженням зазначеної лексики в українських говірках, особливо в діалектах південно-західного й північного наріччя. Розробляються нові перспективні аспекти лінгвістичної інтерпретації назв їжі й напоїв на матеріалі різних мов. Вивчення назв страв української кухні пов'язане з історико-етнографічними дослідженнями, оскільки питання про склад їжі, способи її приготування є одним із найважливіших елементів матеріальної культури, який детально зображено саме в мові. Дослідження кулінарніків виступають як сукупність певних компонентів, в яку входять смакові уявлення, кулінарні концепти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артюх Л. Ф. Народне харчування українців та росіян південно-східних районів України. Київ : Наук. думка, 1982. 112 с.
2. Бойківщина : іст.-етнограф. дослідження / за ред. Ю. Г. Гошка. Київ : Наукова думка, 1983. 309 с.
3. Браницька Я. В. Гастрономіи в сучасній французькій мові : когнітивно-ономасіологічний аспект : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.05 «Романські мови». Київ, 2009. 19 с.
4. Вовк Х. К. Студії з української етнографії та антропології. Київ : Мистецтво, 1995. 335 с.
5. Волошинова М. О. Назви молока та молочних продуктів в українських східнословобожанських говірках. *Лінгвістика* : збірник наукових праць. № 3. Част. I. Луганськ : ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. С. 56–65.

6. Воропай О. І. Звичаї нашого народу : етнографічний нарис. Київ : Велес, 2005. 528 с.
7. Ганудель З. Т. Бытовая лексика украинских говоров Восточной Словакии (названия пищи, посуды и утвари) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.02 «Украинский язык». Киев, 1980. 21 с.
8. Гонтар Т. О. Народне харчування українців Карпат. Київ : Наук. думка, 1979. 137 с.
9. Гуцульщина : іст.-етнограф. дослідження / за ред. Ю. Г. Гошка. Київ : Наукова думка, 1987. 470 с.
10. Гоца Е. Д. Назви їжі й кухонного начиння в українських карпатських говорах : монографія / відп. ред. І. В. Сабадош. Ужгород : Гражда, 2010. 360 с.
11. Загнітко Н. Г. Загальні назви їжі в східностепових говірках. *Лінгвістичні студії* : збірник наукових праць. Випуск 17. Донецьк : ДонНУ, 2008. С. 247–251.
12. Історія української культури : у п'яти томах. Том 2 (українська культура XIII – першої половини XVII століть) / Б. Є. Патон (гол. ред.). Київ : Наукова думка, 2001. 848 с.
13. Кобальчинська Р. Р. Обрядові страви на Закарпатті та Покутті. Страви і пов'язані з ними звичаї та обряди, що побутують на Закарпатті в с. Річка Міжгірського району. *Українська родина: родинний і громадський побут* / упорядник Л. Г. Орел. Київ : Вид-во ім. О. Теліги, 2000. С. 337–347.
14. Кожоляно Г. К. Народознавство Буковини. Народна їжа українців : навчальний посібник. Чернівці : Рута, 2000. 104 с.
15. Козырева З. Г. История названий продуктов питания и пищи в украинском языке : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.02 «Языки народов СССР (укр. язык)». Киев, 1984. 25 с.
16. Крижок О. А. Развитие семантики побутовой лексики украинских летописей конца XVII – поч. XVIII ст. (назвы їжі, напоїв, продуктів харчування) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова». Київ, 1997. 17 с.
17. Лемківщина : іст.-етнограф. дослідження : у 2 т. / за ред. С. П. Павлюка. Львів, 2000–2002.
18. Лукина Г. Н. Предметно-бытовая лексика древнерусского языка / Ин-т русс. яз. АН СССР. Москва : Наука, 1990. 176 с.
19. Маркевич Н. А. Обычаи, поверья, кухня и напитки малороссиян. Киев : Добровольное общество любителей книги УССР, 1991. 184 с.
20. Невойт В. И. Названия пищи и продуктов питания в древнерусском языке : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.01 «Русский язык». Киев, 1986. 23 с.
21. Німчук В. В. Давньоруська побутова лексика. *Мовознавство*. 1981. № 6. С. 30–40.
22. Олянич А. В. Гастрономический дискурс в системе массовой коммуникации (семантико-семиотические характеристики). *Массовая культура на рубеже XX–XI веков: Человек и его дискурс*. Москва : Азбуковник, 2003. С. 167–201.
23. Скурагівський В. Т. «Я вас, бджоли, благословляю...» : народознавчі матеріали. Київ : Техніка, 2005. 320 с.
24. Скурагівський В. Т. Русалії : укр. міфологія, нар. календар. Київ : Довіра, 1996. 734 с.
25. Турчин Е. Д. Лексика питания в украинских восточнополесских говорах : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : 10.02.02 «Украинский язык». Киев, 1990. 22 с.
26. Українська минувшина : ілюстр. етногр. довід. / А. П. Пономарьов, Л. Ф. Артюх, Т. В. Космічна та ін. Київ : Либідь, 1993. 256 с.
27. Українська стародавня кухня : довідник / упоряд. Т. Л. Шпаковська. Київ : Спалах, 1993. 238 с.
28. Филин Ф. П. Лексика русского литературного языка древнекиевской эпохи : по материалам летописей. Ленинград : Наука, 1949. 288 с.
29. Франко О. Ф. Практична кухня. Вид. 3-тє. Львів : Каменяр ; Фенікс, 1993.
30. Чередникова Е. А. Аксиологические характеристики гастрономического дискурса. *Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика»*. 2011. № 5. С. 78–82.
31. Яценко С. А. Гуцульські кулінарні назви (на основі лексикографічних видань). *Вісник Львів. ун-ту. Серія філол.* Вип. 46. Ч. II. Львів, 2009. С. 172–179.

REFERENCES

1. Artiukh L. F. (1982) Narodne kharchuvannia ukrainsiv ta rosian pivdenno-skhidnykh raioniv Ukrainy. [Folk food of Ukrainians and Russians in the south-eastern regions of Ukraine]. Kyiv: Naukova dumka, 112 p. [in Ukrainian].
2. Hoshko Yu. H. (Ed.) (1983) Boikivshchyna : ist.-etnohraf. doslidzhennia. [Boikos region: historical and ethnographic research]. Kyiv: Naukova dumka, 309 p. [in Ukrainian].
3. Branytska Ya. V. (2009) Nastronimy v suchasni frantsuzkii movi : kohnityvno-onomasiolohichnyi aspekt. [Culinary names in modern French language: cognitive and onomasiologic aspect]. Synopsis diss. Cand. Of Phil. Sciences: 10.02.05. Kyiv. 19 p. [in Ukrainian].
4. Vovk Khv. (1995) Studii z ukrainskoi etnohrafii ta antropologii. [Studies in Ukrainian ethnography and anthropology]. Kyiv: Mystetstvo, 335 p. [in Ukrainian].
5. Voloshynova M. O. (2011) Nazvy moloka ta molochnykh produktiv v ukrainskykh skhidnoslobozhanskykh hovirkakh. [Names of milk and dairy products in Ukrainian East Slobozhan dialects]. *Linhvistyka*, 3, part 1, pp. 56–65. [in Ukrainian].
6. Voropai O. (2005) Zvychai nashoho narodu : etnohrafichnyi narys. [Traditions of our people: ethnographic sketch]. Kyiv: Veles, 528 p. [in Ukrainian].
7. Hanudel Z. T. (1980) Bytovaia leksika ukrainskikh govorov Vostochnoi Slovaki (nazvaniia pishchi, posudy i utvari). [Household vocabulary of Ukrainian dialects of Eastern Slovakia (names of food, dishes and utensils)]. Synopsis diss. Cand. Of Phil. Sciences: 10.02.02. Kyiv. 21 p. [in Ukrainian].

8. Hontar T. O. (1979) *Narodne kharchuvannia ukraintsv Karpāt*. [Folk food of Ukrainians in the Carpathians]. Kyiv: Naukova dumka, 137 p. [in Ukrainian].
9. Hoshko Yu. H. (Ed.) (1987) *Hutsulshchyna: ist.-etnohraf. doslidzhennia*. [Hutsul region: historical and ethnographic research]. Kyiv: Naukova dumka, 470 p. [in Ukrainian].
10. Gotsa E. D. (2010) *Nazvy yizhi y kukhonnoho nachynnna v ukrainskykh karpatskykh hovorakh*. [Names of food and kitchen utensils in Ukrainian Carpathian dialects]. I. V. Sabadosh (ed.). Uzhhorod: Hrazhda. 360 p. [in Ukrainian].
11. Zahnitko N. H. (2008) *Zahalni nazvy yizhi v skhidnostepovykh hovirkakh*. [Common names of food in Eastern steppe dialects]. *Linhvistychni studii*, 17, pp. 247–251. [in Ukrainian].
12. Paton B. Ye. (Ed.) (2001) *Istoriia ukrainskoi kultury : u piaty tomakh*. Tom 2 (ukrainska kultura XIII – pershoi polovyny XVII stolit). [History of Ukrainian culture: in five volumes. Volume 2 (Ukrainian culture of the XIII – first half of the XVII centuries)]. Kyiv: Naukova dumka. [in Ukrainian].
13. Kobalchynska R. (2000) *Obriadovi stravy na Zakarpatti ta Pokutti*. *Stravy i poviazani z nymy zvychai ta obriady, shcho pobutuiut na Zakarpatti v s. Richka Mizhhirskoho raionu*. [Ritual dishes in Transcarpathia and Pokut. Dishes and related customs and rituals that exist in Transcarpathia in the village Richka of the Mizhhirya district]. In L. Orel. (Book Acquisitions), *Ukrainska rodyna: rodynnyi i hromadskyi pobut [Ukrainian family: family and public life]* (pp. 337–347). Kyiv: Vydavnytstvo imeni Oleny Teligy [Olena Teliga Publishing House]. [in Ukrainian].
14. Kozholianko H. (2000) *Narodoznavstvo Bukovyny. Narodna yizha ukraintsv*. [Ethnography of Bukovyna. Folk food of Ukrainians] Chernivtsi : Ruta, 104 p. [in Ukrainian].
15. Kozyreva Z. H. (1984) *Istoriia nazvaniu produktov pytaniia i pishchi v ukrainskom yazyke*. [History of the names of food and dishes in the Ukrainian language]. Synopsis diss. Cand. Of Phil. Sciences: 10.02.02. Kyiv. 25 p. [in Russian].
16. Kryzhko O. A. (1997) *Rozvytok semantyky pobutovoi leksyky ukrainskykh litopysiv kintsia VII – poch. VIII st. (nazvy yizhi, napoiv, produktiv kharchuvannia)*. [Development of semantics of household vocabulary of Ukrainian chronicles of the end of the XVII – beginning of the XVIII century (names of dishes, drinks, food)]. Synopsis diss. Cand. Of Phil. Sciences: 10.02.01. Kyiv. 17 p. [in Ukrainian].
17. Pavliuk S. P. (Ed.) (2000–2002) *Lemkivshchyna : ist.-etnohraf. doslidzhennia*. [Lemkos region: historical and ethnographic research] 2 Volumes. Lviv. [in Ukrainian].
18. Lukina H. N. (1990) *Predmetno-bytovaia leksika drevnerusskoho yazyka*. [Subject and everyday vocabulary of the Old Russian language]. Moscow: Nauka. 176 p. [in Russian].
19. Markevych N. (1991) *Obychay, poveria, kukhnia y napytky malorossyian*. [Customs, beliefs, cuisine and drinks of Little Russians]. Kyiv: Dobrovolnoe obshchestvo liubyteli knyhy USSR, 184 p. [in Russian].
20. Nevoyt V. I. (1986) *Nazvaniia pishchi i produktov pitaniia v drevnerusskom yazyke*. [Names of food and food products in the Old Russian language]. Synopsis diss. Cand. Of Phil. Sciences: 10.02.01. Kyiv. 23 p. [in Russian].
21. Nimchuk V. V. (1981) *Davnoruska pobutova leksyka*. [Ancient Russian household vocabulary]. *Movoznavstvo*, № 6, pp. 30–40. [in Russian].
22. Olianich A. V. (2003) *Hastronomicheskii diskurs v sisteme massovoy kommunikatsii (semantiko-semioticheskie kharakteristiki)*. [Gastronomic discourse in the system of mass communication (semantic and semiotic characteristics)]. In *Massovaia kultura na rubezhe XX–XI vekov: Chelovek i yego diskurs. [Popular culture at the turn of the XX–XI centuries: Man and his discourse]*. Moscow: Azbukovnik. pp.167–201. [in Russian].
23. Skurativskiy V. T. (2005) *“Ya vas, bdzholy, blahoslovlyayu...”: narodoznavchi materialy*. [“I bless you, bees...”: ethnographic materials]. Kyiv: Tekhnika. 320 p. [in Ukrainian].
24. Skurativskiy V. T. (1996) *Rusalii: ukr. mifolohiya, nar. kalendar*. [Rusali: Ukrainian mythology, people’s calendar]. Kyiv: Dovira. 734 p. [in Ukrainian].
25. Turchyn Ye. D. (1990) *Leksika pitaniia v ukrainskikh vostochnopoleskikh govorakh*. [Nutrition vocabulary in the Ukrainian Eastern Polesia dialects]. Synopsis diss. Cand. Of Phil. Sciences: 10.02.02. Kiev. 22 p. [in Russian].
26. Ponomarov A. P., Artiukh L. F., Kosmichna T. V., et al. (Eds.) (1993) *Ukrainska mynuvshyna. Iliustr. etnohr. dovid*. [Ukrainian past. Illustrated ethnographic directory]. Kyiv: Lybid, 256 p. [in Ukrainian].
27. Shpakovska T. L. (Book Acquisitions) (1993) *Ukraiinska starodavnia kukhnya: dovidnyk*. [Ukrainian ancient cuisine: reference book]. Kyiv: Spalakh. 238 p. [in Ukrainian].
28. Filin F. P. (1949) *Leksika russkogo literaturnogo yazyka drevnekiyevskoy epokhi: po materialam letopisei*. [Lexicon of the Russian literary language of the ancient Kiev era: based on the materials of the chronicles]. Leningrad: Nauka. 288 p. [in Russian].
29. Franko O. F. (1993) *Praktychna kukhnia [Practical cuisine]*. 3rd. ed. Lviv: Kamenyar; Phoenix. [in Ukrainian].
30. Cherednikova E. A. (2011) *Aksiologicheskie kharakteristiki gastronomicheskogo diskursa*. [Axiological characteristics of gastronomic discourse]. *Vestnik MGOU. Seriiia “Lingvistik”*, 5, pp. 78–82. [in Russian].
31. Yatsenko S. (2009) *Hutsulski kulinarni nazvy (na osnovi leksykohrafichnykh vydan)* [Hutsul culinary names (based on lexicographical publications)]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia Philolohiia*, 46, Part II, pp. 172–179. [in Ukrainian].

УДК 801.631.5
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-17>

Ольга ГРИНЯК,
orcid.org/0000-0002-2933-0519
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології та прикладної лінгвістики
Херсонського державного університету
(Херсон, Україна) *olga.grinyak08@gmail.com*

ІДІОСТИЛЬ ЯК ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ МОВИ І МИСЛЕННЯ (НА ПРИКЛАДІ ПОЕЗІЇ Р. ФРОСТА)

Спрямованість сучасної лінгвістики не лише на розкриття креативних механізмів художньої творчості, а й на встановлення взаємодії раціонального й емоціонального аспектів породження смислів, ролі художньої уяви, наукової рефлексії, виявлення та пояснення свідомих і несвідомих когнітивних операцій осмислення тексту в процесі його прочитання та занурення в різні контексти зумовлює великий інтерес до виявлення стилетворчих чинників, що формують ідіостиль як окремого поетичного тексту, так і всього авторського доробку. На основі теоретичних положень когнітивної поетики, психологічного, соціологічного, культурологічного підходів, методу дедукції досліджуємо індивідуальний авторський стиль, який проявляється на різних текстових рівнях.

Беручи за основу той факт, що ідіостиль є неоднозначним і глибоким поняттям, дотримуємося позиції про порівняння певного переліку стилетворчих чинників, а саме умов розвитку соціальної та політичної сфер, порівняння сталих звичаїв і новаторських підходів в окремих творах автора, відстежуємо цю тенденцію протягом усього періоду творчості. Спираючись на міждисциплінарну природу ідіостилію – філософську, психологічну, соціологічну й лінгвістичну – основна увага фокусується на механізмах породження та розкриття авторського стилю в поетичних текстах.

У статті схарактеризовано дефініцію поняття «ідіостиль» як взаємозалежність мови й мислення, що втілює сукупність когнітивних ситуацій творчої особистості, які утворюють систему концептуальних настанов автора, змінних і незмінних у часі. Установлено, що носіями індивідуального авторського стилю в поетичному тексті виступають індикатори: алегоричні образи, слова-символи, параболічні образи, заголовки, стилістично марковані одиниці й специфічні синтаксичні конструкції. Побудовано інтегративну модель ідіостилію поезії Р. Фроста шляхом розкриття механізмів формування його складників на різних рівнях поетичного тексту. Дослідження в цій галузі розкривають механізми того, як мова передає культуру, як традиції, ритуали, повсякденне життя людей відбиваються та фіксуються в мові.

Ключові слова: ідіостиль, ідіолект, смисл, авторська модель світу, метатроп.

Olga GRINYAK,
orcid.org/0000-0002-2933-0519
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of English Philology and Applied Linguistics
Kherson State University
(Kherson, Ukraine) *olga.grinyak08@gmail.com*

IDIOSTYLE AS THE INTERDEPENDANCE OF LANGUAGE AND THOUGHT (ON THE EXAMPLE OF R. FROST'S POETRY)

Modern linguistics focuses not only on the disclosure of creative mechanisms of artistic creativity, but also on the interaction of rational and emotional aspects of the generation of meanings, the role of artistic imagination and scientific reflection and the identification and explanation of conscious and unconscious cognitive operations. Great interest is set in the discovery of stylistic factors that form the idiostyle of a single poetic text as well as the entire author's work. Based on the theoretical fundamentals of cognitive poetics, psychological, sociological, culturological approaches, the method of deduction, we explore the individual author's style, which is manifested at different textual levels.

Based on the fact that idiostyle is an ambiguous and profound concept, we adhere to the position of comparing a list of stylistic factors, namely the conditions of social and political spheres, comparing sustainable customs and innovative approaches in individual works of the author, following this trend throughout the creativity period. The interdisciplinary nature of idiostyle is hidden in the philosophical, psychological, sociological and linguistic aspects, that is why the main focus is concentrated on the mechanisms of origination and disclosure of the author's style in poetic texts.

The term idiostyle is determined in the article as the interdependence of language and thinking, which embodies a set of cognitive situations, which form a system of conceptual guidelines of the author, variable and at the same time partially

unchangeable over time. It is established that the carriers of individual authorial style in a poetic text are indicators: allegorical images, word-symbols, parabolic images, titles, stylistically marked units and specific syntactic constructions.

An integrative model of the idiosyle of R. Frost's poetry is constructed by revealing the mechanisms of formation of its components at different levels of the poetic text. Research in this area reveals the mechanisms of how language conveys culture, how traditions, rituals, people's daily lives are reflected and fixed in language.

Key words: *idiosyle, idiolect, meaning, author's model of the world, metatrophe.*

Постановка проблеми. Лінгвокогнітивний аналіз поетичного тексту спрямований на розкриття ідіостилу автора, закодованого в семантиці його одиниць, мовне вираження яких має експліцитний та імпліцитний характер. Ідіостиль як взаємозалежність мови й мислення втілює в собі сукупність когнітивних ситуацій творчої особистості, які утворюють систему концептуальних настанов автора. Установлено, що носіями індивідуального авторського стилю в поетичному тексті виступають такі індикатори, як слова-символи, метафоричні образи, заголовки, стилістично марковані одиниці й специфічні синтаксичні конструкції та інше. Виокремлення індикаторів ідіостилу здійснюється шляхом когнітивної обробки різних видів інформації, закодованої в поетичних текстах.

Аналіз досліджень. Думки різних дослідників щодо трактування поняття ідіостиль не знаходять єдності, а подекуди суттєво відрізняються одна від одної. В. Я. Задорнова дотримується думки, що характерна риса минулого століття – це розвиток «семіотичних ігор», результатом яких є співіснування декількох мов в арсеналі письменника (Задорнова, 1984). Однак С. І. Гіндін стверджує, що, незважаючи на широкий «діапазон мовних перетворень» автора в його творчій діяльності, все ж можна помітити «структуротворчий стрижень творчості» (Гиндин, 1971: 77–79). У лінгвістичних дослідженнях поняття ідіостилу розглядається в контексті цілісного опису мовної особистості в структурно-семантичному (Виноградов, 1959; Караулов, 1987) і структурно-семіотичному ракурсах (Якобсон, 1987; Бахтін, 1975; Лотман, 1996).

Актуальність дослідження зумовлена тим, що, незважаючи на велику кількість матеріалів, присвячених вивченню творчості Роберта Фроста, натепер характерні риси ідіостилу в його поезії досліджені не досить широко.

Мета статті. У нашому дослідженні ми проаналізуємо характерні риси ідіостилу Роберта Фроста. Мета роботи – проаналізувати особливості ідіостилу Роберта Фроста. Завдання: визначити поняття ідіостилу, описати індивідуально-авторський стиль поезії Р. Фроста, дослідити стилістичні прийоми як засоби створення художнього образу в поезії Р. Фроста.

Виклад основного матеріалу. Для нашої роботи найбільш релевантним виявляється підхід Н. О. Фатєєвої (Фатєєва, 2000), яка тлумачить **ідіостиль** у семіотичному ракурсі на основі запропонованого Ю. М. Лотманом поняття тропа як «пари взаємно непорівнянних елементів, між якими встановлюється в межах певного контексту відношення адекватності» (Лотман, 1996: 47).

Такі семантичні комплекси Н. О. Фатєєва називає **метатекстовими тропами**, визначаючи їх як те семантичне відношення адекватності, яке виникає між різними текстовими явищами різних рівнів у рамках певної художньої системи (Фатєєва, 1995).

У типологічному аспекті дослідниця розмежує ситуативні, концептуальні, композиційно-функціональні й операціональні метатекстові тропи, які в сукупності створюють авторську модель світу (там само).

Ситуативні метатропи представлені референційно-мисленнєвими комплексами, які слугують моделлю для зображуваних у художньому творі ситуацій і мають відповідники в реальних (дотекстових) ситуаціях.

Ці ситуативні відповідники можуть набувати різної інтерпретації в концептуальних метатропах, які розглядаються як мисленнєво-функціональні залежності, що утворюють і синтезують ланцюжки «ситуація – образ – слово» й навпаки – «слово – образ – ситуація» та, відповідно, вибудовуються в цілісне світобачення автора. І це цілісне бачення може своєю чергою набувати різних інтерпретацій у різних інтерпретаторів (Фатєєва, 2000).

Операціональні метатропи постають як певні детермінанти, що безпосередньо корелюють із суб'єктом мислення та мовлення. До них належать: 1) референційна пам'ять слова (здатність знака, з одного боку, фіксувати системні прямі референційні співвідношення, з другого, – входити в сітку поетичних парадигм, що уможливають перенесення прямого значення за аналогією, суміжністю, а з третього, – створювати індивідуально-авторські «розщеплення» референції (пучки смислів), фіксуючи їх у поетичній пам'яті); 2) комбінаторна пам'ять слова (зафіксована сполучуваність певного слова в поетичній мові, як індивідуальній, так і загальній: референційна пам'ять слова немовби вміщена в його

комбінаторну пам'ять); 3) звукова пам'ять слова (здатність притягувати близькі за звучанням слова, створюючи патронімічну атракцію, закорінену на взаємній проекції схожості й сумісності зі звукового плану до семантичного й навпаки) і 4) ритміко-синтаксична пам'ять слова, включно з: а) пам'яттю рими, пов'язаною зі звуковою та комбінаторною пам'яттю; б) стійкими ритміко-синтаксичними формулами, що виникають на основі звукових, синтаксичних, ритмічних і метричних відповідностей поетичної мови (Фатеева, 2000).

Композиційні метатропи формують так званий «часовий контрапункт» як віршованих, так і прозаїчних творів. Вони забезпечують зв'язність тексту, створюючи різні переломлення ритму й симетрії / асиметрії, використовуючи різні види пам'яті як матеріал і переводячи мережу ситуативних і концептуальних функціональних залежностей у лінійну послідовність (Фатеева, 2000: 59–73).

Підсумовуючи, Н. О. Фатеева визначає ідіостиль як структуру залежностей, яка у своєму розвитку втілює індивідуальний «код іноказання», тобто набір ситуацій із пам'яті творчої особистості, які стають об'єктом «особистої міфологізації»; систему концептуальних настанов автора, як змінних, так і незмінних у часі; систему композиційних функцій і систему операційних одиниць, пов'язаних із пам'яттю слова в їх комбінаториці (Фатеева, 2000).

Кожний дослідник тексту змушений так чи інакше розглянути проблему авторського чи індивідуального стилю. Адже «індивідуальне письмо» автора, його манера виявляється вже в самому факті вибіркової, перевази певних лексичних, морфологічних, синтаксичних, фонетичних засобів, які стають базою формування складніших та яскравіших образів. З урахуванням антропоцентризму сучасної наукової парадигми проблема індивідуального стилю стає однією з ключових у лінгвостилістиці художнього тексту. Проте лінгвісти й досі не мають одного загально визнаного терміну для тлумачення індивідуального стилю, хоча він не раз ставав предметом дослідження. Тривалий час ставлення мовознавців різних епох і напрямів до проблеми індивідуального фактора в мові, чи ідіолекту, було суперечливим, виявляло неоднакові тенденції – від відомого перебільшення його ролі до повного ігнорування.

У сучасній аналітичній літературі співіснують два терміни – «ідіостиль» та «ідіолект», – вживані часто синонімічно, що створює декотрі незручності під час їх використання. Деякі дослідники не визнають різниці між цими термінами. У «Лінгвістичному словнику» О. С. Ахманової відсутній термін «ідіостиль», а в більш сучасному

«Короткому тлумачному словнику лінгвістичних термінів» обидва поняття формулюються таким чином: «ідіолект» – мовна практика окремого носія мови; сукупність формальних і стилістичних ознак, що вирізняють індивідуальну мову; «ідіостиль» – індивідуальний стиль, в якому виражальні, марковані засоби мови утворюють певну систему. «Ідіостиль» часто ототожнюють з ідіолектом» (Ахманова, 1999).

Як зазначає С. П. Шумаєва, авторська концепція життя, особистісне сприйняття світу впливають на естетичну трансформацію мови, результатом якої стає поява ідіостилу (Shumayeva, 2011: 25–29). Під час вивчення індивідуально-авторського стилю поезії Роберта Фроста насамперед необхідно відзначити, що він дотримувався традиційних форм вірша: ритм, рима, звукове оформлення віршів – все це для нього було не просто елементами форм, а засобами розкриття сенсу. Він вважав, що писати вільним віршем – те ж саме, що й губити поезію, тому що вона за такої умови втрачає свій сенс (Frost, 2007). Саме завдяки своїй традиційній манері йому вдалося досить точно зобразити інтонацію та живу мову, не використовуючи водночас механічне опущення або додавання складів.

У лінгвістичній науці вивченням ідіостилу займається метапоетика: «Різні метатекстові форми й прийоми, які можуть бути виявлені у творах як індивідуальні творчі принципи-коди, реалізовані письменником (поетом) у різні творчі періоди, дозволяють реконструювати єдину авторську метапоетику» (Якобсон, 1987: 84).

Тематика поезії Р. Фроста варіюється від викладу філософських поглядів до опису природних явищ, які він спостерігав у повсякденному житті. Можна сказати, що однією з головних особливостей віршів Р. Фроста є множинне розуміння смислів одного й того ж вірша. Справа в особливому стилі написання, який міг дозволити автору приховати у своїх творах понад одного задуму, тим самим даючи свободу читачеві в розумінні тексту. «Процес комунікації має складний і різнобічний характер. Передача інформації – це важлива, але не єдина функція мови. Висловлювання, як правило, веде до різних інтерпретацій...» (Frost, 2007).

Звичайні побутові ситуації повсякденного життя людини набувають у нього багатозарове філософське осмислення. Р. Фрост намагався показати внутрішній світ героя через певний душевний стан у конкретній життєвій ситуації. Переживання передаються за допомогою пейзажної характеристики сцен, і найчастіше ідея зіставлення пейзажу з внутрішнім світом героя не лежить на поверхні.

Розглядаючи образність в поезії Р. Фроста, слід зазначити, що вона реалізується на декількох мовних рівнях: фонетичному, лексичному, лексико-синтаксичному й синтаксичному. Вивчення різномірних стилістичних засобів образності допомагає зрозуміти світогляд поетів, «вловити додатковий сенс їхніх висловлювань, оцінити посилення, наміри», які вони вкладають у свої твори (Frost, 2007).

Серед фонетичних засобів створення образності зустрічаються:

- а) звуконаслідування;
- б) алітерація;
- в) какофонія.

Перераховані звукообразні засоби відіграють значну роль під час конструювання поетичного тексту й створенні його експресії (Шиндель, 2009: 75):

а) звуконаслідування в поезії Р. Фроста займає одне з почесних місць, тому що в більшості віршів він описував природу, й цей засіб створення образності допомагає автору чітко зобразити звуки навколишнього світу. *“The whippoorwill is coming to shout And hush and cluck and flutter about”* (Frost, 2004).

У цьому вірші слово *hush* передає шиплячий приголосний звук [ʃ]; *cluck* – означає *клекотіти*, а *flutter* – *тріпотіти*. Указуючи на сукупність кількох одночасних дій, автор, ймовірно, хотів передати читачеві швидкі рухи птахи, її суетність або навіть стривоженість. Тим самим Р. Фрост у прикладі вживає прийом звуконаслідування для створення атмосфери навколишньої дійсності;

б) *“I have passed by the watchman on his beat And dropped my eyes, unwilling to explain. I have stood still and stopped the sound of feet”* (Frost, 2004).

Застосовуючи такий стилістичний засіб створення образності, як алітерація, автор акцентує на повторі й поєднанні свистячого звуку [s] і глухого звуку [t]. Герой йшов наповненими брудом вулицями під час дощу, й саме цей засіб допомагає точно передати звук кроків;

в) *“I do not see why I should e'er turn back, Or those should not set forth upon my track To overtake me, who should miss me here”* (Frost, 2004).

Використовуючи стилістичний прийом поєднання звуків, які сприймаються читачем як нагромадження, автор показує нам приреченість героя, використовуючи негативну конотацію. Цей вірш відбиває життєвий шлях кожної людини, пошук незалежності й самосвідомості. Застосовуючи в цьому рядку какофонію, поет зображує ті труднощі, з якими стикається його герой на життєвому етапі.

Серед лексичних засобів створення образності в Р. Фроста зустрічаються:

- а) уособлення;
- б) метафора;
- в) епітет.

а) *“My Sorrow, when she's here with me, Thinks these dark days of autumn rain Are beautiful as days can be; She loves the bare, the withered tree; She walked the sodden pasture lane”* (Frost, 2004).

Поет відчуває сильну печаль, горе й біль у листопаді. Печаль, яка є ефемерною в людському житті, розглядається у вірші як «гість». Автор зображує свої почуття до печалі, уособлюючи її та наділяючи людськими якостями, здібностями думати й любити. В останніх рядках саме печаль розповідає йому про те прекрасне, що можна зустріти восени, й допомагає полюбити похмурі дні осені;

б) *“Lovers, forget your love, And list to the love of these, She a window flower, And he a winter breeze”* (Frost, 2004).

Цей вірш присвячено нерозділеному кохання. Зимовий вітер – це холодний і грубий чоловік, який блукає і знаходиться в постійному пошуку. У той час, як квітка – це тендітна, закрита, на перший погляд, жінка. Коли жінка розуміє, що закохалася в цього чоловіка, він як вітер летить від неї, щоб ніколи не повернутися;

в) *“Where had I heard this wind before Change like this to a deeper roar? What would it take my standing there for, Holding open a restive door, Looking down hill to a frothy shore?”* (Frost, 2004).

Поет описує берег як пінистий, використовуючи менш частотне слово на відміну від *“foam”*, для того, щоб точніше описати тип хвиль, які він бачить. У цих рядках продовжують знаходити своє відбиття образи загрозливої природи, а саме тварини, дозволяючи читачеві порівняти цей пінистий берег із пашею скаженої тварини.

Серед лексико-синтаксичних засобів створення образності зустрічаються:

а) антитеза й образне порівняння: *“Proclaimed the time was neither wrong nor right. I have been one acquainted with the night”* (Frost, 2004).

За допомогою антитези час набуває двозначності в існуванні поета, й він не може визначитися, правильно це чи ні. Він відчуває себе ізольованим як від суспільства, так і від самого себе. У зв'язку із цим він відчуває почуття невпевненості в часі, собі й житті в цілому.

б) *“Where had I heard this wind before Change like this to a deeper roar?”* (Frost, 2003).

Р. Фрост порівнює вітер із ревом хижої тварини, в цей момент герой починає робити висновки

про загрозливу йому природу, усвідомлює, що природа налаштувалася проти нього й збирається його згубити подібно до того, як хижак вбиває свою жертву.

Серед синтаксичних засобів аналізуємо такий вид повтору, як анафора. “*Word I was in my life alone, Word I had no one left but God*” (Frost, 2004). Цей засіб створення образності підсилює емоційну виразність рядків, вказуючи на те, що займенник «I» для автора є центральним і несе в собі значне смислове навантаження. Він розмірковує про самотність, і навіть природа, яка була дружно налаштована, згодом виступає проти нього, перетворившись на стихійне лихо.

У поетичному тексті Р. Фрост “*After Apple Picking*”:

*My long two-pointed ladder's sticking through a tree
Toward heaven still,
And there's a barrel that I didn't fill
Beside it, and there may be two or three
Apples I didn't pick upon some bough.
But I am done with apple-picking now...
For I have had too much
Of apple-picking: I am overtired
Of the great harvest I myself desired* (Frost, 2004).

Вживання слів в їх прямому (денотативно-референційному) значенні сприяє однозначній інтерпретації та вказує на таку особливість ідіостилю Р. Фроста, як його експліцитність. Лінгвокогнітивний аналіз словесних поетичних образів дозволяє відстежити й експлікувати неоднозначні компоненти поетичного тексту, які виходять за рамки його змісту: “*ladder's sticking through a tree / Toward heaven*”. Використання номінативної одиниці “*heaven*” замість “*sky*” порушує однозначне сприйняття фрагменту тексту й слугує індикатором наявності в ньому прихованого смислу – прагнення слави. На позатекстовому рівні виявляємо інтертекстуальний зв'язок із Біблією, а саме зі сказанням про Вавилонську вежу, метою будівництва якої було поєднання неба й землі заради пізнання найвищого блага. Такий макроконтекст дозволяє розкрити прихований компонент смислу наведеної строфи – прагнення пізнання.

На текстовому рівні неологізм “*apple-picking*”, значення якого в результаті багаторазового повтору переосмислюється, в контексті віршу символізує повсякденні життєві турботи. Напруження нарощується завдяки повтору синонімічного компонента вищенаведених номінативних одиниць: “*too much, overtired, desired*”.

Наступна строфа активує у свідомості читача / інтерпретатора асоціацію з вимірністю, що стає поштовхом до екстеріоризації кон-

цепту – життя від початку до кінця “*from blossom to magnified apples*”: “*Magnified apples appear and disappear; / Stem end and blossom end...*” (Frost, 2004). Спеціально відібрані, певним чином організовані номінативні одиниці, інтерпретація значення яких не обмежується однозначним сприйняттям буквального змісту, дозволяють із залученням лінгвістичних та енциклопедичних знань виокремити базові компоненти індивідуального авторського стилю.

Таким чином, можна сказати, що центральне місце в індивідуально-авторському стилі поезії Р. Фроста займає образ природи, яку він часто ототожнює із чимось близьким, гармонічним, зрозумілим і водночас небезпечним, навіть ворожим. На перший погляд, може здатися, що в більшості віршів Р. Фрост всього лише описує природу, але за цією простою матеріальною поверхнею вірша й повсякденною лексикою ховається таємничий світ символів і недомовленості. Поет уособлює всю природу, вона для нього друг, товариш і співрозмовник.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що ідіостиль є взаємозалежністю мови й мислення, втілює сукупність когнітивних ситуацій творчої особистості, які утворюють систему концептуальних настанов автора й можуть бути змінними або стійкими. Нами встановлено, що носіями індивідуального авторського стилю в поетичному тексті виступають індикатори: алегоричні образи, слова-символи, параболічні образи, заголовки, стилістично марковані одиниці й специфічні синтаксичні конструкції.

Лінгвокогнітивний аналіз ідіостилю Р. Фроста дозволив виявити загальні напрями розвитку поезії ХХ століття, що позначились на переважанні образів, взятих із повсякдення, характері асоціацій і метафор, на яких позначилося світосприйняття, що склалося під впливом суспільно-політичних, історичних, особистих подій, перебудові поетичного словника: з однієї сторони, – широке використання побутової, повсякденної лексики, а з іншої, – багатозначних слів-символів.

Лінгвокогнітивний аналіз віршованих текстів Р. Фроста дозволив певною мірою окреслити ідіостиль поезії модерну, в якому знайшли своє відбиття як особисті переживання, так і суспільно-політичні події минулого століття. Водночас перспективним є вивчення ідіостилю на поетичному матеріалі інших хронологічних зрізів і літературно-стильових напрямів, зокрема поезії початку ХХІ століття. Перспективним напрямом вбачається поглиблення теорії образності в її концептуальному й передконцептуальному вимірах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е. Москва : Советская энциклопедия, 1999. 608 с.
2. Бабушкина В. В. Сравнительный анализ стилистических особенностей речи современных англоязычных политиков. *Язык и мир изучаемого языка*. Саратов, 2018. С. 237–241.
3. Барт Р. Миф сегодня. Москва : Прогресс, 1989. 616 с.
4. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет Москва : Художественная литература, 1975. 502 с.
5. Виноградов В. В. О художественной прозе. Москва, Ленинград : Госиздат, 1959. 654 с.
6. Гиндин С. И. Опыт статистической реконструкции семантики поэтического идиолекта по корпусу связных текстов. Кишинев, 1971. С. 77–79.
7. Задорнова В.Я. Восприятие и интерпретация художественного текста : учебное пособие. Москва : Высшая школа, 1984. 152 с.
8. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 264 с.
9. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. Москва : Языки русской культуры, 1996. 464 с.
10. Фатеева Н. А. Идиостиль (индивидуальный стиль) URL: https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/IDIOSTIL_INDIVIUALNI_STIL.html (дата звернення: 10.05.2021)
11. Фатеева Н. А. Контрапункт интертекстуальности, или интертекст в мире текстов. Москва : Агар, 2000. 280 с.
12. Шиндель С. В. Александр Солженицын и Генрих Бёлль: диалог культур. Саратов, 2009. 158 с.
13. Якобсон Р. Работы по поэтике. Москва : Прогресс, 1987. 464 с.
14. Frost R. Poems. URL: www.poemhunter.com/i/ebooks/pdf/robert_frost_2004_9 (дата звернення: 10.05.2021)
15. Frost R. Education by poetry. URL: www.en.unexas.edu/amlit/amlitprivate/scans/edbypo.html (дата звернення: 10.05.2021).
16. Shumayeva S. P., Gut N. V. Idiostyle and text. *The Advanced Science Journal*. Issue 11. Uman : Uman NUS, 2011. P. 25–29.

REFERENCES

1. Akhmanova, O. S. (1999). Slovar' lingvisticheskikh terminov [Dictionary of linguistic terms]. Moskva : Sovetskaya encyclopediya. [in Russian].
2. Babushkina, V. V. (2018). Sravnitel'nyy analiz stilisticheskikh osobenostey rechy sovremenykh angloyazychnykh politikov [Comparative analysis of stylistic peculiarities of modern English speaking politicians]. Language and the world of studying language. Saratov. [in Russian].
3. Bart, R. (1989). Myf sevodnya. [Myth of today]. Moskva : Progress. [in Russian].
4. Bakhtin, M. M. (1975). Voprosy literatury i estetiki. Issledovaniya raznykh let. [Questions of literature and aesthetics. Investigations of different time periods]. Moskva : Khudozhestvennaya literature. [in Russian].
5. Vynogradov, V. V. (1959). O khudozhestvennoy proze. [About fiction]. Moskva, Leningrad : Hozizdat. [in Russian].
6. Gnydyn, S. I. (1971). Opyt statysticheskoy rekonstruktsyy semantiki poeticheskovo idiolikta po korpusu svyaznykh tekstov [An experience of statistical reconstruction of the semantics of a poetic idiolect from the corpus of coherent texts]. Kishin'ov. [in Russian].
7. Zadornova, V. Y. (1984). Vospriyatye i interpretatsiya khudozhestvennogo teksta. [Perception and interpretation of literary text]. Moskva : Vysshaya Shkola. [in Russian].
8. Karaulov, Y. N. (1987). Ruskyy yazyk i yazykovaya lichnost. [Russian language and linguistic personality]. Moskva : Nauka [in Russian].
9. Lotman, Y. M. (1996). Vnutry myslyashikh mirov. Chelovek – text – semiosfera – istoriya. [Inside thinking world. Man – text – semiosphere – history]. Moskva : Yazyky ruskoy kultury. [in Russian].
10. Fateeva, N. A. (1995). Idiostyl (individualnyy styl). [Idiostyle (individual style)]. URL: https://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/IDIOSTIL_INDIVIUALNI_STIL.html [in Russian].
11. Fateeva, N. A. (2000). Kontrapunkt intertextualnosti yly intertext v myre tekstov [The counterpoint of intertextuality, or intertext in the world of texts]. Moskva : Aгар, 2000. 280 p. [in Russian].
12. Shyndel, S. V. (2009). Alexandr Solzhenitsyn i Genrikh Byol: dialog kultur. [Alexander Solzhenitsyn and Heinrich Böll: Dialogue of Cultures]. Saratov. [in Russian].
13. Jakobson, R. (1987). Raboty po poetike. [Works on poetics]. M. : Progress. [in Russian].
14. Frost, R. (2004). Poems. URL: www.poemhunter.com/i/ebooks/pdf/robert_frost_2004_9.
15. Frost, R. Education by poetry. (2007) URL: www.en.unexas.edu/amlit/amlitprivate/scans/edbypo.html.
16. Shumayeva, S., Gut, N. (2011). Idiostyle and text. *The Advanced Science Journal*. Issue 11, Uman : Uman NUS.

УДК 37.091.33:811.101.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-18>

Оксана ДЗИНГЛЮК,

orcid.org/0000-0003-0000-1639

*старший викладач кафедри українознавства, історико-правових та мовних дисциплін
Одеського національного морського університету
(Одеса, Україна) sapanechaeva@gmail.com*

Світлана ШЕВАЛЬЄ,

orcid.org/0000-0001-7039-2925

*викладач кафедри українознавства, історико-правових та мовних дисциплін
Одеського національного морського університету
(Одеса, Україна) lightsveta92@gmail.com*

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

У статті автори розглянули та проаналізували методичні особливості формування соціокультурної компетентності студентів технічних закладів вищої освіти у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням, з'ясували, що соціокультурну компетентність тлумачать як одну зі складових частин комунікативної компетентності, інтегративне утворення, яке включає: країнознавчі, лінгвокраїнознавчі, соціолінгвістичні знання, уміння та навички співвідносити мовні засоби з метою й умовами спілкування; уміння організовувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови; уміння використовувати мовні засоби відповідно до національно зумовлених особливостей їх уживання, визначили сутність поняття «інтерактивне навчання», адже, зважаючи на реалії сьогодення, можна визначити три складники формування соціокультурної компетентності студентів: перший – використання соціокультурних цінностей під час засвоєння навчального матеріалу; другий – зв'язок із державними стандартами та навчальними планами, де виокремлюється соціокультурна складова частина гуманітарних предметів; третій – створення відповідних дидактичних умов для сприйняття соціокультурної компетентності та її аксіологічної трансформації, яка визначає особистість як вищу цінність суспільства. Безперечно, у чинних підручниках, навчально-методичних посібниках наявні вправи, завдання, які деякою мірою сприяють формуванню соціокультурної компетентності студентів закладів вищої освіти. Однак їх кількість недостатня, відсутня система, яка б гармонійно поєднувалась із систематичним курсом мови, забезпечувала б реалізацію мовленнєвої компетенції.

Дослідники розробили дидактичний матеріал, який передбачав синхронізацію дисциплін українознавчої тематики, що дало змогу поєднати відповідний зміст навчання, принципи, методи і прийоми, види робіт. Це дозволило констатувати синтез соціокультурних знань студентів із домінуванням україноцентричного компонента, активне розширення інформаційного поля учнів вищої школи із проєкцією на потенційний розвиток їхніх креативних, інтелектуальних можливостей. Автори визначили, що роботу над формуванням соціокультурної компетентності студентів технічних закладів вищої освіти варто проводити переважно на текстовій основі. Аналітичні спостереження за сприйняттям студентів художніх, науково-технічних текстів довели, що тексти соціокультурного спрямування допомагали розумінню й запам'ятовуванню матеріалу, оскільки найкраще сприймається та інформація, що охоплює вже відоме й нове.

З огляду на вищезазначені тези автори запропонували систему інтерактивних вправ, які відповідають робочій програмі та доцільно використовуватимуться на заняттях з української мови за професійним спрямуванням. Саме завдяки інтерактивному навчанню студенти набувають навичок співпраці, колективного пошуку рішень, беруть активну участь у навчанні та передачі своїх знань іншим людям.

Ключові слова: *інтерактивне навчання, методи та прийоми інтерактивного навчання, дидактичний матеріал, метод «Асоціативний куц», метод «Коло думок», метод проєктів.*

Oksana DZYNHLIUK,

orcid.org/0000-0003-0000-1639

*Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Studies, Historical, Law and Linguistic Disciplines
Odessa National Maritime University
(Odesa, Ukraine) sananechaeva@gmail.com*

Svitlana SHEVALIE,

orcid.org/0000-0001-7039-2925

*Lecturer at the Department of Ukrainian Studies, Historical, Law and Linguistic Disciplines
Odessa National Maritime University
(Odesa, Ukraine) lightsveta92@gmail.com*

METHODICAL SPECIFICITY OF FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS OF TECHNICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDYING THE UKRAINIAN LANGUAGE IN PROFESSIONAL DIRECTION

According to the article, the authors reviewed and analyzed the methodical features of the formation of sociocultural competence of students of technical specializations in the process of studying the Ukrainian language in professional direction. We have found out that the sociocultural competence is interpreted as part of communicative competence or integrative education, which includes: local history, linguistic characteristics, sociolinguistic knowledge, a skill of distinguishing linguistic means between the purpose and conditions of communication; ability to organize communication according to social norms of native speakers' behavior; the ability to use linguistic means with their national specificities. We identified the essence of the concept of "interactive learning". In line with the realities of the present we can identify three components of the formation of sociocultural competence of students: the first is the usage of sociocultural values during the assimilation of educational material; the second one is the connection with state standards and educational plans, where the sociocultural component of humanitarian objects is singled. The third is the creation of appropriate didactic conditions for the perception of sociocultural competence and its axiological transformation, which determines the personality as a higher value of society. Undoubtedly, there are a lot of exercises and tasks in the current textbooks, educational and methodological manuals that contribute to the formation of sociocultural competence of the students. However, their number is insufficient. There is no system that would harmoniously combine a studying of systematic language course with the implementation of speech competencies. Researchers have developed a didactic material that envisaged the synchronization of the disciplines of Ukrainian-language themes, which made it possible to combine the relevant content of learning, principles, methods, techniques and types of work. This allowed to state the synthesis of sociocultural knowledge of students with the dominance of a Ukrainian-centric component, an active expansion of students of the information field of higher education with a projection on the potential development of their creative, intellectual capabilities.

The authors have determined that the work on the formation of sociocultural competence of students of technical assembly should be carried out mainly on a text base. Analytical monitoring of the perception of students of artistic, scientific and technological texts proved that the texts of sociocultural direction helped to analyze the understanding and memorization of the material, because the best perceived information covers already known and new.

In view of the foregoing, the authors offered a system of interactive exercises that meet the work program and are expedient to be used on the Ukrainian language classes in professional direction.

Key words: *Technical institution of higher education, interactive learning, methods and techniques of interactive learning, didactic material, method of "Associative Bush", "Circle of Thoughts", method of projects.*

Постановка проблеми. У методиці викладання української мови соціокультурна компетентність як соціокультурна змістова лінія виокремилася в одну із провідних лише у Державних стандартах та програмах для загальноосвітніх навчальних закладів. Зважаючи на це, одним із найголовніших принципів сучасних закладів вищої освіти (далі – ЗВО) є формування соціокультурної компетентності студентів, а особливо студентів технічних ЗВО у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням. Особливої актуальності ця проблема набуває у зв'язку з тим, що більшість студентів

технічних ЗВО мають поверхові знання з минулого нашого народу, не зовсім чітко орієнтується в соціумі, та й у школі не завжди використовують для розвитку комунікативного мовлення такі зразки текстів, завдань, вправ, які мають високий навчально-виховний потенціал. Важливість проблеми зумовлюється ще й піднесенням ролі української мови в державі, тими процесами реформування національної освіти, які наявні в суспільстві. Натепер ЗВО потрібні такі форми й методи роботи, які відповідали б розвитку людини, її духовності, сприяли б розкриттю розумових здібностей студентів.

Аналіз досліджень. Донедавна проблема формування соціокультурної компетентності розглядалася лише в аспекті вивчення іноземних мов (С. Верещагін, М. Гез, І. Зимня, О. Леонтьєв, В. Сафонова, Л. Смелякова). Що ж стосується вивчення української мови, то великий внесок у дослідження цієї проблеми зробили Л. Гавловська, О. Горошкіна, Л. Скуратівський, Н. Шарманова, О. Шрамко, А. Ярмолюк та інші. Однак ґрунтовних досліджень щодо проблеми соціокультурної компетентності студентів технічних ЗВО у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням ще замало.

Мета статті полягає в розробленні та теоретичному обґрунтуванні ефективної системи роботи над матеріалом для формування соціокультурної компетентності у студентів технічних ЗВО у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням за допомогою інтерактивного навчання, обґрунтуванні ефективності використання інформаційних та освітніх ресурсів на заняттях, рекомендації основних інтерактивних методів та прийомів для формування соціокультурної компетентності студентів технічних ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Проблема реалізації соціокультурної компетентності є надзвичайно актуальною і привертає увагу психологів, філософів, лінгвістів та педагогів. Донедавна проблема реалізації соціокультурної компетентності розглядалася лише в аспекті вивчення іноземних мов. Однак ґрунтовного дослідження щодо методичних особливостей формування соціокультурної компетентності студентів технічних ЗВО у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням ще немає. Процес формування соціокультурної компетентності охоплює широке коло питань, серед яких актуально залишається проблема підготовки студентів технічних ЗВО із взаємодії в соціокультурному контексті. Передусім така підготовка передбачає формування у студентів толерантності до інших культур та своєї культури зокрема, розуміння традицій, звичок, національних цінностей. Крім того, такі знання сприяють формуванню у студентів стійкого позитивного ставлення до рідної культури та вивчення української мови. Отже, актуальність дослідження зумовлюється назрілою необхідністю формування у студентів технічних ЗВО соціокультурних умінь та навичок у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням.

Під соціокультурною компетентністю ми розуміємо інтегративну властивість особистості, що виражається в гармонії країнознавчої, лінгвокраїнознавчої, соціолінгвістичної компетенції, які дозволяють індивідові розуміти закономірності

розвитку культури як процесу створення, збереження і трансляції загальнолюдських цінностей, орієнтуватись у традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях не лише свого народу, але й інших націй, уміти спілкуватись іноземною мовою в сучасному світі, оперувати культурними поняттями й реаліями різних народів (Колодько, 2004: 54–63).

Соціокультурна компетентність найяскравіше реалізується за допомогою дидактичного мовного та мовленнєвого матеріалу, тобто текстів певної тематики, а також за допомогою системи спеціальних та інтелектуально й емоційно орієнтованих завдань, які передбачають опрацювання цих текстів.

На нашу думку, найефективніше соціокультурна компетентність буде реалізуватися за допомогою методів та прийомів інтерактивного навчання. Адже в умовах традиційної (фронтальної) роботи перед студентами ставлять однакову, але не спільну мету. Унаслідок цього вони сприймають навчальну діяльність не як спільну і творчу працю, а як індивідуальну й обов'язкову. Інтерактивне ж навчання ґрунтується на співробітництві студентів і передбачає як мінімум 3 види активності: фізичну (зміна розташування в аудиторії, говоріння, слухання, письмо тощо), соціальну (обмін думками, враженнями; постановка запитань, відповіді на них), пізнавальну (внесення доповнень в інформацію викладача, самостійний пошук шляхів розв'язання проблеми). Лише за умови, що всі три види активності будуть взаємопов'язані й різноманітні, інтерактивне навчання буде ефективним (Кларин, 2000: 12–18).

Отже, *суть інтерактивного навчання* – у створенні в навчальному процесі постійної, активної взаємодії всіх учнів. Практичний досвід показує, що використання інтерактивних технологій на заняттях з української мови за професійним спрямуванням у технічних ЗВО робить процес навчання цікавим, пізнавальним і особистісно значущим, стимулює когнітивні процеси й активізує мовний і мовленнєвий матеріал безпосередньо у спілкуванні студентів, сприяє розвитку в них творчих здібностей.

Серед інтерактивних методів, форм і прийомів, що найчастіше використовуються в навчальній роботі ЗВО, можна назвати такі: аналіз помилок, колізій, казусів; аудіовізуальний метод навчання; брейнстормінг (мозковий штурм); діалог Сократа (Сократів діалог); «дерево рішень»; дискусія із запрошенням фахівців; ділова (рольова) гра (студенти перебувають у ролі законодавця, експерта, юрисконсульта, нотаріуса, клієнта, судді, прокурора, адвоката, слідчого); «займи позицію»; коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників; майстер-класи; метод аналізу і діагностики

ситуації; метод інтерв'ю (інтерв'ювання); метод проєктів; моделювання; навчальний «полігон»; PRES-формула (від англ. *Position – Reason – Explanation or Example – Summary*); проблемний (проблемно-пошуковий) метод; публічний виступ; робота в малих групах; тренінги індивідуальні та групові (як окремих, так і комплексних навичок) тощо.

Отже, виходячи з вищезазначеного, презентуємо дидактичний матеріал формування соціокультурної компетентності студентів технічних ЗВО у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням.

Завдання № 1 (метод «Асоціативний куш»).

Слова-реакції утворюють асоціативне поле, що є зовнішньою формою існування образів свідомості, асоційованих із словом-стимулом. Які асоціації викликають у Вас подані слова? Запишіть слова-реакції до слова-стимулу.

Слово-стимул	Слова-реакції
Краса	Природна, <...> Душі, <...> Молодеча, <...> Підступна, <...>
Врода	Дівоча, <...>

Поясніть значення виразів: *краса душі; підла врода; зів'яла врода, таємниця краси; красний світе мій; набиратися краси; сліпнути від краси; внутрішня краса; краса Сікстинської мадонни; співуча краса*. З'ясуйте, до якого художнього засобу вони належать.

Ми вважаємо доцільним використання цього методу на занятті з української мови за професійним спрямуванням, тому що така практична вправа виховує у студентів любов до українського слова, змушує активізувати фонові знання із цієї тематики, а завдяки міжпредметним зв'язкам (українська література) ця вправа спонукає до пошуку нової цікавої пізнавальної інформації про духовну культуру українського народу.

Завдання № 2 (метод «Мікрофон»). Вставте пропущені слова (назву тварини): *здоровий як <...>; працює (робить) як <...>; захекався (зади-хався) як <...> у борозні; тягне як <...> воза.*

Символом чого виступає ця тварина? Відповідь підтвердіть прикладами з фольклорних та літературних текстів.

Ця вправа покликана поглиблювати знання студентів з етнолінгвістики, розвивати комунікативні вміння, проводити паралелі з іншими гуманітарними предметами, як-от українська література, українознавство, орієнтована на реалізацію пізнавальних інтересів студентів, вона спонукає їх до продуктивної комунікативної діяльності,

що є необхідним компонентом процесу пізнання й орієнтації в сучасному світі.

Завдання № 3 (метод «Коло думок»). Прокоментуйте висловлювання.

«Слово дійсно існує тільки тоді, коли вимовляється, а вимовляється воно має неодмінно певним тоном, який уловити й назвати інколи немає можливості <...> Слово «ви» я можу вимовити тоном запитання, радісного здивування, гнівного докору та ін., але кожного разу воно залишається займенником другої особи множини; думка, пов'язана зі звучанням «ви», супроводжується ним і є чимось від нього відмінним <...>» (О. Потебня).

Вправи такого характеру сприяють активізації мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів, розвиткові вмінь формулювати власну думку, обстоювати її, толерантно ставитися до протилежної думки, тактовно вести діалог, якщо навколо цієї проблеми розгориться дискусія.

Завдання № 4 (Метод проєктів). Розробіть програму викорінення лайки з буття нашого суспільства:

I варіант – заходи на державному рівні;

II варіант – заходи на приватному рівні (для особи, яка вирішила самостійно боротися проти брутальності суспільства);

III варіант – перелік дій для людини, яка вирішила подолати власне лихослів'я;

IV варіант – заходи для окремої організації, установи, де постановили покласти край лихослів'ю працівників.

Таке завдання дає змогу студентам зануритися у проблему сучасного стану української мови. Воно дає змогу сформувати дослідницькі та творчі здібності, усвідомлювати власні обов'язки студента як члена суспільства і відповідальності за майбутнє своєї країни та її мови.

Завдання № 5 (метод «Шість капелюхів»). Про що йдеться у висловлюваннях В. фон Гумбольдта? Поясніть думки вченого на прикладі мов і культур, які знаєте.

1. *«<...> відмінності між мовами становлять щось більше, ніж звичайні знакові відмінності <...>, різні мови за своєю суттю, за своїм впливом на пізнання та почуття є в дійсності різними світобаченнями» (Гумбольдт, 1985: 16–17).*

2. *«Мова є немовби зовнішній вияв духу народу: мова народу є його дух, а дух народу є його мова» (Гумбольдт, 2000: 67).*

Такі завдання сприятимуть розвитку комунікативних вмінь разом зі знаннями про те, яку роль відіграє мова у збереженні духовних надбань народу, як пов'язані одна з одною культура та мова, як вони впливають одна на одну.

Під час вивчення теми «Основи культури української мови» доцільно подавати практичні завдання, які містять відомості про мовний, мовленнєвий та спілкувальний етикет українців, адже, як зазначає М. Стельмахович, український мовленнєвий етикет – це національний кодекс словесної добропристойності, правила ввічливості, який сформувався історично в культурних верствах нашого народу й передається від покоління до покоління як еталон порядної мовленнєвої поведінки українця, виразник людської гідності й честі, української шляхетності й аристократизму духу. Українське виховання застерігає дітей і молодь від уживання грубих, лайливих, образливих слів (Стельмахович, 1998: 20–21).

Завдання № 6 (метод «Оберіть позицію»). Виберіть один із запропонованих варіантів звертання. Свій вибір обґрунтуйте.

– (Вельмишановна пані Малишко, рідна мати моя, Маріє Петрівно), ти ночей недоспала і водила мене у поля край села (А. Малишко).

– «Добридень, (Дарко, Дарино Іванівно, пані Дарино, високоповажна пані, громадянко Лещенко)», – весело привіталась до неї Юзя і хотіла щось спитати (Леся Українка).

– «Доброго дня, (Якович, друже Свириде, Свириде Яковичу, пане голово). Просимо до хати», – легко вклонилася молодиця (М. Стельмах).

– «Це все через тебе, (добродійко Мотре, Мотре, пані Кайдашенко, невісточко)!\», – промовила Кайдашиха і вдарила до Мотрі кулаком об кулак (І. Нечуй-Левицький).

Зазначена вправа формує у студентів знання культурних норм поведінки українського суспіль-

ства, загальноприйнятих форм звертання, самовираження та використання їх під час спілкування, знання мовленнєвого етикету не тільки українського народу, знайомить із культурними надбаннями інших народів. Завдання дають можливість зіставити ментальність українців із ментальністю людей інших національностей.

Висновки. Отже, під час вивчення української мови за професійним спрямуванням необхідно зробити акцент на розвиток соціокультурних компетентностей студентів, що дозволить вмотивовано використовувати мовні засоби для досягнення тих результатів, які прогножуються. Саме пропонований дидактичний матеріал, об'єднаний певною тематикою, у комплексі ілюструє процес формування соціокультурної компетентності у студентів технічних ЗВО, допомагає цілісно сприйняти його. Викладач повинен проявляти послідовність у доборі завдань, вправ, наочності, а також у застосуванні технічних засобів. Презентовані завдання, які поєднуються з інтерактивними методами навчання, орієнтовані на активізацію пізнавальних, творчих та дослідницьких умінь особистості, розвиток комунікативних і орфографічних навичок. Але передусім вони мають соціокультурне спрямування, що надає можливість студентам спілкуватися українською мовою в різних ситуаціях відповідно до норм мовлення та поведінки, а також знайомитися із символікою, фольклорними та літературними здобутками нашого народу, його традиціями.

Перспектива подальших наукових пошуків може бути спрямована на дослідження розвитку соціокультурної компетентності студентів технічних ЗВО на основі сучасних інтернет-технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. Москва : Прогресс, 1985. С. 16–17.
2. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества. *Избранные труды по языкознанию*. Москва : Прогресс, 2000. С. 67.
3. Кларин М. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта. *Педагогика*. 2000. № 7. С. 12–18.
4. Колодько Т. Педагогічні умови ефективного формування соціокультурної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки : збірник наукових праць*. Київ : НПУ, 2004. Вип. 57. С. 54–63.
5. Стельмахович М. Український мовленнєвий етикет. *Дивослово*. 1998. № 3. С. 20–21.

REFERENCES

1. Gumboldt V. Fon. Yazyk i filosofiya kulturyi. [Language and Philosophy of culture]. M.: Progress, 1985. pp. 16–17 [in Russian].
2. Gumboldt V. Fon. O razlichii stroeniya chelovecheskih yazykov i ego vliyaniya na duhovnoe razvitie chelovechestva. *Izbrannyye trudy po yazykoznaniiyu* [On the difference in the structure of human languages and its influence on the spiritual development of humanity. Selected works on linguistics]. M.: Progress, 2000. pp. 67. [in Russian].
3. Klarin M. V. Interaktivnoe obuchenie – instrument osvoeniya novogo opyita [Interactive learning – a tool of mastering new experiences]. *Pedagogy*. № 7. pp. 12–18. [in Russian].
4. Kolodko T. M. Pedagogichni umovy efektyvnoho formuvannya sotsiokulturnoi kompetentsii studentiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Pedagogical conditions of effective formation of sociocultural competence of students in the process of studying a foreign language]. *Scientific notes: Sb. science. Work*. K.: NPU, 2004. Vyp. 57. pp. 54–63. [in Ukrainian].
5. Stelmakhovych M. Ukrainskyi movlennievyyi etyket [Ukrainian speech etiquette]. *Dyvoslovo*. 1998. № 3. pp. 20–21. [in Ukrainian].

ПЕДАГОГІКА

УДК 159.923-1(091)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-19>

Любомир АНДРУСІВ,
orcid.org/0000-0002-4192-9452
кандидат філософських наук,
доцент кафедри суспільних наук
Івано-Франківського національного університету нафти і газу
(Івано-Франківськ, Україна) alyubomyr50@gmail.com

ПРОБЛЕМА МУДРОСТІ В ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОМУ ПІЗНАННІ КИЇВСЬКОЇ РУСІ: ІСТОРИКО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ

У статті проаналізовано поняття «мудрість» у художньо-образному пізнанні філософської думки Київської Русі. Актуальність дослідження поняття «мудрість» у художньо-образному пізнанні Київської Русі зумовлена новим підходом до раціональності, її діалогом із нераціональними формами ментальності, культури. Художньо-образне пізнання виступає як спосіб осмислення навколишньої дійсності, що відбувається через систему символів духовної культури, несе в собі певне смислове навантаження та виражається залежно від специфіки засобів сприйняття дійсності через живопис, архітектуру, скульптуру, літературу, музику й інші види мистецтва. Розкрито зміст поняття «мудрість» у системі художньої культури Київської Русі, що має інтерпретаційну функцію та пов'язане з поняттями «філософія», «розум», «Софія», «Премудрість», «розсудливість», «сукупність знань», «вченість», «хитрість», вона близька до таких понять, як сила, путь, істина, життя.

Проаналізовано поняття мудрість у Київській Русі через такі виміри, як народна мудрість, християнська мудрість і філософська мудрість. Доведено, що на Русі поняття «мудрість» набуває естетичного змісту як вищої краси істинного знання. Її можна сприймати не тільки умом, але й любов'ю серця.

Розглянуто смислове навантаження ікони як явища духовної культури того часу. Трактуючи ікону, можна глибше проникнути в її філософію та зв'язок у ній символічного й раціонального. Цей взаємозв'язок відкривається через ікону як репрезентацію слова, що дав Бог, і яке, як і образ, є символом, знаком певного змісту. Процес пізнання ікони супроводжується не тільки естетичним пізнанням її форми, але й містить інтелектуальне пізнання змісту самого образу.

Досліджено архітектуру й монументальний живопис, які показують софійність тогочасної філософської думки, гармонію речі й слова, співвідношення чуттєвого й надчуттєвого. Розглянуто образ Софії Київської, який зображує своєрідний стиль цілого храму й мисленнєво-розважальне послання до людини.

Ключові слова: мудрість, філософія, художньо-образне пізнання, розум, софія, раціональне.

Liubomyr ANDRUSIV,
orcid.org/0000-0002-4192-9452
Candidate of Philosophical Sciences,
Associate Professor at the Department of Social Sciences
Ivano-Frankivsk National University of Oil and Gas
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) alyubomyr50@gmail.com

THE PROBLEM OF WISDOM IN THE ARTISTIC AND FIGURATIVE COGNITION OF PHILOSOPHICAL THOUGHT OF KYIVAN RUS: HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL ANALYSIS

In the article the concept of "wisdom" in the artistic and figurative cognition of philosophical thought of Kyivan Rus is analyzed. The relevance of the study of the concept "wisdom" in the artistic and figurative cognition of Kyivan Rus is due to a new approach to rationality, its dialogue with irrational forms of mentality, culture. Artistic and figurative cognition acts as a way of perceiving the surrounding reality, carried out through a symbol system of spiritual culture, carries a certain semantic meaning and is expressed, depending on the specifics of the means of perception of reality, through painting, architecture, sculpture, literature, music and other arts. The meaning of the concept "wisdom" in the system of artistic culture of Kyivan Rus, which has an interpretive function and is associated with the concepts of "philosophy", "reason", "Sophia", "Wisdom", "prudence", "set of knowledge", "scholarship", "cunning" is revealed. It is close to such concepts as strength, path, truth, life.

The concept of wisdom in Kyivan Rus is analyzed through such dimensions as folk wisdom, Christian wisdom and philosophical wisdom. It is proved that in Rus the concept of "wisdom" acquires an aesthetic meaning as the highest beauty of true knowledge. It can be perceived not only by reason, but also by the love of the heart.

The semantic meaning of the icon as a phenomenon of spiritual culture of that time is considered. By interpreting the icon, one can penetrate deeper into its philosophy and the connection between the symbolic and the rational. This connection is revealed through the icon as a representation of a word given by God, which, like an image, is a symbol, a sign of a certain meaning. The process of cognition of an icon is accompanied not only by aesthetic cognition of its form, but also includes intellectual cognition of the content of an image itself.

Architecture and monumental painting, which show the sophianic nature of philosophical thought of that time, the harmony of a thing and a word, the relationship between the sensory and the supersensory have been studied. The image of Sophia of Kyiv, which reflects the peculiar style of the whole church and the mental-entertaining message to a person is considered.

Key words: *wisdom, philosophy, artistic and figurative cognition, reason, sophia, rational.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження взаємозв'язку поняття «мудрість» в художньо-образному пізнанні Київської Русі зумовлена новим підходом до раціональності, її діалогом із нераціональними формами ментальності й культури й поширеністю в наш час багатьох несловесних способів передання інформації (візуальність, графічність, алегоричність, образність тощо).

Аналіз досліджень. Важливим історіографічним джерелом під час історико-філософського аналізу філософської думки Київської Русі стали праці дослідників В. Горського, І. Бичка, А. Бичко, С. Бондаря, О. Вдовиної, С. Возняка, В. Горського, Я. Ісаєвича, М. Кашуби, О. Киричка, С. Кримського, В. Нічик, І. Паславського, М. Поповича, О. Сирцової, Я. Стратій, Т. Целік, Т. Чайки, а також науковий доробок російських мислителів М. Громова, Д. Лихачова, В. Милькова. Дослідженню естетичного аспекту духовної культури Київської Русі присвячено праці таких вчених, як В. Бичков, В. Лазарев, Д. Лихачов, Л. Успенський. Серед сучасних українських дослідників, які вивчали особливості архітектури, слід назвати Ю. Асєєва, С. Висоцького, Н. Нікітенко, В. Харламова й багатьох інших. Вагомими є дослідження слов'янської іконології Л. Квасюк, Т. Котлярової, І. Мейєндорфа, Л. Успенського, І. Язикової. Завдяки цим працям можна простежити вплив іконологічної проблематики на пошвавлення інтелектуального життя того часу.

Мета статті. Мета дослідження полягає в історико-філософському аналізі проблеми мудрості в художньо-образному пізнанні Київської Русі.

Виклад основного матеріалу. На формування базисних понять давньоруської мудрості впливали явища нефілософського характеру. Як зазначає Б. Рибаків, естетичне значення речі поступово витісняє її магічну роль. Прикладом цього є існування різного роду орнаментів, прикрас, які раніше несли за собою багаж язичницьких символів, а тепер виконують тільки естетичну роль. Уся народна творчість відбивала рівень духовно-практичного освоєння світу в процесі формування людиною власних духовних утворень (Бичко, 1988: 43).

Мудрість є однією з форм позатеоретичної філософії, що займає місце софійної парадигми в українській філософській думці: «вплочена в ідейно-художній програмі храму Софії, вона розвивається у творчості Іларіона й підкріплюється перекладною літературою <...> старокиївської книжності. <...> проходить червоною ниткою крізь філософське насліддя Києво-Могилянської академії, розцвітаючи в працях Сковороди...» (Горський та ін., 1991: 8).

Поняття «мудрість» у системі художньої культури Київської Русі має інтерпретаційну функцію. За етимологічним і давньоруським словниками можна виокремити такі значення лексеми *мудрість*: 1) «глибоке знання», «розуміння», «узагальнення чогось»; 2) «досвід» (Бусел, 2001: 543). Людина Середньовіччя не просто переживала, але й «читала» твори мистецтва, актуалізуючи потрібні смисли у світорозумінні й світовідчутті (Горський та ін., 1991: 6). Популярне на той час визначення філософії Константина-Кирила Філософа, складене Климентом Охридським як «божих і людських речей розуміння» свідчить про різні способи наближення людини до Бога (Кашуба, 2004: 60). Одним із таких способів було власне художньо-образне пізнання, яке виконувало посередницьку й інформативну функцію.

Під терміном «художньо-образне пізнання» ми розуміємо суб'єкт-об'єктне відношення як спосіб осмислення навколишньої дійсності, що відбувається через систему символів духовної культури, несе в собі певне смислове навантаження та виражається залежно від специфіки засобів сприйняття дійсності через живопис, архітектуру, скульптуру, літературу, музику й інші види мистецтва. Власне, важливою ознакою середньовічного стилю мислення була пізнавальна діяльність, що здійснювалась за допомогою наочних образів. Естетичне відіграє важливу роль у розумінні й сприйнятті самого тексту.

Архітектура як явище культури, схоплене в часі, відкриває цілу картину світоупорядкування киеворуської людини, показуючи формування її світогляду, охоплення дійсності думкою та її матеріалізацію через художні образи, знаки.

Геометричність і складна композиційність, звичайно, базувались на певній логіці побудови, яка своєю чергою була розумною, антиномною та символічною. Логіко-впорядкований характер емоційно піднесеного будівництва є свідченням рецесивності раціонального. Певна калокагатія, на наш погляд, простежується в другому стильовому етапі розвитку будівництва, де зовнішній вигляд несе за собою потужний внутрішній зміст. Такий зміст найповніше присутній у третьому етапі розвитку архітектури, де вона передає весь аскетизм і суворість епохи (Печерський монастир 1051 р.).

За часів Ярослава Мудрого архітектура отримала другий стильовий етап розвитку. У 1037 р. розпочалось будівництво в Києві «Града великого», який являв собою цілий ансамбль будівель, розташованих у радіально-порядковому характері із центром – Софіївським собором, до якого сходилися вулиці із чотирьох головних воріт міста (Асеев, Харламов, 2001: 844). Динамічність та об'ємність собору характеризувалась як зовнішнім оформленням – дванадцятьма банями, пірамідально розташованими біля центральної, – так і внутрішнім простором, впорядкованим багатокольоровою гамою мозаїк і фрескового розпису (склепіння, стіни, стовпи, підлога).

Розглядаючи образ Софії Київської, наштовхуємось на своєрідний стиль цілого храму й мисленнево-розважальне послання до людини. Архітектура церкви подібна до будови тіла, що несла з собою співвідношення макрокосмосу з мікркосмосом людини, створеної на образ і подобу Творця. Просторово-часові уявлення присутні в самій організації інтер'єру церкви. Слід звернути увагу на особливий синтез архітектури й живопису середньовічного храму. Таке явище було притаманне не тільки церквам, але й княжим дворам. Приклад домінування живопису над архітектурою знаходимо в церкві св. Георгія в Старій Ладозі, де в південній абсиді відсутнє нижнє вікно, необхідність якого згідно з архітектурними принципами була очевидною (Лазарев, 1963: 16).

Правомірним є зіставлення ідейно-художньої системи Софії Київської з текстами давньоруських пам'яток. Адже прирівнювання зображення до євангельського тексту було нормою для всіх іконошанувальників тих часів (Бичков, 1991: 17). Онтологічний оптимізм «Слова про Закон і Благодать» Іларіона в оспівуванні свого правителя («...христоробче, друже правди, розуму місце, милостині гніздо») перегукується із зображуваними мотивами храмів того часу, використанням нестандартних мозаїк і фресок (Горський, 1988: 98). Митрополит Іларіон писав про Ярос-

лава Мудрого як про того, який «дім божий великій святій його Премудрості створив на святість, на освячення міста <...>. Віддав людей своїй святій, всеславній <...> Богородиці» (Горський, 1988: 100). Слово «місто» старослов'янською мовою означає «город», від слів «городити, огорожа». Таким чином, Іларіон говорив про ціле освячення, святість города Києва. Недаремно митрополит, пишучи далі, наголошував на церкві Благовіщення, що була символом очищення при вході в місто. Київ вважався храмом, у центрі якого стояла святиня Премудрості Божої – Софія (Горський, 1988: 100).

Таким чином, Київ виступає центральним місцем Премудрості Божої, яку Володимир Великий віддав під опіку святій Богородиці. Та, яка породила «невмістиме» в людській плоті, часто впродовж історії іменується «Мудрістю Божою». Це світ уподібнення нижчого – вищому, й навпаки, Бога – людині. С. Кримський, аналізуючи софійність у давньоруських невербальних текстах, відзначав два плани ціннісно-сислового простору міста Києва. Першим смисловим підтекстом є Оранта, Богородиця, якій присвячено більшість тогочасних храмів. Другий план в архітектурній семантиці подається через сполучення теми софійності з Богородичним циклом (Кримський, 2008: 25). Інтелектуальна прихованість та емоційно-чуттєва насиченість такого стилю будівництва в той час не могла залишити байдужою пересічного глядача як суб'єкта історії, який формувався в такій атмосфері. Архітектурна семантика Софії Київської репрезентує своєрідний стиль побудови цілого тогочасного міста як мисленнево-розважальне послання до людини.

Впорядкування космосу шляхом виключення з нього хаосу створювало новий статус світобудови як художнього твору. Звідси набуває свого втілення близька антична ідея «інтелектуальної співрозмірності буття» через форми аналогій мікро- й макрокосмосу, чуттєвого й надчуттєвого (Кримський, 2008). Узгодження екзистенції з розумом торкалося теми *софійності* як мудрості й примирляло логічну несумісність світу речей із духовною реальністю св. Трійці.

Власне, образ становить суть живописного зображення та виступає засобом пізнання людиною світу. Тогочасні богослови обґрунтовували тезу «зображення неписьменним замінюють книги». Православна ікона – це особливий вид самовираження та саморозкриття сутності Церкви, в її основі лежить боголюдський смисл. З боку християнської догматики ікона – свідчення того, що Син Божий став Сином Людським,

боговтілювався через Слово. У нашому розумі поставав сам невмістимий Логос та інші невмістимі феномени, що лежали поза очевидним ноуменальним (розумовим) смислом.

Трактуючи таким чином ікону, можна глибше проникнути в її філософію та зв'язок у ній символічного й раціонального. Цей взаємозв'язок відкривається через ікону як репрезентацію слова, яке дав Бог, та яке, як і образ, є символом, знаком певного змісту. Вона несе в собі образ Христа як Боговтілення – «Слова, яке сталося тілом і оселилося між нами», яке стало матеріальним. Звідси процес пізнання ікони супроводжується не тільки естетичним пізнанням її форми, але й містить інтелектуальне пізнання змісту самого образу.

Таким чином, аналізуючи невербальні тексти Київської Русі, слід відзначити цілісну систему художньо-образного пізнання, якому притаманна софійність, мудрість світосприйняття та світорозуміння. Софія як поняття виступає посередником – образом – між нижчим і вищим у космосі тогочасної людини. На Русі поняття «мудрість» набуває естетичного змісту як вищої краси істинного знання. Її можна сприймати не тільки умом, але й любов'ю серця (Громов, 1990: 35).

Проблема мудрості тогочасної філософської думки Київської Русі представлена гармонією речі й слова, співвідношенням чуттєвого й надчуттєвого, ірраціонального й раціонального в онтологічному оптимізмі слов'янського світогляду. Поєднання архітектури й монументального живопису було основним досягненням давньоруських художників.

Проблему мудрості в художньо-образному пізнанні Київської Русі можна, на наш погляд, окреслити через такі виміри, як народна мудрість, християнська мудрість і філософська мудрість.

У своєму дослідженні Г. Макушинська трактує народну мудрість як «сукупність концентровано-лаконічних сталих думок, максимум, що визначає спосіб і рівень життя народу, зосереджує суб'єктне начало в людині, гармонізує її душевну суб'єктивність» (Макушинська, 2003: 4). Недалеко М. Попович, порівнюючи мову науки й етнічні мови (прості народні мови), зазначав, що «точні мови можуть бути досить грубим і неточним засобом розв'язання цілого ряду наукових <...> завдань, а етнічні мови нерідко обслуговують тонкі механізми інтелектуальної діяльності» (Попович, 1975: 196). Горизонтальний характер розвитку української філософської думки свідчить про специфіку народної мудрості Київської Русі як джерел формування особливостей української філософії. «Народ скаже, як зав'яже», – гово-

рить усна народна творчість, закоріненість якої нездатна була переламати навіть християнська традиція, що трансформувалась у феномен двовір'я. Давньоруський читач, отримуючи різні уривки творів, використовує їх для зіставлення з народними приказками – афористично представлену народною мудрістю (візантійський збірник «Бджола»). Прислів'я та приказки виступають квінтесенціями народного характеру, носіями короткого й чіткого змісту казкового й легендарного народно-життєвого епосу (Бичко, 1988).

Багато висловів античних філософів проникали в Київську Русь через «збірники», що поступово видозмінювались і переходили в усну народну творчість. У формі приказок ці вислови вводились у тогочасні збірники під словами «Мудрі люди говорять...» (Колесова, 1989: 6). Володіння знаннями різного роду, що містились у таких збірниках, проповідях, повчаннях, «словах» було свідченням мудрості й освіченості. Зв'язок народної приказки з книжними висловами досліджено багатьма вченими минулого століття (В. Адріановою-Перетц, Ф. Буслаєвим, В. Далем, В. Колесовим та іншими).

Ще однією групою творів, масово поширених серед народу, були апокрифи. Уже в XI ст. на Русі під апокрифами розуміли неприйняті Церквою тексти, які за своїм походженням були пов'язані з канонічними. Так, у «Бесіді трьох святих» ставляться питання богословського характеру, а також глибокодумні загадки, які дають поштовх до роздумування над «мудрими для життя речами». Після кожного питання подається тлумачення, яке задає певну логіку мислення, що, на нашу думку, виходить поза рамки канонічного християнства. Наприклад: «Що для людини є надійнішим за все? – ... добрий розум» (Колесов, 1989: 73). Історія про місто із царем, друзями й царицею, яке було зруйноване зарозумілим вельможею, показує визначальну роль розуму як керівника: «місто – людина, а цар – ум, цариця – душа, друзі ж – думки, а високомірний вельможа – хміль» (Колесов, 1989: 74).

Християнську й філософську мудрість можна розглянути крізь призму поняття «філософія».

Найбільш авторитетною у сфері філософії є постать візантійського мислителя VIII ст. Йоана Дамаскіна, зокрема його твір «Джерело знання». У першій частині цієї праці – «Діалектиці» – автор подає шість визначень філософії, що свідчить про полісемантичність терміну у візантійській православної культурі.

На Русі розуміння філософії побутувало у двох основних інтерпретаціях і різних їх варіаціях.

Перше тлумачення філософії виходило не тільки з розуміння її «як теоретичного знання, а й як повчання на ґрунті знань <...>, як практичної моралі» (Горський, 1993: 11). Не той, хто володів істиною, вважався філософом-мудрецем, а той, хто цю істину міг втілити в життя. Досить популярним на той час є визначення філософії Константина Кирила Філософа як «божих і людських речей розуміння, наскільки людина може наблизитись до Бога...» (Кашуба, 2004: 60). Таке трактування, вважають вчені, збігається з другим (філософія як пізнання світу духовного й матеріального) й четвертим (філософія як уподібнення до Бога) визначеннями філософії Дамаскіна у творі «Джерело знання» (Громов, 1990: 35), а також наближається до платонівської дефініції філософії.

Другим, вужчим тлумаченням є ототожнення філософії з поганською, «еллінською» мудрістю античних мислителів. Така полярність інтерпретації філософії демонструється через протиставлення «уявної» мудрості з «істинною» нефілософською мудрістю, розуму й віри як засобів пізнання Бога (Горський, 1993: 11).

Це протистояння найяскравіше представлене у творі К. Смолятича «Послання пресвітитеру Фомі...», де його опонентом Фотієм критикується будь-яке звертання до нехристиянських вчителів Церкви, до «зовнішньої філософії».

Річ у тім, що протягом історії того часу розуміння самої філософії змінювалось. Це слово означало «любов до мудрості», «роздуми», «пошук знання», «практичну мораль», а в окремих випадках виступало в значенні «красномовство», «риторика» (Ганстрем, 1970: 25). А з поширенням християнства, що досить часто використовує греко-римську мову, термін «*філософія*» набуває іншого значення. У своєму діалозі з язичницькими мудрецами місіонери відстоювали термін «*філософія*» як любов до Христа – втіленої Мудрості. Так, один із християнських апологетів, св. Юстин Філософ після свого навернення пише про перетворення філософії на «істинну любов до мудрості». Тому в ранньохристиянській літературі поряд із первинним значенням філософії з'являються нові його «відтінки», як, наприклад, «*philosophia est ancilla theologiae*» (філософія є служницею теології). У філософській думці Київської Русі формується тенденція до раціоналізації у сфері пізнання. Раціональний аспект мудрості знаходимо в пам'ятці «Бджола»: «Мудрому належить не каятися, але обдумати» (Колесов, 1989: 308).

Мудрість у християнському тлумаченні виступає поряд із такими поняттями, як «*Софія*» та «*Премудрість*». У «Житті Кирила-Константина

Філософа» Кирило не зводить філософію тільки до «уподібнення до Бога», вона розшифровується ширше – як любов до Софії Премудрості.

У «Слові про Закон і Благодать» Іларіона під *мудрістю* розуміється «розум», «розсудливість», «сукупність знань», «вченість», «хитрість», вона близька до таких понять, як *сила*, *путь*, *істина*, *життя* (Горський, 1988: 103). Митрополит описує хрещення Русі як прихід «мудрості Божої», тобто Софії, якій були присвячені три головні руські церкви – в Києві, Новгороді й Полоцьку.

Справді, в «Києво-Печерському патерику» поняття «*світло*» як «мудрість», «розум» вживається стосовно одного зі способів наближення до Бога, який показав Володимир під час хрещення, що «свѣтлостію трисъставнаго божества озарени быхом» (Абрамович, 191: 87). У «Слові про Закон і Благодать» Іларіон теж використовував поняття «*світло*» для характеристики розуму: «*кі засяяв (курсив – Л.А.) розум у серці його*» (Горський, 1988: 98).

Мудрість і розумність полягає в *ціломудрості*, яка, за вченням Отців Церкви, означає чистоту душі й тіла, є «всезагальною назвою всіх чеснот». Єресь у духовному житті пов'язана з ухиленням розуму від істини й перемагається смиренням. Така логіка мислення була насамперед наслідком *розумування*, інтелектуальної аскези.

Твердження «Бог вибрав немудре світу, щоб засоромити мудрих...» (1Кор. 1: 27) ще раз підкреслює відкинення під час богопізнання розуму, який у багатьох своїх рефлексіях заплутується та не може досягнути смислу існування людини. На основі наведених міркувань можемо простежити історичний розвиток уваги до цінності розуму в християнстві й пояснити неоднозначне ставлення до нього у філософській культурі Київської Русі.

Книга є не просто важливим, а й необхідним чинником, завдяки якому людина могла набути мудрості: «тому не створити корабля без цвяхів, ні праведника без читання книг...» (Колесов, 1989: 45), «книги подібні рікам, що тамують спрагу цілого світу, це джерела мудрості» (Яременко, 1990: 241). Мудрість Божа пізнається також через Слово Боже – «словом пізнана буде Премудрість» (Колесов, 1989: 32). У «Житті Константина-Кирила Філософа» визначення філософії тяжіє до еkleктичних дефініцій – поєднання визначення стоїків як «божих і людських речей розуміння» з платонівською теорією наближення до Бога за допомогою філософського знання (Кашуба, 2004: 60). Така співзвучність простежується і в одному з визначень філософії Йоана Дамаскіна, що фактично збігається з дефініцією автора «Ізборника 1073 року» в статті «Іосифово от Макавея», в якій «знання

божественних і людських речей» трактується як мудрість. Проте в цьому фрагменті мудрість як знання набуває ширшого значення, оскільки йдеться про пізнання не тільки явищ, а й сутності й причин речей (Боднар, 1990: 27–28). Таке своєрідне трактування *знання* свідчить про значне смислове наповнення такого поняття, його осмислення як мудрість і філософію.

Висновки. Таким чином, аналіз архітектури, монументального живопису, іконопису дає можливість відстежити софійність як проблему мудрості тогочасної філософської думки, гармонію речі й слова, співвідношення чуттєвого й

надчуттєвого, раціонального й ірраціонального в онтологічному оптимізмі тогочасного світогляду. На основі такого синтезу можна провести паралель архітектури з тілом і монументального живопису з душею в їх взаємозв'язку, що на рівні макрокосмосу співвідноситься із самою людиною як мікрокосмосом. Зміст поняття «мудрість» у системі художньої культури Київської Русі має інтерпретаційну функцію та пов'язане з поняттями «філософія», «розум», «Софія», «Премудрість», «розсудливість», «сукупність знань», «вченість», «хитрість», вона близька до таких понять, як «сила», «путь», «істина», «життя».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асеев Ю. С., Харламов В. О. Архитектура: дерев'яна і кам'яна. *История украинской культуры* : у 5 т. Київ : Наукова думка, 2001. Т. 1. 200. С. 835–883.
2. Боднар С. В. Философско-мировоззренческое содержание «Изборников» 1073 и 1076 годов : монография. Киев : Наукова думка, 1990. 152 с.
3. Бычко А. К. Народная мудрость Руси: анализ философа. Киев: Вища школа, 1988. 200 с.
4. Бычков В. В. Смысл искусства в византийской культуре. Москва : Знание, 1991. 64 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
6. Горський В. С. Нариси з історії філософської культури Київської Русі. Київ : Наукова думка, 1993. 162 с.
7. Горский В. С., Крымский С. Б. София Киевская как памятник древнерусской духовной культуры. *Отечественная философская мысль XI – XVII вв. и греческая культура* : сборник научных трудов. Киев : Наукова думка, 1991. С. 5–15.
8. Гранстрем Е. Э. Почему митрополита Климента Смолятича называли «философом». *Труды Отдела древнерусской литературы* ; Академия наук СССР, Институт русской литературы / ред.: Д. С. Лихачев, М. А. Салмина. Москва, Ленинград : Наука, Ленинградское отделение, 1970. Т. 25. С. 20–28.
9. Громов М. Н., Козлов Н. С. Русская философская мысль X – XVII вв. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 288 с.
10. Києво-Печерський патерик / ред. Д. І. Абрамович. Київ : Час, 1991. 280 с.
11. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 367 с.
12. Лазарев В. Н. Древнерусские художники и методы их работы. *Древнерусское искусство XV – начала XVI веков* : сборник. Москва, 1963. С. 13–32.
13. Макушинська Г. П. Народна мудрість як фактор духовної єдності суспільства : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії». Запоріжжя, 2003. 16 с.
14. Місяця лютого в 14 (день) житіє і життя, і подвиги серед святих отця нашого Константина Філософа, першого наставника і вчителя слов'янського народу. *История украинской философии* : хрестоматія / упорядник М. В. Кашуба. Львів : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2004. С. 59–78.
15. Мудрое слово Древней Руси (XI – XVII вв.) : сборник / сост., пер. и коммент. В. В. Колесова. Москва : Сов. Россия, 1989. 464 с.
16. Повість врем'яних літ. Літопис (за Іпатіївським списком) / перекл. з давньоруської В. В. Яременко. Київ : Радянський письменник, 1990. 558 с.
17. Попович М. В. Философские вопросы семантики. Киев : Изд-во «Наукова думка», 1975. 300 с.
18. «Слово про Закон і Благодать» Іларіона Київського / вступ В. С. Горського. *Філософська думка*. 1988. № 4. С. 89–106.

REFERENCES

1. Asieiev Yu. S., Kharlamov V. O. *Arkhitektura: dereviana i kamiana. Istoriia ukrainskoi kultury: u 5 t.* [Architecture: wooden and stone. History of Ukrainian culture: in 5 volumes]. K. : Naukova dumka, 2001, T. 1. 200, pp. 835–883. [in Ukrainian].
2. Bondar S. V. *Fylosofsko-myrovozrencheskoe soderzhanye "Yzbornykov" 1073 y 1076 hodov : monohrafiya* [Philosophical and worldview content of Izbornikov 1073 and 1076: monograph]. K. : Naukova dumka, 1990, 152 p. [in Ukrainian].
3. Bychko A. K. *Narodnaia mudrost Rusy: analiz fylosofa* [Folk wisdom of Russia: analysis of a philosopher]. K.: Vyshcha shkola, 1988, 200 p. [in Ukrainian].
4. Bychkov V. V. *Smysl yskusstva v vyzantiyskoi culture* [The meaning of art in Byzantine culture]. M. : Znanye, 1991, 64 p. [in Russian].
5. *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Great tлумachnyi vocabulary of the modern Ukrainian language] / uklad. i holov. red. V. T. Busel. K. : Irpin: VTF "Perun", 2001, 1440 p. [in Ukrainian].

6. Horskyi V. S. *Narysy z istorii filosofskoi kultury Kyivskoi Rusi* [Draw from the history of philosophical culture of Kiev Rus]. K. : Naukova dumka, 1993, 162 p. [in Ukrainian].
7. Horskyi V. S., Krymskyi S. B. *Sofyia Kyevskaia kak pamiatnyk drevnerusskoi dukhovnoi kultury. Otechestvennaia fyloofskaia mysl XI – XVII vv. y hrechenskaia kultura : sbornyk nauchnykh trudov* [Sofia Kievskaya as a monument of ancient Russian spiritual culture. Domestic philosophical thought of the 11th – 17th centuries. and Greek culture: collection of scientific papers]. K. : Naukova dumka, 1991, pp. 5–15. [in Ukrainian].
8. Hranstrem E. Ye. *Pochemu mytropolyta Klymenta Smoliatycha nazyvaly “fylosofom”*. *Trudy Otdela drevnerusskoi lyteratury. Akademyia nauk SSSR. Ynstytut russkoi lyteratury* [Why Metropolitan Kliment Smolyatich was called a “philosopher” Proceedings of the Department of Old Russian Literature. USSR Academy of Sciences. Institute of Russian Literature]; red.: D. S. Lykhachev, M. A. Salmyna. M.; L.: Nauka, Lenynhradskoe ottdelenye, 1970, T. 25, pp. 20–28. [in Russian].
9. Hromov M. N., Kozlov N. S. *Russkaia fyloofskaia mysl X–XVII vv.* [Russian philosophical thought X - XVII centuries]. M. : Yzd-vo MHU, 1990, 288 p. [in Russian].
10. *Kyievo-Pecherskyi pateryk* [Kiev-Pechersk Patericon] / red. D. I. Abramovych. K. : Chas, 1991, 280 p. [in Ukrainian].
11. Krymskyi S. B. *Pid syhnaturoiu Sofii* [Signature of Sophia]. K. : Vydavnychiy dim “Kyievo-Mohylianska akademiia”, 2008, 367 p. [in Ukrainian].
12. Lazarev V. N. *Drevnerusskiye khudozhnyky y metody ykh raboty. Drevnerusskoe yskusstvo XV – nachala XVI vekov : sbornyk* [Old Russian artists and methods of their work. Old Russian art of the 15th – early 16th centuries: collection]. M., 1963, pp. 13–32. [in Russian].
13. Makushynska H. P. *Narodna mudrist yak faktor dukhovnoi yednosti suspilstva* [Folk wisdom as a factor of spiritual unity of the suspension]: Candidate’s thesis. Zaporizhzhia, 2003, 16 p. [in Ukrainian].
14. *Misiatsia liutoho v 14 (den) zhytiie i zhyttia, i podvyhy sered sviatykh ottsia nashoho Konstantyna Filosofo, pershoho nastavnyka i vchytelia slovianskoho narodu. Istoriia ukrainskoi filosofii: khrestomatiia* [On the 14th day of February, both the life and the deeds of our saints, Father Constantine the Philosopher, the first mentor and teacher of the Slavic people, live. History of Ukrainian philosophy: textbook] / uporiadnyk M. V. Kashuba. Lviv : Vyd. tsentr LNU imeni Ivana Franka, 2004, pp. 59–78. [in Ukrainian].
15. *Mudroe slovo Drevnei Rusy (XI – XVII vv.) : sbornyk* [The wise word of Ancient Russia (XI – XVII centuries): collection] / sost., per. y komment. V. V. Kolesova. M. : Sov Rossyia, 1989, 464 p. [in Russian].
16. *Povist vremianykh lit. Litopys (za Ipativskym spyskom)* [A Tale of Bygone Years. Chronicle (according to the Ipatiev list)] / perekl. z davnoruskoi V. V. Yaremenko. K. : Radianskyi pysmennyk, 1990, 558 p. [in Ukrainian].
17. Popovych M. V. *Fyloofskiye voprosy semantyky* [Popovich M. V. Philosophical questions of semantics]. K. : Yzd-vo “Naukova dumka”, 1975, 300 p. [in Ukrainian].
18. *“Slovo pro Zakon i Blahodat” Ilariona Kyivskoho* [“A Word about Law and Grace” by Hilarion of Kyiv] / vstup V. S. Horskoho. Philosophical thought, 1988, № 4, pp. 89–106. [in Ukrainian].

УДК 37.016:811.112.2]:37.091.33-028.17
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-20>

Аліна БУРАНОВА,
orcid.org/0000-0002-3849-0944
кандидат філологічних наук,
старший викладач кафедри методики викладання іноземних мов
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(Київ, Україна), *alina_mikitenko@ukr.net*

ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ

У статті визначено й проаналізовано роль подкаст-технології в сучасному навчальному процесі, а саме під час навчання аудіювання, та розроблено вправи для використання на заняттях німецької мови в старшій школі. Установлено, що подкасти являють собою файли, які створюються та викладаються в мережу Інтернет як випуски. Використання подкастів відкриває додаткові можливості для ефективного формування всіх видів мовленнєвої діяльності, особливо аудіювання. Установлено, що подкасти мають багато переваг, оскільки учні слухають актуальні автентичні тексти різних жанрів, що мотивує їх до вивчення німецької мови. Подкаст виступає матеріальною основою аудіювання. Розглянуто три етапи роботи з подкастом, а саме: до прослуховування, під час прослуховування та після прослуховування. Для успішного формування комунікативної компетентності в аудіюванні необхідно виконувати вправи, метою яких є подолання труднощів у сприйнятті й розумінні подкастів. Натепер існує багато різноманітних сайтів, де викладено подкасти різних типів. Одним із таких інтернет-ресурсів є *Deutsch-to-go*, де представлено подкасти за складністю та за тематикою з текстами до них. До одного з подкастів було розроблено вправи відповідно до етапів роботи з аудіотекстом, які викладач може використати на заняттях німецької мови під час навчання аудіювання. Успішність формування комунікативної компетентності в аудіюванні залежить як від умов сприйняття та мовних характеристик аудіотексту, так і від індивідуально-психологічних особливостей слухачів. У процесі застосування розроблених у статті вправ викладач повинен враховувати ці особливості. Незважаючи на дидактичний потенціал технології подкастингу, вчителю необхідно ретельно підбирати вправи до подкастів, оскільки використання комп'ютерних технологій не забезпечує беззаперечну мовленнєву взаємодію школярів. Подкаст має викликати інтерес у слухача, бути автентичним і корисним. Вдало розроблені вправи сприяють активній творчій діяльності учнів, підвищують їх пізнавальну активність і покращують комунікативні навички.

Ключові слова: подкаст, аудіювання, технологія, вправи, інтернет-ресурс.

Alina BURANOVA,
orcid.org/0000-0002-3849-0944
Candidate of Philological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages Methodology
National Pedagogical Dragomanov University
(Kyiv, Ukraine) *alina_mikitenko@ukr.net*

USING PODCASTS IN GERMAN CLASSES DURING TRAINING LISTENING

The article identifies and analyzes the role of podcast technology in the modern educational process, specifically during training listening and develops exercises to be used in German language classes in high school. Podcasts are found to be files that are created and posted on the Internet as releases. The use of podcasts opens up additional opportunities for the effective formation of all types of speech activities, especially listening. Podcasts have been found to have many advantages, as pupils listen to up-to-date authentic texts of various genres, which motivates them to learn German. The podcast is the material basis of listening. Three stages of working with a podcast are considered, namely: before listening, during listening and after listening. For the successful formation of communicative competence in listening, it is necessary to perform exercises aimed at overcoming difficulties in perceiving and understanding podcasts. Today, there are many different sites with different types of podcasts. One such Internet resource is *Deutsch-to-go*, which presents podcasts on the complexity and subject matter with texts to them. Exercises for one of the podcasts were developed according to the stages of working with audiotext, which the teacher can use in German lessons during teaching listening. The success of the formation of communicative competence in listening depends on the conditions of perception and language characteristics of the audio text, as well as on the individual psychological characteristics of the listeners. In the process of applying the exercises developed in the article, the teacher must take into account these features. Despite the didactic potential of podcasting technology, teachers need to carefully select exercises for podcasts, as the use of computer technology does not provide a clear speech interaction of pupils. The podcast should be of interest to the listener, be authentic and useful. Successfully developed exercises promote active creative activity of pupils, increase their cognitive activity and improve communication skills.

Key words: podcast, listening, technology, exercises, online resource.

Постановка проблеми. У зв'язку зі швидким темпом розвитку сучасного суспільства потребує перетворення й система освіти. Оскільки обсяги інформації збільшуються, підвищується і когнітивне навантаження тих, хто навчається. Сучасні викладачі постійно прагнуть вдосконалити свою кваліфікацію та шукати нові підходи, засоби й прийоми для підвищення ефективності навчально-пізнавального процесу. Тут у пригоді стають різноманітні інноваційні технології, які сприяють розв'язанню проблем якісного навчання. Вони дозволяють легко знаходити й отримувати нову інформацію, сприяють розвитку критичного мислення, мотивації до навчання, активності на заняттях тощо. Однією з таких інноваційних технологій є подкаст-технологія, яка у випадку правильного використання може стати ефективним засобом формування іншомовної комунікативної компетентності в аудіюванні.

Аналіз досліджень. Питання використання технології подкастингу на заняттях іноземної мови є досить актуальним натеper, адже сучасну освіту важко уявити без застосування різноманітних онлайн-ресурсів, особливо в умовах дистанційного навчання. Серед останніх досліджень у напрямі слід відзначити О. Б. Бігич, О. Б. Галицьку, Н. В. Грицик, Н. В. Кардашову, С. О. Моргунову.

Так, О. Б. Бігич зазначає, що під час застосування подкаст-технології формується не лише аудитивна, а й аудіовізуальна компетентність, якщо подкаст додатково представляє різні зорові опори (Бігич, 2017: 27). Н. В. Грицик звертає увагу на те, що з подкастами набагато зручніше працювати, ніж із друкованими виданнями. Вони дозволяють економити час учнів і викладача під час підготовки до заняття. Деякі тексти вже дидактизовані, оскільки до них є розроблені словники, питання та завдання (Грицик, 2015: 25). О. С. Моргунова вважає, що подкасти в навчальному процесі «демонструють мобільність сучасної системи загалом, її адаптивний характер, можливість своєчасного пристосування до інноваційних технологій». За допомогою подкастів розширюються межі навчального середовища, оскільки технологія подкастингу може бути використана як під час заняття, так і поза ним (Моргунова, 2018: 187). Незважаючи на наявність досліджень, присвячених подкастингу, питання застосування подкастів на заняттях німецької мови в процесі формування іншомовної компетентності в аудіюванні залишається ще не досить вивченим.

Мета статті полягає у визначенні ролі подкаст-технології в сучасному навчальному процесі, а саме під час навчання аудіювання, та розробці вправ для використання на заняттях німецької мови в старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Подкастингом (podcasting, від iPod і broadcasting – широкоформатне мовлення) називають процес створення та розповсюдження звукових або відеофайлів в Інтернеті. Ці файли, як правило, створюються у вигляді радіопередач і викладаються в мережу як випуски, що можна завантажити й прослухувати в зручний час.

У мережі Інтернет знаходяться як професійно створені подкасти з організованою структурою, озвучуванням, так і особисті аудіоблоги. Викладач німецької мови має самостійно враховувати цей факт під час відбору матеріалів.

Подкасти можуть застосовуватися в навчанні для розвитку навичок читання, говоріння, письма й аудіювання; отримання інформації; розкриття інтерактивних способів передачі знань у реальну аудиторію; розвитку позитивної академічної самооцінки; заохочення активної участі учня; розвитку багатокультурної обізнаності тощо.

Подкаст-технологія дає можливість підвищити результативність навчання іноземної мови завдяки власній інтенсифікації роботи, тому що має чітку послідовність дій вчителя та учнів: попередній план і завдання, процес сприйняття та інтерпретації подкасту й контроль роботи з урахуванням рівня знань іноземної мови.

Під час використання інноваційних технологій активніше відбуваються процеси формування навичок розмовної мови, розвиток самостійної пізнавальної діяльності. Технічні засоби з новими формами й прийомами викладання, підходами до навчання стимулюють операції мислення, зокрема аналіз, синтез, зіставлення, вербальне й змістовне прогнозування (Белая, Шульга, 2011: 284).

Навчання аудіювання в методиці викладання іноземних мов відзначається великою цінністю, бо сприйняття іноземної мови на слух є складним процесом, який потребує максимальної уваги від учня та поетапної підготовки до розвитку такого виду мовленнєвої діяльності від викладача.

Н. Д. Гальскова й Н. І. Гез розуміють під аудіюванням рецептивний вид мовленнєвої діяльності, процес сприйняття, розуміння та активного перероблення інформації на слух під час народження мови (Гальскова, Гез, 2009: 161).

О. Б. Бігич окреслює компетентність в аудіюванні як «здатність слухати автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння в умовах прямого й опосередкованого спілкування» (Бігич, 2012: 19).

Застосування подкаст-технології в процесі навчання німецької мови відкриває додаткові можливості для ефективного формування

іншомовної комунікативної компетентності в аудіюванні. Подкасти є аудіотекстами, які використовуються для навчання аудіювання, тому структура роботи з ними буде відповідати трифазовій моделі формування компетентності в аудіюванні під час роботи з аудіотекстом.

І. О. Зимня виділяє спонукально-мотиваційну, аналітико-синтетичну й виконавчу фази. Мета спонукально-мотиваційної фази полягає в правильній постановці комунікативного завдання. Учні мають отримати настанови перед прослуховуванням аудіотексту. Метою аналітико-синтетичної фази є аналіз тексту, який прослуховується. На цю фазу відводиться найбільша кількість часу. Під час виконавчої фази учень повинен вербально / не вербально відреагувати на почуте (Зимня, 2001: 83).

Традиційно розрізняють три етапи роботи з аудіотекстом, у нашому випадку з подкастом: 1) до прослуховування (передтекстовий / передаудитивний); 2) під час прослуховування (текстовий / аудитивний); 3) після прослуховування (післятекстовий / постаудитивний). Така модель навчання аудіювання була розроблена методистами задля подолання труднощів учнів під час сприйняття на слух іноземного тексту, а також для розвитку аудитивних вмінь.

Вправлення є передумовою успішного й ефективного формування умінь і навичок розуміти мовлення на слух. Виконання вправ має на меті подолати труднощі в сприйнятті й розумінні матеріалів, що прослуховуються. Фазова типологія поділяє завдання на: вправи перед аудіюванням (Aufgaben vor dem Hören), вправи під час аудіювання (Aufgaben während des Hörens) і вправи після аудіювання (Aufgaben nach dem Hören) (Сивак, 2013: 147).

Перед аудіюванням використовуються вправи з метою введення теми, підвищення мотивації та зацікавленості, виявлення очікувань від аудіотексту / подкасту, активізації набутих знань. Цей етап готує слухачів до сприйняття аудіоматеріалу, сприяє концентрації їхньої уваги, зняттю психологічної напруги й подоланню мовних труднощів. Під час цього етапу можна використовувати асоціограми, зорову наочність (фото, малюнки тощо), слухову наочність (музика, голоси тощо), обговорення, ключові слова тощо.

Під час прослуховування аудіозапису рекомендується використовувати роздатковий матеріал (картки, таблиці, графіки тощо), які необхідно заповнити під час аудіювання.

Завдання, які виконуються після прослуховування аудіотексту, не потребують додаткової

підготовки. Їхня мета – контроль і завершальна робота над аудіоматеріалом. На такому етапі можлива перевірка детального чи загального розуміння тексту. Слухачі мають вміти концентруватись, запам'ятовувати й утримувати в пам'яті велику кількість інформації іноземною мовою, розрізняти важливу й менш важливу інформацію. На цьому етапі можуть виконуватись такі вправи, як заповнення анкет, встановлення відповідності, відповіді на питання тощо.

Для ефективної реалізації навчання аудіювання на уроках німецької мови особливої уваги потребують саме навчальні подкасти. Усе більша кількість вчителів звертається до такої інноваційної технології в процесі викладання, оскільки подкасти стимулюють навчання за допомогою креативних методів і відкритих ліній комунікації.

Серед переваг подкастів називають такі: автентичність, автономність, багатоканальне сприйняття, актуальність, багатofункціональність, продуктивність, інтерактивність, мобільність тощо (Кардашова, 2015: 178–179).

Спираючись на характеристики подкастингу, можна виокремити дидактичний потенціал цієї Інтернет-технології. Насамперед подкасти надають підліткам чудову можливість слухати актуальні сучасні автентичні тексти різних жанрів на будь-яку тему, яка є цікавою. Оскільки аудіювання не лише автономний вид мовленнєвої діяльності, а й пов'язаний із говорінням, письмом і мовними навичками, подкаст-технологія з її різноманітним жанрів і категорій допомагає вчителю розв'язувати комплексні завдання навчання. Важливою є мобільність такої інноваційної технології, адже подкасти можуть відтворюватись на будь-яких технічних засобах.

Виходячи з вище написаного, можна підсумувати, що подкаст як медіаносій інформації наділений низкою переваг, що здатні зробити процес навчання цікавішим і результативнішим і дозволяє розв'язати комплексні завдання навчання аудіювання іноземною мовою.

У мережі Інтернет можна знайти різноманітні сайти, де викладені подкасти різних типів. Серед таких сайтів треба відзначити Deutsch-to-go (<https://www.deutsch-to-go.de/>), Slow German (<https://slowgerman.com>), Deutsche Welle (<https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/sprachbar/s-9011>), Bayerische Rundfunk (<https://www.br.de/mediathek/podcast/>), Easy German (<https://www.easygerman.org/podcast/>), Nachrichtenleicht (<https://www.nachrichtenleicht.de/>). Кожен інтернет-ресурс має свої особливості й надає різноманітні можливості для роботи з подкастами. На нашу думку, одним

із найефективніших для використання на заняттях німецької мови є інтернет-ресурс Deutsch-to-go, який поновлюється новими подкастами один раз на тиждень. На сайті представлено понад 550 подкастів, які розподілено за двома критеріями – за складністю та за тематикою, що стане в пригоді викладачам під час відбору матеріалу. Крім цього, на сайті пропонується не тільки прослухати подкаст, а й надається можливість пройти тестування після кожного аудіотексту. До того ж на сайті також представлено транскрипти, тобто тексти до усіх подкастів. Такі переваги інтернет-ресурсу дають можливість ефективніше підібрати навчальний матеріал до заняття.

Варто відзначити, що представлені на сайті подкасти є досить сучасними. Так, наприклад, одна з останніх тем присвячена пандемії. Оскільки ця тема актуальна натеper, пропонуємо вправи, які можна використати на заняттях із німецької мови.

Оскільки більшість запропонованих вправ рекомендовано використовувати під час індивідуальної / парної роботи, було розроблено й оформлено документ із дидактичним матеріалом, який представлений у вправах. Викладач може завантажити його у вільному доступі за посиланням, яке закодоване в QR-кодi.



Подкаст “Corona und die deutsche Sprache”

Вправи перед аудіюванням.

Übung 1. Sucht eine Erklärung zu einem Wort.

Мета: зняти лексичні труднощі

Приєм: робота з роздатковим матеріалом у парах

AHA-Regeln; Spuckschutzwand; Aufschwung ; Geisterspiel; RKI

- 1) *Abstand, Hände waschen, Alltagsmaske* – _____;
- 2) *transparente, besonders den Kopfbereich abdeckende Trennwand (mit Durchreiche) als Schutz gegen eine Infektion* – _____;
- 3) *Schwung nach oben* – _____;
- 4) *Wettkampf, der nicht vor Publikum ausgetragen wird* – _____;
- 5) *Robert Koch-Institut* – _____.

Для виконання цієї вправи можна використати роздатковий матеріал у вигляді карток, на яких

окремо зазначити лексичні одиниці та їх значення. Роботу з картками можна організувати в парах.

Übung 2. Erzählt uns. Wo und welche neuen Wörter habt ihr zum Thema Corona gehört?

Мета: підготувати до сприйняття подкасту

Приєм: фронтальне опитування

У цій вправі учні висловлюють свою думку до запропонованого питання. Таким чином вчитель готує учнів до сприйняття тексту й зацікавлює актуальною тематикою.

Вправи під час аудіювання.

Запропонований подкаст варто прослухати декілька разів, оскільки присутні нові лексичні одиниці. Після першого прослуховування можна запропонувати учням роздатковий матеріал із вправою № 3, яку вони виконують під час другого прослуховування.

Übung 3. Hört den Podcast zu. Ergänzt die Lücken.

Мета: навчати аудіювання з повним розумінням подкасту

Приєм: заповнення пропусків у тексті

„Entschuldigung, Ihre _____ schaut raus!“ Diesen Satz hätte man wohl vor der Corona-Pandemie nicht verstanden. Auch Wörter erscheinen jetzt in einem neuen Kontext: Beidem Wort _____ dachte man früher eher an einen Banküberfall, und die erste Assoziation bei Maskenpflicht war die _____ für eine Faschingsparty. Corona-Pandemie ist Wort des Jahres _____, und das Coronavirus prägt nicht nur unseren Alltag, sondern auch unseren _____: Jetzt gelten die AHA-Regeln (=Abstand, Hände waschen, Alltagsmaske), in allen Geschäften sind Spuckschutzwände, man diskutiert über systemrelevante Berufe und _____ über einen harten Lockdown. In alltäglichen Gesprächen fallen plötzlich Fachbegriffe wie Aerosole, Tröpfcheninfektion, RKI, Reproduktionsrate, Herdenimmunität, Superspreader, Social Distancing ... Und Begriffe, die es im Deutschen schon immer gab, _____ einen medialen Aufschwung: Man arbeitet nicht mehr im _____, sondern im Homeoffice, den Urlaub _____ man auf Balkonien, also zu Hause auf dem Balkon, statt _____ mit Zuschauern gibt es Geisterspiele. Ja, und am Ende von E-Mails steht jetzt oft der Gruß: Bleiben Sie _____!

Вправа розроблена відповідно до представленого транскрипту на сайті <https://www.deutsch-to-go.de/corona-und-die-deutsche-sprache/> (Plank).

Для виконання цієї вправи краще підходить індивідуальна робота. А ось для перевірки варто застосувати парну або фронтальну роботу.

Вправи після аудіювання.

Übung 4. Lest die Sätze. Hört den Podcast aufmerksam zu. Was habt ihr gehört? Kreuzt an.

Мета: навчати аудіювання з повним розумінням змісту подкасту

Приєм: виконання вправи на роздатковому матеріалі

– *Mit dem Satz „Entschuldigung, Ihre Nase schaut raus“ weist man Menschen darauf hin, dass sie zu neugierig sind und sich in alles einmischen.*

– *Maskenpflicht bedeutete früher, dass man an einer Faschingsparty nur teilnehmen durfte, wenn man verkleidet war.*

– *Durch das Coronavirus entstehen viele neue Begriffe, die den deutschen Wortschatz erweitern.*

– *Die Deutschen verstehen jetzt viele Fachbegriffe, die sie aber in alltäglichen Gesprächen nicht verwenden.*

– *Die Begriffe Homeoffice, Balkonien und Geisterspiele gab es im deutschen Wortschatz schon vor Corona, aber sie hatten eine andere Bedeutung.*

Цю вправу можна виконати як онлайн на сайті (твердження подаються по одному у вигляді тестових завдань), так і офлайн як роздатковий матеріал. Варіант виконання вправи повинен обрати викладач, враховуючи індивідуальні особливості класу й наявність доступу в Інтернет-мережу.

Übung 5. Wie denkt ihr, welche Wörter können noch in der Zukunft erscheinen (im Bereich Corona-Pandemie, in anderen Bereichen)? Warum? Besprecht mit dem Partner/ der Partnerin und präsentiert in der Klasse. Ihr habt 5 Minuten Zeit.

Мета: навчати висловлювати власну думку, розвивати уяву учнів, вчити працювати в парах

Приєм: робота в парах, фронтальне опитування

Вправа № 5 краще підходить для учнів, яким до вподоби творчі завдання. Якщо ж у класі виникатимуть деякі труднощі з вправами до чи під час аудіювання, то можна запропонувати їм вправу № 6.

Übung 6. Was passt? Ordnet zu.

Мета: навчати учнів лексичної здогадки, розвиток потенціального словника

Приєм: робота в парах, фронтальне опитування

1) gelbe Zone; 2) Virusangst; 3) pandemüde; 4) Zoomer; 5) Lockdownfrisur; 6) Homeworking; 7) Lockdownspeck; 8) Distanzregelung; 9) Lockdown; 10) bemaskt.

A) einen Mund-Nasen-Schutz tragend;

B) in verschiedenen Ländern während der COVID-19-Pandemie festgelegte Klassifizierung eines Ortes bzw. einer Region als Gebiet mit mittelhohen Infektionszahlen;

C) sehr große Sorge, sich mit einem bestimmten Krankheitserreger zu infizieren;

D) Zeitraum, in dem fast alle wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Aktivitäten auf politische Anordnung hin stillgelegt sind (z.B. zum Infektionsschutz);

E) jemand, der mit der Videokonferenzsoftware Zoom® über das Internet (mit Bildübertragung) kommuniziert und arbeitet;

F) durch Bewegungsmangel, Langeweile, Stress usw. während der COVID-19-Pandemie zugenommenes Körpergewicht;

G) durch die Schließung der Friseurgeschäfte während der COVID-19-Pandemie herausgewachsener bzw. durch unprofessionelles Schneiden verunstalteter Haarschnitt;

H) überdrüssig und erschöpft wegen allem, was mit der COVID-19-Pandemie zu tun hat;

I) Berufstätigkeit, die unter Einsatz der modernen Medien und Telekommunikationsmittel von zu Hause aus ausgeübt wird;

J) Verordnung bzw. Empfehlung während der COVID-19-Pandemie, in der Öffentlichkeit einen bestimmten Abstand zwischen zwei Personen einzuhalten.

(Матеріал для вправи відібрано з інтернет-ресурсу <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp>)

У цій вправі учні знайомляться з новими лексичними одиницями, які виникли в німецькій мові в період всесвітньої пандемії. Вправа вчить учнів розвивати мовну здогадку й сприяє розвитку потенціального словника учнів.

Übung 7. Was denkt ihr? Äußert eure Meinung.

Мета: розвиток навичок говоріння

Приєм: відповіді на запитання

1. Warum erscheinen neue Wörter in der Sprache?
2. Welche Wörter haben euch gefallen? Warum?

У цій вправі учні відповідають на подані запитання, які спрямовані на розвиток навичок говоріння. Крім того, відповідаючи на питання, учні навчаються висловлювати власну думку.

Слід зазначити, що успішність формування іншомовної комунікативної компетентності в аудіюванні зумовлюється низкою факторів:

1) умовами сприймання аудіоповідомлення;
2) індивідуально-психологічними особливостями самого слухача (рівня сформованості його мовленнєвого слуху, пам'яті, наявності інтересу тощо);
3) мовними характеристиками аудіоповідомлення (Бігич, 2012: 21). Саме тому представлені нами вправи викладач повинен використовувати, враховуючи ці фактори.

З практичного боку зрозуміло, що використання комп'ютерних технологій не забезпечує беззаперечну мовну взаємодію школярів, а надмірна експлуатація презентацій і відеоматеріалів не завжди веде до збільшення комунікативного

потенціалу навчального процесу. Досягти розвитку комунікативної компетентності допомагає активна взаємодія самих учнів під час навчання та самостійна робота.

Учитель має відповідально поставитись до підготовки й відбору матеріалів для проведення аудіювання в класі й ретельно відібрати завдання / вправи, які супроводжують процес аудіювання. Адже, якщо викладач чітко визначає мету й підбирає відповідні вправи для кожного етапу навчання аудіювання, навчальний процес для школяра стає цікавим, вмотивованим і результативним.

Аудитивний матеріал має бути не лише корисним, а й має викликати природний інтерес у слухача, зацікавити школяра новими фактами й подіями сучасності. Завдання вчителя – викликати бажання слухати й думати (Гончар, 2010: 88).

Під час відбору матеріалу для навчання аудіювання слід звернути увагу на сам аудіотекст і його характеристики. Текст має бути насамперед валідним. Під валідністю розуміється відповідність аудіоповідомлення поставленим цілям аудіювання. Валідні аудіотексти є автентичними, якісно записаними, відповідають рівню володіння учнів німецькою мовою, мають належні жанрові характеристики, стимулюють рефлексію реципієнтів та емоційно забарвлені. Крім валідних текстів, існують напівавтентичні й укладені (навчальні) аудіотексти. Напівавтентичні аудіоповідомлення є легшими для сприйняття, бо скорочені й модифіковані. Найлегшими ж аудіотекстами є навчальні, оскільки в них ураховується мовленнєвий досвід конкретної вікової групи, а також наявні опори й орієнтири (Бігич, 2012: 24).

Під час навчання аудіювання учнів старшої школи слід використовувати автентичні тексти, але з опорами й орієнтирами. Уміння аудіовізуалізації будуть ефективно розвиватись шляхом телевізійних і радіопрограм, відеофільмів, вистав, новин, репортажів тощо. Прослуховування автентичного аудитивного матеріалу забезпечуватиме підготовку школярів до справжніх, неочікуваних ситуацій мовлення іноземною мовою та наблизуватиме до сучасних реалій європейців. Відповідні опори сприятимуть додатковій мотивації навчання та полегшенню сприйняття аудіоматеріалу.

Таким чином, у процесі підготовки матеріалу для навчання аудіювання та організації самого процесу засвоєння знань і вмінь учитель має керуватись критеріями відбору аудіотексту, враховувати варіативність вправ на етапах аудіювання, використовувати сучасні подкасти. Нарешті, вдало розроблені завдання сприятимуть активній творчій діяльності школярів, стимулюватимуть пізнавальну активність і покращуватимуть їхні комунікативні навички.

Висновки. Таким чином, застосування подкаст-технології в сучасному навчальному процесі відіграє велику роль у процесі формування комунікативної компетентності в аудіюванні. Сучасні інтернет-ресурси пропонують значну кількість різноманітних автентичних подкастів, які здатні зацікавити й мотивувати учнів до вивчення німецької мови. Розроблені вправи можуть бути використані викладачами на заняттях німецької мови. Однак слід пам'ятати, що вчителю необхідно ретельно ставитись до підготовки чи вибору вправ, що є запорукою успішного навчання аудіювання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беляя А. Л., Шульга О. Н. О роли средств интерактивной коммуникации в обучении иностранному языку. *Женщина. Общество. Образование* : материалы 13-ой Междунар. науч.-практ. конф., 17 декабря 2010 г. Минск, 2011. С. 284–286.
2. Бігич О. Б. Аудіовізуальна компетентність як цільова в подкаст-технології навчання іноземних мов і культур. *Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі: шляхи інтеграції школи та ВНЗ* : матеріали ІХ Міжнар. наук.-метод. конф., 28 квітня 2017 р. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна. С. 26–27.
3. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетентності в аудіюванні. *Іноземні мови*. 2012. № 2. С. 19–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_2_5 (дата звернення: 14.05.2021).
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика : учебное пособие. 6-е изд., стер. Москва : Академия, 2009. 335 с.
5. Гончар И. А. Модель обучения аудированию иноязычного текста. *Мир русского слова*. 2010. № 1. С. 86–92. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-obucheniya-audirovaniyu-inoazychnogo-teksta> (дата звернення: 15.05.2021).
6. Грицик Н. В. Технологія подкастинг у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. Чернігів : ЧНПУ, 2015. Вип. 124. С. 24–27.
7. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.
8. Кардашова Н. В. Англомовний подкаст як засіб формування компетентності в аудіюванні студентів мовних спеціальностей. *Вісник КЕШУ. Серія : Педагогіка та психологія*. Київ. 2015. Випуск 24. С. 176–185.
9. Моргунова С. О. Дидактичний потенціал подкасту як засобу інтенсифікації навчання іноземної мови в університеті. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон, 2018. № 84. Том 1. С. 183–187.

10. Сивак К. М. Типологія вправ з аудіювання (з досвіду німецьких методистів). *Вісник Національного університету оборони України*. Київ, 2013. Вип. 1. С. 147–149.
11. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie. *Owid* : вебсайт. URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp> (дата звернення: 05.05.2021).
12. Plank I. Corona und die deutsche Sprache. *Deutsch-to-go* : вебсайт. URL: <https://www.deutsch-to-go.de/corona-und-die-deutsche-sprache/> (дата звернення: 03.05.2021).

REFERENCES

1. Belaya A. L., Shulga O. N. O roli sredstv interaktivnoj kommunikatsii v obuchenii inostrannomu yazyku [On the role of interactive communication in foreign language teaching]. *Zhenshchina. Obshchestvo. Obrazovanie: materialy 13-oy mezhdunar. nauch.-prakt. konf.*, 17 dekabrya 2010. Minsk, 2011. pp. 284–286 [in Russian].
2. Bigych O. B. Audiovizualna kompetentnist yak tsilova v podkast-tekhnologii navchannya inozemnykh mov i kultur [Audiovisual competence as a target in podcast technologies for teaching foreign languages and cultures]. *Metodychni ta psyhologo-pedagogichni problemy vykladannya inozemnykh mov na suchasnomu etapi: shlyahy integratsii shkoly ta VNZ: Materialy IX Mizhnar. nauk.-metod. konf. 28 kvitnya 2017 r.* Kharkiv: KHNU imeni V. N. Karazina. pp. 26–27 [in Ukrainian].
3. Bigych O. B. Metodyka formuvannya inshomovnoi kompetentnosti v audiyuvanni [Methods of forming foreign language competence in listening] *Inozemni movy*. 2012. № 2. pp. 19–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2012_2_5 [in Ukrainian].
4. Galskova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: lingvodidaktika i metodika [Theory of foreign language teaching: linguodidactics and methods]: ucheb. posobie. 6-e izd., ster. M.: Akademiya, 2009. 335 p [in Russian].
5. Gonchar I. A. Model obucheniya audirovaniyu inoyazychnogo teksta [Model of learning to listen to a foreign language text]. *Mir russkogo slova*. 2010. № 1. pp. 86–92. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-obucheniya-audirovaniyu-inoyazychnogo-teksta> [in Russian].
6. Grytskyk N. V. Tekhnologiya podkastyng u vykladanni inozemnoi movy za profesijnym spryamuvannjam [Technology podcasting in teaching a foreign language in a professional direction]. *Visnik Chernigivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universytetu imeni T.G. Shevchenka*. Chernigiv : CHNPU, 2015. Vyp. 124. pp. 24–27 [in Ukrainian].
7. Zimnyaya I. A. Lingvopsihologiya rechevoj deyatelnosti [Linguopsychology of speech activity]. M.: Moskovskij psihologo-socialnyj institut, Voronezh: NPO “MODEK”, 2001. 432 s [in Russian].
8. Kardashova N. V. Anglomovnyj podkast yak zasib formuvannya kompetentnosti v audiyuvanni studentiv movnyh spetsialnostej [English podcast as a means of forming competence in listening to students of language specialties]. *Visnyk KESHU. Seriya: Pedagogika ta psihologiya*. Kyiv. Vypusk 24. 2015. pp. 176–185 [in Ukrainian].
9. Morgunova S. O. Dydaktychnyj potentsial podkastu yak zasobu intensyfikatsii navchannya inozemnoi movy v universyteti [Didactic potential of the podcast as a means of intensifying foreign language teaching at the university]. *Zbirnyk naukovykh prats “Pedagogichni nauky”*. Kherson, 2018. № 84. Tom 1. pp. 183–187 [in Ukrainian].
10. Syvak K. M. Typologiya vprav z audiyuvannya (z dosvidu nimetskykh metodystiv) [Typology of listening exercises (from the experience of German Methodists)]. *Visnyk Natsionalnogo universytetu obrony Ukrainy*. Kyiv. 2013. Vyp. 1. pp. 147–149 [in Ukrainian].
11. Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie. *Owid* URL: <https://www.owid.de/docs/neo/listen/corona.jsp>.
12. Plank I. Corona und die deutsche Sprache. *Deutsch-to-go* URL: <https://www.deutsch-to-go.de/corona-und-die-deutsche-sprache/>.

Аліна БУРОВИЦЬКА,

orcid.org/0000-0002-0661-1190

викладач кафедри англійської мови

Чорноморського національного університету імені Петра Могили

(Миколаїв, Україна) *demaliya@ukr.net*

ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ В КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Стаття присвячена концепції іншомовної професійної компетенції студентів медичних спеціальностей. Було визначено, що процес модернізації системи освіти підіймає проблеми покращення якості вищої освіти. Це приводить не лише до збільшення вимог до знань і навичок майбутнього випускника, а й до їх здатності застосувати ці знання в галузевій діяльності з професійною метою, щоб провести комунікацію іноземною мовою у сфері своєї діяльності, вміти пояснити основні поняття та терміни медицини й спілкуватися з пацієнтом на теми, що пов'язані зі сферою здоров'я. У статті окреслено особливості й тенденції розвитку іншомовної освіти майбутніх лікарів як процесу кваліфікованої професійної підготовки майбутніх медиків у контексті міжнародного спілкування та взаємодії засобами іноземної мови. Схарактеризовано специфіку змісту й відповідних форм і методик такої освіти у вищих медичних навчальних закладах України. Дослідження стосується особливостей вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Як правило, мовна компетентність випускників медичного університету може бути реалізована скоріше в усній формі, ніж у письмовій. Розглянуті явища міжкультурної комунікації та комунікативної компетенції для студентів медичних спеціальностей. Подані основні форми діяльності під час міжнародної взаємодії студентів медичних спеціальностей, наприклад, участь у роботі міжнародних медичних організацій, конгресів, симпозіумів і конференцій; медичних спільнот; розробка проєктів та обмін досвідом у медичних установах.

Міжнародна система контролю професійних знань студентів-медиків також вимагає складання міжнародних іспитів «Крок» саме англійською мовою, оскільки така мова є найпоширенішою серед різних народів світу. Обґрунтовано важливість вивчення та сфери застосування іноземної мови медичними професіоналами у сфері медицини в міжнародному контексті. Запропоновані ефективні методи викладання англійської мови як іноземної студентам із метою їхньої професійної реалізації, серед яких варіації методу кейсів, рольові ігри, медичні загадки й вікторини й метод проєктних робіт на завершальному етапі роботи над темою. Запропоновані основні напрями подальших досліджень теми, що містять розгляд методів роботи з медичними текстами й вивчення розвитку професійного іншомовного навчання у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: майбутній лікар, іншомовна освіта, професійне навчання, міжкультурна комунікація, мовленнєвий етикет, професійна діяльність.

Alina BUROVYTSKA,

orcid.org/0000-0002-0661-1190

Teacher at the English Language Department

Petro Mohyla Black Sea National University

(Mykolaiv, Ukraine) *demaliya@ukr.net*

PROFESSIONAL FOREIGN TRAINING OF FUTURE PHYSICIANS IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL COOPERATION

The article deals with the concept of foreign language professional competence of medical students. It was determined that the process of modernizing the education system raises the issues of improving the quality of higher education. This leads not only to increase requirements for future graduates' acquisition, but also to form their ability to apply it successfully in the pursuit of professional goals, to conduct foreign communication in their professional sphere. Future specialists should be able to explain basic concepts and terms of medicine and to communicate with a patient on topics related to health. The article deals with the disclosure of peculiarities and trends of the development of foreign language education of future doctors as a process of qualified professional training by means of a foreign language, characterization of the content and corresponding forms and methods of such education in higher educational institutions of Ukraine. The research concerns the peculiarities of learning a foreign language in a professional activity. It is concluded, that the language competence of medical university graduates can be realized more orally rather than in writing. The importance of studying a foreign language by medical professionals in the field of medicine is emphasized. Effective methods of teaching English as a foreign language to students for their professional realization are proposed, including variations of the case method, role-playing games, medical puzzles and quizzes and the method of project work at the final stage of

work on a topic. The notions of multicultural community and community competence for students of medical specialties are discussed. Submission of the basic form of activity at international relations of students of medical specialties, like participation in robotic international medical organizations, congresses, symposiums and conferences; medical societies are showed and development of projects and exchange of information at medical facilities were mentioned.

The main directions of further investigations are proposed, which include research of text methods (with medical texts) and research of development professional foreign language education at Ukrainian universities.

Key words: future physician, foreign language education, vocational training, communication between cultures, language etiquette, professional activity.

Постановка проблеми. Сучасні реалії в контексті розширення міжнародних контактів мотивують до глибокого вивчення іноземної мови студентів нефілологічного профілю. Зростання зацікавленості у вивченні англійської мови як іноземної студентами медичних спеціальностей, зокрема майбутніх медиків і фармацевтів, не є винятком. Знання мов розширюють освітні, культурні й професійні можливості й сприяють підвищенню професійного рівня. Протягом останніх років в Україні цьому питанню було приділено багато уваги, зокрема під час розробок новітніх програм для вивчення іноземної мови, які б задовольняли професійні потреби майбутніх медиків.

Аналіз досліджень. Питання вивчення іноземної мови студентами й підготовки їх до міжкультурної взаємодії вивчалось зарубіжними й вітчизняними вченими, але більшість наукових пошуків спрямовувалась на вивчення питань міжкультурної компетенції студентів-філологів (перекладачі, вчителі) й таких студентів нефілологічної спеціалізації, як програмісти й економісти.

На міжнародній науковій арені питання міжкультурної взаємодії досліджувалися П. Адлером, М. Байрам, М. Флемінгом, М. Дж. Бенетом, а головним предметом їхніх досліджень поставали питання культурної ідентифікації та інтеркультурні питання навчання мови.

Вітчизняні дослідники також внесли вагомий внесок у дослідження: міжкультурну взаємодію вивчали З. Гасанова, В. Заслуженюк, С. Кучеряна, М. Галицька, Ю. Караулов розробляє поняття «мовна особистість», Ю. Пассов – поняття «іншомовна грамотність», В. Сафонова розглядає іншомовні соціокультурні компетенції, П. Сисоев – «поняття полікультурної особистості».

Стосовно роботи саме над медичною наукою літературою іноземною мовою, то натепер це питання розглянув ґрунтовно в навчальному посібнику Л. Абраменко. Готовність до різних аспектів іншомовної діяльності в студентів вищих навчальних закладів розглядалася в дослідженнях Г. Галицької, К. Магрламової, І. М'язової, В. Манакіна, Л. Гапоненко, О. Кузнецової, Т. Чернюк та інших.

Мета статті – проаналізувати процес іншомовної підготовки студентів медичних спеціальностей

у контексті міжнародної взаємодії. Головними завданнями є окреслення сфери реалізації іншомовної підготовки, методів і прийомів навчання студентів-медиків іноземної мови, розкриття питання використання іноземної підготовки студентів для міжнародної співпраці й взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Комунікація є процесом обміну повідомленнями, постійним обміном інформації та передачі смислів, тому що вони не збігаються в людей, які говорять навіть одною мовою. Міжнародна комунікація та взаємодія є ще ширшим поняттям, оскільки вона містить не лише мовні елементи, але й елементи транслявання культурних традицій спілкування. Відповідно до статті 26 закону України про вищу освіту налагодження міжнародних зв'язків і провадження міжнародної діяльності в галузі освіти, науки, спорту, мистецтва й культури є одним із ключових предметів діяльності вищого навчального закладу, й це неможливо без вивчення іноземних мов (Магрламова, 2018).

Міжкультурна взаємодія в такому контексті є можливістю та здатністю випускника університету до адекватної співпраці з представниками інших культур. О. Артюхова зазначає, що поняття міжкультурна взаємодія – міжкультурна комунікація сприймалися однаково, тобто лише на вербальному рівні, й тільки з розвитком міжнародних зв'язків і залучення невербальних видів комунікації до міжнародної співпраці в науковий обіг ввійшло поняття міжкультурної взаємодії (Артюхова, 2018: 120).

Якісне опанування іноземною мовою в період інтеграції України в Європейську й світову спільноту сприяє поширенню ділових зв'язків і контактів, надає можливості вивчати й ефективно використовувати іноземний досвід, користуватися сучасними інформаційними технологіями, брати участь у міжнародних конференціях, семінарах і конгресах, проходити стажування в іноземних державах із метою вдосконалення фахової підготовки, проводити письмовий обмін діловою інформацією тощо (Нежива, 2014: 173). Але найголовнішим центром цього є міжкультурна комунікація. Питання іншомовної підготовки спеціалістів розкривали іноземні й вітчизняні вчені, водночас тема підготовки студентів медичного

профілю не може вважатись досить дослідженою та ґрунтовно розглядається лише в останні роки. Тому метою нашої роботи є розкриття питання професійної іншомовної підготовки майбутніх медиків у контексті міжнародної взаємодії.

Міжкультурна комунікація — це спілкування, що відбувається в умовах, які так відрізняються від культурно зумовлених традицій у комунікативній компетенції її учасників, що ці відмінності суттєво впливають на успіх чи невдачу комунікативної події. Комунікативна компетенція визначається як використання знань символічних систем і правил їх функціонування, а також принципів комунікативної взаємодії, що використовуються під час спілкування. Інколи міжкультурну комунікацію називають ще кроскультурною, оскільки вона описує явища перехресного, взаємного спілкування представників різних культур (Закон України про вищу освіту: 109).

Проаналізуємо різні фактори, що зумовлюють поглиблене вивчення іноземної мови студентами медичного профілю та пов'язані з міжкультурною комунікацією. Найголовнішими з них є міжнародне співробітництво, здатність до співпраці, що здійснюється як на міждержавному рівні, так і між медичними навчальними закладами, лабораторіями, лікарнями, медичними фірмами тощо. Сучасні студенти медичного профілю повинні володіти такими якостями, як мобільність і конкурентоспроможність, а тому володіти іноземною мовою за професійним спрямуванням на досить високому рівні.

До основних форм міжнародної взаємодії в медичній сфері ми можемо віднести:

- участь лікарів, викладачів, інтернів і студентів-медиків у роботі міжнародних медичних організацій, конгресів, симпозіумів і конференцій;
- заснування та участь у медичних міжнародних спільнотах;
- реалізацію спільних міжнародних наукових проєктів;
- обмін і стажування в міжнародних установах і клініках;
- поширення наукових медичних методів діагностики й лікування та взаємодопомога під час їх впровадження на практиці;
- міжнародна система контролю професійних знань студентів-медиків також вимагає складання міжнародних іспитів «Крок» саме англійською мовою, оскільки така мова є найпоширенішою серед різних народів світу.

Отже, якість мовної університетської освіти стає не лише критерієм особистісного успіху фахівця / дослідника, а й фактором опосередкованого впливу

на економічний розвиток держави й добробут суспільства в цілому (Магрламова, 2018).

З позицій нового методологічного підходу мета сучасної освіти полягає не в «навчанні іноземної мови» як такої, а в «іншомовній освіті», змістом якої є не лише прагматичні знання, навички й вміння, а й розвиток особистості засобами іноземної мови за паралельного й взаємопов'язаного вивчення мови й культури, а міжкультурна парадигма розглядається як онтологія сучасної мовної освіти, яка звернена насамперед до принципів формування полікультурної особистості в умовах полікультурного-мовного простору в ході вивчення іноземних мов і культур (Суворова, 2013: 2).

Для здійснення всіх цих видів міжкультурної взаємодії необхідним стає вивчення мови, формування мовних навичок і розвиток мовленнєвих умінь, що дозволяє студентам активно брати участь у міжкультурному обміні, вивченні найновіших досліджень у сфері медицини й науки. Саме тому найбільше уваги під час викладання іноземної мови студентам медичного профілю приділяють саме професійно орієнтованій лексиці й опануванню навичок з її використання на практиці через комунікативний підхід, а саме принципам:

- мовленнєво-мисленнєвої активності;
- орієнтації на професійну діяльність студента;
- функціональності;
- ситуативності;
- новизни.

Застосування таких принципів на практиці забезпечує набуття міжкультурної комунікативної компетенції та комунікативно орієнтованого навчання іноземної мови за фахом у вищому навчальному закладі.

Іншомовна комунікативна компетентність – здатність і готовність до іншомовного спілкування з носіями мови, сприйняття та розуміння партнерів, адекватного й своєчасного вираження своїх розумових намірів (Чернюк, 2018: 103).

Вона своєю чергою базується на:

- знаннях: мови іноземного партнера, культури країни (історії, мистецтва, економіки тощо); міжкультурних особливостей, культурних відмінностей;
- уміннях: за допомогою засобів іноземної мови переборювати суперечності й конфлікти в непорозуміннях, здатність вести професійне співробітництво, уміння обирати комунікативні засоби залежно від ситуації спілкування;
- досвіді й особистих якостях: терплячість і розуміння до співрозмовника, бажання зрозуміти його думку, здатність до компромісів, дипломатичність, комунікабельність, толерантність, гнучкість мислення, тактовність і так далі.

Саме тому діяльність студентів медиків на заняттях з іноземної мови повинна бути тісно пов'язаною з професійною підготовкою студентів як спеціалістів в галузі медицини.

Серед найголовніших із них можемо виділити такі:

1) Кейсові завдання. (Medical appointments, medical emergencies, Typical cases discussion, Medical examinations);

2) Медичні загадки (на прикладі тестів до підсумкового контролю «Крок»);

3) Рольові ігри (In a hospital – doctor-patient relationship, In the drug store- a pharmacist and a customer, During the procedure – a nurse with a physician, a nurse with a, During the operation; On the appointment, At the dentistry);

4) Метод проєктів (Presentation of a medical case, A report about a specific disease).

Як стверджує О. Максимова, проєктна методика застосовується на завершальному етапі вивчення теми й передбачає високий рівень індивідуальної та колективної відповідальності за виконання кожного завдання в процесі роботи над проєктом (Максимова, 2019: 537).

Зважаючи на сказане вище, можемо резюмувати, що іншомовна підготовка студентів-медиків є невіддільною складовою частиною професійної підготовки й майбутньої успішної реалізації студента медичної спеціальності. На сучасному етапі зростає потреба у кваліфікованих фахівцях, що мають високий рівень мовної підготовки й іншомовної освіти. Вивчення англійської мови є надзвичайно важливим у контексті розвитку міжнародного співробітництва в галузі медицини. Завдання викладача іноземної мови в такому контексті полягає в правильному підборі методів, активностей і форм роботи зі студентами задля активного формування іншомовної професійної комунікативної компетенції та умінь описати й розв'язати завдання медичної тематики засобами іноземної мови.

Висновки. Отже, ми проаналізували процес іншомовної підготовки в студентів медичних спеціальностей у контексті міжнародної взаємодії та

виявили сфери реалізації іншомовної підготовки, методи й прийоми навчання студентів-медиків іноземній мові, розкрили питання використання іноземної підготовки студентів для міжнародної співпраці й взаємодії. На основі дослідження можемо сказати, що сутність поняття іншомовної освіти передбачає певну систему взаємопов'язаних компонентів професійно орієнтованої іншомовної освіти, спрямованої на розвиток мовної особистості студентів нефілологічних спеціальностей. Результати дослідження доводять, що сучасне розуміння сутності й структури поняття іншомовної освіти в основі має ті позитивні соціальні зрушення, які безпосередньо визначають вимоги до професійної освіти, зокрема до майбутніх лікарів. Зважаючи на це, опанування іноземною мовою в системі вищої медичної професійної освіти вирізняється тим, що: іноземна мова слугує ефективним фактором гуманізації освіти, оскільки її використання пов'язане з процесом спілкування, спрямованим на налагодження взаємостосунків; вона розглядається не лише як засіб гуманітаризації, що впливає на особистісний розвиток майбутнього фахівця, а і як частина його професійної підготовки; опанування іноземною мовою у вищих медичних навчальних закладах сприяє виробленню в майбутніх лікарів умінь правильно передавати свої думки рідною мовою, сприяє боротьбі з професійною некомпетентністю, допомагає розвивати мовленнєву культуру студента. Опанування іноземною мовою позитивно впливає як на розвиток усної культури мови, так і на вдосконалення письмової, наприклад, перекладу наукової статті, складання реферату або анотації, написання доповіді для виступу на конференції чи міжнародному симпозіумі. Надалі вважаємо за доцільне дослідити проблеми підготовки майбутніх лікарів і фармацевтів у процесі опрацювання фахових медичних текстів іноземною мовою та застосування їх на практиці; здійснити огляд стану сучасної іноземної підготовки студентів медичних спеціальностей у різних вищих навчальних закладах України, аналізуючи сучасні тенденції освіти на території України й у контексті міжнародної співпраці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артюхова О. В. Іншомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей до міжкультурної взаємодії. *Наукові праці*. Миколаїв, 2011. № 161 (173). С. 120.
2. Галицька М. М. Міжкультурна комунікація та її значення для професійної підготовки майбутніх фахівців. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 2. С. 23–32.
3. Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. *Ліга:Закон* : вебсайт. URL: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/T141556.html.
4. Магрламова К. Г. Іншомовна освіта майбутнього лікаря у Великій Британії. *Молодь і ринок*. 2018. № 3 (158). С. 57–63.
5. Максимова О. П. Інноваційні методи навчання професійної іноземної мови у немовних ВНЗ. *Наукові записки*. 2018. № 165. С. 535–538.

6. Манакин В. М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ : ЦУЛ, 2018. 288 с.
7. М'язова І. Ю. Особливості тлумачення поняття «міжкультурна комунікація». *Філософські проблеми гуманітарних наук*. 2006. № 8. С. 108–113.
8. Нежива О. М. Міжкультурна комунікація як один із кроків успішної професійної діяльності. Київ : КНЕУ, 2017. 415 с.
9. Суворова С. Л. Актуальні проблеми іншомовного навчання у ВНЗ. *Актуальні проблеми лінгвістики*. 2013. 267 с.
10. Чернюк Т. І. Іншомовна підготовка студентів-медиків. *Науково-методичний журнал. Наукові праці*. Миколаїв, 2011. № 299 (311). С. 104.

REFERENCES

1. Artyukhova O. V. Inshomovna pidhotovka studentiv nefilolohichnykh spetsial'nostey do mizhkul'turnoyi vzayemodiyi. [Foreign training of students of non-philological specialties to crosscultural interaction] Mykolaiv. *Naukovo-metodychnyy zhurnal*. 2011. Nr 161(173), p. 120 [in Ukrainian].
2. Halyts'ka M. M. Mizhkul'turna komunikatsiya ta yiyi znachennya dlya profesiyanoi pidhotovky maybutnikh fakhivtsiv. [Crosscultural communication and its importance for professional training of future specialists]. *Osvitlohichnyy diskurs*. 2014. Nr. 2, pp. 23–32[in Ukrainian].
3. Zakon Ukrayiny pro vyshchu osvitu [The Law of Ukraine about higher education]. [in Ukrainian].
4. Mahrlamova K. Inshomovna osvita maybut'oho likarya u Velykiy Brytaniyi / K. Mahrlamova [The foreign-language education of a future doctor in the UK]. *Molod i rynek*. 2018. Nr. 3(158), pp. 57–63 [in Ukrainian].
5. Maksymova O. Innovatsiyi metody navchannya profesiyanoi inozemnoi movy u nemovnykh VNZ [The modern means of improvement of teaching foreign languages in non-linguistic universities]. *Naukovi zapysky*. 2018. Nr. 165, pp. 535–538 [in Ukrainian].
6. Manakin V. M. Mova i mizhkul'turna komunikatsiya [Language and crosscultural communication]. Kyiv. TSUL. 2012. pp. 288 [in Ukrainian].
7. M'язova I. Osoblyvosti tлумachennya ponyattya mizhkul'turna komunikatsiya [Peculiarities of expalanation the notion crosscultural communication] *Filosofs'ki problemy humanitarnykh nauk*. 2006. Nr. 8. pp. 108–113. [in Ukrainian].
8. Nezhyva O. M. Mizhkul'turna komunikatsiya yak odyz iz krokiv uspishnoi profesiyanoi diyal'nosti [Crosscultural communication as one of the steps of successful professional activity]. 2017. pp. 415 [in Ukrainian].
9. Suvorova S. L. Aktual'ni problemy inshomovnoho navchannya u VNZ. [Actual problems of foreign education at high educational institutions]. *Aktualni problemy lingvistyky*. 2013. pp. 267 [in Ukrainian].
10. Chernyuk T. I. Inshomovna pidhotovka studentiv-medykiv. [Foreign training of medical students]. Mykolaiv. *Naukovo-metodychnyy zhurnal*. 2018. Nr 299(311), p. 120 [in Ukrainian].

УДК 37.01/09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-22>**Сергій БУТЕНКО,***orcid.org/0000-0003-3756-7847*

аспірант кафедри педагогіки

Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янука

(Київ, Україна) *sergii.butenko@cru.org*

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті проаналізовано основні аспекти превентивного виховання дітей і підлітків в історії педагогіки й узагальнено хронологічно історичний процес превентивності, який засвідчує потребу глибинної рефлексії над базовими світоглядними матрицями, серед яких, зокрема, релігійна. На противагу протистоянню між особистостями, націями, спільнотами, яке викликане сучасними катаклізмами глобального й локального характеру, превентивне гуманне виховання пропонує співпрацю, взаєморозуміння та взаємоповагу як форму самоусвідомлення та етичності. Запропоновано вихователям не тільки мати знання про певну систему етичних цінностей і володіти інструментарієм для їх передачі вихованцям, але й самим перебувати в ній і жити за її принципами, щоб допомогти молодій людині подолати проблему порозуміння та бути готовою до солідаризації в практичних цінностях і спільних діях. Звернено особливу увагу на тезу про те, що утвердження людського й людського в людині є головним постулатом превентивного виховання. У статті також пояснено зміни в поглядах на превентивне виховання, які були викликані вимогами часу й станом соціального середовища, а також історичний контекст і соціально-психологічне підґрунтя поведінкових чинників. Автором проаналізовані нинішні наукові праці, які присвячені проблемі превентивного виховання та підготовки фахівців – практичних психологів. Подано значення термінів «превентивне виховання», «превентивність», «гуманізм» у значенні підпорядкованості фундаментальним вимогам гармонійного співжиття особистостей у соціумі. На основі надбань філософської етики від стародавніх часів і дотепер проведено смисловий синтез гуманістичних етичних постулатів, які наявні, з одного боку, у філософських дискурсах, а з другого, – у релігіях, і мають практично-виховний потенціал, який у превентивності можна вважати основою для саморозвитку. У статті детально розроблено таблицю, яка відбиває ключові періоди розвитку превентивного виховання та в якій зображено повноцінну гуманістичну спрямованість сучасного превентивного виховання дітей і підлітків.

Ключові слова: превентивне виховання, превентивність, гуманізм.

Sergii BUTENKO,*orcid.org/0000-0003-3756-7847*

Postgraduate at the Department of Pedagogy

Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities

(Kyiv, Ukraine) *sergii.butenko@cru.org*

MAIN ASPECTS OF PREVENTIVE EDUCATION OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE HISTORY OF PEDAGOGY

The article analyzes the main aspects of preventive education of children and adolescents in the history of pedagogy and summarizes chronologically the historical process of prevention, which indicates the need for in-depth reflection on basic worldview matrices, including religious. In contrast to the confrontation between individuals, nations, communities, which is caused by modern cataclysms of global and local nature, preventive humane education offers cooperation, mutual understanding and mutual respect as a form of self-awareness and interaction. Educators are invited not only to have knowledge of a certain system of ethical values and tools to pass them on to students, but also to be in it and live by its principles to help young people overcome the problem of understanding and be ready for solidarity in practical values and joint action. Particular attention is paid to the thesis that the assertion of human and human in man is the main postulate of preventive education. The article also explains the changes in views on preventive education, which were caused by the demands of the time and changes in the social environment, as well as the historical context and socio-psychological basis of behavioral factors. The author analyzes the current scientific works, which are devoted to the problem of preventive education and training of specialists – practical psychologists. The meaning of the terms “preventive education”, “prevention”, “humanism”, in the sense of subordination to the fundamental requirements of harmonious coexistence of individuals in society. On the basis of the achievements of philosophical ethics from ancient times to the present, a semantic synthesis of humanistic ethical postulates has been carried out, which are present, on the one hand, in philosophical discourses and, on the other, in religions, and have practical and educational potential. for self-development. The article elaborates a table that reflects the key periods of development of preventive education and which reflects the full humanistic orientation of modern preventive education of children and adolescents.

Key words: preventive education, prevention, humanism.

Постановка проблеми. Нині соціальну ситуацію в Україні визначає тенденція морально-антропологічної кризи, що спонукає батьків і вчителів до пошуків ефективних шляхів превентивного виховання, які неможливо визначити без знання історичної спадщини у сфері ідей і цінностей. Одним із базових положень превентивного виховання є гуманізм, який на перше місце у виховному процесі ставить вихованця з його потребами. Саме він є тим ціннісним ядром, який поєднує дві етики – релігійну й секулярну. Принциповий лібералізм і плюралізм сучасної світоглядної системи спонукає науковців до пошуку нових перспективних шляхів розвитку превентивності через призму історичної дійсності.

Аналіз досліджень. Дослідженню превентивного виховання присвячені наукові праці О. Єжова, В. Кириченко, С. Кириленко, О. Киселиці, В. Оржеховської, О. Приймук, В. Приходько, Л. Рондяк, Т. Федорченко, Д. Отича, О. Лебедевої, Л. Щербини, І. Васильківського, О. Момот, які доводять актуальність заявленої теми й розглядають превентивне виховання в різних площинах.

Мета статті – проаналізувати основні аспекти превентивного виховання дітей та підлітків в історії педагогіки. У результаті аналізу історичних змін превентивності, надати рекомендації щодо сучасних підходів до превентивного виховання дітей та підлітків.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи превентивне виховання дітей та підлітків, нами виокремлено основні його етапи. Так, Л. Абрамова (Абрамова, 2006: 7) вважає, що материнська родова община на теренах України виникла близько 30 000 років тому й одержала в науці назву матріархату (від лат. «матер» – мати й грец. «архі» – «влада») Рід був універсальним колективом, він виконував шлюбні, господарські, релігійні, виховні, а згодом – військові й охоронні функції. Дітей змалку готували до життя в родовому колективі: передавали їм трудові навички, вчили дотримуватися обрядів, слухатися старших, шанувати матір, коритися її авторитету. У вихованні враховували стать і відповідні соціальні й господарські функції. Дівчаток готували до ролі матері – годувальниці, володарки, правительки. Хлопчиків знайомили з тими видами діяльності, які виконували чоловіки (полювання, виготовлення зброї, знарядь праці), й залучали до суспільної праці. У період матріархату й екзогамії дітей до п'яти-шести років виховувала мати. Потім хлопчиків передавали в суспільні чоловічі житла, дівчаток – у жіночі.

Таким чином, можна вважати, що матріархат на теренах первісної України й був першою

сходиною превентивного виховання, тому що готував дитину до її майбутньої соціальної ролі в колективі.

Важливим етапом в історії превентивного виховання була доба Античності. Тут склалися дві системи превентивного виховання дітей і підлітків – спартанська й афінська. Обидві системи обслуговували рабовласницькі системи. Спартанська система насамперед стосувалася хлопчиків, яких із семи років віддавали на виховання в державні школи інтернатного типу (агели). Тут вони мешкали до 18 років під суворим наглядом вихователів. Усе виховання мало на меті виробити в дітей безвідмовну покору, витривалість, уміння перемогти, тобто виростити вмілого воїна. Керувати справою превентивного виховання призначали відому владі людину – педонома («пайс» – дитя, «номос» – управляю). Він призначався старійшинами з-поміж знатних аристократів.

Афінське виховання на відміну від спартанського не було повністю державним, тут були школи й приватного типу. Навчали дітей гарних норм поведінки, розповідали казки й міфи про героїв. Велику увагу приділяли іграм. Дівчатка одержували сімейне виховання, що відповідало становищу жінки в рабовласницькому суспільстві. Їх вчили хатньому господарству, шиттю, рукоділлю, грати на музичних інструментах, гарних манер, читати й писати.

Заможніша частина молоді із 16 до 18 років вступала до гімнасії, де вивчала філософію, політику, літературу для того, щоб підготуватись для участі в управлінні державою та продовжувати займатись гімнастикою.

В Афінах виникли перші педагогічні теорії, тому видатні тогочасні філософи стали виразниками ідей превентивного виховання доби Античності.

Сократ (469–399 роки життя до Р.Х.) заперечував пізнання світу й природи з причини їхньої недоступності для пізнання людським розумом і намагався переконати інших у тому, щоби пізнавати самих себе й вдосконалювати свою мораль. На його думку, це і є метою виховання. Сократ вів бесіди з превентивного виховання на площах, пропонуючи своїм слухачам пізнати істину шляхом запитань і відповідей, водночас не даючи готових положень. Такий метод навчання пізніше отримає назву «сократівського» або «евристичного». Ключова ідея Сократа в превентивному вихованні – «пізнання рятує від зла» – означає передусім настанову на розкриття особистістю в глибинах власної душі тих імпульсів, які спонукають до щирого єднання з іншими людьми,

примноження порозуміння, взаємодопомоги, любові. Сократ вважав, що моральність не може бути примусовою або звичаєвою, вона має бути сформованою через активну волю до самовиховання, вдосконалення та взаємозбагачувального діалогу з іншими, на основі чого вона має переконатися в «божественному», космічному, а отже, в абсолютному смислі цінностей справжньої доброчесності.

Платон (427–347 роки життя до Р. Х.) – учень Сократа. У творах «Держава» й «Закон» подав новий проєкт превентивного виховання в рабовласницькій державі. За цим проєктом діти до семи років мали виховуватися на майданчиках біля храму жінками-виховательками, призначеними державою, через казки, ігри, пісні, бесіди тощо. З семи до дванадцяти років діти відвідували державну школу, де вчилися читати, писати, лічити й співати. З дванадцяти до шістнадцяти – палестра, школа фізичного виховання. З шістнадцяти до двадцяти – ефебія, посилене військово-фізичне виховання. Після двадцяти років нездібні стають воїнами, а здібні до тридцяти років вивчають науки, саме вони будуть виконувати важливі державні доручення. Найздібніші й найдоброчесніші від тридцяти й до тридцяти п'яти років продовжували своє навчання, щоби стати керівниками держави. Після п'ятдесяти років звільнювалися з посади й могли продовжувати самовдосконалення. Отже, упевненість у природженості, напередвизначеності конкретних задатків людини привела Платона до обґрунтування ідеальної моделі суспільства із суворою ієрархією та апріорною нерівністю, де кожний громадянин цілком прив'язаний до своєї соціальної ніші, упокорений тотальному контролю влади. Превентивність Платонової моделі суспільства полягає в тому, що індивідуально-особистісне цілком приноситься в жертву загальнодержавному. Беззаперечний послух – ось головне правило його етики. «Ні в серйозних справах, ані в іграх ніхто не повинен привчати себе діяти на власний розсуд: ні, завжди – й на війні, й у мирний час – слід жити з постійним озиранням на начальника й додержуватися його вказівок» (Платон, 1996: 406) – так він пише про життя військових, але й інші сфери життя соціуму, він вважав, слід вибудовувати за принципом суворого підпорядкування та зречення від індивідуальності. Насправді Платон запропонував модель своєрідного тоталітаризму, який пізніше знайде своє практичне втілення в розбудові більшовицьких і фашистських режимів, саме вони й засвідчать не гуманність і згубність такого суспільного облаштування, а заодно й хибність такого превентивного виховання.

Учень Платона – Арістотель (384–322 роки життя до Р.Х.) у превентивному вихованні відомий тим, що перетворив етичну думку на струнку впорядковану дисципліну, обґрунтував специфіку предмета етики як науки про шляхи формування чеснот – практичної філософії, покликаної не лише продукувати знання, але й обґрунтовувати переконання та цінності. Моральні чесноти превентивного виховання Арістотель розглядав у руслі стародавнього принципу «золотої середини», вважаючи його запорукою уникнення крайнощів. Доброчесна поведінка є результатом підкорення наших пристрастей розумові. Метою доброчесності Арістотель вважає відчуття щастя (принцип евдемонізму); щастя в значенні усвідомлення того, що не зраджено моральний обов'язок, не ображено гідність іншого, зокрема, філософ пише: «Наше визначення, отже, узгоджується з [думкою] тих, хто визнає щастя як доброчесність...» (Арістотель, 1983: 66).

Демокрит (460–370 роки життя до Р.Х.) належав до кола грецьких і римських мислителів, що діяли після Арістотеля, в так звану добу еллінізму – епікурейців, стоїків, неоплатоніків. В їхніх ученнях значну увагу приділено внутрішньому світу особистості, в якому відбувається вибір оптимальних мотивів поведінки на основі мудрого балансу матеріальних і духовних інтересів. Вони наголошували на важливій ролі самоаналізу й інтелектуально-ціннісного самовиховання як способів подолання залежності від життєвої суєти й безглуздості знеособленого існування, що й було основою превентивного виховання тогочасних дітей і підлітків.

Період I–VI століття після Р. Х. у превентивному вихованні вважаємо церковним. Церковна доктрина превентивності ґрунтується на принципах, закладених у Біблії. На думку мислителів того часу, головне – уберегти дитину від гріха, де гріх, у перекладі з давньогрецької, – «не влучити в ціль». Образно кажучи, є ціль – благо для самого себе й ближнього. Для того, щоби влучити в цю ціль, Бог «полегшує» завдання, «малюючи» допоміжні кола – пропонуючи Декалог, або Десять заповідей. Останню, десятую заповідь про заздрість вважаємо першою, бо вона є основою для всіх інших – дев'яти. З заздрості людина може говорити неправду, красти, чинити перелюб, вбивати, не шанувати батьків, не пам'ятати дня, який слід присвятити Господу, вимовляти Ім'я Бога без належної шани, робити собі «ідолів» і вклонятися їм, і, що дуже важливо, відводити їм роль Бога у своїх думках, словах і вчинках. Головними глашатаями превентивного виховання можна вважати

церковнослужителів, які щонеділі й що кожного свята навчали своїх прихожан (у тому числі дітей і підлітків) головним принципам християнського співжиття (Біблія УБТ, 2004: 95).

VI–XII століття історії відомі як Середньовіччя. Зростає зацікавленість античними творами. У наукових колах західноєвропейських країн визнання здобуває Арістотель і низка інших античних філософів. Тоді Церква вимушена була поєднати католицьке вчення з філософією Арістотеля. Це вдалося Томі Аквінському: саме його вчення – томізм – поєднує християнську віру з природою та розумом, і саме його визнано офіційною ідеологією католицької церкви й разом із логікою є головним досягненням схоластики. Схоласти – професори, які намагалися примирити церковне і світське. У превентивному вихованні Тома виділяє дві здатності пізнання речей, які притаманні людині – почуття та інтелект. Пізнання починається із чуттєвого досвіду, коли під дією зовнішніх об'єктів у людини виникають чуттєві образи. З них інтелект абстрагує «умосяжний образ» речі, яка пізнається, та досягає таким чином її сутність. Істину Тома визначав як відповідність інтелекту й речі. Водночас поняття, створювані інтелектом у процесі абстрагування, є істинними тією мірою, якою вони відповідають речам природи. Самі ж речі природи є істинними настільки, наскільки відповідають своїм діям перед наявним в інтелекті Бога (Аквінський, 2003: 125).

Усі тогочасні школи належали церкві й ділилися на три категорії: монастирські (внутрішні й зовнішні); єпископські чи кафедральні; церковно-приходські. Превентивність виховання зосереджена на підготовці молоді до служіння церкві. Проте на межі XI–XII століть виникає потреба в освічених молодих людях, які могли б обслуговувати зростаючі кількісно міста, тому змінюється і мета – допомогти в торговельних справах і розвитку ремесел. З'являються школи нового типу, які вже не належали церкві, а створювалися приватними особами й утримувалися коштом магістрату.

Філософія Відродження охоплює період від XIV до початку XVII століття. Вона була новою стосовно Середньовіччя, але не новою стосовно античності. Відродження – перехідна епоха, й цим значною мірою пояснюється чимало її специфічних рис і насамперед та, завдяки якій майже синонімічною назвою для епохи стає слово «гуманізм». Гуманізм у превентивному вихованні стверджував повагу до дітей, прагнення до вдосконалення здібностей, заперечував фізичні покарання.

Франсуа Рабле (1494–1553 роки життя), французький письменник-гуманіст, автор роману «Гар-

гантюа і Пантагрюель», виклав свою систему превентивного виховання так: вільний інтерес та активність вихованця; спостереження за природою; читання книг; бесіди; широке знайомство з навколишнім життям, із мистецтвом; він стверджував, що «люди вільні, шляхетні, освічені, які мешкають у гідному суспільстві, їм вже від природи притаманні інстинкти і бажання, які штовхають їх на добродійність і відвертають від гріха: цей інстинкт називається честь» (Рабле, 2004: 205).

Мішель Монтень (1533–1592 роки життя) виступав за справжнє превентивне виховання, яке вивчає не книги, а речі, не займається пустими роздумами, а спирається на досвід і надприродне, розумне пояснення фактів. Він вважав, що воно має утверджуватися на засадах розуму, самостійності думок, критичному ставленні до будь-яких поглядів та авторитетів. Зокрема, йому належать такі ідеї превентивно-інтерактивного виховання:

- учитель має надати учневі свободу вибору;
- спочатку має говорити учень, а потім вже вчитель;
- учитель має вимагати від учня розуміння почутого;
- отримані знання слід застосовувати на практиці;
- слід заохочувати учня думати й обмірковувати;
- у голову дитині нічого не треба втовкмачувати;
- головний метод виховання – діалог (Монтень, 2012: 204).

Новий напрям у Ренесансі пов'язаний із такими іменами, як Леонардо да Вінчі, М. Коперник, Джордано Бруно, Тіхо де Браге, Й. Кеплер та інші. Багато з них, окрім Л. Валла, М. Казанського й Д. Бруно, не були філософами у вузькому значенні цього слова. Мистецтво, література, наука домінували над «чистою» філософією, але поряд із мислителями-гуманістами представники натурфілософії теж активно сприяли становленню нового філософського бачення світу майже в усіх країнах Європи, що ставало надалі основою превентивного виховання.

Філософія просвітництва XVIII століття ввійшла в історію європейської філософії та культури як визначальний чинник епохи Просвітництва. Через усю філософію Нового часу проходить думка про «розумність» світу, яка у XVIII столітті трансформувалась в ідею просвітництва як головну рушійну силу історії, джерело й основний засіб досягнення рівності, братерства й свободи, тобто такого суспільного стану, що відповідає ідеалу Царства Розуму. В епоху Просвітництва увага філософів повертається від проблем методології та субстанційних основ буття до проблем людського буття, буття суспільства, історії та перспек-

тив розвитку людства. На цій основі у філософії Просвітництва формуються два напрями: дійсничий і матеріалістично-атеїстичний, які і знаходять своє відбиття у превентивному вихованні.

Особливості превентивного виховання дітей і молоді епохи XIX–XX століть пов'язані з реформаторською педагогікою (педагогіка вільного виховання, педагогіка особистості, експериментальна педагогіка) й концепціями розвитку людини психологів Г. Керкернштейнера, Д. Дьюї, З. Фрейда, А. Маслоу. «Педагогіка вільного виховання» – одна з найзагальніших концепцій реформаторської педагогіки. Своім ідейним джерелом її представники вважають ідеї Ж.-Ж. Руссо й Ф. А. В. Дістервега про природовідповідність виховання. Своєрідним девізом «педагогіки вільного виховання» став німецький вислів «Все для дитини, що навколо дитини». Теорія превентивного виховання визначалася Ф. А. Дістервегом як «теорія збудження». Вільний розвиток внутрішнього потенціалу особистості й послідовний вплив організованого виховання – взаємопов'язані ланки єдиного процесу: без суворого виховання, підкреслював він, ніхто не зробиться таким, яким йому варто бути (Дістерверг, 1956: 136). На межі двох століть (XIX–XX) з'являється цілий ряд нових концепцій у превентивному вихованні дітей і підлітків, які були спричинені рядом особливостей, зокрема вимогами часу. Усі вони отримали назву реформаторської педагогіки або теорії нового виховання. Провідною рисою стала особлива увага до особистості, де виховання зосереджене на самій дитині, а не на методах чи предметі. Однією з найбільш радикальних течій вважається теорія вільного виховання, своєрідним маніфестом якої стала книга шведської письменниці Е. Кей «Століття дитини» (Кей, 1906: 303), яка сприяла розповсюдженню ідей щасливого дитинства, розвитку індивідуальності особистості, потреби охорони материнства й дитинства серед широкого кола педагогів і батьків європейських країн. Ідеї шведського педагога мали великий вплив на розвиток превентивного виховання XX століття. Найвидатнішими представниками експериментального превентивного виховання були В. А. Лай та Є. Мейман у Німеччині; А. Біне у Франції; О. Декролі в Бельгії; П. Бове та Є. Клепаред у Швейцарії; Є. Торндайк у США.

Ідеї превентивного виховання широко викладені в школі Р. Штейнера, німецького філософа, яка нині перетворилася в широкий педагогічний рух під назвою «вальдорфська школа» й поставила перед собою завдання розвитку дитини як єдиного цілого. В основу цієї школи покладено філософсько-релігійне вчення Р. Штейнера –

антропософія. Його послідовники називають його «найпрогресивнішим духовно-науковим напрямом XX століття» Згідно з ним, розвиток дитини відбувається за семирічними циклами, знання їх сутності дозволяє правильно вибудовувати превентивний виховний процес. Упродовж одного циклу відбувається дозрівання одного з елементів складної людської природи (Штайнер, 1993: 40).

У колишньому СРСР превентивне виховання було пов'язане з іменами К. Ушинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського й доктринами партії, мало яскраво виражений політичний характер, проголошувало правильні гасла, такі як відданість Батьківщині, формування активної життєвої позиції, працелюбність тощо. Проте втрата релігійності й національних орієнтирів відкинули країну далеко назад в економічній і моральній площині.

Превентивне виховання в епоху постмодернізму (XX–XXI століття) характеризується відродженням духовності, моральності, релігійності, орієнтацією на кращі зразки минулих епох щодо превентивного виховання, застосуванням нових технологій, обміном досвіду між країнами світу в цих та інших питаннях.

Для вироблення авторської періодизації нами було проаналізовано дослідження сучасних вчених щодо становлення та розвитку історії педагогіки й психології: Л. Абрамової, Н. Гупана, М. Левківського, О. Мельничук, О. Сухомлинської, О. Коханової, В. Романця, М. Ярошевського. Загалом особливості превентивного виховання представлено нами в таблиці 1.

Висновки. Загалом в історії превентивного виховання було виокремлено спільні риси, притаманні для всіх епох: а) залежність від політичного, соціального й культурного розвитку країни; б) орієнтація на досконалість; в) формування гарних рис характеру; г) вміння співіснувати в соціумі; д) здоровий спосіб життя; е) духовність.

Упродовж віків спостерігаємо в превентивному вихованні поєднання двох аспектів – світського й релігійного, що надає сучасній особистості ідейно-сміслової опори для збалансованого, гармонійного формування власного світогляду й комунікації на засадах діалогізму, солідарності, шанування унікальності альтернативних духовних шляхів до моральних ідеалів за умови їхньої культуротворчої спрямованості й соціальної конструктивності. Нині, як свідчить історичний досвід, концепт гуманістичної синергії релігійно-етичних ідей здатний бути методично-функціональним під час пошуків стратегій і тактик оптимізації превентивного виховання дітей і підлітків, коли відбувається поєднання родинного виховання та виховання в громаді.

Періодизація превентивного виховання дітей і молоді

№	Назва періоду	Роки	Мета превентивного виховання	Теоретики
1	Превентивне виховання епохи первісного суспільства	до VII століття до Р. Х.	гармонійне виховання	Фалес Мілетський, Піфагор
2	Превентивне виховання Античності	VII–I століття до Р. Х.	поєднання розумового, морального, естетичного, фізичного виховання	Геракліт, Есхіл, Парменід, Платон, Сократ, Арістотель, Демокріт
3	Церковне превентивне виховання		релігійне виховання, засноване на Декалозі	Оріген, Блаженний Августин, Блаженний Ієронім, Амвросій Міланський
3	Превентивне виховання Середньовіччя	V–XVI століття	релігійно-світське виховання	Тома Аквінський
4	Епоха Відродження, Нового часу й Просвітництва	XIV–XVII століття	гуманістичне виховання	Франсуа Рабле, Еразм Роттердамський, Мішель Монтень, Леонардо да Вінчі, М. Коперник, Д. Бруно, Т. Браге, Й. Кеплер, Фома Аквінський, Рене Декарт, Бенедикт Спіноза, Вольтер, Жан-Жак Руссо
5	Превентивне виховання періоду реформаторської педагогіки	XVIII–XIX століття	ідея просвітництва як засіб досягнення рівності, братерства й свободи	Шарль Луї де Монтеск'є, Джон Уєслі, Девід Юм, Іммануїл Кант, К. Ушинський
6	Превентивне виховання дітей і підлітків у XX столітті	XIX–XX століття	формування людських душ і характерів, загартування сердець і розуму	Людвіг Феєрбах, Г. Керкернштейнер, Д. Дьюї, З. Фрейд, Бертран Расел, Мартін Бубер, А. Маслоу, Ф. А. Дістервег, Э. Кей, В. А. Лай, Є. Мейман, А. Біне, О. Декролі, П. Бове, С. Торндайк у США, Р. Штейнер, А. С. Макаренко, В. Сухомлинський
7	Превентивне виховання дітей і підлітків в епоху постмодернізму	XX–XXI століття	відродження духовності, моральності й релігійності	Ш. Амонашвілі, І. Бех

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Л. Історія педагогіки України. Київ : Либідь, 2006. С. 7–421.
2. Аквінський Т. Коментарі до Арістотелевої «Політики». Київ : Основи, 2003. С. 125–796.
3. Арістотель. Никомахова етика. Сочинения в 4-х т. Москва : Мысль, 1983. Т. 4. С. 66–830.
4. Біблія. Київ : Українське Біблійне Товариство, 2004. С. 96–1375.
5. Дістервег А. Керівництво до утворення німецьких вчителів. Вибрані педагогічні твори. Москва : Учпедгиз, 1956. С. 136–203.
6. Кей Э. Век ребенка. Москва : Издательство В. М. Саблина, 1906. С. 303–315.
7. Монтень М. Проби. Київ : Фоліо, 2012. С. 204–443.
8. Платон. Законы. Собрание сочинений. Москва : Мысль, 1994. С. 71–437.
9. Рабле Ф. Гаргантюа та Пантагрюель (Том 1). Львів : Кальварія, 2004. С. 205–584.
10. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки. Москва : Парсифаль, 1993. С. 15–40.

REFERENCES

1. Abramova L. Istoryia pedahohiky Ukrayiny. [History of pedagogy of Ukraine]. Lybid, 2006, pp. 7–421 [in Ukrainian].
2. Thomas Aquinas. Komentari do Aristotelevoyi "Polityky". [Comments on Aristotle's "Politics"]. Osnovy, 2003, pp. 125–796 [in Ukrainian].
3. Aristotle. Nykomakhovaya etyka v 4 (chotyr'okh) tomah. [Nicomachean ethics. Essays in 4 volumes]. Mysl, 1983, pp. 66–830 [in Russian].
4. Bibliya. [The Bible]. Ukrainian Bible Society, 2004, pp. 96–1375 [in Ukrainian].

-
5. Disterweg A. Kerivnytstvo do utvorennya nimets'kykh vchyteliv. Vybrani pedahohichni tvory. [Guide to the education of German teachers. Selected pedagogical works]. Uchpedgiz, 1956, pp. 136–203 [in Ukrainian].
 6. Kay Ellen. Vek rebenka. [The age of the child]. Published by V. M. Sablin, 1906, pp. 303–315 [in Russian].
 7. Montaigne Michel. Proby. [Samples]. Folio, 2012, pp. 204–443 [in Ukrainian].
 8. Plato. Zakony. Sobranye sochyneny. [Laws. Collection of works]. Mysl, 1994, pp. 71–437 [in Russian].
 9. Rabelais Francois. Harhantuya ta Pantahryuel (Tom 1). [Gargantua and Pantagruel (Volume 1)]. Kalvariia, 2004, pp. 205–584 [in Ukrainian].
 10. Steiner R. Vospytanye rebenka s tochky zrennyia nauky. [Raising a child in terms of spiritual science]. Parsifal, 1993, pp. 15–40 [in Russian].

Олександра БУШТРУК,
orcid.org/0000-0003-3242-2120
студентка I курсу магістратури
факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв
Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка»
(Чернігів, Україна) businka4869@gmail.com

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті наведено найбільш уживані інтерактивні методи навчання учнів початкової школи й визначено їхній зміст. У роботі виокремлено інтерактивні методи навчання на уроках, які дають можливість доповнити уроки різною цікавою інформацією, залучити дітей до різних видів діяльності, втілити в життя задум співробітництва того, хто отримує знання та ділиться ними, сприяти поліпшенню приємного клімату на уроці, створити душевні взаємини, значно підвищити бажання молодших школярів навчатися. У статті розкрито якості, якими повинен володіти учень сучасної школи, щоб потім мати можливість знайти своє місце в житті: швидко адаптуватися в мінливих життєвих ситуаціях; самостійно, а головне, критично мислити; уміти бачити й формулювати проблему, знаходити шляхи раціонального розв'язання проблеми; усвідомлювати, де та яким чином здобуті знання можуть бути використані в навколишньому середовищі; бути комунікабельним, впевненим у собі, мати прагнення вчитися та досягати поставленої мети, вміти працювати в колективі. У дослідженні описуються класифікаційні характеристики інтерактивних технологій навчання та наголошується на тому, що вчитель початкової школи повинен не тільки знати про інтерактивні методи навчання, а й уміти застосовувати їх на практиці, а це можливо, якщо мету, зміст, форми й методи професійної підготовки майбутніх учителів орієнтувати на використання інтерактивних методів навчання в освітньому середовищі початкової школи. У статті визначено ознаки інтерактивного навчання, що передбачають постановку проблемного завдання, яке дозволяє обмінюватись своїми цікавими ідеями, знаннями, виробляти й відстоювати власну позицію в умовах взаємної підтримки. У роботі зазначається, що викладач спонукає дітей до пізнавальної активності, ініціативності та їхньої самостійності.

Ключові слова: інноваційні методи навчання, інтерактивне навчання, технології навчання, вчитель початкової школи, мотивація навчальної діяльності.

Alexsandra BUSHTRUK,
orcid.org/0000-0003-3242-2120
First-year Master's Student
at the Faculty of Preschool, Primary Education and Art
T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"
(Chernihiv, Ukraine) businka4869@gmail.com

INTERACTIVE TEACHING METHODS IN PRIMARY SCHOOL

The article presents the most commonly used interactive methods of teaching primary school students and defines their content. The article highlights interactive teaching methods in lessons, which allow to supplement lessons with various interesting information, involve children in various activities, implement the idea of cooperation of those who receive knowledge and share it, help improve the pleasant climate in the classroom, create emotional relationships significantly increase the desire of younger students to learn. The article reveals the qualities that a student of a modern school should have in order to then be able to find their place in life: to quickly adapt to changing life situations; independently, and most importantly think critically; be able to see and formulate the problem, be able to find ways to rationally solve this problem; be aware of where and how the acquired knowledge can be used in the environment; to be sociable, self-confident, to have the desire to learn and achieve their goals, to be able to work in a team. The article describes the classification characteristics of interactive learning technologies. It is emphasized that the primary school teacher must not only know about interactive teaching methods, but also be able to apply them in practice, and this is possible if the purpose, content, forms and methods of training future teachers to focus on the use of interactive teaching methods in education primary school environment. The article identifies the features of interactive learning, which involves setting a problem, which allows you to share your interesting ideas, knowledge, develop and defend their position in terms of mutual support. The article notes that the teacher encourages children to cognitive activity, initiative and their independence.

Key words: innovative teaching methods, interactive learning, learning technologies, primary school teacher, motivation of educational activity.

Постановка проблеми. У сучасних умовах соціально зорієнтованої ринкової економіки все частіше виникає необхідність приймати обґрунтовані рішення в різних ситуаціях навколишнього середовища. Розвиток освіти неможливий без використання сучасних технологій, зокрема ігрових методик навчання, які сприяють самовдосконаленню, самовизначенню та самореалізації учнів, що допомагає набутти досвіду прийняття правильних рішень і закономірностей поведінки цивілізованого ринку.

Аналіз досліджень. Аналіз наукових праць показав, що навчальні аспекти ігрової діяльності учнів визначено в працях таких педагогів і психодидактів, як О. Пометун, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, С. Рубінштейн, О. Савченко й інші. У працях цих учених наявні різноаспектні інтерпретаційні схеми поняття навчально-ігрової діяльності, які свідчать нам про його складність. Питання про використання гри в шкільній практиці навчання української мови досліджують О. Горошкіна, С. Караман, О. Кучерук, П. Копосов, М. Пентилюк, О. Потапенко й інші. Утім, недостатня реалізація ігрового підходу до мовленевого розвитку учнів у теорії та практиці українськомовної освіти спонукає до пошуку ефективних шляхів розв'язання цієї проблеми.

Мета статті – методологічно дослідити методи навчання в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Інтерактивні технології навчання належать до педагогічних технологій, тому що вони побудовані на основі гуманізації та демократизації педагогічних відносин, активізації діяльності учнів та ефективності організації та управління процесом навчання. Спочатку в педагогічній літературі термін «інтерактивні технології навчання» не вживався, а використовувалися поняття «інтерактивне навчання», «технологія активного навчання», «активні методи навчання». Натепер немає єдиного підходу у визначенні понять «інтерактивне навчання», «інтерактивні методи навчання», «інтерактивні технології навчання». Одні й ті самі інтерактивні технології в одних книгах названі технологіями, в інших – методами, в третіх – прийомами (Франчук, 2009: 192).

Слово «інтерактив» з'явилося від англійського слова “interact”, де слово “inter” означає взаємний, а “act” – діяти. Тобто інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень буде відчувати свою успішність, інтелектуальну спро-

можність (Концепція «Нової української школи»). Інтерактивне навчання не є новим напрямом у педагогічній науці. У кінці XVIII – на початку XIX століть в Англії набула поширення Белл-ланканстерська система, яка дозволяла навчати близько 600 дітей одночасно. Знання передавалися від учителя «кращим» учням, потім від «кращих» учнів – «гіршим».

Наприкінці XIX століття в США потихеньку поверталися до індивідуального навчання у формі Дальтон-плану. За такої системи навчання йшла робота одного вчителя з кількома класами, кожен отримував своє індивідуальне завдання. Навчальні заняття з учнями проводилися в навчальних кабінетах. Вчителі розробляли завдання та допомагали учням в їх виконанні. Облік виконання завдань здійснювався в індивідуальних картках, яку отримав кожний учень, і в загальній картці класу. Деякі риси Дальтон-плану проявилися у вигляді методу проекту, бригадно-лабораторного методу, роботи в парах змінного складу. Це навчання набуло поширення в часи шкільного реформування освіти на Україні в 1920 роки.

Зміст методу проекту полягав у тому, що учні повинні були намітити проєкт, і навколо проєкту будували їхню пізнавальну діяльність. Бригадно-лабораторний метод передбачав навчальні завдання, які давалися бригаді. Метод навчання в парах змінного складу полягав у тому, що дітей об'єднували в пари. Під час організованого діалогу в парі здійснювалося взаємонавчання один одного. Потім склад пари змінювався, і все повторювалося знову. Застосування таких методів у навчанні було ефективним, проте в 30-ті роки навчання стає на Україні авторитарним, де викладач є одноособовим суб'єктом освітнього процесу, а учень – об'єкт, тобто засіб досягнення мети. Далі елементи інтерактивного навчання зустрічаються в авторських технологіях таких викладачів-новаторів як Ш. Амонашвілі, Е. Ільїна, В. Шаталова, Л. Занкова й так далі.

До ознак інтерактивного навчання належать (Азимов, 2009: 83):

- наявність спільної мети (а не однакової для всіх учнів) і чітко спланованого очікуваного результату навчання;
- опора під час навчання на суб'єктний досвід кожної людини;
- навчання вибудовується на основі діалогу, наприклад, викладачем та учнями, або тільки учнями, чи, наприклад, між учнями й комп'ютером;
- співпраця в навчанні, позитивна взаємозалежність учнів, творчість;

– досягнення особистого успіху можливе лише за умови досягнення успіху всіма учасниками освітнього процесу;

– ініціативність, активність всіх учнів в освітньому процесі;

– створення комфортних умов навчання, учень має відчувати свою інтелектуальну спроможність;

– передбачає наявність проблемного завдання, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності й виробляється та відстоюється (або змінюється під дією аргументів) власна позиція в атмосфері взаємної підтримки, доброзичливості;

– виключення домінування однієї думки над іншою та доповідачів, що виступають один над одним;

– поєднання індивідуальної, парної, групової, колективної роботи.

Визначимо класифікаційні характеристики інтерактивних технологій навчання, взявши за основу систематизацію Г. Селевко. Сама назва «інтерактивні» технології навчання зумовлює їх віднесення до активної моделі навчання. Активна модель навчання передбачає активність учнів за відносно пасивності навчального оточення. Викладач стимулює пізнавальну діяльність, ініціативність, самостійність учнів. Знання народжуються завдяки ефективній, рівній взаємодії, співпраці всіх учасників освітнього процесу (Малафіїк, 2015: 36).

Виходячи з вище зазначеного, вчителям початкової школи на практиці необхідно використовувати інтерактивні форми в цілому, або ж взявши елементи, які більш доцільно підходять до певного класу. Адже саме інтерактивні методи дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія та практика засвоюються одночасно, а це надає змогу учням молодших класів формувати свій характер, розвивати світогляд, логіку, зв'язне мовлення; формувати критичне мислення; виявляти й втілювати в життя індивідуальні можливості. Водночас освітній процес організовується так, що учні самі шукають зв'язок між новими знаннями й тими, які вони отримали; приймають взаємні рішення, мають змогу зробити «відкриття», формують свої власні ідеї та міркування за допомогою різноманітних засобів; навчаються співробітництва.

Для активізації молодших школярів доцільно застосовувати таку форму навчання, як «Мозковий штурм». Її можна використовувати як у фронтальній, так і в груповій роботі. Діти завдяки такій формі не бояться висловлюватися. Ця форма роботи гарно підійде для узагальнення вивченого матеріалу й для актуалізації опорних знань під час

підготовки до вивчення нової теми з будь-якого предмету.

Майстерність навчання вчителя полягає в тому, щоб розкрити сили й можливості кожної дитини, в умінні дати «відчуті їй радість успіху в розумовій праці» (Митник, 2016:15). Відома інтерактивна технологія колективного обговорення «Мозковий штурм» широко використовується для вироблення кількох розв'язань конкретної проблеми. Завдяки цьому методу в учнів є можливість проявити свою уяву й творчість і вільно висловлювати свої думки.

Метод «Мікрофон» дає можливість кожному висловити свою думку по черзі, сказати щось швидко, відповідаючи на запитання. Найбільш доцільно цей метод використовувати під час перевірки домашнього завдання.

Популярний метод серед інтерактивних методів навчання – метод побудови «Асоціативного куща». Цьому методу вчителі початкових класів найбільше віддають перевагу. Фактично, вчитель визначає тему одним словом, а учні згадують все, що виникає в пам'яті стосовно цього слова. Спочатку в учнів виникають найстійкіші асоціації, потім за найстійкішими йдуть другорядні. Вчитель оформлює відповіді у вигляді своєрідного «куща», який поступово «розростається». Отже, цей метод універсальний на всіх етапах уроку, зокрема під час активізації, в основній частині уроку та як засіб перевірки знань.

Часто на уроках вчителі обговорюють з дітьми кожен текст. Водночас діти вчать робити висновки, це їх мотивує, вони прислухаються до думки інших, ведуть дискусію. Їхні висновки й припущення, а іноді й помилки вражають своєю зрілістю.

Доцільно запропонувати молодшим школярам спеціально психологічно обґрунтовані вправи, які зазвичай використовуються на початку заняття. Вони сприяють активізації роботи учнів на уроці, допомагають організувати їхню діяльність, ламають кригу відчуженості, створюють атмосферу доброго настрою, щирості, відвертості. Цей метод називається «Криголами».

Наступний метод – «Ажурна пилка» – дозволяє працювати разом. Це допомагає вивчити значну кількість інформації за короткий проміжок часу, а також заохочує допомагати вчитися, тим самим навчаючи один одного. У процесі роботи за допомогою цього методу діти повинні бути готові працювати в різних групах.

Основа методу «Вузлики» – розв'язування завдань із логічним навантаженням. Використання сформульованого методу на уроках сприяє розвитку спостережливості, уваги й кмітливості.

Метод «Навчаючи – учусь» використовується в процесі вивчення блоку інформації або узагальнення та повторення вивченого. Цей метод дає можливість учням взяти участь у передачі своїх знань однокласникам, друзям, батькам і підвищує інтерес до навчання.

На черзі метод «Незакінчені речення», який дає можливість вільно висловлюватися щодо запропонованих тем. Взагалі, це дещо ускладнений варіант великого кола: відповідь учня – це продовження незакінченого речення типу «можна зробити такий висновок...», «я зрозумів, що...», «на мою думку...».

Технологія «Робота в парах» («Обличчям до обличчя», «Один – удвох – усі разом»). Під час цієї технології учні працюють у парах, виконуючи завдання. Їхня робота – парна, вона вимагає обміну думками й дозволяє швидко виконати вправи, які у звичайних умовах займають багато часу або неможливі (взяти інтерв'ю один в одного, обговорити подію, твір, цікаву інформацію, вивести підсумок уроку, провести анкетування однокласника). Після цього один із партнерів доповідає перед класом про результати.

Технологія «Два – чотири – всі разом». Технологія, що передбачає розвиток у дітей молодшого шкільного віку навичок спілкування в групах з різною кількістю учасників діалогу. Спочатку учням класу пропонується проблемне питання, ситуація вибору із часом на обдумування, після чого учні спочатку здійснюють пошук варіантів, знаходять способи розв'язування питання в парі, визначають свій варіант виконання завдання, а далі учотирьох обговорюють і визначають спосіб розв'язування. Завершальний етап роботи – колективне обговорення способів виконання завдання.

Наступний метод найефективніший для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами. Назва цього методу – «Карусель». Таку форму роботи варто використовувати для закріплення вивченого матеріалу. Роботу в групах доцільно застосовувати для розв'язання складних проблем, що потребують колективного розуму. Використовуються малі групи тільки в тих випадках, коли завдання вимагає спільної, але не індивідуальної роботи. Відповідальним моментом групової роботи є опрацювання змісту й подання групами результатів колективної діяльності. Організацію роботи груп можна здійснювати по-різному залежно від змісту й мети навчання. Мета розігрування ситуації в ролях – визначити власне ставлення до конкретної ситуації, шляхом гри набути досвіду поведінки в подібній ситуації, яка є близькою до

реального життєвого стану. Запропонована ситуація допомагає навчитися через досвід і почуття. Рольова гра імітує реальність шляхом «проживання ситуації в певній ролі» й надає можливість діяти, як насправді. Учень може поводитись і розігрувати свою роль, моделюючи свою реальну поведінку. Рольова гра потребує сумлінної підготовки. Початкові вправи мають бути простими з поступовим ускладненням. Наприклад, можна почати із читання текстів «в особах», формулювання конкретних висловлювань або відповідей від імені іншої якоїсь особи (письменника, лікаря, вчителя, мами тощо), природного явища, конкретного предмета, тварини.

«Драматизація» передбачає гнучке й гармонійне поєднання індивідуальної, групової та колективної діяльності, сприяє розвитку мислення, розробці прийомів співтворчості й інтелектуальної напруги. У ході драматизації твору молодші школярі залучаються до мистецтва художнього слова, в них формується техніка й логіка усного мовлення, розвивається вимова й долаються мовленнєві недоліки. Учні вчаться логічним наголосам у мовних текстах і використанню засобів їх виділення, знайомляться з видами пауз, засвоюють основні етапи роботи з текстом, принципами його членування.

Метод «Прес» навчає учнів висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і вишуканій формі, переконуючи інших: виробляти й формулювати аргументи: («Я вважаю, що ...», «Тому, що ...», «Наприклад ...», «Таким чином ...»). Цей метод застосовують, коли потрібно підвести учнів до самостійного виведення правил, формулювання висновків. До «Дискусії» треба залучати школярів, починаючи з 3–4 класів, адже вони більш розкуті у своїх висловлюваннях і в них добре розвинена фантазія, творча уява. Правила дискусії прості. Учні об'єднуються у дві групи: А – «стверджувальна» й В – «заперечувальна». «Стверджувальна» команда висуває свої аргументи й докази. «Заперечувальна» команда має знайти свої твердження. Обидві команди беруть участь у мікродискусіях. Один із гравців команди А й один із гравців команди В роблять висновки щодо гри й теми. Часу дається небагато. Потім судді визначають переможця. Суперники мають бути лояльними один до одного. По закінченню дискусії судді роблять висновок.

Зміст гри «Так – ні» полягає в тому, що вона вчить дітей пов'язувати різні факти в одну картину, слухати й чути інших, систематизувати інформацію, яку вони одержали. Вчитель придумує якийсь предмет або число, або літератур-

ного чи історичного героя. Учні, ставлячи запитання, намагаються знайти відповідь. На кожне їхнє запитання вчитель відповідає тільки словами «так», «ні» або й «так і ні». Водночас учитель має розглядати кожного учня як окрему особистість з її поглядами, почуттями й переконаннями. Саме інноваційні технології, зокрема інтерактивні, передбачають розв'язання цього питання. Учитель, який прагне розкрити всі здібності й таланти своїх учнів, навчити їх вчитися, знаходити істину, обов'язково буде шукати шляхи вдосконалення своєї методики.

Інтерактивні методи в поєднанні з традиційними методами навчання утворюють ідеальну основу для вивчення школярами навчального матеріалу, сприяючи формуванню в них предметних компетентностей. У наш час дуже багато різноманітних методів інтерактивного навчання, які дозволяють вчителю доцільно підібрати методи саме для конкретної теми, а також обирати методи відповідно до рівня знань учнів класу. Переваги інтерактивного навчання полягають у тому, що за один і той самий проміжок часу можна виконати більший обсяг роботи. Тобто досягається висока результативність у засвоєнні матеріалу й формуванні ключових і предметних компетентностей у школярів.

Упровадження системи інтерактивного навчання приносить користь: кожен учень усвідомлено включається в спільну роботу, він має готовність до роботи в групах на інших уроках, відбувається розвиток рефлексії, становлення суб'єктивної позиції в навчанні; дитина розвиває навички спілкування та взаємодії в малій групі, формує ціннісно орієнтовану єдність групи, прийняття моральних норм і правил спільної діяльності класу; відбувається оцінювання процесу й результату спільної діяльності, підвищується пізнавальна активність класу, розвивається аналіз і самоаналіз у процесі групової роботи. Отже, використання інтерактивних методів навчання на уроках у початковій школі допомагає досягнути триєдиної мети навчання: навчальної, розвивальної та виховної.

Під час використання інтерактивних методів навчання на уроках рівень знань учнів якісно й кількісно поліпшується. (Пометун, 2007: 11). Цінним для нашого дослідження є наукові доробки О. Пометун, яка обґрунтувала психолого-педагогічні умови реалізації інтерактивного навчання, без яких інтеракція або зовсім неможлива, або неефективна. Серед них:

- 1) створення сприятливої, позитивної психологічної атмосфери в класі під час уроку;
- 2) оптимальне облаштування навчального простору, зокрема спеціальні способи розташування

меблів, наявність у класі різноманітних матеріалів: текстів, словників, просто чистого паперу й маркерів тощо;

- 3) запровадження в класі спеціальних правил, норм спільної праці, які є загальнообов'язковими для всіх;

- 4) створення на уроці ситуації успіху для кожного молодшого школяра (Пометун, 2007: 12).

Сукупність таких психолого-педагогічних умов повинна враховуватись вчителем початкових класів під час моделювання інтерактивного навчання та створення оптимального освітнього середовища. Їх реалізація в умовах початкової школи дозволяє говорити про принципову інноваційність інтерактивного навчання в порівнянні з традиційними варіантами організації освітнього процесу.

Упровадження інтерактивного уроку не є легкою справою навіть для досвідченого педагога й потребує ґрунтовної підготовки (підбір матеріалів, складання плану, ретельне вивчення індивідуальної особливості учнів, класу й інше). Але той вчитель, який прагне розкрити свої здібності, таланти своїх учнів, навчити їх вчитися, знаходити істинну, обов'язково буде шукати шлях вдосконалення своєї методики.

Учитель початкової школи повинен не тільки знати про інтерактивні методи навчання, а й уміти застосовувати їх на практиці, а це можливо, якщо мету, зміст, форми й методи професійної підготовки майбутніх вчителів орієнтувати на використання інтерактивних методів навчання в освітньому середовищі початкової школи (Концепція «Нова українська школа»).

Тому для підвищення якості методичної підготовки майбутнього педагога важливо в навчально-виховному процесі вищих закладів освіти використовувати інтерактивні методи навчання, що дозволяють створити ситуації, включаючись в які, студенти опановують мистецтвом швидко й ефективно розв'язувати навчально-методичні завдання в співпраці, удосконалюють культуру спілкування, розвивають критичне мислення, набувають навичок самостійного здобуття та передачі своїх знань іншим.

Досвід переконує, що така організація методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи сприяє кращому формуванню педагогічної та методичної компетентності майбутніх педагогів.

Висновки. Зміни, які відбуваються в педагогічній галузі нині, потребують посиленої уваги до рівня сприймання та розуміння художніх творів, що неможливе без осмислення поняття «художній

образ» як центральної ланки мистецтва. Функціонування аналізу тексту, його структурне наповнення тісно пов'язане з еволюцією художніх систем у певні часові періоди: філософський аспект розглядався в античний період, релігійний – у Середньовіччі, естетичний – у XIX столітті.

Отже, розроблення моделі нестандартного підходу до організації освітнього процесу є способом досягнення нової якості освіти. Сучасний етап розвитку суспільства висуває підвищені

вимоги й до вчителя початкової школи як до творця освітнього процесу. Через те якісна підготовка вчителя з відповідною системою особистісних і професійних якостей сприятимуть готовності вчителя до подальшої професійної діяльності в умовах сьогодення. На мою думку, це є основним фактором ефективності моделювання інтерактивного навчання в умовах початкової школи, та, як наслідок, реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) Москва, 2009. 448 с.
2. Франчук О. В. Інноваційні технології на уроках читання: методична система ЧПКМ. Харків, 2009. 192 с.
3. Концепція «Нова українська школа» / Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 12.05. 2021).
4. Кочергіна Л. М. Місце і роль гри у системі навчання іноземної мови. *Рідна школа*. 2015. № 3. С. 48–50.
5. Малафійк І. В. Дидактика новітньої школи : навчальний посібник для студентів ВНЗ. Київ : Слово, 2015. 630 с.
6. Митник О. Я. Розвиток пізнавальної сфери особистості молодшого школяра на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2016. № 11. С. 13–19.
7. Пометун О. І. Інтерактивні методики та система навчання. Київ : Шкільний світ, 2007. 112 с.
8. Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. Київ : Радянська школа, 1988. 304 с.

REFERENCES

1. Azimov Je.G. Novyj slovar metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam). [A new dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of language learning). M., 2009. 448 p.] [in Russian].
2. Franchuk O. V. Innovacijni tehnologii na urokah chitannja: metodichna sistema ChPKM. H., Innovative technologies in reading lessons: [methodical system of ChPKM. X. 2009. p. 192] [in Ukrainian].
3. Konceptija "Nova ukrains'ka shkola". [The concept of "New Ukrainian School".] URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkolacompressed.pdf> [appeal date 12.05. 2021.] [in Ukrainian].
4. Kochergina L. Misce i rol' gri u sistemi navchannja inozemnoi movi. [The place and role of play in the system of foreign language teaching.] 2015 №3 pp. 48–50. [in Ukrainian].
5. Malafiiik I. V. Didaktika novitn'oi shkoli: navch. posib. dlja studentiv VNZ: Didactics of the newest school: [textbook. way. for university students] I. V. Malafiiik. Kyiv: Slovo, 2015. 630 p. [in Ukrainian].
6. Mitnik O. Rozvitok piznaval'noi sferi osobistosti molodshogo shkoljara na urokah literaturnogo chitannja. Pochatkova shkola. [Development of the cognitive sphere of the personality of a junior schoolchild in the lessons of literary reading. Elementary School.] 2016. № 11. pp. 13–19. [in Ukrainian].
7. Pometun, O. I. Interaktivni metodiki ta sistema navchannja : O. I. Pometun. – K. : Shkil'nij svit [Interactive methods and system of education] School world, 2007. 112 p. [in Ukrainian].
8. Suhomlins'kij V. O. Sto porad uchitelevi: V.O.Suhomlins'kij. – K. Radjans'ka shkola [One hundred tips for teachers] 1988. 304 p. [in Ukrainian].

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-24>

Оксана ВИТВИЦЬКА,

orcid.org/0000-0002-8722-5450

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри вищої математики*

*Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу
(Івано-Франківськ, Україна) okvitvitska@ukr.net*

Оксана ТЮТЮННИК,

orcid.org/0000-0002-8544-4246

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри вищої математики*

*Вінницького національного технічного університету
(Вінниця, Україна) tutunnik.oksana@gmail.com*

Світлана МОЙСЕЄНКО,

orcid.org/0000-0002-9122-5576

кандидат філологічних наук,

*доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 1
Національного технічного університету*

*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) chiralinka@ukr.net*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Динамічне впровадження засобів електронного навчання й інформаційно-комунікаційних технологій у структуру освітньої системи держави посприяло трансформації традиційної моделі здобуття освіти в закладах вищої освіти України. Такі тенденції, беззаперечно, є показниками розвитку вітчизняної системи освіти. Зокрема, з'явилися розширені можливості для студентів у контексті організації власного навчального процесу та вибору оптимальних джерел отримання інформації. Додаткові стимули для реалізації творчого і професійного потенціалу в роботі, а також розвитку компетентності та цифрової грамотності виникли і у вітчизняних педагогів. Процес розвитку електронного дистанційного навчання в Україні триває, а тому нагальною є потреба щодо вирішення проблем педагогічного, методичного й організаційного характеру забезпечення дистанційної форми навчання з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних, цифрових технологій та інших засобів комунікації учасників навчального процесу.

Наукова стаття являє собою оригінальне дослідження актуальних тенденцій розвитку дистанційного навчання в Україні, а також ролі інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у процесі здобуття вищої освіти, зокрема особливостей вивчення математичних дисциплін в умовах упровадження форм електронного навчання. Дослідження теми здійснювалось завдяки застосуванню методів порівняння, абстракції, аналізу й узагальнення.

На основі ґрунтовного аналізу теоретико-методологічного підґрунтя було визначено, що характерними перешкодами для розвитку дистанційного навчання в Україні є низька адаптованість навчального процесу до матеріально-методичного й організаційного забезпечення закладів вищої освіти, відсутність дієвої системи стимулювання студентів щодо здобуття вищої освіти, недостатня цифрова грамотність та компетентність педагогів у частині застосування інформаційно-комунікаційних технологій як головних інструментів забезпечення навчального процесу, а також сприйняття технологій дистанційного навчання як вимог сьогоденних тенденцій, спричинених пандемією Covid-19, а не як перспективного вектора реформування освітньої моделі держави в контексті забезпечення сталого розвитку концепції освіти впродовж життя.

***Ключові слова:** заклади вищої освіти, дистанційне навчання, саморозвиток, системи комп'ютерної математики, інформаційно-комунікаційні технології, математичні дисципліни.*

Oksana VYTVYTSKA,*orcid.org/0000-0002-8722-5450**Candidate of Economics Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Higher Mathematics
Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) okvitvitska@ukr.net***Oksana TIYTIYNNYK,***orcid.org/0000-0002-8544-4246**Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of High Mathematics
Vinnytsia National Technical University
(Vinnytsia, Ukraine) tutunnik.oksana@gmail.com***Svitlana MOISEIENKO,***orcid.org/0000-0002-9122-5576**Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department of the English Language of Technical Orientation № 1
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) chipalinka@ukr.net*

FEATURES OF USING DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES

The development of e-learning tools and information and communication technologies for use in the Ukrainian's institutions of higher education are key factors for the successful traditional education system update; while these aspects are positive within the framework of national higher education system development. Information and communication technologies have increasing education opportunities for students in the context of organization the educational process, educational outreach, as well as the selection of optimal sources of educational material, information and educational experience. Furthermore, in the digital era teachers are also provided additional incentives and more opportunities for the development of digital literacy and competency. The development of distance e-learning is a continuing; so, the problems of improving of scientific and methodological, organization, information and communication support for distance learning are priority.

The article is devoted to the analysis of the most urgent evolution directions and tendencies in organization of distance learning as a vector of acquire a higher-level education in Ukraine; role of ICT as an enabler of innovations methods of self-education, in particular peculiarities of higher mathematics learning through ICT, are analyzed by authors. Comparison, methods of abstraction, analysis and generalization are the research methods which were used in the science paper.

So, based on theoretical and methodological research, it was determined that low level of adapted of form of distance learning to material, technical and organization support of national education system, the weakness of the system to stimulate students' interest to pursue higher education, low digital literacy and competency rates of the participants in the national education system are serious obstacles for a sustainable development of the distance learning. Improvement of the distance learning is consisted to develop and disseminate methods of effective combinations of synchronous and asynchronous options for organizing training in institutions of higher education and formation of a universal information and methodological base, which would compile all data about successful of using technologies distance learning and practical recommendations to enhance the effectiveness of using information and communication technologies in higher education system.

Key words: *institutions of higher education, distance learning, self-development, computer mathematics systems, information and communication technologies, mathematical disciplines.*

Постановка проблеми. Розвиток технологій дистанційного навчання є важливим етапом забезпечення особистісного росту сучасних громадян, оскільки гнучкість навчального процесу дозволяє студентам та педагогам закладів вищої освіти реалізувати бажання щодо саморозвитку та самодисципліни. Адаптація траєкторії здобуття вищої освіти до буденного життя учасників освітньої системи є умовою підвищення їхньої зацікавленості до навчального процесу, отже, і результативності, що є основними показниками рівня якості дистанційної форми навчання.

Отже, технологія дистанційного навчання являє собою специфічний засіб удосконалення професійних навичок, знань та умінь учасників навчального процесу, побудованого на засадах ефективного використання переваг інформатизації та цифровізації суспільства, а також оптимальної комунікації в умовах обмеження соціальної взаємодії. Важливим практичним завданням у контексті розвитку дистанційного навчання є його пристосування до реальних умов освітнього простору, що є досить складним викликом як для держави, так і для студентів чи педагогів.

Використання дистанційного навчання як пріоритетного порівняно із традиційним очним є безпрецедентним для вітчизняної практики явищем, а тому потребує ґрунтовних досліджень із метою його скорішої адаптації до тенденцій і закономірностей побудови освітньої системи країни, а також інших сфер життєдіяльності вітчизняних громадян.

Аналіз досліджень. Актуальним тенденціям та механізмам організації дистанційного навчання у ЗВО України шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій присвячено праці багатьох науковців. Зокрема, Ю. Соколова (Соколова, 2018: 83) узагальнила технології й основні системні компоненти дистанційного навчання студентів, дидактичні та специфічні принципи дистанційного навчання. В. Биков, О. Спірін та О. Пінчук (Биков та ін., 2020: 30) досліджують аспекти організації комп'ютерно орієнтованих методичних систем навчання у ЗВО, практику застосування електронних інформаційних та освітніх ресурсів, процеси організації середовища неперервного розвитку цифрової компетентності учасників навчального процесу. Окрім того, дослідники визначили об'єктивні умови розвитку інформаційного суспільства, які є факторами стимулювання впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ) в освітні процеси. О. Спірін та Л. Лупаренко (Спірін, Лупаренко, 2021: 200) проаналізували закордонний і вітчизняний досвід використання програмної платформи Open Journal Systems у контексті створення і підтримки репозитаріїв ЗВО, а також розвитку науково-освітнього простору навчального закладу. М. Мокрієв (Мокрієв, 2020: 65) дослідив аспекти розвитку та можливості відкритого програмного забезпечення як складової частини інформаційно-освітнього середовища. Окрім того, В. Юнчик і А. Федонюк (Мокрієв, 2020: 12) здійснили детальну порівняльну характеристику систем комп'ютерної математики. У контексті забезпечення електронного дистанційного навчання студентів дослідники проаналізували системи, що застосовуються для вирішення задач з алгебри (Mathematika, Matlab, Mathcad, Maple), а також математичні пакети, які доцільно використовувати у процесі вивчення динамічної геометрії (DG, Cabri II Plus, The Geometers' Sketchpad). Також значна увага дослідників була зосереджена на аспектах інтеграції системи динамічної математики GeoGebra в систему дистанційного навчання Moodle.

Серед закордонних дослідників значну увагу особливостям організації дистанційної освіти в умовах поширення інформаційно-комунікаційних

технологій та становлення цифрового суспільства досліджували Т. Anderson, Р. Rivera-Vargas. Освітні технології в умовах поширення дистанційного навчання проаналізував J. Dron (Dron, 2021: 6).

Трансформація освітнього середовища під впливом глобальної цифровізації триває. Упровадження інформаційно-комунікаційних та цифрових засобів в організаційну структуру навчальних процесів особливо актуальним та доцільним є в умовах обмеження соціальної взаємодії, спричиненого пандемією Covid-19. Оскільки зазначені тенденції є безпрецедентними для сучасного освітнього простору, то вдосконалення дистанційного навчання у ЗВО шляхом використання ІКТ є єдиним засобом реформування освітньої системи. Отже, закономірності й організаційні аспекти побудови навчального процесу в сучасних умовах потребують ґрунтовних досліджень та науково-практичних пропозицій щодо оптимізації дистанційної форми навчання.

Мета статті – провести аналіз актуальних тенденцій розвитку технологій дистанційного навчання в закладах вищої освіти. Для досягнення поставленої мети було сформульовано та вирішено такі завдання:

- дослідити сутність технологій дистанційного навчання у ЗВО в умовах ускладнення соціальної взаємодії;
- визначити вплив цифровізації й інформаційно-комунікаційних технологій на процеси трансформації системи вищої освіти України;
- охарактеризувати дистанційне навчання шляхом детермінування його організаційних аспектів, сильних та слабких сторін.

Виклад основного матеріалу. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових компетентностей громадян визначає динаміку трансформації, рівень продуктивності й ефективності функціонування різних сфер життєдіяльності, освітня система у структурі яких нині займає провідні позиції. Український освітній простір перебуває на етапі трансформації та поступового розвитку, що відображається у визначені дистанційної форми навчання студентів рівноцінно порівняно із традиційною очною.

Основними інструментами забезпечення дистанційної освіти в умовах становлення цифрового суспільства є технології організації навчального процесу (рис. 1).

Отже, технології дистанційного навчання у ЗВО – це процеси насичення дистанційної освіти студентів електронно-цифровими пристроями, засобами, системами, а також налагодження електронно-комунікаційних зв'язків між учасниками

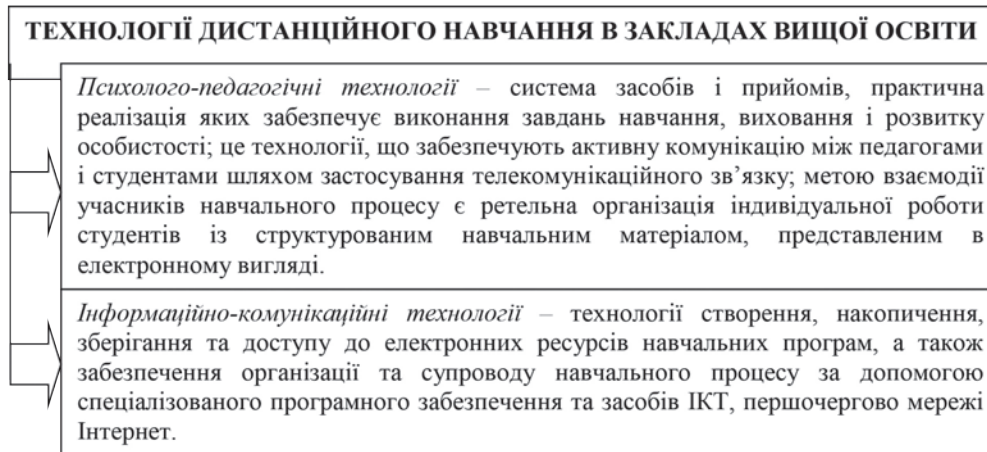


Рис. 1. Технології дистанційного навчання в закладах вищої освіти України

Джерело: складено автором за даними (Муковіз, 2013: 212–213)

освітнього середовища, що значно зменшує інтегральну взаємодію віртуального та фізичного комунікування, тобто створює електронний освітній простір.

Отже, цифровізація та поширення ІКТ є базисом розвитку дистанційного навчання в закладах вищої освіти (далі – ЗВО). Проте перехід від традиційного університету до цифрового передбачає не лише формування технічного підґрунтя, а і зміну пріоритетів, стратегічних цілей, корпоративної ідеології, організаційних принципів і підходів, структури ЗВО тощо. Така трансформація немінуча в умовах глобальної цифровізації соціуму. Рівень цифровізації досліджується багатьма інституціями, результати аналітичної роботи яких узагальнено у світових рейтингах (табл. 1):

1. Індекс глобальної конкурентоспроможності (Global Competitiveness Index) – розроблений Всесвітнім економічним форумом (далі – WEF). Включає 98 індикаторів, розділених за 12-ма групами: якість інститутів, інфраструктура, макроекономічна стабільність, здоров'я і початкова освіта, вища освіта і професійна підготовка, ефективність ринку товарів/послуг, ефективність ринку праці, розвиненість фінансового ринку, рівень технологічного розвитку, розмір внутрішнього ринку, конкурентоспроможність компаній, інноваційний потенціал.

2. Індекс мережевої готовності (Networked Readiness Index) – розроблений WEF. Визначає рівень розвитку ІКТ у країнах світу. Індекс складається із чотирьох субіндексів, як-от: наявність умов для розвитку ІКТ; готовність до розвитку ІКТ; використання ІКТ урядом, бізнесом і суспільством; вплив ІКТ на розвиток країни.

3. Глобальний індекс інновацій (Global Innovation Index) – складається за даними дослід-

ження Міжнародної бізнес-школи INSEAD, Корнельського університету та Всесвітньої організації інтелектуальної власності. Індекс відображає рівень упровадження інновацій в інституціях, освіті, інфраструктурі й бізнесі.

Практика розвитку дистанційної освіти у ЗВО України показала, що основним інструментарієм забезпечення дистанційного навчання залишаються асинхронні засоби (налагодження комунікації через месенджери, електронну пошту й електронні кабінети). Проте використання синхронних засобів навчання – віртуальних освітніх середовищ – також має вагоме значення у структурі навчального процесу (рис. 2).

Студенти віддають перевагу використанню месенджерів (Viber, FB Messenger, Telegram, WhatsApp тощо) як засобів організації навчального процесу, а викладачі – віртуальним освітнім середовищам (Moodle, Google Classroom тощо).

Варто зауважити, що використання ІКТ є особливо актуальним у контексті вивчення математичних дисциплін. Беззаперечною перевагою комбінованого застосування ІКТ та технологій вивчення вищої математики є можливість підвищення рівня математичної освіти студентів ЗВО, що в перспективі сприятиме вирішенню проблеми неефективного використання навчального часу шляхом автоматизації й алгоритмізації багатьох процесів аналізу, планування, прогнозування та дослідження взаємозв'язків між різними змінними. Практика свідчить, що умовно існує два класи цифрових програмних засобів математичного спрямування:

– перший клас включає системи комп'ютерної математики, у яких використовуються традиційні позначення та способи написання формул, – Maple,

Таблиця 1

Тенденції розвитку ІКТ та цифровізації як інструментів трансформації системи вищої освіти в Україні (на основі глобальних індексів розвитку)

Назва рейтингу, позиція України та стратегічні орієнтири України	Значення для розвитку системи вищої освіти
1. Індекс глобальної конкурентоспроможності – станом на 2019 р. Україна посіла 85 місце зі 141. 2. Стратегічний орієнтир для України – не нижче 50 місця. 3. Лідери рейтингу станом на 2019 р.: Сінгапур, США, Гонконг, Нідерланди, Швейцарія.	Досягнення високих показників свідчить про загальнонаціональну стабілізацію та високу фінансову стійкість держави, що є необхідним в умовах реформування системи вищої освіти, зокрема впровадження ІКТ в освітні процеси та формування цифрової інфраструктури.
1. Індекс мережевої готовності – станом на 2020 р. Україна посіла 64 місце зі 134. 2. Стратегічний орієнтир для України – не нижче 40 місця. 3. Лідери рейтингу станом на 2020 р.: Швеція, Данія, Сінгапур, Нідерланди, Швейцарія.	Визначає готовність учасників навчального процесу до використання інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій в освітній і професійній діяльності; відображає рівень цифрової грамотності та компетентності суспільства.
1. Глобальний індекс інновацій – станом на 2020 р. Україна посіла 45 місце зі 131. 2. Стратегічний орієнтир для України – не нижче 40 місця. 3. Лідери рейтингу станом на 2020 р.: Швейцарія, Швеція, США, Великобританія, Нідерланди.	Визначає рівень розвитку інновацій та інноваційної інфраструктури, що безпосередньо впливає на готовність освітньої системи держави до переходу на дистанційну форму навчання з використанням ІКТ як основних інструментів організації навчального процесу.

Джерело: складено автором за даними (The Global Innovation Index, 2020; Інформаційно-аналітична довідка, 2021; Семеніхіна, Прошкін).

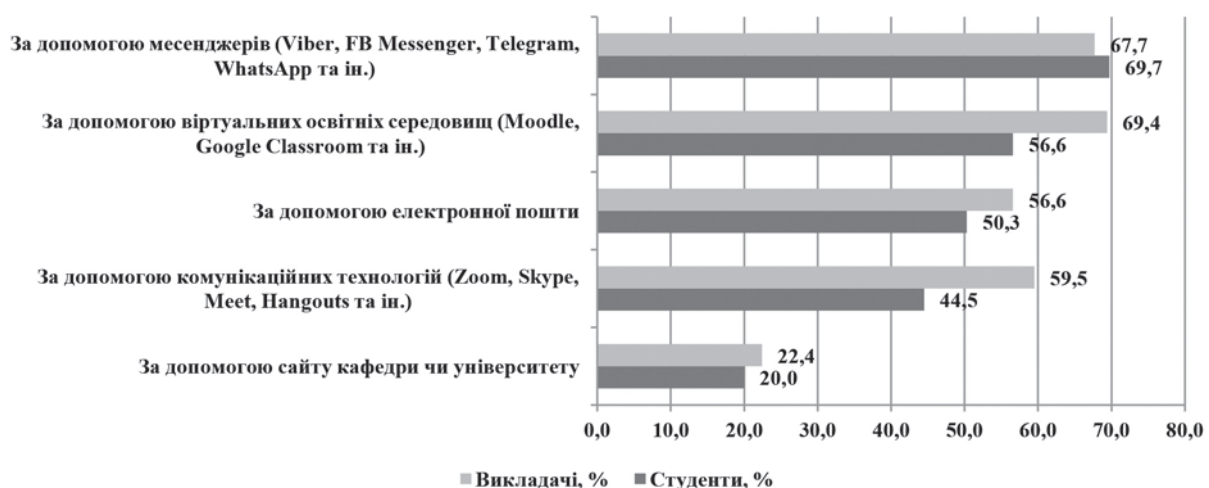


Рис. 2. Інструментарій забезпечення дистанційного навчання у ЗВО України

Джерело: складено автором за даними (Семеніхіна, 2018: 8–9)

MatLab, Maxima тощо; вони особливо ефективні під час розв’язування різноманітних прикладних задач, насамперед задач математичного моделювання в науці й техніці;

– другий клас включає програми динамічної математики, у яких передбачено можливість креслення точних рисунків, побудови різноманітних графіків, відшукування коренів рівнянь, нерівностей та їх систем тощо, що без середовища є ускладненим, а також можливість дослідження динамічних змін вихідної математичної конструкції, вивчення набору її числових характеристик чи їх відношень

у динаміці – GeoGebra, Mathkit, DG, Gran, Cabri та подібні до них (Романовський та ін., 2019: 22).

Отже, системи комп’ютерної математики доцільно застосовувати як інструменти забезпечення самоосвіти і дистанційного навчання математики студентів ЗВО. Проте такий підхід організації навчального процесу потребує раціонально сформованого методичного забезпечення як для студентів, так і для педагогів, що є вимогою електронної дистанційної освіти.

Застосування ІКТ у структурі дистанційного навчання акцентує увагу на перевагах такої форми

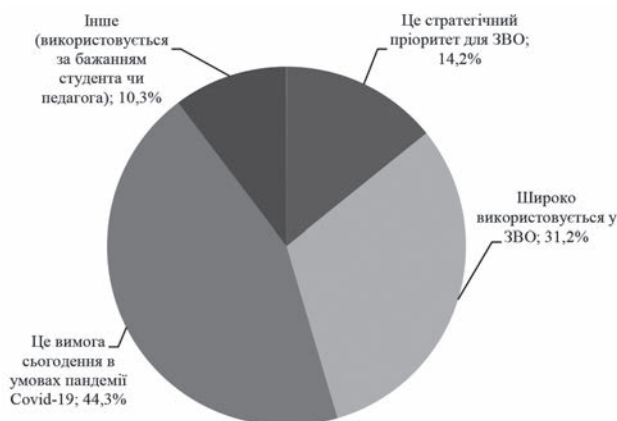


Рис. 3. Причини застосування технологій дистанційного навчання у вітчизняних ЗВО (на основі аналітично-статистичних даних)

Джерело: складено автором за даними (Семеніхіна, Прошкін, 2018: 6)

здобуття освіти. Власне, навіть просто використання ІКТ в освітніх процесах як засобу збереження комунікації між учасниками системи вищої освіти вже є перевагою для сучасних студентів та педагогів. Проте з активним поширенням ІКТ в освітніх процесах виникли нові проблеми організаційного, інформаційного, психофізичного характеру.

Варто зауважити, що лише 45% ЗВО України розглядають технології дистанційного навчання та ІКТ загалом як невід'ємну складову частину розвитку вітчизняної системи освіти (Семеніхіна, Прошкін, 2018: 6). Статистично-аналітичні

дані свідчать про сприйняття технологій дистанційного навчання у ЗВО як вимогу сьогоденного зовнішнього середовища, що виникла в умовах карантинних обмежень (рис. 3).

Отже, сукупність перелічених у роботі слабких сторін використання технологій дистанційного навчання студентів свідчить про низьку ймовірність його застосування як пріоритетної форми освіти порівняно із традиційною.

Висновки. У результаті дослідження особливостей використання технологій дистанційного навчання в Україні було визначено, що освітня система держави потребує подальших трансформацій та реформаційних змін. Це спричинено недосконалістю актуальних підходів організації навчального процесу у ЗВО, а також низьким рівнем взаємоузгодженості організаційних особливостей дистанційного навчання з динамікою розвитку та тенденціями поширення ІКТ у буденному житті студентів та педагогів.

Перспективними шляхами вдосконалення дистанційної освіти може бути поширення мультикомпонентних технологій організації навчального процесу, зокрема шляхом раціонального поєднання синхронних і асинхронних варіантів організації навчальних занять, а також створення уніфікованої інформаційно-аналітичної та методичної бази щодо організації дистанційного навчання у ЗВО України з відповідними рекомендаціями щодо застосування інформаційно-комунікаційних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Соколова Ю. Дистанційне навчання як педагогічна технологія в підготовці вчителів початкових класів. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. Вип. 8 (2). С. 82–92.
- Биков В., Спірін О., Пінчук О. Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)* / за ред. С. Бартош. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. С. 191–198.
- Спірін О., Лупаренко Л. Досвід використання програмної платформи Open Journal Systems для інформаційно-комунікаційної підтримки науково-освітньої діяльності. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 61 (5). С. 196–218. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_61_5_19 (дата звернення: 29.04.2021).
- Мокрієв М. Інтеграція навчально-наукових підсистем в єдине інформаційно-освітнє середовище (на базі відкритого програмного забезпечення). *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету* : електронне наукове фахове видання. 2020. № 8. С. 60–71. DOI: 10.28925/2414-0325.2020.8.7.
- Гриб'юк О., Юнчик В. Особливості навчання теорії ймовірностей з використанням систем комп'ютерної математики. *Математика. Інформаційні технології. Освіта* : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції, 2–4 червня 2019 р. Луцьк : Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, 2019. С. 29–35
- Гриб'юк О., Юнчик В. Використання систем комп'ютерної математики у контексті моделі змішаного навчання. *Математика. Інформаційні технології. Освіта*. 2015. № 16 (23). С. 68–73.
- Юнчик В., Федонюк А. Порівняльна характеристика функціональних можливостей систем комп'ютерної математики у процесі розв'язування задач. *Information systems and Networks*. 2019. № 6. С. 90–102.
- Anderson T., Rivera-Vargas P. A Critical look at Educational Technology from a Distance Education Perspective. *Digital Education Review*. 2020. № 37. 208–229. DOI: 10.1344/der.2020.37.208-229.
- Dron J. Educational technology: what it is and how it works. *AI & SOCIETY*. 2021. P. 1–12. DOI: 10.1007/s00146-021-01195-z.
- Innovating Pedagogy 2020 : Open University Innovation Report 8 / A. Kukulska-Hulme et al. Milton Keynes : The Open University, 2020. 48 p.

11. *Innovating Pedagogy 2021 : Open University Innovation Report 9* / A. Kukulska-Hulme et al. Milton Keynes : The Open University, 2021. 51 p.
12. Муковіз О. Особливості організації дистанційного навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди». Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія»*. 2013. № 28 (2). С. 211–218.
13. *The Global Competitiveness Report 2019*. World Economic Forum, 2019. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf (дата звернення: 29.04.2021).
14. *The Network Readiness Index 2020 : Accelerating Digital Transformation in a post-COVID Global Economy*. Portulans Institute, 2019. URL: <https://enterprise.press/wp-content/uploads/2020/11/NRI-2020-Final-Report.pdf> (дата звернення: 29.04.2021).
15. *The Global Innovation Index 2020: Who Will Finance Innovation? Suggested citation : Cornell University, INSEAD, and WIPO, 2020*. URL: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2020.pdf (дата звернення: 29.04.2021).
16. Інформаційно-аналітична довідка про результати опитування щодо стану використання технологій дистанційного навчання у закладах вищої освіти України / Державна служба якості освіти України. 2021. URL: www.sqe.gov.ua/ (дата звернення: 29.04.2021).
17. Семеніхіна О., Прошкін В. Застосування комп'ютерних математичних інструментів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів математики. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету : електронне наукове фахове видання*. 2018. № 4. С. 61–73. DOI: 10.28925/2414-0325.2018.4.6073.
18. Фактори розвитку та напрями вдосконалення дистанційної форми навчання в системі вищої освіти України / О. Романовський та ін. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 74 (6). С. 20–42.

REFERENCES

1. Sokolova Yu. Dystantsiine navchannia yak pedahohichna tekhnolohiia v pidhotovtsi vchyteliv pochatkovykh klasiv [Distance learning as a pedagogical technology in the training of primary school teachers] *Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects*. 2018. Vip. 8 (2). Pp. 82–92 [in Ukrainian].
2. Bykov V., Spirin O., Pinchuk O. Suchasni zavdannia tsyfrovoi transformatsii osvity [Modern problems of digital transformation of education] *Bulletin of the Department of UNESCO “Continuing Professional Education of the XXI Century”*. 2020. № 1. Pp. 27–36. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36) [in Ukrainian].
3. Spirin O. M., Luparenko L. A. Dosvid vykorystannia prohramnoi platformy Open Journal Systems dlia informatsiino-komunikatsiinoi pidtrymky naukovo-osvitnoi diialnosti. [Experience in using the software platform Open Journal Systems for information and communication support of scientific and educational activities] *Information technologies and teaching aids*. 2017. № 61 (5). Pp. 196–218. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2017_61_5_19 (access date 29.04.2021) [in Ukrainian].
4. Mokriiev M. V. Intehratsiia navchalno-naukovykh pidsystem v yednye informatsiino-osvitnie seredovyshe (na bazi vidkrytoho prohramnoho zabezpechennia) [Integration of educational and scientific subsystems into a single information and educational environment (based on open source software)] *Electronic scientific professional publication “Open educational e-environment of a modern university”*. 2020. №8. Pp. 60–71. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.8.7> [in Ukrainian].
5. Hrybiuk O. O., Yunchyk V. L. Osoblyvosti navchannia teorii ymovirnostei z vykorystanniam system kompiuternoї matematyky [Features of learning probability theory using computer mathematics systems.] *Mathematics. Information Technology. Education : materials VIII International. scientific-practical conf. (June 2–4, 2019)*. Lutsk: Lesia Ukrainka East European National University, 2019. P. 29–35 [in Ukrainian].
6. Hrybiuk O. O., Yunchyk V. L. Vykorystannia system kompiuternoї matematyky u konteksti modeli zmishanoho navchannia [The use of computer mathematics systems in the context of the model of blended learning] *Mathematics. Information Technology. Education*. 2015. № 16 (23). Pp. 68–73 [in Ukrainian].
7. Iunchyk V. L., Fedoniuk A. A. Porivnialna kharakterystyka funktsionalnykh mozhlyvostei system kompiuternoї matematyky v protsesi rozviazuvannia zadach. [Comparative characteristics of the functionality of computer mathematics systems in the process of solving problems] *Information systems and Networks*. 2019. № 6. Pp. 90–102 [in Ukrainian].
8. Anderson T., Rivera-Vargas P. A Critical look at Educational Technology from a Distance Education Perspective. *Digital Education Review*. 2020. № 37. 208–229. DOI: <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.208-229>
9. Dron J. Educational technology: what it is and how it works. *AI & SOCIETY*. 2021. 1–12 pp. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00146-021-01195-z>
10. Kukulska-Hulme A., Beirne E., Conole G. et al. *Innovating Pedagogy 2020: Open University Innovation Report 8*. Milton Keynes: The Open University, 2020. 48 p.
11. Kukulska-Hulme A., Bossu C., Coughlan T. et al. *Innovating Pedagogy 2021: Open University Innovation Report 9*. Milton Keynes: The Open University, 2021. 51 p.
12. Mukoviz O. Osoblyvosti orhanizatsii dystantsiinoho navchannia u systemi neperervnoi osvity vchyteliv pochatkovoї shkoly [Features of the organization of distance learning in the system of continuing education of primary school teachers] *Humanitarian Bulletin of the State Higher Educational Institution “Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after GS Skovoroda”*. Pedagogy. Psychology. Philosophy. 2013. № 28 (2). Pp. 211–218 [in Ukrainian].
13. *The Global Competitiveness Report 2019*. World Economic Forum, 2019. Available at: http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2019.pdf (data zvernennia: 29.04.2021)
14. *The Network Readiness Index 2020: Accelerating Digital Transformation in a post-COVID Global Economy*. Portulans Institute, 2019. Available at: <https://enterprise.press/wp-content/uploads/2020/11/NRI-2020-Final-Report.pdf> (data zvernennia: 29.04.2021)

-
15. The Global Innovation Index 2020: Who Will Finance Innovation? Suggested citation: Cornell University, INSEAD, and WIPO, 2020. Available at: https://www.wipo.int/edocs/pubdocs/en/wipo_pub_gii_2020.pdf (data zvernennia: 29.04.2021)
16. Informatsiino-analitychna dovidka pro rezultaty opytuvannia shchodo stanu vykorystannia tekhnolohii dystantsiinoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Information and analytical report on the results of the survey on the state of use of distance learning technologies in higher education institutions of Ukraine] State Service for Education Quality of Ukraine, 2021. Available at: www.sqe.gov.ua/ (access date 29.04.2021) [in Ukrainian].
17. Semenikhina O. V., Proshkin V. V. Zastosuvannia kompiuternykh matematychnykh instrumentiv u protsesi profesiinoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv matematyky [Application of computer mathematical tools in the process of professional training of future teachers of mathematics.] Electronic scientific professional publication “Open educational e-environment of a modern university”. 2018. № 4. Pp. 61–73. doi: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.4.6073> [in Ukrainian].
18. Romanovskyi O. H., Kvasnyk O. V., Moroz V. M., Pidbutska N. V., Reznik S. M., Cherkashyn A. I., Shapolova V. V. Faktory rozvytku ta napriamy vdoskonalennia dystantsiinoi formy navchannia v systemi vyshchoi osvity Ukrainy [Factors of development and directions of improvement of the distance form of education in the system of higher education of Ukraine] Information technologies and teaching aids. 2019. № 74 (6). Pp. 20–42. [in Ukrainian].

Любов ВЛАДИКА,
orcid.org/0000-0003-4142-8962
студентка II курсу магістратури
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) lyubavladyka@gmail.com

Олексій МАТВІЙЧУК,
orcid.org/0000-0002-4732-9677
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної фізики та фізики твердого тіла
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) o.matviychuk@kpi.ua

Сергій ПОДЛАСОВ,
orcid.org/0000-0002-3947-4401
старший викладач кафедри загальної фізики та фізики твердого тіла
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
(Київ, Україна) s.podlasov@kpi.ua

ОРГАНІЗАЦІЯ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СИНХРОННОГО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розглянуто організацію моніторингу навчальних досягнень із фізики в системі підготовки майбутніх інженерів в умовах дистанційного навчання. У ході проведеного аналізу науково-педагогічної літератури щодо питання методів і засобів організації моніторингу знань із фізики встановлено переваги й недоліки контролю знань студентів у системі дистанційного навчання фізики. Визначено види контролю, їх функцію та форми проведення для побудови системи моніторингу навчальних досягнень студентів. Визначено набір програмних засобів для реалізації розробленої системи моніторингу знань студентів. Сформульовано рекомендації щодо організації моніторингу навчальних досягнень із фізики з використанням платформ Classtime і Moodle.

Продемонстровано схему моніторингу навчальних досягнень студентів із фізики в технічному університеті й розкрито особливості її реалізації під час лекційних і практичних занять, лабораторного практикуму. У схемі для звітування використовується сервіс Google Classroom. Сервіс інформує студентів про плани звітності на навчальний тиждень. Для підвищення уваги студентів під час лекції наприкінці заняття проводиться тестування, що містить завдання стосовно матеріалу першої, другої та третьої третин лекції.

Оцінювання підготовки до виконання лабораторних робіт та її виконання проходило в кілька етапів: попереднє тестування, перевірка відповідей на контрольні питання, перевірка протоколу лабораторної роботи, усне опитування. Попереднє тестування проводиться на платформі підтримки навчального процесу Moodle. Тести до лабораторних робіт містять завдання на перевірку знань теорії, приладів, методики виконання вимірювань, обробки експериментальних результатів (розрахунків, побудови графіків, обчислення похибок). Контрольні запитання до лабораторних робіт наведені в їх описанні. Стислі відповіді на ці запитання студенти оформлюють письмово та їхню копію (фотографію або сканкопію) завантажують у Google Class. В умовах дистанційного навчання студенти виконують віртуальні лабораторні роботи, оформлюють їх і після перевірки викладачем також завантажують у Google Class. Перевірка результатів виконання роботи й усне опитування проходить під час відеоконференції, яка проводиться в Google Meet. Використовуючи такі підходи в умовах дистанційного навчання, досягнули динамічнішого процесу контролю та самоконтролю, зворотний зв'язок студентів із викладачем відбувався більш системно й продуктивно.

Ключові слова: методика навчання вищої школи, навчання фізики, контроль знань, стимулювання навчальної діяльності, Moodle, Classtime, технічний університет.

Liubov VLADYKA,

orcid.org/0000-0003-4142-8962

Second-year Master's Student

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) lyubavladyka@gmail.com**Oleksii MATVIIYCHUK,**

orcid.org/0000-0002-4732-9677

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of General Physics and Solid State Physics
National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) o.matviychuk@kpi.ua**Serhii PODLASOV,**

orcid.org/0000-0002-3947-4401

Senior Lecturer at the Department of General Physics and Solid State Physics

National Technical University of Ukraine "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
(Kyiv, Ukraine) s.podlasov@kpi.ua

ORGANIZATION OF STUDENTS EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS MONITORING IN THE CONDITIONS OF SYNCHRONOUS DISTANCE LEARNING OF PHYSICS IN TECHNICAL UNIVERSITY

The article considers the organization of educational achievements monitoring physics in the training system future engineers in the conditions of distance learning. In the course of the analysis of the scientific and pedagogical literature on the issue of organizing methods and means the control of knowledge in physics, the advantages and disadvantages of the students' knowledge control in the system of distance learning of physics are established. Types of control, their function and forms of carrying out for construction of monitoring system educational achievements of students are defined. A set of software tools for the implementation of the developed students' knowledge control system is determined. Recommendations for the organization of educational achievements monitoring in physics using the Classtime and Moodle platforms are formulated.

The scheme of physics students monitoring the academic achievements at the Technical University is demonstrated and the peculiarities of its implementation during lectures and practical classes, laboratory workshops are revealed. The reporting scheme uses the Google Classroom service. This service informs students about reporting plans for the academic week. To increase students' attention during the lecture, conduct testing at the end of the lesson, which includes tasks related to the material of the first, second and third thirds of the lecture.

Assessment of preparation for laboratory work and its implementation took place in several stages: preliminary testing, verification of answers to control questions, verification of the laboratory work protocol, oral examination. Preliminary testing is conducted on the Moodle learning support platform. Tests for laboratory work include tasks to test knowledge of theory, instruments, methods of measurement, processing of experimental results (calculations, plotting, calculation of errors). Test questions for laboratory work are given in their description. Students write short answers to these questions in writing and upload a copy (photo or scanned copy) to Google Class. In the conditions of distance learning, students perform virtual laboratory work, design them and after verification by the teacher also upload to Google Class. Verification of performance and oral interview takes place during a video conference held at Google Meet. Using these approaches in the context of distance learning, achieved a more dynamic process of control and self-control, student feedback from the teacher was more systematic and productive.

Key words: methods of higher school teaching, teaching of physics, control of knowledge, stimulation of educational activity, Moodle, Classtime, technical university.

Постановка проблеми. Вимушений перехід закладів вищої освіти України на дистанційне навчання вимагає від викладачів, методистів і науковців пошуку оптимальних методик організації навчального процесу. Водночас одним із важливих завдань постає побудова системи моніторингу результатів навчальної діяльності студентів. Зважаючи на недостатній рівень знань із фізики значної частки студентів, система моніторингу повинна не стільки контролювати результати роботи

студентів, скільки стимулювати їхню самостійну роботу, оскільки знання з фізики є опорними для свідомого опанування професійними знаннями майбутніх інженерів.

Аналіз досліджень показав, що питанням дистанційного моніторингу й контролю знань присвячені роботи С. П. Стецик (Стецик, 2017), І. В. Сальник (Сальник, 2020), В. М. Кухаренка (Кухаренко, 2020), К. С. Дзевєріна (Дзевєрін, 2017), Водо Eckert (Eckert, 2009), В. Ю. Шуригіна

(Шурыгин, 2015), Teresa Martín-Blas (Martín-Blas, 2009) та інших.

Незважаючи на досить велику кількість робіт, присвячену моніторингу навчальної діяльності студентів під час дистанційного навчання, в літературі не досить викладені питання методів і засобів організації такої роботи.

Мета дослідження полягає в представленні досвіду проведення моніторингу навчальної діяльності студентів технічного університету під час дистанційного вивчення фізики.

Виклад основного матеріалу. Контроль результатів навчально-пізнавальної роботи студентів проводиться на різних етапах навчально-виховного процесу:

- вхідний контроль дозволяє оцінити рівень знань і готовність студентів до опанування знаннями; *форми проведення* – анкетування, тестування, співбесіда;

- поточний контроль використовується для оцінювання навчальних досягнень студентів після проведення заняття; *форми проведення* – співбесіда, тестування;

- проміжний контроль проводиться після вивчення розділу, теми. За його результатами здійснюється коригування методики викладання; *форми проведення* – анкетування, співбесіда, тестування, виконання професійних завдань тощо;

- підсумковий контроль дозволяє оцінити результати навчання здобувачів освіти після вивчення теми чи модуля або в кінці семестру; *форми проведення* – анкетування, співбесіда, тестування, іспит, залік тощо.

В умовах дистанційного навчання процес контролю та самоконтролю стає динамічнішим, а зворотний зв'язок студентів із викладачем значно системним і продуктивним.

Згідно з програмою підготовки бакалаврів курс фізики містить: лекції, практичні заняття по розв'язуванню задач, лабораторні роботи, виконання розрахунково-графічних робіт, модульні контрольні роботи, іспит. Для проведення контролю засвоєння знань із фізики студентами денної форми навчання технічного університету під час вимушеного переходу на дистанційне навчання у зв'язку з карантинном була розроблена система, схема якої зображена на рис. 1.

Дистанційний формат навчання не дозволяє безпосередньо спостерігати за роботою студентів під час лекційних занять. Так само складно перевіряти на занятті виконання студентами завдань по розв'язуванню задач і підготовці до лабораторних робіт. З метою зберігання та перевірки результатів роботи студентів ми скористалися можливостями Google Classroom. У цьому додатку були створені класи й зареєстровані студенти. Для кожної студентської групи передбачені тематичні блоки (topic): лекційні заняття, практичні заняття, лабораторні заняття, розрахунково-графічна (або домашня контрольна) робота.

Після кожного лекційного заняття студенти повинні підготувати файл зі сканованим або сфотографованим конспектом лекції та завантажити її для зберігання та перевірки до Google Classroom. Виконання домашнього завдання по розв'язуванню задач і конспект із відповідями на контрольні запитання до лабораторних робіт студенти повинні завантажити до Google Classroom на передодні заняття з тим, щоб викладач міг перевірити виконання завдання.

Для стимулювання відповідальності доданого етапу моніторингу навчальних досягнень було введено штрафні бали, які зменшували поточний бал.

Важливою рисою Google Classroom є те, що всі заплановані завдання автоматично заносяться до календаря студентів, тобто студент поперед-

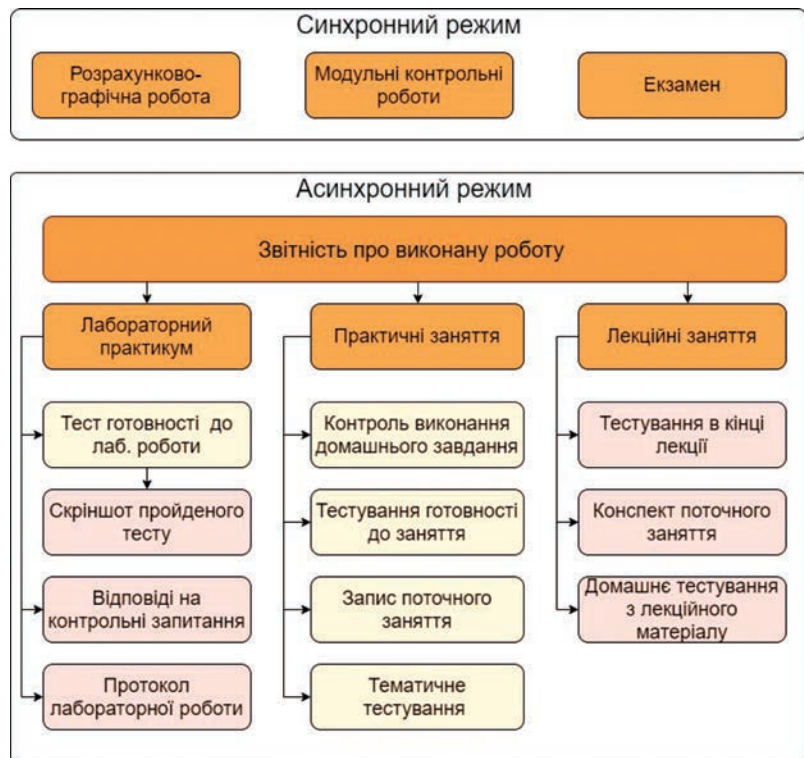


Рис. 1. Схема моніторингу навчальних досягнень студентів у умовах дистанційного навчання фізики

жений про завдання, які він повинен виконати протягом тижня. Така опція доступна студентам, котрі мають адресу пошти, яка збігається з обліком записом в Google Classroom.

Не менш важливим є зворотний зв'язок викладача зі студентом, який надійно забезпечує сервіс Google Classroom. Він надає викладачу можливість не тільки інформувати студентів про поточні завдання, а й дозволяє викладачу надсилати листи студентам поштою Gmail із проханням пояснити свою відсутність на парах і відсутність звітів.

Для стимулювання уваги студентів на лекційних заняттях і демонстрації важливості ведення конспекту в кінці лекції ми проводимо коротке тестування, яке містить завдання стосовно матеріалу першої, другої та третьої третин лекції. Тест складається з 3–5 завдань і розрахований на 5–6 хвилин. Для проведення такого тестування ми використовуємо вітчизняну розробку ClassTime. Цей сервіс не вимагає реєстрації студентів (студенти входять за кодом тесту) й дозволяє оперативно проконтролювати розуміння навчальної інформації великою кількістю студентів. Досвід нашої роботи показав, що для оперативного контролю доцільно користуватися запитаннями на встановлення відповідності й вибір однієї чи декількох правильних відповідей.

Однією зі складових частин навчання фізики в технічному університеті є виконання студентами лабораторних робіт. Ефективність їх виконання значною мірою визначається якістю попередньої самостійної роботи студентів, яка містить вивчення положень теорії, на яких ґрунтується робота, ознайомлення з методикою проведення вимірювань, приладами, порядком виконання роботи й обробку результатів дослідження. Тому оцінювання підготовки до виконання лабораторної роботи та її виконання проходить у кілька етапів:

- попереднє тестування;
- перевірка відповідей на контрольні питання;
- перевірка протоколу лабораторної роботи;
- усне опитування.

Попереднє тестування проводиться на платформі підтримки навчального процесу Moodle (<http://physics.zfftt.kpi.ua/>). Тести до лабораторних робіт містять завдання на перевірку знань теорії, приладів, методики виконання вимірювань, обробки експериментальних результатів (розрахунків, побудови графіків, обчислення похибок).

Контрольні запитання до лабораторних робіт наведені в їх описанні. Стислі відповіді на ці запитання студенти оформлюють письмово та їхню копію (фотографію, або сканкопію) завантажують у Google Class.

В умовах дистанційного навчання студенти виконують віртуальні лабораторні роботи, оформлюють їх і після перевірки викладачем також завантажують у Google Class.

Перші два етапи реалізуються викладачем в окремий час. Він фіксує результати тестування, оцінки за відповіді на контрольні запитання та протокол в лист успішності. Перевірка результатів виконання роботи й усне опитування проходить під час відеоконференції, яка проводиться в Google Meet (або іншій відеоконференції): викладач оцінював правдивість експериментальних результатів, правильність побудови графіків та обчислення похибок, повноту й чіткість відповідей на запитання. У разі успішної здачі студентам виставлялась відповідна оцінка.

З метою аналізу й оцінки ефективності запропонованого підходу під час дистанційного навчання було проведено педагогічний експеримент, в якому взяли участь студенти теплоенергетичного факультету Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського. В експерименті взяли участь 119 студентів. Експериментальна група складала 62 студенти, а контрольна – 57. Моніторинг навчальних досягнень контрольної групи проходив тільки в усній і тестовій формі під час онлайн-заняття, для експериментальної групи використовувався контроль знань у форматі усного опитування та тестування на кожному етапі: усні опитування під час практичних занять і на захисті лабораторної роботи, в кінці лекційного заняття – тестування для оцінки уважності й сприйняття студентами інформації, тестування для перевірки готовності до виконання лабораторної роботи, й враховувався звіт із відповідями на контрольні запитання до лабораторних робіт. На початку педагогічного експерименту й після нього оцінено рівень знань студентів.

Як видно з таблиці 1, на початку педагогічного експерименту суттєвої різниці розподілу студентів контрольної та експериментальної групи за рівнями знань практично не існувало. Розбіжність у показниках не перевищувала 4%.

З таблиці 2 видно, що після експерименту різниця між рівнями знань студентів контрольної та експериментальної групи не перевищувала 5%. У контрольній групі розподіл студентів за рівнем знань показав, що зменшилися показники достатнього й середнього рівнів, а збільшився показник початкового рівня. В експериментальній групі зменшилися показники середнього й початкового рівнів, збільшилися показники достатнього й високого рівня.

Отже, побудована нами система моніторингу початкових досягнень студентів першого курсу з фізики в технічному університеті дозволила

Таблиця 1

**Кількісні показники розподілу учнів за рівнями знань до експерименту
в контрольних та експериментальних групах**

Навчальна група	Рівень знань, %			
	Початковий	Середній	Достатній	Високий
Експериментальна	17,2	28,9	35,7	18,2
Контрольна	17,8	31	37,7	14,5

Таблиця 2

**Кількісні показники розподілу учнів за рівнями знань після експерименту
в контрольних та експериментальних групах**

Навчальна група	Рівень знань			
	Початковий	Середній	Достатній	Високий
Експериментальна	15	26,5	38,7	19,8
Контрольна	19,9	27,3	36,3	16,5

підвищити усвідомлення студентами важливості повного виконання ними поставлених завдань.

Висновки. Аналіз науково-педагогічної літератури допоміг усвідомити переваги й недоліки контролю знань студентів у системі дистанційного навчання фізики, сформулювати рекомендації щодо організації моніторингу навчальних досягнень з фізики з використанням платформ Classtime і Moodle.

Продемонстровано схему моніторингу навчальних досягнень студентів із фізики в технічному університеті й розкрито особливості її реалізації.

Аналіз отриманих результатів педагогічного експерименту показав ефективність розробленого нами методичного підходу до організації моніторингу навчальних досягнень із фізики студентів технічного університету.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Стецьк, С. П., Ільніцька, К. С. Досвід використання засобів дистанційного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів фізики. *Актуальні питання сучасної інформатики*. 2017. Вип. 5. С. 378–381.
2. Сальник І. В., Сірик Е. П. Підготовка та проведення семінарських занять з фізики в умовах дистанційного навчання. *Наукові записки*. 2020. № 189. С. 68–74.
3. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні : монографія / за ред. В. М. Кухаренка, В. В. Бондаренка. Харків : Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
4. Дзевєрина К. С. Види та форми контролю у системі дистанційної освіти. *Дистанційна освіта: забезпечення доступності та неперервної освіти впродовж життя (E-Learning and University Education 2017)* : матеріали XLII Міжнародної наук.-метод. конф., м. Полтава, 9–10 лютого 2017 р. / ПУЕТ. Полтава, 2017. С. 332–334.
5. Eckert B., Sebastian Gröber S., Jodl H. Distance Education in Physics via the Internet. *American Journal of Distance Education*. 2009. Vol. 23. No. 3. P. 125–138. URL: <https://doi.org/10.1080/08923640903076735> (date of access: 11.05.2021).
6. Шурыгин В. Ю., Краснова Л. А. Организация самостоятельной работы студентов при изучении физики на основе использования элементов дистанционного обучения LMS MOODLE. *Образование и наука*. 2015. № 8. С. 125–139. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-8-125-139> (дата звернення: 11.05.2021).
7. Martín-Blas T., Serrano-Fernández A. The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics. *Computers & Education*. 2009. Vol. 52. No. 1. P. 35–44. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.005> (date of access: 11.05.2021).

REFERENCES

1. Stetsyk, S. P., Ilnitska, K. S. (2017) Dosvid vykorystannia zasobiv dystantsiinoho navchannia u protsesi pidgotovky maibutnix uchyteliv fizyky. [Experience of using distance learning tools in the process of training future physics teachers] Aktualni pytannia suchasnoi informatyky. 2017. pp. 378–381. [in Ukrainian].
2. Salnyk I. V., Siryk E. P. Pidhotovka ta provedennia seminar skykh zaniat z fizyky v umovakh dystantsiinoho navchannia. [Preparation and conducting of seminars on physics in the conditions of distance learning] Naukovi zapysky. 2020. №189. pp. 68–74. [in Ukrainian].
3. Kukharenko V. M., Bondarenko V. V. Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini [Emergency distance learning in Ukraine]: Monohrafiia / za red. V. M. Kukharenka, V. V. Bondarenka. Kharkiv.: Vyd-vo KP "Miska drukarnia", 2020. 409 p. [in Ukrainian].
4. Dzeverina K. S. Vidy ta formy kontroliu u systemi dystantsiinoi osvity. [Types and forms of control in the system of distance education]. Dystantsiina osvita: zabezpechennia dostupnosti ta neperervnoi osvity vprodovzh zhyttia (E-Learning

and University Education 2017) : materialy XLII Mizhnarodnoi nauk.-metod. konf., m. Poltava, 9–10 liutoho 2017 r. / PUET Poltava, 2017. pp. 332–334. [in Ukrainian].

5. Eckert B., Sebastian Gröber S., Jodl H. Distance Education in Physics via the Internet. *American Journal of Distance Education*. 2009, Vol. 23, no. 3. pp. 125–138. URL: <https://doi.org/10.1080/08923640903076735> (date of access: 11.05.2021). [in English].

6. Shuryigin V.Yu., Krasnova L.A. Organizatsiya samostoyatelnoy raboty studentov pri izuchenii fiziki na osnove ispolzovaniya elementov distantsionnogo obucheniya LMS MOODLE. [Organization of independent work of students in the study of physics based on the use of distance learning elements LMS MOODLE] *Obrazovanie i nauka*. 2015, № 8. pp. 125–139. URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-8-125-139> (date of access: 11.05.2021). [in Russian].

7. Martín-Blas T., Serrano-Fernández A. The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics. *Computers & Education*. 2009, Vol. 52, no. 1. pp. 35–44. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.005> (date of access: 11.05.2021).

Катерина ВОЛИНЕЦЬ,

orcid.org/0000-0002-5912-7140

*кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри дошкільної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) k.volynets@kubg.edu.ua*

Тетяна ГРИЩЕНКО,

orcid.org/0000-0002-4224-7971

*студентка магістратури спеціальності «Дошкільна освіта»
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) tvhryshchenko.pi20@kubg.edu.ua*

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З МАТЕМАТИКИ

Стаття присвячена проблемі формування творчої самостійності в дітей старшого дошкільного віку у процесі пізнавальної діяльності з математики в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Зокрема в ній розглядається проблематика пізнавальної діяльності з формування елементарних математичних уявлень як засобу розвитку творчої самостійності в дітей старшого дошкільного віку; також проаналізовано особливості використання ефективних форм та методів в освітній діяльності з математики, нетрадиційних методів і технологій навчання (проблемні ситуації та завдання, завдання з елементами пошуку, задачі-жарту, задачі-загадки, задачі з казковим сюжетом) у розвитку творчої самостійності старших дошкільників. Встановлено, що під час проведення освітньої діяльності з математики розвиваються не тільки увага, уява, мовлення, усі види пам'яті, здібності до аналізу, синтезу, абстрагування й узагальнення, здатність самостійно застосовувати знання, уміння розв'язувати пізнавальні завдання, розмірковувати, аналізувати явища, але й виникають найбільш сприятливі умови для формування таких якостей, як ініціативність, допитливість, розумова активність та самостійність, цікавість. Зазначається, що самостійність посідає одне із провідних місць у структурі базових якостей особистості. Визначено основні показники прояву творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку, основні етапи творчого процесу дитини, процесуальну характеристику їхньої творчої діяльності. Розроблено перелік завдань, які педагог дошкільної освіти може з успіхом реалізувати для формування творчої пізнавальної самостійності дітей старшого дошкільного віку під час освітньої діяльності з математики. Звертається особлива увага на роль вихователя у формуванні творчої самостійності дітей дошкільного віку: у забезпеченні умов у закладі дошкільної освіти, які сприяють успішному вирішенню проблеми формування творчої самостійності; організації процесу творчої пізнавальної діяльності, педагогічного та методичного супроводу творчого процесу пізнавальної діяльності дітей із математики.

Ключові слова: *творча самостійність, творчі здібності, педагог, пізнавальна діяльність, інтерес, математика.*

Kateryna VOLYNETS,

orcid.org/0000-0002-5912-7140

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Preschool Education
Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) k.volynets@kubg.edu.u*

Tetyana GRISHCHENKO,

orcid.org/0000-0002-4224-7971

*Master's Student majoring in Preschool Education
Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) tvhryshchenko.pi20@kubg.edu.ua*

FORMATION OF CREATIVE INDEPENDENCE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF COGNITIVE ACTIVITY IN MATHEMATICS

The article is devoted to the problem of formation of creative independence of older preschool age children in the process of cognitive activity in mathematics in the educational process in preschool institution. In particular, it describes

the issue of cognitive activity in elementary mathematical concepts as a method of developing creative independence of older pre-school age children, it analyzes the concerning the use of effective forms and methods in educational activities in mathematics, non-traditional teaching methods and technologies of teaching (problem situations and tasks, tasks with search elements, tasks-jokes, tasks-riddles, tasks with a fairy-tale plot) in the development process of creative independence of older pre-school age children. It is established that in conducting educational activities in mathematics not only attention, imagination, speech develop but all types of memory, ability to analyze, synthesize, abstract and generalize, the ability to make use of knowledge independently, the ability to solve cognitive problems, to ponder, to analyze facts, but also there are the most favorable conditions for the formation of such qualities as initiative, inquisitiveness, mental activity and independence, curiosity. It is noted that independence occupies one of the leading places in the structure of basic personality traits. In the article the main indicators of the expression of creative abilities of older pre-school age children, the main stages of the child's creative process, the procedural characteristics of their creative activity have been determined. A list of basic tasks has been developed that a pre-school teacher can successfully implement through problematization of activities in order to form children's creative independence in cognitive activities in mathematics. Special attention is paid to the role of the educator in the formation of the creative independence of pre-school age children: providing conditions in the institution of preschool education, which contribute to the successful solution of the problem of the formation of creative independence; organization of the process of creative cognitive activity, pedagogical and methodological support of the creative process of cognitive activity of children in mathematics.

Key words: *creative independence, creative abilities, teacher, cognitive activity, interest, mathematics.*

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти в Україні передбачає створення сприятливих умов для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної людини, формування її життєвої компетентності, розвитку творчої самостійності. У зв'язку із цим одним із найбільш пріоритетних напрямів педагогічної теорії і практики стає пошук ефективних умов і засобів підготовки молодого покоління, яке здатне творчо й ефективно діяти, розв'язувати творчі задачі, ухвалювати самостійно інноваційні й ефективні рішення, нести відповідальність за їхні результати.

Одним із могутніх чинників інтелектуального розвитку дитини, формування її пізнавальних і творчих здібностей є математика. Математика, яка має специфічні можливості впливу на особистість, дозволяє сформувати творчу особистість, яка має власні варіанти творчого вирішення проблем навколишнього світу, характеризується стійким проявом інтересу до знань, уміє самостійно їх здобувати, а також ухвалювати рішення відповідно до життєвих ситуацій.

Сучасна підготовка дітей у закладах дошкільної освіти регулюється Базовим компонентом дошкільної освіти, концепцією Нової української школи, законами України «Про освіту» та «Про дошкільну освіту», іншими нормативними документами з дошкільної освіти, що ставлять особливі вимоги до розумового виховання молодого покоління, розвитку таких творчих здібностей дітей, які б забезпечували можливість самостійно опановувати нові знання, а надалі й новими досягненнями в галузі науки та новітніх технологій.

Старший дошкільний вік – це віковий період, який є найбільш сприятливим до творчого розвитку дітей, оскільки в дошкільному віці спонтанна і репродуктивна творчість дитини поєднується зі інтелектом, який швидко розвивається, абстракт-

ним та логічним мисленням. Водночас істотно зростає можливість самостійної постановки цілей, мотиваційних спонукань, пошуку способів дій і контролю результатів. За таких умов творчий розвиток особистості кожної дитини є важливим завданням сучасного дошкільного закладу освіти (Іващенко, 2017: 177).

Формування особистості з високим рівнем розвитку уваги, уяви, мовлення, усіх видів пам'яті, із здібностями до аналізу, синтезу, абстрагування й узагальнення, здатної самостійно застосовувати знання, уміння та досвід відповідно до ситуації, розв'язувати пізнавальні завдання, розмірковувати, аналізувати явища, узагальнювати, є гарантом успішного навчання у школі та вищому закладі освіти, а згодом – становлення конкурентоспроможної й успішної особистості в майбутній професійній діяльності.

Аналіз досліджень. Проблема розвитку творчих здібностей у дітей різних вікових періодів є однією з актуальніших як у педагогіці, так і у психології. Різним аспектам проблеми формування творчої особистості присвячені роботи Дж. Гілфорда (концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності), Е. Торранса (обдарованість та інтелект), Б. Ананьєва (дослідження проблематики креативності та творчого потенціалу), Ю. Бабанського (дослідження неоднозначності феномену творчості), І. Бежа (дослідження творчості як однієї з основних цінностей особистості, як механізму розвитку культури), А. Маслоу, К. Роджерса (гуманістична теорія творчості) тощо. Проблему розвитку творчого потенціалу дітей дошкільного віку досліджували Г. Беленька, Ю. Волинець, Т. Котик, І. Луценко, О. Леонтьєв, В. Моляко, О. Семенов, Е. Яковлева.

Вплив математики на розвиток особистості та значущість логіко-математичної пізнавальної

діяльності для стимулювання творчої самостійності дітей старшого дошкільного віку розкрито в наукових дослідженнях Г. Грибанової, Н. Менчинської, Н. Непомнящої (формування в дошкільників операцій рахування), З. Богуславської, О. Запорожця, В. Сохіної (особливості сприйняття геометричних фігур і форм об'єктів), В. Котирло, Т. Мусейбової (засвоєння величини предметів і формування просторових уявлень), А. Белошистої, Л. Гайдаржийської, Л. Зайцевої, О. Фунткової (ефективні методики формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку).

Вивченню основ пізнавальної самостійності були присвячені праці Л. Аристової, І. Архипової, В. Буряка, М. Данилова, П. Підкасистого, Т. Шамової й інших. Особливості вияву творчої самостійності на різних вікових етапах розвитку особистості, сутність, компоненти, ефективні форми і методи пізнавальної діяльності в умовах закладу дошкільної освіти досліджували Л. Артемова, А. Беленька, А. Богуш, О. Брежнева, Л. Буркова, О. Кононко, К. Волинець, Н. Гавриш, М. Машовець, М. Марусинець, Є. Карпова, В. Кудрявцева.

Водночас у науковій літературі мало уваги приділяється дослідженню змін у сенсорному, когнітивному, мовленнєвому розвитку дошкільнят та їхніх психофізичних особливостей.

Мета статті – проаналізувати особливості впливу пізнавальної діяльності з математики на формування творчої самостійності в дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Старший дошкільний вік – це унікальний період розвитку особистості. Цей вік є переломним, багатим на такі новоутворення, як довільна діяльність, елементарна саморегуляція, прагнення до самоствердження, визнання своїх досягнень, оцінка своїх дій, які забезпечують розвиток самостійності особистості. Відбуваються істотні зрушення в пізнавальній сфері, пов'язані з подальшим розвитком уваги, сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, уяви, зростає здатність старшого дошкільника до самостійної пізнавальної діяльності, механізмами якої виступають мислення та сприйняття. Б. Ананьєв зазначав, що до 5–6 років діти здатні охопити й утримати у свідомості весь процес – від постановки цілі до результату. Саме в цьому періоді дитина починає самостійно організовувати свою діяльність: здатна визначити мету діяльності, спланувати її зміст, обрати засоби діяльності, оцінити її результати (Лісовець, 2018: 32).

Аналіз психолого-педагогічної літератури із проблеми виховання самостійності свідчить, що

в науковців немає єдиного наукового погляду щодо поняття «самостійність особистості». Так, науковці Л. Божович, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, В. Котирло визначають самостійність як узагальнену якість особистості, що виявляється в ініціативності, критичності, адекватній самооцінці та почутті власної відповідальності за свою діяльність і поведінку; як підхід до вирішення будь-якого питання, справи без втручання інших, що виявляється в допитливості, кмітливості, гнучкості мисленнєвих процесів, незалежності суджень, критичності сприйняття інформації. Г. Беленька, О. Богиніч, О. Денисюк, О. Кононко розглядають самостійність як інтегровану якість особистості, убачають її роль в об'єднанні різних особистісних проявів, загальному спрямуванні на внутрішню мобілізацію людиною всіх сил, ресурсів та засобів для здійснення обраної програми дій без сторонньої допомоги (Маршицька, 2015: 242).

Ми погоджуємося з думкою М. Савченко, яка вважає, що самостійність – це морально-вольова якість особистості, яка характеризується певною сукупністю знань, умінь і навичок, відповідальним ставленням до процесу і результату діяльності, умінням самостійно мислити, ставити мету, визначати методи і прийоми її досягнення, орієнтуватися в новій ситуації (Савченко, 2014: 21).

Самостійність не є вродженою властивістю, вона розвивається завдяки залученню дитини до участі в різних сферах життєдіяльності, насамперед у пізнавальній, емоційно-ціннісній та діяльнісній сферах. Дитина охоче бере на себе роль дослідника, відкривача та створювача нового, експериментатора, раціоналізатора, фантазера, вигадника. Поводиться самостійно, має практичні навички, життєвий досвід, здатність спостерігати, зіставляти, розмірковувати, виявляє інтерес до проблем практичного та теоретичного характеру, знаходження способів їх розв'язання. Участь у продуктивних видах діяльності сприяє становленню пізнавального інтересу, розвитку уяви, що дозволяє виявити дитині творчі здібності, креативність. Крім того, самостійність посідає одне із провідних місць у структурі базових якостей особистості.

Проблема розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку – одна з найактуальніших у світлі концепцій дошкільного виховання. У сучасній педагогічній науці дефініція «творчість» тлумачиться як «діяльність, результатом якої є створення нових, оригінальних і духовних цінностей, які мають об'єктивну або суб'єктивну значущість». Т. Піроженко стверджує, що поняття «творчість» і «творча діяльність» можна розглядати як тотожні, адже творчість є своєрідною

діяльністю людини, якій властиво творити нові матеріальні й духовні цінності, що мають значущість для суспільства. (Волинець, Волинець, 2020: 62).

С. Сисоєва визначає творчість «як системне явище, яке включає певну сукупність взаємопов'язаних компонентів, а саме: творчі здібності; творчий процес; ступінь індивідуального розвитку творчих здібностей; якості особистості, що забезпечують творчу діяльність». До основних показників творчих здібностей С. Сисоєва відносить: інтерес до певного виду предметів або об'єктів і дій із ними; увагу до певного кола об'єктів; внутрішню зосередженість і «неувагу» до навколишнього; оригінальний підхід до стандартних завдань; намагання змінювати, реконструювати те, із чим доводиться стикатися (Сисоєва, 1996: 202).

На думку І. Лернера, процес творчої діяльності, який є найвищим виявом пізнавальної самостійності, можливий за умов взаємодії знань, умінь, певного досвіду творчої діяльності та позитивних мотивів пізнання. Прогресивна динаміка цієї взаємодії сприяє подальшому розвитку знань, умінь та навичок творчої діяльності. Творчість як процес суб'єктивного відкриття нового й формування психічних новоутворень здійснюється як семантичний процес становлення нових форм психічної саморегуляції дії, нових психічних образів, систем, зв'язків, властивостей, здібностей особистості, опосередкований новою метою й новими умовами (Біла, 2018: 10).

Творчість завжди оригінальна, тому що у творчій діяльності застосовуються нові методи, засоби, програми діяльності. Дитяча творчість – це процес створення образів із казки, оповідання, гри – драматизації, у малюванні, конструюванні, пошук у процесі діяльності способів, шляхів розв'язання завдань. Основними етапами творчого процесу дитини, на думку вчених, є: виникнення відчуття неясності чогось (поява проблеми); виникнення низки запитань, уточнень; виділення значущих для успішного розв'язування проблеми елементів; усвідомлення, розуміння проблеми; формування гіпотези; пошук і знаходження розв'язку (Кононко, 2009: 76). Досвід творчої діяльності можна представити через його процесуальну характеристику, а саме: самостійний перенос раніше засвоєних знань та умінь у нову ситуацію; бачення проблеми у стереотипній для суб'єкта ситуації; бачення нової функції знайомого об'єкта; бачення альтернативних рішень проблеми; комбінування раніше відомих засобів у нові (Доценко, 2018: 31).

За дослідженнями психологів, основними показниками прояву творчих здібностей у дітей будуть виступати такі показники, як:

- оригінальність як здатність до генерації ідей, до нових оригінальних рішень;
- допитливість, відкритість та інтерес до всього нового;
- швидкість і гнучкість думки, що включає в себе кількість ідей та здатність швидко і без зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу;
- добре розвинена навичка переносу, яка забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ до іншого, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів у ситуаціях невідзначеності (Ваганова, 2019: 61).

Творче мислення дошкільників розвивається поступово, з опорою на панівні форми перебігу розумових процесів. Процеси мислення дітей дошкільного віку взагалі більш пов'язані з діями, тому й називається такий вид мислення наочно-дієвим, пізніше в дітей уже з'являється образне та словесно-логічне мислення, у змісті якого переважають образи, більш-менш узагальнені уявлення про навколишні предмети й об'єкти. Старші дошкільники характеризуються досить високим рівнем розумових операцій: уміють аналізувати і порівнювати, класифікувати й узагальнювати. Отже, їхні ідеї можуть спиратися на виявлені ознаки і причинно-наслідкові взаємозв'язки.

Забезпечення розвитку творчої самостійності дошкільника потребує розвитку дитини як активного суб'єкта пізнавальної діяльності. Як зазначають науковці, умовами розвитку творчих здібностей у дошкільному віці є продуктивна уява (В. Давидов, О. Дьяченко), розмовна (А. Богуш, Т. Піроженко), пізнавальна (С. Ладівір, Н. Пов'якель), дослідницька (М. Подд'яков) активність дошкільників. Тому стратегія педагога в роботі з активними дітьми полягає в тому, щоб не лише допомогти їм включитися в діяльність, а й підтримувати відповідну емоційно-інтелектуальну атмосферу, урахувати індивідуальні особливості пізнавальної активності як взаємозв'язку між її структурними компонентами в освітній діяльності, що забезпечує кожній дитині можливість опанування пізнавальної діяльності на творчому рівні. Результати педагогічних досліджень доводять, що розвиток творчого мислення забезпечується не відтворенням дитиною відомих зразків дій, а формуванням у неї здатності комбінувати, перегруповувати, розглядати щось із різних позицій, вдаватися до асоціацій. Чим багатші асоціації, тим вільніше почувається малюк під час виконання практичних завдань, тим вища його пізнавальна активність.

Потужним інструментом формування творчої самостійності, що, зрештою, у сукупності забезпечує інтелектуально-пізнавальний розвиток особистості, є математика. Завдання математичного розвитку дітей дошкільного віку мають бути визначені з урахуванням закономірностей розвитку пізнавальних процесів і здібностей дітей дошкільного віку, особливостей становлення пізнавальної діяльності та розвитку особистості дитини в дошкільному дитинстві. Предметом математики для дошкільників є скерований дорослими процес освоєння дитиною математичного змісту, який сприяє пізнавальному, особистісному розвитку за умови спеціальної організації і застосування в навчанні ефективних технологій розвитку та виховання (Брежнева, 2015: 34).

Творча самостійність дошкільників під час освітньої діяльності з математики лежить в основі успішного засвоєння ними нових знань, умінь та навичок. Для того, щоб підхід до навчання дітей математики був націлений на розвиток творчої самостійності дитини, він повинен використовувати не тільки прямі методи розв'язання тих або інших навчальних завдань, але як цілісний процес забезпечувати сходження дитини від запам'ятовування окремих знань до розуміння явищ математичної дійсності. Під час проведення освітньої діяльності з математики виникають сприятливі умови для формування таких якостей, як ініціативність, допитливість, розумова активність та самостійність, цікавість. А використання наочності у процесі математичної діяльності дає можливість уточнити і поглибити зорові уявлення дітей про навколишні предмети. Результат дитячої діяльності іноді говорить про неправильне уявлення дитини про предмет, але за виконаною роботою не завжди можна судити про правильність дитячих уявлень. Задум дитини ширший і багатший від її творчих можливостей, бо розвиток уявлень випереджає розвиток творчих умінь і навичок. Крім того, іноді дошкільники свідомо порушують розміри і колір зображення, коли прагнуть передати своє емоційне ставлення до об'єкта. Так, наприклад, дитина збільшує розміри улюбленої тваринки або ляльки, які використовуються для формування кількісних уявлень, щоб показати їхню значущість; улюблені предмети розфарбовує в яскраві кольори тощо.

Рушійною силою, що викликає інтерес дитини до діяльності з математики, сприяє доступності у сприйнятті та практичному використанню математичних знань, уточненню і поглибленню зорових уявлень дітей про навколишні предмети, а отже, сприяє розвитку творчої самостійності, є

застосування навчально-ігрових завдань та ігрових ситуацій. В ігровій діяльності діти самостійно вибирають гру, яка їм до душі. Малюків приваблюють конструктори, і вони із задоволенням збирають різні споруди, а в кінці гри самостійно прибирають іграшки. Їм це до снаги. Для формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку та розвитку логічного мислення доцільно використовувати різноманітні цікаві і сучасні форми роботи з дітьми, підбирати цікавий матеріал (палички Кюізенера, дарунки Фребеля, блоки Денеша, Lego-технології тощо).

Основні шляхи розвитку творчої самостійності полягатимуть у залученні дітей до творчої самостійної діяльності (ігрова, конструктивна, художня тощо), які дозволять виявити схильність дітей до творчих проявів у певних видах діяльності, у яких дитина реалізується найбільш яскраво; у правильному педагогічному супроводі цього процесу дорослими, створенні посильних для розв'язання дітьми проблемних ситуацій і різноманітних творчих завдань. Зокрема, для формування творчої самостійності під час пізнавальної діяльності з формування елементарних математичних уявлень педагог через проблематизацію діяльності забезпечує реалізацію таких завдань, як:

- формування зацікавленості дітей математичною діяльністю, створення предметних і сюжетних композицій різного змісту та ступеня складності за допомогою різних сфер життєдіяльності дитини, у яких дошкільник здатен до самовираження та самореалізації (малювання, ліплення, конструювання, художня праця, музична та хорова діяльність), використання мультимедійних засобів;

- розвиток сенсорно-моторного інтелекту, аналітико-синтетичних процесів і здатностей: комбінувати, перетворювати, знаходити спільне і відмінне, порівнювати й зіставляти математичні форми, об'єкти, а також розвивати відчуття цілого, форми, кольору, ритму, простору, рівноваги, смаку, запаху;

- набування досвіду складати ціле з окремих частин, однакових і відмінних за кольором, розміром, формою, конфігурацією; об'єднувати окремі фігури спільним змістом; формування найпростіших навичок математичних операцій: складання цілого шляхом прикладання, приєднання однієї частини до іншої тощо;

- формування початкових навичок творчої діяльності, уміння працювати усвідомлено й цілеспрямовано; використання математичного моделювання, дидактичних ігор із застосуванням площинного та просторового моделювання на основі оригамі;

– створення інтелектуальної атмосфери в закладі дошкільної освіти; використання художньої літератури (віршовані задачі, задачі-розповіді), народної педагогіки (казки з математичними поняттями, загадки, прислів'я), творів музичного й образотворчого мистецтва;

– формування початкових навичок спільної діяльності: працювати разом з іншими в колективі та групі, виконувати індивідуальні та колективні завдання, помічати дії сусіда, охоче допомагати іншим знаходити потрібні деталі;

– спонукання дітей до зв'язного розповідання нескладними реченнями, а також до словесної творчості й імпровізації, активного спілкування з педагогом, однолітками, проявляти водночас ініціативу, лідерські якості.

Значний ефект у формуванні математичної компетентності дітей старшого дошкільного віку, розвитку їхньої творчої самостійності має щоденне інтелектуальне насичення освітньої діяльності закладу дошкільної освіти різними розумовими завданнями, проблемними життєвими ситуаціями практичного характеру, які активізують пізнавальні інтереси дітей, розвивають передумови логічного мислення, вправляють дітей у використанні набутих знань із математики; математичними цікавинками, які розвивають почуття кольору, ритму, симетрії. Тут особлива роль відводиться казковій математиці, її кольоровому оформленню, що має великий вплив на розвиток художнього смаку дітей. Колір емоційно впливає на дошкільника, захоплює його барвистістю, яскравістю. Тому важливо цілеспрямовано розвивати почуття кольору як найбільш доступне уявлення про красу навколишнього світу.

Велике значення мають правильний добір методів і прийомів навчання, розроблення і використання різноманітного дидактичного матеріалу. Поєднання словесних, наочних і практичних методів дасть можливість у процесі засвоєння навчального матеріалу активізувати всі види чуттєвого сприймання, тим самим організувати освітній процес без перевантаження, підтримувати активний пізнавальний інтерес. Роль вихо-

вателя у формуванні творчої самостійності дітей у сучасних умовах полягає у створенні умов, за яких можливо надавати допомогу кожній дитині в розкритті її потенціалу, навчити її самостійно пізнавати світ, бо основним чинником розвитку дошкільника є його власна діяльність.

Під час виконання дітьми завдань важливо коректно їм надавати допомогу, спостерігати за перебігом дитячої діяльності і підтримувати дітей у разі труднощів, схвалювати позитивні спроби в самостійному вирішенні завдань. Після завершення самостійної діяльності бажано долучитися до розгляду дитячих робіт, оцінити створене, зазначити їхню своєрідність, оригінальність. Важливо максимально підтримувати ранні творчі прагнення дітей, дбати про збагачення дітей життєвими враженнями. Проте для забезпечення творчого розвитку дітей дошкільного віку педагог і сам повинен бути підготовленим до цієї роботи, володіти новим педагогічним мисленням, будувати освітній процес відповідно до інтересів дітей. Вихователі мають *змінити свою роль інформатора* («Слухайте мене, робіть зі мною») *на фасилітатора*, який дає дітям змогу набувати власний досвід у пошуку й опрацюванні інформації, потрібної для виконання конкретних дій у певних ситуаціях.

Висновки. Творча самостійна пізнавальна діяльність дітей дошкільного віку з математики є ефективним засобом гармонійного й різнобічного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Вона розвиває мислення, сприяє формуванню сенсорних уявлень, пробуджує фантазію, активізує спостережливість, виховує волю, розвиває окомір, відчуття форми й кольору, сприяє інтенсивнішому розумовому, моральному, естетичному й емоційному розвитку, формуванню в дітей першого досвіду пошукової, творчої та спільної діяльності.

Збудити творчу пізнавальну самостійність дошкільників – одне з головних завдань освітньої роботи закладу дошкільної освіти. Це прямий шлях до наскрізних умінь дошкільників, які будуть сприяти полегшенню адаптації до умов початкової школи та дозволять у майбутньому стати успішною людиною.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла І. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. С. 10.
2. Брежнева О. Наукові підходи до забезпечення тематичного розвитку дітей дошкільного віку : огляд досліджень. *Психолого-педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 30–35.
3. Ваганова Н. Передумови розвитку творчого мислення дітей дошкільного віку. *Психологія творчості*. 2019. Вип. 26. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v12/i26/8.pdf>.
4. Волинець К., Волинець Ю. Формування творчої самостійності у дітей старшого дошкільного віку у процесі пізнавальної діяльності. *Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи* : збірник наукових праць / за заг. ред. Г. Беленької, В. Бондар, І. Шоробури. Хмельницький : ФОП Мельник А. А., 2020. С. 59–68.
5. Доценко С. Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу (теоретичні та методологічні засади) : монографія. Харків : Мітра, 2018. 380 с.

6. Іщенко Л. Педагогічна система розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2017. Вип. 2 (1). URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2017_2\(1\)_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2017_2(1)_23).
7. Лісовець О. Особливості становлення і розвитку самостійності дитини в дошкільному віці. *Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 28–34. URL: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/957/1/7.pdf>.
8. Маршицька В. Психолого-педагогічні передумови виховання самостійності дитини старшого дошкільного віку у дошкільному навчальному закладі. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*. 2015. Вип. 35. С. 240–246.
9. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / О. Кононко та ін. Київ : Світич, 2009. 208 с.
10. Савченко М. Виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2014. 255с.
11. Сисоева С. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ : Поліграфкнига, 1996. 406 с.

REFERENCES

1. Bila I. M. *Psykhohiia dytiachoi tvorchosti*. [Psychology of children's creativity] Kyiv : Feniks, 2014. S. 10 [in Ukrainian]
2. Brezhnieva O. H. *Naukovi pidkhody do zabezpechennia tematychnoho rozvytku ditej doshkil'noho viku: ohliad doslidzen'* [Scientific approaches to ensuring the thematic development of preschool children: a review of research]. *Psykhologo-pedahohichni nauky*. 2015. № 4. S. 30–35. [in Ukrainian]
3. Vahanov N. A. *Peredumovy rozvytku tvorchoho myslennia ditej doshkil'noho vik* [Prerequisites for the development of creative thinking of preschool children]. *Psykhohiia tvorchosti*. 2019. Vyp. 26. [in Ukrainian] Retrieved from: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v12/i26/8.pdf>.
4. Volyneć K. I., Volyneć Ju. O. *Formuvannja tvorchoji samostijnosti u ditej starshoho doskil'noho viku v procesi piznaval'noji dijal'nosti* [Formation of creative independence in older preschool children in the process of cognitive activity] / *Doshkil'na osvita v konteksti idej Novoji ukrajins'koji skoly: zbirnyk naukovykh prac' za zah. redakciuju H. V. Bjeljen'koji, V. I. Bondar, I. M. Sorobury. Khmel'nyč'kyj : FOP Mel'nyk A. A., 2020 r., S. 59–68*. [in Ukrainian].
5. Docenko S. O. *Rozvytok tvorcyh zdibnostej uciv pochatkovoji shkoly u procesi vyvchennja predmetiv pryrodnycomatematyshnoho cyklu (teoretyshni ta metodolohishni zasady)* [Development of creative abilities of primary school students in the process of studying natural sciences and mathematics (theoretical and methodological principles)]: monohrafija. Kharkiv : Mitra, 2018. 380 s. [in Ukrainian].
6. Ischenko L. *Pedahohichna systema rozvytku tvorchykh zdibnostej ditej starshoho doshkil'noho viku* [Pedagogical system of development of creative abilities of children of senior preschool age] / *Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny*. 2017. Vyp. 2(1). [in Ukrainian]. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2017_2\(1\)_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2017_2(1)_23).
7. Lisovets' O. V. *Osoblyvosti stastanovlennia i rozvytku samostijnosti dytyny u doshkil'nomu vitsi*. [Features of the formation and development of the child's independence in preschool age]. *Psykhologo-pedahohichni nauky*. 2018. № 3. S. 28–34. [in Ukrainian]. Retrieved from: <http://lib.ndu.edu.ua/dspace/bitstream/123456789/957/1/7.pdf>.
8. Marsyc'ka V. V. *Psykhologo-pedahohishni peredumovy vyhovannja samostijnosti dytyny starshoho doshkil'noho viku u doshkil'nomu navchal'nomu zakladi*. [Psychological-pedagogical prerequisites for the development of independence in older preschool children in play activities]. *Humanitarnyj visnyk DVNZ "Perejaslav Khmel'nyč'kyj derzavnyj pedahohichnyj universytet imeni Hryhorija Skovorody"*. 2015. Vyp. 35. S. 240–246. [in Ukrainian].
9. *Metodychni aspekty realizacii Bazovoji prohramy rozvytku dytyny doshkil'noho viku "Ja u sviti"* [Methodical aspects of realization of the Basic program of development of the child of preschool age "I in the world"] / O. L. Kononko ta in. K. : Svitc, 2009. 208 s. [in Ukrainian].
10. Savchenko M. V. *Vyhovannja samostijnosti u ditej starshoho doshkil'noho viku v ihrovij dijal'nosti* [Education of independence in older preschool children in play activities]: dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. ped. nauk: 13.00.08. Kyjiv, 2014. 255 s. [in Ukrainian].
11. Sysojeva S. O. *Pidhotovka vchytelja do formuvannja tvorchoji osobystosti uchnja* [Teacher preparation for the formation of the student's creative personality]. Kyiv: Polihrafknyha, 1996. 406 s. [in Ukrainian].

УДК 378.016: 7.01

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-27>**Алла ГОВОРУН,***orcid.org/0000-0002-5392-9003*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки, української та іноземної філології

Харківської державної академії дизайну і мистецтв

(Харків, Україна) *hovorunalla@gmail.com***Михайло ГНАТЮК,***orcid.org/0000-0003-0742-8272*

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

(Івано-Франківськ, Україна) *hm1405@ukr.net*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ЗДОБУВАЧІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ІЗ ВИКОРИСТАННЯМ НАУКОВИХ МЕТОДІВ

Нині у сфері української вищої освіти особливо актуальна проблема підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних працівників мистецьких спеціальностей із використанням наукового методу. Це, у свою чергу, дозволяє вирішувати завдання освітньої й економічної політики держави. З метою задоволення потреб у висококваліфікованих кадрах сучасна вища школа веде цілеспрямовану підготовку випускників професійного навчання (за галузями) зі сформованими професійними компетенціями.

У статті здійснено аналіз понять «компетенція» та «професійна компетенція». Крім того, розкриті завдання, які ставляться перед професійною освітою. Здійснено узагальнення теоретичних аспектів щодо засобів формування компетенцій в освітньому процесі. Професійна компетентність розглядається як інтегральна характеристика ділових якостей фахівця й особистісних якостей, які відображають належний рівень знань і умінь, щоб досягти мети визначеного виду діяльності.

У статті розкривається види наукових методів та їх практичне застосування у формуванні професійних компетенцій у здобувачів мистецьких спеціальностей.

У сучасних дослідженнях із педагогіки професійної освіти автори шукають можливості формування і розвитку професійних компетенцій засобами наукових методів. Компетенцію можна вважати основною гносеолого-дидактичною одиницею, матрицею новоутворень мотивів, цілей, завдань, цінностей і якостей особистості, що перебуває в системі освітніх, професійних, громадянських, соціальних взаємодій. Саме через формування компетенцій як новоутворень особистості здійснюються саморозвиток, самовдосконалення та самореалізація особистості.

Необхідність застосування нових, активних форм наукових методів у навчанні здобувачів творчих спеціальностей зазначено в багатьох педагогічних роботах. Проведений аналіз теорії показав, що застосування наукових методів у процесі роботи, яку організує в навчання викладач, не повною мірою відповідає можливості та необхідності формування професійних компетенцій, що підтверджує актуальність нашого дослідження.

Ключові слова: компетенція, здобувачі, мистецькі спеціальності, професійна компетентність.

Alla HOVORUN,*orcid.org/0000-0002-5392-9003*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Pedagogy, Ukrainian and Foreign Philology

Kharkiv State Academy of Design and Arts

(Kharkiv, Ukraine) *hovorunalla@gmail.com***Mykhailo HNATIUK,***orcid.org/0000-0003-0742-8272*

Candidate of Art History,

Associate Professor at the Department of Professional Methods and Technologies of Primary Education

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

(Ivano-Frankivsk, Ukraine) *hm1405@ukr.net*

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES IN APPLICANTS OF ART SPECIALTIES WITH THE USE OF SCIENTIFIC METHODS

Currently, in the field of Ukrainian higher education, the problem of training highly qualified, competitive workers in art specialties using the scientific method is especially relevant. This, in turn, allows solving the problems of educational

and economic policy of the state. In order to meet the needs of highly qualified personnel, modern higher education conducts purposeful training of graduates of vocational training (by industry) with formed professional competencies.

The article analyzes the concepts of "competence" and "professional competence". In addition, the tasks facing vocational education are revealed. The generalization of theoretical aspects concerning means of formation of competences in educational process is carried out. Professional competence is seen as an integral characteristic of the business qualities of a specialist and personal qualities that reflect a sufficient level of knowledge and skills to achieve the goal of a particular activity.

The article reveals the types of scientific methods and their practical application in the formation of professional competencies in applicants for art specialties.

In modern research on the pedagogy of vocational education, the authors are looking for opportunities for the formation and development of professional competencies by means of scientific methods. Actually, competence can be considered the main epistemological and didactic unit, a matrix of neoplasms of motives, goals, objectives, values and qualities of the individual, which is in the system of educational, professional, civic, social interactions. It is through the formation of competencies as new formations of personality that self-development, self-improvement and self-realization of the personality take place.

The need for the use of new, active forms of scientific methods in the training of applicants for creative specialties is noted in many pedagogical works. Of course, the analysis of the theory showed that the use of scientific methods in the process of work organized by the teacher, does not fully meet the possibilities and needs of the formation of professional competencies, which confirms the relevance of our study.

Key words: competence, applicants, art specialties, professional competence.

Постановка проблеми. Концепція розвитку освітньої сфери базується на реаліях сучасного суспільства, що потребує творчих та конкурентоспроможних кваліфікованих фахівців з якісно новим рівнем освіти, від якого значною мірою залежить розвиток соціально-культурного простору, що підвищує рівень соціальної активності. Соціально-економічні трансформації, що відбуваються в сучасному українському суспільстві, по-різному впливають на професійний та культурний розвиток особистості. Дослідження показали падіння загальної та мовної культури молоді, що відображає освіту, культуру, духовність, унікальність, індивідуальність та людське існування. Актуальність даного дослідження виявляється в тому, що мистецькі спеціальності є надзвичайно важливим засобом розвитку професійних навичок, які впливають на культурний та духовний розвиток суспільства.

Аналіз досліджень. Порушені в даній статті питання вивчали такі вчені, як: В. Безпалко, Н. Бібік, С. Гончаренко, С. Підмазін, О. Савченко, І. Дмитрік, М. Кларін, А. Нісімчук, О. Пехота, Г. Селевко й інші. У результаті проведених цими авторами досліджень доведено, наскільки важливий розвиток професійних навичок здобувачами освіти з мистецьких спеціальностей, надано характеристику особливостей освітнього процесу в даній сфері.

Мета статті – теоретично довести доцільність застосування наукових методів для формування професійних навичок у здобувачів мистецьких спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Науково-технічний прогрес та швидкий розвиток обізнаності громадськості приводять до значних змін у цінностях, методах роботи та структурі нашого повсякденного життя. У професійній та в інших сферах життя

нині цінують здатність здійснювати самоаналіз та критичну оцінку власної активної діяльності. Натепер важливим є володіння такими якостями, як ініціативність, відповідальність, рішучість, лідерство, ефективність, комунікабельність, самовдосконалення. Тому навчальні заклади, які пропонують освітні послуги, прагнуть постійно вдосконалювати свою освітню систему, адже професіонал нині – це людина, яка має не стільки спеціальні знання, скільки знає, як ними користуватися для вирішення професійних проблем, несе відповідальність за результати своїх дій.

Для задоволення цих вимог система вищої освіти продовжує шукати шляхи оптимізації навчального процесу, концептуальною основою якого є компетентнісний підхід.

Метою організації ЗВО є підготовка високоосвічених людей та висококваліфікованих фахівців, здатних до професійного зростання та мобільності в умовах інформатизації суспільства та розроблення нових наукомістких технологій. Система професійної підготовки здобувачів мистецьких спеціальностей поєднує в собі процеси навчання, виховання, входження у світ культури; забезпечує підтримку та розвиток загальнолюдських духовних цінностей; синтез абстрактно-теоретичних та системно-практичних знань.

Культура й освіта виконують такі функції у процесі навчання, як:

- гуманістична функція: пом'якшення суперечностей між людиною та природою, людиною та людиною;
- розвиток творчих здібностей людини шляхом створення художніх, естетичних та художніх цінностей;
- наслідування традицій та інновацій, збереження та розповсюдження соціально важливої інформації – комунікативна функція;

– розширення обсягу знань – гносеологічна функція;

– формування світоглядних уявлень і моральних цінностей особистості – виховна функція (Кабріл, 2013: 78).

Професійна підготовка фахівця в галузі мистецтва – явище однозначно складне. Освіту можна віднести до духовної сфери діяльності, унікальність якої полягає в тому, що, з одного боку, психіка, свідомість є базою діяльності здобувача, а з іншого – специфічним предметом професійної роботи викладачів, спрямованої на здобувача як фахівця, члена суспільства і громадянина. Здобувач розвиває особистісні якості, загальні та професійні навички, здобуває знання, збирає досвід, активно працює з викладачами. Нині затребувана освіта, що базується на вивченні культурної спадщини, духовних та моральних цінностях особи та її попередньому життєвому досвіді.

Перед професійним навчанням стоять складні завдання – не лише підготовка компетентного спеціаліста, а й підготовка випускника в суспільстві, який має професійну здатність до мобільності та самостійного здійснення власної професійної підготовки. Активізація уваги дослідників щодо термінів «компетентність», «компетенції», «компетентнісний підхід» пояснюється низкою причин, як-от:

– необхідність створення нової освітньої концепції, що відображає запити творчої особистості та сучасні вимоги суспільства до формування професійних якостей, знань і умінь, інтеграційних процесів;

– орієнтація вищої освіти на підготовку фахівця не лише з технічних, а й «загальних» компетенцій, які дають йому можливість удосконаливатися й адекватно оцінювати результати своєї роботи.

Ключовими умовами концепції розвитку професійної компетентності здобувачів освіти з мистецьких предметів є професійна компетентність, розвиток творчої індивідуальності в умовах діалогу культур, комунікативна освіта, етнокультурна складова частина, інтеграція та взаємодія дисциплін гуманітарного та художнього блоків, полімистецькі, проблемно орієнтовані дослідження та творча діяльність.

Компетентність – це готовність (здатність) студента використовувати отримані знання, навчальні здібності та вміння, а також спосіб діяльності для вирішення практичних і теоретичних проблем. Компетенції «закладені» у навчальний процес за допомогою технологій (Татур, 2011: 20).

Технологія навчання – це сукупність методів та засобів обробки, зміни та подання навчальної інформації. Це наука про можливості впливу

викладача на здобувачів освіти у процесі навчання за допомогою необхідних технічних або інформаційно-технологічних інструментів. Педагогічна компетентність полягає у виборі правильного змісту, використанні найкращих методів та навчальних матеріалів відповідно до програми й освітніх цілей.

Педагогічне завдання полягає в зосередженні уваги на певній професії, початку кар'єри, що формується людиною. Інтерес заявника збігається з початком усвідомлення важливості його майбутньої професії. Механізм забезпечує навчання кваліфікованих фахівців:

– професійної компетентності;
– навичок освоєння компетентнісного підходу у професійному навчанні;
– формування його орієнтації на розвиток професійних навичок.

З метою покращення якості освіти та виховання важливо створити освітнє середовище, яке дає змогу виявити вміння й інтереси, стимулювати активну діяльність здобувачів освіти та розвивати в них ціннісно орієнтоване ставлення до роботи. Розвиток компетентності неможливий без практичного досвіду, особливо коли йдеться про розвиток комунікативних та професійних якостей майбутнього спеціаліста, який повинен володіти навиками вивчення мистецтва, оскільки йдеться не лише про результативність, а про факт його діяльності й особистий успіх у майбутній кар'єрі.

Компетентнісний підхід насамперед відображає не обізнаність заявника, а радше здатність вирішувати проблеми в пізнанні дійсності, у практичному житті, у сприйнятті соціальних ролей, у людських стосунках, у розвитку технологій.

Засобами розвитку компетентностей у навчальному процесі є:

1. Формування компетентнісного змісту освіти та навчання на основі модульних освітніх програм, що дозволяють реальну інтеграцію наукових дисциплін.

2. Продуктивний характер технологій, спрямованих на формування компетентностей, які використовуються в навчальному процесі.

3. Удосконалення методологічної системи забезпечує високу методологічну готовність учителя застосовувати компетентнісний підхід у навчальному процесі (Дахін, 2002: 24).

На наш погляд, компетентнісний підхід надає діяльності із професійної підготовки практично орієнтований характер та позитивно впливає на розвиток інноваційних процесів у галузі професійного навчання. Універсальність, комплексний характер, міждисциплінарність, діагностичний

підхід визначають можливість вирішення низки навчальних завдань. Присвоєння універсальних та специфічних компетенцій дає змогу розробити більш точну систему вимірювання рівня професійної компетентності фахівця. «Компетентність» та «компетенція» є взаємозалежними поняттями.

Ключові компетенції пов'язані з успішними діями творчої особистості в мінливому світі, вони проявляються у здатності вирішувати професійні проблеми на основі використання інформації, спілкування, соціально-правової бази поведінки в суспільстві та включають універсальні компоненти:

- аксіологічні (представлені загальнолюдськими цінностями, які можуть бути відібрані, критично оцінені, присвоєні та стають частиною духовного світу людини);

- культурологічні (відповідно до різних культурних сфер, у яких відбувається життєдіяльність людини, – академічної, творчої й інших існують індивідуальні загальнокультурні навички, необхідні для професійної діяльності);

- морально-естетична складова частина (включає накопичення переживань, проживання емоційно насичених ситуацій, гуманну поведінку, толерантність до інших людей, адекватну самооцінку);

- суспільний компонент (тобто участь у суспільно корисних видах діяльності, нарощування досвіду в публічній поведінці) (Драченко, 2014).

З огляду на загальний профіль областей підготовки здобувачів із мистецьких предметів загальні професійні компетенції є системними та міждисциплінарними. Склад основних компетенцій включає такі типи компетенцій:

- предметні (інформаційні та практичні) компетентності – глибокі знання, уміння, кваліфікацію та досвід у галузі художньої діяльності;

- міждисциплінарні (загальногуманітарні) – здатність підтримувати рівень свого «інформаційного тону», що являє собою постійну готовність до міждисциплінарної інформаційної діяльності, особисті професійні потреби в ній, здатність розумно інтерпретувати обрану інформацію;

- професійно-комунікативна – включає опанування професійних прийомів спілкування (уміння встановлювати комунікативні контакти, вибрати тактику спілкування, що відповідає ситуації, навички управляти спілкуванням тощо);

- педагогічні – знання й опанування конкретних технологій, методів та прийомів навчання, що забезпечують реалізацію навчального процесу на високому професійно-педагогічному рівні;

- психологічні знання (психологія творчої, навчальної діяльності та їхніх складових частин);

- рефлексивна компетентність у поєднанні зі здатністю критично оцінювати процес та результати своєї діяльності, вносити необхідні корективи, усвідомлювати свої потреби (Kabril, 2013: 107).

Спеціальні компетенції, підготовка яких визначається різними галузями, у яких професійна діяльність фахівців (художники, графічні дизайнери, театральні художники, скульптори, соціокультурні менеджери тощо) має конкретний напрям залежно від дисциплін, на яких вони спеціалізуються. Під час підготовки здобувачів до розвитку професійної компетентності в контексті діалогу культур комунікативні технології набувають особливого статусу, який характеризується поєднанням мовної діяльності з різними формами діяльності (освітня, художня, соціальна), особистим значенням опанування мовної культури, мотивацією та цілеспрямованістю в мовному спілкуванні, участю в комунікаційному процесі, індивідуальному ставленні до всього, що визначає навчальний процес, взаємодії учасників навчального процесу – емоційній, смисловій, особистій координації, взаємодопомозі, співпраці, довірчому співробітництві, взаємоповазі тощо.

Комунікативна компетентність здобувача означає здатність використовувати мову для здійснення мовної діяльності відповідно до цілей спілкування та ситуації спілкування в межах конкретної сфери діяльності. Цей тип компетентності базується на низці інших компетенцій – лінгвістичній, мовній, соціальній, дискурсивній, стратегічній, соціально-культурній, технічній, професійній та інших компетенціях. Виділяються взаємопов'язані та взаємодоповнювальні загальні та спеціальні компетенції серед компонентів комунікативної сфери.

Етнокультурна складова частина забезпечує:

- інтеграційну функцію, що сприяє професійному розвитку здобувачів мистецьких професій (передавання загальної етнокультурної інформації шляхом оновлення універсалів з інтегративною цінністю, як-от мова, менталітет, традиція, міф, обряд, символ);

- гуманізацію (глибоке знайомство з духовною культурою людей, їх інтеграцією у світову культуру, створення дидактичних передумов для включення загальнокультурних компонентів в етнокультурну комунікацію);

- систематичність, методичність (встановлення, поглиблення взаємозв'язків між окремими дисциплінами, формування знань про методологію етнокультурних досліджень, про інтегровані гуманітарні знання);

– розвиток (вивчення етнокультури як простору для розвитку особистості здобувача освіти в єдності його інтелектуальних, творчих, емоційних проявів, розвитку системного мислення, пізнавальної діяльності), зважаючи на умови змішаного етнічного складу навчальної групи.

Водночас досягаються такі цілі, як знайомство з народами різних регіонів світу, усвідомлення етнічних відмінностей, формування етики міжетнічного спілкування у процесі здобуття освіти, подолання негативного ставлення до інших народів, формування конфліктологічної компетентності здобувача.

Під базовим дослідженням розуміється мета виявлення й опису нових, невідомих явищ і процесів у природі та суспільстві, дослідження їхніх механізмів і основних принципів, розкриття їхніх глибоких зв'язків. Базові дослідження розкривають закономірності процесів, явищ, будують загальнотеоретичні концепції, методологію, вони створюють теоретичну базу для прикладних досліджень (Грабченко та ін., 2009: 13).

Для того, щоб продемонструвати сутність застосування наукових методів у розвитку професійної компетентності у здобувачів мистецьких спеціальностей, необхідно вивчити особливості різних основних та прикладних методів. Деякі автори виділяють два типи фундаментальних досліджень: пошукові та тематичні. Пошукові, або вільні, – це фундаментальні дослідження великої, але малодослідженої проблеми. Тематичні основи (або цільові) – це ті дослідження, які спрямовані на вирішення конкретної, більш вузької проблеми. Прикладні дослідження – це дослідження, які мають на меті застосування результатів базових досліджень на практиці. Прикладні дослідження вирішують вузькоспеціалізовані теоретичні та практичні проблеми. Тема прикладних досліджень викладена у вузьких рамках і спрямована на практичний результат. Прикладні дослідження також поділяються на два типи: телонічні, тобто

цільові, та тематичні, або суб'єктивні. Як приклад телонічних досліджень можна навести дослідження, пов'язані із запуском космічних кораблів, які передбачають використання фундаментальних досягнень багатьох наук: астрономії, математики, електроніки, механіки, хімії, біології, психології тощо (Грабченко та ін., 2009: 13).

У методології наукового дослідження існують також інші види досліджень. Так, залежно від рівня наукових знань розрізняють: емпіричні; експериментальні (або емпірично-експериментальні); теоретичні; комплексні (дослідження, що включає інші види досліджень) (Грабченко та ін., 2009: 14).

Уважається, що викладачі повинні використовувати різноманітні наукові методи у викладанні мистецьких спеціальностей. На наш погляд, сюди варто віднести: цільові (тематичні), експериментальні та складні методи. За допомогою наукових методів здобувачі отримують конкретно визначені дані, які вже були перевірені та майже не підлягають сумніву. Завдяки комбінованому вивченню різних предметів даного напрямку освіти застосування комплексного наукового методу передбачає можливість узагальнення інформації, яка сформує загальне бачення майбутнього спеціаліста.

Висновки. Практична робота з формування професійної компетенції здобувачів із використанням креативних технологій відкриває широкі можливості не тільки для контролю процесів формування комунікативних навичок, але й для організації пізнавальної діяльності здобувачів. У процесі педагогічних спостережень виявлено, що образотворче освоєння навчального матеріалу має позитивний психологічний вплив на учнів під час вирішення відповідних навчальних завдань, а саме сприяє активізації мовних процесів, підвищує творчу активність учнів, активізує мимовільну увагу та пам'ять, стимулює інтерес до запропонованої інформації, дає можливість мотивувати власні дії та вчинки в обраній сфері.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грабченко А., Федорович В., Гаращенко Я. Методи наукових досліджень. Харків : НТУ «ХПІ», 2009. 142 с.
2. Дахин А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Стандартный мониторинг*. 2002. № 4. С. 22–26.
3. Драченко В. Використання проектних художньо-педагогічних технологій у професійній підготовці вчителя мистецьких дисциплін. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2014. Вип. 41. С. 173–176.
4. Кабриль К. Формування ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Ніжин, 2013. 221 с.
5. Татур Ю. Компетентність в структурі моделі якості підготовки спеціаліста. *Высшее образование сегодня*. 2011. № 3. С. 20–26.

REFERENCES

1. Grabchenko A. I., Fedorovych V. O., Garashchenko Ja. M. (2009) *Metody naukovykh doslidzhen'* [Research methods]. Harkiv: NTU "HPI". 142 p. [in Ukrainian].

2. Dahin A. N. Pedagogicheskoe modelirovanie: suschnost, effektivnost i neopredelennost. [Pedagogical modeling: essence, efficiency and uncertainty.] Standard monitoring. № 4. 2002. 22–26 p. [in Russian].

3. Drachenko V. V. Vykorystannja proektnyh hudozhn'o-pedagogichnyh tehnologij u profesijnij pidgotovci vchytelja mystec'kyh dyscyplin. [The use of project art and pedagogical technologies in the professional training of teachers of art disciplines.] Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynsky, випуск 41. 2014. 173–176 p. [in Ukrainian].

4. Kabril K. Formuvannya tsinnisnih kompetentnostey maybutnogo vchytelya muziki u protsesi dirigentsko-horovoyi pidgotovki: dis. na zdobuttya naukovoogo stupenya kand. ped. nauk: [Formation of value competencies of the future music teacher in the process of conducting and choral training: dis. for the degree of Cand. ped. Science]. Nizhin. 2013. 221 p. [in Ukrainian].

5. Tatur Yu. G. Kompetentnost v strukture modeli kachestva podgotovki spetsialista [Competence in the structure of the model of quality of specialist training]. Higher education today. № 3. 2011 20–26 p. [in Russian]

УДК 376.015.31:73/76-056

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-28>**Тетяна ГУСЕВА,***orcid.org/0000-0003-3178-1631*

аспірантка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка,
директор реабілітаційної установи змішаного типу (комплексної реабілітації) для осіб з
інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень
Центру «Сприяння» громадської організації «Феліцитас»
(Суми, Україна) *utaa1970@gmail.com*

СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ЛЮДЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: З ДОСВІДУ РОБОТИ

У статті автором розглянуто систему корекційно-реабілітаційної роботи та висвітлені напрями роботи реабілітаційної установи. Державна політика у сфері соціального захисту населення немислима без опіки над людьми з інвалідністю. Завдання, що стоять перед соціальною сферою, ніколи не були легкими, бо це передусім передбачає служіння людям, захист їхніх прав та інтересів.

Сьогодні комплекс проблем соціального захисту населення України розглядається крізь призму стану суспільства, стану ринкових відносин, коли нові реалії громадського та економічного життя замінюють старі та віджиті. У контексті основних проблем соціального захисту населення на різних інституціональних рівнях недостатньо уваги приділяється практичній реалізації теоретичних розробок «компенсаційних» захисних механізмів для суспільства, які допомагали б його громадянам адаптуватися до специфічних умов формування нових інститутів та інституціонального середовища.

Одне з головних завдань педагогів реабілітаційної установи змішаного типу (комплексної реабілітації) для осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень – Центру «Сприяння» громадської організації «Феліцитас» – створити належні умови для корекційно-реабілітаційної допомоги особам з інвалідністю; підтримати, мотивувати, надати соціально-побутову, психолого-педагогічну допомогу. Визначаючи рівнозначну цінність людського життя та рівноправність серед людей, установа ставить своєю метою створення структури послуг, які б забезпечували додержання основних соціально-правових потреб людей з інвалідністю; створення сприятливих умов для її розумового, психічного та фізичного розвитку, самореалізації; сприяння її успішній інтеграції в суспільство та адаптації в умовах соціального середовища; залучення батьків, законних представників та інших членів родини до виховної функції і первинної соціалізації у сім'ї, формування педагогічної культури та зміцнення інституту сім'ї.

Ключові слова: люди з інтелектуальними порушеннями, корекція, реабілітація, реабілітаційна установа, інтеграція, суспільство.

Tetyana GUSEVA,*orcid.org/0000-0003-3178-1631*

Postgraduate Student at the Department of Special and Inclusive Education
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko,
Director of a Mixed Rehabilitation Institution (Complex Rehabilitation)
for Persons with Disabilities as a Result of Intellectual Disabilities
Center "Assistance" of the Public Organization "Felicitas"
(Sumy, Ukraine) *utaa1970@gmail.com*

SYSTEM OF CORRECTIVE AND REHABILITATION WORK WITH PERSONS WITH INTELLECTUAL DISORDERS: FROM WORK EXPERIENCE

In the article, the author considers the system of correctional and rehabilitation work and highlights the directions of work of a rehabilitation institution. State policy in the field of social protection is inconceivable without care for people with disabilities. The tasks facing the social sphere today have never been simple, as it primarily involves serving people, protecting their rights and interests. One of the main tasks of teachers of a mixed type of rehabilitation institution (complex rehabilitation) for people with disabilities due to intellectual disabilities – the Center "Assistance" of the public organization "Felicitas" – to create appropriate conditions for correctional and rehabilitation assistance to people with disabilities; to support, motivate, provide social, psychological and pedagogical assistance. Determining the equal value of human life and equality among people, the institution aims to create a structure of services that would ensure compliance with the basic social and legal needs of people with disabilities; creation of favorable conditions for her mental, mental

and physical development, self-realization; promoting its successful integration into society and adaptation to the social environment; involvement of parents, legal representatives and other family members in the educational function and primary socialization in the family, the formation of pedagogical culture and strengthening the institution of the family.

The facility was established primarily for people with disabilities who were denied assistance in other facilities. In most cases, these children and young people have severe intellectual disabilities. An important role in the work of the institution is played by the rehabilitation process, which includes social, pedagogical, psychological rehabilitation. The effectiveness of all types of rehabilitation is felt when it is carried out comprehensively. To carry out comprehensive rehabilitation in the institution created a team of specialists a practical psychologist; special education teacher; teacher-speech therapist, assistant-teacher, social educator; assistant social educator; nurse. The pedagogical staff of the institution is involved in the implementation of the tasks of complex rehabilitation: diagnostic, educational, developmental, correctional-rehabilitation, preventive. Comprehensive rehabilitation is carried out in accordance with an individual plan, which is developed by specialists of the institution based on IPR of a person with a disability.

To achieve high efficiency of rehabilitation work, the specialists of the institution use various forms of rehabilitation, innovative technologies, and interactive forms. The staff of the institution improves its experience at various seminars, conferences, trainings, congresses. The obtained knowledge is used in their work. The staff of the institution uses in pedagogical practice individual, collective and mass forms of work with clients. The accumulated efforts of all teachers, a stable style of communication with students, common to all educational principles allow us to create a single rehabilitation space in the Center and even more successfully solve correctional and developmental tasks.

Key words: *people with intellectual disabilities, correction, rehabilitation, rehabilitation institution, integration, society.*

Постановка проблеми. Сучасний перехідний стану вітчизняної системи корекційно-реабілітаційної роботи й освіти людей з інвалідністю є відгуком на загальносвітовий процес змін у ставленні суспільств і держав до проблем цієї категорії населення. Суспільству знадобилося майже століття, щоб дійти висновку, що допомога людям з інвалідністю повинна бути комплексною.

Сьогодні кожна дитина та молода людина, якою б вона не була, має право на повноцінне життя в умовах, що забезпечують її гідність, сприяють розвитку впевненості в собі, а також право на особливе піклування, доступ до якісної освіти, відновлення здоров'я, активне соціальне і культурне життя.

Аналіз досліджень. Низкою науковців (Л. Бартенева, Л. Єфременкова, Р. Лапаєва, М. Шевченко та ін.) було досліджено проблему корекційно-реабілітаційної допомоги і визначено шляхи її вирішення. Окремі аспекти психолого-педагогічної реабілітації людей з інвалідністю та їх інтеграція в суспільство були чітко окреслені у працях В. Андрієнка, В. Журова, І. Моргуліса та ін.

В Україні в основу перебудови системи корекційно-реабілітаційної допомоги людям з інвалідністю покладені ідеї провідних науковців країни: В. Бондаря, В. Засенка, В. Синьова та ін. Науковці сприяли розвитку нових напрямів реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги, обґрунтували та розробили концептуальні засади спеціальної, інклюзивної освіти та реабілітології (Дегтяренко, 2013).

Особливої уваги заслуговують дослідження Л. Виготського, М. Земцової, О. Литвака, В. Синьова, які стверджували, що навчання та виховання повинно бути комплексним, і воно передбачає послідовну взаємодію діагностико-консультативного, навчально-виховного, корекційно-

реабілітаційного та соціального напрямів роботи з людьми з інтелектуальними порушеннями.

Українські науковці Т. Дегтяренко, А. Колупаєва, В. Тесленко, А. Шевцова та ін. вивчали проблеми людей з інвалідністю з різними нозологіями та визначили методологічні та теоретико-наукові засади корекційно-реабілітаційної роботи.

Науковий аналіз теоретичного матеріалу свідчить про те, що є недоліки у спеціальній літературі та недоліки існуючої практики в комплексній системі корекційно-реабілітаційної допомоги людям з інтелектуальними порушеннями. Тому тема, яку ми визначили у статті, є досить актуальною.

Мета статті: висвітлення досвіду корекційно-розвивальної роботи з людьми з інтелектуальними порушеннями на прикладі діяльності реабілітаційної установи змішаного типу (комплексної реабілітації) для осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень – Центру «Сприяння» громадської організації «Феліцитас». У дослідженні поставлені такі завдання: 1. Розглянути заходи із соціальної, педагогічної та психологічної реабілітації осіб з інвалідністю. 2. Висвітлити діяльність фахівців реабілітаційної установи. 3. Розглянути види роботи в реабілітаційній установі з особами з інвалідністю та їхніми батьками.

Методи дослідження. У роботі було використано комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження, зокрема такі: аналіз, синтез, систематизація, порівняння й узагальнення у процесі теоретичного вивчення питання, педагогічне спостереження за процесом корекційно-реабілітаційної роботи з людьми з інтелектуальними порушеннями в реабілітаційній установі, аналіз психолого-педагогічної документації на особу з інвалідністю внаслідок інтелектуальних

порушень, бесіда з педагогічними працівниками реабілітаційної установи.

Експериментальною базою дослідження стала реабілітаційна установа змішаного типу (комплексної реабілітації) для людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень – Центру «Сприяння» громадської організації «Феліцитас» (м. Суми).

Наукова новизна дослідження полягає в узагальненні позитивного досвіду корекційно-розвивальної роботи з людьми з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. За останні роки з'явилася значна кількість закладів нового типу: реабілітаційні установи, навчально-виховні комплекси компенсуючого типу, де навчаються і виховуються, проходять реабілітації діти та молоді люди з інтелектуальними та фізичними порушеннями.

Реабілітаційна установа змішаного типу (комплексної реабілітації) для осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень – Центр «Сприяння» громадської організації «Феліцитас» існує вже 26 років – є установою, цільовим призначенням якої є здійснення комплексу реабілітаційних заходів, спрямованих на створення умов для всебічного розвитку осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, а також дітей віком від 2 років, які мають ризик отримати інвалідність, засвоєння ними знань, умінь, навичок, досягнення і збереження їхньої максимальної незалежності, фізичних, розумових, соціальних, професійних здібностей з метою максимальної реалізації особистісного потенціалу. Цільова аудиторія – особи з порушеннями інтелектуального розвитку (F 71, F 72,) (Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», 234) та фізичними порушеннями (ДЦП, G 80, G 81, G 91) (Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» 272, 274) віком від 12 до 43 років, які проживають у м. Суми, 24 особи на базі реабілітаційної установи, 11 осіб у домашніх умовах.

Установа створювалася насамперед для людей з інвалідністю, яким було відмовлено в допомозі в інших установах (дитячих садах, школах, аналогічних центрах). Здебільшого це діти та молоді люди, які мають виражені порушення інтелекту. Важливу роль у роботі установи відіграє реабілітаційний процес, який включає в себе соціальну, педагогічну, психологічну реабілітацію. Реабілітація – (згідно з визначенням Комітету експертів ВОЗ) – застосування цілого комплексу заходів медичного, соціального, освітнього та професійного характеру з метою підготовки або перепідготовки індивідуума до найвищого рівня його

функціональних здібностей (Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні», с. 10).

Заходи з соціальної реабілітації в установі складаються з:

- навчання, формування, розвитку та підтримки соціально-побутових навичок клієнтів, таких як самообслуговування (допомога під час одягання, роздягання, пересування у приміщенні суб'єкта, що надає соціальну послугу);
 - формування позитивної поведінки, комунікації, приготування їжі, орієнтування, користування грошима тощо;
 - психологічна підтримка клієнтів (психологічна діагностика, корекція, проведення консультацій, лекцій, бесід, семінарів для клієнтів та їхніх батьків);
 - допомога у забезпеченні технічними засобами реабілітації, навчання навичкам користування ними;
 - надання інформації з питань соціального захисту населення;
 - організація дозвілля з урахуванням інтересів та побажань клієнтів (екскурсії, відвідування бібліотек, театру, кіно, художніх виставок, концертів тощо), заходів і свят, спортивно-оздоровчої, технічної та художньої діяльності, працетерапії, арт-терапії (організація для клієнтів денної зайнятості, сприяння у читанні книг, журналів, газет; допомога у написанні й прочитанні листів; допомога під час занять з рукоділля, малювання тощо; проведення ігор тощо);
 - ерготерапія (творча діяльність, трудові, рухові, побутові навички, спрямовані на відновлення повсякденної діяльності, соціальна адаптація та досягнення максимальної самостійності в побуті);
 - сприяння та підтримка фізичної форми та здоров'я клієнтів (фізичні вправи, спортивні змагання, рухливі ігри, дискотеки, активний відпочинок).
- Заходи з педагогічної реабілітації в установі складаються з:
- консультування, діагностики та корекції;
 - визначення форм, методів, засобів, терміну та процедур корекції;
 - формування мотивації до праці, проведення індивідуальної корекційної роботи;
 - формування способів оволодіння знаннями, уміннями, навичками;
 - формування способів самоствердження, належної самооцінки;
 - засвоєння правил суспільної поведінки шляхом здійснення системної навчально-виховної роботи;
 - формування здорового способу життя;

– формування здатності до самопомоги в найбільш продуктивному подоланні кризових ситуацій.

Заходи з психологічної реабілітації в установі складається з:

– системи заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей клієнтів;

– проведення психологічного консультування та психолого-педагогічної корекції з урахуванням індивідуальних потреб кожного клієнта;

– створення сприятливих умов для розвитку та ствердження особистості (Сапожников, 2018).

Ефективність усіх видів реабілітації відчутна тоді, коли вона здійснюється комплексно. Для здійснення комплексної реабілітації в установі створена команда фахівців: практичний психолог; учитель-дефектолог; учитель-логопед, учитель-реабілітолог, інструктор із праці, асистент-вчителя, вихователь соціальний; асистент вихователя соціального; медична сестра. Весь колектив установи залучений до реалізації завдань комплексної реабілітації: діагностичні, виховні, розвиткові, корекційно-реабілітаційні, профілактичні. Комплексна реабілітація здійснюється відповідно до індивідуального плану, який розробляється спеціалістами установи на основі індивідуальної програми розвитку (ІПР) особи з інвалідністю – комплекс оптимальних видів, форм, обсягів, строків реабілітаційних заходів з визначенням порядку, місця їх проведення, спрямованих на відновлення та компенсацію порушених або втрачених функцій організму і здібностей (Постанова Кабінету Міністрів України «Положення про індивідуальну програму реабілітації інваліда»).

Індивідуальний підхід – це цілеспрямована діяльність педагога, яка передбачає організацію навчального процесу, за допомогою засобів, прийомів, темпу навчання, які враховують індивідуальні особливості людей з інвалідністю та неоднаковий рівень розвитку їхніх здібностей. Індивідуальний підхід здійснюється в умовах колективної роботи групи та однієї навчальної програми (Миронова, 2014: 14).

Для досягнення високої ефективності реабілітаційної роботи спеціалісти установи використовують різні форми реабілітації, інноваційні технології, інтерактивні форми. Колектив установи вдосконалює свій досвід роботи на різноманітних семінарах, конференціях, тренінгах, конгресах. Отримані знання використовують в своїй роботі.

Колектив установи використовує в педагогічній практиці індивідуальні, колективні і масові форми роботи з клієнтами. Найбільшою популярністю

користується комплексне заняття. Це сукупність окремих форм, прийомів і методів, які пов'язані єдиним планом, алгоритмом здійснення взаємодій і, завдяки своїй інтеграції, мають можливості ефективніше і різнобічно впливати на розвиток людей з інвалідністю. Проведення комплексного заняття вимагає об'єднання ресурсів вихователя і педагогів-фахівців (психолога, дефектолога, логопеда тощо) (Хохліна, 2013). Інтерес усіх клієнтів установи викликають масові заходи, що проводяться в установі. Наприклад, стали вже традиційними свята День Знань, День Матері, Новорічний бал, Масляниця, Різдво та ін. Нами накопичений значний досвід по організації і проведенню екскурсій і поїздок. Дозвільна діяльність наповнює життя клієнтів новими відчуттями і переживаннями; сприяє розвитку самосвідомості, комунікативної компетентності та прагнення до активної, самостійної діяльності; вчить організовувати дозвілля відповідно до своїх інтересів і потреб. Розширюються соціальні контакти клієнтів, збагачуються їхні уявлення про власні можливості, здібності, підвищується впевненість у своїх силах.

Діяльність установи реалізується відповідно до єдиного плану виховної та навчальної роботи. При цьому, у рамках управління педагогічним процесом здійснюється діагностика ефективності виховної та навчальної роботи по декількох аспектах. Це вивчення особи клієнта, визначення задоволеності клієнтів і їх батьків життєдіяльністю в групі і в установі; визначення ефективності діяльності педагогів (Наказ МСП України «Про затвердження Класифікатора соціальних послуг»). Методами контролю в даному випадку є спостереження, відвідування заходів, занять, анкетування, перевірка документації, персональний аналіз. Одно з важливих напрямів роботи установи – формування для клієнтів ситуації успіху. Успіх буває різним: для когось перемога – зав'язати шнурки, а для когось виступ на міському конкурсі – немає меж можливостям.

Акумуляовані зусилля всіх педагогів, стабільний стиль спілкування з клієнтами, загальні для всіх виховні принципи дозволяють створити в установі особливе середовище і ще більш успішно вирішувати корекційно-розвиткові завдання. Корекційна робота – це діяльність, яка спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації людини з інвалідністю, послаблення або подолання психофізичних вад в процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки їх до самостійного життя (Миронова, 2014: 15).

Під час підготовки людей з інвалідністю до інтеграції в суспільство найважливіша роль

відводиться соціально-побутовій адаптації, формуванню і розвитку навичок самообслуговування. В ігровій кімнаті і кімнаті соціально-побутової адаптації, завдяки спеціально створеним ситуаціям, клієнти опановують необхідні побутові навички і вчаться загальноприйнятими нормам поведінки. Заняття проходять в індивідуальній чи груповій формі. Практичні заняття проводяться в кімнаті соціально-побутової адаптації, що становить собою сучасну кухню з комплектом якісного обладнання, де клієнти набувають уміння і навички, необхідні в повсякденному житті.

Клієнти реабілітаційної установи набувають нові вміння та навички, зокрема вчаться: користуватися побутовими електричними приладами (чайник, плита, духовка, піч, мікрохвильова піч, посудомийна машина, блендер); готувати найпростіші страви: салати, бутерброди, чай, компоти; правильно сервірувати стіл; визначати продукти, з яких приготовлено страву (дегустація) і ін.

Корекційні заняття з соціально-побутової адаптації спрямовані на практичну підготовку людей з інтелектуальними порушеннями до самостійного життя, формування у них знань і вмінь, що сприяють соціальній адаптації, підвищення рівня загального розвитку. З метою підтримки та розвитку позитивних інтересів, з клієнтами проводяться заняття з образотворчого мистецтва. Образотворча діяльність формує у людей з інтелектуальними порушеннями практичні вміння в малюванні, ліпленні, декоративно-прикладній творчості, забезпечує розвиток комунікативних основ, пізнавальних потреб, створює сприятливі умови для корекції пізнавальної, емоційно-вольової, особистісної сфер, передумови для розвитку творчої активності (Синьов, 2009).

Враховуючи важливу роль родини у процесі реабілітації людей з інтелектуальними порушеннями, питання роботи із законними представниками набувають важливого значення серед інших проблем організації комплексної реабілітації. Тому одним з основних напрямів роботи є формування психологічної та педагогічної компетентності законних представників, формування у них практичних навичок та вмінь, що є необхідними для здійснення ефективного корекційного впливу на дитину чи молоду людину в домашніх умовах.

Педагогічний колектив експериментальної установи більшою мірою орієнтується на те, з якими проблемами звертаються до нас батьки людини з інтелектуальними порушеннями, і наскільки ефективна допомога може бути їм надана.

Реабілітаційна установа забезпечує:

1. Створення умов для зменшення та подолання інтелектуальних і фізичних порушень, запо-

бігання таким порушенням, коригування порушень розвитку, формування та розвиток основних соціальних і побутових навичок.

2. Створення умов для запобігання та недопущення дискримінації людей з інвалідністю, зокрема шляхом забезпечення розумного пристосування.

3. Розвиток навичок автономного проживання в суспільстві з необхідною підтримкою, формування стереотипів безпечної поведінки, опанування навичок захисту власних прав, інтересів і позитивного сприйняття себе та оточення.

4. Надання соціальних послуг під час реабілітаційного процесу.

5. Підготовку батьків або законних представників людей з інвалідністю до продовження (у разі потреби) реабілітаційних заходів поза межами установи.

6. Проведення комплексу реабілітаційних заходів відповідно до індивідуальних планів реабілітації людей з інвалідністю, складених, зокрема, з метою реалізації індивідуальних програм реабілітації, із залученням до участі в цьому процесі людей з інвалідністю і (в разі потреби) їхніх батьків або законних представників.

7. Проведення заходів, зокрема із професійної орієнтації, опанування трудових навичок, у тому числі в майстернях, визначення їхніх можливостей щодо професійного навчання у відповідних навчальних закладах, центрах професійної реабілітації (денна зайнятість).

8. Сприяння у встановленні опіки чи піклування у разі визнання людини з інвалідністю недієздатною або якщо її дієздатність обмежена.

9. Співпрацю з вітчизняними та закордонними реабілітаційними, освітніми, медичними, науковими підприємствами, установами та громадськими об'єднаннями.

10. Установа в разі потреби забезпечує на безоплатній основі транспортними послугами людей з інвалідністю, які перебувають в установі (до місця розташування установи та/або до місця їхнього проживання) (Сапожніков, 2018: 6).

Організація реабілітаційних заходів в установі: денний догляд, догляд вдома соціальна реабілітація, соціальна адаптація, психологічна реабілітація, психолого-педагогічна реабілітація, трудова реабілітація, медичний супровід, психолого-педагогічний супровід, соціального патронату (догляд вдома):

В реабілітаційній установі організована:

1. Організаційно-методична робота – система заходів, спрямованих на:

– наукову і методичну діяльність;

- підготовку та перепідготовку педагогічних кадрів;

- розроблення та впровадження нових методик занять та виховних заходів;

- організацію та проведення оздоровчих, благодійних, наукових заходів, у т.ч. конференцій, семінарів, конкурсів, симпозіумів, курсів, виставок, ярмарок;

- стажування, розроблення, тиражування та розповсюдження програмних засобів, відео-, аудіо- та фото- продукції; взаємний обмін та надання послуг (відрядження спеціалістів, консультації, навчання, підвищення кваліфікації тощо);

- налагодження зв'язків та співробітництво з іншими закладами, громадськими організаціями, з державними та недержавними підприємствами, установами, організаціями на обласному, національному та міжнародному рівнях із питань різних видів допомоги сім'ям, що мають людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень.

2. Консультативно-просвітницька та інформаційна роботи:

- консультативна і методична допомога батькам людей інвалідністю: консультування з питань медико-психолого-педагогічної, матеріальної, правової та соціальної допомоги;

- інформування родини про правові документи, де встановлюються норми і гарантії прав сім'ї та людини з інвалідністю, що має потребу соціального захисту забезпечення.

3. Діагностична робота та соціологічні дослідження:

- створення бази даних на людей з інвалідністю та її сім'ї;

- збір інформації про родину (склад, умови проживання, потреби, вид допомоги);

- акт обстеження матеріально-побутових умов проживання сім'ї;

- діагностика розвитку людини з інвалідністю (її індивідуальні особливості, характер, рівень розвитку), прогнозування її подальшого розвитку;

- соціологічні дослідження в установі (Сапожніков, 2018).

В установі діє волонтерська програма – залучення молодих осіб до праці з людьми з інтелектуальними та фізичними порушеннями і безпосереднє спілкування з ними. Вже шість років поспіль установа співпрацює зі студентами кафедри корекційної та інклюзивної освіти СДПУ ім.А.С.Макаренка. Студенти щотижня приймають активну участь у роботі установи, працюючи з клієнтами, спілкуючись із ними, даруючи позитивні емоції, нові враження, допомагають педагогам у підготовці до занять (виготовляють необхідні дидактичні матеріали, відшуковують необхідні розвиваючі ігри, вірші, пісні та ін.).

Узагальнюючи досвід роботи з людьми з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень (клієнтами), ми виділяємо етапи корекційно-розвивального впливу й описуємо спадкоємність в роботі педагогів установи, які працюють на основі діяльнісного і онтогенетичного підходів. Діяльнісний підхід передбачає включення людей з інвалідністю в активну діяльність, зміст і способи здійснення якої визначають процес психічного розвитку. Застосування онтогенетичного підходу передбачає повернення до ранніх етапів розвитку, що не були повноцінно пройдені людиною з інвалідністю, включення її та активізацію властивих цим етапам процесів розвитку. На початкових етапах роботи найбільш ефективно вирішувати корекційні завдання педагогу дозволяє включення клієнтів в такі види діяльності, як безпосередньо емоційне спілкування з педагогом і предметна діяльність, що є онтогенетично більш ранніми. Змістом безпосередньо емоційного спілкування стають ігри з тактильними контактами, з рухами, виконуваними відповідно до тексту. Клієнти отримують задоволення від тактильних, кінestetичних відчуттів, які вони відчують в процесі гри, і в зв'язку з цим педагог набуває для нього емоційну значимість, таким чином, формується мотивація до взаємодії клієнта з педагогом. Також у процесі гри формується здатність фіксувати увагу на мовлення та діях педагога, впізнавати текст, яким вона супроводжується.

Висновки. Отже, система корекційно-реабілітаційної роботи з людьми з інвалідністю з інтелектуальними порушеннями розглядається як пролонгована, послідовна у часі діяльність і спрямована на допомогу таким людям впродовж усього їх життя. Загалом робота всього колективу реабілітаційної установи спрямована на формування у людей з інвалідністю навичок продуктивної взаємодії з оточуючими людьми, а в кінцевому підсумку – на адаптацію до життя в суспільстві.

Залучення батьків до участі у корекційно-реабілітаційному процесі сприяє розумінню ними особливостей розвитку своїх дітей, можливостей їм допомогти, закріпленню в домашньому середовищі умінь і навичок, сформованих в установі.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми корекційно-реабілітаційної роботи з людьми з інтелектуальними порушеннями. Вважаємо доцільним продовжити вивчення системи корекційно-реабілітаційної роботи з людьми з інтелектуальними порушеннями, вдосконалюючи роботу щодо розроблення та впровадження нових реабілітаційних програм, розроблення індивідуальних програм розвитку, науково-методичного забезпечення реабілітаційної установи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна допомога особам з психофізичними порушеннями як суспільний феномен та об'єкт спеціальної педагогіки. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2013. Вип. 24. С. 78–84.
2. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» : офіс. веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> (дата звернення 15.03.2021).
3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. Київ : Видавнична група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
4. Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я. Десятий перегляд, Австралійська модифікація : офіс. веб-сайт. URL: https://nszu.gov.ua/storage/files/Klasyfikator_xvorob_ta_sporidnenykh_problem_oxorony_zdorovya_NK_0252019.pdf (дата звернення 16.03.2021).
5. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності: підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.
6. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр» : офіс. веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1502-12#Text> (10.03.2021).
7. Наказ МСП України «Про затвердження Класифікатора соціальних послуг» : офіс. веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0643-20#Text> (дата звернення 10.03.2021).
8. Постанова Кабінету Міністрів України «Положення про індивідуальну програму реабілітації інваліда» : офіс. веб-сайт. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/80133163> (дата звернення 16.03.2021).
9. Сапожников С.В. Положення про реабілітаційну установу змішаного типу (комплексної реабілітації) для осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень – Центр «Сприяння». Суми, 2018, 10 с.
10. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / Частина 2. Навчання і виховання дітей. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 224 с.
11. Хохліна О.П. Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації дитини в освітньому закладі: теоретичний аспект проблеми. Актуальні проблеми психології: Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. Т. XI. Соціальна психологія. Вип. 6. С. 416–424.

REFERENCES

1. Dehtyarenko T.M. Korektsiino-reabilitatsiina dopomoha osobam z psikhofizychnymy porushenniamy yak suspilnyi fenomen ta ob'iekt spetsialnoi pedahohiky [Correctional and rehabilitation assistance to persons with psychophysical disorders as a social phenomenon and an object of special pedagogy]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psikhohohiia, 2013. Vyp. 24. S. 78–84. [In Ukrainian]
2. Zakon Ukrainy «Pro reabilitatsiuiu osib z invalidnistiu v Ukraini» : ofis. veb-sait [«On the rehabilitation of persons with disabilities in Ukraine»: office. website] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> (data zvernennia 15.03.2021). [In Ukrainian]
3. Kolupaieva A.A., Savchuk L.O. Dity z osoblyvymy osvitynymy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia [Children with special educational needs and organization of their education. The edition is supplemented and revised: scientific method. The method]. Vydannia dopovnene ta pereroblene: nauk.-metod. Posib. Kyiv : Vydavnycha hrupa «ATOPOL», 2011. 274 s. [In Ukrainian]
4. Mizhnarodna statystychna klasyfikatsiia khvorob ta sporidnenykh problem okhorony zdorovia Desiatyi perehliad, Avstraliiska modyfikatsiia : ofis. veb-sait [International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems Tenth Revision, Australian Modification: Office. website]. URL: https://nszu.gov.ua/storage/files/Klasyfikator_xvorob_ta_sporidnenykh_problem_oxorony_zdorovya_NK_0252019.pdf
5. Myronova S.P. Metodyka korektsiinoi roboty pry porushenniakh piznavalnoi diialnosti: pidruchnyk [Methods of correctional work in case of violations cognitive activity: a textbook]. Kamianets-Podilskyi : Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka, 2014. 260 s. [In Ukrainian]
6. Nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy «Pro zatverdzhennia Polozhennia pro navchalno-reabilitatsiinyi tsentr» : ofis. veb-sait [«On approval of the Regulations on the training and rehabilitation center»: office. website]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1502-12#Text> (10.03.2021). [In Ukrainian]
7. Nakaz MSP Ukrainy «Pro zatverdzhennia Klasyfikatora sotsialnykh posluh» : ofis. veb-sait [«On approval of the Classifier of social services»: office. website]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0643-20#Text> (data zvernennia 10.03.2021). [In Ukrainian]
8. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Polozhenniapro indyvidualnu prohramu reabilitatsii invalida» : ofis. veb-sait [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "Regulations about the individual rehabilitation program for the disabled": office. website.]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/80133163> (data zvernennia 16.03.2021). [In Ukrainian]
9. Sapozhnikov S.V. Polozhennia pro reabilitatsiinu ustanovu zmishanoho typu (kompleksnoi reabilitatsii) dlia osib z invaldnistiu vnaslidok intelektualnykh porushen – Tsentr «Spryiannia» [Regulations on a rehabilitation institution of mixed type (comprehensive rehabilitation) for persons with disabilities due to intellectual disabilities – Center «Assistance»]. Sumy, 2018, 10 s. [In Ukrainian]
10. Synov V.M. (2009) Korektsiyna psikhopedahohika. Olihofrenopedahohika (pidruchnyk, chastyna 2. Navchannya i vykhovannya ditey) [Corrective psychopedagogy. Oligophrenic pedagogy (textbook, part 2. Education and upbringing of children)]. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 224 s. [In Ukrainian]
11. Khokhlina O.P. Psykhologo-pedahohichne zabezpechennia sotsializatsii dytyny v osvithomu zakladi: teoretychnyi aspekt problemy. Aktualni problemy psikhohohii: Zb. nauk. pr. [Psychological and pedagogical support of the child's socialization in an educational institution: the theoretical aspect of the problem. Current problems of psychology: Coll. Science. ave.] Instytutu psikhohohii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy. Kirovohrad : Imeks-LTD, 2013. T. KhI. Sotsialna psikhohohiia. Vyp. 6. S. 416–424.

УДК 371.133

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-29>

Леніна ЗАДОРОЖНА-КНЯГНИЦЬКА,

orcid.org/0000-0001-9876-5797

доктор педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки та освіти

Маріупольського державного університету

(Маріуполь, Донецька область, Україна) zador_knyag@i.ua

Наталя ХУДОЛЕЙ,

orcid.org/0000-0002-2483-4312

студентка IV курсу факультету іноземних мов

Маріупольського державного університету

(Маріуполь, Донецька область, Україна) rn250791@gmail.com

Юлія ЗАБОЛОТНА,

orcid.org/0000-0002-2011-8474

студентка IV курсу факультету іноземних мов

Маріупольського державного університету

(Маріуполь, Донецька область, Україна) yu.a.zabolotnaya@gmail.com

НАСКРІЗНА ПРОГРАМА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (НА ПРИКЛАДІ МАРІУПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

У статті схарактеризовано зміст практичної підготовки студентів за освітньою програмою «Початкова освіта». Педагогічна практика розглядається водночас як чинник удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, як засіб перевірки певного рівня готовності здобувача освіти до педагогічної діяльності та як ланка між теоретичним навчанням і практичною роботою.

Розкрито зміст неперервної педагогічної практики як обов'язкового компоненту освітньо-професійної програми «Початкова освіта» зі спеціалізацією «Англійська / новогрецька мова», що проваджується в Маріупольському державному університеті із 2017 року. Педагогічна практика, що становить 35 кредитів Європейської кредитно-трансферної системи, відіграє вагомую роль у забезпеченні професійної підготовки майбутніх фахівців та сприяє формуванню інтеграції загальних та спеціальних компетентностей, передбачених Стандартом вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта». Описано етапи неперервної практики майбутніх учителів початкової школи, як-от: пропедевтична навчальна практика у 1–2-х класах початкової школи протягом II семестру; пропедевтична практика у 3–4-х класах протягом III семестру; навчальна практика в літніх оздоровчих таборах або на оздоровчих пришкольніх майданчиках у IV семестрі; навчальна практика у групах продовженого дня протягом V семестру; навчальна практика в початковій школі протягом VI семестру; виробнича практика на робочому місці вчителя початкових класів протягом VII семестру; виробнича практика на робочому місці вчителя англійської / грецької мови в початкових класах протягом VIII семестру. Визначено комплекс загальних (методичні, пізнавальні, практичні) завдань, на вирішення яких спрямовано зазначені вище види практик. Розкрито специфічні завдання пропедевтичних, навчальних та виробничих практик майбутніх учителів початкової школи, що впливають з освітніх цілей та мети професійної підготовки здобувачів освіти протягом навчання в університеті.

Зазначено, що неперервна педагогічна практика передбачає застосування різномірного (поточний і підсумковий) контролю діяльності практикантів. Описано зміст поточного й підсумкового контролю за практичною діяльністю студентів на кожному етапі практичної підготовки.

***Ключові слова:** неперервна практика, вчитель початкової школи, початкова освіта, практична підготовка, професійна освіта.*

Lenina ZADOROZHNA-KNYAGNITSKA,

orcid.org/0000-0001-9876-5797

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Pedagogy and Education

Mariupol State University

(Mariupol, Donetsk region, Ukraine) zador_knyag@i.ua

Natalia HUDOLEY,
 orcid.org/0000-0002-2483-4312
 4th year Student at the Faculty of Foreign Languages
 Mariupol State University
 (Mariupol, Donetsk region, Ukraine) rn250791@gmail.com

Julia ZABOLOTNA,
 orcid.org/0000-0002-2011-8474
 4th year Student at the Faculty of Foreign Languages
 Mariupol State University
 (Mariupol, Donetsk region, Ukraine) yu.a.zabolotnaya@gmail.com

A COMPLETE PROGRAM FOR THE PRACTICAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS (ON THE EXAMPLE OF MARIUPOL STATE UNIVERSITY)

The article describes the content of practical training of students in the educational program Primary Education. Pedagogical practice is considered by scientists both as a factor in improving the professional training of future teachers, as a means of testing a certain level of students' readiness for teaching and as a link between theoretical training and practical activities.

The article reveals the content of continuous pedagogical practice as a mandatory component of the educational and professional program "Primary Education" with a specialization in "English / Greek". This educational program has been operating at Mariupol State University since 2017. The pedagogical practice, which amounts to 35 ECTS credits, plays an important role in providing professional training for future specialists. This practice contributes to the formation of future teachers of integrated general and special competencies provided for by the Standard of Higher Education in specialty 013 "Primary Education". The stages of continuous practice of future primary school teachers are as follows: propaedeutic teaching practice in grades 1–2 of primary school during the second semester; propaedeutic practice in 3–4 grades during the third semester; educational practice in summer health camps or on health school playgrounds in the IV semester; internship in extended day groups during the V semester; educational practice in primary school during the VI semester; internship at the workplace of a primary school teacher during the seventh semester; internship in the workplace of an English / Greek teacher in primary school during the VIII semester. A set of general (methodical, cognitive, practical) tasks that will perform the above types of practices is defined. The specific tasks of propaedeutic, educational and industrial practices of future primary school teachers, arising from the educational goals and objectives of professional training of students during their studies at the university, are revealed.

Continuous pedagogical practice involves the use of multilevel (current and final) control of trainees. The content of current and final control over the practical activities of students at each stage of practical training is described.

Key words: continuous practice, primary school teacher, primary education, practical training, vocational education.

Постановка проблеми. Педагогічна практика в системі неперервної педагогічної освіти є компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності на посаді вчителя початкової школи та являє собою вид практичної діяльності бакалаврів у межах організації та здійснення освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, зокрема й виконання широкого кола завдань із педагогічної роботи, аналіз ефективності нових підходів і освітніх технологій у контексті реалізації Концепції Нової української школи.

Значущість вирішення проблеми практичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи зумовлюється нині й вимогами Стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України № 357 від 23 квітня 2021 р. Чинним Стандартом чітко визначено кількість кредитів, відведених на практичну підго-

товку здобувачів освіти, що становить не менше 15% від загального їх обсягу (Про затвердження стандарту вищої освіти, 2021).

Зазначене вище актуалізує проблему розроблення наскрізної програми практичної підготовки здобувачів вищої освіти, що враховувала б усі аспекти професійної діяльності вчителя початкової школи на кожному з етапів професійної підготовки.

Аналіз досліджень. Проблему організації практичної підготовки фахівців у закладах вищої освіти досліджували Л. Аврамчук, М. Аузіна, О. Блінова, І. Котик, Р. Попелюшко й інші. Питання впливу практики на формування особистості педагога висвітлені у працях Е. Гришина, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна й інші. Значущість педагогічної практики, підвищення її ролі у професійній підготовці педагогічних кадрів у сучасних умовах обґрунтовують у своїх працях Ю. Васін, Н. Загрязкіна, О. Соколова, О. Козарик, О. Іванова й інші. Проблеми організації та

проведення педагогічної практики проаналізовано в дослідженнях С. Гончаренка, І. Гриньової, І. Дікун, Г. Коджаспірової, В. Лозавої, В. Євдокимова, Т. Троцько, В. Чепікова й інших.

Педагогічна практика розглядається науковцями водночас як чинник удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, як засіб перевірки рівня готовності здобувача освіти до педагогічної діяльності, як сполучна ланка між теоретичним навчанням і практичною роботою, оскільки під час педагогічної практики не тільки відбувається перевірка професійної підготовки здобувача освіти, але й створюються широкі можливості для забезпечення творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя (Шулдик, 2000).

Мета статті – розкриття етапів та змісту неперервної практики майбутніх учителів початкової школи на прикладі Маріупольського державного університету.

Виклад основного матеріалу. Освітньо-професійної програми «Початкова освіта» зі спеціалізацією «Англійська / грецька мова» упроваджується в Маріупольському державному університеті із 2017 р. Мета освітньої програми – підготовка високопрофесійних компетентних педагогічних працівників для закладів початкової освіти, здатних до розв'язання складних спеціалізованих завдань розвитку, навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку із застосуванням теорії і методики початкової освіти в невизначених умовах; до самореалізації у професійній і громадській діяльності; до саморозвитку й самовдосконалення на засадах інтеграції національних, європейських і світових культурних цінностей та досягнень у галузі початкової освіти.

Реалізація цілей зазначеної освітньо-професійної програми здійснюється за допомогою набуття здобувачами професійної суб'єктності у сферах:

- планування і реалізації ефективної професійної діяльності в умовах реалізації Концепції Нової української школи;
- забезпечення якості освітніх послуг й ефективної організації освітнього процесу;
- міжособистісного спілкування (взаємодія з учнями, педагогічним колективом, батьками учнів, громадськістю, партнерами школи, стейкхолдерами);
- особистісного розвитку вчителя початкової школи як професіонала, патріота, інноватора.

Освітня програма є особливою, оскільки передбачає динамічне, інтегративне, інтерактивне навчання в межах аудиторної та позааудиторної роботи за активної участі стейкхолдерів; опанування актуальних дисциплін, що є фундаментом для ефектив-

ної освітньої діяльності; опанування професійних умінь і навичок у межах навчальних та виробничих практик; максимальне врахування регіональних особливостей освітнього поля Маріуполя та району (Освітньо-професійна програма, 2020).

Вагому роль у забезпеченні професійної підготовки майбутніх фахівців за вищеприписаною освітньо-професійною програмою відіграє неперервна педагогічна практика, організацію якої регламентують «Положення про проведення практик здобувачів вищої освіти Маріупольського державного університету» (далі – МДУ), розроблені на підставі Закону України «Про вищу освіту», наказу Міністерства освіти України «Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», інших нормативно-правових актів України, Статуту МДУ, Положення про організацію освітнього процесу у МДУ, інших локальних нормативних актів Маріупольського державного університету (Наскрізна програма практичної підготовки, 2019).

Змістом освітньої програми «Початкова освіта» за першим (бакалаврським) рівнем передбачено практичну підготовку студентів у межах 35 кредитів Європейської кредитно-трансферної системи, що сприяє формуванню таких компетентностей, передбачених Стандартом вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта»:

- інтегральна компетентність (здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання початкової освіти з розумінням відповідальності за свої дії);
- загальні компетентності (здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт; здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатність діяти соціально відповідально і свідомо; здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів));
- спеціальні (фахові) компетентності (здатність до інтеграції та реалізації предметних знань як основи змісту освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти; здатність управляти власними емоційними станами, налагоджувати конструктивну та партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, формувати мотивацію здобувачів початкової освіти до навчання, організувати їхню пізнавальну діяльність; здатність до організації освітнього процесу в початковій школі з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів, розвитку в них критичного мислення та формування ціннісних орієнтацій; здатність до моделювання змісту відповідно до очікуваних результатів навчання, добору оптимальних форм, методів, технологій

та засобів формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів у процесі вивчення освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти; здатність до різних видів оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти на засадах компетентнісного підходу; здатність до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному середовищі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами; здатність доносити до фахівців і нефахівців інформацію, ідеї, проблеми, рішення, власний досвід, аргументувати їх на засадах партнерської взаємодії в умовах початкової школи) (Стандарт вищої освіти України, 2021).

Зазначені компетентності формуються та розвиваються в межах кожного з етапів навчальних та виробничих практик, а саме:

- пропедевтична навчальна практика в 1–2-х класах початкової школи протягом II семестру (7 кредитів);
- пропедевтична практика у 3–4-х класах протягом III семестру (6 кредитів);
- навчальна практика в літніх оздоровчих таборах або на оздоровчих пришкольних майданчиках у IV семестрі (3 кредити);
- навчальна практика у групах продовженого дня протягом V семестру (3 кредити);
- навчальна практика у початковій школі протягом VI семестру (4 кредити);
- виробнича практика на робочому місці вчителя початкових класів протягом VII семестру (7 кредитів);
- виробнича практика на робочому місці вчителя англійської / новогрецької мови в початкових класах протягом VIII семестру (5 кредитів).

Зазначені види практики виконують комплекс таких завдань:

1) методичних (вивчення організації освітнього процесу в закладах початкової освіти та вимог до оформлення відповідної документації; вивчення й узагальнення досвіду педагогічної діяльності вчителя початкової школи; практична підготовка до самостійної роботи як учителя початкової школи та вчителя англійської (новогрецької) мови в початковій школі; надання допомоги закладам освіти в розвитку матеріально-технічної бази);

2) пізнавальних (вивчення напряму діяльності закладу освіти, його завдань і функцій; ознайомлення із сучасними методами, формами та засобами навчання в галузі майбутньої професії, з досвідом роботи фахівців за спеціальністю; збір емпіричних матеріалів для виконання курсової роботи);

3) практичних (закріплення у виробничих умовах теоретичних знань, що були здобуті

під час вивчення фахових дисциплін у процесі навчання; поглиблення і закріплення теоретичних знань із педагогіки, психології, методик початкового навчання; опанування сучасних освітніх технологій; набуття практичних навичок і освоєння передового педагогічного досвіду, навичок планування, організації та корегування освітнього процесу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей, їхніх освітніх потреб; закріплення вміння аналізу освітнього процесу).

Водночас кожний із зазначених вище видів практики виконує свої специфічні завдання. Зокрема, пропедевтична практика передбачає ознайомлення майбутніх учителів з особливостями організації освітнього процесу в початковій школі повного дня, здійснення спостереження за його перебігом; розвиток уміння аналізу уроків, навчальних занять, виховних заходів; стимулювання стійкого інтересу до професії вчителя, потреби в педагогічній самоосвіті; формування професійно значущих якостей особистості вчителя початкової школи; сприяння виробленню оптимістичної професійної позиції та прагненню до професійного самовдосконалення й розвитку професійної компетентності.

Літня практика в оздоровчих таборах або на пришкольних дитячих майданчиках передбачає закріплення, розширення та поглиблення педагогічних знань, здобутих у період теоретичного навчання, з організації виховної роботи з дітьми в літніх умовах; формування умінь з організації дитячого колективу, навичок спілкування з різними віковими групами дітей, уміння знаходити індивідуальний підхід до них та планувати роботу, педагогічно осмислювати й аналізувати досвід своєї педагогічної діяльності; організації корисного відпочинку і дозвілля дітей та зміцнення їхнього здоров'я; розвиток трудових, гігієнічних, туристичних навичок дітей, навичок поведінки в колективі, відповідального і творчого ставлення до педагогічної діяльності.

Зміст навчальної практики в початковій школі передбачає ознайомлення з особливостями професійної діяльності конкретного вчителя початкових класів, з його методичними розробками та дидактичними матеріалами; подальший розвиток уміння вести педагогічні спостереження на уроці та робити його аналіз; опанування здобувачами вищої освіти методів, прийомів і засобів проведення уроків, занять, а також навичок керівництва пізнавальною діяльністю школярів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей; засвоєння прийомів використання наочних посібників та технічних засобів у межах освітнього процесу.

Завданнями виробничої практики є вдосконалення педагогічних умінь, розвиток творчого підходу до вибору типу, структури уроків і методів навчання, нестандартного вирішення педагогічних проблем; формування здатності до вивчення, узагальнення і застосування передового педагогічного досвіду; подальший розвиток інтересу і прагнення до науково-дослідної роботи в галузі навчання і виховання школярів. Під час цієї педагогічної практики здобувачі вищої освіти повинні опанувати такі вміння та навички: діагностування та проєктування навчання і виховання з урахуванням особливостей учня та колективу класу загалом; визначення конкретних освітніх завдань, виходячи із загальної мети національного виховання та беручи до уваги вікові, індивідуально-типологічні відмінності учнів і соціально-психологічні особливості колективу; здійснення перспективного та поточного планування педагогічної діяльності; забезпечення раціонального керівництва освітньою діяльністю учнів (ставити і вирішувати освітні завдання, обґрунтовано обирати і застосовувати організаційні форми і методи навчання, використовувати різноманітні засоби навчання, встановлювати міжпредметні зв'язки, підвищувати ефективність контролю знань учнів тощо); проведення виховної роботи з учнями і спрямування процесу виховання на формування в молодших школярів національної свідомості, рис і якостей громадянина суверенної держави.

Близькою до зазначеної вище є виробнича практика зі спеціалізації (англійська / грецька мова), яка, проте, відображає специфіку професійної діяльності вчителя англійської або грецької мови а початковій школі й вимагає від майбутнього фахівця застосування теоретичних знань із методики викладання англійської (грецької) мови в початковій школі на практиці; забезпечує подальший розвиток навичок спостереження й аналізу освітньої роботи; передбачає формування вмінь проводити уроки різного типу із застосуванням різноманітним методів, що активізують пізнавальну діяльність учнів, а також проводити позаурочну роботу зі спеціалізації; ознайомлення з особливостями здійснення позакласної роботи із предмета спеціалізації; вивчення сучасного стану освітньої роботи в різних типах шкіл, закріплення інтересу до педагогічної професії.

Неперервна педагогічна практика передбачає застосування різнорівневого (поточний і підсумковий) контролю діяльності практикантів. Так, завданням поточного контролю є перевірка виконання здобувачем вищої освіти поточних завдань практики, здатності використовувати набуті протягом теоретичної підготовки знання в конкретній ситуації в межах завдань практики в ролі помічника класного керівника, розроблення й використання форм та методів виховної роботи в закладах загальної середньої освіти. Об'єктами такого контролю є: виконані здобувачами вищої освіти завдання із практики, представлені у відповідних письмових матеріалах; процес аналітико-діагностичної діяльності здобувача вищої освіти; дотримання здобувачем вищої освіти вимог щодо структури, змісту, оформлення, графіка виконання, подання на перевірку та захисту звіту з педагогічної практики.

Завданням підсумкового контролю є перевірка результатів проходження здобувачами вищої освіти педагогічної практики, систематизація й узагальнення набутих знань, умінь і навичок. Об'єктами підсумкового контролю є: звітні матеріали з педагогічної практики; презентація здобувачем вищої освіти результатів педагогічної практики, доповідь про апробацію здійсненої розробки виховного заходу на практиці, здатність обґрунтовувати й обстоювати свою думку, відповідати на запитання.

Висновки. Отже, неперервна педагогічна практика бакалаврів є невід'ємною складовою частиною освітньо-професійної програми підготовки фахівців і спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих здобувачами вищої освіти за час навчання, набуття й удосконалення практичних навичок і умінь, визначених освітньою програмою підготовки фахівців напряму 01 «Освіта», спеціальності 013 «Початкова освіта»; способом вивчення освітнього процесу в початковій школі на основі безпосередньої участі в ньому; сполучною ланкою між теоретичним навчанням здобувача вищої освіти і його майбутньою самостійною професійною діяльністю на посаді вчителя початкової школи; засобом розвитку творчої активності й саморозвитку майбутнього педагога, формування в нього професійно значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Задорожна-Княгницька Л. Наскрізна програма практичної підготовки бакалаврів за напрямом підготовки 01 «Освіта», спеціальністю 013 «Початкова освіта». Маріуполь : МДУ, 2019. 26 с.
2. Освітньо-професійна програма 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: http://mdu.in.ua/Ucheb/OPP/bak-2020-2021/opp_pochatkova_osvita_2020-2021_bak.pdf.

3. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 013 «Початкова освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ МОН № 357 від 23 березня 2021 р. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/81966/.

4. Шулдик Г., Шулдик В. Педагогічна практика : навчальний посібник для студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Київ : Науковий світ, 2000. 143 с.

REFERENCES

1. Naskrizna prohrama praktychnoi pidhotovky bakalavriv za napriamom pidhotovky 01 Osvita, spetsialnistiu 013 Pochatkova osvita [End-to-end program of practical training of bachelors in the field of training 01 Education, specialty 013 Primary education] / uklad: L. V. Zadorozhna-Kniahnytska Mariupol: MDU, 2019. 26 p. [in Ukrainian].

2. Osvitno-profesiina prohrama 013 Pochatkova osvita dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational and professional program 013 Primary education for the first (bachelor's) level of higher education]. URL: http://mdu.in.ua/Ucheb/OPP/bak-2020-2021/opp_pochatkova_osvita_2020-2021_bak.pdf [in Ukrainian].

3. Pro zatverdzhennia standartu vyshchoi osvity za spetsialnistiu 013 "Pochatkova osvita" dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity. Nakaz MON №357 vid 23.03.2021 roku [About the statement of the standard of higher education on a specialty 013 "Primary education" for the first (bachelor's) level of higher education. Order of the Ministry of Education and Science № 357 dated March 23, 2021]. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/81966/ [in Ukrainian].

4. Shuldyk H. O., Shuldyk V. I. Pedagogichna praktyka: Navchalnyi posibnyk dlia studentiv pedagogichnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv [Pedagogical practice: Textbook for students of pedagogical higher educational institutions]. K.: Scientific world, 2000. 143 p. [in Ukrainian].

УДК 378.016: 811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-30>

Тетяна ЗУБЕНКО,

orcid.org/0000-0003-4524-8563

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри англійської філології

Чорноморського національного університету імені Петра Могили

(Миколаїв, Україна) *zubenko47@gmail.com*

Світлана МАЗУР,

orcid.org/0000-0002-3076-3020

магістр філології,

викладач англійської мови онлайн

(Миколаїв, Україна) *mazur.svetlana22@gmail.com*

ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглядаються питання створення і використання мобільних технологій під час вивчення англomовної літератури студентами 1–2-х курсів філологічних спеціальностей. Оскільки сучасний рівень розвитку технічних засобів привів до появи нових підходів у вивченні літератури, автори доробку обрали такі застосунки та платформи для створення вправ із вивчення англomовної літератури, як: застосунок *Xmind*, платформа *ClassMarker*, платформа *Kahoot*, застосунок *Powtoon*, платформа *EasyTestMaker* та застосунок *Google Forms*. Були створені інтелектуальні (ментальні) карти для вивчення біографії таких письменників, як В. Шекспір, К. Марлок, Дж. Байрон. Для перевірки знань студентів були розроблені тести на платформі *ClassMarker*. Для прочитання творів вказаних письменників запропоновано використання вебсайту *Gutenberg Project*, який є бібліотекою англomовної літератури. Для вивчення сюжету твору “*The Tragicall Historie of Hamlet, Prince of Denmarke*” була розроблена інтерактивна гра на платформі *Kahoot*. Характеристика основних персонажів представлена за допомогою інтерактивної презентації у застосунку *Powtoon*. На платформі *EasyTestMaker* розроблені вправи для вивчення твору «Трагічна історія Доктора Фауста» К. Марлоу. Щоб перевірити те, наскільки уважно студенти ознайомилися зі змістовою частиною твору «Кайн» Дж. Байрона, було розроблено літературний диктант в онлайн-форматі в застосунку *Google Forms*. На платформі *ClassMarker* розроблено вправу «Встановлення хронологічної послідовності подій». До кожного із вказаних завдань були створені QR-коди як додатковий засіб для швидкого і зручного доступу студентів до створених технологій. Як творчу роботу студентам запропоновано розробити власні буктрейлери до вивчених творів за допомогою застосунків *Quik*, *Slideshare*, *Showbeyond*, *iMovie*, *PhotoFunia* та інших.

Ключові слова: мобільні технології, застосунок, метална карта, англomовна література.

Tetiana ZUBENKO,

orcid.org/0000-0003-4524-8563

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor at the Department of English Philology

Petro Mohyla Black Sea National University

(Mykolayiv, Ukraine) *zubenko47@gmail.com*

Svitlana MAZUR,

orcid.org/0000-0002-3076-3020

Master of Philology,

English Teacher online

(Mykolayiv, Ukraine) *mazur.svetlana22@gmail.com*

THE USE OF MOBILE TECHNOLOGIES IN CLASSES ON THE STUDY OF ENGLISH LITERATURE

The abstract deals with the issues of creating and using mobile technologies while studying English literature by the first and second year students majored in philology. As the modern level of the development of technical means has led to new approaches to the study of literature, the authors have chosen the following applications and platforms for creating exercises in the study of English literature: *Xmind*, *ClassMarker*, *Kahoot*, *Powtoon*, *EasyTestMaker* and *Google Forms*.

Mental maps were created to study the biographies of such writers as W. Shakespeare, K. Marlow, J. Byron. Tests on the ClassMarker platform were developed to test students' knowledge. To read the works of these writers, it is suggested to use the website Gutenberg Project, which is a library of English literature. An interactive game on the Kahoot platform was developed to study the plot of "The Tragical Historie of Hamlet, Prince of Denmarke". The characteristics of the main characters are presented through an interactive presentation in the Powtoon application. Exercises for studying the work "The Tragic Story of Dr. Faustus" by K. Marlow have been developed on the EasyTestMaker platform. To test how carefully the students got acquainted with the content of the work "Cain" by J. Byron, a literary dictation was developed in an online format in the application Google Forms. On the ClassMarker platform, the exercise "Setting the chronological sequence of events" has been developed. QR-codes were created for each of these tasks as an additional tool for fast and convenient access of students to the created technologies. As a creative work, students are invited to develop their own book trailers for the studied works using the applications Quik, Slideshare, Showbeyond, iMovie, PhotoFunia and others.

Key words: mobile technologies, application, mental map, English literature.

Постановка проблеми. Станом натеper мобільні пристрої докорінно змінюють наше життя. Завдяки їм з'являються нові види мистецтв, нові зміни в мові, нові професії, новий напрям в освіті – мобільне навчання.

Нині варто використовувати популярність мобільних технологій для оптимізації навчання загалом та у процесі викладання англійської літератури зокрема. Проте багато педагогів відзначають, що відсутність добре розробленої методичної бази уповільнює використання мобільних пристроїв. Мала кількість різноманітних вправ із використанням мобільних технологій для вивчення англійської літератури, необхідність їх розроблення й упровадження в навчальний процес визначають актуальність нашого дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати використання мобільних технологій, розробити вправи з їх використанням, що забезпечують ефективний процес навчання англійської літератури студентів 1–2-х курсів філологічних спеціальностей.

Аналіз досліджень. Ми можемо виділити такі дослідження науковців: Я. Брухаль, О. Білик описують сутнісні характеристики технології навчання іноземної мови з використанням мобільних пристроїв (2017 р.), Т. Коваль розкриває інтерактивні технології навчання іноземних мов у закладах вищої освіти (2011 р.), Н. Обухова висвітлює сучасні інформаційні технології (2011 р.), цю ж тему порушує у своїй роботі і О. Пищик (2010 р.), вагомий внесок у розвиток мобільних технологій у навчанні своїми науковими роботами зробила С. Титова («Мобільне навчання сьогодні: стратегії та перспективи» (2012 р.), «Мобільне навчання іноземних мов» (2013 р.) у співавторстві з А. Авраменко). Систему вправ у навчанні літератури вивчали такі вчені, як А. Адамова, О. Біляєв, І. Мусаєлян.

Виклад основного матеріалу. Сучасний рівень розвитку технічних засобів привів до появи нових підходів у вивченні літератури – на основі спеціалізованих застосунків для мобільних при-

строїв. Це тести, тренажери для роботи з текстом, різноманітні презентації, застосунки, інтегровані із сайтами, де можна не тільки читати і слухати тексти, а й проходити літературні квести.

Упровадження мобільних технологій у навчання англійської мови і літератури дозволяє викладачеві інакше підійти до проблеми контролю. Вони сприяють «здійсненню формативного контролю (від англ. *Formative assessment*) як складової частини поточного контролю, покликаною забезпечувати зворотний зв'язок, сприяти поліпшенню самого навчального процесу», як зазначає професор І. Колеснікова. Поточний контроль за допомогою мобільних пристроїв набуває форми взаємодії студентів один з одним і з викладачем на занятті й у позанавчальний час: вони можуть обмінюватися електронними листами, миттєвими повідомленнями за допомогою соціальних мереж, програм ICQ, QIP, JIMM, проходити тестування на мобільному телефоні за допомогою мобільної системи опитування Student Response System і мобільної системи тестування Peer Learning Testing.

Отже, мобільні технології нині надають можливість для ефективної організації навчання незалежно від часу і місця, що найбільшим чином відповідає ідеї безперервної освіти протягом усього життя. Дослідження показують, що більшість сучасних студентів технічно і психологічно готові до використання мобільних технологій в освіті, а значить, використання цих технологій забезпечить додаткову мотивацію для вивчення англійської літератури.

Також у процесі виконання самостійної роботи у студентів з'являється можливість творчо виконати завдання за допомогою різних інтернет-платформ або мобільних застосунків, тим самим підвищити інтерес однокласників до теми, що вивчається, і допомагати викладачеві по-новому поглянути на процес викладання

На основі опрацьованих джерел ми можемо виокремити такі вправи, які можуть входити до системи вивчення творчості письменника:

– підготувати співдоповідь про певний період із життя письменника;

– заповнити хронологічну таблицю (не перевантажувати її датами і другорядними подіями, обов'язково називати в ній твори, написані письменником) – це завдання можна виконати також у форматі майнд-меп.

– відповісти на питання, що передбачає розуміння життєвого шляху й особистості митця – для зручності роботи на мобільному пристрої можна використати формат тестування;

– написати біографічний етюд;

– інсценувати сторінку із життя митця, створити за нею сценарій-монтаж;

– виступити з рефератом-літпортретом;

– виготовити і пояснити карту життя письменника;

– дослідити мемуаристику: ознайомитися з листами, спогадами, щоденниками тощо і зробити відповідне повідомлення за допомогою спеціальних застосунків.

У нашому дослідженні ми хочемо висвітлити декілька елементів із системи вправ, зокрема створення майнд-меп, а також тестування для перевірки знань.

За допомогою складених за певними правилами ментальних карт можна створювати, візуалізувати, структурувати і класифікувати ідеї та наочно представляти досить складні концепції і великі обсяги інформації, наприклад з отриманої лекції (чи під час самостійного вивчення), швидко пригадати факти із життя письменників. Ми пропонуємо використовувати такий інструмент, як ментальні карти, у цій частині дослідження ми звернулися до застосунку Xmind (www.xmind.net/).

Ми приєднуємося до думки науковця Т. Бьюзена, що впровадження методу ментальних карт у процес навчання англomовної літератури дозволило б студенту легше організувати свою самостійну роботу з матеріалом, ефективніше працювати з інформацією та вміти використовувати її на практиці (Бьюзен, 2006: 45).

З метою вивчення творчої діяльності поета та драматурга XVI ст. Крістофера Марлоу нами створена ментальна карта. Вона доступна за посиланням: www.xmind.net/m/Sm2x9a.

Також для доступу до ментальної карти можна використовувати QR-код. Це зручний інструмент, який доступний на кожному смартфоні. Скористатися QR-кодом студенти можуть за допомогою камери мобільного телефону, застосунку Viber або за допомогою спеціалізованих застосунків для зчитування QR-кодів, наприклад QR Code Scanner (qrcodescan.in).

Важливі складові частини життєвого та творчого шляху Крістофера Марлоу такі:

1. Birth date.

2. Education.

3. Early writing career.

4. Plays.

5. Arrest and death.

Найбільш розгалуженою частиною ментальної карти є «П'єси», яка розходиться ще на чотири елементи:

– “The Jew of Malta (fully The Famous Tragedy of the Rich Jew of Malta)”;

– “Edward the Second (fully The Troublesome Reign and Lamentable Death of Edward the Second, King of England, with the Tragical Fall of Proud Mortimer)”;

– “The Massacre at Paris”;

– “The Tragical History of Doctor Faustus”.

Кожен із них має ще декілька додаткових фактів про літературний жанр та короткий зміст твору, що допоможе студентам у вивченні та повторенні матеріалу. Для переходу до більш глибокої інформації можна скористатися посиланням: www.xmind.net/m/Sm2x9a.

Для перевірки знань студентів (самостійної або контрольної роботи) пропонуємо використати тестування, яке ми створили на платформі ClassMarker (www.classmarker.com). Зручність платформи полягає в тому, що для доступу досить мати посилання на тест або бути підключеним до своєї групи, яка отримує розсилку. Результати тесту викладач отримує на свою електронну пошту.

Тестування доступне за посиланням: www.classmarker.com/online-test/start/?quiz=crc5f8aee75d9c3, складається із 7 запитань: 4 з яких – про життєвий шлях, 3 – про творчий. Максимальний бал за нього – 10 балів, згідно з навчальною програмою. За кожну правильну відповідь студент отримує 1,5 бали. На виконання студенти матимуть 15 хвилин. Тест складається з питань, які розподілені на два типи: з вибором однієї правильної відповіді та встановлення відповідностей.

Також студенти можуть отримати доступ до тесту за допомогою QR-коду, який викладач може роздрукувати або відкрити на своєму мобільному пристрої.

Наступним письменником, біографію якого ми вивчали за допомогою мобільних технологій, є Вільям Шекспір. Для вивчення його біографії ми також використали ментальну карту як найбільш зручний інструмент упорядкування інформації. Ментальна карта з його біографією доступна за посиланням: www.xmind.net/m/gaZkQG/

. Для студентів, які мають змогу користуватися QR-кодами, пропонуємо для переходу до карти використати його.

Тестування на закріплення знань біографії Вільяма Шекспіра ми створили на платформі ClassMarker. Для доступу до тесту студентам необхідно перейти за посиланням www.classmarker.com/online-test/start/?quiz=9rb5f607522eb6c1. Тест містить 7 запитань, за які можна отримати максимум 15 балів (по 2 бали за кожну правильну відповідь), на його виконання студенти матимуть не більше 15 хвилин (Додаток 4). Також ми створили QR-код, як додатковий засіб для доступу.

Джордж Гордон Байрон – «символ романтизму і політичного лібералізму», «зачинатель байронічної течії в європейській літературі XIX ст.» (Давиденко, 2007). Важливі факти його життєвого шляху ми структурували за допомогою майнд-меп за посиланням: www.xmind.net/m/RvNsLh. Зважаючи на той факт, що не всім студентам зручно вводити вручну посилання, часом можуть траплятися помилки, ми пропонуємо скористатися QR-кодом.

Біографію Дж. Байрона ми розділили на основні сім категорій:

1. Birth date.
2. Early life.
3. Poems.
4. Love affairs.
5. Exile.
6. Last heroic adventure.
7. Death.

Для аналізу отриманих знань студентів пропонуємо провести тестування на платформі ClassMarker. Воно складається і 9-ти запитань, максимальний результат за проходження – 10 балів. Тест доступний за посиланням: www.classmarker.com/online-test/start/?quiz=bfa5f89f82d50264, також студенти можуть отримати до нього доступ за допомогою сканування QR-коду.

Зручність у вивченні біографії за допомогою мобільних технологій полягає в тому, що ментальна карта слугує наочним матеріалом, тобто студент може не перечитувати цілком лекцію і знайти всю необхідну теоретичну інформацію в мобільному телефоні, а тест складений таким чином, що студент також має змогу пройти його на телефоні й одразу отримати свій результат на екран.

Опрацювання художніх творів в оригіналі у вищому навчальному закладі є актуальним видом роботи, спрямованим на опанування іноземної мови, яка сприяє поглибленню навчального процесу. Логіко-пізнавальний аспект процесу вивчення художніх творів, спрямований на розкриття системи «автор – образ – читач», сприяє

переробці вилученої з тексту інформації, розвитку образного мислення. Не менш важливими моментами є збагачення лексичного запасу, активізація граматичних явищ, розширення кругозору, поглиблення ерудиції та суттєве підвищення загальнокультурного рівня, що є однією з вимог кваліфікаційних характеристик сучасного випускника.

Також зазначимо, що головними завданнями в роботі з художнім твором є:

- визначення теми, ідеї, композиції;
- характеристика головних персонажів;
- опис місця, часу;
- опис використаних автором символів;
- функціонування художніх засобів (метафори, епітети, порівняння, гіперболи тощо);
- визначення викладу оповідання (від третьої особи (він, вона, вони); від першої особи; усезнаючий образ – приймає читача всередині персонажів; обмежений усезнаючий – приймає нас всередині одного або двох символів; оповідач поза символами).

Також англійські твори є важливим елементом для вивчення іноземної мови, тобто вони поповнюють словниковий запас студентів, допомагають структурувати власні думки, розширюють їхній кругозір. Студенти вчаться сприймати твори на слух і працювати над текстом після прослуховування.

Творчість В. Шекспіра представлена трагедією «Гамлет». Для читання твору пропонуємо студентам звернутися до вебсайту Gutenberg Project («Гутенберзький проєкт», www.gutenberg.org) – це фактично бібліотека англійської літератури. Зручність сайту полягає в тому, що за пошуком можна знайти будь-яку необхідну книгу, є можливість як онлайн-читання, так і завантаження твору на мобільний пристрій. Оригінальна назва необхідної нам трагедії звучить так: “The Tragicall Historie of Hamlet, Prince of Denmarke”, доступна за посиланням: www.gutenberg.org/ebooks/9077.

Щоби студенти змогли визначити сюжет твору, ми пропонуємо пройти інтерактивну гру на платформі Kahoot (kahoot.it/) за посиланням https://kahoot.it/challenge/06244832?challenge-id=e3af34e-3a30-44bf-b65d-91271bb56e8d_1610551645866, можна також перейти на сайт kahoot.it/ та скористатися пін-кодом гри: 06244832.

Особливістю цього застосунку є можливість, окрім запитань, додавати зображення та музичний супровід. Вправу студенти виконують за обмежений проміжок часу (чим швидше студент надає відповідь, тим більшу кількість балів отримує). На цій платформі є змога проводити два

різновиди змагань: групові, з можливістю підключати одразу до 50 учасників, або тет-а-тет, тобто підключати двох гравців. Також студенти можуть виконувати завдання в позааудиторний час. Яскраве оформлення гри робить її цікавою та привертає увагу навіть тих студентів, які зазвичай не проявляють активність на заняттях.

Гра складається з 10 запитань, кожне з яких має по чотири варіанти відповіді, з яких лише одна правильна. Згідно з умовами самогосервісу, максимальна кількість очок за гру – 10 000 (тобто по 1 000 балів за одне запитання). Для зручності викладач переводить їх у десятибальну шкалу, де 1 000 очок за одне питання дорівнює 1 балу. Для отримання високого балу є декілька вимог: по-перше, надати правильну відповідь, по-друге, зробити це якомога швидко. На початку гри кожен студент вказує своє ім'я і після проходження матиме змогу побачити досягнення своїх одногрупників. Інтерфейс застосунку дозволяє регулювати імена користувачів і не дозволяє вписувати некоректні слова.

Другим важливим елементом під час вивчення твору є характеристика основних персонажів. Для його виконання ми пропонуємо використати інтерактивну презентацію в застосунку Powtoon (www.powtoon.com). Його можливості значно ширші за всі вищезазначені нами програми, адже з його допомогою можуть не лише проводитися перевірки знань та умінь студентів, а й створюватися лекції в онлайн-форматі, або як доповнення до лекційного заняття в аудиторії. Powtoon володіє унікальним набором інструментів, зокрема дозволяє зробити анімовану презентацію, переходити між слайдами, вставляти персонажів та завантажувати картинки з інтернету. Такий формат має зацікавити сучасних студентів і зробить процес навчання більш захоплюючим. Згодом студенти можуть створювати такі презентації самостійно та демонструвати їх на широку аудиторію.

У нашій презентації ми розмістили лекцію на тему ““Hamlet” Characters: Descriptions and Analysis”. Для доступу до лекції студентам досить перейти за посиланням, яке може бути передане в загальний чат групи: www.powtoon.com/c/dk5VMiUaAnR/1/m, або скористатися QR-кодом.

К. Марлоу «Трагічна історія Доктора Фауста». Для читання поеми за допомогою мобільних технологій студенти можуть звернутися до ресурсу Gutenberg Project («Гутенберзький проєкт») за посиланням: www.gutenberg.org/ebooks/779. Твір можна завантажити на мобільний пристрій або читати в онлайн-форматі.

Після прочитання ми пропонуємо студентам прослухати уривок з поеми «Трагічна історія Док-

тора Фауста» із 6-ї хвилини (загальна тривалість 8 хвилин) за посиланням ia600307.us.archive.org/12/items/doctor_faustus_1010_librivox/doctorfaustus_1_marlowe_64kb.mp3, а потім виконати вправу “Fill in the blank” на платформі EasyTestMaker. Запропоновані завдання зручно виконувати в позааудиторний час, щоби студент міг зосередитися під час виконання завдання або винести їх на самостійне опрацювання. Метою цієї вправи є перевірка можливостей студентів сприймати англomовну літературу на слух, що дозволить розвивати навички аудіювання, також вправа направлена на збагачення лексичного складу мовлення студентів, а також розвиток смислового прогнозування.

Розроблене нами завдання на платформі EasyTestMaker складається з 10 запитань та доступне за посиланням: www.classroomclipboard.com/857843. Для його проходження студенти мають ввести своє ім'я та код для входу: J945.

У кожному запропонованому реченні необхідно вставити 2 пропущені слова, які знаходяться у банку слів. Вправу можна виконувати з будь-якого мобільного пристрою в онлайн-форматі, усі відповіді автоматично зберігаються в системі. Максимальний бал за проходження – 20, тобто по одному балу за кожне правильно вставлене слово. Завдання має обмеження в часі – 30 хвилин.

Студент не може побачити кількість балів та правильні відповіді – усі дані зберігаються в робочому кабінеті викладача, який потім може створити документ з усіма балами і підбити підсумки під час заняття, коли всі завершили виконання завдання. Така система унеможливує списування і привчає студентів до самостійності.

Щоби закріпити вміння студентів працювати з текстом на слух та перевірити їхній словниковий запас, пропонуємо вправу на встановлення відповідностей, на основі фрагмента з поеми про сім смертних гріхів: pride, covetousness, envy, wrath, gluttony, sloth, lechery, який студенти мають прослухати. Необхідний уривок можна знайти за посиланням: ia800307.us.archive.org/12/items/doctor_faustus_1010_librivox/doctorfaustus_2_marlowe_64kb.mp3. Розпочати прослуховування варто із 29 хв 25 сек.

Після ознайомлення із фрагментом студентам варто перейти до завдання, що доступне за посиланням: www.classroomclipboard.com/857843, код для підключення: F966 (Додаток 8). Також вони можуть скористатися QR-кодом. Максимальний бал за проходження – 10 балів (по 1,5 бали за кожен правильну відповідь). Завдання має обмеження за часом. Студенти не можуть бачити кількість

балів, що вони отримали, а також їм недоступні правильні відповіді одразу після проходження – це унеможливує списування і позитивно впливає на самостійність виконання вправи.

Містерія «Кайн» (Cain, 1821) – найбільший твір пізнього творчого періоду Дж. Байрона. Для доступу до книги студентам треба перейти за посиланням: www.public-library.uk/ebooks/18/38.pdf, також вони матимуть змогу зберегти твір на свій мобільний пристрій, щоби користуватися ним в офлайн-форматі. Щоби перевірити те, наскільки уважно студенти ознайомилися зі змістовою частиною твору, ми пропонуємо виконати літературний диктант в онлайн-форматі. Літературні диктанти подібні до тестових завдань, адже також є вправами зворотного зв'язку: можна одразу ж проконтролювати правильність виконання роботи. Проте, на відміну від тестів, де потрібно обрати одну правильну відповідь з-поміж інших, пропонується вид роботи передбачає самостійну відповідь.

Для проведення літературного диктанту зручно використати платформу Google, зокрема застосунок Google Forms. Для доступу до нього студенти можуть перейти за посиланням: forms.gle/pVfk2yVKFeAC4suKA або скористатися QR-кодом. Студенти мають надати розгорнуті відповіді на 10 запитань, кожне з яких оцінюється максимум у 2 бали. Усі відповіді викладач отримує на свою електронну пошту, де зможе здійснити якісний аналіз у зручний для себе час

Одним із важливих завдань під час вивчення літературного твору є розуміння хронологічного перебігу подій. Адже лише після ознайомлення з текстом можна виконати це завдання правильно. Для його перевірки ми пропонуємо студентам виконати вправу «Встановлення хронологічної послідовності подій»

на платформі ClassMarker. Для доступу студентам необхідно перейти за посиланням: www.classmarker.com/online-test/start/?quiz=3tq5fd72e501590c або скористатися QR-кодом.

Ми розташували у вільному порядку сім ключових подій поеми, які студенти мають розставити правильно. Надалі вони зможуть використовувати результати своєї роботи для переказу тексту.

На роботу студентам відведено 15 хвилин часу, у результаті вони можуть отримати 10 балів, по 1,5 бали за кожну правильно розставлену подію.

Висновки. У результаті проведеного аналізу теоретичних розробок і практичних проєктів ми з'ясували, що основними перевагами мобільних технологій у процесі вивчення англійської літератури є навчання без прив'язки до певного місця і часу проведення занять; отримання постійного доступу до цифрового освітнього контенту, до матеріалів контролю та самоконтролю, забезпечення навчальних комунікацій всередині групи, з викладачем; перехід від інформаційно-повідомлювального навчання до інтерактивного. Проте мобільні технології мають і недоліки, які потребують подальшого усунення системою освіти: малі екрани мобільних пристроїв не дозволяють відображати всі типи інформації; не для всіх навчальних тем з англійської літератури можна підібрати необхідний мобільний застосунок; відсутність контролю діяльності студента за мобільним телефоном, відволікання студентів на інформацію розважального характеру. Але незалежно від наявних недоліків, навчання з використанням мобільних технологій швидко поширюється, стає однією з нових форм організації навчання у ЗВО, що поєднує в собі аудиторну і позааудиторну навчальну діяльність, індивідуальне та групове навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брухаль Я., Білик О. Сутнісні характеристики технології мобільного навчання іноземної мови як педагогічної інновації. *Молодий вчений*. 2017. Вип. 6. С. 201–204.
2. Бьюзен Т. *Думайте ефективно*. Мінськ : Попурри, 2006.
3. Дж. Г. Байрон – видатний англійський поет-романтик, фундатор епохи нової поезії. *Історія зарубіжної літератури XIX – початку XX ст.* : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Г. Давиденко. Київ, 2007. URL: pidru4niki.com/10020506/literatura/dzh_bayron_vidatniy_angliyskiy_poet-romantik_fundator_epohi_novoyi_poeziyi.
4. Коваль Т. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності. Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2009.
5. Мусаєлян І. Поняття «система упражнень» і попитки ее усовершенствования в методике преподавания иностранных языков. *Современное педагогическое образование*. 2020. Вип. 4. С. 38–41.
6. Обухова Н. Сучасні інформаційні технології. *Відкритий урок*. 2011. Вип. 2. С. 22–23.
7. Пищик О. Інформаційно-комп'ютерні технології та сучасний урок. *Відкритий урок*. 2010. Вип. 3. С. 26–30.
8. Титова С. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы. *Вестник Московского университета. Серия XIX «Лингвистика и межкультурная коммуникация»*. 2012. № 1. С. 9–23.

REFERENCES

1. Brukhal Ja. B., Bilyk O. O. Sutnysni kharakterystyky tekhnologhii mobilnogho navchannia inozemnoii movy yak pedaghoghichnoii innovacii [Essential characteristics of mobile foreign language learning technology as a pedagogical innovation]. *Molodyi vchenyi*, vyp. 6, cherven, 2017, ss. 201–204.

2. В'узен Т. Dumaite effektivno [Think Effectively]. Popurri, 2006 [in Russian].
3. Davydenko Gh. J. Istoriia zarubizhnoi literatury XIX – pochatku XX stolittja: navch. posibnyk. dlja stud. vyshh. navch. zakl.: Dzh. Gh. Bajron – vydatnyi anghliiskyi poet-romantyk, fundator epokhy novoi poeziii [History of foreign literature of the XIX – early XX century: textbook. manual. for students. higher textbook conclusion: J. G. Byron – a prominent English romantic poet, founder of the era of new poetry]. Centr uchbovoi literatury, 2007, URL: pidru4niki.com/10020506/literatura/dzh_bayron_vidatny_angliyskiy_poet-romantik_fundator_epohi_novoyi_poeziyi.
4. Kovalj T. I. Pidghotovka vykladachiv vyshhoi shkoly: informacii tekhnologii u pedagogichnii diialnosti [Training of higher school teachers: information technologies in pedagogical activity]. Vydavnychiy centr KNLU, 2009.
5. Musaelyan I. F. Ponyatie “sistema uprazhneniy” i popytki ee usovershenstvovaniya v metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov [The concept of “exercise system” and attempts to improve it in the methodology of teaching foreign languages]. Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie, vyp. 4, 2020, ss. 38–41 [in Russian].
6. Obukhova N. Suchasni informacii tekhnologii [Modern information technologies]. Vidkryty urok, vyp. 2, 2011, ss. 22–23.
7. Pyshhyk O. Informacijno-komp'juterni tekhnologii ta suchasnyi urok [Information and computer technology and a modern lesson]. Vidkryty urok, vyp. 3, 2010, ss. 26–30.
8. Titova S. V. Mobil'noe obuchenie segodnya: strategii i perspektivy [Mobile Learning Today: Strategies and Prospects] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. XIX. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2012. № 1. S. 9–23 [in Russian].

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-31>**Тетяна КИРИЧЕНКО,***orcid.org/0000-0002-9160-2124*

кандидат економічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов

Сумського національного аграрного університету

(Суми, Україна) honey11t@ukr.net**Тетяна РІДЕЛЬ,***orcid.org/0000-0002-6980-7975*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Сумського національного аграрного університету

(Суми, Україна) tridel@ukr.net

МОТИВАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ АСПЕКТ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті розглядається питання мотивації під час вивчення іноземної мови студентами економічних спеціальностей, її вплив на формування конкурентоспроможного фахівця. Визначається важливість вивчення іноземної мови в умовах глобалізації та розвитку міжнародних відносин. Розвиток економіки, туризму, створення міжнародних корпорацій, міжнародні програми обміну, академічна мобільність – це все ті процеси, які сприяють зростанню вимог до рівня володіння іноземною мовою. Англійська мова стала панівною мовою, адже це мова цифрових технологій, науки, міжнародної торгівлі. Англійська мова є академічною вимогою для вступу до магістратури із 2021 року (наказ Міністерства освіти від 2020 року). Усі ці виклики сьогодення спонукають до створення позитивної мотивації до вивчення іноземної мови. У статті схарактеризовано дефініції поняття «мотивація» з погляду науковців, що дозволило зробити висновок, що мотивація може розглядатися різнопланово, а саме як сукупність чинників або як процес діяльності. Метою статті є розгляд проблеми мотивації до вивчення англійської мови у студентів економічних спеціальностей.

Іноземна мова як академічна складова частина навчального процесу виходить на перший план, але для деяких студентів її опанування може виявитися занадто складним процесом. Тому розглянуто мотивацію як основну рушійну силу у вивченні іноземної мови та відзначено, що мотиви належать до суб'єктивного світу людини, визначаються його внутрішніми мотивами. Звідси всі труднощі виклику мотивації – людина зможе вивчити іноземну мову, якщо тільки сама відчує необхідність у цьому, тобто буде мотивована.

Для вивчення питання мотивації студентів до навчання було проведене дослідження на базі Сумського національного аграрного університету серед груп студентів економічного факультету, виявлено залежність рівня внутрішньої мотивації студентів від вікових особливостей, рівня освіти та практичного застосування навичок іноземної компетенції.

Неперервний процес вивчення іноземної мови, створення позитивної мотивації до її вивчення, професійна спрямованість сприятимуть підготовці конкурентоспроможного фахівця.

Ключові слова: внутрішня та зовнішня мотивація, комунікація, створити взаємозв'язок, компетентність, діагностична методика.

Tetiana KYRYCHENKO,*orcid.org/0000-0002-9160-2124*

Candidate of Economic Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

Sumy National Agrarian University

(Sumy, Ukraine) honey11t@ukr.net**Tetiana RIDEL,***orcid.org/0000-0002-6980-7975*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Sumy National Agrarian University

(Sumy, Ukraine) tridel@ukr.net

MOTIVATION AS A KEY ASPECT IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING BY STUDENTS OF ECONOMICS

The article considers the issue of motivation while teaching and learning the foreign language by students of economics and its influence on the formation of a competitive specialist. The importance of learning the foreign language in the context of globalization and the development of international relations is determined. Economic development, tourism,

the creation of international corporations, international exchange programs, academic mobility are the processes, that contribute to the growth of requirements for the level of foreign language proficiency. English has become the dominant language, because it is the language of digital technology, science, international trade. English is an academic requirement for admission to the master's program from 2021 (Order of the Ministry of Education, 2020). All these challenges of today raise the question of creating a positive motivation to learn the foreign language. The article describes the definition of "motivation" from the point of view of scientists, which leads to the conclusion that motivation can be considered in different ways, namely as a set of factors or as a process of activity. The purpose of the article is to consider the problem of motivation in learning English by students of economic specialties.

Foreign language as an academic component of the educational process becomes the key point, but it may be too difficult for some students to master it. Therefore, considering motivation as the main driving force in foreign language learning, it is noted that motives belong to the subjective world of a person and are determined by his internal motives. A person will be able to learn the foreign language if only he feels the need for it and will be highly motivated.

The study was conducted on the basis of Sumy National Agrarian University among groups of students of the Economics Faculty which was aimed to define the students' motivation to the foreign language learning. It revealed the dependence of internal students' motivation on age, level of education and practical use of foreign language skills.

The continuous process of learning the foreign language, creating a positive motivation to learn it, professional orientation will contribute to the training of a competitive specialist.

Key words: *intrinsic and extrinsic motivation, communication, forge relationship, competence, diagnostic methodology.*

Постановка проблеми. Характерними рисами сучасного суспільства є глобалізація, активний розвиток міжнародної співпраці. Процеси євроінтеграції спонукають до якнайшвидшого доведення освіти до рівня міжнародних стандартів, вони є неминучими та впливають на кожну зі сфер суспільного життя – напрям розвитку країни спричиняє зміни як в економічній та соціальній, так і в освітній сфері (Кириченко, Рідель, 2020: 245). Система освіти України зазнає якісних змін – відбувається модернізація концепції самої освіти, уведена в дію дворівнева система підготовки фахівців, упроваджуються нові технології й інноваційні методики. Освітня реформа визначає володіння іноземною мовою як одну із ключових компетенцій, значить, мова сама собою не є основним об'єктом вивчення, а являє собою незамінний засіб комунікації. Сучасне розуміння повноцінного володіння іноземною мовою має на меті формування професійної іншомовної компетенції. Очевидно, що тільки люди, які мають належний рівень професійної підготовки, знання іноземної мови, будуть конкурентоспроможними та зможуть досягти успіху. Загальновідомим є факт, що саме англійська мова – на першому місці серед затребуваних іноземних мов на ринку праці. Вищі навчальні заклади ставлять перед студентами серйозні цілі та виклики щодо вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції, необхідної для здійснення професійної діяльності. Досягненню цих цілей слугує мотивація, яка є основним джерелом активності студентів та впливає на рівень знань з іноземної мови.

Аналіз досліджень. Теоретичною основою для вивчення природи мотивів є праці найвидатніших закордонних авторів у цій галузі – Р. Гарднера та В. Ламбера (Gardner, Lambert, 1972), їхніх колег і послідовників. Р. Гарднер і В. Ламбер запропонували своє бачення того, що мотивація стосується

зусиль, які студенти докладають до вивчення іноземної мови в результаті своїх потреб або бажання її опанувати. Передбачається, що зусилля, які студенти готові витратити, допоможуть їм у її засвоєнні. Р. Гарднер і В. Ламбер також уважають, що інтегративна мотивація є потужнішою за своїм ефектом, ніж інструментальна мотивація. Г. Гард (Gard, 2001: 86) дає визначення мотивації як усьому, що керує, визначає та підтримує людську поведінку. Р. Боумен (Bowman, 2007: 84) визначає мотивацію як просту самозосередженість.

Український педагогічний словник (Гончаренко, 2017: 217) містить визначення мотивації як системи мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки.

The Oxford Dictionary (The Oxford Dictionary, 2008: 242) надає визначення поняттю мотивації як причині або низки причин для дії або поведінки певним чином. Р. Майер (Mayer, 2011: 302) визначив мотивацію «як внутрішній стан, який ініціює та підтримує цілеспрямовану поведінку». Це пізніше визначення краще підкреслює, як ми сьогодні розглядаємо мотивацію. Те, що рухає людину до досягнень взагалі та до досягнень певної мети, цілі. Ми маємо тут два визначення, перше – широке, а пізніше більш конкретне. Унікальним у визначенні Р. Майера є те, що воно передбачає, що кожна людина незалежна у своїх мотиваціях для досягнення певної мети, і це внутрішній процес, який не тільки викликає рух, але і запускає двигун, який утримує досягнення мети рухатися вперед.

Дослідження й аналіз літератури дозволяють зробити висновок, що мотивація може розглядатися різнопланово, а саме як сукупність чинників або як процес діяльності.

Мета статті – розглянути проблему мотивації до вивчення англійської мови у студентів економічних спеціальностей, визначити особливості її формування.

Виклад основного матеріалу. В епоху глобалізації всіх сфер суспільного життя проблема мотивації у вивченні іноземних мов стає надзвичайно актуальною. Глобалізація передбачає зростання ролі особистих контактів людей, отже, міжнародної (міжнаціональної) комунікації, яка вимагає знання іноземної мови. Іноземна мова стала одним із головних чинників як соціально-економічного, так і загальнокультурного прогресу суспільства. Вона виконує величезну роль у формуванні особистості і підвищенні рівня освіти, адже за її допомогою можна отримати безпосередній доступ до духовного багатства іншої країни, отримати можливість безпосередньої комунікації із представниками інших народів. Тому не дивно, що останнім часом у нашій країні істотно виріс інтерес до іноземних мов, передусім до англійської. Тепер знання двох і більше мов – це безсумнівний атрибут будь-якої сучасної високоосвіченої людини. Володіння іноземною мовою стало справжньою потребою, без якого вже неможливо влаштуватися на високооплачувану роботу і побудувати успішну кар'єру, не можна отримати ступінь магістра. Нові політичні та соціально-економічні зміни в Україні за останні десятиліття, її прагнення активно і плідно співпрацювати з Європою, Америкою й іншими країнами значним чином вплинули на розширення функції іноземної мови як предмета і привели до переосмислення мети, завдань і змісту навчання іноземних мов. Відкриття кордонів, розширення міжнародного співробітництва та міжнародних контактів вимагають нині більш глибокого володіння іноземною мовою.

Усе це істотно підвищує престиж предмета «іноземна мова» як освітньої дисципліни вишу. І тут поняття мотивації виходить на перший план. Звичайно, проблема вмотивованості в навчанні виникає щодо кожного предмета, але особливо гостро вона проявляється у вивченні іноземної мови. Оскільки специфіка предмета вимагає від студента наявності певної бази і комунікативних здібностей. Нерідко це викликає у студентів складності, вмотивованість зникає. Розглядаємо мотивацію як основну рушійну силу у вивченні іноземної мови і відзначимо, що мотиви належать до суб'єктивного світу людини, визначаються його внутрішніми мотивами. Звідси всі труднощі виклику мотивації – людина зможе вивчити іноземну мову, якщо тільки сама відчує необхідність у цьому, тобто буде вмотивована (Каплінський, 2015: 81).

Аналіз особливостей професійної діяльності економіста натеper дозволить зробити висновок про розширення функцій, завдань та вимог, які йому пред'являють. Професійна мобільність май-

бутнього спеціаліста економічного профілю – це якість, яка інтегрує в собі певну сукупність компетенцій, які допоможуть йому реалізувати активну професійну позицію. Сюди можна додати і знання можливостей професійної мобільності, професійного розвитку, володіння теоретичними знаннями в галузі економічних наук, ділове та професійне спілкування, роботу з використанням сучасних інформаційних та комунікативних технологій. Мобільність являє собою конкурентну перевагу спеціаліста в умовах конкурентного глобального ринку праці та вважається ресурсною характеристикою в освіті та на ринку праці. Знання іноземної мови допоможе створити конкурентного спеціаліста, але для цього необхідні умови, студент повинен мати високий рівень мотивації до її вивчення.

Першочерговим завданням сучасного освітнього процесу є не тільки передача інформації, але і мотивування студентів до навчально-пізнавальної діяльності, самоосвіти. Водночас варто пам'ятати, що у формуванні мотивації відіграють роль різні аспекти, а саме: конкретна соціально-економічна (політична) ситуація у країні вивчення іноземної мови, особливості рідної мови і культури, національна специфіка мотиваційної сфери особистості; об'єктивні чинники: вік, стать, емоційна стійкість, наявність сучасних технологій, кількість навчальних годин, дистанційна форма навчання (наприклад, пов'язана з форс-мажорною ситуацією у світі). Можна навести ряд мотивувальних чинників, які спонукатимуть до вивчення іноземної мови. Для майбутніх спеціалістів це насамперед можливість успішного професійного росту, можливість продовження навчання за кордоном, доступ до інформації (участь у міжнародних конференціях, форумах, семінарах), наукової літератури, задоволення власних амбіцій та прагнення до саморозвитку, відсутність мовного бар'єра (Все про вивчення мов, 2013).

Як уже було зазначено, проблема мотивації є складною та багатогранною. Варто зупинитися на найважливіших аспектах для формування стійкої позитивної мотивації до вивчення іноземної мови. Значущу роль у формуванні та розвитку мотивації відіграє зміст навчального процесу. Мотиваційний вплив може чинити не будь-який навчальний матеріал, а лише той, інформаційний зміст якого відповідає потребам студентів. Використання автентичних матеріалів, підручників таких видавництв, як Pearson, MM Publications, Oxford University press, у навчальному процесі, застосування інформаційних технологій допомагає в опануванні іноземної мови, але водночас варто пам'ятати, що процес вивчення може не бути цікавим, якщо спосіб організації

навчального процесу буде недосконалим. Зміст навчального матеріалу повинен бути мотивованим на те, що він є актуальним, інформативним, особистісно значущим і спрямованим на вирішення комунікативних завдань. У такому разі буде створена основа для змістовних мотивів навчальної діяльності.

Для вивчення питання мотивації студентів до навчання та їхньої мотиваційної поведінки було проведено дослідження на базі Сумського національного аграрного університету серед груп студентів економічного факультету:

– 1 курс (освітній рівень «бакалавр») – навчальна дисципліна «Іноземна мова за професійним спрямуванням»;

– 1 курс (освітній рівень «магістр») – навчальна дисципліна «Ділова іноземна мова».

Для опитування були обрані здобувачі вказаних освітніх рівнів для того, щоб побачити, наскільки зміниться мотивація до вивчення іноземної мови у процесі навчання й опанування професійно орієнтованих дисциплін. Студенти навчального закладу 2–3-х курсів мають змогу (за бажанням, на платній основі) проходити курс із вивчення іноземної мови (за вибором) поглиблено. Також здобувачі освіти мають можливість проходження сільськогосподарської практики за кордоном. Навчання проводиться з використанням підручників видавництва Pearson різних рівнів. Під час дистанційного навчання заняття проводяться на платформах Google meet, Zoom та в системі Moodle.

Для проведення опитування студентам були запропоновані анонімні анкети з питаннями, поданими в таблиці, та можливістю вибрати декілька варіантів тверджень. Усього в анкетуванні взяли участь 60 студентів, по 30 із кожного курсу.

За результатами опитування можна зробити висновок, що студенти 1-го курсу (бакалавр) мають нижчий рівень мотивації щодо вивчення іноземної

мови та її використання у своїй професійній діяльності. Звичайно, є багато чинників, які впливають на такі результати, це й емоційна стійкість, і вікові особливості, вікові психологічні характеристики, дистанційна форма навчання, можливо, і сам зміст навчального процесу. Водночас 75% студентів освітнього рівня магістра впевнені в тому, що знання іноземної мови буде основою успішної професійної діяльності. Зміна показників внутрішньої мотивації в цій групі може бути пов'язана з тим, що деякі студенти вже мали можливість пройти практику за кордоном, деякі працюють і відчувають необхідність у набутті знань з іноземної мови та її використанні в конкретних професійних ситуаціях.

Висновки. Однією з необхідних та важливих навичок людини є здатність спілкуватися з іншими людьми. Активізація іншомовних компетентностей студентів, майбутніх економістів, підготовка їх до здійснення професійної діяльності з використанням іноземної мови, постійна мотивація є основними завданнями. Глобальність цього завдання збільшує відповідальність як студентів, так і викладачів. Вивчення іноземної мови – це довготривалий процес, який вимагає високого рівня мотивації, упевненості та терпіння для отримання якісного результату. Успішний початок вивчення іноземної мови студентами перших курсів у вищому навчальному закладі сприятиме створенню мотивації до її подальшого вивчення, і в цьому значна роль правильної організації навчального процесу, професіоналізму викладачів. На основі вищевикладеного можна стверджувати, що неперервний процес вивчення іноземної мови, професійна спрямованість і автентичність навчальних матеріалів, можливість застосування своїх знань на практиці (закордонні практики), професіоналізм викладача – важливі умови для створення позитивної мотивації вивчення іноземної мови, що надалі сформує конкурентоспроможного спеціаліста на міжнародному ринку праці.

Таблиця 1

Мотиви вивчення іноземної мови

Мотиви	Відповіді респондентів	
	1 курс (освітній рівень «бакалавр»), осіб	1 курс (освітній рівень «магістр»), осіб
Зрозуміти культуру та традиції країни, мова якої вивчається	18	19
Іноземна мова допоможе продовжити навчання (магістратура, аспірантура, навчання/практика за кордоном)	19	18
Іноземна мова допоможе в майбутній професійній діяльності.	15	25
Бажання інших осіб, щоб я вивчав мову (батьки, родичі)	10	7
Володіння іноземною мовою допоможе вільно переглядати фільми, читати літературу, слухати музику	20	24
Бажання потоваришувати із представниками інших країн та вільно спілкуватися під час подорожей	27	30

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Усе про вивчення мов. Мотивація до вивчення англійської. URL: <https://osvita.ua/languages/articles/37256/>.
2. Каплінський В. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД.», 2015. 224 с.
3. Кириченко Т., Рідель Т. Євроінтеграційні процеси системи вищої освіти : здобутки та перспективи. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих учених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 29. Т. 3. 274 с. С. 245–249.
4. Про затвердження умов прийому на навчання для здобуття вищої освіти у 2021 р. : наказ Міністерства освіти і науки України від 25 жовтня 2020 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-umov-prijomu-na-navchannya-dlya-zdobuttya-vishoyi-osviti-v-2021-roci>.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
6. Bowman R. How can students be motivated: A misplaced question? *The Clearing House*. 2007. № 81 (2). P. 81–86.
7. Gard G. Work motivating factors in rehabilitation: A brief review. *Physical therapy reviews*. 2001. № 6 (2). P. 85–89.
8. Gardner R., Lambert W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA : Newbury House Publishers, 1972.
9. The Oxford Dictionary. 2008. P. 242.
10. Mayer R. Towards a science of motivated learning in technology-supported environments. *Educational Technology Research and Development*. 2011. № 59 (2). P. 301–308.

REFERENCES

1. Vse pro vyvchennya mov. Motyvaciya do vyvchennya anglijskoyi – 2013 URL: <https://osvita.ua/languages/articles/37256/> [in Ukrainian]
2. Kaplinskyj V. V. Metodyka vykladannya u vyshhij shkoli: Navchalnyj posibnyk [Methodology of teaching in higher educational establishments]. Vinnytsia: LLC “Niland LTD”, 2015 – 224 pp. [in Ukrainian]
3. Kyrychenko T. O., Ridel T. M. Yevrointegracijni procesy systemy vyshhoyi osvity: zdobutky ta perspektyvy [Eurointegration processes of higher education in Ukraine: achievements and perspectives]. Humanities science: interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University young scientists research papers – Drohobych: Publishing house “Helvetyka”, 2020. – Issue. 29. Vol 3. – 274 p., 245–249 pp. [in Ukrainian]
4. Pro zatverdzhennia umov pryjomu na navchannia dlia zdobuttia vyshchoi osvity u 2021 rotsi. Nakaz ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 25 zhovtnia, 2020. [About the approval of the entry requirements to higher educational institutions (Master’s degree). The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated the 25th of October, 2020] – URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-umov-prijomu-na-navchannya-dlya-zdobuttya-vishoyi-osviti-v-2021-roci> [in Ukrainian]
5. Ukrayinskyj pedagogichnyj slovnyk / Goncharenko S.; gol. redaktor Golovko S. [Ukrainian pedagogical dictionary] – Kyiv: Lybid, 1997. – 373 p. [in Ukrainian]
6. Bowman, R. F. (2007). How can students be motivated: A misplaced question? *The Clearing House*, 81 (2), 81–86 pp.
7. Gard, G. (2001) Work motivating factors in rehabilitation: A brief review. *Physical therapy reviews*, 6 (2), 85–89 pp.
8. Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.)
9. The Oxford Dictionary – 2008 – Retrieved from: <https://www.oed.com/>
11. Mayer, R. E. (2011). Towards a science of motivated learning in technology-supported environments. *Educational Technology Research and Development*, 59 (2), 301–308 pp.

УДК 37.03 (14.07.03)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/38-1-32>

Інна КИРИЧОК,

orcid.org/0000-0002-8376-9688

*доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) inn29757890@yandex.ru*

Діана ЧЕТВЕРОВА,

orcid.org/0000-0002-1529-4959

*студентка магістратури
факультету психології та соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(Ніжин, Чернігівська область, Україна) dianachetverova@ukr.net*

Ірина ТОНКОНОГ,

orcid.org/0000-0001-8488-8526

*доцент кафедри іноземної філології та перекладу
Київського національного торговельно-економічного університету
(Київ, Україна) 197118@ukr.net*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КОМІЧНИХ ЖАНРІВ

Предмет дослідження авторів статті – формування соціальної компетенції в молодших школярів на уроках літературного читання в роботі над творами гумористичних жанрів літератури. Автори обґрунтували педагогічні умови формування соціальної компетенції учнів на уроках читання під час вивчення комічних текстів: упровадження системи поетапного розподілу й організації навчального матеріалу: 1) створення умов для протікання первинних відчуттів, що передбачають попередню підготовку та настрій учнів на сприйняття матеріалу; 2) організацію сприйняття досліджуваного матеріалу; 3) наочний супровід навчального матеріалу; 4) проведення самостійних робіт; 5) врахування формування у свідомості учнів необхідних соціальних уявлень; 6) організацію повторення вивченого матеріалу; 7) рефлексію формування уявлень; використання методів навчання, які сприяють виявленню та формуванню соціальної компетенції учнів залежно від їхніх особистих схильностей та інтересів; розвиток соціальної активності; використання сучасних педагогічних технологій: проєктні, ігрові, дискусія, колективно-творча діяльність, інформаційно-комунікаційні технології, евристична та сократична бесіда; методи прикладу, пояснення, аудіювання, педагогічний коучинг, повідомлення, вправи, створення моральних ситуацій вибору, моделювання, проблемна ситуація, зіставлення комічних творів різних письменників або комічних і некомічних творів, схожих за тематикою, інсценування, створення гіпотетичної ситуації, лінгвістичний експеримент, пов'язаний із промовою персонажів, мовні ігри, рольова гра, словесне малювання, створення лімериків і пародій, проведення конференцій; суб'єкт-суб'єктна основа діалогічної взаємодії, яка забезпечується системою класного та позакласного читання та включенням учнів в особистісно-орієнтовані ситуації під час аналізу комічних творів.

Ключові слова: літературне читання, учні початкової школи, комічні жанри літератури, соціальна компетенція.

Inna KYRYCHOK,

orcid.org/0000-0002-8376-9688

*Associate Professor at the Department of Pedagogy, Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) inn29757890@yandex.ru*

Diana CHETVEROVA,

orcid.org/0000-0002-1529-4959

*Master's Student at the Faculty of Psychology and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
(Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine) dianachetverova@ukr.net*

Iryna TONKONOG,

orcid.org/0000-0001-8488-8526

*Associate Professor at the Department of Foreign Philology and Translation
Kyiv National University of Trade and Economics
(Kyiv, Ukraine) 197118@ukr.net*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN AT LESSONS OF LITERARY READING AT STUDYING OF COMIC GENRES

The subject of the authors' research is the formation of social competence in junior schoolchildren in literary reading lessons in work on works of humorous genres of literature. The authors substantiate the pedagogical conditions of the formation of students' social competence in reading lessons while studying comic texts: introduction of a system of gradual distribution and organization of educational material: 1) creation of conditions for primary sensations, which include the preliminary preparation and mood of students for the perception of the material; 2) the organization of the perception of the studied material; 3) visual support of educational material; 4) conducting independent work; 5) taking into account the formation in the minds of students of the necessary social ideas; 6) organization of repetition of the studied material; 7) reflection on the formation of ideas, the use of teaching methods that contribute to the identification and formation of social competence of students depending on their personal aptitudes and interests; development of social activity; use of modern pedagogical technologies: project, game, discussion, collective and creative activity, information and communication technologies, heuristic and Socratic conversation; methods of example, explanation, listening, pedagogical coaching, messages, exercises, creating moral situations of choice, modeling, problematic situation, comparing comic works of different writers or comic and non-comic works, similar in subject matter; staging, creating hypothetical situation, linguistic experiment involving the speech of characters, language games, role-playing games, word drawing, creating limericks and parodies, holding conferences; subject-the subjective basis of dialogic interaction, which is provided by the system of classroom and extracurricular reading and inclusion of students in personality-oriented situations during the analysis of comic works.

Key words: literary reading, elementary school students, comic genres of literature, social competence.

Постановка проблеми. Напружена ситуація в сучасному українському суспільстві (війна на Сході, криза духовності, пов'язана з безгрошів'ям сім'ї, нівелювання інституту сім'ї та ін.) загострює проблему формування соціальної компетентності кожного громадянина й особливо учня молодшого шкільного віку. Провідна роль у процесі формування ціннісного ставлення до світу, себе та інших людей належить загальноосвітній школі. Перш за все тому, що саме школа є ключовим елементом інтеграційного, соціокультурного, загальнонаціонального простору духовно-морального розвитку особистості громадянина України.

Формування соціальної компетенції у молодших школярів згідно з Держстандартом початкової освіти (Держстандарт початкової освіти: 2020) є одним з найбільш актуальних завдань сучасної початкової ланки освіти НУШ, оскільки ця компетенція визначає успішність у їх повсякденному житті, стимулюватиме їхні інтеграційні процеси, дозволяючи не тільки адаптуватися, але й активно впливати на життєві події, засвоювати певні соціальні позиції, змінювати навколишню дійсність і самого себе.

Цілеспрямована робота вчителя у побудові ефективних поведінкових стратегій молодших школярів повинна стати одним із найважливіших напрямів його діяльності в початковій школі. Особливо важливим у цьому аспекті постає курс літературного читання, який «відкриває» секрети літератури, спосіб створення комічного, вчить школярів бачити його, упізнавати в інших текстах, щоб усвідомлено використовувати в мовленні та своїй творчості.

Аналіз досліджень. Питання соціальної компетентності та компетенції вивчали зарубіжні та вітчизняні дослідники: Н. Калініна (Калініна, 2001), В. Коваленко (Коваленко, 2017), І. Ніколаеску (Ніколаеску, 2014), В. Тернопільська (Тернопільська, 2015), Т. Кузьміч (Кузьміч, 2014), В. Шахрай

(Шахрай, 2016), О. Позднякова (Позднякова, 2016), О. Флярковська (Флярковська, 2019) та ін.

Найбільш цінними для нашої роботи виявилися дослідження І. Ніколаеску (Ніколаеску, 2014), де проаналізовано формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл в умовах нових Державних освітніх стандартів; В. Коваленко (Коваленко, 2017), у якому розкрито проблему формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій; І. Зарубінської (Зарубінська, 2011), де здійснено аналіз формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю; В. Шахрай (Шахрай, 2016), у якому розкрито теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва та ін.

Узагальнюючи теоретичний і практичний доробок у галузі формування соціальної компетентності молодших школярів, слід зазначити, що недостатньо розробленими залишаються питання підготовки педагогічних працівників до використання гумористичних творів на уроках читання у формуванні соціальної компетентності молодших школярів.

Отже, об'єктивна необхідність розв'язання проблеми ефективного використання вчителем гумористичних творів на уроці читання в системі літературної освіти для формування соціальної компетенції молодших школярів, з одного боку, і відсутність дослідження, де б цілісно розглядалась ця проблема, з другого, зумовили вибір теми дослідження.

Мета статті – науково обґрунтувати педагогічні умови формування соціальної компетенції молодших школярів на уроках літературного читання під час вивчення комічних жанрів.

Виклад основного матеріалу. Важливим завданням в процесі формування соціальної компетенції у молодших школярів стає створення

необхідних умов, які забезпечують освоєння і прийняття учнями суспільних цінностей та ідеалів, розвиток форм і способів соціальної поведінки.

І. Ніколаеску переконаний, що навчальний процес у початковій школі повинен спрямовуватися на формування соціальної компетенції учнів. Освітній процес повинен вибудовуватися з урахуванням створення умов, які забезпечують розвиток інтересу до пізнавальної діяльності, формування досвіду практичної та творчої діяльності, поєднання теоретичного та практичного компонента освіти, контекстне навчання за допомогою використання педагогічних технологій предметного та соціального змісту життя дитини, ціннісного ставлення до оточуючого середовища (Ніколаеску, 2014: 8).

Для формування соціальної компетентності необхідно:

1) переглянути погляди на можливості кожної дитини, бо всі учні можуть стати компетентними, зробивши свій вибір на найширшому спектрі занять; відповідно педагогу потрібно навчитися бачити кожну дитину з точки зору наявності у неї унікального набору якостей, важливих для успіху в тій чи іншій спеціальній галузі;

2) переформулювати мету освіти, оскільки на перший план повинно виходити завдання розвитку особистості за допомогою індивідуалізації навчання;

3) змінити методи навчання, які повинні сприяти виявленню та формуванню компетенції учнів в залежності від їх особистих схильностей та інтересів;

4) відмовитися від традиційних процедур оцінювання учнів;

5) організувати соціально значущу діяльність на основі вільного вибору школяра;

6) розвивати соціальну активність (Ніколаеску, 2014: 9–15).

Формуванню соціальної компетенції в учнів сприяє так само і використання сучасних педагогічних технологій:

– проєктні технології (створення умов, при яких школярі самостійно здобувають знання з різних джерел, вчать ними користуватися, набувають комунікативні вміння, розвивають дослідницькі вміння і системне мислення);

– ігрові технології (моделювання ситуацій, оволодіння досвідом діяльності, схожим з тим, який школярі отримали б в дійсності);

– дискусія (розвиток критичного мислення, формування комунікативної і дискусійної культури учнів, стимулювання ініціативи, розвиток рефлексивного мислення);

– колективно-творча діяльність (розвиток організаторських, лідерських якостей дітей, вміння взаємодіяти в групі);

– інформаційно-комунікаційні технології (формування умінь працювати з інформацією, розвиток комунікативних здібностей учнів);

– соціальне проєктування (включення в активну діяльність, розвиток комунікативних, організаторських, творчих здібностей, прийняття загальнолюдських цінностей, уміння працювати в команді) (Ніколаеску, 2014: 9-15).

Соціальна компетенція визначає коло повноважень, відносячи його до соціальної сфери, а саме до суспільства, поведінки і взаємодії в ньому.

За такого розуміння компетенції ясно, що вона може формуватися тільки за умов глибокої особистісної зацікавленості учнів в даному виді діяльності. Тому якщо педагог хоче в якості освітнього результату мати компетенцію учнів, він повинен не примушувати, а мотивувати їх до виконання тієї чи іншої діяльності (Ніколаеску, 2014: 16).

Кожне заняття з читання повинно служити підвищенню активності учнів як суб'єкта навчання; давати можливість творчої співпраці між педагогом та учнями; створювати обстановку, в якій відсутнє зовнішнє оцінювання; орієнтувати діяльність учнів на успіх; передбачати варіативність форм організації освітнього процесу, засобів і умов діяльності; відображати загальнолюдські цінності при вивченні творів комічних жанрів.

Під час створення системи роботи з формування соціальної компетенції при вивченні комічних жанрів ми спиралися на дослідження даної естетичної категорії в філософії, естетиці (М. Бахтін, М. Каган, Д. Лихачов, А. Николокін, Г. Поспелов, В. Пропп, В. Тюпа та ін.); монографії, присвячені питанням формування теоретичних уявлень комічного на уроці літератури, зокрема, розгляду методів і прийомів роботи, які використовуються при формуванні уявлень учнів про комічні жанри (О. Богданова (Богданова, 2008), В. Маранцман (Маранцман, 1975), Т. Фірсова (Фірсова, 2018) та ін.).

Ці дослідження дали нам змогу визначити психолого-педагогічні основи роботи з формування соціальної компетенції під час вивчення комічних жанрів:

1. Комічні твори вивчаються у початковій школі упродовж чотирьох років.

2. Комічні твори представлені в шкільних підручниках текстами різних авторів і жанрів (байка, казка, оповідання, повість, вірш, гумореска, акровірш) як правило, один автор – одним (рідше двома) твором (наприклад, – акровіршем, байкою Л. Глібова).

3. Коло теоретико-літературних термінів, пов'язаних із комічним, не зовсім достатнє для формування уявлення про нього. Однак, як правило, освоєння домінант комічного відбувається на матеріалі творів різних жанрів і письменників, що не дозволяє учневі побачити їх роль у декількох творах одного жанру і автора, осягнути їх як особливість індивідуального стилю.

Під час формування соціальної компетенції учнів важливою є сама система поетапного розподілу і організації навчального матеріалу: 1) створення умов для протікання первинних відчуттів, що включають попередню підготовку і настрої учнів на сприйняття матеріалу; 2) організація сприйняття досліджуваного матеріалу; 3) наочний супровід навчального матеріалу; 4) проведення самостійних проведення самостійних усних і письмових робіт; 5) врахування формування у свідомості учнів необхідних уявлень; 6) організація повторення вивченого матеріалу; 7) рефлексія формування уявлень (Богданова, 2008).

Найважливішими етапами в процесі формування уявлень є їх закріплення в свідомості учнів з подальшим узагальненням і систематизацією засвоєного (тут правомірно звернення до рецепції як основи узагальнення уявлень про комічне на завершальному етапі), опора на відомий матеріал при поясненні нового, розширення теоретико-літературознавчої бази школярів, активізація та оптимізація процесу формування уявлень про комічні жанри. Ми враховуємо також загальний напрям даної роботи, який полягає у русі від сприйняття особливостей комічного твору до усвідомленого розуміння його ідейно-художньої спрямованості.

Пропонований нами підхід є результатом аналізу наявного рівня підготовки учнів, організації системи роботи, використання узагальнених в історії методики методів і прийомів викладання комічних творів у початковій школі та визначено психолого-віковими особливостями молодших школярів. Його особливість полягає в тому, що він ґрунтується на матеріалі творчості одного письменника, жанру і проводиться у взаємозв'язку класного та позакласного читання.

Поєднання філологічного (уточнення кола теоретико-літературних понять, їх адаптування для учнів початкової школи) і методичного (обґрунтування етапів і системи роботи, використання дидактичних засобів) аспектів впливає на досягнення поставлених цілей. Їх функціональна єдність визначає удосконалення викладання комічних творів у початковій школі, яке має своєю кінцевою метою сформовану соціальну компетенцію учня та його духовне становлення.

Ми вважаємо, що формування соціальної компетенції під час вивчення комічних жанрів на уроках читання має проходити кількома етапами.

1-й етап (початковий, 2 клас). Мета – підготувати учнів до сприйняття комічного жанру, ознайомити з його особливостями; створити настрої на сприйняття комічних творів; пробудити інтерес до них; розширити теоретико-літературну базу завдяки введенню таких понять, як гумор, прийоми створення смішного, образи персонажів, їх поведінка в конкретній ситуації, мовна характеристика персонажів.

Формування уявлень про ці домінанти пропонуємо здійснювати на уроках 1) вивчення програмових творів літератури (наприклад, байок Л. Глібова «Коник-стрибунець», «Чиж та голуб», «Лисиця й виноград», «Зозуля та півень»); 3) на уроках позакласного читання (вони присвячені вивченню будь-якого аспекту комічного), наприклад, вивчення віршів Г. Бойка, А. М'ястківського, А. Качана, А. Костецького, Є. Дударя, П. Глазового, М. Сингаївського, у яких учні на основі отриманих знань про комічне самостійно повинні визначити способи створення смішного.

2-й етап. Здійснюється поглиблення теоретико-літературних знань учнів, спрямоване на створення більш повного уявлення про комічні жанри. У 3-му класі розширюється уявлення учнів про гумористичний твір, комічну ситуацію, комічні персонажі, про елементи сюжету в творі, засоби створення комічного (портрет, мова героїв, прізвище героїв). Дається уявлення, наприклад, у байці про алегорію (без назви терміна), про несподіваний фінал, позицію автора. Освоєння цих понять стає ефективним при вивченні на уроках читання оповідань М. Носова «Мишкова каша», Г. Бойка «Отакий у мене ніс» на уроках позакласного читання під час вивчення творів В. Нестайка «В Країні Сонячних Зайчиків» у зіставленні з творами М. Носова «Пригоди Незнайки і його товаришів». Доцільними також будуть уроки позакласного читання вивчення творчості В. Шаройка, зокрема його жартівливих віршів про школу: «Дозволив», «На уроці мови», «Виправити плутанину», «Про Маринку», «Скільки треба «Н», «Довгі пошуки», «Шкідники та охоронці», «Де поділися Карпати», «Хитрий щоденник» та ін.

Пропонуємо розглядати ці домінанти також під час вивчення Е. Ліра та його лимериків на уроці позакласного читання. Під час уроку варто провести сократівську бесіду на тему «Що таке лимерик?» та дати школярам завдання у групах виготовити пам'ятку «Як створити лимерик?». Таким чином в учнів формується уявлення про такі скла-

дові комічного, як пародія та лімерик на літературні жанри, перебільшення. На наступному уроці читання школярі під час демократичної бесіди з учнями на тему «Що таке пародія? Як автор у ній може висміювати соціальні проблеми?» ознайомлюються глибше з гумористичними жанрами та їх роллю у формуванні соціальних якостей особистості. Учні під час виконання проекту власного лімерика, смішної історії або пародії демонструють свої читацькі та соціально-комунікативні знання та уміння: знання соціальних явищ та процесів, впливу літературних жанрів на розвиток цих процесів, знання необхідних соціальних якостей для людини; уміння злагоджено працювати в команді, аргументувати свою точку зору тощо.

3-й етап (4-й клас). Передбачається узагальнення і систематизація вивченого, розширюється уявлення про тему, проблематику, сюжет комічного твору, а також збагачуються уявлення дітей про комічне на основі знайомства з рецепцією творів письменників ХХ ст. в сучасній літературі, що дозволяє глибше розкрити сатиричну спрямованість творів Н. Гербіш, М. Вітлер, Т. Майданович, Н. Деменкової, В. Шаройка (за підручником О. Савченко) та ін.

Отже, під час запропонованого підходу формування соціальної компетенції учнів при вивченні комічних творів здійснюється на кожному етапі в єдності класного та позакласного читання. Ступінь і рівень розгляду пропонованого матеріалу поетапно ускладнюються від 2-го до 4-го класу: від першого знайомства з комічним до подальшого поглиблення і розгляду окремих складових цього поняття.

Саме тому першою умовою формування соціальної компетенції молодших школярів на уроках читання при вивченні комічних жанрів ми вважаємо систему поетапного розподілу і організації навчального матеріалу: 1) створення умов для протікання первинних відчуттів, що включають попередню підготовку і настрої учнів на сприйняття матеріалу; 2) організація сприйняття досліджуваного матеріалу; 3) наочний супровід навчального матеріалу; 4) проведення самостійних робіт; 5) врахування формування в свідомості учнів необхідних уявлень; 6) організація повторення вивченого матеріалу; 7) рефлексія формування уявлень.

Другою умовою формування соціальної компетенції молодших школярів на уроках читання при вивченні комічних жанрів є використання методів навчання, які повинні сприяти виявленню та формуванню соціальної компетенції учнів залежно від їхніх особистих схильностей та інтересів; розвиток соціальної активності; використання сучас-

них педагогічних технологій: проєктні, ігрові, дискусія, інформаційно-комунікаційні технології, евристична бесіда; методи пояснення, аудіювання, педагогічний коучинг, сократична, класична, демократична бесіда, дискусія, вправи, приклад.

Методи організації соціальної діяльності молодших школярів визначаються специфікою цієї діяльності.

Ефективними під час формування соціальної компетенції у процесі вивчення комічних жанрів ми вважаємо форми роботи, пов'язані з читанням, аналізом і інтерпретацією художнього тексту комічного характеру, розвитком усного та писемного мовлення: зіставлення комічних творів різних письменників або комічних і некомічних творів, подібних за тематикою; інсценування; створення гіпотетичної ситуації; лінгвістичний експеримент, пов'язаний з промовою персонажів; мовні ігри, рольова гра, словесне малювання, створення лімериків і пародій, створення проблемних ситуацій, створення проєктів, проведення конференцій та ін. Методичне оформлення системи роботи з формування уявлень про комічні жанри також вимагає визначення ефективних форм організації класного і позакласного читання (урок-дослідження, урок-рольова гра, урок-проєкт, дискусія, урок-учнівська конференція, конкурс пародистів та ін.).

Доцільними є такі типи завдань, що дозволяють організувати дослідницьку і творчу діяльність учнів при аналізі та інтерпретації комічних творів (Фірсова, 2018: 98–105):

1) підготовчі, призначені для відновлення опорних знань і підготовки до вивчення нового матеріалу (Які гумористичні оповідання ви читали на уроках читання або самостійно? Які твори гумористичні вам відомі? та ін.);

2) діагностичні, які застосовуються для визначення рівня знань з певної проблеми (Які комічні твори письменника ви могли б порекомендувати своїм однокласникам? Як ви поясните своїм однокласникам алегоричний зміст байок Л. Глібова? Зробіть це на прикладі двох байок);

3) навчальні, що формують різні прийоми роботи з художнім і навчальним текстом (Складіть кластери на тему «Гумористичні жанри», «Гумор та сатира» та ін.);

4) творчі, що передбачають перетворення художнього і навчального тексту (Доповніть розповідь про Г. Бойка-гумориста відомостями з довідкової літератури. Створіть власний гумористичний твір, смішну історію з життя);

5) рефлексивні, спрямовані на осмислення діяльності з освоєння вивченого (Створіть висловлювання «Мої очікування при зверненні

до гумористичного (сатиричного) твору», «Які гумористичні жанри мені найбільше подобаються?», «Які письменники-гумористи мені більше до вподоби?» та ін.

Окрім того, оптимальними методами формування компонентів соціальної компетенції молодших школярів є розповідь учителя, пояснення, аудіювання, сократична бесіда.

Під час формування соціальної компетенції доцільними є методи емоційного зараження, переконання, педагогічний коучинг, диспут, дискусія, евристична бесіда, демократична бесіда.

За допомогою вправ, типових задач, моделювання, використання різних ситуацій, в яких учню потрібно здійснити вибір та його обґрунтувати, конструювання опосередкованого повідомлення, проблемної ситуації формується вміння взаємодіяти різними способами у команді (Фірсова, 2018: 105).

Вирішуючи задачу формування соціальних умінь та навичок, використовують дискусію, повідомлення, проектну діяльність, створення лімериків і пародій, створення проблемних ситуацій (Фірсова, 2018: 105).

Рідше вчителі реалізують методи, спрямовані на підвищення мотивації соціальної компетенції (мотивів, цілей і цінностей соціальної взаємодії). Саме тому зупинімося на них докладніше.

Метод емоційного зараження під час читання та аналізу комічних жанрів літератури – це метод передачі позитивних емоцій від вчителя до учня. Емоції передаються через слово, інтонацію, міміку, жести, погляд, наочні зображення, короткі письмові тексти і немовні звуки. Так, прямий, відкритий погляд, енергійне емоційне мовлення, доброзичливі інтонації в обговоренні спірних питань під час прочитання твору створюють позитивний емоційний фон переконання. Емоційне зараження формує певний настрій, тим більше він буде позитивним при читанні комічних творів (Фірсова, 2018: 106).

У процесі формування соціальної компетенції молодших школярів нерідко виникає необхідність використання переконуючого впливу не тільки прямого, але й зворотної спрямованості, коли акцентуються недоліки використання того чи іншого засобу комунікації, протиріччя між метою впливу і способом її досягнення. Наприклад, якщо потрібно довести неприйнятність мети, способу, то учитель використовує тактику «доказу від протилежного» (Фірсова, 2018: 106).

Метод переконання – метод педагогічного впливу, при якому педагог звертається до свідомості, почуттів і досвіду дітей з метою форму-

вання у них мотивів і ціннісного ставлення до автора, книги, героя (Фірсова, 2018: 106).

Переконання може виступати як доказ, як навіювання або як їх комбінація. Якщо мета вчителя – переконати учня в істинності якогось положення, то він звертається до розуму дитини, вибудовує логічно бездоганний ланцюжок аргументів, що і буде доказом. Якщо ж мета класовода – сформулювати ціннісне ставлення до соціальної взаємодії або до учасників взаємодії, то необхідно звернутися до почуттів учня. У цьому випадку переконання виступає як навіювання. Досить часто педагог звертається одночасно і до розуму, і до почуттів дитини (Фірсова, 2018: 106).

Метод навіювання (сугестія) під час вивчення комічних жанрів – спосіб вербального і невербального емоційно забарвленого впливу на аудиторію з метою створення у молодших школярів певного емоційного стану або спонукання до дії. Оскільки комічні жанри літератури мають у своєму арсеналі комізм, то це ще більше сприятиме соціальним контактам учнів – їх прагненню поділитися враженнями та емоціями з однолітками про прочитане, разом посміятися, прийняти соціальні норми й правила, які обстоює автор твору; розвинути особистісні якості: працьовитість, сумлінність, дисциплінованість, емпатію, чесність (Фірсова, 2018: 108).

Метод педагогічного коучингу – метод створення (за допомогою бесіди і цілеспрямованої поведінки) середовища, яке полегшує рух молодших школярів до мотивації, сприяє формуванню і досягненню цілей соціальної взаємодії так, щоб цей процес приносив задоволення. Завдання педагогічного коучингу – концентрація молодших школярів на майбутніх можливостях, а не на минулих помилках (Фірсова, 2018: 108).

Аргументовано захищати свої погляди, переконувати в них інших людей цивілізованими способами під час аналізу комічних жанрів літератури вчить диспут. Диспут – зіткнення думок з метою формування відносин, суджень, оцінок. Водночас вимагає мужності відмовитися від хибної точки зору, витримки не відступати від етичних норм і вимог, що свідчить про наявність навичок соціальної компетенції учнів (Фірсова, 2018: 108).

Дискусія – це метод навчання, який ґрунтується на обміні поглядами з певної проблеми. Дискусія – рівноправне обговорення вчителями та учнями цілей, способів, засобів комунікації. Вона виникає під час прочитання творів, коли перед учнями стоїть питання, на яке немає єдиної відповіді. Результатом дискусії може бути спільна угода, краще розуміння, новий погляд на проблему,

спільне рішення. Водночас у дитини формується здатність прилаштовуватися до групових вимог, не втрачаючи власного обличчя; школярі вчаться орієнтуватися у своїх правах та обов'язках як членів суспільства; розширюють уявлення про рівень розвитку у себе соціальних якостей; поглиблюють знання про способи взаємодії людей в суспільстві [там само]. Прикладом може бути вдало проведена дискусія «Незнайка-позитивний чи негативний герой?» за твором М. Носова «Пригоди Незнайка та його друзів» та ін.

У дослідженні лінгвістичний експеримент розглядаємо як методичний прийом, що ґрунтується на порівнянні синонімічних мовних засобів за їх емоційним забарвленням, експресивністю, стилістичною вмотивованістю, виборі й обґрунтуванні найдоцільнішого варіанта для певного контексту (Фірсова, 2018: 112).

Зміст курсу «Літературне читання», форми організації навчального процесу відносяться до педагогічних засобів формування соціальної компетенції молодших школярів.

Учитель повинен використовувати ефективні педагогічні засоби для формування соціальної компетенції молодших школярів, як в урочній, так і позаурочній діяльності.

Педагогічним засобом формування соціальної компетенції молодших школярів є і методи навчання, використовувані вчителями на уроках читання.

Третьою умовою формування соціальної компетенції молодших школярів на уроках читання є суб'єкт – суб'єктна основа діалогічної взаємодії, яка забезпечується системою класного та позакласного читання з включенням учнів у особистісно-орієнтовані ситуації під час аналізу комічних творів.

У результаті суб'єкт-суб'єктної діалогічної взаємодії в освітньому процесі під час аналізу комічних жанрів літератури в учнів формується здатність до співпраці в колективній діяльності, здатність встановлювати горизонтальні та вертикальні контакти, вирішувати конфлікти, приймати рішення, керувати собою, виділяти проблеми, ухвалювати рішення у критичних ситуаціях. Цьому сприяє групова та парна робота.

Суб'єкт-суб'єктна основа діалогічної взаємодії під час аналізу комічних жанрів літератури передбачає урахування зростаючої активності самої особистості. До того ж системними стають не лише знання з літератури, а й формується мотиваційно-ціннісна, морально-практична та інтелектуально-пізнавальна сфери особистості, які виключно лише в своїй єдності надають їй позитивний, творчий характер. Водночас дитині нада-

ється максимальна свобода вибору форм і засобів самореалізації за провідної ролі відносин творчої співпраці між дітьми і учителем, яка передбачає взаємну повагу до переваг обох сторін. Проблема свободи – це перш за все свобода особистісної самореалізації у різних видах діяльності. До того ж важливим предметом педагогічної уваги має стати ставлення дитини до самої себе. Окрім того, важливим стає посилення мотивації до творчості у групах та парах і пізнання за рахунок різноманітної різнобічної творчої діяльності, яку організує класовод разом з учнями (Богданова, 2008: 52).

Формування позитивного ставлення до навчання, пізнання, творчості – головна умова подальшої безперервної самоосвіти людини. Але творця можна створити лише за допомогою вправи в творчості.

Сформулюємо тепер принципи організації навчання під час вивчення гумористичних творів на уроках читання за суб'єкт-суб'єктної основи діалогічної взаємодії (Богданова, 2008: 52):

– Принцип орієнтації на потреби та інтереси учнів.

– Принцип опори педагога на особистісні досягнення учнів. Це є умовою гуманізації освітнього процесу.

– Принцип можливості здійснення самореалізації. Самореалізація – це особливий вид вищих потреб. Є об'єктивна залежність успішності освітнього процесу від того, наскільки в ході цього процесу виявляються і актуалізуються природні мотиви самореалізації особистості (Богданова, 2008: 52).

– Принцип взаємозв'язку класного і позакласного читання творів гумористичного характеру. Водночас відбувається використання на уроках досвіду школярів, який вони здобули під час позакласного читання; у зміст роботи з позакласного читання мають бути включені твори сучасних українських та зарубіжних авторів, така діяльність має бути структурованою та значущою для учнів (Фірсова, 2018: 22).

– Принцип рівноправної взаємодії суб'єктів освіти. Суть цього принципу в тому, що лише спільними зусиллями вчителя, батьків, товаришів можна створити для дитини умови успіху, допомогти набутти впевненості в собі.

– Принцип урахування реальних можливостей і засобів позакласного читання (Фірсова, 2018: 22).

Під час включення дитини в освітню діяльність, яка організована на суб'єкт-суб'єктній основі діалогічної взаємодії під час аналізу комічних жанрів літератури, з'являються такі закономірності:

1. Зростає активність особистості. Підвищенню соціальної активності індивіда сприяє засвоєння таких компонентів літератури як досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісних відносин. Під час читання та аналізу творів діти якомога більше дізнаються про соціальні процеси в суспільстві, про які йдеться у творі, героя, його особистісні та соціальні цінності. Уроки як класного так і позакласного читання повинні спрямовуватись на становлення адекватної самооцінки дитини; констатуючи наявність реальних, оцінених оточенням досягнень, допомагати школярам повірити в свої пізнавальні можливості, тим самим сприяти підвищенню пізнавальної активності (Фірсова, 2018: 23).

2. У школярів формується творчий стиль життєдіяльності. Цьому сприяє визнання безумовної цінності індивіда; створення обстановки, в якій відсутнє зовнішнє оцінювання; розуміння і співпереживання; повна свобода символічного вираження (Фірсова, 2018: 23).

3. Учнем усвідомлюється і реалізується потреба в самоосвіті й самовихованні, в самоорганізації. Орієнтація творів комічних жанрів на досягнення учнів, на створення «поля» для самоствердження в особистісно значущому оточенні сприяє тому, що задоволення частковими досягненнями переростає в потребу постійного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти.

4. Більш ефективно проходить процес становлення адекватної самооцінки себе і своїх успіхів у навчанні. Правильне, адекватне ставлення до себе, до своїх можливостей має вирішальний вплив для нормального психічного стану людини. Уроки позакласного читання надають дитині право обирати тексти творів, під час читання яких вона може відпочивати, розважатись, знімати зайву напругу. У такій діяльності учень позбавлений страху отримати погану оцінку, зазнати поразки, що, природно, формує позитивну самооцінку (Фірсова, 2018: 23).

5. Найефективніше здійснюється соціалізація особистості. Навчання, яке організоване за принципом співпраці, надає учням нове широке коло спілкування і можливість самоствердження

в найближчому соціальному оточенні; допомагає їм виробити деякі найнеобхідніші соціальні навички: співпраці, терпимості, подолання важких ситуацій; сприяє освоєнню підростаючим поколінням мистецтва життєвої самоорганізації.

Така система роботи з учнями на уроках читання під час вивчення гумористичних творів є прикладом комплексного підходу до формування соціальної компетенції.

Висновки. Формування соціальної компетенції молодших школярів на уроках читання при вивченні комічних жанрів буде ефективним, якщо:

- упровадити систему поетапного розподілу і організації навчального матеріалу, яка передбачає: 1) створення умов для протікання первинних відчуттів, що включають попередню підготовку і настрої учнів на сприйняття матеріалу; 2) організацію сприйняття досліджуваного матеріалу; 3) наочний супровід навчального матеріалу; 4) проведення самостійних робіт; 5) врахування формування в свідомості учнів необхідних соціальних уявлень; 6) організацію повторення вивченого матеріалу; 7) рефлексію формування уявлень;

- використовувати методи навчання, які сприяють виявленню та формуванню соціальної компетенції учнів залежно від їх особистих схильностей та інтересів; розвивати соціальну активність; використовувати сучасні педагогічні технології: проєктні, ігрові, дискусію, колективно-творчу діяльність, інформаційно-комунікаційні технології, евристична та сократична бесіда; методи прикладу, пояснення, аудіювання, педагогічний коучинг, повідомлення, вправи, створення моральних ситуацій вибору, моделювання, проблемна ситуація, зіставлення комічних творів різних письменників або комічних і некомічних творів, подібних за тематикою; інсценування; створення гіпотетичної ситуації; лінгвістичний експеримент, пов'язаний із промовою персонажів; рольова гра, словесне малювання, створення лимериків і пародій;

- існуватиме суб'єкт-суб'єктна основа діалогічної взаємодії, яка забезпечується системою класного та позакласного читання та включенням учнів у особистісно-орієнтовані ситуації під час аналізу комічних творів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богданова О. Ю., Леонов С. А., Чергов В. Ф. Теория и методика обучения литературе : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. О. Ю. Богдановой. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 400 с.
2. Державний стандарт початкової освіти 2020. URL: <http://tyachiv.osv.org.ua/der> (дата звернення: 13.04.2021).
3. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 39 с.
4. Калинина Н. В. Социальная компетентность школьников как индикатор результативности деятельности образовательного учреждения. *Психология инновационного управления социальными группами и организациями*. Москва : Кострома., 2001. С. 146–148.

5. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: посібник / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. Київ, 2017. 192 с.
6. Кузьмич Т. О. Формування соціальної компетентності старшокласників засобами слов'янської культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Умань, 2014. 19 с.
7. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников : автореф. дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.02. Ленинград, 1975. 38 с.
8. Ніколаєску І. О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: науково-метод. посібник. Черкаси : ОПОПП, 2014. 76 с.
9. Позднякова О. Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2010. 27 с.
10. Тернопільська В. І. Підготовка вчителя до формування соціальної компетентності учнів підліткового віку у позаурочній діяльності. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри*: монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 207–242.
11. Типові освітні програми для 1-2 класів НУШ. Типові освітні програми для 3-4 класів НУШ (Савченко О. Я., Шияна Р. Б.). URL: <https://mon.gov.ua> > osvita (дата звернення: 1.05.2021).
12. Фирсова Т. Г. Современный урок литературного чтения: методический конструктор: учеб.-метод. пособие для студентов. Москва : Перо, 2018. 211 с.
13. Флярковська О. В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної компетентності підлітків. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2019. № 4 (75). С. 36–40.
14. Шахрай В. М. Теоретико-методичні засади формування соціальної компетентності учнів основної і старшої школи засобами театрального мистецтва: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05; 13.00.07. Київ, 2016. 534 с.

REFERENCES

1. Bogdanova O.Yu. Leonov S. A., Chertov V.F. Teoriya i metodika obucheniya literature: uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij [Theory and methods of teaching literature: textbook for students. higher. ped. study. Institutions] / pod red. O.YU.Bogdanovoj. Moskva: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2008. 400 p. [in Russian].
2. Derzhavnij standart pochatkovoї osviti 2020 [State standard of primary education]. URL: <http://tyachiv.osv.org.ua> > der (data zvernennya 13.04.2021).
3. Zarubins'ka I. B. Teoretiko-metodichni osnovi formuvannya social'noї kompetentnosti studentiv vishchih navchal'nih zakladiv ekonomichnogo profilyu: avtoref. dis... doktora ped. nauk: 13.00.04 [Theoretical and methodical bases of formation of social competence of students of higher educational institutions of economic profile]. Kyiv, 2011. 39 p.
4. Kalinina N. V. Social'naya kompetentnost' shkol'nikov kak indikator rezul'tativnosti deyatel'nosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Social competence of schoolchildren as an indicator of the effectiveness of the educational institution]. Psychology of innovative management of social groups and organizations. M. Kostroma, 2001. pp. 146–148 [in Russian].
5. Kovalenko V.V. Formuvannya social'noї kompetentnosti molodshih shkolyariv zasobami informacijno-komunikacijnih tekhnologij: posibnik / za nauk. red. prof. M. P. Leshchenko [Formation of social competence of junior schoolchildren by means of information and communication technologies]. Kyiv, 2017. 192 p. [in Ukrainian].
6. Kuz'mich T. O. Formuvannya social'noї kompetentnosti starshoklasnikov zasobami slov'yans'koї kul'turi: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.07 [Formation of social competence of high school students by means of Slavic culture]. Uman, 2014. 19 p. [in Russian].
7. Marancman V. G. Analiz literaturnogo proizvedeniya v sootnoshenii s chitatel'skim vospriyatiem shkol'nikov: avtoref. dis.... doktora ped. nauk: 13.00.02. [Analysis of a literary work in relation to the reader's perception of schoolchildren]. Leningrad, 1975. 38 p. [in Russian].
8. Nikolaesku I. O. Formuvannya social'noї kompetentnosti uchniv zagal'noosvitnih navchal'nih zakladiv vidpovidno do vimog novih derzhavnih osvitnih standartiv: nauko-metod. pos. [Formation of social competence of students of secondary schools in accordance with the requirements of new state educational standards]. Cherkasi: OIPOP, 2014. 76 p. [in Ukrainian].
9. Pozdnyakova O. L. Formuvannya social'noї kompetentnosti uchniv z obmezhenimi mozhlivostyami zdorov'ya zasobami proektnoї diyal'nosti: avtoref. dis... kand. ped. nauk: 13.00.03 [Formation of social competence of students with limited opportunities of health by means of project activity]. Kyiv, 2010. 27 p. [in Ukrainian].
10. Ternopil's'ka V. I. Pidgotovka vchitelya do formuvannya social'noї kompetentnosti uchniv pidlitkovogo viku u pozaurochnij diyal'nosti. Kompetentnisno zorientovana osvita: yakisni vimiri: monografiya [Teacher preparation for the formation of social competence of adolescent students in extracurricular activities. Competence-oriented education: qualitative dimensions]. Kyivskiy universytet im. B.Hrinchenka, 2015. pp. 207 – 242 [in Ukrainian].
11. Tipovi osvitni programi dlya 1-2 klasiv NUSH. Tipovi osvitni programi dlya 3-4 klasiv NUSH (Savchenko O. Ya., SHiyana R. B.) [Typical educational programs for 1-2 grades of NUS. Typical educational programs for 3-4 grades of NUS]. URL: <https://mon.gov.ua> > osvita (data zvernennya 1.05.2021).
12. Firsova T. G. Sovremennyj urok literaturnogo chteniya: metodicheskij konstruktor: ucheb.-metod. posobie dlya studentov [Modern lesson of literary reading: methodical designer]. M.: Pero, 2018. 211 p. [in Russian].
13. Flyarkovs'ka O.V. Psihologo-pedagogichni umovi formuvannya social'noї kompetentnosti pidlitkiv [Psychological and pedagogical conditions for the formation of social competence of adolescents]. Education and development of a gifted personality. 2019. № 4 (75). pp. 36-40 [in Ukrainian].
14. SHahraj V.M. Teoretiko-metodichni zasadi formuvannya social'noї kompetentnosti uchniv osnovnoї i starshoi shkoli zasobami teatral'nogo mistectva: dis... doktora ped. nauk: 13.00.05; 13.00.07 [Theoretical and methodical bases of formation of social competence of pupils of the basic and senior school by means of theatrical art]. Kyiv, 2016. 534 p. [in Ukrainian].

ЗМІСТ

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Христина БЕРЕГОВСЬКА. Вплив українського емігрантського середовища Західної Канади на формування творчої особистості Василя Курилика.....	4
Ірина БОЙКО. Соціокультурні функції фахової (фортепіанної) освіти.....	10
Ліанна БУЧОК. Спадкоємність стилевих традицій у сфері фортепіанної музики композиторів Закарпаття.....	16
Beyimkhanim VALIYEVA. The importance of Khan Shushinski's creativity in the development of Azerbaijani singing school (Khanende).....	23
Тарас ВАСИЛЮК. Аматорський театральний рух Прикарпаття наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття.....	30
Дмитро ГОЛОБОРОДОВ. Витоки та сутність поняття музичного мультиінструменталізму.....	38
Владислав ГУСАК. Специфіка взаємодії сфер свідомості й підсвідомості музиканта-інструменталіста.....	46
Катерина ДАВИДОВА. Огляд основних друкарських технік поштових листівок кінця ХІХ – початку ХХ століття.....	63
Світлана ДЕРКАЧ, Мирослава МЕЛЬНИК, Володимир ФІШЕР. Масові театралізовані видовища та свята в полікультурному просторі: мистецтвознавчий аналіз.....	68
Оксана ЗАХАРОВА. Роль класичного балету у формуванні іміджу держави.....	74
Анна КІЛЬЧИЦЬКА. Творчість Форкере в умовах розвитку французького музичного мистецтва першої половини ХVІІІ століття.....	80

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Любомира АЙЗЕНБАРТ. Літературна репрезентація української національної ідентичності в контексті галицького літературного пограниччя в малій прозі Михайла Яцкова.....	86
Наталія АРЕФЬЄВА. Діалектна фразеологія як транслятор типологічних мовних особливостей певних говірок (на матеріалі фраземіки російських острівних говірок Одещини).....	91
Лідія БІДНЕНКО, Ганна МАТКОВСЬКА. Метафора в англійськомовному науково-популярному тексті та стратегії її відтворення в перекладі українською мовою.....	99
Наталія БІЛОУС, Олена ГУРСЬКА, Лариса ТЕРЕМІНКО. Переклад архаїзмів історичного роману «Айвенго».....	104
Євгенія БУРНОС. Традиційна народна їжа в етнографічних і лінгвістичних дослідженнях.....	110
Ольга ГРИНЯК. Ідіостиль як взаємозалежність мови і мислення (на прикладі поезії Р. Фроста).....	116
Оксана ДЗИНГЛЮК, Світлана ШЕВАЛЬЄ. Методичні особливості формування соціокультурної компетентності студентів технічних закладів вищої освіти у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням.....	122

ПЕДАГОГІКА

Любомир АНДРУСІВ. Проблема мудрості в художньо-образному пізнанні Київської Русі: історико-філософський аналіз.....	127
Аліна БУРАНОВА. Використання подкастів на заняттях німецької мови під час навчання аудіювання.....	134
Аліна БУРОВИЦЬКА. Професійна іншомовна підготовка майбутніх медиків в контексті міжнародної взаємодії.....	141
Сергій БУТЕНКО. Основні аспекти превентивного виховання дітей та підлітків в історії педагогіки.....	146

Олександра БУШТРУК. Інтерактивні методи навчання у початковій школі.....	153
Оксана ВИТВИЦЬКА, Оксана ТЮТЮННИК, Світлана МОЙСЕСНКО. Особливості використання технологій дистанційного навчання.....	159
Любов ВЛАДИКА, Олексій МАТВІЙЧУК, Сергій ПОДЛАСОВ. Організація моніторингу навчальних досягнень студентів в умовах синхронного дистанційного навчання фізики в технічному університеті.....	167
Катерина ВОЛИНЕЦЬ, Тетяна ГРИЩЕНКО. Формування творчої самостійності в дітей старшого дошкільного віку у процесі пізнавальної діяльності з математики.....	173
Алла ГОВОРУН, Михайло ГНАТЮК. Формування професійних компетенцій у здобувачів мистецьких спеціальностей із використанням наукових методів.....	180
Тетяна ГУСЄВА. Система корекційно-реабілітаційної роботи з людьми з інтелектуальними порушеннями: з досвіду роботи.....	186
Леніна ЗАДОРЖНА-КНЯГНИЦЬКА, Наталя ХУДОЛЕЙ, Юлія ЗАБОЛОТНА. Наскрізна програма практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи (на прикладі Маріупольського державного університету)	193
Тетяна ЗУБЕНКО, Світлана МАЗУР. Використання мобільних технологій на заняттях із вивчення англійської мови	199
Тетяна КИРИЧЕНКО, Тетяна РІДЕЛЬ. Мотивація як ключовий аспект при вивченні іноземної мови студентами економічних спеціальностей.....	206
Інна КИРИЧОК, Діана ЧЕТВЕРОВА, Ірина ТОНКОНОГ. Педагогічні умови формування соціальної компетенції молодших школярів на уроках літературного читання під час вивчення комічних жанрів.....	211

CONTENTS

ART STUDIES

Khrystyna BEREGOVSKA. The influence of the Ukrainian emigration environment of Western Canada on the formation of William Kurelek's creative personality.....	4
Iryna BOIKO. Socio-cultural functions of professional (piano) education.....	10
Lianna BUCHOK. Continuity of style traditions in the field of piano music by Transcarpathian composers.....	16
Beyimkhanim VALIYEVA. The importance of Khan Shushinski's creativity in the development of Azerbaijani singing school (Khanende).....	23
Taras VASYLIUK. Precarpathian amateur theater movement in the end of the XX – early XXI century.....	30
Dmytro HOLOBORODOV. Origins and essence of the concept of musical multi-instrumentalism.....	38
Vladyslav HUSAK. Specifics of interaction of the spheres of consciousness and subconsciousness of the musician-instrumentalist.....	46
Kateryna DAVYDOVA. Overview of the main printing techniques of postcards of the late XIX – early XX century.....	63
Svitlana DERKACH, Myroslava MELNYK, Volodymyr FISHER. Mass theatrical performances and holidays in a multicultural space: art analysis.....	68
Oksana ZAKHAROVA. The role of classical ballet in shaping the image of the state.....	74
Anna KILCHYTSKA. Forquerays' work within the process of French music art development in the first half of XVIII century.....	80

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Liubomyra AIZENBART. Literary representation of Ukrainian national identity in the context of the Galician literary borderlands in Mykhaylo Yatskiv's short prose.....	86
Natalia AREFIEVA. Dialect phraseology as a translator of typological linguistic features of certain dialects (based on phraseology of Russian insular dialects of Odessa region).....	91
Lidiia BIDNENKO, Hanna MATKOVSKA. Metaphor in the English popular science text and strategies of its rendering into Ukrainian.....	99
Natalia BILOUS, Olena HURSKA, Larisa TEREMINKO. Translation of archaisms of the historical novel "Ivengo".....	104
Yevheniia BURNOS. Traditional national food in ethnographic and linguistic studies.....	110
Olga GRINYAK. Idiostyle as the interdependence of language and thought (on the example of R. Frost's poetry).....	116
Oksana DZYNHLIUK, Svitlana SHEVALIE. Methodical specificity of formation of sociocultural competence of students of technical institutions of higher education in the process of studying the Ukrainian language in professional direction.....	122

PEDAGOGY

Liubomyr ANDRUSIV. The problem of wisdom in the artistic and figurative cognition of philosophical thought of Kyivan Rus: historical and philosophical analysis.....	127
Alina BURANOVA. Using podcasts in German classes during training listening.....	134
Alina BUROVYTSKA. Professional foreign training of future physicians in the context of international cooperation.....	141
Sergii BUTENKO. Main aspects of preventive education of children and adolescents in the history of pedagogy.....	146
Alexandra BUSHTRUK. Interactive teaching methods in primary school.....	153

Oksana VYTVYTSKA, Oksana TIYTIYNNYK, Svitlana MOISEIENKO. Features of using distance learning technologies.....	159
Liubov VLADYKA, Oleksii MATVHIYCHUK, Serhii PODLASOV. Organization of students educational achievements monitoring in the conditions of synchronous distance learning of physics in technical university.....	167
Kateryna VOLYNETS, Tetyana GRISHCHENKO. Formation of creative independence in older preschool children in the process of cognitive activity in mathematics.....	173
Alla HOVORUN, Mykhailo HNATIUK. Formation of professional competencies in applicants of art specialties with the use of scientific methods.....	180
Tetyana GUSEVA. System of corrective and rehabilitation work with persons with intellectual disorders: from work experience.....	186
Lenina ZADOROZHNA-KNYAGNITSKA, Natalia HUDOLEY, Julia ZABOLOTNA. A complete program for the practical training of future primary school teachers (on the example of Mariupol State University).....	193
Tetiana ZUBENKO, Svitlana MAZUR. The use of mobile technologies in classes on the study of English literature.....	199
Tetiana KYRYCHENKO, Tetiana RIDEL. Motivation as a key aspect in English language learning by students of economics	206
Inna KYRYCHOK, Diana CHETVEROVA, Iryna TONKONOG. Pedagogical conditions of formation of social competence of junior schoolchildren at lessons of literary reading at studying of comic genres.....	211

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 38. ТОМ 1
ISSUE 38. VOLUME 1**

Редактори-упорядники

Микола Пантюк

Андрій Душний

Іван Зимомря

Здано до набору 28.06.2021 р. Підписано до друку 06.07.2021 р.

Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 26,04. Зам. № 0721/259. Наклад 300 прим.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 2509 від 30.05.2006 р.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони: +38 (048) 709 38 69,

+38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.