

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 48. ТОМ 1
ISSUE 48. VOLUME 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 3 від 24.03.2022 р.)*

Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомяр]. – Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2022. – Вип. 48. Том 1. – 332 с.

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

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); **Ільницький В.І.** – співредактор, доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **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.** – доктор педагогічних наук, професор (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 габлітований, надзвичайний професор кафедри (Державна вища професійна школа); **Гриченко Г.З.** – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Дугчак 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); **Зимомяр І.М.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Іванишин П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Корсак Р.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Ужгородський національний університет); **Кравчик М.О.** – кандидат філософських наук, доцент (Міжнародний гуманітарний університет); **Маршалек-Кава Джоанна** – доктор наук, доцент (Університет Миколая Коперника в Торуні, Торунь, Польща); **Масненко В.В.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького); **Мафтин Н.В.** – доктор філологічних наук, професор (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника); **Мацьків П.В.** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Невмержицька О.В.** – доктор педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Оршанський Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пагута М.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Пантюк Т.І.** – доктор педагогічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Петречко О.М.** – доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Печарський А.Я.** – доктор філологічних наук, професор (Львівський національний університет імені Івана Франка); **Синкевич Н.Т.** – кандидат мистецтвознавства (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Ситник О.М.** – доктор історичних наук, доцент, завідувач кафедри (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького); **Сташевська І.О.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з навчальної роботи (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Сташевський А.Я.** – доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри (Харківська державна академія культури), заслужений діяч мистецтв України; **Стецик Ю.О.** – доктор історичних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Стреначікова Марія** – доктор наук (doc. CSe., PhD.), (Академія мистецтв у Банській Бистриці); **Тельвак В.П.** – кандидат історичних наук, доцент (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); **Устименко-Косоріч О.А.** – кандидат мистецтвознавства, доктор педагогічних наук, професор, директор навчально-наукового інституту культури і мистецтв (Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка); **Чик Д.Ч.** – доктор філологічних наук, доцент (Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка); **Яворська Г.Х.** – доктор педагогічних наук, професор (Міжнародний гуманітарний університет); **Янишин Б.М.** – 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).

На підставі наказу Міністерства освіти і науки України № 1290 від 30.11.2021 р. (додаток 3) журнал внесений до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») у галузі історичних наук (032 – Історія та археологія).

Свідцтво 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., Зимомяр 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, 2022
© Пантюк М.П., Душний А.І., Зимомяр І.М., 2022

Recommended for publication
by Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Academic Council
(protocol No 3 from 24.03.2022)

Humanities science current issues: Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University Young Scientists Research Papers / [editors-compilers M. Pantyuk, A. Dushnyi, V. Ilnytskyi, I. Zymomrya]. – Drohobych: Publishing House „Helvetica”, 2022. – Issue 48. Volume 1. – 332 p.

The journal is intended for all interested in high school pedagogy, philology, art, and history.

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); **V. Ilnytskyi** – Co-Editor, Doctor of History, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **I. Dmytriv** – Corresponding Secretary, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **V. Andriev** – Doctor of History, Professor (Kyiv Grinchenko University); **I. Bermes** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Haliv** – Doctor of Pedagogical Sciences, 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. Zymomrya** – 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); **Marszalek-Kawa Joanna** – Doctor of Science, Associate Professor, (Nicolaus Copernicus University in Torun, Torun, Poland); **V. Masnenko** – Doctor of History, Professor, Head of the Department (Bogdan Khmelnytsky Cherkasy National University); **M. Kravchyk** – Ph.D. in Philosophy, Associate Professor (International Humanitarian University); **N. Maftyn** – Doctor of Philology, Professor (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University); **P. Matskiw** – Doctor of Philology, Professor, Head of the Department (Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University); **O. Nevmerzhytska** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor (General Pedagogy and Preschool Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **L. Orshanskyi** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department (Ivan Franko State 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; **A. Stashevskiyi** – Doctor of Arts, Professor, Head of the Department (Kharkiv State Academy of Culture), Honored Worker of Arts of Ukraine; **Y. Stetsyk** – Doctor of Historical Sciences, Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **M. Strenachikova** – Doctor of Science (Doc. CSc., PhD.), (Academy of Arts in Banska Bystrica); **V. Telvak** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University); **O. Ustyenko-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. Yanishyn** – Candidate of Historical Sciences, Senior Research Associate (Institute of History of Ukraine of the NAS of Ukraine); **V. Yaremchuk** – Doctor of History, Professor (Ostroh Academy National University).

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).

Based on the Order of Ministry of Education and Science of Ukraine No 1290 dated 30.11.2021 (annex 3), the journal is included in the List of professional editions of Ukraine (category “B”) in the area of of Historical Sciences (032 – History and Archeology).

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

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

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

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

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

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

© Drohobych State Ivan Franko
Pedagogical University, 2022
© M. Pantyuk, A. Dushnyi, I. Zymomrya, 2022

ІСТОРІЯ

УДК 323.281«1937/1939»(477.44)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-1>**Світлана БОГАТЧУК,***orcid.org/0000-0003-0684-6106*

кандидат історичних наук, доцент,

доцент кафедри історії України та філософії

Вінницького національного аграрного університету

(Вінниця, Україна) svetabogatchuk@ukr.net**Василь БОГАТЧУК,***orcid.org/0000-0003-2651-9348*

викладач гуманітарно-суспільних дисциплін

Відокремленого структурного підрозділу

Технологічно-промислового фахового коледжу

Вінницького національного аграрного університету

(Вінниця, Україна) bogatchukvasia@ukr.net

ПОЗАСУДОВІ РЕПРЕСІЇ НА ТЕРИТОРІЇ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ 1937–1939 РОКІВ

Стаття присвячена аналізу джерел з історії позасудових репресій на території Вінницької області в 1937–1939 рр.

Завдячуючи відкритим історичним та архівним джерелам проаналізовано та отримано достовірну інформацію про “великий експеримент”, що тривав на одній шостій частині земної кулі понад вісімдесят років тому, коли відкрито зневажались людські права, культурні та духовні надбання народів, викорінювались національна гордість, мова, фальсифікувалась історія. Методологія дослідження ґрунтується на принципах науковості, логічності та послідовності. Наукова новизна полягає у тому, що розглядаються факти діяльності радянської влади по відношенню до населення Вінницької області: масові арешти, поділ засуджених на дві категорії, цинізм керівництва області щодо бажання збільшити ліміт засуджених по першій категорії (розстріл). Результати дослідження показують, що в ці роки зазнавали репресій і родини заарештованих, за якими встановлювали постійний нагляд, а коли трійки та двійки приймали по ним рішення, виселяли їх в табори чи трудові поселення за межами України. Трійки та двійки працювали щоденно, засуджуючи на страту та ув'язнення невинних людей.

Необхідно відзначити, що переважна більшість засуджених обвинувачувалися у «контрреволюційній» та «троцькістській» агітації.

Найбільший відсоток серед арештованих та засуджених склали українці, хоча обласне керівництво НКВС притягувало до кримінальної відповідальності й росіян, білорусів, поляків, румунів та представників інших національностей.

Доволі цікавими є факти про низку антирадянських проявів серед дітей репресованих ворогів народу (ув'язнені чи розстріляні згідно з постановою «трійки»), які навчалися в старших класах Тульчинської середньої школи та Немирівському дитячому будинку. Вони проводили антирадянську агітацію серед учнів цієї школи, розривали портрети вождів партії. Активісти були заарештовані та засуджені до 5 років ув'язнення.

У вересні 1938 р. приймається рішення про створення «особливих трійок», до яких входили лише перші особи – секретар обкому (крайкому), прокурор, начальник УНКВС. Керівництвом НКВС області був використаний метод групового допиту, коли до кабінету заводили одночасно до 10 чоловік, застосовуючи до них найжорсткіші прийоми. Пройшло вже більше 80-ти років, а ми повинні пам'ятати нашу історію.

Ключові слова: репресії, радянська влада, «трійки», «двійки», НКВС.

Svetlana BOGATCHUK,

orcid.org/0000-0003-0684-6106

*Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of History of Ukraine and Philosophy
Vinnytsia National Agricultural University
(Vinnytsia, Ukraine) svetabogatchuk@ukr.net*

Vasyl BOGATCHUK,

orcid.org/0000-0003-2651-9348

*Teacher of Humanities and Social Sciences
Separate Structural Unit “Technological and Industrial Professional College
Vinnytsia National Agricultural University”
(Vinnytsia, Ukraine) bogatchukvasia@ukr.net*

EXTREMUAL REPRESSION ON THE TERRITORY OF VINNITSA REGION 1937–1939

The article is devoted to the analysis of sources on the history of extrajudicial repressions in the Vinnytsia region in 1937–1939.

Thanks to open historical and archival sources, reliable information was analyzed and obtained about the “great experiment” that lasted on one-sixth of the globe more than eighty years ago, when human rights, cultural and spiritual heritage of peoples were openly despised, national pride . The research methodology is based on the principles of scientificity, logic and consistency. The scientific novelty is that the facts of the activities of the Soviet government in relation to the population of Vinnytsia region are considered: mass arrests, division of convicts into two categories, cynicism of the regional leadership to increase the limit of convicts in the first category (execution). The results of the study show that during these years the families of the detainees were also repressed and under constant surveillance, and when the threes and twos made decisions on them, they were evicted to camps or labor settlements for outside Ukraine. The threes and twos worked daily, sentencing and imprisoning innocent people.

It should be noted that the vast majority of convicts were accused of “counter-revolutionary” and “Trotskyist” agitation.

The largest percentage of those arrested and convicted were Ukrainians, although the NKVD regional leadership also prosecuted Russians, Belarusians, Poles, Romanians, and other nationalities.

The facts about a number of anti-Soviet manifestations among the children of repressed enemies of the people (imprisoned or shot according to the resolution of the “troika”) who studied in the senior classes of Tulchyn High School and Nemyriv Orphanage are quite interesting. They carried out anti-Soviet agitation among the students of this school, tore down portraits of party leaders. The activists were arrested and sentenced to 5 years in prison.

In September 1938, a decision was made to create “special troikas”, which included only the first persons – the secretary of the regional committee (regional committee), the prosecutor, the head of the UNKVD. The leadership of the NKVD of the region used the method of group interrogation, when up to 10 people were brought to the office at the same time, applying the most horrible methods to them. It’s been more than 80 years, and we need to remember our history.

Key words: *repressions, Soviet power, “troikas”, “twos”, NKVD.*

Постановка проблеми.

Масова кампанія Великого терору, що була розпочата радянською владою в 30-х роках, призвела до знищення невинних людей: представників української інтелігенції, робітників, селян; представників різних національностей.

Вважаємо першочерговим обов’язком повернути в нашу історію правдивість висвітлення подій другої половини 30-х років ХХ ст.

Основною метою наукового дослідження – на основі краєзнавчого матеріалу осмислити історичні події 1937–1939 рр. на Вінниччині.

Аналіз основних досліджень та публікацій. В історичній історіографії присвячено чимало наукових досліджень періоду «Великого терору» у 1937–1939 рр. в Україні, зокрема, й у Вінницькій області.

У відповідності до постанови Верховної Ради і Уряду України Національною академією наук (в першу чергу, Інститутом історії України), Службою безпеки України, Спілкою краєзнавців, товариством «Меморіал» при допомозі сотень ентузіастів ведеться кропітка пошуково-дослідницька робота по встановленню причин, наслідків та жертв репресій періоду сталінізму (Костюк, 1995).

В 1994 р. на Вінниччині була видана книга спогадів репресованих, членів їх родин, свідків репресій «Червоні жорна» («Червоні жорна», 1994).

Вінцем роботи по реабілітації безневинно засуджених і страчених стало створення окремого тому книги пам’яті «Вінницька область» з загальнодержавної серії «Реабілітовані Історією» (Реабілітовані, 2007). Це видання дуже необхідне

сьогодні. І не стільки самим репресованим, адже і тих, хто підпав під другу категорію, практично не залишилося в живих, скільки їх близьким та рідним. Адже значна кількість їх і до цього часу нічого не знає про долю своїх батьків, багато хотіли б розшукати і відвідати місця їх поховання. Правдива інформація про ті часи не менш необхідна і всім нам – громадянам незалежної України.

Васильєв В., Лошицький О., Подкур Р., Шаповал Ю. та інші історики, архівісти досліджували різні аспекти діяльності органів держбезпеки при проведенні масових репресивних операцій.

Окремий напрям діяльності, як-то здійснення позасудових повноважень територіальних органів держбезпеки населення шляхом масових ув'язнень та вбивств населення, розглядав Гула С., а також, різні аспекти взаємовідносин органів ДПУ з партійно-радянськими структурами Поділля на початковому етапі другого «воєнно-комуністичного штурму», які реалізовувалися в двох ключових напрямках: перший – це їх взаємне інформування, другий – спільні практичні дії, що спрямовані на виконання поставлених завдань (Гула, 2017).

Мета статті – формування навиків осмислення історичних подій 1937–1939 рр. на Вінниччині, явищ, процесів за допомогою конкретних фактів та дат при активному використанні краєзнавчого матеріалу.

Виклад основного матеріалу.

Про масштаби репресій, в тому числі, й у Вінницькій області, суспільство вперше дізналось з доповіді М. Хрущова на закритому засіданні ХХ з'їзду КПРС в лютому 1956 року.

І саме в Україні, раніше ніж в інших республіках, розпочалася жадлива «косовиця» – друга після 1917 року хвиля червоного терору: полювання на неіснуючих ворогів народу, шпигунів, саботажників, шкідників, ніби вони дійсно заповнили всю країну.

У жорна сталінських репресій було кинуте цвіт української нації – вчених, державних, військових і громадських діячів, письменників, працівників культури і мистецтва, мільйони безневинних селян і робітників (Рубльов, 2012: 265).

Початок масовим репресіям, що отримали назву «великого терору», поклав люднево-березневий пленум ЦК ВКП(б), який проходив з 23 лютого 1937 року.

На території Вінницької області хвиля «великого терору» розпочалася ще в другій половині 1936 року, коли силами НКВС було проведено масові арешти. І до травня 1937 року було заарештовано 600 чоловік (Васильєв, 1999: 16).

23 липня 1937 року – створення «трійки» на території Вінницької області. Згідно рішення Політбюро ЦК ВКП(б) було затверджено наказ НКВС СРСР за номером 00447, за яким у найближчі чотири місяці репресіям підлягали біля 260 тисяч «ворогів народу». Вони розбивалися на дві категорії: перша – арешт і розстріл, друга – ув'язнення в табори чи в'язниця терміном до 10 років. Також, відповідно цього наказу висилці в табори й ув'язненню підлягали сім'ї репресованих (Політичний терор і тероризм в Україні, 2002: 530).

Відповідно до наказу № 00447 по УРСР планували розстріляти по Вінницькій області біля 1000 осіб та ув'язнити 3000 осіб (Васильєв В., Подкур Р., 2017: 88).

За результатами роботи «трійки» УНКВС у Вінницькій області з 5 серпня по 31 грудня 1937 р. було розглянуто 6997 справ, з яких 6174 пішли за 1-ю категорією (розстріл), 865 – за 2 категорією (Реабілітовані історією, 2007: 16).

В вересні 1937 року був заарештований Чернявський В., який з жовтня 1932 по серпень 1937 р. був 1-м секретарем Вінницького обласного комітету КП(б)У. Його звинуватили в тому, що оточив себе ворогами народу. Наприкінці цього року він був розстріляний (Васильєв, 1999: 16).

З жовтня 1937 р. по березень 1938 р. на підставі постанов «Вищої двійки» кількість репресованих громадян Вінницької області сягнула 7169, з яких 5535 були розстріляні (Реабілітовані історією, 2007: 17-19).

Зазнавали репресій і родини заарештованих, за ними встановлювали постійний агентурний нагляд, а також, на розгляд трійок виселяли в табори чи трудові поселення за межі України.

15 серпня 1937 р. НКВС СРСР було видано наказ № 00486 «Про репресування дружин зрадників батьківщини, членів право-троцькістських шпигунськодиверсійних організацій». Дружин засуджували до 5–8 років виправних таборів, а дітей старше 15 років відправляли в табори чи виправні трудові колонії НКВС (Гула, 2019: 135-136).

В 1938 р. репресії продовжувалися. В цей рік відбулося масове знищення жителів на Вінниччині. Цьому сприяла зміна в грудні 1937 року керівництва управління НКВС та призначення начальником майора І. Корабльова, завданням якого була ліквідація контрреволюції... В лютому й березні 1938 р. М. Єжовим видаються накази про усунення начальників обласних УНКВС в Україні та призначення на ці посади нових людей. Так начальником Вінницького обласного УНКВС став Іван Михайлович Корабльов.

Він виступив ініціатором чергових компаній по знищенню контрреволюційних елементів міста на місцевому рівні. Зокрема, у лютому-березні 1938 року у Вінниці заарештовано членів польської та чеської контрреволюційних організацій. Вже 26 березня 1938 р. на наступному засіданні «трійки» І. Корабльов разом із першим секретарем обкому І. Співаком і облпрокурором Я. Тернівським розглянули 67 кримінальних справ, за якими було репресовано 100 осіб (Реабілітовані історією, 2007: 10).

7 квітня І. Корабльов доповів О. Успенському, що в області заарештовано 2500 осіб, а через 20 днів він вимагав збільшення ліміту репресованих на 300 – 500 осіб, пояснюючи, що «Трійка» працює щоденно, та крім українців почали заарештовувати поляків, румунів та представників інших національностей. Надали 400 осіб за першою категорією (розстріл) (Лощицький «Лабораторія»).

Отже, відповідно звіту наркома внутрішніх справ УРСР І. Леплевського в Україні з початку операції до 27 вересня 1938 р. обласними трійками було засуджено 23 158 чол., по 1-й категорії – 5458, по 2-й категорії – 13 700 чол. Таким чином, у межах затвердженого ліміту трійки найближчими днями розглянуть справи на решту 9842 чоловіка (по 1-й категорії – на 2742 чол., по 2-й категорії – на 7100). Крім того, в обласних трійках НКВС УРСР були матеріали на 15 тис. чоловік (Політичний терор і тероризм в Україні, 2002:530).

Необхідно відзначити, що переважна більшість засуджених обвинувачувалися у «контрреволюційній» та «троцькістській» агітації. Відповідно офіційних даних у 1935 р. в Україні було заарештовано 24934 осіб, а у 1940 – близько 50 тисяч осіб (Шаповал, 2007: 197).

Аналіз документів свідчить, що переважна більшість «хвиль» по масовому знищенню жителів регіону санкціонувалась Центром, а ступінь її реалізації в значній мірі залежав від місцевого керівництва.

Згідно з показами тодішнього заступника начальника 4 відділу УНКВС по Вінницькій області Л. Ширіна «...питання ставилось так, що якщо навіть і нічого не має на людину, треба знайти який-небудь матеріал спеціально, знайти свідків, провести документування. Вважалося браком слідства звільнення арештованого» («Червоні жорна», 1994: 45).

Окрім «трійок», на території області почала діяти так звана «двійка». Наказ НКВС СРСР № 00485 передбачав створення «двійки» з началь-

ника місцевого управління НКВС та прокурора регіону. Саме вони визначали долю громадян за першою категорією – розстріл та другою – ув'язнення. Підписані ними списки надсилалися на затвердження до «Вищої двійки» (нарком внутрішніх справ СРСР та прокурор СРСР), після чого реалізовувалися визначені вироки.

Відповідно звіту начальника Вінницького УНКВС І. Корабльова зазначається, що у 1937–1938 рр. «Вищою двійкою» було репресовано по 1-й категорії 5535 чоловік, по 2-й – 1634 чоловік. Та через велику кількість засуджених 15 вересня 1938 р. Політбюром ЦК ВКП(б) приймається рішення про створення «особливих трійок». Туди входили лише перші особи – секретар обкому (крайкому), прокурор, начальник УНКВС (Реабілітовані історією, 2007: 12).

Навесні 1938 року в управлінні НКВС був запроваджений метод групових допитів. Суть його полягала в тому, що одночасно до кабінету заводили 5–10 заарештованих і до одного з них застосували засоби фізичного впливу доти, поки він не погоджувався писати заяву про свою «антирадянську діяльність» (Лощицький «Лабораторія»...).

В період сталінізму з метою виправдання репресій і спрямування їх у потрібне русло, постійно створювалися фіктивні антирадянські організації, від «Шахтинської справи» (1928 р.) і до «Справи лікарів» (1953 р.). Аналогічна практика, тільки з деякими варіаціями, застосовувалась і у Вінницькій області. Досить високий рівень політичних репресій охопив працівників стратегічно важливих комунікацій – залізниці, промислові підприємства, заклади освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі, колгоспи.

У грудні 1938 року до УДБ УНКВС на Вінниччині надійшли дані про низку антирадянських проявів серед дітей репресованих ворогів народу (ув'язнені чи розстріляні згідно з постановою «трійки») – учнів старших класів Тульчинської середньої школи. У день святкування жовтневих урочистостей у результаті антирадянської агітації учнів цієї школи майже всі учні 10-го класу не з'явилися на демонстрацію. Виявилося, що це вже не перший акт непокори учнів цієї школи. Тому начальнику УНКВС по Вінницькій області Б. Шаблінському було наказано заарештувати керівника молодіжної терористичної групи Горенштейна, а також викрити можливі зв'язки цієї групи з антирадянським підпіллям (Настрої, 2013: 430).

Подібна ситуація склалася в Немирівському дитячому будинку, де діти так званих «ворогів

народу» проводили активну антирадянську агітацію: тероризували комсомольців, розірвали портрети керівників партії й уряду. Найбільш активних учасників цієї антирадянської групи (Свідзинського Юрія, Скопеделиса Герасима, Пронашко В'ячеслава, Велонаса Костянтина) відповідно вироку було заарештовано до 5 років. Подальша доля Свідзинського Ю. та Пронашко В. не відома (Настрої, 2013: 434).

Знайдені й проаналізовані протоколи дозволили встановити: у Вінницькій області «трійкою» та «вищою двійкою» у 1937–1938 рр. було засуджено 19 851 ос., із них розстріляно 16 806 осіб (Амонс, 2007: 15-19).

Робота трійки нагадувала, як відзначають вчені, справжню машину смерті. Особам, вирок яким визначали по 1-й категорії, не давали можливості захищатися. Смертельні вирок виконували негайно. У Вінниці місце розстрілів влаштували в будинку гаража обласного УНКВС. Щоб не було чути пострілів спеціально вмикали двигуни автомобілів. Страчених хоронили на спецоб'єктах НКВС – «фруктовий сад», «православне кладовище», «центральний парк» (Гула, 2019: 141).

Масові репресії були призупинені директивами ЦК ВКП(б) і РНК СРСР в листопаді 1938 року заборонаю розгляду справ арештованих «трійками» та проведення «масових операцій по арештах та виселенню». Тобто, сам факт «Великого терору» відзначає централізованість його проведення.

Необхідно відзначити, що серед репресованих Вінниччини українці складали найбільший відсоток – понад 70, поляки – 23,7%, євреї – 3,1%, росіяни – 2,9%, а також представники інших національностей, як-то: німці, білоруси, молдавани, чехи, литовці. По Вінницькій області найбільша частка репресованих була у Вінниці, Жмеринському, Козятинському, Тульчинському, Хмельницькому, Могилів-Подільському та ін. районах (Реабілітовані історією, 2007: 6).

Одні, в першу чергу інтелігенція, релігійні діячі, арештовувались як учасники загальносоюзних чи республіканських контрреволюційних організацій. Так, в числі 45 чоловік, які постали перед судом як кістяк «Спілки визволення України», був заарештований 26 серпня 1939 р. директор Вінницької філії Всенародної бібліотеки ВУАН В. Отамановський (Кот, 2010: 126).

Протягом проведення всієї операції за наказом №00447 жорстокими були вирок для українців, яких засуджували за буржуазний націоналізм практично до розстрілу. Заарештовували також і польських, і німецьких націоналістів (Шаповал, 2016).

Жителі Вінниці знали про масові розстріли й таємні поховання людей співробітниками обласного управління НКВС у центрі міста в 1937–1938 рр. Жажливі чутки потайки передавалися городянами й мешканцями сіл (Організатори та виконавці, 2015: 49).

З 24 травня по 3 жовтня 1943 р. у Вінниці працювали три німецькі й одна міжнародна комісії, до яких входили судові медики й анатоми з європейських країн для обстеження місць масових таємних поховань (Лошицький О. «Лабораторія»).

Загалом було розкопано 95 могил, в яких знайшли 9439 трупів. Жителі міста й області з жахом упізнавали останки рідних, убитих співробітниками НКВС. Біля розкопаних могил між деревами було натягнуто дріт, на якому розвішувалися особисті речі вбитих (Держархів Вінницької обл., 21–21 зв).

Згідно судово-медичного протоколу, на території саду, що належав УНКВС, було знайдено 37 могил. З них цілком розкопано 12. В одній могилі серед великої кількості одягу знайдено лише 18 трупів, а в другій – 74, в інших – здебільшого від 100 до 130, а в двох було 250 та 280 трупів.

На кладовищі, на невикористаній його частині, біля лікарні Пирогова розшукано 14 могил з приблизно 30. З санітарних міркувань, зважаючи на близькість лікарні, ці могили не розкопувались до кінця, а з кожної витягнуто тільки по кілька трупів для дослідження судово-медичної експертизи.

На терені народного парку (нині парк культури і відпочинку ім. М. Горького), серед 2-х груп дерев, знайдено 24 братських могил, з 14 з них для судово-медичних досліджень витягнуто 40 трупів.

Проведеною експертизою 1670 трупів однозначно встановлено причину смерті. Всі вони отримали постріл в потилицю чи задню частину голови, що паралізувало шийні реберця або порушувало діяльність мозку. Майже в усіх випадках виявлено дві, часто три, а й іноді й чотири рани. Експерти пояснили ці факти тим, що при розстрілах використовувалась дрібнокаліберна зброя (5,6 мм) і олов'яні кулі. Ця вогнепальна зброя настільки легка, що вбити людину можна було лише кількома пострілами. У всіх випадках виявлено лише вхідні отвори, в одиничних випадках куля пробивала шию наскрізь. Виявлено в результаті експертизи, що в більшості репресованих (60%), крім рани від куль в потилицю, були ще й розбиті черепи. Отже, ще живих людей добили тупим знаряддям (прикладом або залізною рурою). У всіх жертв руки були зв'язані за спиною.

Вік убитих, в більшості, коливався між 40 і 60 роками. Серед них було тільки 20 жінок (з 1670).

Згідно експертизи одягу досліджених трупів, комісія зробила висновок, що більшість замордованих були прості робітники та селяни. За її підрахунками, що базуються на «кількості відкопаних могил та пересічному числі трупів в окремих могилах», на території саду поховано близько 4-х тисяч, на кладовищі близько 3-х тисяч та на території парку – близько 4-х тисяч чоловік.

За підрахунками комісії «загальне число жертв розстрілу в цих трьох місцях Вінниці досягає 11–12 тисяч».

Співставлення кількості репресованих в 1937–1939 роках за даними попередніх років показує їх значний (в десятки разів) ріст і в інших регіонах. В Україні в другій половині 30-х років було репресовано 360 тисяч громадян.

З тих пір пройшло 80 років. Але і зараз вчені, та й не тільки вони, ставлять питання про загадку 1937-го (Шаповал Ю., 1990: 15).

Скільки ж їх, переважно простих, добропорядних, лояльних громадян України, на догоду амбіціям «батька народу» стараннями його вдячних

васалів було репресовано у Вінницькій області в 1928–1953 роках?

Однозначно дати відповідь на це запитання поки що неможливо.

Твердження про безглуздість терору і параною його натхненника є малоімовірними. Дії Сталіна були усвідомлені і прораховані, направлені на зміцнення власної влади. Він завжди досягав своєї мети. Межу сталінізму поклала природа, а не люди.

Висновки. Таким чином, позасудові органи у вигляді «трійок» та «двійок» у 1937–1938 рр. виконували основну роботу по фізичному знищенню громадян України, зокрема, Вінницької області, їх масовому ув'язненню в табори. Але ліквідувавши «трійки» та «двійки» в 1938 році, вище політичне керівництво СРСР не відмовилося від практики позасудових репресій. Особлива нарада при НКВД СРСР припинила своє існування лише після смерті Й. Сталіна.

Проблеми масових убивств у роки «Великого терору», увічнення пам'яті жертв, розшуку та оприлюднення прізвищ убивць досі мають не лише наукове, а й політичне значення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Рубльов О. С. Розстріляне відродження. Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. Інститут історії України НАН України. Київ : Наук. думка, 2012. Т. 9. 944 с.
2. «Червоні жорна» (Спогади репресованих, членів їх родини, свідків репресій). Вінниця : Державне обласне видавництво «Вінниця». 1994. 356 с.
3. Кот С. І. Отамановський Валентин Дмитрович / Енциклопедія історії України : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. Київ : Наукова думка, 2010. Т. 7. 699 с.
4. «Мученики за віру» (Біографічні дані служителів культури Вінницької єпархії, репресованих в раки сталінізму). Вінниця: державне обласне видавництво «Вінниця». 1993. 243 с.
5. Шаповал Ю. «Маршрутами історії». Збірник статей (Сталін, сталінізм і Україна). Київ : «Політвидав». 1990. 48 с.
6. Костюк Г. Сталінізм в Україні (гене́за і наслідки). Київ : «Смолоскип». 1995. 508 с.
7. Реабілітовані історією: У двадцяти семи томах. Т. 2. Вінницька область. / Редакція Л.М. Спіридонова (голова). Кн. 2. Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика». 2007. 848 с.
8. Васильєв В. Причини та механізми здійснення масових політичних репресій на території Вінницької області в 20–30-і рр. *Політичні репресії на Поділлі (20-30-ті рр. ХХ ст.)* : зб. наук. праць / Вінниц. облдержадміністрація. Вінниця, 1999. С. 9–23.
9. Гула С. Органи ДПУ УСРР і партійно-радянські структури в здійсненні другого «воєнно-комуністичного штурму» на Поділлі (1928–1930 рр.). *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Історія. Вип. 25. 2017. С. 197–203.
10. Васильєв В., Подкур Р. Радянські карателі. Співробітники НКВС – виконавці «Великого терору» на Поділлі. НАН України. Інститут історії України. Київ : Видавець В. Захаренко, 2017. 240 с.
11. Місця розстрілів та поховань на території Вінницької області : Карта Вінницької області (1932–1937). Реабілітовані історією: У двадцяти семи томах. Вінницька область. Вінниця, 2007. Т. 2. С. 22.
12. Настрої та поведінка населення Поділля в умовах сталінської революції «згори». 1928–1940. Зб. док. та мат-в / Авт. вступ. ст.: В. Васильєв, Р. Подкур ; упоряд.: Р. Подкур, В. Васильєв, П. Кравченко, В. Петренко ; НАН України, Ін-т історії України та ін. К. : Інститут історії України НАН України, 2013. 528 с.
13. Організатори та виконавці «великого терору»: долі співробітників Вінницького й Кам'янець-Подільського обласних УНКВС // 3 архівів ВУЧК-ГПУ-НКВД-КГБ. 2015. № 2. С. 48–120.
14. Лошицький О. «ЛАБОРАТОРІЯ» Нові документи і свідчення про масові репресії 1937-38 років на Вінниччині. URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Loshytskyi_Oleksandr/Laboratoriia_Novi_dokumenty_i_svidchennia_pro_masovi_represii_1937-38_rokiv_na_Vinnychchyni.pdf
15. Політичний терор і тероризм в Україні. XIX–XX ст. Історичні нариси / Д.В. Архієрейський, О.Г. Бажан, Т.В. Бикова та ін. ; відповід. ред. В.А. Смолій. К. : Наук. думка, 2002. 952 с.

16. Держархів Вінницької обл., ф. Р-6023, оп. 4, спр. 26380, арк. 21-21 зв.

17. Шаповал Ю. Україна в добу «великого терору»: етапи, особливості, наслідки. К., 2016. URL: https://shron3.chtyvo.org.ua/Shapoval_Yurii/Ukraina_v_dobu_velykoho_teroru_etapy_osoblyvosti_naslidky.pdf

REFERENCES

- Rublov O. S. Rozstriliane vidrodzhennia [Shot revival] Entsyklopediia istorii Ukrainy : u 10 t. / redkol.: V. A. Smolii (holova) ta in. Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. Kyiv : Nauk. dumka, 2012. T. 9. 944 p. [in Ukrainian].
- “Chervoni zhorna” (Spohady represovanykh, chleniv yikh rodyny, svidkiv represii). [“Red millstones” (Memoirs of the repressed, their family members, witnesses of repression)]. Vinnytsia: derzhavne oblasne vydavnytstvo “Vinnytsia”. 1994. 356 p. [in Ukrainian].
- Kot S. I. Otamanovskyi Valentyn Dmytrovych [Otamanovskyi Valentin Dmitrovich] / Entsyklopediia istorii Ukrainy : u 10 t. / redkol.: V. A. Smolii (holova) ta in.; Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. Kyiv : Naukova dumka, 2010. T. 7. 699 p. [in Ukrainian].
- “Muchenyky za viru” (Biohrafichni dani sluzhyteliv kultu Vinnytskoi yeparkhii, represovanykh v raky stalinizmu). [“Martyrs for the Faith” (Biographical data of the ministers of the Vinnytsia diocese, repressed in the cancers of Stalinism.)] Vinnytsia: derzhavne oblasne vydavnytstvo “Vinnytsia”. 1993. 243 p. [in Ukrainian].
- Shapoval Yu. “Marshrutamy istorii”, Zbirnyk statei (Stalin, stalinizm i Ukraina). [“Routes of history”. Collection of articles (Stalin, Stalinism and Ukraine)]. Kyiv : “Polityvydav”. 1990. 48 p. [in Ukrainian].
- Kostiuk H. Stalinizm v Ukraini (heneza i naslidky). [Stalinism in Ukraine (genesis and consequences)]. Kyiv: “Smoloskyp”. 1995. 508 p. [in Ukrainian].
- Reabilitovani istoriieiu: [Rehabilitated by history]. U dvadtsiaty semy tomakh. T. 2. Vinnytska oblast. /Redaktsiia: L.M. Spiridonova (holova). Kn. 2. Vinnytsia: DP “Derzhavna kartohrafichna fabryka”. 2007. 848 p. [in Ukrainian].
- Vasyliiev V. Prychyny ta mekhanizmy zdiisnennia masovykh politychnykh represii na terytorii Vinnytskoi oblasti v 20–30-i rr. [Causes and mechanisms of mass political repression in the Vinnytsia region in the 20–30’s.]. *Politychni represii na Podilli (20–30-ti rr. XX st.)* : zb. nauk. prats / Vinnyts. obl. derzhadministratsiia. Vinnytsia, 1999. pp. 9–23. [in Ukrainian].
- Hula S. Orhany DPU USRR i partiino-radianski struktury v zdiisnenni drugoho “voienno-komunistychnoho shturmu” na Podilli (1928–1930 rr.) [Bodies of the DPU of the USSR and party-Soviet structures in the implementation of the second “military-communist assault” in Podolia (1928–1930)]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Istoriiia*. Vyp. 25. 2017. Pp. 197–203. [in Ukrainian].
- Vasyliiev V., Podkur R. Radianski karateli. Spivrobotnyky NKVS – vykonavtsi “Velykoho teroru” na Podilli. [Soviet punishers. NKVD officers are the perpetrators of the Great Terror in Podillya]. NAN Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy. Kyiv : Vydavets V. Zakharenko, 2017. 240 p. [in Ukrainian].
- Mistsia rozstriliv ta pokhovan na terytorii Vinnytskoi oblasti [Tekst] : Karta Vinnytskoi oblasti (1932–1937). [Places of executions and burials on the territory of Vinnytsia region [Text]: Map of Vinnytsia region (1932–1937)]. Reabilitovani istoriieiu: U dvadtsiaty semy tomakh. Vinnytska oblast. Vinnytsia, 2007. T. 2. P. 22. [in Ukrainian].
- Nastroi ta povedinka naselennia Podillia v umovakh stalinskoj revoliutsii “zghory”. 1928–1940. [Moods and the behavior of the population of Podolia in the Stalinist revolution “from above”. 1928–1940]. Zb. dok. ta mat-v / Avt. vstup. st.: V. Vasyliiev, R. Podkur ; uporiad.: R. Podkur, V. Vasyliiev, P. Kravchenko, V. Petrenko ; NAN Ukrainy, In-t istorii Ukrainy ta in. K. : Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 2013. 528 p. [in Ukrainian].
- Orhanizatory ta vykonavtsi “velykoho teroru”: doli spivrobotnykiv Vinnytskoho y Kamianets-Podilskoho oblasnykh UNKVS. [Organizers and executors of the “Great Terror: the fate of the Vinnytsia and Kamyanets-Podilsky regional UNKVD”]. Z arkhiviv VUCHK-HPU-NKVD-KHB. 2015. № 2. Pp. 48–120. [in Ukrainian].
- Loshytskyi O. “LABORATORIIA” Novi dokumenty i svidechnia pro masovi represii 1937–38 rokiv na Vinnychchyni [“LABORATORY” New documents and evidence of the mass repressions of 1937–38 in Vinnytsia] URL: https://shron1.chtyvo.org.ua/Loshytskyi_Oleksandr/Laboratoriia_Novi_dokumenty_i_svidchennia_pro_masovi_represii_1937-38_rokiv_na_Vinnychchyni.pdf
- Politychnyi teror i teroryzm v Ukraini. XIX-XX st. Istorychni narysy [Political terror and terrorism in Ukraine. XIX–XX centuries Historical essays]. / D.V. Arkhiereyskyi, O.H. Bazhan, T.V. Bykova ta in. Vidpovid. red. V.A. Smolii. K. : Nauk. dumka, 2002. 952 p. [in Ukrainian].
- Derzharkhiv Vinnytskoi obl., f. R-6023, op. 4, spr. 26380, арк. 21-21 зв.
- Shapoval Y. Ukraina v dobu “velykoho teroru”: etapy, osoblyvosti, naslidky [Ukraine in the days of “great terror”: stages, features, consequences]. K., 2016. URL: https://shron3.chtyvo.org.ua/Shapoval_Yurii/Ukraina_v_dobu_velykoho_teroru_etapy_osoblyvosti_naslidky.pdf

УДК 930.342.9

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-2>

Борис ДРОГОМИРЕЦЬКИЙ,

orcid.org/0000-0003-0670-2743

аспірант кафедри історії та археології

Мелітопольського державного педагогічного університету

імені Богдана Хмельницького

(Мелітополь, Запорізька область, Україна) borisdrogomir@ukr.net

СУЧАСНА ГІБРИДНО-ІНФОРМАЦІЙНА ВІЙНА: ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ ВИМІР

У статті розглянуто узагальнення та осмислення існуючої історіографії стосовно сучасної гібридно-інформаційної війни. Зокрема особливу увагу приділено аналізу понять «гібридна війна» та «гібридно-інформаційна війна». Відтак зроблено спробу теоретико-методологічного переосмислення існуючої історіографії з цих питань. Основна увага у статті приділяється розгляду витоків та визначальним тенденціям прояву гібридно-інформаційної війни. Так автором зазначено характерні особливості гібридних та інформаційних воєн. У тому числі підкреслено сучасну найбільш поширену форму – протистояння у кібернетичному просторі тощо. Підсумовано, що історіографія теми сучасної гібридно-інформаційної війни ґрунтується на значній кількості робіт і публікацій, більшість із котрих має дискусійний характер. Відтак необхідно відзначити, що сучасні методи ведення гібридної війни передбачають насамперед активне й всебічне використання засобів інформаційно-психологічного впливу на супротивника. Наголошено, що стратегічною метою інформаційної діяльності супротивника залишається масштабна дестабілізація держави та країни загалом, що зазвичай проявляється у здійсненні різного роду підризних акцій. Саме це є однією з суттєвих передумов ефективного проведення всього комплексу заходів гібридно-інформаційної війни. З огляду на це, надзвичайно важливими є офіційні пріоритети державної інформаційної політики. Водночас досить ефективними засобами протидії методам гібридно-інформаційної війни вважається активна діяльність держави на зовнішній інформаційній арені та належна протидія діяльності спецслужб агресора. Оскільки з розвитком комп'ютерних мереж кібервійна стає реальною загрозою для існування будь-якої держави світу.

Ключові слова: гібридна війна, сучасна гібридно-інформаційна війна, міжнародна безпека, міжнародні договори, методи деструктивної пропаганди, маніпулятивні засоби інформаційно-психологічного впливу, «Русский мир».

Borys DROGOMYRETSKY,

orcid.org/0000-0003-0670-2743

Postgraduate student at the Department of History and Archeology

Bogdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University

(Melitopol, Zaporizhzhya region, Ukraine) borisdrogomir@ukr.net

MODERN HYBRID-INFORMATION WAR: HISTORIOGRAPHICAL DIMENSION

The article considers the generalization and understanding of existing historiography in relation to modern hybrid information warfare. In particular, special attention is paid to the analysis of the concepts of "hybrid war" and "hybrid information war". Therefore, an attempt was made to theoretically and methodologically rethink the existing historiography on these issues. The main attention in the article is paid to the consideration of the origins and defining tendencies of the manifestation of hybrid information warfare. Thus, the author notes the characteristics of hybrid and information wars. In particular, the most common modern form is emphasized – confrontation in cyberspace, etc. It is concluded that the historiography of the topic of modern hybrid information warfare is based on a significant number of works and publications, most of which are debatable. Therefore, it should be noted that modern methods of hybrid warfare involve primarily active and comprehensive use of information and psychological influence on the enemy. It is emphasized that the strategic goal of the enemy's information activities remains large-scale destabilization of the state and the country as a whole, which is usually manifested in the implementation of various subversive actions. This is one of the essential prerequisites for the effective implementation of the whole set of measures of hybrid information warfare. In view of this, the official priorities of the state information policy are extremely important. At the same time, active activity of the state in the external information arena and proper counteraction to the activity of the aggressor's special services are considered to be quite effective means of counteracting the methods of hybrid information warfare. Because with the development of computer networks, cyber warfare is becoming a real threat to the existence of any country in the world.

Key words: hybrid war, modern hybrid information war, international security, international agreements, methods of destructive propaganda, manipulative means of information and psychological influence, "Russian world".

Постановка проблеми. Аналіз російсько-українських відносин на пострадянському просторі як прояву перманентної гібридної агресії вимагає значного теоретико-методологічного переосмислення існуючої історіографії та максимального залучення новітніх досліджень. Один із сучасних видів гібридно-інформаційної війни є «сміслова» війна, коли агресор прагне в інформаційному полі нівелювати всі національні пріоритети. При цьому, одне з її головних завдань полягає в маніпулюванні суспільною свідомістю. Відтак постає завдання узагальнення історіографії щодо сучасної гібридно-інформаційної війни.

Аналіз досліджень. Аналізуючи історіографію сучасної гібридно-інформаційної війни насамперед слід відзначити працю «Світова гібридна війна: Український фронт» за загальною редакцією В. П. Горбуліна. Вона з'явилася в лютому 2017 року спочатку в українськомовній, а 6 червня цього ж року – в англomовній редакції. Це видання Національного інституту стратегічних досліджень стало однією з перших і найбільш всеохопних праць про «гібридну війну» (Горбулін, 2017). П. П. Гай-Нижник у своїй монографії «Росія проти України (1990–2016 рр.): від політики шантажу і примусу до війни на поглинання та спроби знищення» висвітлюючи комплекс дипломатичних та воєнно-політичних взаємин між Російською Федерацією та Україною, розглянув окремі аспекти сучасної гібридної війни в контексті політики національної безпеки (Гай-Нижник, 2017). Певною мірою історіографія сучасної гібридно-інформаційної війни міститься у праці О. М. Ситника. Серед іншого, в ній звернено увагу на те, що працях окремих військових експертів можна віднайти близький до даного термін «війна керованого хаосу» (Sytnyk, 2019: 72). У цілому слід наголосити, що історіографія сучасної гібридно-інформаційної війни лише деяким чином розкрита дослідниками цієї тематики.

Мета статті – узагальнення та осмислення існуючої історіографії стосовно сучасної гібридно-інформаційної війни.

Виклад основного матеріалу. Як зауважили В. Черниш і М. Прем, застосування поняття «гібридна війна» – як проміжного стану між збройним конфліктом і миром – вимагає особливо виваженого ставлення. Адже від часу більшовицького перевороту 1917 року, методи ведення війн зазнали значних змін. Держави вже відійшли від класичних форм початку та завершення війни. У той час, як агентами-провокаторами проводиться значна дестабілізуюча робота в країні-цілі, щоб дати агресору привід втрутитись у її вну-

трішні справи. Це мало місце і в Грузії в 1921 році під час агресії більшовиків та в 1939 році – під час вторгнення нацистів у Польщу. Аналогічна практика була застосована РФ в 2014 році, з початком гібридної агресії в Україну. При цьому, велике значення відводилося поширенню зумисній дезінформації. З допомогою котрої, серед іншого, досягається принцип «зменшення «війни» за рахунок збільшення «конфлікту» (Черниш, Прем, 2017: 77–78). Відтак офіційне поширення масованої дезінформації з боку влади Російської Федерації – насамперед через широку мережу російських ЗМІ, викликає на Заході все більше й більше занепокоєння. Адже все це несе реальну довгострокову безпекову загрозу для всього цивілізованого світу.

На думку А. Єрмолаєва, термін «гібридна війна» був запропонований в кінці ХХ століття в США для визначення конфлікту в якому поєднуються стандартні повномасштабні військові дії, локальні дії нерегулярних збройних формувань та інформаційні кампанії. Широку популярність термін доручив з початком збройного конфлікту в Україні, саме так світове експертне співтовариство охарактеризувало дії Росії проти нашої держави. З тих пір феномен «гібридної війни» вже став предметом вивчення не тільки журналістської, а й наукового співтовариства. Саме з таких позицій його розглядають співробітники Інституту стратегічних досліджень «Нова Україна» в матеріалі, який агентство пропонує увазі своїх читачів. Особливо цікаво, що в даній публікації автори розглядають вплив явища «гібридної війни» на суспільство в цілому і те, наскільки цей феномен змінює соціальні відносини (Єрмолаєв, 2015). Поняття гібридної війни розкривається в ряді робіт іноземних авторів, зокрема в праці Ф. Гоффмана (Hoffman, 2009). Окремі термінологічні аспекти поняття «гібридна війна» висвітлені в роботі Г. М. Яворської (Яворська, 2017: 15–17). О. Ситник, розглядаючи поняття гібридної війни, прийшов до висновку, що це різновид війни, котрий охоплює значний діапазон впливів, вироблений противником із застосуванням як військових, так й іррегулярних формувань, в яких також беруть участь цивільні компоненти (Sytnyk, 2019: 71–72). Досить широке поширення нині також знаходить термін «гібридні загрози», який визначає загрози, що виходять від противника, здатного в один і той же час застосовувати традиційні та нетрадиційні інструменти в певних цілях (Ситник, 2017).

О. О. Комарчук висловив переконання, що війна як суспільно-політичне явище нині має довготривалий характер, при якому інтенсивно

використовуються технологічні засоби, зокрема активно застосовується «інформаційний фронт» з метою маніпуляції свідомістю суспільства (Комарчук, 2016: 5). А. Близнюк вважає, що інформаційна війна, яку давно веде Росія проти України, допомогла Росії успішно провести анексію Криму, забезпечити підтримку цих дій у населення РФ і спровокувати війну на Донбасі. Сьогодні інформаційна війна є важливою частиною боротьби за цілісність і незалежність України. Вкладення ресурсів в боротьбу з російською пропагандою, може стати більш ефективним у боротьбі з агресією, ніж прямі інвестиції в озброєння. Ефективна протидія російській пропаганді може зменшити потік нових добровольців до армій ДНР-ЛНР, а також позбавити агресора можливості втягнути в протистояння населення інших областей України. Контрпропаганда може викрити деякі міфи, в які вірить населення РФ, а це знизить підтримку дій Путіна населенням Росії, що, у свою чергу, ускладнило б можливості Росії по ескаляції військових дій. Домінуючою складовою гібридної війни у цих зонах є інформаційний вплив, а точніше – пропаганда (Близнюк, 2015: 390, 391).

У праці В. П. Горбуліна «Світова гібридна війна: Український фронт», за заг. ред. праць про «гібридну війну», серед іншого, наголошено, що ми нині ми є свідками безпрецедентної за масштабами інформаційно-пропагандистської кампанії на міжнародному рівні з використанням усього спектра можливостей (телебачення, преса, інтернет, інформаційні заходи тощо) з метою формування у громадян іноземних держав вигідних для РФ уявлень про події довкола України та власного іміджу як «рятівника», «миротворця» тощо. З метою прикриття різноманітних дій (анексія АР Крим, конфлікт на Донбасі, трагедія з малайзійським авіалайнером тощо) дипломати РФ часто вдавалися і продовжують вдаватися до прийому зміщення акцентів щодо подій на сході України та перекладання відповідальності за них на нашу державу. Кремль спростовує власну відповідальність і продовжує не визнавати своєї участі у злочинах. Натомість українські дипломати наполегливо працюють над досягненням своїх ключових цілей – закріплення позиції України щодо конфлікту на Донбасі в рішеннях міжнародних організацій, надання об'єктивної інформації про ситуацію на сході нашої держави та в Криму, підтримання міжнародної безпеки, забезпечення прав людини на окупованих територіях, допомоги внутрішньо переміщеним особам тощо (Горбулін, 2017: 278).

В іншій своїй роботі «Гібридна війна» як ключовий інструмент російської геостратегії реваншу»

В. Горбулін вказав на те, що окремі автори розглядають витoki російських практик «гібридних воєн» в контексті подій 1920-х років (методи «активної розвідки»). Проте, на його думку, більш доцільним є звернення уваги на фінальні етапи радянсько-американського протистояння під час «холодної війни». Тоді у відповідь на анонсовану США програму Стратегічної оборонної ініціативи (СОІ) М. Горбачов 12 жовтня 1986 року, під час прес-конференції в Рейк'явіку, заявив: «Відповідь на СОІ буде. Асиметрична, але буде. При цьому нам не доведеться жертвувати значним». У січні 2013 року в Москві відбулися загальні збори Академії військових наук, на яких виступив начальник ГШ ЗС РФ генерал В. Герасімов. Це був своєрідний підсумок тривалої роботи військових аналітиків та фахівців-генштабістів, які певний час концептуалізували зазначену проблему і шукали механізми її вирішення. Саме доповідь генерала Герасімова – своєрідна «точка неповернення» у маніфестації російських поглядів на сучасну війну. В ній було вказано на те, як має розгортатися сучасний воєнно-політичний конфлікт, які елементи в ньому мають бути задіяні та на яких етапах. У доповіді наголошено на зростанні ролі невійськових методів тиску на противника, передусім через політичний, економічний і гуманітарний елементи. Інформаційне ж протиборство взагалі визначалося як наскрізна діяльність на всіх етапах конфлікту: його зародження, супроводу і в постконфліктний період. Звертається увага й на «асиметричні заходи», до яких було зараховано діяльність підрозділів спеціального призначення, розбудову внутрішньої опозиції, а також невинне зростання інформаційного впливу на об'єкт нападу. Багато з того, про що говорив у своєму виступі генерал Герасімов (це, зокрема, важливість невійськових методів тиску, інформаційне протиборство тощо), вже використовувалося спочатку в Криму, а потім і на сході України. Тож можна констатувати, що проти України ведеться повноцінна війна: «гібридна» за формою, «асиметрична» за змістом. Україно-російська «гібридна війна»: практика застосування нового концепту Загалом правильний висновок начальника генштабу генерала Герасімова стосовно воєн нового типу, а саме що в таких війнах військові сили використовуються лише на завершальних етапах – за умов правильно побудованої компанії, справдився у Криму, однак не підтвердився на Донбасі (Горбулін, 2015).

Ф. Г. Турченко та Г. Ф. Турченко провели паралель між «гібридною війною» більшовицької Росії проти України 1917–1921 років і сучасною

російсько-українською війною. При цьому, нинішня російсько-українська війна характеризується як: «гібридна», «нелінійна», «неконвенційна». В ході воєн такого типу використовуються різноманітні способи боротьби з противником. У загальному вигляді характерні особливості гібридних війн наступні: агресія без офіційного оголошення війни; приховування країною-агресором своєї участі в конфлікті; «інформаційна війна» – пропаганда та контрпропаганда з застосуванням «брудних» інформаційних технологій; широке використання «п'ятої колони» і нерегулярних збройних формувань (в т. ч. під прикриттям мирного населення); нехтування агресором міжнародними нормами ведення бойових дій, чинними угодами і новими домовленостями; заходи політичного та економічного тиску (за формального збереження дипломатичних зв'язків між двома країнами); протистояння у кібернетичному просторі тощо (Турченко, Турченко, 2015: 143).

Ю. Г. Бадах проаналізував дії російського керівництва у міжнародних відносинах, втручання їх у внутрішні справи інших держав, в тому числі України, що могли привести до нової «холодної війни» (Бадах, 2012). В. В. Коцур зауважив, що неправомірна анексія Криму РФ та збройний конфлікт на Донбасі поставили під сумнів систему міжнародної безпеки та нівелювали значну кількість міжнародних договорів, а зокрема «Будапештський Меморандум про гарантії безпеки у зв'язку з приєднанням України до Договору про нерозповсюдження ядерної зброї 1994 р.» Усталена схема «силового балансу» з можливим супротивником із застосуванням воєнної сили в умовах ХХІ століття себе не виправдовує, на відміну від нових методів збройних конфліктів, які кожного року впроваджуються в нестабільних регіонах (Коцур, 2015: 77–78). П. Гай-Нижник зазначив, що на початку 2014 року РФ, розпочавши гібридну агресію проти України, порушила не лише українсько-російські спільні договори, а й міжнародно-правове законодавство в цілому. Російсько-українська війна, за своєю суттю, виходить за рамки двостороннього конфлікту та виявляє у собі виразні ознаки загальної кризи світової системи безпеки, що призведе до низки глобальних змін: зміняться не лише кордони та системи влади в Україні та Росії, закладено початок масштабної трансформації євразійського простору, що може спричинити якісний й територіальний перерозподіл ринків торгівлі та сировини, зазнають змін усталені правила політичного світогляду та взаємовідносин, принципи суспільно-політичної моралі деформуються, роз-

почнеться перегляд основ глобалістичної економіки та системи світової безпеки, світовий порядок базуватиметься на змінених правилах гри та розпочне набувати якісно нової конфігурації (Гай-Нижник, 2017: 283). Також у цілій низці праць П. П. Гай-Нижника аналізуються історичні передумови та геополітичні причини агресії Російської Федерації проти України у 2014 р., спадкоємність Російської імперії з Російською Федерацією в її експансіоністській політиці та агресивному насаджуванні ідеї т. зв. «Русского мира», політико-теоретичні, геополітичні, культурно-історичні й зовнішньополітичні аспекти анексії Криму та збройного конфлікту на Донбасі, міжнародна політика урядів України в контексті національної безпеки тощо (Гай-Нижник, 2016а; Гай-Нижник, 2016b; Гай-Нижник, 2016с; Гай-Нижник, 2016d). С. А. Дацюк висловив твердження, що існує загроза виникнення нових конфліктів на території Європи, а агресія Росії загрожує безпеці не тільки України, а й всієї Європи. В гібридній війні на власній території важко перемогти, оскільки в ній немає кордонів. Тому саме цей фактор вплинув на прорахунки української влади в проведенні антитерористичної операції. Українсько-російський кордон неможливо перекрити, якщо Україна не контролює інформаційний простір та повітря Сходу України (Дацюк, 2014).

Досить помітний внесок в дослідження проблеми російсько-українських відносин на пострадянському просторі в контексті перманентної гібридної війни належить В. Василенку, який, розглядаючи генезу та природу війни Росії проти України, зауважив, що збройний напад РФ на Україну став несподіваним як для українського політикуму і громадськості, так і для міжнародної спільноти (Василенко, 2014: 77–78). А. Парубій вказав на те, що в неоголошеній війні проти України Росія активно застосовує методи інформаційно-психологічної війни, прагнучи зруйнувати моральний стан військовослужбовців та цивільного населення нашої держави (Парубій, 2014).

Характер сучасної гібридно-інформаційної війни частково висвітлено в статті І. Кременовської «Небезпечні шоу на вітчизняному телебаченні, або Як за допомогою телевізора в Україні обкатують кремлівські зомбі-програми». У ній, зокрема, прослідковано технологічний аспект, спрямований на зомбування людей телевізійним контентом. Також авторкою наголошено, що одна з кремлівських технологій полягає в зомбуванні людей телевізійним контентом. Для кожного проєкту є своя, чітко визначена, цільова аудиторія (групи глядачів відповідного віку, статі, освіти,

роду занять) і відповідний ефірний час. Тематику для винесення на загальне обговорення завжди будуть резонансні, гучні події чи екстремальні ситуації, інакше глядачам нецікаво. Телеканали, зазвичай, у нас є переважно приватними й такими, що задіяні на повну потужність у період підготовки до виборів. Тривалий час РФ демонструвала ігнорування принципів моралі й широко використовувала методи деструктивної пропаганди й маніпулятивні засоби інформаційно-психологічного впливу. Мета всього цього полягає в зомбуванні свідомості людей та маніпулюванні масами (Кременовська, 2016).

Висновки. У цілому слід підсумувати, що історіографія теми російсько-українських відносин на пострадянському просторі як прояву перманентної гібридної агресії ґрунтується на значній кількості робіт і публікацій, більшість із котрих має дискусійний характер. Нині дослідники схильні вважати, що таке явище, як гібридно-інформаційна війна набуло особливого поширення на початку ХХІ століття. Зокрема у вигляді поєднання класич-

ної війни, тероризму, війни в інформаційній сфері та пропаганді. Відтак необхідно відзначити, що сучасні методи ведення гібридної війни передбачають насамперед активне й всебічне використання засобів інформаційно-психологічного впливу на супротивника. Дедалі активніше застосовуються кібератаки як засіб досягнення загальних цілей агресора. Стратегічною метою інформаційної діяльності супротивника залишається масштабна дестабілізація держави та країни загалом, що зазвичай проявляється у здійсненні різного роду підривних акцій. Саме це є однією з суттєвих передумов ефективного проведення всього комплексу заходів гібридно-інформаційної війни. З огляду на це, надзвичайно важливими є офіційні пріоритети державної інформаційної політики. Також ефективними засобами протидії методам гібридно-інформаційної війни є активна діяльність держави на зовнішній інформаційній арені та належна протидія діяльності спецслужб агресора. Адже з розвитком комп'ютерних мереж кібервійна стає реальною загрозою для існування будь-якої держави світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бадах Ю. Г. «Холодна війна». загальний огляд (1946–1991 рр.). *Холодна війна: історія та уроки. 1946–1991 рр.* : Матеріали Міжнародної наукової військово-історичної конференції, 4-5 жовтня 2012 року, м. Севастополь. URL: <http://nvimu.com.ua/wp-content/uploads/Pages.pdf>
2. Близнюк А. Гібридна війна ХХІ століття. Пропаганда як основна складова у політичних, соціальних та етнічних протистояннях. *INTERMARUM: історія, політика, культура*. 2015. Вип. 2. С. 390–399.
3. Василенко В. Війна 2014 року: спроба системного аналізу. *Український тиждень*. № 42. Спецвипуск. 2014. С. 27–42.
4. Гай-Нижник П. Агресія Росії проти України (2014–2016 рр.): гібридна війна на поглинання та спроба знищення. *Агресія Росії проти України: історичні передумови та сучасні виклики* / П. П. Гай-Нижник (керівник проекту, упоряд. і наук. ред.); авт. кол.: П. П. Гай-Нижник, Л. Л. Залізник, І. Й. Краснодемська, Ю. С. Фігурний, О. А. Чирков, Л. В. Чупрій. Київ : «МП Леся», 2016. С. 326–422.
5. Гай-Нижник П. Будапештський меморандум: передумови і наслідки (не)гарантії національної безпеки України. *Агресія Росії проти України: історичні передумови та сучасні виклики* / П. П. Гай-Нижник (керівник проекту, упоряд. і наук. ред.); авт. кол.: П. П. Гай-Нижник, Л. Л. Залізник, І. Й. Краснодемська, Ю. С. Фігурний, О. А. Чирков, Л. В. Чупрій. Київ : «МП Леся», 2016. С. 194–212.
6. Гай-Нижник П. На порозі кривавої бані: російсько-українські міждержавні взаємини у 2010–2013 роках. *Агресія Росії проти України: історичні передумови та сучасні виклики* / П. П. Гай-Нижник (керівник проекту, упоряд. і наук. ред.); авт. кол.: П. П. Гай-Нижник, Л. Л. Залізник, І. Й. Краснодемська, Ю. С. Фігурний, О. А. Чирков, Л. В. Чупрій. Київ : «МП Леся», 2016. С. 247–299.
7. Гай-Нижник П. Формування загальнонаціональної ідентичності українців в контексті сучасних викликів *Агресія Росії проти України: історичні передумови та сучасні виклики* / П. П. Гай-Нижник (керівник проекту, упоряд. і наук. ред.); авт. кол.: П. П. Гай-Нижник, Л. Л. Залізник, І. Й. Краснодемська, Ю. С. Фігурний, О. А. Чирков, Л. В. Чупрій. Київ : «МП Леся», 2016. С. 32–54.
8. Гай-Нижник П. П. Росія проти України (1990–2016 рр.): від політики шантажу і примусу до війни на поглинання та спроби знищення. Київ : «МП Леся», 2017. 332 с.
9. Горбулін В. «Гібридна війна» як ключовий інструмент російської геостратегії реваншу. 2015. URL: <http://gazeta.dt.ua/internal/gibridna-viyna-yak-klyuchoviy-instrument-rosiyskoyi-geostrategiyi-revanshu-.html>
10. Дацюк С. А. Стратегія перемоги України у війні з Росією. *Українська правда*. 21. 06. 2014: URL: <http://blogs.pravda.com.ua/authors/datsuk/53a5542ba2a4a/>
11. Ермолаев А. Гибридные проявления гибридной войны. *Українські новини*. 06. 08. 2015. URL: <https://ukranews.com/publication/1430-gybrydnye-proyavleniya-gybrydnoy-voyny>
12. Комарчук О. О. Історичні та психологічні передумови виникнення гібридних війн. *Політикус*. № 2. 2016. С. 5–9.
13. Коцур В. В. «Гібридні» війни як феномен ХХІ ст. Матеріали всеукраїнської наукової конференції «Гуманітарне та патріотичне виховання студентської молоді в умовах глобалізації та євроінтеграції» (19 листопада 2015 року). Київ : НУХТ, 2015. URL: <http://confpol.webnode.com.ua/naukova-robota/kotsurviv/>

14. Кременовська І. Небезпечні шоу на вітчизняному телебаченні, або Як за допомогою телевізора в Україні обкатують кремлівські зомбі-програми. *Голос України*. 02 .11. 2016: URL: <http://www.golos.com.ua/article/278190>
15. Парубій А. Війна Росії проти України і світу. *Українська Правда*. 6. 08. 2014. URL: <http://www.pravda.com.ua/articles/2014/08/6/7034046/>, 2014
16. Світова гібридна війна: український фронт: монографія / за заг. ред. В. П. Горбуліна. Київ : НІСД, 2017. 496 с.
17. Ситник О. М. Гібридний характер російсько-української війни 2014–2017 років та пошук ефективних засобів протидії. Науково-ідеологічний центр імені Дмитра Донцова. 28. 04. 2017. URL: <http://dontsov-nic.com.ua/hibrydnyj-harakter-rosijsko-ukrajinskoji-vijny-2014-2017-rokiv-ta-poshuk-efektyvnyh-zasobiv-protydiji/>
18. Турченко Ф., Турченко Г. Проект «Новоросія» і новітня російсько-українська війна. Київ : Інститут історії України НАН України, 2015. 166 с.
19. Черниш В., Прем М. Інформаційний вимір гібридної війни. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право: збірник наукових праць*. 2017. № 1/2 (33/34). С. 9–21.
20. Яворська Г. М. Концепт «війна»: семантика і прагматика. *Стратегічні пріоритети. Серія: Філософія*. 2016. № 1. С. 14–23.
21. Hoffman F. G. Hybrid Warfare and Challenges. *JFQ*. January 2009. № 52. National Defense University Press. URL: <https://smallwarsjournal.com/documents/jfqhoffman.pdf>
22. Sytnyk O. M. Evolution of a hybrid-information war in the context of aggressive policy of the Russian Federation in respect to Ukraine. *Challenges of study, conservation and interpretation of historical and cultural heritage: collective monograph*. Lviv-Toruń: Liha-Pres, 2019. P. 70–92.

REFERENCES

1. Badakh YU. H. “Kholodna viyna”. zahalnyy ohlyad (1946–1991 rr.). “Kholodna viyna”: istoriya ta uroky. 1946–1991 rr. Materialy Mizhnarodnoyi naukovoï viyskovo-istorychnoyi konferentsiyi, 4-5 zhovtnya 2012 roku, m. Sevastopol. [Badakh YG “Cold War“. general overview (1946–1991). The Cold War: History and Lessons. 1946–1991”. Proceedings of the International Scientific Military-Historical Conference, October 4-5, 2012, Sevastopol]. URL: <http://nvimu.com.ua/wp-content/uploads/Pages.pdf> [in Ukrainian].
2. Blyznyuk A. Hibrydna viyna KHKHI stolittya. Propahanda yak osnovna skladova u politychnykh, sotsialnykh ta etnichnykh protystoyannyakh. *INTERMARUM: istoriya, polityka, kultura*. 2015. № 2. [Bliznyuk A. Hybrid war of the XXI century. Propaganda as a major component in political, social and ethnic confrontations. *INTERMARUM: history, politics, culture*. 2015. № 2]. P. 390–399. [in Ukrainian].
3. Vasylenko V. Vinya 2014 roku: sprobа systemnoho analizu. *Ukrayinskyy tyzhden*. №42. Spetsvypusk. 2014 [Vasylenko V. The war of 2014: an attempt at systems analysis. *Ukrainian week*. № 42. Special issue]. P. 27–42. [in Ukrainian].
4. Hay-Nyzhnyk P. Ahresiya Rosiyi proty Ukrayiny (2014–2016 rr.): hibrydna viyna na pohlynannya ta sprobа znyshchennya. Ahresiya Rosiyi proty Ukrayiny: istorychni peredumovy ta suchasni vyklyky / P. P. Hay-Nyzhnyk (kerivnyk proektu, uporyad. i nauk. red.); avt. kol.: P. P. Hay-Nyzhnyk, L. L. Zaliznyak, I. Y. Krasnodemska, Yu. S. Fihurnyy, O. A. Chyrkov, L. V. Chupriy. Kyiv : “MP Lesya”, 2016. [Gai-Nyzhnyk P. Russias aggression against Ukraine (2014–2016): a hybrid war of takeover and an attempt at destruction. *Aggression of Russia against Ukraine: historical preconditions and modern challenges* / P. P. Gai-Nyzhnyk (project manager, editor and scientific editor); aut. col.: P. P. Gai-Nyzhnyk, L. L. Zaliznyak, I. Y. Krasnodemskaya, Yu. S. Figurny, O. A. Chirkov, L. V. Chupriy]. P. 326–422. [in Ukrainian].
5. Hay-Nyzhnyk P. Budapesht-skyy memorandum: peredumovy i naslidky (ne)harantiyi natsionalnoyi bezpeky Ukrayiny. Ahresiya Rosiyi proty Ukrayiny: istorychni peredumovy ta suchasni vyklyky / P. P. Hay-Nyzhnyk (kerivnyk proektu, uporyad. i nauk. red.); avt. kol.: P. P. Hay-Nyzhnyk, L. L. Zaliznyak, I. Y. Krasnodemska, YU. S. Fihurnyy, O. A. Chyrkov, L. V. Chupriy. Kyiv: “MP Lesya”, 2016. [Gai-Nyzhnyk P. Russias aggression against Ukraine (2014–2016): a hybrid war of takeover and an attempt at destruction. *Aggression of Russia against Ukraine: historical preconditions and modern challenges* / P. P. Gai-Nyzhnyk (project manager, editor and scientific editor); aut. col.: P. P. Gai-Nyzhnyk, L. L. Zaliznyak, I. Y. Krasnodemskaya, Yu. S. Figurny, O. A. Chirkov, L. V. Chupriy]. P. 194–212. [in Ukrainian].
6. Hay-Nyzhnyk P. Na porozi kryvavoyi bani: rosiysko-ukrayinski mizhderzhavni vzayemny u 2010–2013 rokakh. Ahresiya Rosiyi proty Ukrayiny: istorychni peredumovy ta suchasni vyklyky / P. P. Hay-Nyzhnyk (kerivnyk proektu, uporyad. i nauk. red.); avt. kol.: P. P. Hay-Nyzhnyk, L. L. Zaliznyak, I. Y. Krasnodemska, Yu. S. Fihurnyy, O. A. Chyrkov, L. V. Chupriy. Kyiv : “MP Lesya”, 2016. [Gai-Nyzhnyk P. Russias aggression against Ukraine (2014–2016): a hybrid war of takeover and an attempt at destruction. *Aggression of Russia against Ukraine: historical preconditions and modern challenges* / P. P. Gai-Nyzhnyk (project manager, editor and scientific editor); aut. col.: P. P. Gai-Nyzhnyk, L. L. Zaliznyak, I. Y. Krasnodemskaya, Yu. S. Figurny, O. A. Chirkov, L. V. Chupriy]. P. 247–299. [in Ukrainian].
7. Hay-Nyzhnyk P. Formuvannya zahalnonatsionalnoyi identychnosti ukrayintsiv v konteksti suchasnykh vyklykiv Ahresiya Rosiyi proty Ukrayiny: istorychni peredumovy ta suchasni vyklyky / P. P. Hay-Nyzhnyk (kerivnyk proektu, uporyad. i nauk. red.); avt. kol.: P. P. Hay-Nyzhnyk, L. L. Zaliznyak, I. Y. Krasnodemska, Yu. S. Fihurnyy, O. A. Chyrkov, L. V. Chupriy. Kyiv : “MP Lesya”, 2016. [Gai-Nyzhnyk P. Russias aggression against Ukraine (2014–2016): a hybrid war of takeover and an attempt at destruction. *Aggression of Russia against Ukraine: historical preconditions and modern challenges* / P. P. Gai-Nyzhnyk (project manager, editor and scientific editor); aut. col.: P. P. Gai-Nyzhnyk, L. L. Zaliznyak, I. Y. Krasnodemskaya, Yu. S. Figurny, O. A. Chirkov, L. V. Chupriy]. P. 32–54. [in Ukrainian].
8. Hay-Nyzhnyk P. P. Rosiya proty Ukrayiny (1990–2016 rr.): vid polityky shantazhu i prymusu do viyny na pohlynannya ta sprobа znyshchennya. Kyiv : “MP Lesya”, 2017. [Gai-Nyzhnyk PP Russia v. Ukraine (1990–2016): from the policy of blackmail and coercion to the war of takeover and attempted destruction]. 332 p.

9. Horbulin V. “Hibrydna viyna” yak klyuchovyy instrument rosiyskoyi heostrategiyi revanshu. [Gorbulin V. “Hybrid War” as a key tool of s geostrategy of revenge]. 2015. URL: http://gazeta.dt.ua/internal/gibridna-viyna-yak-klyuchoviy-instrument-rosiyskoyi-geostrategiyi-revanshu_.html [in Ukrainian].
10. Datsyuk S. A. Stratehiya peremohy Ukrainy u viyni z Rosiyeyu. Ukrayinska pravda. 21.06.2014: [Datsyuk S. A. Strategy of Ukraines victory in the war with Russia. Ukrainian Pravda]. URL: <http://blogs.pravda.com.ua/authors/datsuk/53a5542ba2a4a/> [in Ukrainian].
11. Ermolaev A. Hybrydnye proyavlenyya hybrydnoy voyny. Ukrayinski novyny. 06. 08. 2015. [Ermolaev A. Hybrid manifestations of hybrid war. Ukrainian news]. URL: <https://ukranews.com/publication/1430-gybrydnye-proyavlenyya-gybrydnoy-voyny> [in Russian].
12. Komarchuk O. O. Istorychni ta psyholohichni peredumovy vynyknennya hibrydnykh viyn. Politykus. № 2. 2016. [Komarchuk O. O. Historical and psychological preconditions for the emergence of hybrid wars. Politician]. P. 5–9. [in Ukrainian].
13. Kotsur V. V. “Hibrydni” viyny yak fenomen KHKHI st. Materialy vseukrayinskoyi naukovoyi konferentsiyi “Humanitarne ta patriotychne vykhovannya student-skoyi molodi v umovakh hlobalizatsiyi ta yevrointehratsiyi” (19 lystopada 2015 roku). Kyiv : NUKHT, 2015. [Kotsur V. V. “Hybrid” wars as a phenomenon of the XXI century. Proceedings of the All-Ukrainian Scientific Conference “Humanitarian and patriotic education of student youth in the context of globalization and European integration”]. URL: <http://confpol.webnode.com.ua/naukova-robota/kotsurvv/> [in Ukrainian].
14. Kremenovska I. Nebezpechni shou na vitchyznyanomu telebachenni, abo Yak za dopomohoyu televizora v Ukraini obkatuyut kremliivski zombi-prohramy. Holos Ukrainy. 2 lystopada 2016: [Kremenovska I. Dangerous shows on domestic television, or How Kremlin zombie programs are being run in Ukraine with the help of television. Voice of Ukraine]. URL: <http://www.golos.com.ua/article/278190>
15. Parubiy A. Viyna Rosiyi proty Ukrainy i svitu. Ukrayinska Pravda. 6. 08. 2014. [Parubiy A. Russias war against Ukraine and the world. Ukrainian Pravda]. URL: <http://www.pravda.com.ua/articles/2014/08/6/7034046/> [in Ukrainian].
16. Svitova hibrydna viyna: ukrayinskyy front: monohrafiya / za zah. red. V. P. Horbulina. Kyiv : NISD, 2017. [World hybrid war: Ukrainian front: monograph / for general. ed. V. P. Gorbulin]. 496 p. [in Ukrainian].
17. Sytnyk O. M. Hibrydnyy kharakter rosiysko-ukrayinskoyi viyny 2014–2017 rokiv ta poshuk efektyvnykh zasobiv protydyi. Naukovo-ideolohichnyy tsentr imeni Dmytra Dontsova. 28. 04. 2017. [Sytnyk O. M. Hybrid character of the Russian-Ukrainian war of 2014–2017 and search for effective means of counteraction. Dmitry Dontsov Scientific and Ideological Center]. URL: <http://dontsov-nic.com.ua/hibrydnyj-harakter-rosijsko-ukrajinskoji-vijny-2014-2017-rokiv-ta-poshuk-efektyvnyh-zasobiv-protydiji/> [in Ukrainian].
18. Turchenko F., Turchenko H. Proekt “Novorosiya” i novitnya rosiysko-ukrayinska viyna. Kyiv : Instytut istoriyi Ukrainy NAN Ukrainy, 2015. [Turchenko F., Turchenko G. The project “New Russia” and the latest Russian-Ukrainian war]. 166 p. [in Ukrainian].
19. Chernysh V., Prem M. Informatsiynyy vymir hibrydnoyi viyny. Visnyk NTUU “KPI”. Politolohiya. Sotsiolohiya. Pravo: zbirnyk naukovykh prats. 2017. № 1/2 (33/34). [Chernysh V., Prem M. Information dimension of hybrid warfare. Bulletin of NTUU “KPI”. Politology. Sociology. Law: a collection of scientific papers]. P. 9–21. [in Ukrainian].
20. Yavorska H. M. Kontsept “viyna”: semantyka i prahmatyka. Stratehichni priorityty. Seriya: Filosofiya. 2016. № 1. [Yavorska G. M. The concept of “war”: semantics and pragmatics. Strategic priorities. Series: Philosophy]. P. 14–23. [in Ukrainian].
21. Hoffman F. G. Hybrid Warfare and Challenges. *JFQ*. January 2009. № 52. National Defense University Press. URL: <https://smallwarsjournal.com/documents/jfqhoffman.pdf>
22. Sytnyk O. M. Evolution of a hybrid-information war in the context of aggressive policy of the Russian Federation in respect to Ukraine. *Challenges of study, conservation and interpretation of historical and cultural heritage: collective monograph*. Lviv-Toruń: Liha-Pres, 2019. P. 70–92.

УДК 378.4.015.3

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-3>**Валентина КУРИЛЯК,**

orcid.org/0000-0001-5245-9700

докторантка кафедри новітньої історії України
Київського національного університету імені Т. Г. Шевченка
(Київ, Україна) v.kuryliak@ugi.edu.ua

РУХИ ЗА ПОМІРНІСТЬ ТА МЕДИЧНІ ПРАКТИКИ СПОЛУЧЕНИХ ШТАТІВ АМЕРИКИ НА ПОЧАТКУ ХІХ СТОЛІТТЯ

У цьому дослідженні представлено огляд діяльності рухів за помірність та медичні практики, які були широко розповсюдженими в Сполучених Штатах Америки на початку ХІХ століття. З'ясовано, що більшість хвороб лікувалися за рахунок кровопускання, шкідливих для здоров'я речовин, в антисанітарних умовах та неперевіре-них методиках. В результаті чого майже половина пацієнтів помирали або залишалися каліками на все жит-тя. Щодо акушерства ситуація була критичною із 1000 новонароджених виживало 600–700 дітей, включаючи матерів. Визначено, що засновником критичного руху за реформу харчування був Сільвестр Грем. У 1830-х роках Грем розробив систему здорового способу життя, яка виключала вживання міцних напоїв, надмірно оброблену їжу та містила рекомендації щодо дотримання помірності у всіх сферах життя. Крім того, Грем розглядав тіло, як цілісну систему (фізичне та духовне), яку необхідно постійно підтримувати у рівновазі. З'ясовано, що на початку ХІХ століття в Америці утворилося більше сотні груп за помірність. Однією з найбільш успішних був «Християнський союз помірності». Однак, незважаючи на швидкі темпи збільшення кількості груп помір-ності, довгий час вони залишалися розрізненими та працювали самотужки. У підсумках наведено, що завдяки інноваціям, які були запропоновані піонерами здорового способу життя в системі помірності, принципах здо-рогого способу життя, в зміні раціону харчування тощо до початку ХХ століття ситуація значно покращилася. Встановлено, що більшість піонерів за здоровий спосіб життя були вихідцями із протестантів, а медицина та медичні практики Сполучених Штатів Америки на початку ХІХ століття містили змішане використання еле-ментів «шкідливої» медицини та рухів за здоровий спосіб життя.

Ключові слова: рухи за помірність, медичні практики, Сполучені Штати Америки, Сільвестр Грем, ХІХ сто-ліття.

Valentyna KURYLIAK,

orcid.org/0000-0001-5245-9700

Doctoral Student at the Department of Modern History of Ukraine
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) valentina.kuryliak@gmail.com

CONCEPTUAL OVERVIEW OF MEDICAL PRACTICES IN THE UNITED STATES OF AMERICA AT THE BEGINNING OF THE NINETEENTH CENTURY

This study provides an overview of the activities of the moderation movement and medical practices that were widespread in the United States in the early nineteenth century. It was found that most diseases were treated by bloodletting, harmful substances, unsanitary conditions and untested methods. As a result, almost half of the patients died or remained crippled for life. As for obstetrics, the situation was critical, with 600–700 children surviving out of 1,000 newborns, including mothers. It is determined that the founder of the critical movement for food reform was Sylvester Graham. In the 1830s, Graham developed a system of healthy living that precluded the consumption of hard liquor, over-processed foods, and contained guidelines for moderation in all walks of life. In addition, Graham viewed the body as a holistic system (physical and spiritual) that must be constantly maintained in balance. It has been found that more than a hundred temperance groups were formed in America in the early 19th century. One of the most successful was the Christian Union of Temperance. However, despite the rapid increase in the number of moderation groups, they remained isolated for a long time and worked alone. The results show that due to the innovations proposed by the pioneers of a healthy lifestyle in moderation, the principles of a healthy lifestyle, dietary changes, etc. by the early twentieth century, the situation has improved significantly. Thanks to the innovations introduced by the pioneers of healthy lifestyle in the moderation system, the introduction of healthy lifestyle principles into society, especially dietary changes, has made significant progress in the United States. Most healthy pioneers were found to be Protestants, and United States medicine and medical practice in the early 19th century contained a mixed use of elements of "harmful" medicine and healthy living movements.

Key words: moderation movements, medical practices, United States of America, Sylvester Graham, XIX century.

Вступ. На початку XIX століття стан медицини та медичні практики в США містили елементи антисанітарії, відсутність логіки та екстремальні лікувальні методи. Більшість хвороб лікували кровопусканням, шкідливими для здоров'я методами, а про мікроби, віруси та інфекцію ще не знали, тому не вважали за необхідне притримуватися санітарних норм. З ліків використовувалися таблетки із ртуттю, проносні засоби, щипці тощо. Тому часто медицина того часу скоріше була найбільшою перешкодою на шляху до збереження здоров'я (Starling, 2013). Особливо страждали жінки, які найчастіше помираючи під час родів, зважаючи на те, що пологи в США завжди були небезпечними на початку XIX століття. Однією з причин є те, що процес пологів став професійною справою для особливої категорії – акушерок. Вони використовували під час пологів щипці, які зазвичай не мили та ніяк не дезінфікували. Кесарів розтин був рідким явищем, адже мало спеціалістів вміли його робити. Якщо й робили розтин, то він призводив до зараження та смерті з приведених вище причин. Дітей могли народжувати боком або ногами вперед, оскільки альтернатив не було. Досвідченіші лікарі могли розрізати дитину на частини для спасіння матері, але це все одно призводило до її зараження лихоманки та хвороб. Акушерки не могли нічого зробити в разі передчасних пологів чи будь-яких ускладнень і жінки просто стікали кров'ю. Жінкам також при ускладненнях просто пускали кров, вважаючи це дієвим способом для лікування. Більше того на початку XIX століття рівень дитячої смертності перевищував 200 на 1 тисячу новонароджених, а для жінок показники значно менші, помирала приблизно одна з 30 жінок. Отже, кількість різноманітних інфекцій та заражень помітно збільшилася за рахунок різноманітних медичних традиційних та нетрадиційних практик (Starling, 2013).

Основні матеріали дослідження. Засновником критичного руху за реформи у харчуванні був Сільвестр Грем. Він розгорнув свою діяльність у 1830-х роках та мав значний успіх. Він розробив систему здорового способу життя, відповідно до якої рекомендувалося не вживати міцні напої, надмірно оброблену їжу та дотримуватися помірності у всіх сферах життя. Грем розглядав тіло, як цілісну систему, яку необхідно постійно підтримувати у рівновазі. Він наголошував на тому, що існує міцний зв'язок між дієтою, здоров'ям та мораллю. Послідовників Грема почали називати грахамітами, а принципи розроблені ним сильно змінювали їх життя. Збереглися чимало книг Грема XIX століття, а протестантські священники

говорили проповіді про важливість ведення здорового способу життя (Lobel, 2019).

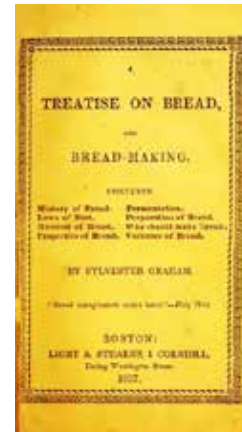


Рис. 1. Титульний аркуш трактату Сільвестра Грема про хліб і випікання хліба 1837 р. (Lobel, 2019).

Також рух за помірність прогресував у США з 1800 по 1933 роки. На початку XIX століття у свідомості багатьох американців запанувало уявлення про те, що алкоголь – це загроза успіху нації. Ці ідеї стали причиною виникнення руху за помірність та повної відмови від алкоголю. Прихильники помірності вимагали заборони вільного доступу спиртних напоїв та обмеження їх вживання у США. Осередком руху став штат Огайо, саме його жителі допомогли так званому «сухому закону» у 1920 році досягти успіху. На початку 1820-х років було засновано сотні груп, як виступали за помірність, найбільш успішною з яких був Американський християнський союз помірності. Це угруповання починалося з понад 200 спільнот, а в 1835 вже нараховувало 8 тисяч, а кожен округ штату Огайо сформував місцеву групу помірності. Наприклад округ Трамбал у 1826 році, а Саміт у 1829. Проблемою залишалося лише те, що ці групи працювали самотужки, через що їхня ефективність була невеликою (Temperance Movement, n.d.).



Рис. 2. Ілюстрація із книги «Пляшка», 1847 рік (Women Led, n.d.)

На початку XIX ст. в Америці мали свій початок сотні груп за помірність. Однією з найбільш успішних був Християнський союз помірності. У 1826 році він налічував 222 місцеві відділення, а вже в 1835 році – 8 тисяч. Жителі штату Огайо стали творцями та основою союзу помірності. До прикладу, округ Саміт створив групу у 1829 році, а Трамбл на три роки раніше. Незважаючи на швидкі темпи збільшення кількості груп, довгий час вони залишалися розрізненими та працювали самотужки.

У XIX ст. образ американської жінки був типом домогосподаркою, що займається вихованням дітей та доглядом за будинком. Серед чоловіків великою проблемою було пияцтво, на випивку йшло так багато грошей, що часто не було чим годувати сім'ю. Тисячі жінок підтримали рух за помірність, вважаючи, що це вирішить проблему алкоголізму. Керівниками груп були чоловіки і часто жінок не хотіли приймати, тож вони вирішили сформувані свої окремі групи, а в середині 1850-х років вони почали працювати разом та об'єднуватись і більші спілки. Перший жіночий з'їзд за помірність відбувся у Нью-Йорку 13 січня 1853 року, очолив його лідер руху – Сьюзан Б. Ентоні (Temperance Movement, n.d.).

Таким чином, жінки стали очільниками боротьби за помірність, ідеї якої зародилися у 1800-х роках, як вимоги, щодо обмеження вживання алкоголю у США. Даний рух був поєднанням турботи про соціальні проблеми та практичними мотивами, щодо покращення здоров'я. Реформаторам, вихідцям із середнього класу це дуже подобалось. Вони звинувачували «демонічний ром» у розбещенні американської нації, стимулюванні насильства, смерті та аморальності.

Найперші борці за помірність були стурбовані алкоголізмом і це стало основною ціллю руху на ранніх етапах. Наприклад, середній американець старше 15 років до 1830 року випивав більше 7 галонів алкогольних напоїв за один рік. Надмірне пияцтво призводило до домашнього насильства та крайньої бідності, а деякі з реформаторів самі були якими алкоголіками. 1840 року близько шести чоловіків, що мали схильність часто випивати, заснували Вашингтонський рух у штаті Меріленд. Цей рух навчав тверезості і допомагав поступово позбутися залежності.

Як вже зазначалося, жінки були активними учасниками руху із самого початку його виникнення. До 1831 року налічувалося 24 організації за тверезість засновані жінками. Вони очікували кращого життя після того, як їхні чоловіки перестануть постійно пити витрачаючи на це всі

гроші та перетворюючись на тварин. Поміркованість позиціонували як релігійний та моральний обов'язок, притаманний кожному християнину. На думку поборників помірності, якби її було повністю досягнуто, то американська сім'я, жінки та діти були б у цілковитій безпеці. Жінки-протестантки закликали людей практикувати такі чесноти, як цнотливість, поміркованість та розсудливість, утримуючись від вживання спиртних напоїв (Women Led, n.d.).

Коли 1808 року фермери змотивовані трактом Раша створили Союз тверезості у декількох округах Нью-Йорка, агітація проти алкоголю посилилася. Безпрецедентний сплеск популярності руху за помірність не має аналогів. Пізніше, у 1826 році священнослужителі започаткували хрестовий похід за відродження направлений проти алкоголізму. Рух функціонував через низку спеціальних міністерств. Лише за три роки близько 100 тисяч чоловік взяли зобов'язання щодо утримання від міцних напоїв, а вже до 1831 року їх кількість подвоїлася. Станом на 1833 рік по США було зареєстровано 5 тисяч відділень за помірність. До 1835 року вже 1,5 мільйона американців зобов'язалися не вживати спиртні напої.

Надалі рух ставав все більше роздробленим та диверсифікованим, через велику кількість членів та зменшення початкової мотивації. Точилися постійні суперечки щодо тактики та кінцевих цілей. 1836 року на національному з'їзді радикально налаштована частина руху досягла забони всіх алкогольних напоїв. Вони відкинули твердження Джефферсона та Раша про те, що пиво та вино не підпадають під заборону і вважаються «напоями помірності». Ця група наполягала на тому, що потрібно заборонити всі спиртні напої без виключення. Нові ідеї та заборони зустріли сильний опір, членство руху за помірність почало падати, а грошові вклади скорочуватися. До прикладу, станом на 1837 рік у Нью-Йорку близько 200 тисяч осіб належали до руху, а за 3 наступні роки воно скоротилося майже вдвічі. Незважаючи на це, синонімом слова помірність стала тверезість.

Окрім суперечок, щодо ступеня помірності були й інші сварки, наприклад, про політичне втручання тощо. Раш писав, що політична та освітня діяльність підсилюють рух, однак практика показала, що він тримався головним чином на моральних переконаннях і саме це допомогло придбати багато прихильників за перші 10 років функціонування. Підпільна торгівля алкоголем процвітала і вимагало дій на законодавчому рівні. Лише організовані кроки та негативна думка

всього суспільства могли цьому зарадити. Вважалося, що деякі люди є просто безнадійними і несприйнятливими до будь-яких вмовлянь чи логічних аргументів. Єдина їх ціль – це сліпа гонитва за прибутком. 1838 рік увійшов в історію, як «рік петицій». Одночасно до адміністрації 6 штатів були надані петиції з вимогою, щодо обмеження продажу алкогольних напоїв. Відтоді і до 1855 року велика кількість штатів прийняли ті чи інші форми регулюючого контролю. Було заборонено розпивати алкогольні напої у громадських місцях, через обмеження об'єму купівлі. Низка штатів впровадили високу ліцензію на продаж, що зробило неможливим торгівлю алкоголем у маленьких магазинчиках та лавках. З 1851 по 1855 у 13 штатах міцні спиртні напої були повністю забороненими (Aaron, Musto, 1981).

Багато сучасників вважали, що саме нестриманість підривала моральні основи християнства та сприяла розкладу американської демократії. У суспільстві запанувала думка, що алкоголізм – це найбільша проблема Сполучених Штатів. Дослідники підтверджують той факт, що об'єм споживання спиртних напоїв на душу населення досяг на початку XIX ст. свого максимального рівня за всю попередню історію. Небайдужі реформатори створювали різноманітні організації присвячені поміркованості, кожна з яких мала чіткі цілі та аудиторію. У 1813 році були створені Коннектикутське суспільство моралі та Массачоусетське об'єднання боротьби за помірність. Організації були очолювані протестантськими міністрами та користувалися підтримкою населення Нової Англії. Вони також виступали на стороні політичної партії федералістів. Керівники закликали людей до стриманого та благородного вживання алкоголю.

На Рис. 1 зображено життєвий шлях п'яниці «від першої склянки до могили». Це зображення було створене у 1846 році та набуло широкої популярності. Перша сходинка має назву «келих з другом» та показує, що все починається з так званого «культурного» вживання. Друга – «склянка для захисту від холоду», третя – «більше норми», четверта – «п'яний та неспокійний». П'ята сходинка має назву «вершини досягнуто, веселі товариші, повний п'яниця». Одразу після цього слідує бідність та хвороби, шоста сходинка має назву «залишений друзями», після цього «відчай та злочин» і завершується життя п'яниці смертю внаслідок самогубства. Ілюстрація на підтримку руху за помірність, січень 1846 року. Суть ілюстрації «від першого ковтку з другом до вчинення самогубства». Книжка з цією ілюстрацією (рис. 3) була

опублікованою у Лондоні та суттєво вплинула на рух поміркованості в Америці завдяки відвертому зображенню переходу людини від безробіття до насильства над його сім'єю через алкоголізм.



Рис. 3. «Шлях п'яниці» 1846 рік (Eschner, 2017)

Активним поборником помірності у 1820-х роках став Лайман Бічер, священник пресвітеріанської церкви. Його проповіді вийшли збірником під назвою «Шість проповідей про... засоби від нестриманості». Він виступав за повне утримання від міцних алкогольних напоїв та створення об'єднань помірності. Цей рух набув широкої популярності серед робочого класу, який заохочував до старанної праці та тверезості. Праця Лаймона Бічера поширювалася надзвичайно швидко та користувалася значним попитом. Його підтримувала велика кількість протестантських священнослужителів та мирян.

Через деякий час після створення у 1826 році Американського суспільства тверезості провідники руху і сам Бічер почали виступати за повну заборону будь-яких алкогольних напоїв. Нові заборони зменшили кількість послідовників, однак повна помірність була затверджена. Нове відродження руху за помірність відбулося 1840 року, коли з'явився новий очільник та реформатор. Провідною силою стало назване на честь першого президента США Вашингтонське товариство тверезості. Його провідники були не релігійними лідерами, а вихідцями з робочого класу. Вони зробили своєю ціллю допомогу безнадійним алкоголікам позбутися залежності та почати нове життя.

Вашингтонське товариство дозволяло вступати до своїх лав жінкам і дітям. Нові члени складали публічну обіцянку щодо помірності, а п'янки напої оголошувались руйнівниками сім'ї. Американці масово вступали до лав цього об'єднання. Тільки

за чотири роки функціонування присягу склали 600 тисяч. Небувалому успіху сприяв підхід очільників до популяризації негативного ставлення до алкоголю, вони позиціонували пияцтво як драму, малюючи сумне становище людей, що потрапили у залежність та їхніх сімей. Найбільш відомою їх композицією стала драма під назвою «Десять ночей у барі» створена 1853 року. Вашингтонське товариство також влаштовувало за власний бюджет різноманітні паради та пікніки, які були ефективним засобом залучення цілих сімей. Їхня популярність почала зменшуватися на початку 1850-х років. Стало зрозуміло, що звичайна обіцянка, щодо стриманості не була ефективною і незабаром багато людей знову поверталися до алкоголізму.

Незважаючи на це, проблема помірності вже встигла вийти на національний рівень. Реформатори підтримували та просували закони, що забороняли або обмежували вживання спиртних напоїв. Багато штатів прийняли закони помірності. Сухі закони приймали як окремі міста, так і цілі штати. Затверджений 1839 року закон Міссісіпі повністю забороняв продаж встановленої кількості алкоголю. Сухий закон швидко набрав популярності у всій країні, як Південні так і Північні штати мали спільне бачення з вирішення даної проблеми та рухалися в одному напрямку. Північні штати були особливо активними та радикальними. 1851 року штат Мен повністю заборонив алкоголь. Пізніше подібні закони прийняли Нью-Йорк, Нова Англія та низка інших штатів на Середньому Заході (Reforms to, n.d.).

Дієвий спосіб здобути масову підтримку – це принаймні трішки покращити становище людей, яких доля обділила, а суспільство відкинуло. Наприклад, існувала спільнота між керівництвом Семюеля Грідлі Хоу, що пропагувала спеціальну освіту для глухих людей. Також купцем з Бостона Томасом Хендесідом Перкінсом було засновано інститут навчання для сліпих. Вони вважали філантропію невід’ємною якістю справжнього християнина, а особливо бізнесменів, який таким способом може виявити свою вдячність Богу. Окрім цього провадила свою діяльність з гуманізації жадливого поводження з безумцями Доротей Лінде Дікс, а її ініціатива стала продовженням ідей Бенджаміна Раша (Weisberger, n.d.).

Висновки. Отже, підводячи підсумки вище наведеному маємо додати, що використання небезпечних та шкідливих медичних практик збереглися до початку ХХ століття. Завдяки інноваціям, які були введені піонерами здорового способу життя в системі помірності, впровадження принципів здорового способу життя у соціум, особливо зміни в сфері раціону харчування дозволили здобути значний прогрес в США. Варто зауважити, що більшість прихильників здорового способу життя належали до різних протестантських конфесій, в результаті чого їхні принципи здоров’я були переплетені з релігійними поглядами. Отже, медицина та медичні практики Сполучених Штатів Америки на початку ХІХ століття містили змішане використання елементів «шкідливої» медицини та рухів за здоровий спосіб життя, включаючи діяльність рухів за помірність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Aaron P., Musto D. Temperance and Prohibition in America: A Historical Overview. *NCBI*. 1981. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK216414/> (date of access: 10.11.2021).
2. Eschner K. Why Was Maine the First State to Try Prohibition? *Smithsonian Magazine*. 2017. URL: <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/maine-first-state-try-prohibition-180963503/> (date of access: 12.11.2021).
3. Lobel C. Sylvester Graham and Antebellum Diet Reform. *Gilder Lehrman*. 2019. URL: <http://ap.gilderlehrman.org/history-by-era/first-age-reform/essays/sylvester-graham-and-antebellum-diet-reform> (date of access: 11.11.2021).
4. Reforms to Human Health. *US History I (OS Collection)*. URL: <https://courses.lumenlearning.com/suny-ushistory10s2xmaster/chapter/reforms-to-human-health/> (date of access: 13.11.2021).
5. Starling M. Dangerous Cures and the Popular Health Movement. *American History USA*. 2013. URL: <https://www.americanhistoryusa.com/dangerous-cures-popular-health-movement/> (date of access: 14.11.2021).
6. Temperance Movement. *Ohio History Central*. URL: https://ohiohistorycentral.org/w/Temperance_Movement (date of access: 12.11.2021).
7. Weisberger B. A. An Age of Reform. *Encyclopedia Britannica*. URL: <https://www.britannica.com/place/United-States/An-age-of-reform> (date of access: 16.11.2021).
8. Women Led the Temperance Charge. *Prohibition: An Interactive History*. URL: <https://prohibition.themobmuseum.org/the-history/the-road-to-prohibition/the-temperance-movement/> (date of access: 17.11.2021).

REFERENCES

1. Aaron P., Musto D. Temperance and Prohibition in America: A Historical Overview. *NCBI*. 1981. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK216414/> (date of access: 10.11.2021).
2. Eschner K. Why Was Maine the First State to Try Prohibition? *Smithsonian Magazine*. 2017. URL: <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/maine-first-state-try-prohibition-180963503/> (date of access: 12.11.2021).

3. Lobel C. Sylvester Graham and Antebellum Diet Reform. *Gilder Lehrman*. 2019. URL: <http://ap.gilderlehrman.org/history-by-era/first-age-reform/essays/sylvester-graham-and-antebellum-diet-reform> (date of access: 11.11.2021).
4. Reforms to Human Health. *US History I (OS Collection)*. URL: <https://courses.lumenlearning.com/suny-ushistory1os2xmaster/chapter/reforms-to-human-health/> (date of access: 13.11.2021).
5. Starling M. Dangerous Cures and the Popular Health Movement. *American History USA*. 2013. URL: <https://www.americanhistoryusa.com/dangerous-cures-popular-health-movement/> (date of access: 14.11.2021).
6. Temperance Movement. *Ohio History Central*. URL: https://ohiohistorycentral.org/w/Temperance_Movement (date of access: 12.11.2021).
7. Weisberger B. A. An Age of Reform. *Encyclopedia Britannica*. URL: <https://www.britannica.com/place/United-States/An-age-of-reform> (date of access: 16.11.2021).
8. Women Led the Temperance Charge. *Prohibition: An Interactive History*. URL: <https://prohibition.themobmuseum.org/the-history/the-road-to-prohibition/the-temperance-movement/> (date of access: 17.11.2021).

Інна ПІДБЕРЕЗНИХ,
 orcid.org/0000-0001-9906-4327
 кандидат історичних наук, доцент,
 доцент кафедри історії

Чорноморського національного університету імені Петра Могили
 (Миколаїв, Україна) innaevgenievna2017@gmail.com

ПОЛІТИКА АДМІНІСТРАЦІЇ ПРЕЗИДЕНТА США ДЖО БАЙДЕНА ЩОДО КРАЇН ПІВДЕННО-СХІДНОЇ АЗІЇ

У статті досліджено основні принципи та концептуальні підходи Джо Байдена щодо формування зовнішньо-політичного курсу країн Південно-Східної Азії. Розглянуто варіанти стратегії нової адміністрації Вашингтону та перспективи відносин Сполучених Штатів з країнами Південно-Східної Азії. Проаналізовано як змінювалася політична позиція США щодо Азійсько-Тихоокеанського регіону президентською адміністрацією Барака Обами та Дональда Трампа. Стаття базується на монографіях та статтях провідних американських та азійських дипломатів, аналітиків, практиків (К. Кемпбелл, Р. Доши, Дж. Курланцік, С. Чоудхурі, Б. Нельсон, Дж. Брендон, М. Ватікіотіс). Надано оцінку «політики стримування» як оборонних стратегій національної безпеки, що передбачає поступки у намаганні змінити агресивні вимоги потенційного опонента. Стаття має на меті довести, що першим та найбільш важливим аспектом взаємодії адміністрації США Байдена з Південно-Східною Азією має бути співпраця з АСЕАН, необхідність регулюючої ролі держави в ринковій економіці Індо-Тихоокеанського регіону, щоб захистити та зміцнити комерційний успіх, досягнутий американськими кампаніями у цьому регіоні. Білий дім розробляє нову Індо-Тихоокеанську економічну основу для вирішення таких пріоритетних завдань, як стійкість ланцюжка постачання, декарбонізація, цифрові технології та права працівників. Істотні та дієві ініціативи у цих галузях необхідні, щоб Рамкова програма сприймалася всерйоз та завойовувала підтримку. Оцінюючи політику США в Індо-Тихоокеанському регіоні у 2021 році, адміністрація президента Джо Байдена підтримувала відновлення альянсів та партнерських відносин. Завдяки особистим та віртуальним зустрічам, Джо Байден активізував дипломатичну взаємодію, відстоював демократичні цінності, зміцнював відносини у сфері безпеки та створював нові творчі механізми для вирішення спільних проблем. Наступне завдання – досягти відчутних результатів, які допоможуть зробити Індо-Тихоокеанський регіон у 2022 році стабільнішим, процвітаючим, демократичним.

Ключові слова: Барак Обама, Джо Байден, Дональд Трамп, Китайська Народна Республіка (КНР), зовнішня політика, Південно-Східна Азія, суперництво, Сполучені Штати Америки (США), регіональне лідерство.

Inna PIDBEREZNYKH,
 orcid.org/0000-0001-9906-4327

PhD in History,
 Senior Lecturer at the Department of History
 Petro Mohyla Black Sea National University
 (Mykolaiv, Ukraine) innaevgenievna2017@gmail.com

POLICY OF THE US PRESIDENTIAL JOE BIDEN'S ADMINISTRATION IN THE COUNTRIES OF SOUTH-EAST ASIA

The article explores the basic principles and conceptual approaches of Joe Biden in shaping the foreign policy of the countries of Southeast Asia. Options for the strategy of the new administration of Washington and the prospects for relations between the United States and the countries of Southeast Asia are considered. It is analyzed how the US political position in the Asia-Pacific region has changed during the presidential administrations of Barack Obama and Donald Trump. The article is based on monographs and articles by leading American and Asian diplomats, analysts and practitioners (K. Campbell, R. Doshi, J. Kurlantzick, S. Choudhury, N. Brad, J. Brandon, M. Vatikiotis). An assessment is given of the "deterrence policy" as a national security defense strategy that provides for concessions in an attempt to change the aggressive demands of a potential opponent. The article aims to prove that the first and most important aspect of the Biden administration's interaction with Southeast Asia is cooperation with ASEAN, the need for a regulatory role of the state in the market economy of the Indo-Pacific region to protect and strengthen the commercial success achieved by American campaigns. The White House is developing a new Indo-Pacific economic framework to address priorities such as supply chain resilience, decarbonization, digital technologies, and workers' rights. Substantial and actionable initiatives in these areas are needed if the Framework is to be taken seriously and win support. Assessing U.S. Indo-Pacific Policy in 2021, U.S. President Joe Biden's Administration Supports Renewal of Alliances and Partnerships. Through face-to-face and virtual meetings, he has stepped up diplomatic

engagement, defended democratic values, strengthened security relations and created creative new mechanisms to solve common problems. The next challenge is to achieve tangible results that will help make the Indo-Pacific region more stable, prosperous, and democratic in 2022.

Key words: *Barack Obama, Joe Biden, Donald Trump, People's Republic of China (PRC), foreign policy, Southeast Asia, rivalry, United States of America (USA), regional leadership.*

Постановка проблеми. Південно-Східна Азія (ПСА) та Азійсько-Тихоокеанський регіон (АТР), особливо Південно-Китайське море є головними пріоритетами зовнішньої політики США. Це арена для суперництва великих держав між Сполученими Штатами та Китайською Народною Республікою (КНР). У глобальному масштабі, з точки зору обороноздатності, Сполучені Штати як і раніше випереджають КНР, які у свою чергу, мають більше важелів впливу у Південно-Китайському морі.

Аналіз досліджень. Зовнішню політику адміністрації Джо Байдена в АТР, проблеми системи безпеки, торгівлі, економіки, інфраструктури, зміни клімату, вплив COVID-19 на перспективи регіону окреслено ученими, аналітиками та практиками, зокрема Н. Бред (Brad, 2020), Дж. Курланцік (Kurlantzick, 2020), Дж. Брендон (Brandon, 2021), С. Чоудхурі (Choudhury, 2021). Дослідження в контексті зростаючого суперництва між США та КНР проводяться К. Кемпбеллом та Р. Доши (Campbell & Doshi, 2021). Дотичним до дослідження є праця М. Ватикіотіса (Vatikiotis). Водночас підкреслюємо, що історія сьогодення викликає необхідність сконцентрувати увагу на вивченні саме цього напрямку зовнішньої політики адміністрації Джо Байдена та окреслення подальших векторів співпраці.

Мета статті – проаналізувати основні принципи та концептуальні підходи адміністрації президента США Джо Байдена щодо формування зовнішньополітичного курсу країн Південно-Східної Азії.

Виклад основного матеріалу. 20 січня 2021 року Джо Байден був приведений до присяги в якості 46-го президента США. В інавгураційній промові Джо Байден щодо зовнішньої політики відзначив: «Ми відновимо наші союзи та знову будемо взаємодіяти зі світом» (The Power of America's Example: the Biden Plan for Leading the Democratic World to Meet the Challenges of the 21st Century). Президент виклав своє бачення зовнішньої політики Сполучених Штатів, спрямоване на відновлення гідного керівництва на світовій арені, стверджуючи, що демократія – це корінь американського суспільства, джерело американської сили, оновлення, що зміцнює та підсилює американське лідерство. Бачення президентом

зовнішньої політики США в значній мірі ґрунтується на переконанні того, що багато проблем, з якими США стикаються, такі як зміна клімату, тероризм, запобігання та розв'язання проблем викорінення хвороб, вимагають спільної роботи з іншими державами та міжнародними організаціями (Nelson, 2020). Джо Байдена передбачає дружню та обнадійливу міжнародну присутність в регіоні ПСА. Він давній політик, вісім років працював віце-президентом США в роки правління Барака Обами, коли Америка приділяла пріоритетну увагу зміцненню своїх позицій в ПСА та поліпшенню відносин з Асоціацією держав Південно-Східної Азії (АСЕАН). Поступовий перехід до біполярного світу, в якому Сполучені Штати та КНР є наддержавами, являє собою структурне зрушення в глобальній політиці, на який не впливає вибір нового президента США. Біполярність важлива у багатьох відношеннях, має вплив на політику, дипломатію, економіку та питання безпеки, в тому числі держав ПСА.

Реакція азійських країн на присягу нового президента наддержави, яка після закінчення Другої світової війни час від часу проявляла надмірну схильність до втручання в справи інших країн в якості лідера «вільного світу», була неоднозначною. Країни АСЕАН вітали Джо Байдена з новою надією на взаємодію з країною після багатьох років помітної відсутності лідерства США в регіоні. Міністр закордонних справ Брунею-Даруссаламу Еріван Юсоф, голова АСЕАН (2021 р.), прокоментував, що міністри закордонних справ країн-членів блоку сподіваються на співпрацю з адміністрацією Байдена для зміцнення їх стратегічного партнерства заради миру, безпеки, стабільності та процвітання в регіоні. Періодичне видання «Global Times» написало: «Якщо США та Китай зосередяться на тому, щоб робити свої справи добре та припинять боротьбу один з одним, дві країни будуть рухатися вперед на основі своїх існуючих основ» (Takahashi, 2021). Роберт Дейлі, експерт Центру Вільсона прогнозував, що Китай вважає, що його період стратегічних можливостей не закінчився і він може домогтися подальших успіхів при адміністрації Байдена. Впевненість Китаю заснована на його недавньому успіху в задоволенні територіальних претензій, відновленні після COVID-19 та поверненні економіки в нормальне русло. Джо Байден дав

зрозуміти, що його головною метою буде національне відновлення (Asia's Expectations for the Biden Administration, 2020). Згідно зі звітом, опублікованим у лютому 2021 року сингапурським аналітичним центром ISEAS-Yusof Ishak Institute, довіра ПСА до Сполучених Штатів виросла після перемоги Джо Байдена на президентських виборах (Kaisheng, 2021). Британська кампанія Economist Intelligence Unit прогнозувала, що обраний президент Джо Байден поглибить зв'язок Сполучених Штатів в сфері безпеки з ПСА та відновить участь на високому рівні в регіональних форумах на тлі триваючої напруженості в Південно-Китайському морі. Геополітична конкуренція з Китаєм буде як і раніше визначати регіональну стратегію США, як це було з адміністраціями Дональда Трампа та Барака Обами. Це підштовхне Сполучені Штати до зусиль щодо поглиблення співпраці в області безпеки з країнами регіону та при більш інтернаціоналістичному підході адміністрації Байдена, до відновлення взаємодії на високому рівні з регіональними форумами, включаючи АСЕАН. У найближчі роки очікується, що США будуть зміцнювати зв'язки в сфері безпеки з країнами, які беруть участь в територіальних суперечках з Китаєм в Південно-Китайському морі, особливо з В'єтнамом, а також з регіональними державами, такими як Індонезія, які зберігають нейтральну позицію (US policy towards South-east Asia under Biden, 2020).

З кожною новою президентською адміністрацією політична позиція США щодо АТР змінювалася, хоча багато проблем залишалися невирішеними. Екс-президент Барак Обама, зробив своїм пріоритетом регулярне відвідування найгучніших самітів ПСА, за винятком декількох випадків, коли гострі внутрішні кризові ситуації не дозволяли йому подорожувати. Спочатку Дональд Трамп продовжив цю політику, зробивши тривалу поїздку до Східної Азії протягом першого року свого перебування на посаді, щоб відвідати ключові регіональні зустрічі, але делегації Вашингтону на наступних зустрічах очолювалися чиновниками нижчого рівня, образивши деяких лідерів ПСА (Kurlantzick, 2020). Зовнішня політика Барака Обами була підкреслена «відновленням балансу в Азії». У промові президента перед австралійським парламентом у листопаді 2011 року, через три роки після першого президентського терміну, проголошувалось, що США є «тихоокеанською країною» і фокус зовнішньої політики буде переноситись з Близького Сходу на Азію. Новий підхід був спрямований на відновлення лідерства Сполучених Штатів в регіоні та стримування з військової точки зору.

Відносини між США та КНР значно погіршилися при адміністрації Трампа, оскільки дві наддержави вели торговельну війну та змагалися за технологічну перевагу. Дональд Трамп переміг на виборах в 2016 році, виступаючи проти багатосторонніх торговельних угод, зокрема Транстихоокеанське партнерство (ТТП). Згодом він зосередився в першу чергу на двосторонніх торговельних угодах, хоча країни Східної Азії просувалися вперед з великими регіональними угодами, такими як Транстихоокеанське партнерство (ТТП) та Всебічне регіональне економічне партнерство (ВРЕП). У деяких випадках Сполучені Штати намагалися заохотити країни на свою сторону проти Китаю. В 2017 році Дональд Трамп підписав указ щодо виходу США з торговельної угоди про Транстихоокеанське партнерство (ТТП). Решта 11 країн ТТП продовжили переговори по Пакту та у 2018 році підписали Всеосяжну прогресивну угоду про транстихоокеанське партнерство (СРТПР). ТТП була способом закріпити присутність Сполучених Штатів в Східній Азії, щоб гарантувати, що в цьому регіоні не буде домінувати Китай. У 2020 році в Ханой було підписано Угоду про створення Всебічного регіонального економічного партнерства (ВРЕП), яка охопила 10 держав-членів АСЕАН та 5 держав, з якими у АСЕАН вже підписані угоди про вільну торгівлю (Австралія, КНР, Нова Зеландія, Республіка Корея та Японія). Угода про «зону вільної торгівлі плюс» («ЗВТ +») стала найбільшим торговим блоком у світі, який охопив ринок з населенням 2,2 мільярди осіб та обсягом світового виробництва на 26,2 трильйона доларів. Таким чином, Сполучені Штати не брали участь ні в одній з великих торговельних угод за участю більшості провідних економік Азії, за винятком Індії (Choudhury, 2021).

Південно-Східна Азія – це регіон, в якому підхід адміністрації Байдена може не так сильно відрізнятись від підходу його попередника, як в деяких інших регіонах, таких як Європа, де відмінності між президентом, котрі зневажають НАТО, і адміністрацією віце-президента будуть різкими. У той же час адміністрація Байдена, ймовірно, усвідомлює, що для того, щоб дотримуватися жорсткого підходу до Китаю, Сполучені Штати не можуть дозволити собі відчувати критично важливих партнерів у ПСА, як це зробила адміністрація Трампа. Він також, ймовірно, буде реінвестувати в деякі ослаблені області впливу США, від дипломатії до зосередження уваги на нетрадиційну безпеку, що буде до вподоби державам ПСА (Kurlantzick, 2020).

У ході переговорів 27 січня 2021 року з міністрами закордонних справ Таїланду і Філіппін Держсекретар Ентоні Дж. Блінкен відзначав, що США відкидають морські претензії Китаю в Південно-Китайському морі в тій мірі, в якій вони перевищують морські зони, на які Китаю дозволено претендувати відповідно до міжнародних норм, відображеними в Конвенції з морського права 1982 року. Маючи більш безпосереднє значення для Філіппін, він також наголосив на важливості Договору про взаємну оборону для безпеки обох країн та його чітке застосування до збройних нападів на філіппінські збройні сили, громадські судна, літаки в Тихому океані, включаючи Південно-Китайське море. Таїланд і Філіппіни є очевидними пріоритетами для нової адміністрації Вашингтону, враховуючи той факт, що вони є союзниками по договору, з якими Вашингтон в останні роки мав складні взаємини. У випадку з Філіппінами, багато в чому це відбулося через агресивний популізм президента Родріго Дутерте в області правопорядку та його відмови від відносин з Сполученими Штатами на користь більш міцних зв'язків з Китаєм. Проблеми в тайсько-американських відносинах менш гострі та індивідуальні, але в певному сенсі більш складні. Після закінчення холодної війни почуття спільних інтересів та цілей двох країн, засноване на загальному опорі комуністичної експансії спочатку з боку Китаю, а потім з боку В'єтнаму, розсіялося по мірі того, як Таїланд зміцнив свої економічні та політичні зв'язки з Китаєм. Тим часом, відносини Таїланду з Сполученими Штатами були перевірені американською критикою військових переворотів, сплесків репресій, які супроводжували його постійну політичну кризу, включаючи репресії уряду проти продемократичного руху, очолюваного молоддю (Strangio, 2021).

3 березня 2021 року адміністрація Байдена оприлюднила тимчасове стратегічне керівництво США з національної безпеки, в якій наголосила на важливості партнерства з Сінгапуром, В'єтнамом та іншими членами АСЕАН. У своїх діях Сполучені Штати різко відреагували на ситуацію в М'янмі в лютому 2021 року та ввели санкції проти військового керівництва М'янми (Kaisheng, 2021). Деякі країни ПСА розвивалися за ці роки завдяки політичній стабільності та своєю рішучістю домогтися процвітання, а не віри в демократію. Багато країн регіону з часом усвідомили, що важливіше зосередитися на успішному економічному та соціальному управлінні, ніж жорстко копіювати західну демократію. Це можна побачити на уроках багатьох бідних країн, які копіювали

Захід, а також на досвіді економічного розвитку таких країн, як Сінгапур та В'єтнам.

На 12-му засіданні спільного комітету співпраці США та АСЕАН, яке відбулося в Джакарті 17 березня 2021 р. співголови зустрічі постійний представник Лаоської Народно-Демократичної Республіки при АСЕАН Еккапхаб Пхантаванг та тимчасовий повірений у справах Місії США в АСЕАН Меліса Браун, а також постійні представники держав-членів АСЕАН наголосили, що давнє партнерство розширилося та охоплює широкий спектр областей. Сполучені Штати висловили свою готовність брати активну участь та вносити свій вклад в регіональний мир, стабільність, процвітання через регіональні механізми під керівництвом АСЕАН. Підводячи підсумки співпраці, вони також відзначили повне виконання Плану дій США і АСЕАН (2016–2020 рр.) та позитивний прогрес, досягнутий в реалізації нового Плану дій (2021–2025 рр.). Обговорюючи пріоритетні напрямки співпраці, Сполучені Штати і АСЕАН домовилися про подальше поглиблення співпраці в галузі торгівлі та інвестицій, розвиток людського капіталу, охорону здоров'я, навколишнього середовища та зміну клімату, інновації та цифрової економіки. Зустріч підкреслила важливість співпраці для відновлення після COVID-19 та забезпечення справедливого, рівноправного, глобального доступу до вакцин. Крім того, офіційні особи з обох сторін сподіваються на повне та ефективне виконання Угоди про співробітництво в галузі регіонального розвитку між АСЕАН та Агентством США з міжнародного розвитку (USAID), яка була підписана в 2020 році (ASEAN, United States to advance Strategic Partnership, 2021).

Сполучені Штати визнають ПСА та її регіональну організацію АСЕАН за їх власне значення, а не лише як фігуру на шахівниці між США та КНР. Адміністрація Байдена продемонструвала підхід, орієнтований на побудову альянсів. Для США важливо активізувати взаємодію з АСЕАН не з метою стримування Китаю, а в якості конструктивного гравця для регіонального угруповання, особливо в наданні практичних варіантів та можливостей для співпраці.

Зовнішні економічні зв'язки Сполучених Штатів та АСЕАН в даний час є найслабшою ланкою в цих найважливіших відносинах. У сукупності країни АСЕАН займають третє місце в світі за чисельністю робочої сили та п'яту за величиною економіку з сукупним ВВП більше \$ 3,1 трільйона. АСЕАН є четвертим за величиною експортним ринком Сполучених Штатів та основним напрямком прямих іноземних інвестицій США

в Азії, життєво важливою ланкою в ланцюжках створення вартості в США та бізнес-напрямом, що викликає зростаючий інтерес американських компаній. Сполучені Штати проявляють нову ініціативу з просування безпечних та стійких ланцюжків поставок США-АСЕАН та прагнуть до співпраці АСЕАН в реформуванні Світової організації торгівлі (СОТ). Стратегічна важливість регіону робить вкрай необхідним, щоб Сполучені Штати взаємодіяли з ПСА на надійній та послідовній основі, особливо найближчим часом, з огляду на зниження впливу США в регіоні за останні чотири роки (Brandon, 2021).

У березні 2021 року перше закордонне азійське турне Держсекретаря США Ентоні Блінкена та міністра оборони Ллойд Остіна до Японії засвідчило підтвердження домовленостей із партнерами США, оскільки Сполучені Штати прагнули до багатосторонності та налагодженню партнерських відносин з Азією, відмовляючись від одностороннього підходу колишнього президента Дональда Трампа. У Токіо Ентоні Блінкен та Ллойд Остін провели дипломатичні переговори з питань безпеки зі своїми японськими колегами, міністром закордонних справ Мотегі Тошіміцу, міністром оборони Нобуо Кісі та прем'єр-міністром Йосіхіде Суга. На порядку денному були віртуальні зустрічі з лідерами бізнесу та представниками громадянського суспільства. Також представники вирушили в Південну Корею, де обговорили політику адміністрації Вашингтону щодо Північної Кореї, зміцнення нових угод про розподіл витрат на розміщення американських військ. Після Південної Кореї глава Пентагону Ллойд Остін відправився в Індію для переговорів зі своїм колегою Раджнатхом Сінгхом, де обговорили поглиблення стратегічного партнерства з Індією по відношенню до КНР, оскільки відносини між Делі та Пекіном зіпсувалися через прикордонні суперечки.

У спільній публікації, Ентоні Блінкен та Ллойд Остін відзначили, що Сполучені Штати «роблять великий ривок», щоб оживити зв'язок з друзями та партнерами, особливо щодо забезпечення «вільного і відкритого» Індо-Тихоокеанського регіону. «Наша об'єднана сила робить нас сильнішими, коли ми повинні дати відсіч агресії та загрозам Китаю. Разом ми будемо залучати Китай до відповідальності, коли він порушує права людини в Сінцзяні і Тибеті, систематично підриває автономію в Гонконзі, демократію на Тайвані або заявляє морські претензії в Південно-Китайському морі, які порушують міжнародне право. Наша мета – переконатися, що у нас є можли-

вості ... щоб запропонувати Китаю надійне стримування» (Welle, 2021). Китай заволодів майже всією територією Південно-Китайського моря та побудував штучно створені острови з високим ступенем милітаризації. У Східно-Китайському морі Пекін претендує на острови, контрольовані Японією, що підсилює напруженість у відносинах з Японією. На кордоні Гімалаїв з Індією китайські та індійські війська зіткнулися через територіальні претензії.

Президент Джо Байден залучив до своєї зовнішньополітичної команди експертів з Азії – цей крок, як відзначають аналітики консалтингової компанії Eurasia Group, свідчить про відновлення зусиль по підйому позицій Сполучених Штатів в регіоні, зміцнення безпеки, дипломатичні зобов'язання США в регіоні, де чітко прослідковується зростаючий вплив КНР (Lee, 2021). Деякі аналітики назвали призначення Курта Кемпбелла координатором Ради національної безпеки з Індо-Тихоокеанського регіону як підтвердження наміру президента зміцнювати відносини з азійськими союзниками. Курт Кемпбелл вважається провідним експертом з Азії, він працював заступником помічника міністра оборони з питань АТР в адміністрації Білла Клінтона, помічником державного секретаря у справах Східної Азії і Тихого океану за адміністрації Обами. Прогнозується, що поряд з держсекретарем Ентоні Блінкеном та радником з національної безпеки Джейком Салливаном, Курт Кемпбелл буде відігравати важливу роль у формуванні політики адміністрації Байдена щодо Азії та зокрема, КНР.

Представники Ради національної безпеки Білого дому Курт Кемпбелл та Раш Доши виклали три стратегії зовнішньої політики для Азії, які Сполучені Штати можуть використовувати в найближчі роки, а саме Індо-Тихоокеанський регіон стикається з двома «конкретними» проблемами: підйом економіки та збройних сил КНР. У військовому відношенні Вашингтону слід відмовитися від «особливого акценту на верховенство», а також від «дорогих і вразливих платформ», таких як авіаносці. Автори посилаються на те, що Сполучені Штати повинні інвестувати в відносно недорогі та асиметричні можливості, які Пекін вже давно використовує, такі як крилаті та балістичні ракети, підводні човни. По-друге, Сполучені Штати мають більш серйозно підходити до виконання поставлених завдань щодо відновлення Індо-Тихоокеанського регіону. Це означає участь в регіональних самітах та розширення співробітництва з країнами АТР. Нарешті, Вашингтону слід проявляти гнучкість при налагодженні міжнародних

відносин в регіоні, тобто створення спеціалізованих органів, зосереджених на конкретних проблемах (Kurt & Rush, 2021).

Постійна напруженість у відносинах США з КНР є основним фактором зовнішньої політики в АТР. Більшість країн регіону відчувають все більшу недовіру до Китаю, з огляду на його все більш агресивну поведінку та великі територіальні претензії в Південно-Китайському морі, але ПСА не зможе відокремитися від Пекіна. КНР є найбільшим торговельним партнером регіону та найбільшим донором допомоги кільком державам ПСА. Проте такі країни, як Сінгапур і В'єтнам, в деякій мірі Малайзія та Індонезія, все більше стурбовані жорстким підходом Китаю до регіону. Адміністрація Байдена ймовірно, продовжить переорієнтовувати збройні сили Сполучених Штатів в сторону АТР, активізуючи регіональне військове співробітництво з союзниками в регіоні та продовжуючи зміцнювати оборону США, їх союзників, знаходити способи протидіяти діяльності Китаю щодо впливу в Сполучених Штатах та інших країнах.

Лідери ПСА в очікуванні більш традиційного та зацікавленого підходу до регіону від приходу до влади адміністрації Байдена, якій складно повернутися до активної регіональної торгової інтеграції в Азії. Основні верстви населення Сполучених Штатів скептично ставляться до нових торговельних угод, можливо, навіть більше, ніж в 2016 році, коли навіть Гіллари Клінтон, відреклася від угоди ТТП, яку вона підтримувала. Джо Байден доручив своїй новій адміністрації розширити визначення національної безпеки, включивши в нього не лише практику охорони здоров'я, а й зміну клімату та інші питання, що вітається в ПСА (Kurlantzick, 2020).

Майбутнє американсько-китайських відносин цілком може залежати від механізму врегулювання суперечок у Південно-Китайському морі, де Сполучені Штати не мають прямих претензій на суверенітет та унікальну систему вирішення спорів. Південно-Китайське море, ймовірно, є стрижнем майбутніх відносин великих держав між Сполученими Штатами та Китаєм. Крім критичної тайванської проблеми, Південно-Китайське море є ареною зіткнення конкуруючих парадигм та ймовірності війни. Сполучені Штати розглядають цю суперечку як ключову частину своєї стратегії безпеки та цілі зміцнення альянсів і стратегічного партнерства в регіоні. Основні інтереси уряду Сполучених Штатів в Південно-Китайському морі – підтримка вільного і відкритого Індо-Тихоокеанського регіону та відмова Китаю в мож-

ливості домінувати на морській арені. Зокрема, Сполучені Штати прагнуть гарантувати торгові та вільні морські шляхи, зміцнення оборонних зв'язків зі своїми союзниками і партнерами в регіоні, врівноважувати зростаючу міць Китаю. Офіційні морські цілі Міністерства оборони полягають в забезпеченні свободи судноплавства для морських судів, як це визнано Конвенцією ООН з морського права, стримувати конфлікти, примус та заохочувати держави до дотримання норм міжнародного права.

Сполучені Штати відповідали на міждержавні суперечки навколо Південно-Китайського моря та на своє зростаюче суперництво з Китаєм різними способами. Починаючи зі стратегії адміністрації Обами в 2011 році, яка була посилена адміністрацією Трампа, Сполучені Штати проводили операції із забезпечення свободи судноплавства в спірних водах, багатосторонні навчання в регіоні, надавали дипломатичний тиск на Китай у зв'язку з його незаконним будівництвом і милітаризацією морських об'єктів та претензії на надмірно велику лінію дев'яти пунктирів, а також переслідували цільові економічні санкції відносно китайських компаній, які брали участь в освоєнні, будівництві та милітаризації штучних островів. З жовтня 2015 року в Сполучених Штатах було проведено 23 операції по забезпеченню свободи судноплавства, частота та інтенсивність яких збільшується з кожним роком. Офіційні цілі цих операцій – оскаржити надмірні морські домагання та забезпечити свободу судноплавства. Хоча Сполучені Штати виправдовували операції в контексті відстоювання більш широкої світової позиції щодо свободи судноплавства, вони побічно служили частиною стратегії стримування Сполучених Штатів проти Китаю. У липні 2020 року Сполучені Штати направили дві ударні групи авіаносців класу «Німіц» і «Рональд Рейган» для проведення операцій зі свободи навігації та військово-морських навчань в Південно-Китайському морі, які проводилися одночасно з китайськими військово-морськими навчаннями в спірних водах. ВМС США також проводили кілька спільних військових навчань і транзитів авіаносних груп з союзниками та партнерами по безпеці в регіоні через Південно-Китайське море або поблизу нього. Лише в 2019 році Сполучені Штати провели 85 військових навчань, в тому числі «Балікатан».

Комбінована стратегія Сполучених Штатів, яка передбачала свободу навігації, просування порядку, заснованого на правилах, військові навчання та підтримку союзників, стратегічних партнерів в регіоні, покликана спрямувати КНР

чіткий сигнал про те, що Сполучені Штати будуть продовжувати підтримувати свої збройні сили, регіональних союзників та партнерів з безпеки. Всі ці поточні стратегії необхідні, але їх недостатньо. Китай продовжує зневажати міжнародне право, проводити невисокі примусові дії проти Філіппін, В'єтнаму, Малайзії, Тайваню, Індонезії та намагається систематично кидати виклик військовій присутності Сполучених Штатів в регіоні.

Питання Південно-Китайського моря залишається в центрі уваги нової адміністрації США в цьому регіоні. Конфлікт в Південно-Китайському морі включає територіальні претензії чотирьох країн АСЕАН – Брунею, Малайзії, Філіппін та В'єтнаму. Китай і Тайвань також заявили свої претензії в Південно-Китайському морі, відомому своїми морськими, вуглеводневими, мінеральними ресурсами, а також життєво важливими морськими шляхами. Однак конфлікт ще більше ускладнився суперництвом між КНР та США, який загострився в останні роки – обидві сторони звинувачують одна одну за агресивні дії щодо нарощування військової сили.

Дипломатична кампанія адміністрації Байдена в Індо-Тихоокеанському регіоні почалася 24 вересня 2021 року з телефонних розмов з президентом Південної Кореї Мун Чже Ін, прем'єр-міністрами Йосіхіде Суга з Японії та Скоттом Моррісоном з Австралії. За результатами саміту учасників Чотиристороннього діалогу з безпеки (QUAD) країни домовилися поглиблювати співпрацю з питань морської, кібернетичної, економічної безпеки вільного та відкритого Індо-Тихоокеанського регіону.

Союзники Сполучених Штатів Японія, Австралія, Індія, Південна Корея, Франція, Велика Британія продовжують відігравати зростаючу роль в стримуванні китайського експансіонізму спільно з США у військовому та політичному плані. Союзники Сполучених Штатів беруть участь в багатонаціональних операціях в міжнародних водах Південно-Китайського моря за межами свободи судноплавства, особливо в спільних операціях та навчаннях з учасниками спору, проти яких виступає КНР. Союзники також розглядають можливість збільшення військової та економічної підтримки держав ПСА, щоб допомогти зусиллям США щодо забезпечення балансу проти Китаю, а не звільнення з Китаєм.

Адміністрація Байдена мають намір і надалі надійно та рішуче стримувати стратегії Китаю в Південно-Китайському морі декількома способами. Насамперед, це свобода судноплавства, спільні військові навчання, послідовна та активна

участь союзників Сполучених Штатів для врівноваження підйому Китаю, посилення підготовки до бойових сценаріїв, цільові санкції проти китайських компаній, участь в будівництві чи мілітаризації штучних островів у водах Південно-Китайського моря. Нейтралізація китайського панування в Південно-Китайському морі заслуговує того, щоб стати найвищим пріоритетом для наступної президентської адміністрації.

Джо Байден у своєму першому зовнішньополітичному виступі 4 лютого 2021 року назвав Китай «найсерйознішим конкурентом» Сполучених Штатів, додавши, що адміністрація Вашингтону безпосередньо візьме на себе виклики, поставлені Китаєм та буде протистояти економічним зловживанням Китаю, протидіяти його агресивному курсу дій, щоб відбити порушення КНР прав людини, інтелектуальної власності та глобального управління. «Якщо колишній президент Барак Обама вибрав 60 % співпраці і 40 % конкуренції з Китаєм, в той час як Трамп, по суті, пішов на 90 % конкуренції та 10 % співпраці, президент Байден може принаймні піти на 60 % конкуренції та 40 % співпраці», – сказав координатор адміністрації Байдена по Індо-Тихоокеанському регіону Курт Кемпбелл (Takahashi, 2021).

Адміністрація Байдена розглядає Азію як нову лінію фронту в боротьбі за першість з найближчим суперником наддержави – КНР. Стратегія протидії силі та впливу Китаю не зупиниться, навіть якщо будуть задіяні понад тонка дипломатія та військова манера поведінки (Vatikiotis).

Коли ми беремо до уваги зростаючі успіхи країн АТР та причинну важливість Індо-Тихоокеанського регіону, представляється суперечлива політика КНР, США та АСЕАН. У той час як Сполучені Штати уявляють собі вільний, відкритий Індо-Тихоокеанський регіон, АСЕАН закликає до відкритого та інклюзивного Індо-Тихоокеанського регіону, що вказує на включення домінуючої сили, якою є Китай. Однак слід мати на увазі, що АСЕАН є основою індо-тихоокеанського нарративу та центральною точкою, що з'єднує різні кінці регіону. Таким чином, можна з упевненістю сказати, що першим та найбільш важливим аспектом взаємодії Джо Байдена з ПСА має бути взаємодія з АСЕАН. По-перше, це міжнародне право та ситуація з правами людини в ПСА, по-друге, повернення Сполучених Штатів до всеосяжного та прогресивного партнерства.

Ще один ефективний стратегічний інструмент, до якого США мають намір повернутися, це Паризька хартія тому, що зміна клімату дуже близька до політики ПСА, а Індо-Тихоокеанський

прогноз АСЕАН розглядає кліматичне співробітництво як один із найбільш важливих геополітичних починань в регіоні. По-друге, для таких країн, як Японія та В'єтнам, які розглядають Сполучені Штати як «старшого брата», Джо Байден прагне оновити військову та економічну угоду, яка забезпечить захист країн, особливо від загроз з боку КНР. По-третє, Сполучені Штати налаштовані на економічну та політичну інтеграцію з Індією в Індо-Тихоокеанському регіоні (Saxena, 2020).

Стратегія для Індо-Тихоокеанського регіону виграла б від включення трьох уроків європейської історії, викладеної Генрі Кіссинджером (Kissinger, 1957). Необхідність балансу сил, порядку, який держави регіону визнають законним та потреба в союзницькій, партнерській коаліції, щоб відповісти на виклик, кинутий Китаєм. Такий підхід може гарантувати, що майбутнє Індо-Тихоокеанського регіону характеризуватиметься балансом та відкритістю ХХІ ст., а не гегемонією та сферами впливу ХІХ ст. На відміну від довоєнної Європи, Індо-Тихоокеанський регіон не вийшов з революційних потрясінь та руйнівної війни великих держав. Замість цього в регіоні було укладено 40-річний «довгий світ». Азія в цілому також набагато більш взаємозалежна в економічному, фінансовому та технологічному плані, ніж Європа в ХІХ ст. Більшість індо-тихоокеанської торгівлі, наприклад, проводиться всередині, а сам регіон займає центральне місце в американському процвітанні та зростанні. Завдання політики США полягає не в тому, щоб створити порядок з хаосу, як це було для європейських лідерів ХІХ ст., а в тому, щоб модернізувати та зміцнити елементи існуючої системи. Ще одним відмітним елементом Індо-Тихоокеанського регіону є те, що його розвинена «операційна система», на відміну від порядку, створеного в довоєнній Європі, спрямована не лише на сприяння торгівлі, а й на запобігання конфліктам. Система регіону, створена після Другої світової війни, є поєднанням юридичних та економічних механізмів, які звільнили сотні мільйонів людей від бідності, сприяли незліченим комерційним досягненням та привели до значного накопичення багатства. В його основі лежать перевірені часом принципи: свобода судноплавства, суверенна рівність, прозорість, мирне вирішення спорів, недоторканність контрактів, транскордонна торгівля та співробітництво у вирішенні транснаціональних проблем.

«Баланс сил, – пише Генрі Кіссинджер, це класичний вираз уроку історії про те, що жоден порядок небезпечний без фізичних гарантій проти агресії» (Kissinger, 1957). Стосовно до Індо-Тихо-

океанського регіону таке попередження є пророчим: зростаюча матеріальна міць КНР дійсно дестабілізувала хитку рівновагу в регіоні та додала сміливості територіальному авантюризму Пекіна. Звертає на себе увагу зростаючий матеріальний дисбаланс між Китаєм та іншими країнами регіону. Пекін витрачає на свою армію більше, ніж всі його індо-тихоокеанські сусіди разом узяті. Китай вкладає кошти на зброю, що перешкоджає доступу/закриття території (включаючи надзвукові ракети, «розумні» міни), що загрожує життєздатності регіонального втручання США.

Однак реальний регіональний баланс вимагає спільних дій з союзниками та партнерами. Сполучені Штати прагнуть допомогти державам Індо-Тихоокеанського регіону розвивати свої власні асиметричні можливості стримування поведінки Китаю, дипломатичні відносини з іншими державами регіону, заохочувати нові військові та розвідувальні партнерства між регіональними державами, продовжуючи при цьому поглиблювати ті відносини, в яких Сполучені Штати відіграють важливу роль. Але один лише військовий та матеріальний баланс не зможе підтримати оновлений регіональний порядок. Стабільність будь-якої міжнародної системи, писав Генрі Кіссинджер, в кінцевому підсумку залежить від «загальноприйнятої легітимості». Будь-яка міжнародна структура вимагає підтримки з боку держав (Kissinger, 1957). Отже, Сполученим Штатам доведеться грати провідну роль. На відміну від довоєнної Європи, легітимність в Індо-Тихоокеанському регіоні – це не лише питання міжнародної політики та безпеки, а й життєво важливі торгівля, технології, транснаціональне співробітництво. Як стверджує Єван Фейгенбаум, віце-президент з досліджень у Фонді Карнегі за міжнародний мир, є «дві Азії», які разом складають порядок в регіоні: одна зосереджена на політиці та безпеці, інша – на економіці. Територіальний авантюризм Китаю підриває найперше, його примусова економічна політика підриває друге, а амбівалентність США при Дональді Трампі підривала обидві. Якщо ці тенденції збережуться і держави Індо-Тихоокеанського регіону почнуть розглядати нинішній порядок як нелегітимний, вони можуть піти в самотність Китаю, підштовхуючи регіон в напрямку ХІХ ст., а не ХХІ ст. У сфері політики та безпеки зміцнення легітимності нинішнього порядку вимагатиме, як мінімум, серйозного відновлення участі Сполучених Штатів: припинення витіснення союзників, пропуску регіональних самітів, ухилення від економічної взаємодії та відмови від транснаціонального співробітництва.

Ця нова позиція додасть Сполученим Штатам велику роль в регіоні та розширить можливості держав Індостихоокеанського регіону перед обличчям зростаючого впливу Китаю (Feigenbaum & Manning, 2009).

Підтримка існуючого Індостихоокеанського порядку неминуче вимагатиме широкої коаліції. Потреба в союзниках та партнерах часто стає очевидною лише після того, як статус-кво скасовується. Генрі Кіссінджер спостерігав цю динаміку в Європі ХІХ ст., але вона однаково добре застосовна сьогодні. Далекі європейські лідери неминуче менше стурбовані наполегливістю Китаю, ніж сусідні індостихоокеанські держави. Відповідно, основне завдання, яке стоїть перед Сполученими Штатами, полягає в тому, щоб об'єднати європейський та регіональний підходи до китайських викликів. З огляду на ці обмеження, Сполучені Штати проявляють гнучкість та новаторський підхід при налагодженні партнерських відносин.

Висновки. Найважливіша зовнішньополітична мета нової адміністрації США Джо Байдена – підтримувати міжнародний порядок під керівництвом Сполучених Штатів, зміцнювати союзи, багатосторонність, просувати демократію з метою сформулювати нову стратегію КНР, спрямовану на

стримування Пекіну. Політика США щодо ПСА спрямована не лише на стримування Китаю, але і на те, як Сполучені Штати можуть ефективно на багатосторонній основі працювати з країнами ПСА щодо вирішення нагальних проблем через АСЕАН, коли це можливо, та на двосторонній основі, коли необхідно. По-друге, основна мета політики Джо Байдена в ПСА полягає в тому, щоб задовольнити потребу Вашингтону в стратегічній конкуренції з Пекіном, а не в рішенні проблем, заснованих на ситуації в регіоні чи будь-якої конкретної країни. Коли ми беремо до уваги зростаючі успіхи країн АТР та причинну важливість Індостихоокеанського регіону, представляється суперечлива політика КНР, США та АСЕАН. Тоді як Сполучені Штати уявляють собі вільний та відкритий Індостихоокеанський регіон, АСЕАН закликає до відкритого та інклюзивного Індостихоокеанського регіону, що вказує на «включення» домінуючої сили, якою виступає КНР. Однак слід мати на увазі, що АСЕАН є основою індостихоокеанського нарративу та центральною точкою, яка з'єднує різні кінці регіону. Таким чином, можна з упевненістю сказати, що першим та найбільш важливим аспектом взаємодії адміністрації президента США Джо Байдена з ПСА має бути взаємодія з АСЕАН.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. ASEAN, United States to advance Strategic Partnership, (2021). March 17. *Association of Southeast Asian Nations*. URL: <https://asean.org/asean-united-states-advance-strategic-partnership/>
2. Asia's Expectations for the Biden Administration, (2020). Dec. 9. *Wilson Center*. URL: <https://www.wilsoncenter.org/event/asias-expectations-biden-administration>
3. Brad, N. (2020). The 'Biden Doctrine' in Southeast Asia. Dec. *Strategic Review*. URL: <https://sr.sgpp.ac.id/post/the-biden-doctrine-in-southeast-asia>
4. Brandon, J. (2021). Report: Urgent Issues in U.S.–Southeast Asia Relations for 2021. February 3. *The Asia Foundation*. URL: <https://asiafoundation.org/2021/02/03/report-urgent-issues-in-u-s-southeast-asia-relations-for-2021/>
5. Campbell, K. M. & Doshi, R. (2021). How America Can Shore Up Asian Order. A Strategy for Restoring Balance and Legitimacy. January 12. *Foreign Affairs*. URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/2021-01-12/how-america-can-shore-asian-order>
6. Choudhury, S. R. (2021). No question the Biden administration has to appear 'very tough' on China, former Singapore diplomat says. Jan 20. *CNBC*. URL: <https://www.cnn.com/2021/01/20/biden-administrations-approach-to-china-and-east-asia.html>
7. Feigenbaum, E. A. (2003). China's Techno-Warriors: National Security and Strategic Competition from the Nuclear to the Information Age. 360 p.
8. Feigenbaum, E. A. & Manning, R. A. (2009). The United States in the New Asia. November. No. 50. *Council on Foreign Relations*. URL: <https://cdn.cfr.org/>
9. Kaisheng, L. (2021). Why US needs to deal with Southeast Asia with humility, instead of arrogance. Mar 08. *Global Times*. URL: <https://www.globaltimes.cn/page/202103/1217683.shtml>
10. Kissinger, H. A. (1957). *A World Restored*. Houghton Mifflin Company, Boston.
11. Kurlantzick, J. (2020). What Will a New Administration Mean for U.S. Southeast Asia Policy? November 30. *Council on Foreign Relations*. URL: <https://www.cfr.org/blog/what-will-new-administration-mean-us-southeast-asia-policy>
12. Lee, Y. N. (2021). Biden beefs up administration with Asia experts as the U.S. prepares to take on China. Feb. 4. *CNBC*. URL: <https://www.cnn.com/2021/02/05/biden-fills-team-with-asia-experts-as-us-prepares-to-take-on-china.html>
13. Saxena, A. (2020). Biden Presidency and Southeast Asia Policy. The Diplomatist. 4 December. *Extraordinary and Plenipotentiary Diplomatist*. URL: <https://diplomatist.com/2020/12/04/biden-presidency-and-southeast-asia-policy/>
14. Strangio, S. (2021). Biden Administration Reaches out to Southeast Asian Allies. January 28. *The Diplomat*. URL: <https://thediplomat.com/2021/01/biden-administration-reaches-out-to-southeast-asian-allies/>
15. Takahashi, T. (2021). Biden should seek a new 'Asia rebalance' policy. January 31. *Nikkei Asia*. URL: <https://asia.nikkei.com/Spotlight/Comment/Biden-should-look-for-a-new-Asia-rebalance-policy>

16. The Power of America's Example: the Biden Plan for Leading the Democratic World to Meet the Challenges of the 21st Century. *Biden Hariss*. URL: <https://joebiden.com/americanleadership/>
17. US policy towards South-east Asia under Biden, (2020). Dec. 03. *The Economist*. URL: <https://services.eiu.com/us-policy-towards-south-east-asia-under-biden/>
18. Vatikiotis, M. The Biden era: challenges and opportunities for Southeast Asia. *National University of Singapore*. URL: <https://ari.nus.edu.sg/app-essay-michael-vatikiotis/>
19. US: Biden administration officials make first Asia trip, (2021). March 03. *Taiwan News*. URL: <https://www.taiwannews.com.tw/en/news/4151456>

REFERENCES

1. ASEAN, United States to advance Strategic Partnership, (2021). March 17. *Association of Southeast Asian Nations*. URL: <https://asean.org/asean-united-states-advance-strategic-partnership/>
2. Asia's Expectations for the Biden Administration, (2020). Dec. 9. *Wilson Center*. URL: <https://www.wilsoncenter.org/event/asia-expectations-biden-administration>
3. Brad, N. (2020). The 'Biden Doctrine' in Southeast Asia. Dec. *Strategic Review*. URL: <https://sr.sgpp.ac.id/post/the-biden-doctrine-in-southeast-asia>
4. Brandon, J. (2021). Report: Urgent Issues in U.S.–Southeast Asia Relations for 2021. February 3. *The Asia Foundation*. URL: <https://asiafoundation.org/2021/02/03/report-urgent-issues-in-u-s-southeast-asia-relations-for-2021/>
5. Campbell, K. M. & Doshi, R. (2021). How America Can Shore Up Asian Order. A Strategy for Restoring Balance and Legitimacy. January 12. *Foreign Affairs*. URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/united-states/2021-01-12/how-america-can-shore-asian-order>
6. Choudhury, S. R. (2021). No question the Biden administration has to appear 'very tough' on China, former Singapore diplomat says. Jan 20. *CNBC*. URL: <https://www.cnbc.com/2021/01/20/biden-administrations-approach-to-china-and-east-asia.html>
7. Feigenbaum, E. A. (2003). *China's Techno-Warriors: National Security and Strategic Competition from the Nuclear to the Information Age*. 360 p.
8. Feigenbaum, E. A. & Manning, R. A. (2009). The United States in the New Asia. November. No. 50. *Council on Foreign Relations*. URL: <https://cdn.cfr.org/>
9. Kaisheng, L. (2021). Why US needs to deal with Southeast Asia with humility, instead of arrogance. Mar 08. *Global Times*. URL: <https://www.globaltimes.cn/page/202103/1217683.shtml>
10. Kissinger, H. A. (1957). *A World Restored*. Houghton Mifflin Company, Boston.
11. Kurlantzick, J. (2020). What Will a New Administration Mean for U.S. Southeast Asia Policy? November 30. *Council on Foreign Relations*. URL: <https://www.cfr.org/blog/what-will-new-administration-mean-us-southeast-asia-policy>
12. Lee, Y. N. (2021). Biden beefs up administration with Asia experts as the U.S. prepares to take on China. Feb. 4. *CNBC*. URL: <https://www.cnbc.com/2021/02/05/biden-fills-team-with-asia-experts-as-us-prepares-to-take-on-china.html>
13. Saxena, A. (2020). Biden Presidency and Southeast Asia Policy. The Diplomatist. 4 December. *Extraordinary and Plenipotentiary Diplomatist*. URL: <https://diplomatist.com/2020/12/04/biden-presidency-and-southeast-asia-policy/>
14. Strangio, S. (2021). Biden Administration Reaches out to Southeast Asian Allies. January 28. *The Diplomat*. URL: <https://thediplomat.com/2021/01/biden-administration-reaches-out-to-southeast-asian-allies/>
15. Takahashi, T. (2021). Biden should seek a new 'Asia rebalance' policy. January 31. *Nikkei Asia*. URL: <https://asia.nikkei.com/Spotlight/Comment/Biden-should-look-for-a-new-Asia-rebalance-policy>
16. The Power of America's Example: the Biden Plan for Leading the Democratic World to Meet the Challenges of the 21st Century. *Biden Hariss*. URL: <https://joebiden.com/americanleadership/>
17. US policy towards South-east Asia under Biden, (2020). Dec. 03. *The Economist*. URL: <https://services.eiu.com/us-policy-towards-south-east-asia-under-biden/>
18. Vatikiotis, M. The Biden era: challenges and opportunities for Southeast Asia. *National University of Singapore*. URL: <https://ari.nus.edu.sg/app-essay-michael-vatikiotis/>
19. US: Biden administration officials make first Asia trip, (2021). March 03. *Taiwan News*. URL: <https://www.taiwannews.com.tw/en/news/4151456>

УДК 94(477):341.485«1946/1947»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-5>

Юлія РУДЕНКО,
orcid.org/0000-0002-2276-199X
кандидат історичних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Київського кооперативного інституту бізнесу і права
(Київ, Україна), riznuk_julia@ukr.net

СТРАТЕГІЇ ВИЖИВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО СЕЛЯНСТВА В УМОВАХ ГОЛОДУ 1946–1947 РР. (НА ПРИКЛАДІ С. КОВРАЙ)

У статті на прикладі с. Коврай Золотоніського району Черкаської області за допомогою залучення матеріалів усної історії – спогадів очевидців голоду 1946–1947 рр., розмічених в музеї «Пам'ять» та зібраних автором у ході дослідження, фондів архіву Коврайської сільської ради, зокрема погосподарських книг, на основі опрацьованої літературної бази розкрито механізм творення голоду та розглянуто основні стратегії виживання, практики пристосування населення у період повоєнної кризи. Методологічна основа наукового дослідження базується на загальнонаукових принципах аналізу та синтезу, методі критичного та цільного прочитання джерел. Досліджено, що головна причина голоду 1946–1947 рр. мала не природний характер, творцем його став радянський тоталітарний режим. Українське село у перші повоєнні роки перебувало під репресивним тиском адміністративно-командної системи, її податкової та хлібозаготівельної політики. Проте, нічого не вклавши в розвиток, держава викачувала з нього все, що могла. Голод в колоніально залежній Україні був штучним. Основними стратегіями виживання були взаємопідтримка і винахідливість. Найбільш поширені способи вижити були безпосередньо пов'язані із спробами знайти будь-яку доступну їжу. Позбавлені продовольчих ресурсів люди намагалися вижити, харчуючись здавалося б, непридатною для вживання їжею. Місцева влада в особах голів колгоспів робили спроби надавати голодуючим родинам підтримку, організовувала колективне харчування для колгоспників та школярів. Селяни чинили пасивний опір владі, звертаючись із скаргами до органів влади, намагаючись вкрасти на полі колосок чи качан кукурудзи, порушували законодавство, втікаючи у міста, не виконуючи плану трудовнів і натурального податку. Голод 1946–1947 рр. призвів не лише до фізичного знищення та знущання над селянами, а й завдав шкоди їх духовній основі, руйнував національну ідею та національну свідомість. Крім смертей та хронічних хвороб людей, голод спричинив масове сирітство, безпритульність дітей та зростання серед них злочинності. Сильне і тривале голодування придушувало нормальні людські відчуття.

Ключові слова: Коврай, голод 1946–1947 рр., повоєнний період, селянство, стратегії виживання.

Yuliia RUDENKO,
orcid.org/0000-0002-2276-199X
Candidate of Historical Sciences,
Associate Professor at the Department of Social Sciences and Humanities
Kyiv Cooperative Institute of Business and Law
(Kyiv, Ukraine), riznuk_julia@ukr.net

STRATEGIES OF SURVIVAL OF THE UKRAINIAN PEASANTRY IN THE CONDITIONS OF THE FAMINE OF 1946–1947 (EXAMPLE OF KOVRAI VILLAGE)

In the article, on the example of Kovrai village of Zolotonosha district of Cherkasy region, with the help of oral sources of history – memoirs of eyewitnesses of the famine of 1946–1947, located in the museum «Memory» and collected by the author during the study, archives of Kovrai village council, including farm books, based on processed literature, the mechanism of a man-made famine is revealed, and basic strategies of survival, adaptation practices of the population during the post-war crisis are considered. The methodological basis of scientific research is based on general scientific principles of analysis and synthesis, the method of critical and dense reading of sources. It has been established that the main cause of the famine of 1946–1947 was not natural, it was orchestrated by the Soviet totalitarian regime. During the first postwar years, the Ukrainian peasants were under the repressive pressure from the administrative-command system, its tax and grain procurement policies. However, without investing anything in its development, the state expropriated everything it could. The famine in colonial-dependent Ukraine was artificial. The main survival strategies were mutual support and ingenuity. The most common ways to survive were directly related to the attempts of finding any available food. Deprived of food resources, people tried to survive by eating products seemingly unfit for consumption. Local authorities, represented by the heads of collective farms, tried to support the starving families by providing meals for

collective farmers and schoolchildren. Peasants passively resisted the government, complaining to the authorities, trying to steal ears of corn or cobs in the field, breaking the law, fleeing the city, not following the plan of working days and taxes in kind. The famine of 1946–1947 not only led to the physical destruction and bullying of the peasants, but also damaged their spiritual foundation, destroyed the national idea and national consciousness. In addition to deaths and chronic diseases, famine has led to mass orphanhood, homelessness and crime. Strong and prolonged starvation suppressed normal human feelings.

Key words: *Kovrai, famine of 1946–1947, post-war period, peasantry, survival strategies.*

Постановка проблеми. Із здобуттям незалежності в Україні спостерігається високий суспільний та науковий інтерес до історії держави, зокрема її маловідомих трагічних сторінок. Тематика голоду стала однією із центральних в сучасній українській історичній науці та ключовим елементом державної політики пам'яті. У ХХ ст. Україна тричі пройшла через масовий голод. І всі три рази за радянського режиму. Проблема голоду 1946–1947 рр. залишається ще не досить вивченою. Особливо потребує уваги дослідників її регіональний аспект. Тому, на наш погляд, є актуальним з'ясування стратегій виживання українського селянства у 1946–1947 рр. на прикладі с. Коврай Золотоніського району Черкаської області (на той час Золотоніського повіту Полтавської області).

Аналіз досліджень. Основу джерельної бази дослідження складає «Книга спогадів» музею «Пам'ять», яка містить спогади жителів с. Коврай про голод 1946–1947 рр. Важливим джерелом інформації стали фонди архіву сільської ради с. Коврай, зокрема погосподарські книги 1946–1947 рр., які дають чітку картину соціально-демографічної ситуації. Використано свідчення очевидців, зібрані автором в ході дослідження, документи сімейних архівів опитаних жителів села. Разом з офіційними документами, матеріалами періодичних видань вони дають змогу відтворити картину подій на макрорівні долі окремої людини, родини, населеного пункту.

Мета статті – на основі джерельної та історіографічної бази на прикладі с. Коврай Золотоніського району Черкаської області розкрити стратегії виживання селянства під час голоду 1946–1947 рр.

Виклад основного матеріалу. Вже навесні 1946 р. українське село відчуло початок голоду. У спеціальному повідомленні МВС УРСР ЦК КП(б)У про скарги громадян областей України на тяжкий продовольчий стан, опухання та смертність від голоду (під грифом «Совершенно секретно») від 11 червня 1946 р. вказано: «Військовою цензурою МВС УРСР в процесі перегляду поштової кореспонденції за період з 10 квітня по 15 травня 1946 р. виявлено 7330 листів від цивільного населення ряду областей УРСР із скаргами на продовольчі ускладнення. Автори листів скаржаться на те, що переживають продовольчі ускладнення в

зв'язку з відсутністю хліба та інших продуктів, що мають місце навіть смертні випадки» (Україна: Хроніка ХХ ст., 2005: 24). 16 таких листів надійшло із Полтавської області (Історія України, 2004: 321).

27 вересня 1946 р. Рада Міністрів СРСР та ЦК ВКП(б) прийняли постанову «Про економію у витрачаннях хліба» (Україна: Хроніка ХХ ст., 2005: 39–40), відповідно до якої зменшувалась кількість осіб, які забезпечувались хлібними картками. В Україні були позбавлені хлібних карток 3 млн 634 тис. 500 осіб, з них 2 млн 892 тис. 100 осіб – мешканці сільської місцевості. Тобто, з централізованого постачання найбільше було знято селян – виробників хліба (Веселова, 2004).

Примусове вилучення хліба з українського села у 1946 р., вивезення до Москви і Ленінграда продовольства призвело до масової трагедії на значній території України – 16 областей потерпали від голоду та недоїдання. Пік опухань і смертності припав на весну–літо 1947 р. Як говорили очевидці, так не потерпали навіть в роки окупації. Страшне лихо було обумовлене соціально-політичними чинниками. Людей системно і послідовно позбавляли продовольства, засобів існування. Посилання на нищівні наслідки війни виглядали цинічно в умовах жахливого податкового тиску, відвертого позбавлення селян хліба, молока, м'яса. Проте знесилені люди продовжували працювати в колгоспах, провели весняну посівну кампанію й жнива (Веселова, 2004).

Здавши все державі, люди змушені були їсти картопляне лушпиння, макуху, жом, м'ясо загиблих тварин, листя та цвіт дерев, траву. Від недоїдання люди в селі пухли, але не помирили (Шейміна). Спогади очевидців повоєнного голоду є одним із небагатьох джерел інформації про повсякдення селян у 1946–1947 рр. Проаналізувавши їх, бачимо, що найбільш поширені способи вижити були безпосередньо пов'язані із спробами знайти будь-яку доступну їжу. Більшість спогадів засвідчує повну відсутність продуктів харчування у селян. Відібраний владою хліб вони повинні були компенсувати іншими харчовими продуктами. Спочатку це були овочі з городів, корови, кози, птиця, а потім й усі тварини, що залишались

у селах. Після цього їстівними вважались трава, лобода, коріння дерев та ховрахи.

Люди відкопували мерзлу картоплю, буряки, що лишилися на полі після збирання врожаю. А навесні намагалися порятуватися щавлем, конюшиною. У багатьох областях України їли дрібних гризунів, собак, котів (Грабовський, 2011).

Вважалося щастям віднайти у полі колосок, але ввійманним загрожувало покарання. У міру накопичення арештованих селян за украдений колосок, буряк чи ще за якусь дрібну провину, їх відправляли до залізничних станцій. А звідти дорога пролягала на будови комунізму. Таких засуджених в селі було чимало. Василенко А. М. разом із 12-річним сином Олексієм із залізничної станції Золотоноша були відправлені в Магадан. Пізніше в цьому ж напрямку вивезли родину Педько Г. І. Вони повернулися додому в 1954 р. (Василенко: 132).

Багато сімей селян на роботу ходили пухлими. Особливо важкою була весна 1947 р. Коврайці дочекались, коли в колгоспі на початку весни відкриють яму біля току, де взимку зберігалася картопля, але її керівництво колгоспу здало в рахунок держпоставок. Діти накидалися на гнилу перебрану картоплю, хватили, ховали в торбинки і кармани. Із цієї картоплі пекли макорженики (Колісниченко: 39). Надія вижити з'явилась із появою молодої кропиви, потім лободи, щиріці, а пізніше й болотної рослинності.

Для дітей у школі с. Коврай варили затірку. Давали один раз на день. Цікавий спогад Бруса В. І.: «В нашій сім'ї було троє дітей. Батька репресовано у 1938 р., розстріляно в Черкасах. Мати ледве могла нас прогодувати. Сама пухла ходила, а нас вберегла. Вчителька оголосила, що нас у школі будуть підгодовувать. Ми не могли діждатися. На другий день наварили в столовій казан затірки. І я побіг. Але мені сказали: ти не будеш їсти, ти син врага народу. Я ці слова чую і зараз... А як хотіли мене нагородити орденом у 1974 р. за високі показники в роботі, то бригадир поїхав у райком партії і каже: «не нагаждайте його, він син врага народу» (Брус: 143).

Коли становище стало особливо жахливим, український уряд 3 березня 1947 р. організував державну допомогу голодуючим – виділив 140 млн крб для організації безкоштовного харчування населення на польових роботах. Для багатьох селян порятунком від голодної смерті були пайки хліба, які вони отримували за роботу під час весняно-польових робіт – по 300 г хліба на працюючого в полі (Шейміна). Весняні польові роботи змусили керівництва районів дали дозвіл

головам колгоспів варити і роздавати затірку. Але не всім, а лише тим, хто виходив на роботу. На колгоспному дворі встановлювався великий казан. У ньому кип'ятилась вода, підсолювалась, засипалося трохи борошна (60 г на душу) і старанно розмішувалося. Така страва врятувала не одного від опухання та смерті (Брус: 143).

Мельник Л. Ю., за розповідями матері, назвала харчі, які вживали в родині, щоб уникнути смерті: «Під час голоду їли цвіт акації. Це нам навіть подобалося. Мати сушила лущиння з картоплі, перетирала і з цього пекла млинці. Щоб вийшла перепічка, треба було змолоти відро картопляного лущиння, додати тертого буряка і перемішати з водою» (Мельник: 3).

Сільській жінці, яка втратила на фронті чоловіка, треба було врятуватися не тільки від голоду, а й від холоду – не дати замерзнути дітям в нетопленій хаті. Дочекавшись ночі вони вирушали у віддалені від села поля по кулі соломи чи соняшнику. «Треба було зробити не одну ходку, щоб натопити піч. Знесилені переносили на плечах в'язки топлива. Добре, коли вдавалося вкрасти й буряків з кагату» (Різник: 45), (Крипиця: 46).

Біля села «люди відкривали кагати з гнилою картоплею і в тому смороді шукали хоч якийсь наїдок. Картопля вистрілювала таким білим крохмалем. Приносили додому і варили, як подобу киселю, хто мав сили туди добратися. А мама говорила, що повзли обесилені до болота і три дні там жили і їли все, що зазеленіло, а назад вже вертали до хати своїм ходом. А коли почали в полі колоситися зернові, то бабуся в пазуху начухривала колосків з вівса і дома заварювала для сім'ї. Та коли були на роботі, то діти відкрили чулан і так об'їлися, що ледве живі залишились» (Крипиця: 46).

Родинна взаємодопомога була одним із способів виживання. За спогадами солдатської вдови Різник С. Л., вона та її троє дітей рятувалися учительським пайком, яким ділилася з нею рідна сестра. Вона завжди казала: «Не доведи Господи такого горя без хазяїна». Різник С. Л. була швачкою (Погосподарська книга 1946–1947 рр.: 127), вміла кроїти і шити, і це ремесло також було засобом виживання. За пошив спідниці чи кофточки жінки давали їй якісь продукти. Умінням шити валянки заробляв на харчі Лісовий П. М. (Різник: 45).

За спогадами очевидців у період голоду в село заїздили чужі люди в пошуках харчів. Пам'ятають жінку «кацапку», яка гарно і швидко мазала за продукти харчування (Крипиця: 46).

Від недоїдання населення українських сіл масово хворіло на дистрофію, особливо страждали

діти й літні люди. У переповнених лікарнях не вистачало продуктів харчування. Близько 100 тис. осіб перебували у тяжкому стані, але не могли бути госпіталізованими, бо не вистачало лікарняних ліжок. До травня 1947 р. в Україні було зареєстровано понад 900 тис. хворих на цю недугу, а до літа – понад мільйон (Шейміна).

Хлібозаготівельний план з урожаю 1947 р. було виконано на 100%. Але українське село так і не отримало продовольчої допомоги. Керівництво області знало про тяжку ситуацію, що складалася на селі, але намагалося її вирішити не наданням продовольства чи пайків, не економічними методами, а ідеологічними, тобто підняти ентузіазм голодуючих селян читанням їм лекцій (Шейміна). В село приїздили лектори із с. Гельмязів (Москаленко: 112).

Висновки. Таким чином, опрацювавши наявну джерельну та літературну базу, ми дійшли до висновків, що головна причина голоду 1946–1947 рр. мала не природний характер, творцем його став радянський тоталітарний режим. Українське село у перші повоєнні роки перебувало під репресивним тиском адміністративно-командної системи, її податкової та хлібозаготівельної політики. Проте, нічого не вклавши в розвиток,

держава викачувала з нього все, що могла. Голод в колоніально залежній Україні був штучним.

Основними стратегіями виживання були взаємодопоміжка і винахідливість. Найбільш поширені способи вижити були безпосередньо пов'язані із спробами знайти будь-яку доступну їжу. Позбавлені продовольчих ресурсів люди намагалися вижити, харчуючись здавалося б, непридатною для вживання їжею. Місцева влада в особах голів колгоспів робили спроби надавати голодуючим родинам підтримку, організовувала колективне харчування для колгоспників та школярів.

Селяни чинили пасивний опір владі, звертаючись із скаргами до органів влади, намагаючись вкрасти на полі колосок чи качан кукурудзи, порушували законодавство, втікаючи у міста, не виконуючи плану трудоднів і натурального податку.

Голод 1946–1947 рр. призвів не лише до фізичного знищення та знущання над селянами, а й завдав шкоди їх духовній основі, руйнував національну ідею та національну свідомість. Крім смертей та хронічних хвороб людей, голод спричинив масове сирітство, безпритульність дітей та зростання серед них злочинності. Сильне і тривале голодування придушувало нормальні людські відчуття.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брус В. І., 1937 р. н., с. Коврай. Спогади. *Книга спогадів*. Музей «Пам'ять». С. 143.
2. Василенко Г. Г., 1943 р. н., с. Коврай. Спогади. *Книга спогадів*. Музей «Пам'ять». С. 132.
3. Веселова О. М. Голод 1946–1947 років в УРСР. *Енциклопедія історії України*: Т. 2: Г–Д. / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. Київ : В-во «Наукова думка», 2004. 688 с. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Golod_1946_1947
4. Грабовський С. Голод 1946-го поклав мільйони українців на жертвовник «холодної війни». *Український тижень*. 26.11.2011. URL: <https://tyzhden.ua/History/36238>
5. Історія України: Хрестоматія у двох частинах. Ч. 2. Київ: ТОВ «Альтерпрес», 2004. 592 с.
6. Колісниченко В. П., 1946 р. н., с. Коврай. Спогади. *Книга спогадів*. Музей «Пам'ять». С. 39.
7. Крипиця Ф. Д., 1912 р. н., с. Коврай. Спогади. *Книга спогадів*. Музей «Пам'ять». С. 46.
8. Мельник Л. Ю., 1943 р. н., с. Коврай. Спогади. Польові дослідження автора. 4 с.
9. Москаленко Г. І., 1938 р. н., с. Коврай. Спогади. *Книга спогадів*. Музей «Пам'ять». С. 112.
10. Погосподарська книга 1946–1947 рр. Книга 2. Архів Коврайської сільської ради. С. 127.
11. Різник С. Л., 1912 р. н., с. Коврай. Спогади. *Книга спогадів*. Музей «Пам'ять». С. 45.
12. Україна: Хроніка ХХ ст.: Роки 1946–1960: Довідкове видання: У 2 ч. Ч. 1. 1946–1952. К.: Ін-т історії України НАН України, 2005. С. 24, 39, 40. URL: <http://history.org.ua/LiberUA/966-02-3918-1/966-02-3918-1.pdf>
13. Шейміна Н. М. Голодні роки (1946–1947) в Україні. URL: <http://www.museum.dp.ua/article0208.html>

REFERENCES

1. Brus V. I., 1937 r. n., s. Kovrai. Spohady [Memories]. *Knyha spohadiv*. Muzei «Pamiat». S. 143 [in Ukrainian].
2. Vasylenko H. H., 1943 r. n., s. Kovrai. Spohady [Memories]. *Knyha spohadiv*. Muzei «Pamiat». S. 132 [in Ukrainian].
3. Veselova O. M. Holod 1946–1947 rokiv v URSR [The famine of 1946–1947 in the URSR]. *Entsyklopediia istorii Ukrainy*: T. 2: H–D. / Redkol.: V. A. Smolii (holova) ta in.; Instytut istorii Ukrainy NAN Ukrainy. Kyiv : V-vo «Naukova dumka», 2004. 688 s. URL: http://www.history.org.ua/?termin=Golod_1946_1947 [in Ukrainian].
4. Hrabovskiyi S. Holod 1946-ho poklav miliony ukraintiv na zhertovnyk «kholodnoi viiny» [The famine of 1946 put millions of Ukrainians on the altar of the «cold war»]. *Ukrainskyi tyzhden*. 26.11.2011. URL: <https://tyzhden.ua/History/36238> [in Ukrainian].
5. Istoriiia Ukrainy: Khrestomatiia u dvokh chastynakh. Ch. 2 [History of Ukraine: A textbook in two parts. Part 2]. Kyiv: TOV «Alterpres», 2004. 592 s. [in Ukrainian].
6. Kolisnichenko V. P., 1946 r. n., s. Kovrai. Spohady [Memories]. *Knyha spohadiv*. Muzei «Pamiat». S. 39 [in Ukrainian].

-
7. Krypytsia F. D., 1912 r. n., s. Kovrai. Spohady [Memories]. *Knyha spohadiv*. Muzei «Pamiat». S. 46 [in Ukrainian].
 8. Melnyk L. Yu., 1943 r. n., s. Kovrai. Spohady [Memories]. *Polovi doslidzhennia avtora*. 4 s. [in Ukrainian].
 9. Moskalenko H. I., 1938 r. n., s. Kovrai. Spohady [Memories]. *Knyha spohadiv*. Muzei «Pamiat». S. 112 [in Ukrainian].
 10. Pohospodarska knyha 1946–1947 rr. Knyha 2 [Economic book of 1946–1947. Book 2]. *Arkhiv Kovraiskoi silskoi rady*. S. 127 [in Ukrainian].
 11. Riznyk S. L., 1912 r. n., s. Kovrai. Spohady [Memories]. *Knyha spohadiv*. Muzei «Pamiat». S. 45 [in Ukrainian].
 12. Ukraina: Khronika XX st.: Roky 1946–1960: Dovidkove vydannia: U 2 ch. Ch. 1. 1946–1952 [Ukraine: Chronicle of the XX century: Years 1946–1960: Reference edition: In 2 parts. Part 1. 1946–1952]. K.: In-t istorii Ukrainy NAN Ukrainy, 2005. S. 24, 39, 40. URL: <http://history.org.ua/LiberUA/966-02-3918-1/966-02-3918-1.pdf> [in Ukrainian].
 13. Sheimina N. M. Holodni roky (1946–1947) v Ukraini [The famine years (1946–1947) in Ukraine]. URL: <http://www.museum.dp.ua/article0208.html> [in Ukrainian].

УДК 323:327(091)+329.733(477)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-6>

Євген ХАН,
orcid.org/0000-0003-0592-086
кандидат історичних наук,
науковий співробітник лінгвістичного науково-дослідного управління
науково-дослідного центру Військового інституту
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) han777@ukr.net

Інна ВАНОВСЬКА,
orcid.org/0000-0002-3739-3624
кандидат історичних наук, доцент,
провідний науковий співробітник лінгвістичного
науково-дослідного управління Військового інституту
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) vanovskaya@ukr.net

ТРАНСФОРМАЦІЯ ВОЄННОЇ ІСТОРІЇ ТА ВІДНОВЛЕННЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ В УМОВАХ ПРОТИДІЇ ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЕКСПАНСІЇ

Виклики, що постали перед Україною в останні роки, актуалізували комплекс завдань, пов'язаних зі зміцненням обороноздатності держави, та зумовили потребу у всебічному дослідженні і популяризації воєнної історії України. Підвищення боєздатності та ролі Збройних Сил України, утвердження у суспільній свідомості ідеї самовідданості у захисті своєї держави сформуливали необхідність детального вивчення воєнної історії України.

Вивчення воєнної історії України, національних військових традицій, героїчного минулого нашого народу сприяє підвищенню національної свідомості, патріотизму та спонукає захищати незалежність, суверенітет і територіальну цілісність нашої Батьківщини.

У статті публікується та аналізується значення і роль воєнної історії України в контексті сучасної історичної науки. Доведено, що праці сучасних військових істориків мають надзвичайно важливе значення у боротьбі з спробами фальсифікації української історії псевдо науковцями та російськими пропагандистами, а також запобігають негативному інформаційному впливу пропагандистських ресурсів на воєнно-історичну спадщину українського суспільства. Автори статті обстоюють думку, що воєнну історію України потрібно вивчати, аналізувати та представляти в контексті загальноєвропейської та світової воєнної історії. Саме такий підхід допоможе вивільнити наше суспільство з парадигми радянської і пострадянської історичної традиції, а значить і радянської міфології та фальсифікації або просто замовчування (приховування) багатьох історичних фактів, зокрема військово-політичних злочинів радянської влади.

У статті детально розглянуто основні поняття та терміни, що стосуються воєнної історії, представлені основоположні документи, що регламентують процес вивчення, дослідження та узагальнення воєнної та воєнно-політичної історії в контексті оновлення та трансформації історичної науки. Також показано приклади протистояння інформаційно-пропагандистській експансії Російської Федерації, зроблено спробу зруйнувати історичні міфи, що будує російська пропаганда, протистояти ідеологічній та інформаційній експансії Росії.

Ключові слова: воєнна історія, історична пам'ять, трансформація, інформаційна експансія.

Yevhen KHAN,
orcid.org/0000-0003-0592-086
PhD of Historical Sciences,
Research fellow at the Research Center
Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) han777@ukr.net

Inna VANOVSKA,
orcid.org/0000-0002-3739-3624
PhD of Historical Sciences, Associate Professor,
Leading Researcher at the Research and Development Center
Military Institute of Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) vanovskaya@ukr.net

TRANSFORMATION OF MILITARY HISTORY AND RESTORATION OF HISTORICAL MEMORY IN CONDITIONS OF OPPOSITION TO INFORMATION EXPANSION

The challenges facing Ukraine in recent years have highlighted a range of tasks related to strengthening the state's defense capabilities, and necessitated a comprehensive study and promotion of Ukraine's military history. Improving the

combat effectiveness and role of the Armed Forces of Ukraine, the establishment in the public consciousness of ideas of devotion in defense of their country have formed the need for a detailed study of the military history of Ukraine.

The study of the military history of Ukraine, national military traditions, the heroic past of our people contributes to raising national consciousness, patriotism and encourages to protect the independence, sovereignty and territorial integrity of our country.

The article publishes and analyzes the significance and role of military history of Ukraine in the context of modern historical science. It has been proved that the works of modern military historians are extremely important in combating attempts to falsify Ukrainian history by pseudo-scholars and Russian propagandists, and prevent the negative informational impact of propaganda resources on the military-historical heritage of Ukrainian society. The authors of the article argue that the military history of Ukraine should be studied, analyzed and presented in the context of European and world military history. This approach will help free our society from the paradigm of Soviet and post-Soviet historical tradition, and hence Soviet mythology and falsification or simply silence (concealment) of many historical facts, including military and political crimes of the Soviet government.

The article discusses in detail the basic concepts and terms related to military history, presents the basic documents governing the study, study and generalization of military and military-political history in the context of updating and transforming historical science. Examples of opposition to the information and propaganda expansion of the Russian Federation are also shown, an attempt is made to destroy the historical myths that Russian propaganda builds, to resist the ideological and informational expansion of Russia.

Key words: military history, historical memory, transformation, information expansion.

Постановка проблеми. Збройна агресія Російської Федерації проти України, яка призвела до окупації Криму та розв'язала війну на Сході нашої держави, спричинила руйнівні наслідки для європейської та глобальної безпеки. Одночасно вона засвідчила, що її проведення у значній мірі є відходом від традиційних форм і способів ведення війни та має елементи гібридного характеру.

Протистояння російській агресії виявило цілий ряд системних проблем, зокрема: відсутність системи здійснення наукового воєнно-історичного аналізу сучасних воєнних конфліктів; низька ефективність впровадження набутих воєнно-історичних знань в освітній процес; підготовку військ (сил); недосконалість воєнно-історичної роботи з формування патріотизму та морально-бойового духу захисників України, що призвело до неготовності значної частини українських громадян до виконання свого конституційного обов'язку – захисту незалежності та територіальної цілісності нашої держави. Ці проблеми посилюються через наявність історичних стереотипів та міфів в оцінюванні подій воєнної історії, інформаційну експансію, що супроводжується фальсифікацією історії України. Всі ці фактори мають активізувати процеси створення чіткої системи воєнно-історичної роботи у Збройних Силах України.

Аналіз досліджень. Джерелами з вивчення представленої тематики було визначено два основоположних документи, які визначають та регламентують процес вивчення, узагальнення та аналізу вітчизняної воєнної історії та науково-дослідницької роботи у сфері воєнно-історичних досліджень. А саме: Доктрина з воєнно-історичної роботи у Збройних Силах України, затверджена 07.10.2020 року та Концепція воєнної

історії України, затверджена Міністром оборони України від 8.12.2017 року.

Дослідженням воєнної історії України та історичної пам'яті українського народу займаються такі українські науковці як: Ковальська-Павленко І. М. (Ковальська-Павленко, 2021), Яблонський В. М. (Яблонський, 2019), Горобець С. (Горобець, 2021), Пашкова О. О. (Пашкова, 2019). Також варто згадати відомих українських істориків, які досліджують проблематику воєнної історії України, а також проблематику відродження національної історичної пам'яті. Серед них: Володимир Вятрович, Іван Патриляк, Володимир Сергійчук, Олексій Сокирко та ін. В контексті вивчення воєнно-історичної спадщини нашого народу, та проблематики політики національної пам'яті, варто згадати і про праці відомого американського історика та письменника Тімоті Снайдера, автора таких науково-популярних робіт як «Перетворення націй. Польща. Україна. Литва. Білорусь», «Криваві землі: Європа між Гітлером і Сталіним», «Чорний князь».

Мета статті: дослідити проблему вивчення воєнної історії України в контексті відродження української національної історичної пам'яті та національних воєнно-історичних традицій в умовах інформаційно-пропагандистської експансії Російської Федерації.

Виклад основного матеріалу. Науковим фундаментом сучасної воєнної теорії та практики діяльності військ є воєнно-історичні знання, оскільки вони є джерелом і базою для розвитку Збройних Сил України.

Перш за все варто розібратися з термінами та поняттями, які стосуються воєнної історії, її функціями та її основними завданнями.

Отже, воєнна історія – термін, що використовується у двох значеннях:

1) процес розвитку військової справи, підготовки і ведення воєнних дій із найдавніших часів до сьогодення;

2) сукупність воєнно-історичних знань, галузь воєнної науки, що вивчає війни і збройні сили минулого, розвиток засобів, форм і способів ведення збройної боротьби.

Її складовими є: історія війн; історія воєнного мистецтва; історія військового будівництва; історія озброєння і військової техніки; історія воєнної думки; воєнно-історична робота у Збройних Силах України; воєнно-історичні дослідження; воєнно-історичне джерелознавство; розроблення воєнно-історичних публікацій (Доктрина з воєнно-історичної роботи у Збройних Силах України, 2020: 6).

Воєнна історія збагачує воєнну науку конкретними матеріалами і досвідом, містить теоретичні і практичні рекомендації з удосконалення військової справи, дозволяє передбачити шляхи її розвитку в подальшому.

Воєнна історія базується на фактах, подіях і процесах минулого. Воєнна історія має дві складові – фактологічну (описову) та узагальнюючу. Фактологічна (описова) складова передбачає точну фіксацію подій, оскільки вірогідні узагальнення можна зробити лише спираючись на достовірні факти. Узагальнення – дозволяють зрозуміти причини подій, що відбулися, встановити тенденції закономірності та імовірність їх повторення у майбутньому. Воєнна історія як сфера знання виконує світоглядну, виховну, освітню та методологічну (дослідницьку) функції.

Воєнна історія як наука не обмежується лише відтворенням фактичної хронології подій. Її мета полягає не лише у конструюванні картини військового минулого, а й у дослідженні його в єдиному закономірному історичному процесі. Воєнні історики можуть самі відривати і формулювати історичні закономірності або запозичувати їх із інших джерел.

Отже, воєнна історія як наука є активним і рівноправним учасником формування наукової картини розвитку суспільства в цілому (Доктрина з воєнно-історичної роботи у Збройних Силах України: 2020: 10-11).

Згідно з документом, що має назву «Доктрина з воєнно-історичної роботи у Збройних Силах України» одним з головних завдань воєнної історії є протидія фальсифікації української воєнної історії, негативному інформаційному впливу у воєнно-історичних питаннях сприяння реалізації

актуальних наукових воєнно-історичних проєктів, що сприятимуть формуванню національно-патріотичних поглядів, державницького світогляду та відновленню історичної правди (Доктрина з воєнно-історичної роботи у Збройних Силах України, 2020: 13).

Ще у 2017 році Міністром оборони України Степаном Полтораком була затверджена «Концепція воєнної історії України» (Концепція воєнної історії України, 2017), метою якої було визначено формування у суспільстві системи поглядів на наукове дослідження воєнної історії України як складової світової воєнної історії та використанні набутого досвіду у процесі будівництва Збройних Сил України.

Основними завданнями воєнно-історичних досліджень визначено: дослідження ролі і місця вітчизняної воєнної історії в українському державотворенні; узгодження зусиль органів державного і військового управління та дослідників щодо основних напрямів розвитку вітчизняної воєнно-історичної науки; координація діяльності науково-дослідних установ і навчальних закладів з вивчення історії застосування збройних сил та інших військових (збройних) формувань у війнах, збройних конфліктах, операціях з підтримання миру та безпеки; з виявлення тенденцій і закономірностей у розвитку воєнної справи з найдавніших часів до сьогодення; використання воєнно-історичних знань у практиці національного військового будівництва для досягнення належного рівня боєготовності та боєздатності Збройних Сил України, інших складових сектору безпеки і оборони держави; розроблення стандартів та навчальних програм воєнно-історичних дисциплін у військових і цивільних навчальних закладах з урахуванням періодизації воєнної історії України; національно-патріотичне виховання широких верств українського суспільства; популяризація воєнної історії України; сприяння поширенню серед міжнародної спільноти наукової інформації про історичне минуле України; протидія фальсифікації української воєнної історії, негативному інформаційному впливу у воєнно-історичних питаннях (Концепція воєнної історії України, 2017: 2-3).

Однак, за 30 років незалежності, Українська держава все ще знаходиться на перехідному етапі своєї історії: від стану перебування в межах однієї держави (СРСР) до стану розвинутих форм самостійної державності. На такому ж перехідному стані перебувають і ті шари суспільної свідомості, які відповідають за функціонування колективних типів пам'яті – тут спостерігається

змагальна ситуація декількох версій минулого. Отже, модель історичної пам'яті знаходиться на стадії формування, оскільки в неї міститься ще багато нерозв'язаних протиріч (Ковальська-Павленко, 2021: 142).

На жаль пострадянська Україна так і не завершила критичного переосмислення своєї історії. Відсутність об'єднувального історичного нарративу, регіоналізація інтерпретацій історії України, постійні маніпуляції з мовним питанням – усе це істотно вплинуло на поглиблення політичних і соціокультурних міжрегіональних суперечностей, що мало негативні наслідки для формування загальноукраїнської ідентичності, дестабілізувало суспільство, послаблювало державу.

Криза ідентичності стала виявом стану невідзначеності щодо усталеної загальноукраїнської системи суспільнополітичних цінностей, гострої конфронтації різновекторних політичних сил і, як наслідок, – неможливості визначення оптимального напрямку розвитку суспільства. Проблема вироблення концепції щодо історичної пам'яті та формування національної ідентичності ускладнювалася ще й тим, що в Україні тривав затяжний перехідний період, спостерігалися постійні коливання стосовно вибору напрямку цивілізаційного розвитку і свого місця в міжнародному співтоваристві (Політика історичної пам'яті в контексті національної безпеки України: аналіт. доповідь, 2019: 6).

В таких умовах протягом тридцяти років розвивалася і українська військова історія та воєнна наука. Варто зазначити, що поштовхом до наукових досліджень в галузі вітчизняної воєнної історії, її переосмислення та трансформація з так званого радянського чи то пострадянського минулого, а фактично у фарватері радянської (російської) воєнної історії, були події, спочатку Помаранчевої революції 2004 року, а потім і події Революції Гідності 2013–2014 років та російській воєнній агресії проти України (анексія Криму, війна на Донбасі). Разом з тим, змінилися і самі підходи до вивчення воєнної історії, історії українського війська, були переглянуті окремі поняття назви, які довгий час вживалися як в російській так і в українській історіографії, наприклад поняття «Вітчизняна війна 1812 року» – частина періоду Наполеонівських війн, поняття «Велика вітчизняна війна», яке глибоко укорінилося у свідомості не тільки старшого покоління, а і нової генерації українських громадян, поступово зникає з наукового обігу та наукової літератури, натомість науковці (історики) вживають назву «Історія України у Другій світовій війні» якщо ідеться про

період 1939–1945 років або ж поняття «німецько-радянська війна».

Серйозні зміни відбулися і у свідомості громадян та переосмислення радянського минулого, зокрема відзначення святкових, пам'ятних дат, урочистостей та заходів на різних рівнях. В контексті цього варто зазначити, що Указом президента України Петра Порошенка від 14 жовтня 2014 року цей день в Україні прийнято відзначати як «День захисника України». Саме цю дату було обрано не випадково. Як відомо, вона має символічне, обрядове та історичне значення. 14 жовтня християни Східного обряду (православні) відзначають велике релігійне свято – Покрову Пресвятої Богородиці (саме ця свята була покровителькою українського козацтва і високо шанувалася козаками), саме в цей день в Україні прийнято святкувати День українського козацтва. Також 14 жовтня 1942 року було створено Українську Повстанську Армію (УПА). Таким чином, українці фактично позбулися старої радянської, пострадянської, а відтак і російської традиції святкувати «День Захисника Вітчизни» 23 лютого, яке взагалі було створене більшовицькою пропагандою, а насправді ознаменувало фактично капітуляцію більшовицьких військ перед кайзерівською Німеччиною (Горобець, 2021).

Важливу роль у воєнно-історичних дослідженнях відіграють структурні підрозділи провідних військових вищих навчальних закладів. Зокрема, велика робота на цьому напрямку ведеться на кафедрі історії війн і воєнного мистецтва інституту державного військового управління Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. Кафедра здійснює навчальну, виховну, методичну, видавничу роботу, наукову та науково-технічну діяльність з проблемних питань історії війн, історії воєнного мистецтва, історії військового будівництва, історії розвитку озброєння і військової техніки, воєнної історія України. Основними завданнями кафедри є:

- участь у підготовці військових фахівців стратегічного, оперативного й тактичного рівнів підготовки за визначеними спеціальностями та спеціалізаціями для Збройних Сил України, інших військових формувань держави та фахівців іноземних держав, участь у перепідготовці та підвищення кваліфікації;
- підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації – кандидатів (докторів філософії) і докторів наук для Збройних Сил України та інших військових формувань;
- проведення наукових воєнно-історичних досліджень за науковими напрямами: історія війн,

історія воєнного мистецтва, історія військового будівництва, історія розвитку озброєння і військової техніки, воєнна історія України;

- видання підручників, навчальних посібників й інших навчально-методичних матеріалів з навчальних дисциплін кафедри, наукове супроводження навчального процесу в університеті за воєнно-історичним напрямом;

- забезпечення роботи спеціалізованої вченої ради зі спеціальності – військова історія з правом прийняття до розгляду та проведення захистів дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук;

- видання збірника наукових праць університету «Воєнно-історичний вісник» (фахового видання з історичних наук);

- участь у розробці та здійсненні експертизи проектів законодавчих та інших нормативно-правових актів за напрямом діяльності кафедри (Інформація з офіційного сайту Національного університету оборони України імені Івана Черняховського, 2021).

Важливу роль у популяризації вітчизняної воєнної історії відіграють нині провідні вищі військові навчальні заклади України. Найбільший потенціал у поширенні воєнно-історичних знань серед курсантів, студентів і слухачів належить вищим військовим навчальним закладам. Зокрема, у двох провідних вітчизняних ВВНЗ засновано наукові видання, присвячені тематиці воєнної історії: «Воєнно-історичний вісник» Національного університету оборони України імені Івана Черняховського і «Військово-науковий вісник» Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного. Видання вміщують наукові студії з історії України, всесвітньої історії, історії Українського війська та сучасних Збройних Сил України, історії розроблення та застосування озброєння та військової техніки (Пашкова, 2019: 22).

Значний внесок у вивченні воєнної історії, проведенні науково-пошукових досліджень, написанні наукових праць та захисту українського інформаційного простору від ворожої пропаганди, фальсифікації історичних подій та фактів здійснюють державні органи влади та різноманітні громадські організації. Зокрема, Інститут національної пам'яті є центральним органом виконавчої влади, діяльність якого спрямовується та координується Кабінетом Міністрів України через Міністра культури та інформаційної політики, який реалізує державну політику у сфері відновлення та збереження національної пам'яті Українського народу.

Також позитивні зрушення відбулись і в українському культурному просторі, зокрема можна

говорити про справжнє відродження українського кінематографу.

З початком анексії Криму та російської збройної агресії проти нашої держави було знято чимало художніх та документальних картин на тему анексії Криму, війни на Донбасі, героїчні події захисту донецького аеропорту, битву за Іловайськ, звиягу українських воїнів, патріотизм та волелюбність нашого народу. Сучасний український глядач вже переглянув такі художні картини про нову російсько-українську війну як: «Іловайськ», «Кіборги», «Позивний Бандерас» та інші.

Героїчне минуле часів української національної революції 1917–1921 років демонструють такі фільми як «Крути 1918» та «Темні щоденники Симона Петлори». Також з'явилися нові, сучасні фільми про трагічне минуле нашого народу, зокрема про часи репресій, депортацій, голодомору та інших страждань і поневірянь яких зазнав наш народ в часи радянської окупації. До таких фільмів можемо віднести зокрема «Гіркі жнива» – фільм канадського виробництва про події голодомору 1932–1933 років, фільм «Ціна правди» – розповідає про валлійського репортера який таємно відвідав Україну та вперше в західній пресі заявив під власним ім'ям про Голодомор і страшні події 1932–1933 років. Про героїчний опір та незламність духу українських патріотів навіть в умовах радянських концтаборів розповідає фільм «Червоний».

Сотні пісень на воєнно-патріотичну тематику, як професійних творчих колективів сучасності, так і аматорських (авторських) було написано з початком війни. Авторами таких пісень часто були самі українські воїни.

Висновки. Отже, вивчення вітчизняної воєнної історії має важливе значення для формування державницького світогляду, національної ідентичності, патріотизму та відновлення національної історичної пам'яті українського народу в умовах інформаційно-пропагандистської експансії.

Виклики, що постали перед Україною в останні роки, актуалізували комплекс завдань, пов'язаних зі зміцненням обороноздатності держави, та зумовили потребу у всебічному дослідженні і популяризації воєнної історії України. Підвищення боездатності та ролі Збройних Сил України, утвердження у суспільній свідомості ідей самовідданості у захисті своєї держави сформували необхідність детального вивчення воєнної історії України. Трансформація воєнної історії України в рамках відновлення національної історичної пам'яті є важливою складовою не тільки у інформаційному протистоянні агресору, а і цивілізаційній боротьбі, яку нині веде наша держава.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Доктрина з воєнно-історичної роботи у Збройних Силах України, затверджена 07.10.2020 року. URL: <https://dovidnykmpz.info/zagalni/doktryna-z-voienno-istorychnoi-roboty-u-zs-ukrainy/>
2. Концепція воєнної історії України, затверджена Міністром оборони України від 8.12.2017 року. URL: <https://dovidnykmpz.info/wp-content/uploads/2018/pdf>
3. Ковальська-Павленко І. М. Політика історичної пам'яті як напрям інформаційної війни: український контекст. *У Міжнародна наукова конференція Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба «Сучасна війна: гуманітарний аспект»: збірник матеріалів, 25-26 травня 2021 року.*, Х. : Факт, 2021. С. 142.
4. Політика історичної пам'яті в контексті національної безпеки України: аналіт. доповідь / Яблонський В. М., Лозовий В. С., Валецький О. Л., Здіорук С. І., Зубченко С. О. та ін. ; За заг. ред. В. М. Яблонського. Київ : НІСД, 2019. С. 6.
5. Горобець С. Радянське міфічне свято «23 лютого» Український інститут національної пам'яті. URL: <https://old.uinp.gov.ua/news/sergii-gorobets-radyanske-mifichne-svyato-23-lyutogo>
6. Інформація з офіційного сайту Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. URL: <https://nuou.org.ua/u/stru/insti/idvu/kafedra-%D1%96stor%D1%96%D1%97-v%D1%96jn-%D1%96-vo%D1%94nno-gomisteczva.html>
7. Пашкова О. О. Вітчизняна воєнно-історична періодика у військово-патріотичному вихованні курсантів ВВНЗ. *Воєнно-історичний вісник: Збірник наукових праць Національного університету оборони України*. К. : НУОУ, 2019. Вип. 2 (32). С.22.

REFERENCES

1. Doktryna z voienno-istorychnoi roboty u Zbroinykh Sylakh Ukrainy, vid 07.10.2020 roku. (2020) [Doctrine on military-historical work in the Armed Forces of Ukraine, approved on October 7, 2020.] URL: <https://dovidnykmpz.info/zagalni/doktryna-z-voienno-istorychnoi-roboty-u-zs-ukrainy/> [in Ukrainian].
2. Kontsepsiia voiennoi istorii Ukrainy, zatverdzhena Ministrom obrony Ukrainy vid 8.12.2017 roku. [The concept of military history of Ukraine, approved by the Minister of Defense of Ukraine on December 8, 2017.] URL: <https://dovidnykmpz.info/wp-content/uploads/2018/pdf> . [in Ukrainian].
3. Kovalska-Pavlenko I. M. Polityka istorychnoi pamiaty yak napriam informatsiinoi viiny: ukrainskyi kontekst. [The politics of historical memory as a direction of information warfare: the Ukrainian context] V International Scientific Conference of Kharkiv National University of the Air Force named after Ivan Kozhedub "Modern War: Humanitarian Aspect": a collection of materials, May 25-26, 2021., H.: Fact, 2021, pp. 142 [in Ukrainian].
4. Polityka istorychnoi pamiaty v konteksti natsionalnoi bezpeky Ukrainy: analit. dopovid [The policy of historical memory in the context of national security of Ukraine: analytical report] For the head. ed. V. M. Yablonsky. Kyiv: NISS, 2019, pp. 144 [in Ukrainian].
5. Horobets S. Radianske mifichne sviato "23 liutoho" Ukrainskyi instytut natsionalnoi pamiaty. [Soviet mythical holiday "February 23" Ukrainian Institute of National Memory] URL: <https://old.uinp.gov.ua/news/sergii-gorobets-radyanske-mifichne-svyato-23-lyutogo> [in Ukrainian].
6. Informatsiia z ofitsiinoho сайту Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy imeni Ivana Cherniakhovskoho. [Information from the official website of the Ivan Chernyakhovsky National University of Defense of Ukraine] URL: <https://nuou.org.ua/u/stru/insti/idvu/kafedra-%D1%96stor%D1%96%D1%97-v%D1%96jn-%D1%96-vo%D1%94nno-gomisteczva.html>
7. Pashkova O. O. Vitchyzniana voienno-istorychna periodyka u viiskovo-patriotychnomu vykhovanni kursantiv VVNZ. [Domestic military-historical periodicals in military-patriotic education of university cadets] Military-historical bulletin: Collection of scientific works of the National University of Defense of Ukraine. K. : NUOU, 2019. Vip. 2 (32). pp. 22. [in Ukrainian].

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

UDC 008

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-7>

Murad AMIRASLANOV RAFIQ,

orcid.org/0000-0002-9533-9538

PhD student

Baku Academy of Choreography

(Baku, Azerbaijan) rafiqoglu89@mail.ru

INFLUENCE OF SOCIAL EVENTS OF THE PERIOD ON THE FORMATION AND ARTISTIC EMBODIMENT OF THE NATIONAL CHARACTER IN 1990–2010

The national character is the richness of the inner human qualities formed in the background of respect for the individual, first of all, loyalty to the national identity, personality, religious values, loyalty to traditions, state, land and moral values. Azerbaijanis have a number of modeled features in their national character. The series of great characters created by the Azerbaijani literature vividly demonstrates the main features of the national features of this literature, its way of development, centuries-old traditions, its connection with the literature of other nations, in short, its ideological and artistic achievements. The positive characters created in the works of both classical and modern writers characterize the spiritual and psychological world of the people with their humanistic qualities. The artistic position of Khagani, Nizami, Nasimi, Fuzuli, Vagif, Zakir, Akhundov, Jalil Mammadguluzadeh, Vazirov, Sabir, Narimanov in the aesthetic ideal, satire and criticism is a manifestation of the national people's perception of the national character in certain historical conditions. The people of Azerbaijan, which has twice gained independence in a century, has already gone through a great process of national self-awareness. From time to time, the people have passed through these stages, reached the highest level of national self-consciousness and formed their statehood. Since the middle of the 19th century, the potential of the people's literary, artistic and cultural activity has increased and united around the national idea. The process of self-awareness of the people around the national idea is also reflected in literary thought. The tragedy of January 20, 1990 is a page written in blood in the history of our people. Our patriotic sons, who fought for our freedom and independence, were martyred on the way to our independence with their immortal deaths. Our brave and heroic sons bravely fought on the way to the homeland, marching on the armored military equipment of the occupying Soviet army.

Key words: theater, art, performance, director, tragedy.

Мурад АМІРАСЛАНОВ РАФІГ,

orcid.org/0000-0002-9533-9538

докторант

Бакинської академії хореографії

(Баку, Азербайджан) rafiqoglu89@mail.ru

ВПЛИВ СУСПІЛЬНИХ ПОДІЙ ПЕРІОДУ НА ФОРМУВАННЯ ТА ХУДОЖНЄ ВТІЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ В 1990–2010 РР.

Національний характер – це багатство внутрішніх людських якостей, що формуються на тлі поваги до особистості, насамперед вірності національній самобутності, особистості, релігійним цінностям, вірності традиціям, державі, землі та моральним цінностям. Азербайджанці мають ряд змодельованих рис у своєму національному характері. Серія великих персонажів, створених азербайджанською літературою, яскраво демонструє основні риси національних особливостей цієї літератури, її шлях розвитку, багатовікові традиції, її зв'язок з літературою інших народів, одним словом, її ідейно-художні здобутки. Позитивні персонажі, створені у творах як класичних, так і сучасних письменників, своїми гуманістичними якостями характеризують духовно-психологічний світ народу. Художня позиція Хагані, Нізамі, Насімі, Фізулі, Вагіфа, Закіра, Ахундова, Джаліла Мамедгулузаде, Вазірова, Сабіра, Наріманова в естетичному ідеалі, сатири та критиці є проявом сприйняття національним народом національного характеру в певних історичних умовах. Народ Азербайджану, який за століття двічі здобув незалежність, уже пройшов великий процес національного самоусвідомлення. Час від часу народ проходив ці етапи, досягав найвищого рівня національної самосвідомості, формував свою державність. З середини 19 століття потенціал літературно-мистецької та культурної діяльності народу зріс і об'єднався навколо національної ідеї. У літературній думці відображений і процес самоусвідомлення народом національної ідеї. Трагедія 20 січня 1990 року – це сторінка, вписана кров'ю в історію нашого народу. Безсмертною смертю загинули наші сини-патріоти, які боролися за нашу свободу і незалежність. Наші мужні та героїчні сини мужньо билися на шляху до Батьківщини, ходячи на бронетехніці окупаційної радянської армії.

Ключові слова: театр, мистецтво, спектакль, режисер, трагедія.

Introduction. National self-consciousness, which is one of the components of national consciousness, has always played an important role in the history of development of a nation as a set of ideas, traditions and concepts belonging to a nation or any ethnic group. The problem of national self-consciousness allows to re-create the human community (nation, ethnic group) as a whole and to attribute each individual to that social community. National self-consciousness is the basis of the value relations and the system of perceptions based on moral values required for a person to determine his own destiny in the spiritual and socio-political life. The main function of national self-consciousness is to create and shape the unity of organizations from the moral-psychological and socio-political point of view. In general, the structure of national self-consciousness includes various canons and stereotypes. National consciousness reflects the generalized views, attitudes and perceptions of this or that national-ethnic union. National self-consciousness is personal in terms of individuality, first of all, it expresses the level of perception of certain components of national consciousness by a certain individual, a representative of any national ethnic group. In this case, each representative of the nation understands himself/herself as a part of it and becomes a carrier of national culture.

Discussion: On the night of January 19-20, army units entered the city in all three directions. More than a hundred unarmed people were killed and about a thousand were injured. Soon the creative staff of the theater gathered in mourning. Due to road closures and disruption of the transport system, it was difficult for the team to come to the theater from different parts of the city. Nevertheless, everyone came. The Academic Theater was one of the first to join the forty-day mourning period of the national catastrophe. A week later, theater and film figures and journalists gathered at the theater and watched the heroic videos filmed by film studio operators on the night of January 20 ... Forty days later, the theater did not play any performances. The actors were divided into groups and went to the front lines, performing in front of soldiers. In the middle of the year, rehearsals for some plays began in the theater, but the premiere was not shown. (Rahimli, 2002a, 376-377) As mentioned earlier, the Academic Theater was on tour in Turkey for the first time from 1 to 15 May. The theater staged performances of people's writer Ilyas Efendiyev's plays "Our Strange Fate" and "Lovers reunion in Hell" in Turkey. The performances were staged in the theaters of Istanbul and Ankara and at the Ataturk Cultural Center. As Professor Ilham Rahimli noted: "The tour of the theater was a success, it became a

strong basis for the establishment and development of stage culture relations between the two countries" (Rahimli, 2002b, 378).

After Azerbaijan gained its independence on October 18, 1991, our national-cultural heritage and our national art as a whole were freed from ideological shackles and bans. As in all areas, the position of National Leader Heydar Aliyev on the issue of national and moral values was clear and decisive: "As important as it is to declare independence, take state measures to protect and strengthen it, it is still not enough to gain true independence. Every person, and especially the younger generation, must realize with all his/her being how sacred independence is, and be ready to make any sacrifice to protect and strengthen it. For this, first of all, s/he must have a high morality, the national and moral values of our people must be the essence of his/her personality. S/he must know deeply what Azerbaijanism is, the culture, literature, art and science of the Azerbaijani people to which s/he belongs" (The Republic of Azerbaijan, 2001, 295-296). However, after gaining independence, a number of groups emerged within the country, and these groups and contradictions led to a power struggle. Taking advantage of this, the attacks of Armenian troops on Azerbaijani lands intensified. Chaos and arbitrariness have increased in the country. All this has aggravated the economic, social and cultural situation in Azerbaijan. Analyzing the political situation in the monograph "Theater: Watch and Magic", Doctor of Arts, Professor Maryam Alizadeh writes: declared himself and began to act. In the cultural and spiritual spheres, this movement awakened the ideas of freedom, independence, nationalism and national statehood, and soon these ideas became the leading factors of artistic thinking. As a result of complex and hitherto undisclosed events and influences, the process of a "controlled revolution" quickly spiraled out of control, was characterized by bloody events and led to the collapse of the superpower. During this period, the theatrical process was still of a dual nature: from a purely artistic point of view, theatrical thought, freed from the shackles and bans, gained every opportunity to leap forward, and for some time took full advantage of them. In the content layer, all hypocritical schemes were thrown aside, national culture, national morality, including religious values, were restored, and the ideas of the national liberation movement determined the ideological system of the process. The factor that created the form and content of poetics – the conflict – took on a political-revolutionary character, and historical themes took precedence. On the other hand, the energy of political and social processes,

which intensified day by day, with dramatic and tragic tensions, minimized the social significance of the theatrical process: various congresses, conferences, rallies, confrontations, bloody clashes, etc. had almost reduced its influence. Unlike Russian theatrical thought, which benefits from the themes of sex, homosexuality and all kinds of immorality, our national theatrical thought has remained in the subject space for some time and has disappeared in the course of political and social processes. In practice, a paradoxical period of theatrical art had begun: spiritual and ideological freedom had greatly complicated its activities. In order to overcome this crisis, Russian theaters resorted to banned dissident literature and for some time managed to restore its political and social significance. Due to the almost complete absence of such facts in Azerbaijani culture, the theatrical process did not benefit from this: after a couple of noticeable attempts, the process began to slow down. The new economic policy of perestroika had a positive effect on the appearance of the theatrical process, as new theaters began to appear in Azerbaijan, mainly in Baku, but the transition from quantity to quality was less noticeable: Two theaters became "Yug" and independent "Youth" Theater Studio, established under the Academic National Drama Theater (Alizade, 1998, 188-190).

After 1990, plays by classic and modern Azerbaijani, Russian and world playwrights were staged on the stage of the Academic Drama Theater. Thus, in addition to performing the works showed to the audience in a new structure, the theatre showed I. Afandiyev's "Tənha iydə ağacı" (Lonely smelling tree) (6.03.1991, creative director M.Farzalibeyov), "Dəlilər və ağıllılar" (Crazy and smart) (9.09.1992.), "Hökmdar və qızı" (The ruler and his daughter) (14.10.1996. creative director M. Farzalibeyov), B.Vahabzade's "Hara gedir bu dünya" ("Where is this world going") (30.09.1991, creative director B. Osmanov), "Özümüzü kəsən qılınc" ("Sword that cuts ourselves") (20.04.1998, creative director A. Kazımov), Garcio Lorca's "Dişi canavar" ("Female Wolf") (24.12.1991, creative director M. Farzalibeyov), M. Hagverdiyev's "Ax qadınlar, qadınlar" ("Oh women, women") (30.06.1992, creative director M.Farzalibeyov), N. Hajizade's "Məhəbbət yaşayır" ("Love lives") by (18.09.1994. creative director L.Mammadbəyov), "Qisas qiyamətə qalmaz" ("Revenge will not remain until the Day of Judgment") (24.05.1995, creative director L. Məmmədbəyov), K. Abdullanın "Min illərin işığı" ("Light of a Thousand Years") (12.01.1995, creative director M. Ələkbərova), V. Babanlı's "Ana intiqamı" ("Mother's revenge") (18.05.1995, creative director

B. Osmanov), "Ağqoyunlular və Qaraqoyunlular" ("Aghgoyunlular and Garagoyunlular") by A. Amirli (12.12.1995, creative director B. Osmanov), Elchin's "Ah, Paris, Paris!" (1.11.1997, creative director A. Nemətov), "Mənim sevimli dəlim" ("My favorite madman") (25.11.1998, creative director A. Nemetov), "Pompeyin Qafqaza yürüşü" ("Pompey's march to the Caucasus") by N. Hasanzadeh (18.12.1997, creative director B.Osmanov), Sophocles' "Şah Edip" ("King Edip") (3.04.1999, creative director B.Osmanov), "Sokratı anma gecəsi" ("Socrates Memorial Night") by Ch. Aitmatov and M. Shakhlov (9.04.1999, creative director M. Fərzəlibəyov), "Burla Xatun" ("Burla Khatun") by N. Khazri (4.07.1999, creative director V.Əsədov), Kamal Abdullah's "Hərdən mənə mələk də deyirlər" ("Sometimes I am called an angel") in 2000 (29.01.2000, creative director E. Esgerov), Elchin's "Poçt şöbəsində xəyal" ("Dream at the Post Office") (23.02.2001, creative director M. Ələkbərova), Shakespeare's "Hamlet" (29.03.2002, creative director E. Esgerov), "Ölülər" ("The Dead") by J. Mammaduluzade (3.04.2004, creative director M. Ferzelibeyov), I. Afendiyev's "Xurşidbanu Natəvan" ("Khurshidbanu Natavan") (19.02.2005, creative director B. Osmanov), B. Vahabzadeh's "İkinci səs" ("Second voice") (11.02.2006, creative director A. Kazımov), Elchin's "Arılar arasında" ("Between the bees") (11.04.2008, creative director B. Osmanov), H. Javid's "Şeyda" (16.04.2009, creative director M. Ferzelibəyov), Eduardo de Flippo's "The Thief in Paradise or Vincenzo de Pretore" (7.06.2010), creative director Kh.Shireliyeva) and other works to the audience. Thus, in the light of these facts, we see that "the tradition of the 90s comes from the 70s. The eruption of national emotions in the 1990s and the acceleration of the process of national self-awareness are organically linked to the atmosphere of the 1970s" (Valiyev, 2009, 107).

But, unfortunately, the twentieth century was not a favorable period for national culture. At the end of the century, our tired world, shaken by the revolutionary upheavals at the beginning of the century, was again at a crossroads. As a result of the aggression of the Armenian fascists, the lands of Azerbaijan were occupied one after another. Thousands of innocent people were killed, maimed. People were expelled from Armenia, Nagorno-Karabakh – from their native lands and took refuge in the country. Cities and villages were destroyed. People have suffered materially, morally and psychologically. For thousands of years, the monuments of material culture created by the people have been destroyed. Numerous cultural institutions remained and were looted in the occupied territories. Today, war-torn

towns and villages, minefields, and cemeteries are witnesses to this war. Many lives have been lost, thousands of young people have died, many have been injured, and more than one million Azerbaijanis, one in eight people in the country, continue to live in exile. Today, more than 20 percent of the country's territory is under occupation. Azerbaijan's foreign policy is aimed at protecting and strengthening the national state independence and its territorial integrity, developing equal and mutually beneficial relations, and maintaining friendly relations with all countries of the world.

Azerbaijan's geographical location, socio-political efforts, transregional features arising from its historical and cultural traditions give every reason for the further development and strengthening of the independent Republic of Azerbaijan in the future. This, no doubt, will give a great impetus to the development of its domestic and foreign cultural policy. After the 1990s, a number of plays were staged at the Academic National Drama Theater. Ilyas Efendiyev's "Crazy and wise", "Lonely smelling tree", "The ruler and his daughter", Bakhtiyar Vahabzadeh's "Where is this world going", "The sword that cuts us", Nabi Khazri's "Burla Khatun", Nariman Hasanzadeh's "Pompey's march to the Caucasus" other performances were played. On December 27, 1991, the Azerbaijan State Academic Drama Theater was renamed the Azerbaijan National Academic Drama Theater. Although independence was declared, there was no political stability in the country. There was chaos, groups trying to divide the country, and the country was in political, economic and moral decline. The consequences of war, famine, death, poverty, unemployment, assassinations, refugees and internally displaced persons ruled over our republic like a black nightmare. These severe, political, social and economic disasters created morale, hopelessness and uncertainty among the people. Of course, Azerbaijan's science, literature and art could not avoid this negative impact. This was the real situation in Azerbaijan, which declared its independence. On the one hand, the uncertainty surrounding the changes was strong. Some government funding has been suspended. Theaters needed sponsors. They had to adapt their performances to their tastes and satisfy their needs. The situation led to the fact that some of the regional theaters, which did not differ much from each other in terms of creative features, could not even define their tasks and goals. The principle of local characteristics was completely violated in the repertoire policy. Creative work with local playwrights was thwarted. There was a strong tendency in the repertoire to repeat the repertoire of

the Academic Drama Theater in a dull and frozen way. The Azerbaijani theater, which selflessly and consciously endured all this difficult situation, tried to stage its creative work. (Karimov, 2002, 26) After the election of the national leader Heydar Aliyev as the President of Azerbaijan, the process of serious renewal began in the field of science, literature, culture and theater, as well as in other areas. True to its tradition, the Azerbaijani theater once again staged works by classical and modern Azerbaijani writers and world playwrights. In 1998, on the occasion of the 125th anniversary of the Azerbaijan Theater, National Leader Heydar Aliyev signed a decree and a number of artists were awarded honorary titles.

The decrees signed by President Ilham Aliyev on the 140th anniversary of the establishment of the Azerbaijan Professional National Theater and the establishment of the National Theater Day on March 10 were met with great sympathy by artists and theater figures. In recent years, a number of fundamental state documents related to the development of theatrical art in the country have been adopted by other orders of the President. In 2006, the Law on Theater and Theater Activity was adopted in Azerbaijan. This law, which reflects the current stage of development of the creative field, officially states that the state attaches special importance to theatrical art. In 2007, President Ilham Aliyev signed another important document on theatrical art – the Order "On the development of theatrical art in Azerbaijan." According to this Order, the preparation of the draft State Program "Azerbaijani Theater in 2008-2018" by the Ministry of Culture and Tourism of the Republic of Azerbaijan has given a hopeful guarantee that our national theater will become one of the leading theaters in the world. On May 18, 2009, the President approved the State Program "Azerbaijan Theater in 2009-2019". The State Program, which defines the ten-year development prospects of the Azerbaijani theater, serves the purpose of preserving the rich artistic heritage and creative traditions of our theater, which has become a national and cultural treasure through its activities, its integration into European culture, modernization of material and technical bases of theaters, repair of theater buildings in accordance with world standards, efficient use of information and financial resources and formation of repertoire in accordance with today's requirements.

Azerbaijan Academic National Drama Theater went on tour to Turkey for the first time during independence. People's writer Ilyas Efendiyev's performances "Our strange destiny" and "Reunite in hell of lovers" were performed. The theater, which is visiting Turkey for the second time, staged a play

“Where is this world going?”. In October of the same year, the play “Reunite in hell of lovers” was shown to German theatergoers in Berlin, Germany. In May 1996, the theater performed “King Lear” at the Second International Chekhov Festival in Moscow. In November 1998, the staff of the Academic National Drama Theater presented Ilyas Efendiyev’s “The Ruler and His Daughter”, Bakhtiyar Vahabzadeh’s “The Sword That Cut Us” and Elchin’s “My Favorite madman” in Erzurum, Sivas, Kayseri and Ankara. The Academic National Drama Theater has also successfully performed at a number of prestigious international festivals. The Academic National Drama Theater successfully performed in many foreign events: III International Space Theater Festival in Istanbul in 2006, Elchin’s “Killer” at the IV International Theater Festival of Turkic-speaking countries “Tuganlig” in Ufa, “Criminal Game” based on Dostoevsky’s novel “Crime and Punishment” at the XVIII International Experimental Theater Festival in Cairo, Egypt in 2008, at the VIII International Theater Festival of the Black Sea States in Trabzon in 2007, O. Ioseliani’s “I wish the car would not overtake ...”, in 2008, in Kazan, Elchin’s “Between the Bees” and A. Amirli’s “Mesenat”, from October 20 to 30 of the same year at the invitation of the mayors of Ankara, Konya and Tarsus, Elchin’s “Between the Bees”, “Sword that cuts itself” by B. Vahabzadeh in Ankara and Kayseri in 2009, Turkish playwright Tuncer Cücenoglu’s performance “Avalanche” at the “Thousand Breaths One Voice International Turkish Theater Japanese Lands Festival” held in Konya, Turkey from April 14 to 24, 2009.

Thus, in those years, the Azerbaijani theater began to pursue creative pursuits. Doctor of Arts, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Sciences of Azerbaijan Ingilab Karimov wrote about the processes taking place in theatrical art in those years: During these years, the controversy over the concepts of “modernity” and “modern style” in

theatrical art has not yet subsided. However, there were those who took a formal approach to modernity and limited it to the modern subject. They forgot that creativity itself must have a strong modern nature, in essence, a strong sense of innovation and beauty. Only the fact that the subject itself is modern it is still half the work, the main thing is that the artist has his/her own modern thinking, worldview in accordance with the aesthetic requirements of the time. Modernity must be seen in all its breadth and richness, both in the inner essence of the events he describes, and in the thinking, behavior, and understanding of the images he creates.” (Karimov, 2002, 542-543) This period in the history of Azerbaijani theater has been marked by radical reforms and many innovations. National character tendencies in the theatrical art of the period are caused by the realist-psychological theatrical concept of individual directors, especially Marahim Farzalibeyov, Bahram Osmanov and Azer Pasha Nematov, and the national character established on the basis of this concept. Looking at the theatrical life of these years, we are convinced that the national character in this period can maintain its position as the strongest means of expression in acting and plays a very important role in the formation of the actor’s creativity.

Thus, when we consider the impact of the social events of the period on the formation and embodiment of the national character in 1990-2010, we see that the national consciousness and the national issue are at the forefront. As the embodiment of the national character in the Academic National Drama Theater is more on historical themes, the awakening of national consciousness, the process of national self-awareness and the spirit of freedom are manifested in one form or another in these performances. Because the stage is always modern for the audience. Such modernity gives great power and authority to this art. Theater is also the highest authority for solving life’s problems. (Aleksandr, 1937, 362)

BIBLIOGRAPHY

1. Azərbaycan Respublikası (1991–2001). Bakı : Yeni nəşrlər evi, 2001. S. 295–296.
2. Aleksandr И. К. Об искусстве. М. : Советский писатель, 1937. С. 362.
3. Əlizadə M. Teatr : seyr və sehr. Bakı : “Elm”, 1998. S. 188–190.
4. Kərimov İ. Azərbaycan teatri – 125. Bakı : “QAPP-Poliqraf”, 2002. S. 26.
5. Kərimov İ. Azərbaycan peşəkar teatrının tarixi və inkişaf mərhələləri. Bakı : “Maarif”, 2002. S. 542–543.
6. Rəhimli İ. Akademik Milli Dram Teatrı. İki kitabda. İkinci kitab. Bakı : “QAPP-Poliqraf” korporasiyası, 2002. S. 376–377.
7. Vəliyev Ə. Əqidə, Ruh və Teatr (XX əsrin II yarısında Azərbaycan mədəniyyətində milli teatr konsepsiyalarının sosial-fəlsəfi və siyasi-ideoloji paradigması). Bakı, 2009. S. 107.

REFERENCES

1. Azərbaycan Respublikası (1991–2001) [The Republic of Azerbaijan (1991-2001)] Baku, New Publishing House, 2001, pp. 295–296 [in Azerbaijani]

2. Aleksandr I. K. (1937) Ob iskusstve. [About art]. M., Soviet writer, p. 362. [in Russian]
3. Əlizadə M. Teatr: seyr və sehr [Theater: watching and magic] Baku, "Science", 1937, p. 188–190 [in Azerbaijani]
4. Kərimov İ. Azərbaycan teatrı – 125 [Azerbaijan Theater – 125] Baku, "QAPP-Polygraph", 2002, p. 26. [in Azerbaijani]
5. Kərimov İ. Azərbaycan peşəkar teatrının tarixi və inkişaf mərhələləri [History and stages of development of Azerbaijan professional theater] Baku, "Maarif" 2002, p. 542–543. [in Azerbaijani]
6. Rəhimli İ. Akademik Milli Dram Teatrı. İki kitabda. İkinci kitab. [Academic National Drama Theater]. In two books. The second book. Baku, "GAPP-Polygraph" corporation 2002, p. 376–377. [in Azerbaijani]
7. Vəliyev Ə. Əqidə, Ruh və Teatr (XX əsrin II yarısında Azərbaycan mədəniyyətində milli teatr konsepsiyalarının sosial-fəlsəfi və siyasi-ideoloji paradıqması) [Belief, Spirit and Theater (socio-philosophical and political-ideological paradigm of national theater concepts in Azerbaijani culture in the second half of the XX century)]. Baku 2009. P. 107. [in Azerbaijani]

УДК 781.7:785.1(477):78.071.5

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-8>

Олександр БЕНЗЮК,

orcid.org/0000-0001-9556-1203

кандидат культурології,
декан факультету народних інструментів, доцент кафедри баяна і акордеона
Національної музичної академії України
імені П. І. Чайковського
(Україна, Київ) benzyuk@ukr.net

Андрій ДУШНИЙ,

orcid.org/0000-0002-5010-9691

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

Віталій ЗАЄЦЬ,

orcid.org/0000-0002-1013-5270

кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри баяна і акордеона
Національної музичної академії України
імені П. І. Чайковського
(Україна, Київ) zaetsa@ukr.net

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ВИКОНАВСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто пріоритетні напрямки становлення української народно-інструментальної виконавської школи, в якій київська школа відіграла кардинальну роль у формуванні загальнонаціональної школи та у визначенні подальшого магістрального курсу на професіоналізм виконавства на народних інструментах в Україні та за її межами.

Домінантними факторами стрімкої динаміки розвитку стали: ідея перенесення на народні інструменти методичних здобутків виконавства з суміжних галузей музичного мистецтва; організація належної системи музичної освіти і розробка фахової методології; створення і накопичення репертуару.

Таким чином київська народно-інструментальна виконавська школа сконцентрувала в собі досвід багатьох шкіл як із суміжних наукових галузей (естетика, психологія, фізіологія, філософія, етика, ін.), так і музичного виконавства. Багатовекторність діяльності М. Геліса як засновника київської педагогічної школи народних інструментів і як фундатора науково-теоретичних засад у виконавській технології української академічної школи народних інструментів уособлює всі риси, притаманні сучасній моделі прогресивної виконавської школи і при цьому має свої індивідуально-якісні характеристики, що позиціонує їх як пріоритетні.

Визначальною особливістю стрімкого розвитку українського академічного народно-інструментального мистецтва в нашій країні визнається одночасне становлення його в єдності трьох якісних станів: сфери практичної діяльності, галузі наукового-теоретичного знання та освітнього комплексу. Така специфіка зумовлює, перш за все, високий динамізм у якісному розвитку кожного її піднесення загального рівня виконавства на народних інструментах. Слід також, відзначити, що не менш важливими факторами прискорення еволюції жанру є реконструктивне вдосконалення самого інструментарію, створення-поповнення репертуарного базису якісними високохудожніми перекладеннями-транскрипціями музичної класики, а також шляхом залучення відомих композиторів до написання оригінальних творів для народних інструментів, і беззаперечно, тісний, взаємоспонукаючий зворотний зв'язок між усіма цими чинниками.

Ключові слова: народно-інструментальне виконавство, київська школа, музична педагогіка.

Oleksandr BENZIUK,
 orcid.org/0000-0001-9556-1203
 Candidate of Culturology,
 Dean of the Faculty of Folk Instruments,
 Associate Professor at the Department of Bayan and Accordion
 Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music
 (Kyiv, Ukraine) benzyuk@ukr.net

Andriy DUSHNIY,
 orcid.org/0000-0002-5010-9691
 Ph.D. in Education, Associate Professor,
 Head of Folk Musical Instruments and Vocals
 Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
 (Drohobych, Lviv region, Ukraine) accomobile@ukr.net

Vitaliy ZAETS,
 orcid.org/0000-0002-1013-5270
 PhD in Arts,
 Associate Professor at the Department of Bayan and Accordion
 Ukrainian National Tchaikovsky Academy of Music
 (Kyiv, Ukraine) zaetsa@ukr.net

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF FORMATION OF THE UKRAINIAN FOLK-INSTRUMENTAL PERFORMANCE SCHOOL

The article considers the priority directions of formation of the Ukrainian folk-instrumental performance school, in which the Kyiv school played a cardinal role in the formation of the national school and in determining the further main course on professionalism of performance on folk instruments in Ukraine and abroad.

The dominant factors in the rapid dynamics of development were the following: the idea of transferring the methodological achievements of performance in related fields of music to folk instruments; organization of a proper system of music education and development of professional methodology; creation and accumulation of repertoire.

Thus, the Kyiv Folk Instrumental Performing School concentrated the experience of many schools in related fields (aesthetics, psychology, physiology, philosophy, ethics, etc.) and musical performance. The multi-vector activity of M. Helis as the founder of the Kyiv pedagogical school of folk instruments and as the founder of scientific and theoretical foundations in the performing technology of the Ukrainian academic school of folk instruments embodies all the features of the modern model of progressive performing school. At the same time, it has its own individual-qualitative characteristics, which positions them as a priority.

The defining feature of the rapid development of Ukrainian academic folk instrumental art in our country is its simultaneous formation in the unity of three qualitative states: the sphere of practical activity, the field of scientific and theoretical knowledge and the educational complex. Such specificity determines, first of all, high dynamism in the qualitative development of each state and the rise of the general level of performance on folk instruments. It should also be noted that no less important factors in accelerating the evolution of the genre are the reconstructive improvement of the instrumentation, creation and replenishment of the repertoire base with high-quality artistic translations of music classics, and by involving famous composers in writing original works for folk instruments and close collaboration between all these factors.

Key words: folk instrumental performance, Kyiv school, music pedagogy.

Постановка проблеми. Детальне вивчення та дослідження історії, сьогодення та тенденцій розвитку вітчизняної музичної культури сприяє розвитку сучасного виконавства. Увага науковців, насамперед, прикута до визначення самобутніх рис національного музичного мистецтва, композиторської творчості, виконавства, освіти з урахуванням усіх реальних передумов, факторів, взаємовпливів, про що свідчать дедалі послідовної спроби узагальненої характеристики локальних, регіональних, національних шкіл.

Автори наукових розробок, які аналізують цю складову музичного мистецтва, висвітлюють різноманітні аспекти з досвіду виконавців, педагогів, методистів (Антонюк, 2001; Круль, 2000; Посвалюк, 2001; Сумарокова, 1999), які розглядають генезу вокально-хорового та інструментального мистецтва України, особливості становлення виконавських шкіл.

Цілком очевидно, що професійне народно-інструментальне мистецтво відіграє надважливу роль в естетичному вихованні народу, вихованні

в ньому дійсно високої художньої культури та глибокого розуміння музики, у вихованні національної гордості. Яскравий, своєрідний характер звучання, можливість оволодіння за короткий час первинними навичками гри саме й роблять народні інструменти прекрасним засобом для активної особистої участі великих груп людей безпосередньо у відтворенні музики, що забезпечує виховання поціновувачів і знавців музичного мистецтва, пробудження й розвиток справжніх митців.

Слід зазначити, що народно-інструментальна культура професійно-академічного спрямування постає перед музичною педагогікою України як об'єкт комплексного вивчення виконавських традицій свого та інших народів на терені національно-виховної роботи. Вимальовується, таким чином, комплекс теоретично-концептуальних питань українстики на стикові етнології, соціології та естетики.

Аналіз досліджень. На жаль, недостатньо уваги українських дослідників прикуто до вивчення передумов створення української народно-інструментальної виконавської школи, в якій київська школа відіграла кардинальну роль у становленні загальнонаціональної школи і у визначенні подальшого магістрального курсу на професіоналізм виконавства на народних інструментах в Україні та за її межами. Більшість робіт спрямовано на вивчення історії розвитку та передумови піднесення суто баянно-акордеонного мистецтва (Іванов, 1995; Кужелєв, 2002). Подібна тенденція спостерігається в дослідницьких роботах зарубіжних учених (Мірек, 1983; Гайсин, 1986), які мають скоріше історико-соціальний характер, де головною метою є виявлення характерних ознак і національних рис, а не *методологічних* засад зародження професійного виконавства.

Мета статті – розглянути пріоритетні напрямки становлення й розвитку київської народно-інструментальної виконавської школи як осереддя українського професійно-академічного виконавського мистецтва.

Вклад основного матеріалу. Аналіз еволюціонування народно-інструментального виконавства від аматорства до системної фахової діяльності визначає ХХ століття як період бурхливого розквіту даної галузі музичного мистецтва в Україні і за її межами.

На початку минулого століття вперше за багатовікову історію було створено державні установи, покликані сприяти всебічному розвитку музичної культури українського народу шляхом залучення широких мас населення до ознайомлення зі зразками світової та вітчизняної класики.

Створювалися професійні й самодіяльні колективи – хорові капели, як, наприклад, «Думка», Полтавська капела бандуристів (керівник В. Кабачок, консультант Г. Хоткевич), оркестр народних інструментів при Українському радіо, яким керували М. Радзієвський, О. Наумов, М. Геліс, М. Хіврич. Звучання цих колективів, їх висока виконавська майстерність не тільки здобули любов і визнання багатьох слухачів, але й найміцнішим чином затвердили подібну форму музичного мистецтва як важливу складову частину вітчизняної музичної культури.

Визнання й підтримка державою виконавства на народних інструментах сприяли бурхливому розвитку цієї галузі мистецтва та конструктивному удосконаленню самого інструментарію. Адже, на відміну від класичних, народні інструменти протягом багатьох віків свого існування досить часто недооцінювалися.

На початку ХХ-го століття у музичних навчальних закладах класи народних інструментів були відсутні. Однак, вже в перші десятиліття виникла широка мережа гуртків масового музикування, яка зажадала підготовки фахівців, здатних організувати і спрямувати роботу цих зібрань. З метою створення належної системи освіти навчання гри на народних інструментах вводиться спочатку на різних студіях, а незабаром і в народних музичних школах, що повсюдно відкривалися, і в так званих народних консерваторіях, що стало однією з найважливіших передумов успішного розвитку народно-інструментального виконавства.

Вже через декілька років бурхливий розвиток самодіяльної художньої творчості поставив вимогу підготовки фахівців більш високої кваліфікації. У зв'язку з цим класи народних інструментів відкриваються вже у спеціальних музичних навчальних закладах. Так, в 1924 році навчання гри на народних інструментах було запроваджено в Київському музичному технікумі, що працював на засадах вищого навчального закладу, а пізніше влився до складу Музично-драматичного інституту імені М. В. Лисенка.

Організатором і першим викладачем класу народних інструментів, спочатку в Музичному технікумі, потім і в Музично-драматичному інституті імені М. В. Лисенка, а з 1934 року після чергової реорганізації, у консерваторії, був Марк Мусійович Геліс – засновник першої у світовій практиці кафедри народних інструментів в Київській консерваторії, випускник фортепіанного й теоретичного факультетів консерваторії, який добре володів гітарою і мав фахові знання про інші народні інструменти.

Шлях М. Геліса до великого мистецтва почався в місті Кременчуці, де він організував першу міську музичну школу, з якої вийшло багато талановитих музикантів. Вже викладаючи в школі гру на народних інструментах, він паралельно починає навчатися гри на фортепіано з метою використання педагогічного й виконавського досвіду із суміжних галузей музичного мистецтва.

Заняття М. Геліса з фортепіано відбувалися з М. Баффа, яка свого часу закінчила Петербурзьку консерваторію по класу А. Рубінштейна. Закінчення школи по класу фортепіано одразу ж підняло педагогічну роботу музиканта з народними інструментами на більш високий рівень. Це стало першим практичним підтвердженням правильності ідеї використання фортепіанного виконавсько-педагогічного надбання як «трампліна» для кращого вивчення музики і привнесення фортепіанних методик в народно-інструментальну освіту. Таке положення стало згодом одним із найважливіших педагогічних принципів київської школи, засновником якої став М. Геліс.

У 1925 році він переїздить до Києва, де спочатку працює на відділенні народних інструментів консерваторської профшколи, а з 1928 року – в Музично-драматичному інституті імені М. В. Лисенка. Одержимий все тією ж ідеєю перенесення на народні інструменти методики й теорії виконавства з суміжних галузей виконавства, М. Геліс одночасно з викладацькою роботою в профшколі займається на фортепіанному відділенні згаданого інституту, який в 1929 році закінчує як піаніст-виконавець і паралельно проходить майже всі дисципліни теоретичного циклу.

Чималий внесок у становлення школи, у формування її художніх і професійних засад внесли разом з М. Гелісом інші музиканти, які працювали на кафедрі в кінці 30-х – на початку 40-х років (Г. Верьовка, Н. Рахлін, Р. Таранов, ін.).

Основна робота в організації та налагодженню педагогічного процесу на кафедрі здійснювалися М. Гелісом. Звідси й велике розмаїття форм роботи. В різні роки, крім спеціалізованих інструментів, він викладав інструментовку, сольфеджіо, ансамблі, оркестр, читав курс лекцій із методики, розроблений М. Гелісом вперше в історії виконавства на народних інструментах, постійно вдосконалюючи та оновлюючи його зміст. Але особливо слід виділити те, що М. Геліс навчав гри на різних інструментах: баяні, балалайці, бандурі, гітарі, домрі, концертині. Випадок безпрецедентний для роботи одного педагога, тим більше, що жодна зі згаданих сфер викладання не стало для нього прохідною. В кожній з них досягнуто справді показові

результати. Достатньо назвати хоча б таких його вихованців, видатних представників народно-інструментального мистецтва, як М. Давидов (баян), С. Баштан (бандура), Є. Блінов (балалайка), В. Івко, Т. Вольська (домра), М. Різоль (баян), Уральське тріо баяністів (І. Шепельський, А. Хижняк, М. Худяков).

Позитивних результатів дало також особисте спілкування М. Геліса з багатьма видатними представниками музичного педагогічного і виконавського мистецтва – Г. Нейгаузом, Л. Ніколаєвим, Б. Гольденвейзером, А. Ямпольським, Д. Бертсьє, Д. Ойстрахом, Л. Ревуцьким, Г. Беклемішевим, М. Ерденком, С. Козолуповим, Р. Глієром, ін.

Тепер, коли різні музичні конкурси, фестивалі проводяться в Україні та за її межами доволі часто, наше сприйняття значущості заходів подібного роду, мабуть, дещо змарніло. Тоді ж подібні заходи були рідкістю, а у виконавстві на народних інструментах взагалі новиною.

Огляд 1939 року був першим змаганням виконавців на народних інструментах у подібному масштабі, і в цьому, звісно, одна з вельми важливих його особливостей. Але значення огляду полягає перш за все в тому, що він став свідченням значного зростання професіоналізму у виконавстві на народних інструментах, показав, що це мистецтво набуває все більшого поширення й визнання, що вагомішою стає його роль у залученні людей до музики. Крім того, огляд продемонстрував стрімкий розвиток національних музичних культур, сприяв взаємозбагаченню музичного мистецтва.

Основними завданнями огляду були популяризація найкращих зразків виконавського мистецтва в галузі народно-інструментальної музики, подальше стимулювання його розвитку й підвищення художнього рівня, нарешті, виявлення талановитих виконавців на народних інструментах, а також демонстрація самих інструментів та їх можливостей. Долю учасників огляду вирішувало вельми представницьке журі за участю таких діячів музичного мистецтва, як народний артист СРСР, композитор У. Гаджибеков (голова), народний артист РРФСР композитор С. Василенко, народний артист СРСР К. Потсхверашвілі, професор Московської консерваторії В. Беляєв, професор Київської консерваторії, її ректор А. Луфер.

Огляд відбувся в три тури. Перші з них, в якому брали участь близько двох тисяч музикантів, був відбірковим і провадився на місцях. Подолавши перший тур в Києві й отримавши заслужене визнання громадськості і преси, всю консерваторську групу було направлено у складі української делегації до Москви для участі в подальших турах.

Ретельність підготовки і справжній професіоналізм, висока виконавська культура і відмінна форма, глибина проникнення у зміст музики і прекрасне володіння інструментами, зрештою, складний і високохудожній репертуар – все це одразу ж висунуло киян до групи найсильніших учасників огляду, привернуло до неї увагу і симпатії як слухачів, так і членів журі. Вісім вихованців кафедри – троє домристів (Г. Казаков, А. Троїцький, С. Якушкін), троє баяністів (М. Різоль, М. Білецька, Р. Білецька), гітарист (К. Смага) та виконавиця на концертно (Є. Столова) стали лауреатами або дипломантами. І всі вони – учні М. Геліса. Зі слів очевидців «...українська група на огляді продемонструвала прекрасну постановку навчання гри на масових музичних інструментах в Київській консерваторії. Студенти цієї консерваторії одержали шість премій... Всі вони виявили прекрасну школу і серйозну підготовку» (Беляєв, 1939: 7). «То був триумф київської школи. Триумф української школи» (Різоль, 2003: 10).

Перемоги вихованців класу М. Геліса стали ще одним практичним доказом правильності ідеї використання здобутків загальної музичної теорії і методики, що стало основним атрибутом у стрімкій еволюції українського народно-інструментального виконавства від аматорського до академічного. Це основна, змагальна відмінність київської школи виховання виконавців на народних інструментах. На інших подібних кафедрах біля витоків зародження професіоналізму були виконавці-аматори, спеціалізація яких була вузько спрямованою і більшість не мала належної освіти.

Власне, саме в тому перш за все і полягає заслуга М. Геліса та його школи, що виконавство на народних інструментах, а також музична педагогіка в даній галузі були збагачені впровадженням найкращих традицій класичного музичного мистецтва. Перенесення на новий ґрунт багатьох принципів і прийомів було здійснене тут вперше і стало справжнім новаторством.

Вважаємо за необхідне зупинитися на принципах музичної педагогіки, започаткованих професором М. Гелісом і розвинутих у науково-творчій діяльності доктора мистецтвознавства, професора М. Давидова, найважливішими з яких є:

1. Озброєння обдарованої молоді високими морально-етичними принципами. Прищеплення високої культури, художнього смаку, розуміння мистецтва і справжнього професіоналізму. Виховання музиканта, митця-фахівця.

2. Збагачення виконавських можливостей народних інструментів. Питання звукоутворення і звуковидобування, організація ігрового апарату і

застосування нових виражальних засобів; упорядкування елементів постановки, положення інструмента та посадки; введення в музичний вжиток нових прийомів гри і, особливо, штрихів.

3. Прищеплення навичок самостійності, куди входять: прагнення самоудосконалення, художньо-професійна озброєність, досягнення дійсної майстерності через детальне опрацювання музичних творів методом зразкового опанування аналогічних завдань із метою теоретичних узагальнень і висновків, необхідних для самостійних дій; рівноправність учасників творчого процесу в спілкуванні – педагог-учень; прагнення максимальної результативності, майстерності, якомога глибшого проникнення у світ музики; застосування асоціативного мислення; відповідальне ставлення до авторського тексту; організація домашньої роботи студента: її усвідомленості, змістовності, раціоналізації прийомів і методів, режиму роботи; зміцнення теоретичної бази.

4. Індивідуальний підхід до учнів. Неповторність особистості кожного учня; художнє виконання та індивідуальні особливості виконавця неможливі одне без одного; урізноманітнення методів занять із різними студентами, з одним студентом; сприяння розвитку індивідуальних нахилів з тенденцією до творчої самостійної ініціативи самого студента; клопітка роз'яснювальна робота у поєднанні з переконливою аргументованістю щодо ґрунтовних вимог; створення індивідуального робочого плану студента на основі найдетальнішої його характеристики-діагнозу для подальшого розвитку; багатовекторність індивідуального робочого плану студента.

5. Оволодіння стильовими особливостями музики різних епох і напрямів. Методи порівняння, співставлення, протиставлення стилів і характерів музики, виконання цілих циклів певного композитора; виховання у виконавців високої культури (художня література, театри, концерти видатних виконавців).

6. Технічне удосконалення виконавця. За М. Гелісом під технікою слід розуміти все, що потрібно, щоб добре грати і що отримується в результаті праці. Розробка детальних вимог щодо інструктивного матеріалу; економність зусиль і рухів; культура звуку – співучого, красивого, динамічного, гнучкого, колоритного, артикуляційно-штрихово-виразного; визначення меж можливої динамічної гучності та опанування динамічних меж; деталізація інтонування мелодичного матеріалу; прагнення досягти наскрізної кантилени звучання, співучості, логічності процесу розгортання музичної думки, виразності фразування, речитативності, діалогічності звуковимови тощо.

7. Проблема репертуару. Використання всього найкращого, чим багата музика (фортепіанна, скрипкова, вокальна, оркестрова, органна) на користь зростання культури самого виконавця, щоб через народні інструменти донести до слухача вікові надбання духовної культури; зацікавленість у створенні оригінальної музики для народних інструментів та творча співпраця з композиторами і виявлення студентів, обдарованих до композиції.

8. Настанова на гру в ансамблі, як засіб: формування музичного мислення; розвитку творчих здібностей учасників, популяризація жанру. Виховання концертних навичок шляхом: публічних виступів з метою живого спілкування зі слухачем; психологічної підготовки учнів до публічних виступів із застосуванням методів виконання музичних творів в умовах, наближених до концертних; відтворення та опанування такого психічного стану, який виникає при публічному виступі, вміння включитися в потрібний образний стан, наявність потреби грати завжди тільки довершено, уявляти почуття публічності гри з виявом відповідальності, здатність викликати в собі адекватний концертному стан найвищої емоційної напруги зі збереженням при цьому контролю за своїми діями, опанування технікою постійної зосередженості уваги безпосередньо на процесі музично-ігрових дій, велика внутрішня і зовнішня зібраність, відволікання такими методами уваги студента від ситуаційних емоцій, від переживання, не пов'язаного з конкретними завданнями щодо конкретного виступу на сцені, виховання у студентів щирого бажання нести музичну культуру людям.

9. Формування в учнів потребу постійно й наполегливо вчитися. Вчитися дуже регулярно, ритмічно. Особистий приклад учителя. Різноманітні форми обміну досвідом, зокрема: відкриті уроки, взаємовідвідування, відвідування студен-

тами різних класів народних та інших інструментів, оркестрових і хорових колективів – все з наступним обговоренням в особистих бесідах.

10. Постановка справи в дитячій музичній школі, прищеплюючи учням: розуміння важливості у цій ланці навчання, інтересу до навчання, почуття високої відповідальності при закладенні основ знань, виходячи з принципу, що закладені основи духовного розвитку людини залишаються у неї на все життя. В основу цієї роботи повинно бути покладене прагнення до виникнення потреби в творчості.

11. Удосконалення народного інструментарію. Проблема реконструкції і неухильного покращення якості музичного інструментарію повинна вирішуватися постійно й безперервно виконавцями, педагогами, музичними діячами, майстрами з виготовлення й ремонту музичних інструментів.

Саме ці засадничі принципи послугували платформою для розвитку професіоналізму української академічної школи народно-інструментального виконавства і дали вагомий результат.

Висновки. Коли мова йде про формування та розвиток професійного академічного мистецтва гри на народних інструментах, в першу чергу необхідно говорити про найпершу в світі кафедру академічних народних інструментів, створену в 1939 році в Київській державній консерваторії.

Вже, на першій фазі становлення української народно-інструментальної виконавської школи були правильно визначені теоретичні положення на основі перенесення-адаптації педагогічних здобутків і виконавського досвіду із суміжних галузей музичного мистецтва, які з часом виконали роль методологічних засад системного характеру навчання, пов'язаного, на наш погляд, саме з пріоритетністю творчого компонента, заснованого на вихованні самостійності студентів, ключем до розкриття якої виступає оволодіння комплексом теоретичних знань (понять, концепцій, термінів).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк В. Українська вокальна школа : етнокультурологічний аспект. Київ: БМКП центр, «Українська ідея», 2001. 2 вид. 142 с.
2. Беляев В. Смотри народных музыкантов. *Советская музыка*, 1939, № 11. С. 4–9.
3. Гайсын Г. Гармоника и её разновидности в музыкальной культуре Казахстана : автореф. дис. ... канд. искусств. : 17.00.03 «Музыкальное искусство». Ленинград, 1986. 17 с.
4. Иванов С. Академічне баянно-акордеонне мистецтво на Україні : автореф. дис. ... канд. мистецтв. : 17.00.03 «Музичне мистецтво». Київ, 1995. 16 с.
5. Круль П. Генезис духового та ударного інструментального виконавства України : автореф. дис. ... д-ра мистецтв. : 17.00.01. Київ, 2000. 39 с.
6. Кужелев Д. Художні тенденції розвитку академічного баянного виконавства у другій половині ХХ ст. Київ : Музична Україна, 2002. 190 с.
7. Мирек А. История гармонно-баянной России с 1800 до 1941 г. : автореф. дис. д-ра искусств. : 17.00.02 «Музыкальное искусство». Москва, 1983. 32 с.
8. Посвалюк В. Київська школа виконавства на трубі: історичний та методичний аспекти : автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 «Музичне мистецтво». Київ, 2001. 21 с.

9. Різоль М. Слово про вчителя. *Академічне народно-інструментальне мистецтво в Україні XX–XXI століть*. Київ, 2003. С. 10–14.

10. Сумарокова В. Б. Сойка – засновник сучасної контрабасової школи України. *Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського: Музичне виконавство*. Київ, 1999. Вип 2. Кн. 9. С. 144–156.

REFERENCES

1. Antoniuk, V. (2001). *Ukrainska vokalna shkola: etnokulturolohichniy aspekt* [Ukrainian vocal school: ethnocultural aspect]. Kyiv: BMKP tsentr, «Ukrainska ideia». 2 vyd. 142 s. [in Ukrainian].

2. Belyayev V. (1939). Smotr narodnyh muzykantov [Review of folk musicians]. *Soviet music*. № 11. Pp. 4–9 [in Russian].

3. Gaysyn, G. (1986). *Garmonika i eyo raznovidnosti v muzykalnoy kulture Kazahstana* [Harmonica and its varieties in the musical culture of Kazakhstan] : avtoref. dis. ... kand. iskusstv. : 17.00.03 «Muzykalnoye iskusstvo». Leningrad. 17 s. [in Russian].

4. Ivanov, Y. (1995). *Akademichne baianno-akordeonne mystetstvo na Ukraini* [Academic bayan and accordion art in Ukraine] : avtoref. dys. ... kand. mystetstv. : 17.00.03 «Muzychne mystetstvo». Kyiv. 16 p. [in Ukrainian].

5. Krul, P. (2000). *Henezys dukhovoho ta udarnoho instrumentalnoho vykonavstva Ukrainy* [Genesis of wind and percussion instrumental performance of Ukraine] : avtoref. dys. ... d-ra mystetstv. : 17.00.01. Kyiv. 39 p. [in Ukrainian].

6. Kuzheliev, D. (2002). *Khudozhni tendentsii rozvytku akademichnoho baiannoho vykonavstva u druhii polovyni XX st.* [Artistic trends in the development of academic bayan performance in the second half of the twentieth century]. Kyiv : Muzychna Ukraina. 190 s. [in Ukrainian].

7. Mirek, A. (1983). *Istoriya garmonno-bayannoy Rossii s 1800 do 1941 gg.* [History of accordion-bayan Russia from 1800 to 1941] : avtoref. dis. d-ra iskusst. : 17.00.02 “Muzykalnoye iskusstvo”. Moskva. 32 s. [in Russian].

8. Posvaliuk, V. (2001). *Kyivska shkola vykonavstva na trubi: istorychni ta metodychni aspekty* [Kyiv school of trumpet performance: historical and methodological aspects] : avtoref. dys. ... kand. mystetstvoznavstva : 17.00.03 «Muzychne mystetstvo». Kyiv. 21 s. [in Ukrainian].

9. Rizol, M. (2003). *Slovo pro vchytelia* [A word about the teacher]. *Akademichne narodno-instrumentalne mystetstvo v Ukraini XX – XXI stolit.* Kyiv. Pp. 10–14. [in Ukrainian].

10. Sumarokova, V. (1999). *B. Soika – zasnovnyk suchasnoi kontrabasovoi shkoly Ukrainy* [B. Soyka is the founder of the modern double bass school of Ukraine]. *Naukovyi visnyk NMAU im. P. I. Chaikovskoho: Muzychne vykonavstvo*. Kyiv. Vyp 2. Kn. 9. Pp. 144–156 [in Ukrainian].

УДК 7.033.1(035):76.03/.09

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-9>**Олександр БЕРЛАЧ,**

orcid.org/0000-0002-8567-3268

кандидат архітектури,

доцент кафедри образотворчого мистецтва

Волинського національного університету імені Лесі Українки,

(Луцьк, Україна) sasha.berlach@gmail.com**Оксана ЛЕСИК-БОНДАРУК,**

orcid.org/0000-0003-1460-2101

кандидат архітектури,

доцент кафедри образотворчого мистецтва

Волинського національного університету імені Лесі Українки

(Луцьк, Україна) O_Bondaruk@ukr.net

РЕІНТЕРПРЕТАЦІЯ ОБРАЗУ ГАЛИЦЬКО-ВОЛИНСЬКОГО КНЯЗІВСТВА В ТВОРЧОМУ ДОРОБКУ МИСТЕЦЬКОГО ОБ'ЄДНАННЯ «КУЛЯ»

Проблематика дослідження присвячена розкриттю реінтерпретації образу Галицько-Волинського князівства в творчому доробку провідних художників мистецького об'єднання «Куля».

Увагу акцентовано на домінування широкого спектру ідей у творчості членів мистецького товариства. Доведено, що творчий доробок художників значний кількісно, та глибокий ідейно та важко піддається повному аналізу в межах лише статті, тому аналізуються лише деякі твори, які на нашу думку глибоко характеризують ідейний і техніко-технологічний портрет митців творчого об'єднання, їхні погляди та філософію створених образів тощо. Алегорична, символічна, багатоголоса творчість цього колективу епічна та монументальна. У багатьох творах відчувається суперечність між реальним і навколишнім світом і думкою автора.

Охарактеризовано творчі постаті мистецького об'єднання та їх діяльність, яка спрямована на художню реінтерпретацію історії Галицько-Волинського князівства шляхом розвідок-візуалізацій маловідомих тем.

Проаналізовано графічний доробок керівника мистецького об'єднання «Куля» – Олександра Дишка, як талановитого сучасного волинського графіка, реінтерпретатора образу Галицько-Волинського князівства. Визначено основні теми, типи образності та особливості їхнього втілення у художніх роботах митця.

Окреслено давньоруську тематику і типи образів у графічних роботах, описано Триглава, Пентархію, Колокрута, Волинію. Алегорію, Європу. Алегорію, Князя Дулебата, Летобора численні знаки земель, замків, гербів, прапорів як ключові міфічні образи, знаки і символи, за допомогою яких відбувається реінтерпретація образу Галицько-Волинського князівства в роботах членів товариства.

Проаналізовано специфіку реінтерпретації історичних персоналій Галицько-Волинського князівства різних його періодів, у тому числі цілого ряду вождів, князів, королів, святих, зазначено, що вони постають на картинах художників як у вигляді окремих фігур, так і як елементи більш складних композицій, стилізованого іконопису, географічно-політичних карт-розгорток, різноманітних сюжетних композицій.

Доведено, що архітектурно-ландшафтна тематика представлена цілим рядом картин-реконструкцій, присвячених реінтерпретації історії Галицько-Волинського князівства шляхом вільного фантазування на основі історичних фактів, легенд, переказів, за допомогою елементів стилізації, дуже дрібних штрихів, граничної деталізації рисунка, що створює різноманітні візуальні ефекти та відчуття гри сенсів.

Перше наукове осмислення образу Галицько-Волинського князівства у графічних роботах керівника мистецького об'єднання Олександра Дишка та членів мистецького об'єднання «Куля» є завданням нашого дослідження, актуальність якого полягає у необхідності сучасної мистецтвознавчої реінтерпретації подій давно минулих літ з метою просвітництва та популяризації давньої історії Луцька і Волині.

Своїми творчими роботами члени мистецького об'єднання «Куля» авторитетно декларують про те, що дух править світом, утворюючи відносно самостійну ідеальну субстанцію. Властивості творчості, в основу якої покладено філософське розуміння буття, виражені в особливій художній формі, вони є унікальним, найефективнішим способом розуміння прекрасного.

Ключові слова: Галицько-Волинське князівство, міфи, знаки, символи, картини-реконструкції, графіка, реінтерпретація, мистецьке об'єднання «Куля».

Oleksandr BERLACH,
orcid.org/0000-0002-8567-3268
Candidate of Architecture,
Associate Professor at the Fine Arts Department
Volyn National University named after Lessya Ukrainka,
(Lutsk, Ukraine) sasha.berlach@gmail.com

Oksana LESYK-BONDARUK,
orcid.org/0000-0003-1460-2101
Candidate of Architecture,
Associate Professor at the Fine Arts Department,
Volyn National University named after Lessya Ukrainka,
(Lutsk, Ukraine) O_Bondaruk@ukr.net

REINTERPRETATION OF THE GALICIA-VOLHYNIA PRINCIPALITY CHARACTERISTIC IN THE ART UNION “KOOLYA” (BULLET) ART WORK

The investigation problematic is dedicated to the reinterpretation of Galicia-Volhynia Principality characteristic discovery in the Art Union “Koolya” artists’ work.

The accent is on the domination of a wide ideas spectrum in the creative work of the union members. It is proven that the creative work of the artists is considerable in amount, and contains deep ideas, which is extremely hard to analyse to a full extent within one article. Therefore, we analyse only some works, which to our mind deeply characterise the ideological and technical portrait of the artists of the art union, their views and philosophy of the created works, etc. We have characterised the art union creative figures and their activities, which is aimed at artistic reinterpretation of the Galicia-Volhynia Principality history through visual investigations of little-known themes.

We analysed the graphic work of Oleksandr Dyshko – the chief of the art union “Koolya”. He is a modern talented Volyn graphic artist, reinterpreter of the portrait of Galicia-Volhynia Principality. The main themes have been defined, types of visualisation and peculiarities of their embodiment in the artistic works of the artist.

The Old Rus’ theme has been identified, the type of characters in graphic works, such mystical characters as Tryhlav (Three-Head), Pentarchy, Kolokrut (Hurl, the one who is using people) have been described, numerous signs of earth, castles, emblems, flags as key mythical images, signs and symbols, with the help of which the portrait of Galicia-Volhynia Principality is being reinterpreted in the art union members’ works.

The specifics of the reinterpretation of historical personalities of Galicia-Volhynia Principality in its different periods, including a number of chiefs, earls, kings, saints. It is stated that they are reflected in the artists’ paintings both as separate figures, and as elements of more complex compositions, styled iconography, geographical and political unfolding maps, various compositions with a plot.

It has been proven that the architectural and landscape theme is represented by a number of reconstruction paintings dedicated to reinterpretation of the history of of Galicia-Volhynia Principality by means of free fantasy based on historical facts, legends, recitals, with the help of stylisation elements, very small prints, extreme drawing details, which creates various visual effects and the feeling of senses play. The first scientific comprehension of the portrait of Galicia-Volhynia Principality in the graphic works by Oleksandr Dyshko is the task of our investigation. We need a modern artistic interpretation of the ancient events in order to enlighten and advertise the ancient history of Lutsk and Volyn.

The members of the art union “Koolya” declare by their art works that the spirit rules the world, creating a relatively free-standing ideal substance. The characteristics of the creativity, the basis of which holds the philosophical understanding of being, are expressed in a special art form, they are unique and most effective ways of understanding the beautiful.

Key words: *of Galicia-Volhynia principality, myths, signs, symbols, paintings-reconstructions, graphics, reinterpretation, art union “Koolya”.*

Постановка проблеми. Мистецьке об’єднання «Куля» є помітним представником мистецької еліти України, члени якого вивчають давню історію становлення нашої держави шляхом дослідження історичних фактів і на їх основі засобами вільного фантазування створюють картини-реконструкції, географічно-політичні карти-розгортки, стилізовані сюжетні композиції, тощо. Роботи членів цього товариства широко відомі як на батьківщині, так і за її межами. Вони характеризуються пластичною довершеністю, лаконізм-

мом, виразною художньою мовою та особливим мистецьким почерком, який передає їхню чітку життєву позицію. Творчість членів колективу має примітну особливість, оскільки зміст їхніх робіт і їх композиційне вирішення потребують мислення глядача, своєрідної співтворчості. Художників мистецького об’єднання цікавлять не лише події того часу, про які залишилося дуже мало історичних фактів, жодних мистецьких пам’яток і лише руїни тих місць, а й філософський сенс буття людини, її трепетний зв’язок з навколишнім

світом, її духовне наповнення. Звідси алегоричність та багатозначність творів членів мистецького об'єднання «Куля».

На кількох сторінках не можливо описати весь талант членів товариства, творчість яких відома світовій спільноті. У статті акцентовано увагу на великий пласт історичних мальованих плакатів і авторської графіки О. Дишка, живопису, цифрографії, текстильної та шкіряної пластики майстрів товариства в цілому. Проте, вищезгадані питання в наукових колах фахівців недостатньо вивчені, а тому є актуальними для українського мистецтвознавства.

Робота виконана відповідно до наукової тематики кафедри образотворчого мистецтва ВНУ імені Лесі Українки «Дослідження образотворчого мистецтва Волині, традиції та сучасність».

Мета статті розкрити образ Галицько-Волинського князівства та особливості його реінтерпретації у творчому доробку мистецького об'єднання «Куля».

Аналіз досліджень. В українському мистецтвознавстві віднедавна простежується великий інтерес до давньої історії становлення і розвитку Галицько-Волинського князівства (Руського Королівства), яка стала предметом дослідження істориків, археологів, мистецтвознавців, архітекторів (Диба, 2014: 484; Кучинко, 2001:16; Демиденко, 2020).

Дослідження, розвідка-візуалізація особливостей реінтерпретації історичних персоналій Галицько-Волинського князівства різних його періодів, у тому числі цілого ряду вождів, князів, королів, святих творчим об'єднанням «Куля» є прикладом загальних тенденцій, які здебільшого виокремлюють вітчизняний мистецтвознавчий дискурс.

Недостатня та фрагментарна оглядовість творчості мистецького об'єднання «Куля» потребує аналізу творів і способів творчого мислення членів команди, художніх процесів та явищ загалом.

Виклад основного змісту. Галицько-Волинське князівство, або (Руське Королівство) – середньовічна монархічна держава у Східній Європі, що була утворена волинським князем Романом Мстиславовичем у 1199 році, керувалася князями та королями з династій Рюриковичів, П'ястів та Гедиміновичів, і останньою столицею якої аж до 1388 року залишалося місто Луцьк.

Історики вважають роль Галицько-Волинського князівства у продовженні традицій Київської Русі надважливою. Галицьке та Волинське князівства змогли увібрати у себе київську спадщину і прогресувати у важкий період міжусобиць

завдяки віддаленості від кочівників, наявності розгалуженої мережі міст, торговельних шляхів із Заходу і цінних на той час соляних родовищ поблизу Галича (Галицько-Волинська держава, 2021). Разом з тим, за словами Ярослава Ісаєвича, політична, культурна і етнічна відмінність Руського Королівства від Польщі була такою значною, що навіть після захоплення Польщею Галичини у 1349 році король Казимир III титулував себе не лише королем Польщі, а й володарем Королівства Русі та випускав для русинів окрему монету – грошик руський (Ісаєвич, 2008: 568).

Незважаючи на дуже важливу роль Руського Королівства в історії Середньовічної Східної Європи, і зокрема, значущість ролі стародавньої Волині у його складі, цей період у сучасній історіографії не належить до достатньо досліджених, тим більше – незмірно малою є його репрезентація у культурних та мистецьких артефактах нашого часу, що зумовлено втратою значної кількості інформації про ту далеку добу, відсутністю низки історичних фактів та культурно-мистецьких пам'яток.

Разом з тим, спробу художньої реконструкції тих далеких історичних подій зроблено зусиллями діячів творчого мистецького об'єднання «Куля», під керівництвом одного із найактивніших представників, відомого волинського художника-графіка Олександра Дишка.

Мистецьке об'єднання «Куля» в якому працюють Олександр Дишко з Наталією Градиською, Олександром Більчуком, Елеонорою Сабовою-Дишко, Церкою Тровою та іншими було започатковано у 2007 році при Державному історико-культурному заповіднику «Старий Луцьк». Товариством започатковані цікаві культурно-мистецькі проекти, які виконують головну місію – просвітницьку. Серед творчих акцій: акція «Перехід», присвячена дослідженню підземель Луцького замку; «Back to Europe» – пересувна виставка містами та замками Західної України; «Volynia Sacrum», «Volynia. Cruor at Argentum» (Волинь. Кров і Срібло) – масштабні мандрівні виставки містами України з обговоренням, круглими столами та симпозиумами; акція «Луцьк 930»; акція «Urbs Luceoriensis», що включала виставки «Кроки минулого» та «Луцьк 1429. Остання столиця», приурочена 820-й річниці Волинсько-Галицької держави.

З 2020 р. у Луцьку продовжують реалізовувати культурно-мистецький проект «Королівство Русь», який триватиме до 7 жовтня 2023 р – дня коронації короля Данила.

Через призму минулого майстри пензля Олександр Дишко (графіка, живопис), Елеонора

Сабова-Дишко (графіка, живопис), Олександр Більчук (дизайн, цифрографія) та Наталія Градиська (графіка, декоративне мистецтво) показують інше прочитання української давнини. У творчому доробку митців з'явилося більше сотні оригінальних творчих робіт, що представляють собою цікаві живописні образи та чорно-білу графіку мальованої історії, що реконструювалася «навпомацки на основі переказів, байок, приблизних перекладів з начерків середньоазійських мандрівників IX–XIII ст., Візантійських, Чеських, Грецьких, Польських, Німецьких хроністів раннього середньовіччя» і представляє собою «вільне, суб'єктивне, фантазування», будучи своєрідною «розвідкою-візуалізацією маловідомої теми волинського давнього минулого» (До річниці Волинсько-Галицької держави, 2019: 59). Уяву художників захоплюють міфічні персонажі прадавньої Волині, постаті князів і королів руських.

У картинах авторської графіки та живописі Елеонари Сабової-Дишко «Парадний портрет» (2010); «Алегорія» (2018), композиціях текстильної, шкіряної пластики на історичну тематику та вишуканої графіки Наталії Градиської звучать акорди минулого рідної землі. Їх творчість будить нас до роздумів над минулим, до відкриття і аналізу маловідомих сторінок історії Луцька і Волині, до переосмислення і реінтерпретації подій давно минулих літ.

Зображенням міфічних образів присвячені такі роботи Олександра Дишка як «Рутенія»¹ (2016), «Магірслава-Птах» (2017), «Коляска Пентархія або народження Триглава» (2017), «Початки» (2018), «Святилище Пентархія» (2018), «Пташка-символ» (2018). Картини «Коляска Пентархія або народження Триглава» та «Святилище Пентархія» присвячені давньоруському божеству Триглаву, що уособлював для слов'ян принцип триєдності світу. Русичі бачили в образі Триглава триєдність неба, землі і підземного світу, а за іншою версією – єдність богів Сварога (бога ковальства), Перуна і Святовита (бога війни і перемоги), прототипу християнської Трійці (Бога-Отця, Бога-Сина, Бога-Духа Святого). (Релігія в Україні, 2011).

Пентархія означає п'ятивладдя, систему главенства у християнській Церкві п'яти патріархів, що існувала у IV–VI століттях і означала рівноначальне співвладдя патріархів Риму, Констан-

тинополя, Александрії, Антіохії та Єрусалиму, засноване на тому, що саме вони встановили канони (правила) Вселенських Соборів, тобто зборів єпископату християнської Церкви. (Релігія в Україні, 2011).

Пентархія має глибоко символічне значення, вона уособлюється п'яти пальцями на руці, п'яти чуттями людини (зір, слух, дотик, смак, нюх) тощо. На картинах Олександра Дишка Триглава «Коляска Пентархія або народження Триглава» (рис. 2), а також «Святилище Пентархія» (рис. 1) для зображення пентархії використано символ п'яти пальців, з людським обличчям, коронованим рогами, на кожному. Триглав представлено у образі триглавого орла, який поміщено на возі (колясці), запряженому людьми, на другому поверсі цього возу й знаходиться пентархія. Багатоеlementний художній простір картин вміщає зображення черепів, комах, плазунів, драбин, печаток тощо. Автор пропонує свою модель сюрреалізму – як символізму, трансформованого психоаналізом. Його філософія – спіритуальність, позаматеріальність матеріальних явищ. Натомість, О. Дишко згромаджує речі одночасно із світу реального та підсвідомого, створюючи із минулого та уявного несподівану сюрреалістичну суміш.

На картині «Святилище Пентархія» художник використовує характерну сюрреалістичну предметність: черепи людей і тварин, всевидяче око, п'ять пальців зображено виростаючими з книги, до якої припадають люди. А над пальцями висить п'ятикутна зірка (пентаграма), що використовується в різних дуже древніх філософіях і релігіях і є символом досконалості та безпеки. По краях цієї зірки на картині Олександра Дишка написано: меншими буквами – чотири матерії, з яких побудовано світ «вода – земля – повітря – вогонь», а більшими буквами – християнські чесноти: «справедливість – мудрість – стриманість – терпіння».

Символічні образи знаходимо на роботах О. Дишка «Птах-Колокрут» (2009), «Європа. Алегорія» (2015), «Волинія. Алегорія» (2015).

В картині «Птах-Колокрут» (2009), художник сюрреалістично komponує будівлі магістрату, луцького братства, хреста, сокола вписаного в коло, декоративні знаки і написи, вибудовуючи вигадливо-нелогічний характер речей. У обох випадках Олександр Дишко використовує чотирирамний хрест з лівобічним рухом.

Композиція «Волинія. Алегорія» (2015) (рис. 3) і «Європа. Алегорія» (2015) (рис. 4) зображені у вигляді жіночих постатей з прапорами, мечами та щитами поєднує у собі події та явища, що балансують у просторі та часі. Бажання автора бути

¹ Рутенія (Ruthenia, Русь) – назва східнослов'янських територій, у тому числі Галицько-Волинської Русі, в латинських історичних джерелах. Вона не вживалася місцевим населенням, яке в латинськомовних книгах (грамота угорського короля від 1261 р. та ін.) називалося русинами (Байцар, 2018).

водночас динамічним і позачасовим прослідковується у застосуванні прийомів зміщених планів, ніби перекраяного простору, перерваного часу. Проте Європа тримає в руках ріг достатку і оточена гадами, ящурами, птахами і перехресними знаменами що вирішується митцем як перехід в композиційному сприйнятті від руху до спокою. Про те її постать нестійка, рух незавершений, фігура у напіврусі. Якраз тут, рух Волинії автор

розв'язав несподіваним композиційним прийомом «зупиненого руху», застосовуючи у роботі два перехресних знамена. На задньому плані картини видніється дівчина верхом на бичу Зевсові, нагадуючи міф про викрадення Європи. Волинія, натомість, має в руках польовий букет. Її щит і шолом тримають янголята, один з яких заходиться зверху на величезному піщаному годиннику, а ще трохи вище – розміщене 16-тираменеве коло свастики.



Рис. 1. О. Дишко. Священство Пентархія, 2018 або народження Триглава, 2017



Рис. 2. О. Дишко. Коляска Пентархія



Рис. 3. О. Дишко. Волинія. Аллегорія, 2015



Рис. 4. О. Дишко. Європа. Аллегорія, 2015

Дуже значне місце в графічному доробку О. Дишка відведено уявним та історичним особистостям. Його історія – суцільно персоніфікована. Серед робіт такого плану – «Лицар» (2000), «Василько – князь Волинський» (2011), «Князь Вітовт» (2011), «Мстислав Данилович – князь Луцький» (2012) та ін. Видатні постаті історії Галицько-Волинського князівства різних його періодів постають як у вигляді окремих фігур (портретів), так і з'являються як елементи більш складних композицій – подвійних чи потрійних (групових) портретів, стилізованого іконопису, стародавніх географічно-політичних карт, різноманітних сюжетних композицій тощо. Більшість постатей подані художником у оточенні різноманітних символів, а також написів-коментарів з різних історичних джерел, що виступають важливими елементами композиційної цілісності. Так, в центрі картини «Князь Дулеб» (2015) (рис. 5) зображено постать князя на колінах із молитовно складеними руками, крім того в картині двічі використано символ Триглава, а також образ крилатого коня (змія), що за деякими версіями символізував Златоуста.

Сюрреалістична композиція «Князь Летобор» (2015) (рис. 6) вирішується автором у зображенні князя сидячим на кам'яному престолі, бородатим, з дерев'яним ціпом в руках, двома орлами позаду та вогнищем, перед яким колінопреклонені люди. Увесь його престол густо оплетений стрічкою-літописом, на якій виписана історія дулібів та згадані численні імена їхніх вождів і князів. Для ком-

позиції ніби характерна формальна двовимірність простору, але О. Дишко знаходить нові шляхи досягнення третього виміру –

Робота виконана в унікальній графіці з використанням мокрих технік – міцно-стійкою фарбою глибокого чорного кольору, туші та металевого пера.

Композиційні експерименти у графічних роботах з успіхом доводять можливість існування в одному творі дво- і тривимірного простору. Художник поєднав двовимірні площини з тривимірними фігурами. Оперуючи суто лінією, митець знаходить нові шляхи досягнення третього виміру. Пряма лінія, як горизонтальна висловлює два виміри, нахилена лінія веде в глибину, висловлює третій вимір – лінійну перспективу.

Архітектурно-ландшафтна тематика представлена ще ширше і різноманітніше. Серед робіт такого плану – «Волинія. Лучеськ» (2012), «Пам'ятний знак Луцьк» (2012), «Княжий Холм» (2013), «Холм. Церква св. Марії. Місце спочину праху короля Данила. Реконструкція» (2013), «Княжий Володимир» (2014), «Луцьк – остання столиця Волинсько-Галицької держави»

(2014), «Середньовічний Лучеськ» (2014), «Луцький замок IX ст. Кристалічні структури» (2015), «Площа Ринок у Луцьку. Південна сторона. XV ст. Реконструкція» (2017), «Панорама ринку. Луцьк. XV ст.» (2017), «Глобус

Волинія або «Кожна жаба своє болото хвалить» (2018), «Корона примарного королівства»



Рис. 5. О.Дишко «Князь Дулеб», 2015



Рис. 6. О.Дишко «Князь Летобор», 2015 час.

(2018), «Зодчий-Анонімус. Перекази середньовічного міста» (2018), «Луцьке братство» (2018), «Ринок Луцький XIII–XV ст. Реконструкція» (2018), серія «Найстаріші Луцькі площі» (всього – 8, 2018), «Луцька ратуша. XV ст. Реконструкція» (2018), «Прибуття делегацій. Корабель-алегорія» (2018), «Конгрес європейських монархів у Луцьку 1429 р.» (2019)

Висновки. Проаналізувавши творчий шлях митців творчого об'єднання «Куля» та здійснивши мистецтвознавчий аналіз окремих творів, можна дійти висновку, що сюрреалістичні прийоми, якими часто послуговуються художники, дозволяють ввести глядача у справжній дискурс історії, спонукаючи на мить відчувати себе, то старим вояком-знаменоносцем, то будівничим з кельмою, то ченцем-пілігримом, дзвонарем, і навіть, пережити своєрідний транс, зумовлений оцим балансуванням на межі сну та реальності. Зміст символів-знаків, їхня краса, притягальна сила алегорій у творах митців об'єднання «Куля» сповнені ностальгійно-поетичних відчуттів. Вони – як одкровення, як марення, як незбагненний міраж. У них – щемлива печаль, осяяння мудрістю і, навіть, пережиття катарсису. Хронотип у картинах майстрів вирішує проблеми поєднання простору й часу. Тому в творчих ком-

позиціях простір і час є фіктивними реаліями та існують тільки як ідеї.

У цій статті зосереджено найбільшу увагу на творчому доробку майстрів роботи яких досконало розкривають реінтерпретацію образу Галицько-Волинського князівства, а саме твори керівника мистецького об'єднання «Куля» О. Дишка. Зазначено, що важливе місце займають історичні мальовані плакати та вишукана графіка в основу композиційної побудови яких покладено двовимірний і трьохвимірний простір, лінія, дрібний штрих, гранична деталізація рисунка, пляма і світлотінь. Виділено типи образності у художніх роботах: Триглава, Сокола Колокрута, Князя Дулебата, Летобора та ін., як ключові міфічні образи, знаки і символи, за допомогою яких відбувається реінтерпретація образу Королівства Руси.

Також проаналізовано специфіку реінтерпретації історичних персоналій різних періодів, у тому числі цілого ряду вождів, князів, зазначено, що вони постають на картинах художника у вигляді предметних композицій, так і елементами складних сюжетних картин, стилізованого іконопису, географічно-політичних карт-розгорток.

У цій статті доведено, що архітектурно-ландшафтна тематика представлена цілим рядом картин-реконструкцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байцар А. Рутенія – давня назва українських земель (карти XIV–XVII ст.). 2018. 23 лют. URL: <https://baitzar.blogspot.com/2018/02/xiv-xvii.html> (дата звернення 01.12.2021).
2. Галицько-Волинська держава. *Історія України: зародження української нації*. URL: <https://history.ed-era.com/vstup> (дата звернення 02.02.2022).
3. Демиденко В. Символ і філософія свастики у різних народів. *Останній bastion*. 2020. 20 лип. URL: https://bastion.tv/simvol-i-filosofiya-svastiki-u-riznih-narodiv_n36538 (дата звернення 01.10.2021).
4. Діба Ю. Батьківщина святого Володимира: Волинська земля у подіях X століття (Міждисциплінарні нариси ранньої історії Руси-України). Львів: Видавництво Колір ПРО, 2014. 484 с.
5. Дишко Олександр. *Велика Волинь. Art gallery галерея мистецтв*. URL: <https://www.volart.com.ua/art/dyshko/> (дата звернення 09.01.2022).
6. До річниці Волинсько-Галицької держави (1119). *Луцьк 1429. Остання столиця*. Альбом-каталог художнього об'єднання КУЛЯ. Луцьк : Ініціал. 2019. С. 59.
7. Ісаєвич Я. Д. Королівство Русь. *Енциклопедія історії України*. Т. 5. Київ : Наукова думка, 2008. 568 с.
8. Пентархія: определение, история, современный контекст. *Релігія в Україні*. 2011. 21 лип. URL: https://www.religion.in.ua/zmi/foreign_zmi/11044-pentarxiya-opredelenie-istoriya-sovremennyj-kontekst.html (дата звернення 01.01.2022).

REFERENCES

1. Baitsar A. Ruteniia – davnja nazva ukraïnskykh zemel (karty XIV–XVII st.). [Ruthenia is the ancient name of Ukrainian lands (maps of the 14th–17th centuries)]. 2018. 23 liut. URL: <https://baitzar.blogspot.com/2018/02/xiv-xvii.html> (data zvernennia 01.12.2021) [in Ukrainian].
2. Halytsko-Volynska derzhava. Istoriiia Ukrainy: zarozhzhennia ukraïnskoï natsii. [Galicia-Volyn state. History of Ukraine: the birth of the Ukrainian nation]. URL: <https://history.ed-era.com/vstup> (data zvernennia 02.02.2022) [in Ukrainian].
3. Demydenko V. Symvol i filosofii svastyky u riznykh narodiv. Ostannii bastion. [The symbol and philosophy of the swastika in different nations. The last bastion]. 2020. 20 lyp. URL: https://bastion.tv/simvol-i-filosofiya-svastiki-u-riznih-narodiv_n36538 (data zvernennia 01.10.2021) [in Ukrainian].
4. Dyba Yu. Batkivshchyna sviatoho Volodymyra: Volynska zemlia u podiiakh X stolittia [Homeland of St. Vladimir: Volyn land in the events of the tenth century]. (Interdisciplinary essays on the early history of Russia-Ukraine). Lviv : Vydavnytstvo Kolir PRO, 2014. 484 s. [in Ukrainian].

5. Dyshko Oleksandr. Velyka Volyn.[Greater Volyn]. Art gallery. URL: <https://www.volart.com.ua/art/dyshko/> (data zvernennia 09.01.2022) [in Ukrainian].
6. Do richnytsi Volynsko-Halytskoi derzhavy (1119). Lutsk 1429. Ostannia stolytsia. [To the anniversary of the Volyn-Galician state (1119). Lutsk 1429.The last capital]. Album-catalog of the KULYA art association. Lutsk : Initsial. 2019. S. 59 [in Ukrainian].
7. Isaievych Ya. D. Korolivstvo Rus. [Kingdom of Russia]. Entsyklopediia istorii Ukrainy. T. 5. Kyiv : Naukova dumka, 2008. 568 s [in Ukrainian].
8. Pentarkhyia: opredelenye, ystoryia, sovremennyi kontekst.[Pentarchy: definition, history, modern context]. Relihiia v Ukraini. 2011. 21 lyp. URL: https://www.religion.in.ua/zmi/foreign_zmi/11044-pentarxiya-opredelenie-istoriya-sovremennyj-kontekst.html (data zvernennia 01.01.2022) [in Ukrainian].

УДК 78.087.68(477):001.89

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-10>**Ірина БЕРМЕС,***orcid.org/0000-0001-5752-9878**доктор мистецтвознавства, професор,
завідувачка кафедри методики музичного виховання і диригування
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(Дрогобич, Львівська область, Україна) irunabermes@ukr.net***УКРАЇНСЬКЕ ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВИХ ЗАЦІКАВЛЕНЬ**

Особливий інтерес до теми хорового мистецтва в українському ареалі пояснюється тим, що питання про хор, хоровий спів, хорове виконавство є актуальними у національній культурі. З хоровим мистецтвом як генетичним кодом українців тісно пов'язане їхнє життя. Закладені у цьому виді мистецтва ідеї гуманізму сприяють збереженню національної культурної спадщини для майбутніх поколінь. Як вид художньої діяльності українців хорове мистецтво є чинником формування духовного, творчого потенціалу суспільства, невід'ємною складовою національної та світової культури.

Хорове мистецтво відображає «дух» народу, динаміку української культури, формує ціннісні ідеали, моральні принципи, образ життєдіяльності спільноти. Принцип колективності, притаманний хоровому співу, формує такі риси як відповідальність, організованість, вміння комунікувати, підкоряти свої інтереси завданням колективу та ін.

Хорове мистецтво вельми часто позиціонується як триаду до якої входять такі складові: «композитор – виконавець (хор) – слухач», які тісно корелюють між собою. Домінуюча роль у цій ланці належить композитору, котрий акумулює у творі національні художні традиції. Хоровий колектив творить високий виконавський продукт, інтерпретуючи авторський твір, до якого залучаються слухачі.

Багатогранність хорового мистецтва завжди спонукала вчених до його осмислення. Тому мета статті – актуалізувати стан наукового дослідження українського хорового мистецтва. Методологія розвідки ґрунтується на єдності системно-аналітичного та комплексного підходів, поєднання яких дає змогу розкрити головні положення досліджень про українське хорове мистецтво у теоретичному аспекті. Наукова новизна. У статті вперше систематизовано праці науковців про хорове мистецтво України, зокрема акцентовано на монографії та дисертації, навчальні посібники, підручники, статті, коло питань, які у них окреслюються. Наголошено, що дослідження хорового мистецтва є одним із важливих способів засвоєння культури українського народу.

Ключові слова: *хорове мистецтво, конкурс, фестиваль, хоровий рух, дослідження.*

Ірина BERMES,*orcid.org/0000-0001-5752-9878**PhD hab. in Arts, Professor,**Head of Department of the Methodology of Music Education and Conducting
Drohobych Ivan Franko State Pedagogic University
(Drohobych, Lviv region, Ukraine) irunabermes@ukr.net***UKRAINIAN CHORAL ART AS OBJECT OF SCIENTIFIC INTERESTS**

A special interest in the topic of the choral art in Ukraine is demonstrated by the fact that choir, choral singing and choral performance occur in the national culture. The lifestyle of Ukrainians is tightly connected with the choral art almost as is the genetic code of Ukrainians. The ideas of humanism inherent in this type of art support preservation of the national and cultural inheritance for future generations. The choral art as a type of Ukrainian artistic activity is a factor which forms the spiritual and creative potential of society. Furthermore, it is also an integral part of the national and world culture.

Choral art reflects the «spirit» of people and the dynamic Ukrainian culture. It forms valuable ideals, moral principles, and the image of a resilient community. The principle of collectivity appropriate to choral singing forms such features as responsibility, socialization, and the ability to subordinate an individual's need to the task of the group, etc.

The choral art very often comes in a triad which consists of such parts as «composer – performer (choir) – listener (audience)». They all narrowly correlate with each other. A predominant role in this chain belongs to a composer who accumulates national artistic traditions. The choral group creates a high-quality performance or production interpreting the authorial work listeners process.

The versatility of the choral art has always forced scientists to evaluate it. That is why the topic of the research is to actualize the state of the scientific research into the Ukrainian choral art. The research methodology is based on the unity of systematic, analytical and complex approaches – the combination of which enables the main research provisions about the Ukrainian choral art revealed in the theoretical aspect. Noteworthy is the fact that such unique research represents

the systematization of scientists' analytical work dedicated to Ukrainian choral art for the first time. It in particular encompasses the monograph and the dissertation; training manuals, textbooks, articles and the range of issues all these works are about. Moreover, the article emphasizes that the research of the choral art is one of the most important ways which helps to appreciate and understand the culture of Ukrainians.

Key words: *choral art, choral singing, choral movement, festival-competition, research.*

Постановка проблеми. Всеосяжна інформатизація суспільного життя загострює проблему відродження української національної культури, яку можна розв'язати шляхом вивчення та збереження самотніх художніх традицій як «ліків» від сучасних глобалізаційних процесів. Одне з чільних місць у цьому процесі належить хоровому мистецтву (хорова музика, хоровий спів, хоровий рух, хорові колективи, хорові фестивалі та конкурси, діячі хорової культури). В українському культурному просторі саме цей вид мистецтва завжди займав домінуюче місце, через нього українців пізнавав світ, оскільки саме у хоровому співі вони виявляли свою національну сутність. Ймовірно, це спричинило підвищений інтерес науковців до хорового мистецтва, його витоків, історії розвитку, питань теорії та практики, визначення значущості хорового мистецтва у національній музичній культурі тощо.

Хорове мистецтво займає особливе місце завдяки своїй демократичності, високій місії об'єднання людей у лоні культурних традицій. Ба більше, діяльність хору ґрунтується на принципах єдності думки та почуттів, які виражаються у гаслі «всі як один».

Українське хорове мистецтво було і залишається сьогодні вельми важливою творчо-виконавською цариною української культури, котра у своїх витоках була виключно інтонаційно-пісенною. Як вид художньої діяльності воно задовольняє індивідуальні, соціальні й естетичні потреби співаків, відображаючи дійсність у художніх образах хорових творів.

Сьогодні в умовах інтеграції України в європейський культурний простір особливо актуальним є збереження високого рівня хорового мистецтва – «візитівки» держави. Оскільки музикальність і співучість – ментальні риси українців, то саме цей вид виконавства є найбільш природним для вираження їхніх потреб і почуттів.

Мета статті – актуалізувати стан наукового дослідження українського хорового мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Незважаючи на те, що українське хорове мистецтво є предметом уваги науковців, ще й сьогодні залишаються невирішеними окремі питання термінології, значущості і місця цього виду мистецтва у музичній культурі. Тому вельми актуальним є виокрем-

лення досліджень про українське хорове мистецтво в усіх його складових.

З хоровою музикою пов'язується виникнення багатоголосся, передусім народного, що корелює з самотньою багатоголосою пісенністю українців. Однією з перших праць, в якій здійснено теоретичний розбір структурних різновидів і виконавських особливостей українського народного багатоголосся, розкрито його етногенез та взаємозв'язки з професійним пісенно-хоровим мистецтвом є монографія Л. Яценка «Українське народне багатоголосся», що побачила світ 1962 року. На деякі особливості українського народного багатоголосся акцентовано у статті В. Матвієнка з однойменною назвою, надрукованої у другому випуску щорічника «Українське музикознавство» (1967). У дослідженні М. Молдавина «Народний підголосковий спів» (1980) увагу присвячено цьому різновиду поліфонії, прикметам народного підголоскового співу, зокрема у регіональному вимірі.

Констатуючи факт послаблення уваги до народного хорового співу, народного стилю виконання у період незалежності Української держави, О. Коломєць наголошує на необхідності звернення до характерних особливостей звучання українського народного хору як складової національної культури. Про це йдеться у статті «Український народний спів як синтез національної традиційності та академічного хорового виконавства» (журнал «Проблеми сучасної педагогічної освіти», 2012).

Значну наукову цінність має навчальний посібник О. Бенч «Український хоровий спів. Актуалізація звичаєвої традиції» (2002). У ньому авторка глибоко осягає процес зародження хорового співу українців, зокрема його етнокультурні витoki, засади формування виконавських сфер крізь призму регіональних пісенних традицій. О. Бенч акцентує: «У цьому посібнику вперше розглядаються форми засвоєння *живого етнотрадиційного інтонування* у творчій діяльності різних хорових колективів, які функціонують як у професійній, так і непрофесійній сферах... і які отримали назву *виконавський фольклоризм*» (курсив авторки – І. Б.) (Бенч, 2002: 9).

Зміни, що відбулися в українському культурному житті періоду незалежності, сприяли

пожвавленню інтересу до національної хорової культури, зокрема регіональної, як складової загальноісторичного культуротворчого процесу. Йдеться про такі дисертаційні дослідження: «Становлення хорового мистецтва на Волині (20–30 рр. ХХ ст.)» Н. Чернецької, «Хорова культура Вінниччини другої половини ХІХ – першої третини ХХ століття» Н. Сізової, «Хорове мистецтво Хмельниччини в контексті історичного процесу (друга половина ХІХ – початок ХХІ ст.)» Р. Римар, «Хорове життя Дрогобиччини першої половини ХХ ст. в контексті духовного розвитку Галичини» І. Бермес, «Диригентсько-хорове мистецтво Галичини другої половини ХІХ – першої третини ХХ ст.» Л. Мороз, «Хорова культура Прикарпаття кінця ХІХ – першої третини ХХ століття» Р. Дудик, «Хорова культура Слобожанщини другої половини ХІХ – початку ХХ століття» І. Герасимової, «Хорове мистецтво Дніпропетровщини в контексті української культури другої половини ХХ – початку ХХІ століття» О. Леонтєвої, «Хорова культура Чернігівщини в соціокультурному просторі України кінця ХХ – початку ХХІ століття» О. Бадалова та ін. У них зосереджено увагу на особливостях становлення хорового мистецтва регіону, його унікальності, пов'язаної з суспільно-історичними, географічними, економічними умовами розвитку, виявлено специфіку концертного життя, репертуарну палітру провідних хорів, їх комунікативні зв'язки з композиторами і виконавськими колективами. Підкреслено, що саме у концертній практиці хорових колективів найбільш повно і різнобічно проявилися творчі ініціативи та потреба в художньому самовираженні українців. Наголошено на домінуванні українського сегменту у репертуарному списку хорів.

У монографії авторки статті «Український хоровий спів як соціокультурне явище» (2013) розкрито культурно-історичні передумови його становлення та розвитку як невід'ємної складової, важливого явища національної музичної культури, визначено чинники, які вплинули на піднесення хорового співу в різні історичні періоди. І. Бермес висновує: «Хоровий спів як одна з найбільш доступних форм художньої практики є тією сферою музичного мистецтва, в якій глибокі кореневі зв'язки з українською культурою та спадкоємність традицій виражені найбільш яскраво та випромінюють сенсожиттєвий характер» (Бермес, 2013: 365).

Невіддільною часткою хорового мистецтва України є хоровий рух, як затребувана форма взаємодії між людьми у сучасній культурі, розвідки про який з'явилися, головню, на порубіжжі ХХ–

ХХІ століть. Це дисертація І. Бермес «Український хоровий рух у контексті соціокультурних процесів ХХ – початку ХХІ століть (2014), в якій комплексно досліджено сутнісні прикмети хорового руху як соціокультурного явища, виокремлено спільні та відмінні риси його розгортання на сході та заході України, запропоновано авторську періодизацію хорового руху у ХХ ст. У роботі сформульовано дефініцію «хоровий рух»: «це форма культурної самоідентифікації нації, яка виникає та розвивається відповідно до соціоісторичних, політичних, економічних процесів національного суспільства і відображає його провідні засади та цінності. Хоровий рух – це форма мистецького самовираження, в якій відображається “образ” життя суспільства через хорові артефакти, культуру співу, спілкування виконавців і слухачів, добре налагоджений хоровий менеджмент» (Бермес, 2014: 383). Перу авторки належить також стаття «Хоровий рух у Наддніпрянській Україні як фактор самоідентифікації українців у ХІХ столітті» (2015). У ній розкрито особливості розгортання хорового руху в умовах постійних утисків, русифікації, схарактеризовано діяльність хорових колективів, виокремлено роль провідних діячів музичного мистецтва в активізації хорового життя.

Хоровий рух включає такі складові як концерти, фестивалі, конкурси, платформи яких дають можливість хоровим колективам і диригентам обмінюватися творчим, організаційним досвідом. Актуальним напрямком піднесення української хорової культури, визначальним вектором розвитку сучасної хорової творчості є конкурсно-фестивальний рух, до розкриття сутності, динаміки та концертних платформ якого зверталось чимало дослідників. Саме у перші роки незалежності Української держави зародилися конкурси і фестивалі, незважаючи на відсутність державної підтримки. Щорічно чи спорадично відбувалися та відбуваються сьогодні фестивалі академічної музики, в яких чільне місце займає і хорова музика: «Музичні прем'єри сезону», «Київ Музик Фест», «Форум музики молодих», хоровий фестиваль «Золотоверхий Київ», «Весняна хорова асамблея», «Свята Софія» (всі у м. Київ), всеукраїнський фестиваль-конкурс ім. К. Пігрова (м. Одеса), «Контрасти» (Львів), «Музичні імпреси України» (м. Черкаси), міжнародні фестивалі хорової музики ім. В. Палкіна (м. Харків), «Передзвін» (М. Івано-Франківськ), «Хорова асамблея» (м. Глухів), фестиваль хорової музики «Співоча асамблея» (м. Хмельницький), «Ніжин-хор-фест» і ін. Різноманітні, різностильові хорові твори, творчі «портрети» композиторів крізь

призму їхньої діяльності формували цілісне уявлення про феномен української хорової музики (адже у програмах звучать композиції від XVII ст. до сьогодні).

Статті, рецензії, відгуки про ці фестивальні дійства належать перу О. Антоненка, Ю. Бенті, О. Галузевської, О. Голинської, Л. Гончаренко, Я. Гордійчука, М. Загайкевич, О. Засадної, Н. Костюк, А. Кравченко, В. Кузик, О. Кушнірук, А. Луніної, В. Муратова, Л. Пархоменко, О. Пірієва, І. Сікорської, Б. Сюті та ін. У них здійснюється аналіз концертних програм, акцентується на виконавський рівень хорових колективів, кульмінаційні моменти у представлених програмах, творчий потенціал хормейстерів, динаміку сучасного виконавського та творчого процесів, «знахідки» і втрати фестивалів тощо.

Крім того, важливим елементом хорового руху є конкурси. Так, 1989 р. відбувся перший всеукраїнський конкурс хорових колективів ім. М. Леонтовича, один із найбільш престижних, у програмах якого до сьогодні репрезентують своє виконавське мистецтво українські хорові колективи з різних регіонів, популяризуючи, передусім, творчість геніального хорового майстра. О. Голинська стверджує, що «конкурс є потужним стимулом для хорових колективів на шляху вдосконалення творчості, навчання, обміну, можливо навіть запозичення певних особливостей, “родзинок” майстерності» (Голинська, 2019). Серед інших конкурсних проєктів – Всеукраїнський конкурс хорової музики ім. Д. Січинського (м. Івано-Франківськ), міжнародний фестиваль-конкурс «Південна Пальміра» (м. Одеса), міжнародний хоровий конкурс ім. П. Муравського (с. Дмитрашківська, Вінницька обл.), конкурс хорового мистецтва ім. Лесі Українки (м. Луцьк), всеукраїнський фестиваль-конкурс колективів народного хорового співу ім. П. Демуцького (м. Київ) і ін.

Хорові конкурси – платформа для відкриття нових хорових артефактів, нових форм хорового виконавства, комунікації диригентів, співаків хору і слухачької аудиторії, обміну досвідом, налагодження творчих контактів. Конкурси формують відкритий культурний простір для створення музично-естетичного середовища спілкування, сприятливих умов для реалізації творчого потенціалу виконавців.

Як фестивалі, так і конкурси мають спільні риси, як-от: репрезентативність, видовищність, дух творчості, емоційно-насичена атмосфера. Ці проєкти спрямовані на розвиток, поширення та популяризацію хорового співу. Вони мотивують українські хорові колективи до піднесення вико-

навського рівня, включення до репертуарного списку сучасних творів, розвитку талантів.

Перемоги хорових колективів на конкурсах і фестивалях різного рівня доводять, що українське хорове виконавство є конкурентоздатним як на регіональних, всеукраїнських, так і міжнародних сценах.

Новітнім явищем у музичній культурі України є фестивалі духовних піснеспівів. Їм присвячено увагу у дисертаційному дослідженні М. Антоненко «Православна музика в системі української культури кінця XX – початку XXI століття». У роботі розкриваються засади проведення Всеукраїнських фестивалів різдвяних піснеспівів «Від Різдва до Різдва», «Надніпрянські пасхальні піснеспіви» (обидва у м. Дніпро), міжнародного Різдяного фестивалю «Коляда на Майзлях» (м. Івано-Франківськ), «Вогонь Різдва» (м. Одеса), духовної музики «Пойте Богу нашому, пойте» (м. Бердянськ), «Христос Воскресе» (м. Запоріжжя), «Співочий собор» (Святогірськ), «Глас Печерський», фестивалю-конкурсу церковно-приходських хорів «Пентікостія», міжнародна Пасхальна асамблея (всі у м. Київ); регіональних фестивалів «Піснеспіви душі» (м. Коломия), «Глинські дзвони» (м. Глухів), «Господь посеред нас» (м. Вараш, Рівненська обл.) та ін. М. Антоненко також демонструє присутність духовної музики на світських музичних фестивалях, передусім «Золотоверхий Київ», «Київ Музик Фест», «Музичні прем'єри сезону», «Пасхальна асамблея» (м. Київ), «Передзвін» (м. Івано-Франківськ), «Кременецькі хорові вечори» (м. Кременець Тернопільської обл.).

Крім того, варто згадати про фестивалі української духовної музики різних рівнів: міжнародного – «Фестиваль духовного співу» (м. Запоріжжя), всеукраїнського «Співи Манявського Скиту» (м. Івано-Франківськ), «На хвилях Стрия» (м. Стрий), які доповнюють багатоманітну «картину» буття хорової культури порубіжжя XX – XXI століть.

Науковці присвячують увагу і регіональним хоровим фестивалям як невід'ємній складовій національного хорового руху. Так, О. Бадалов висвітлює головні етапи фестивального руху Чернігівщини на сучасному етапі («Хорові фестивалі Чернігівщини»), Ю. Москвічова – особливості конкурсно-фестивального руху на Вінниччині («Фестивально-конкурсний рух на Вінниччині: динаміка розвитку»), О. Наумкіна та О. Сілиценко – засади регіонального фестивалю хорового виконавства «Чорнобаївський заспів» («Фестивалі Херсонщини») та ін.

Музичні фестивалі та конкурси – важливі форми збереження музичних традицій «як історичної пам'яті культури» (за М. Друскіним), презентації нових досягнень композиторської творчості, популяризації творів різних жанрів і форм, врешті, виховання нових художніх смаків і піднесення культурного рівня українського суспільства. Активне поширення фестивально-конкурсного хорового руху в українському суспільстві – одна з важливих складових загального процесу глобалізації, розширення творчої міжкультурної комунікації, розвитку музичного менеджменту.

Численні хорові фестивалі, конкурси, концерти, що відбуваються в українському ареалі вже впродовж 30 років, є універсальними комунікаційними засобами, що дають можливість встановлювати, підтримувати, стимулювати реальні художньо-творчі зв'язки колективів у різнобарвній палітрі національного культурного життя. Вони сприяють збереженню єдиного культурного простору України. Ескалація інформаційного обміну, безпосереднє спілкування хорових диригентів, учасників хорових колективів, обговорення концертних програм і виступів, проєктів, накреслення нових творчих планів складають важливу частину динамічного життя сучасних хорових фестивалів і конкурсів. Цим художнім акціям присвячено дисертаційне дослідження С. Савенка «Конкурсно-фестивальні форми хорової творчості: традиційні моделі та сучасні тенденції» (Одеса, 2021). Апелюючи до академічного хорового виконавства, автор доводить, що «конкурсно-фестивальний рух постає відображенням широких процесів в галузі музичного мистецтва та сучасної хорової творчості зокрема, зумовлюючи нові системні тенденції, як в композиторській, так і у виконавській та творчо-організаційних сферах» (Савенко, 2021: 185).

На жаль, не так часто влаштовуються фестивалі та концерти до ювілейних дат українських композиторів, у програмах яких представлена хорова творча спадщина видатних майстрів: всеукраїнський музичний фестиваль до 250-річчя, 260-річчя від дня народження М. Березовського (1995, 2005), 250-річчя Д. Бортнянського (2001), 120-річчя К. Стеценка (2002), 110-річчя Б. Лятошинського (2005), 100-річчя А. Штогаренка (2002). Так само з нагоди ювілеїв відбулися авторські концерти з творів М. Дремлюги, Є. Станковича, М. Степаненка, Л. Колодуба, Л. Дичко, І. Карабиця, І. Щербакова, В. Губаренка, М. Скорика, В. Кирейка, В. Степурка, В. Зубицького та ін., в яких звучала хорова музика.

Хорове мистецтво функціонує у формах композиторської творчості та виконавства. Компози-

торська творчість у хоровому жанрі є невід'ємним елементом українського хорового мистецтва. На порубіжжі XX–XXI ст. вона відображає сучасні тенденції музичного звуково-образного простору, органічно поєднуючи інтонаційний стрій національної мелодики та наднаціональні явища музичної мови. Сьогодні композитори збагатили виражальні засоби, хорове письмо, жанровий спектр хорових творів. У їхніх композиціях співіснують різні художні напрямки, поєднуються різні стильові площини, зароджуються нові ритми, гармонічні співзвуччя, образи музичного мислення. І це привертає увагу науковців, які все більше апелюють до хорової творчості українських майстрів – своєрідної «енциклопедії» соціокультурного буття українців. Це дисертаційні дослідження О. Письменної «Музична мова хорових творів Лесі Дичко», О. Бабенко «Хорова творчість Валентина Бібіка: жанрова парадигма та риси індивідуального стилю», Я. Бардашевської «Образно-семантичні і стилістичні аспекти хорової творчості Віктора Степурка (на матеріалі хорів а capella)», Т. Маскович «Хорова творчість Г. Гаврилець в руслі тенденції “нової сакральності”», Л. Шегди «Жанрово-стилістичні особливості української пісенно-хорової музики для дітей (на матеріалі творчості Л. Дичко і Б. Фільц)», А. Каменєвої «Хорова творчість Михайла Шуха як духовний універсум», Т. Сухомлінової «Хорова творчість Ганни Гаврилець у контексті новітнього відродження національного музичного мистецтва»; статті Л. Серганюк, Ю. Серганюка «Хорова творчість Лесі Дичко як оригінальний концепт мистецького новаторства», О. Василенка «Особливості хорової творчості В. Степурка 90-х років у контексті мистецьких тенденцій кінця XX століття», А. Ладного, А. Кедіса, А. Левченка «Хорова творчість Ігоря Щербакова в контексті історії української музичної культури», Г. Степанченко «Композитор Ігор Щербаков у сучасному музичному просторі», Н. Перцової, Є. Дубінченко «Хорові твори Ігоря Шамо та їхній методологічний потенціал», О. Батовської «Риси хорового стилю Ігоря Шамо (на матеріалі циклу “Летять журавлі”», О. Майчика «Індивідуальні риси хорової творчості Мирослава Скорика крізь призму жанрово-тембральної семантики» та ін.

Хорове мистецтво України тісно пов'язується з поліфункціональною діяльністю хорових диригентів, які уособлюють «симбіоз “внутрішніх професій” – диригента, музиканта, педагога, організатора, психолога, артиста» (Шкварун, 2014). Диригенти володіють «секретами» ремесла, організаторськими здібностями. Впродовж тривалого

історичного відтинку вони сприяли і сприяють сьогодні піднесенню хорового мистецтва, його популяризації не тільки на теренах України, а й у світі. Диригентам, специфіці їхньої публічної художньої діяльності, методиці роботи з хором, творчій взаємодії зі співаками і слухачами, їхньому багатогранному мистецтву і досягненням очолюваних ними колективів, внеску хорових майстрів у розвиток національної музичної культури присвячено чимало уваги у монографіях, наукових дослідженнях, як-от: дисертаціях І. Ярошенко «Музично-просвітницька діяльність Андрія Кушніренка в контексті розвитку професійно-хорового виконавства на Буковині», О. Драгомирецької «Творчість Анатолія Авдієвського в контексті української хорової культури», Т. Кметюка «Мистецька діяльність диригента Дмитра Котка в контексті хорової культури Західної України (20–70-ті роки ХХ століття)», Л. Каравацької «Творчість Льва Венедиктова як стильовий феномен в контексті українського оперно-хорового мистецтва», В. Чучмана «Творча спадщина Євгена Вахняка в хоровій традиції Галичини», монографіях О. Бенч «Павло Муравський. Феномен одного життя», В. Рожка «Сонячний маестро» (про С. Турчака – І. Б.), Т. Кметюка «Дмитро Котко: феномен диригента», працях М. Головаценка «Феномен Олександра Кошиця», Є. Вахняка «Олександр Сорока», статтях Г. Карась «Олександр Кошиць та Нестор Городовенко: мистецько-виконавські паралелі», Н. Белік-Золотарьової «Майстри харківської диригентсько-хорової школи (до 90-річчя Харківського державного університету мистецтв ім. І. П. Котляревського)», О. Макаренко «Феномен С. В. Фоміних» і ін. Щоразу науковці апелюють до професійних, лідерських, менеджерських якостей диригента вельми необхідних в успішній практиці керованих ними хорових колективів.

Оскільки хорове мистецтво України успішно розвивалося й у лоні церкви, тому і духовна музика, і форми церковної літургії, і регентська, і виконавська практики стали предметом зацікавлення науковців, якнайбільше на порубіжжі ХХ–ХХІ ст. У цей період чимало композиторів і виконавців звернулися саме до цього пласту української музики і це спонукало вчених до виокремлення широкого спектру проблем, пов'язаних із їх теоретичним осмисленням. Прикладом є дисертаційні дослідження Л. Дорохіної «Богослужбовий спів у музичній культурі Чернігівщини на початку ХХ століття», Ж. Зваричук «Богослужбове хорове виконавство Галичини ХІХ ст.», І. Кондратенко «Творча діяльність Михайла Семеновича Литвиненка в контексті української православної

хорової культури другої половини ХХ – початку ХХІ століть», А. Патер «Виконавські виміри української сакральної музики», А. Ткаченко «Українська сакральна монодія в сучасній композиторській творчості», С. Гуральної «Духовна творчість галицьких композиторів кінця ХІХ – першої половини ХХ століть в контексті літургійно-хорової практики регіону», статті О. Зосім «Духовна пісня в жанровій системі сакральної музики: питання термінології», Л. Мороз «Духовна хорова культура церковних осередків Галичини», М. Гобдича «Духовна музика Валентина Сильвестрова», Т. Андрієвської «“Missa movere” В. Степурка в контексті сучасних тенденцій оновлення духовної музики (особливості жанрово-стильового синтезу)» та ін.

Важливим аспектом успішної діяльності хорового колективу є комунікаційна складова, яку розглядає у дисертаційному дослідженні Т. Коробка «Комунікативні аспекти хорового виконавства (на прикладі діяльності Академічного хору імені П. Майбороди Національної радіокомпанії України)».

Сьогодні хорове мистецтво розвивається у руслі сучасних вимог, традицій і новацій, відповідаючи на суспільні запити. Домінуюча академічна спрямованість хорового виконавства активно впроваджує нові форми, широкий спектр технічних засобів, театралізацію тощо. Відповідно, компендіум праць про хорове мистецтво поповнюється все новими дослідженнями у контексті змін соціокультурного середовища та запитів слухачької аудиторії. Це праці Є. Бондар «Надекспресивне інтонування в контексті сучасної хорової творчості», Н. Гречухи «Неоміфологічні тенденції в хоровому мистецтві України 80–90-х років ХХ століття», Ю. Мостової «Театралізація хорових творів як метод художньої інтерпретації», О. Батовської «Сучасне академічне хорове мистецтво а сарелла як системний музично-виконавський феномен», О. Заверухи «Сучасне хорове письмо: генеза та функціонування (на матеріалі творчості українських композиторів кінця ХХ – початку ХХІ століть)», статті О. Батовської «Новітні форми виконавської презентації сучасної академічної хорової музики а сарелла», «Інноваційні форми виконавської презентації сучасної академічної хорової музики а сарелла (на прикладі «Прощай, ХХ век» В. Мужчиля)» та ін.

Хорове виконавство розвивається у двох провідних напрямках: академічному і народному. Так, у трьох розділах колективної монографії «Академічне хорове мистецтво України (історія, теорія, практика, освіта)» (ред.-упоряд. О. Лігус), що містить статті хорознавців (теоретиків і практиків),

розкриваються традиції українського хорового мистецтва в історичному аспекті, особливості академічного хорового виконавства (на прикладі діяльності хорових колективів і їхніх диригентів), актуальні питання хорової педагогіки.

Проблеми народного хорового виконавства досліджено у дисертаціях О. Скопцової «Становлення та особливості розвитку народного хорового виконавства в Україні (кінець XIX–XX ст.)», Л. Дорогих «Аматорське мистецтво як історично-культурне явище (на матеріалах України другої половини XIX ст.)». Шляхи професіоналізації хорового виконавства в Україні, теоретичні аспекти, тенденції його розвитку висвітлюються у низці статей Ю. Іванової.

Сутність хорового мистецтва як духовного феномену української культури визначають акустична й інтонаційна природа музичного звуку, вокальна основа звукоутворення, взаємодія музичного та поетичного текстів, колективний характер виконання хорових творів. Ці аспекти ще потребують докладного вивчення.

Висновки. У період незалежності Української держави значно пошавилася увага науковців до хорового мистецтва. Про це свідчить поява численних монографічних і дисертаційних

досліджень, навчальних посібників, статей, які окреслюють широке коло питань, пов'язаних із складовими хорового мистецтва (хоровим співом, хоровим виконавством, композиторською творчістю у хоровому жанрі, діяльністю хорових колективів і диригентів, конкурсно-фестивальним хоровим рухом). І якщо у 40-х роках XX ст. хорознавча наука обмежувалася питаннями практики роботи з хором, то через півстоліття, завдяки потужному піднесенню хорової справи, інтерес до неї, загалом хорового мистецтва, значно зріс. Збільшення частки хорової складової в українському культурному просторі зумовило необхідність вирішення значно складніших питань, як-от формування морально-етичних орієнтирів соціуму, музично-естетичних смаків слухацької аудиторії, функціонування хорової культури у сучасних умовах, хорового менеджменту тощо.

У статті представлено не повний список праць про українське хорове мистецтво, бо щороку він поповнюється новими напрацюваннями, які розкривають досі невідомі грані цього виду виконавства. Перспективним напрямком дослідження є професійна хорова освіта як важливий фактор збереження і передачі традицій, найвищих досягнень у галузі хорового мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бенч О. Український хоровий спів. Актуалізація звичаєвої традиції. Київ : Український світ, 2002. 440 с.
2. Бермес І. Український хоровий спів як соціокультурне явище. Дрогобич : Посвіт, 2013. 432 с.
3. Бермес І. Український хоровий рух у контексті соціокультурних процесів XX – початку XXI століть : автореф. дис. ... доктора мист. : 26.00.01. Київ, 2014. 36 с.
4. Голинська О. Яскраві тони VIII Всеукраїнського конкурсу імені Миколи Леонтовича. *Музика* : український інтернет-журнал. 26.01.2019.
5. Савенко С. Конкурсно-фестивальні форми хорової творчості : традиційні моделі та сучасні тенденції : дис. ... канд. мист. : 17.00.03. Одеса, 2021. 224 с.
6. Шкварун Л. Деякі особливості роботи керівника хорового колективу. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer34/798.pdf>

REFERENCES

1. Bench, O. (2002). *Ukrayinskyj xorovyj spiv. Aktualizaciya zvychayevoyi tradyciyi* [Ukrainian choral singing. Actualization of ordinary tradition]. Kyiv : Ukrayinskyj svit. 440 s. [in Ukrainian].
2. Bermes, I. (2013). *Ukrayinskyj xorovyj spiv yak sociokulturne yavyshe* [Ukrainian choral singing as a sociocultural phenomenon]. Drohobych : Posvit. 432 s. [in Ukrainian].
3. Bermes, I. (2014). *Ukrayinskyj xorovyj rux u konteksti sociokulturnyx procesiv XX – pochatku XXI stolit* [Ukrainian choral movement in the context of sociocultural processes of the XIX – the early XXI century] : author. dis. ... Doctor of Arts Science : 26.00.01. Kyiv. 36 s. [in Ukrainian].
4. Golynska, O. (2019). *Yaskravi tony VIII Vseukrayinskogo konkursu imeni Mykoly Leontovycha* [Bright tones of the VIII All-Ukrainian competition named of Mykola Leontovych]. *Muzyka : ukrayinskyj internet-zhurnal* [in Ukrainian].
5. Savenko, S. (2021). *Konkursno-festyvalni formy xorvoyi tvorchosti : tradycijni modeli ta suchasni tendencyi* [Competitive and festival forms of choral creativity: traditional models and modern trends] : dis. ... Candidate of Arts Science : 17.00.03. Odesa/ 224 s. [in Ukrainian].
6. Shkvarun, L. (2014). *Deyaki osoblyvosti roboty kerivnyka xorovogo kolektyvu* [Some features of the work of the leader of the choir]. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer34/798.pdf> [in Ukrainian].

Надія ДАЦЬКО,

orcid.org/0000-0002-0419-9040

*асистентка кафедри архітектури та реставрації
Національного Університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) nadiia.y.datsko@lpnu.ua*

МОТИВ РОЗКВІТЛОГО ХРЕСТА В ОЗДОБЛЕННІ СВЯТОУСПЕНСЬКОЇ УНІВСЬКОЇ ЛАВРИ

У статті розглядаються впливи візантійського мистецтва на території Західної України першої половини ХХ ст. на прикладі сюжету розквітлого хреста дерев'яної моделі для виготовлення декоративної панелі балкону, що розташований у внутрішньому дворі Святоуспенської Унівської Лаври. Пам'ятка створена у 1930-х рр. монахами іконописної школи новітньою на той час технологією – відлиття із залізобетону, що давало змогу тиражувати зображення. З обох боків балкону мотив розквітлого хреста доповнений двома мотивами зображення павичів, що п'ють з чаші. Сюжет із птахами зі свого боку поєднує балкон із пам'ятним хрестом присвяченим 950-літтю Хрещення Русі-України, оскільки цей сюжет використаний як на кубічному постаменті ювілейного хреста, так і на бокових сторонах балкону. Важливо зазначити те, що до наших днів збереглися дерев'яні моделі, з яких були зняті форми із сюжетами розквітлого хреста, двох павичів із чашею, а також розп'яття. Дерев'яна модель розп'яття була відреставрована у 2020–2021 рр. у межах магістерської роботи кафедри архітектури та реставрації Національного університету «Львівська політехніка», проте інші дві моделі перебувають у поганому стані та потребують реставрації.

Особливостями будь-якого релігійного оздоблення є те, що кожен знак несе в собі певне сакральне значення. Саме тому необхідно було встановити смисловий зміст, який виражає рельєф із зображенням розквітлого хреста та встановити взаємозв'язок цього сюжету з візантійським мистецтвом. У результаті вдалося встановити, що аналоги мотиву розквітлого хреста під аркою із солярними знаками часто трапляються в кам'яній пластині, яка була поширена в Італії приблизно у VIII–X ст. Зокрема, його часто використовували на колодязях із Венеції. Також у цьому дослідженні зроблено припущення, щодо прямого аналогу розквітлого хреста, оскільки ідентичне зображення такого хреста було виявлено в базиліці Святої Сабіни в Римі, у якій, зокрема, є одне з найперших зображень розп'яття. Безперечно вплив візантійського мистецтва поширився й на Київську Русь, про що свідчать подібні зображальні мотиви, які, наприклад, можна побачити у Софійському соборі.

Ключові слова: Святоуспенська Унівська Лавра, іконописна школа, неовізантійське мистецтво, розквітлий хрест.

Nadiia DATSKO,

orcid.org/0000-0002-0419-9040

*Assistant at the Department of Restoration of Architectural and Artistic Heritage
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) nadiia.y.datsko@lpnu.ua*

MOTIF OF THE FOLIATED CROSS AS A DECORATION OF THE UNIV HOLY DORMITION LAVRA

A wooden model of a decorative panel for casting a reinforced concrete balcony from the Museum of Univ Holy Dormition Lavra collection is considered. This decorative panel depicts a foliated cross and it is the evidence of the revival trend of Byzantine art in the first half of the 20th century. The relic was made in 1938 by the monks of the icon-painting school Roman (Raphaiil) Khomyn, who developed the project and Mykhailo (Marian) Pyhel, who did the carving. The motif of the foliated cross was placed in the centre of the balcony and complemented by two identical motifs of two peacocks drinking from a chalice on both lateral sides. The balcony and the cubic pedestal of the cross made on the occasion of the 950th anniversary of the Baptism of Rus-Ukraine were combined by the same image of peacocks. Thus, the motif with peacocks was the most replicated and repeated two times on the balcony and four times on the memorial cross. There was preserved three wooden models with the motives depicted on these relics. The model of the crucifix was conserved in 2020–2021. Another two models are in bad condition and need to be conserved.

An analogue of the decorative panel was found in the Basilica of St. Sabina in Rome. An identical image of the motif of a foliated cross was discovered. It is known that Raphaiil Khomyn studied in Rome, where he was ordained as a monk in 1932, and from the end of 1937, he was in Italy, in particular in Roseto. In the 3rd–4th issue of the magazine «Yasna Put» in March–April 1938, it was mentioned that Khomyn had returned from Rome to Univ at that time. Thus, it can be assumed that he could see those ornaments himself and later reproduced them in Univ Holy Dormition Lavra.

Similar motifs of decorative crosses can be traced to other early Christian monuments worldwide, particularly on the earliest (the 8th–10th centuries) wells in Venice and on other reliefs of that time. The sacred art of Kyivan Rus is no exception. Similar motifs of crosses and plaited ornaments are found on the sarcophagus of Yaroslav the Wise, on carved parapet slabs in St. Sophia Cathedral in Kyiv, and on the slate sarcophagus in the Church of the Tithes and on capitals of Sts. Borys and Hlib Cathedral of the 12th century in Chernihiv.

Key words: *Univ Holy Dormition Lavra, the icon-painting school, Neo-Byzantine art, foliated cross.*

Постановка проблеми. Святоуспенська Унівська Лавра – визначна пам'ятка архітектурного та образотворчого сакрального мистецтва. Особливого розквіту цей духовний та мистецький центр пізнав на початку ХХ століття, коли Українську греко-католицьку церкву очолював митрополит Андрей Шептицький – меценат, опікун талановитих особистостей, промотор загального культурного піднесення українського творчого потенціалу, непересічна постать, яка відіграла важливу роль у процесі формування національного обличчя української культури та стратегії її розвитку в ХХ столітті. За його сприянням була створена іконописна школа. Митці Святоуспенської Унівської Лаври були добре обізнані у світовому мистецтві, зокрема, завдяки можливості пізнавати визначні пам'ятки на власні очі під час навчання у визначних культурних центрах Європи. Тому в оздобленні Святоуспенської Унівської Лаври присутні мотиви, характерні для західноєвропейського мистецтва.

На початку ХХ ст. у сакральному мистецтві відроджується традиція візантійського мистецтва. У дослідженнях творів мистецтва початку ХХ ст. проблема неовізантійських мотивів переважно висвітлюється щодо творів живопису, проте тема рельєфної пластики досі недостатньо опрацьована, тим більше поза увагою залишаються неовізантійські рельєфи Святоуспенської Унівської Лаври 1930-х рр. Якщо розписи храму Успіння Богородиці висвітлені в працях різних авторів, то рельєфи згадуються лише в контексті про пам'ятний хрест, проте без дослідження його характеристик.

Прикладами неовізантійського мистецтва в рельєфній пластичі Святоуспенської Унівської Лаври є пам'ятний хрест, присвячений 950-літтю Хрещення Русі-України, та балкон, розташований у внутрішньому дворі монастиря. Ці об'єкти створені у 1930-х рр. новітньою на той час технологією – відлиття із залізобетону, що давало змогу тиражувати зображення. Важливо зазначити те, що до наших днів збереглися не лише залізобетонні об'єкти, але і їхні дерев'яні моделі, з яких було знято форму.

Кожна дерев'яна модель представлена окремим мотивом: сюжетом розп'яття, сюжетом розквітлого хреста та сюжетом двох пав, що п'ють

з чаші. У центрі балкону розміщений мотив розквітлого хреста, який на обох бокових сторонах доповнений мотивами павичів (Рис. 1). Цей мотив з птахами поєднує балкон із пам'ятним хрестом оскільки цей мотив продубльовано з однієї моделі. Зокрема, зображення павичів двічі повторюється на балконі та чотири рази на кубічному постаменті пам'ятного хреста. На постаменті три рельєфи є випуклими, а одне ввігнуте, що доводить те, що зображення відбито безпосередньо з дерев'яної моделі.



Рис. 1. Фотографія балкону (21.11.2020)

Аналіз досліджень. Пам'ятний хрест, присвячений 950-літтю Хрещення Русі-України, згадується у праці схимонаха Силуана Гомзи про мистецьку діяльність єромонаха Рафаїла Хомина (Гомза, 2017), у книзі спогадів про схимонаха Мар'яна Пигля (Михайло Пигель, 2013), а також у двох статтях Володимира Вуйцика про Святоуспенську Унівську Лавру (Вуйцик, 1997; Вуйцик, 2004). Натомість, жодних згадок про балкон та його оздоблення знайти не вдалося. Єдиним джерелом інформації для дослідження походження та історії балкону можна вважати архівні фотографії 1930-х рр. Важливо зазначити, що діяльність іконописної школи висвітлена у часописі «Ясна путь», який видавався у 1935–1939 рр. в монастирі.

Для дослідження мотиву розквітлого хреста важливими джерелами інформації є книга «Венеція» Аллена Гранта (Grant, 1912), шеститомник «Історії Українського мистецтва» (Історія Українського мистецтва, 1966), а також дослідження історії українського мистецтва Костя Шонк-Русича (Шонк-Русич, 1978; Шонк-Русич, 1982).

Метою статті є виявлення та висвітлення візантійських рис у рельєфах створених у 1930-х рр. монахами Святоуспенської Унівської Лаври, зокрема, у мотиві розквітлого хреста декоративної панелі балкону у внутрішньому подвір'ї монастиря. А також введення в мистецтвознавчий обіг інформацію про неовізантійські рельєфи Святоуспенської Унівської Лаври.

Виклад основного матеріалу.

Історіографія. Як було згадано в аналізі досліджень, про балкон писемних згадок нема, можна хіба зробити припущення щодо дати його створення, проаналізувавши тогочасні фотографії. Стрілками на світлинах вказано місце розміщення балкону. На першій фотографії (Рис. 2) видно процес оздоблення зовнішніх стін монастиря. Те зображення відіграє важливу роль у датуванні балкону, оскільки на ньому видно, що кілька осіб стоять на основі майбутнього балкону. Відомо, що розписи храму виконувалися у 1935–1936 рр. У 7–8 числі часопису «Ясна путь» (Ясна путь, 1936: 22–23) описується, що вітварна частина храму Успіння Богородиці була виконана 1935 р., коли, «...перепроводжувалась реставрація долішньої частини храму...», а наступного року робота продовжилася: «8. липня прилип перший мазок кисті іконописців... Впраці взяли участь: п. Іван Курах, студ. академії, учитель п. Микола Дюк, бр. Микола, бр. Харітон (Куць), схм. Ювеналій (Мокрицький), схм. Фільотей (Коць), і ером. Роман... 27. липня є вже готових 20 композицій. З того 15 присвячено виключно Преч. Богородиці. Храм розмальовується чистою фрескою у строго візантійському стилі». Очевидно, що розписи зовнішніх стін відбувалися приблизно в той же проміжок часу, можливо, це був наступний етап після завершення розписів храму. На іншій світлині (Рис. 3) видно завершені розписи стін, проте на ній же можна помітити ту ж частину армування балкону, що й на попередньому фото. А вже на фотографії з Митрополитом Андреем Шептицьким з'являється балкон (Рис. 4), також частину готового балкону помітно на четвертій фотографії (Рис. 5). Проте, найбільш ймовірно, що балкон виконано разом із хрестом присвяченим 950-літтю Хрещення Русі-України, оскільки на них обох повторюється мотив павичів, які п'ють із чаші. Датувати пам'ятний хрест легше, оскільки є достатньо згадок про його створення. Зокрема, у 10–11 числі часопису «Ясна путь» за 1938 р. чітко вказано дату освячення: «Дня 2. Х. ц. р. в день Ювілею Хрещення України відбулася торжественна Божої Служби на монастирській площі... При кінці Божої Служби відбулося посвячення



Рис. 2. Оздоблення стінописами зовнішніх стін (приблизно 1935–1937)



Рис. 3. Завершені розписи зовнішніх стін (дата невідома)



Рис. 4. Фотографія з Митрополитом Андреем Шептицьким (дата невідома)



Рис. 5. Внутрішнє подвір'я Святоуспенської Унівської Лаври (дата невідома)

ювілейного хреста.» (Ясна путь, 1938b: 16). Проект ювілейного хреста та відповідно балкону розробив єромонах Рафаїл Хомин, а схимонах Мар'ян Пигель вирізьбив дерев'яні моделі, з яких було знято форму для виготовлення пам'ятного хреста (Гомза, 2017: 39).

У часи підпілля модель декоративної панелі переховувалася на балконі хорів цвинтарної каплиці Св. Івана Хрестителя, що на пагорбі Короната, неподалік монастиря. Відомо, що в часи лихоліття радянського переслідування і підпілля УГКЦ, коли монастир припинив існування, у збереженій старовинній каплиці Св. Івана Хрестителя (Унівський монастир-лавра, 2015) християни здійснювали таємні богослужіння – вінчання, хрещення, сповідь. На жаль, за довгий період існування оригінальну архітектуру каплиці та інтер'єри втрачено, споруда неодноразово перебудовувалася, до наших днів дожила поруйнованою. Каплиця мала інвентарний номер як пам'ятка, проте через численні втручання втратила право бути нею. На відміну



Рис. 6. Внутрішнє подвір'я Святоуспенської Унівської Лаври після повернення монастиря церковній громаді (1990-ті)



Рис. 7. Дерев'яна модель декоративної панелі балкону

від пам'ятного хреста, у часи заборони Української греко-католицької церкви та нищення її церковного майна, балкон не був зруйнований, що можна побачити на фотографії двору 1990-х рр. (Рис. 6), яка була зроблена в період після повернення монастиря церковній громаді. На ній видно, що на протигагу стінописам, які були замальовані, балкон зберіг свій первісний вигляд.

Композиція та символіка декоративної панелі.

Декоративна панель (Рис. 7) має форму наближену до квадрату. Пропорції вертикальної прямої хреста дорівнюють двом частинам згори та трьом знизу, ширина листя щодо їхньої висоти пропорційна один до двох. Плетінка, яка утворює хрест, з'єднує його із пальмовим листям та утворена подвійною лінією. Вона не має ні початку, ні кінця. Кола обабіч хреста нагадують квітки – зліва шестипелюсткову квітку, справа – дев'ятипелюсткову.

Загальні розміри декоративної панелі: довжина – 770 мм, ширина – 697 мм, висота рельєфу – 22 мм, висота основи – 35 мм, загальна висота – 57 мм. Декоративна панель складається з окремих елементів. Як і модель розп'яття, хрест декоративної панелі складено з вертикальної та горизонтальної дошок, накладених одна на одну. У нижній частині хрест з'єднується з пальмовим листям, яке виконане відокремленими елементами. Вертикальна частина хреста вирізьблена з дошки завширшки в 190 мм, дошка пальмет має ширину 225 мм.

Варто зазначити, що оскільки дерев'яна модель зберігалася в поганих умовах, вона має різні пошкодження, зокрема, втрати завитків на кінцях хреста та у місці з'єднання хреста з пальметами, тріщини, численні ураження короїдом, неоригінальні пофарбування, тому модель декоративної панелі потребує реставрації.

У праці Михайла Станкевича «До типології хреста» (Станкевич, 1994: 58) згадується базиліка Святої Сабіни в Римі, яка дагується 422–432 рр. та на дверях якої є одне з найдавніших зображень розп'яття. У цьому ж храмі мені вдалося виявити ідентичне зображення мотиву розквітлого хреста, такого ж як на балконі. Цей мотив зображено на кам'яних плитах панелей балюстради, яка відокремлює головний вівтар від нефу (Рис. 8). У 1919 та 1936 рр. у базиліці було проведено реконструкцію цих панелей, оскільки вони були демонтовані та використані як підлогове покриття під час робіт 1586 року, якими керував відомий італійський архітектор доби пізнього Відродження – Доменіко Фонтана (Viag, 2019). Відомо, що о. Рафаїл Хомин навчався у Римі, де у 1932 р.

був пострижений в монахи (Гомза, 2017: 31), а також із кінця 1937 р. перебував в Італії, зокрема, у Римі та Розето, де проходив курс лікування і де також разом з о. Робертом де Калюве долучився до розпису Свято-Іванівської церкви (Гомза, 2017: 42-43). Як згадується у 3–4 числі часопису «Ясна путь» (березень–квітень 1938 р.) у той період він повернувся з Риму в Унів (Ясна путь, 1938а: 25). Отож, цілком ймовірно, що він міг бачити наживо ці орнаменти і згодом відтворити їх у Святоуспенській Унівській Лаврі, оскільки згадані орнаменти балюстради базиліки та декору балкону внутрішнього подвір'я монастиря збігаються майже один до одного.

Зображення масивного хреста під аркою, обабіч якого розташовано стилізоване листя та солярні кола, було одним із поширених мотивів на багатьох візантійських рельєфах. Таке оздоблення було характерне для найдавніших (VIII-X ст.) колодязів у Венеції. Оточена з усіх боків морем, Венеція історично мала проблеми з прісною водою, тож завжди була потреба у постачанні та зберіганні питної води. Це стало причиною появи великої кількості колодязів, число яких ймовірно перевищувало шість тисяч (Well Head. V&A). Вони потребували захисту від забруднення морською водою, особливо під час повеней. Варто зазначити, що колодязями у Венеції називали не справжні криниці, а спеціальні підземні резервуари для збору дощової води. Найбільш ранні колодязі датуються сьомим століттям, вони мали просту кубічну форму. Згодом їхня форма та оздоблення ускладнювалися, почали з'являтися циліндричні колодязі та колодязі з розмаїтим декором. Часто їхнє багате різьблене оздоблення зображало різні геометричні, рослинні, тваринні, релігійні мотиви, криниці приватних домів були декоровані гербами венеційських династій, які в свою чергу вкладали кошти у будівництво криниць.

У книзі «Венеція» Аллена Гранта (Grant, 1912: 262–263) описується, що у цьому мотиві Хрест мав значення не Розп'яття, а триумфу Воскресіння. Два дерева чи пальмове листя обабіч Хреста могло означати Життя, Воскресіння чи просто Рай. Орнамент плетінки, який заповнює увесь Хрест, не має ні початку ні кінця, тим самим вказує на Вічність, а саме на Альфу й Омегу. Два круглі орнаменти над Хрестом означають сонце і місяць, а похилені дерева в бік Хреста, знаменують поклоніння. Ця іконографія була детально проаналізована Ернстом Кітцінгером (Well Head. V&A) та іншими вченими, які припустили, що «хрест, який дарує життя», як про нього часто згадують у візантійських текстах, частково покли-

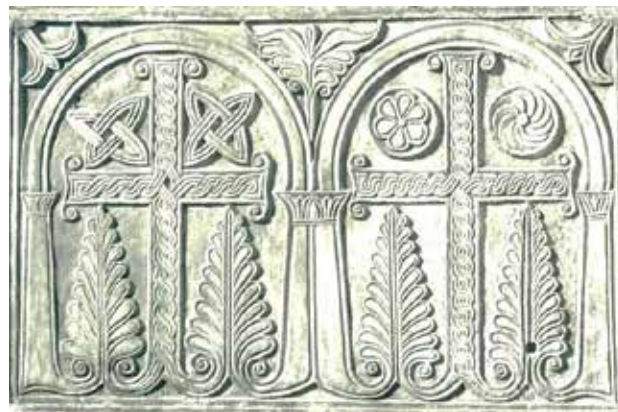


Рис. 8. Кам'яна плита із базиліки Святої Сабіни в Римі

Джерело: <https://cmc.byart.eu/items/show/2982/>

кається на Дерево Життя, встановлене посеред Саду Едем (Буття 2: 9); похилене листя, знайдене на деяких прикладах, може відображати апокрифічну історію великого дерева в Гермополісі, яке схилилося до землі, щоби поклонитися немовляті Ісусу; а арка являє собою важливу ознаку честі та благоговіння того, що вона обрамлює. З іншого погляду, Джон Осборн припустив, що цей мотив міг нести значення збереження чистоти води в криниці, а отже, і здоров'я населення, яке її пило.

Мотив розквітлого хреста був поширеним у всій Італії, проте лише у Венеції він став домінуючим (Well Head. V&A). Орнамент «розквітлого хреста» можна побачити на численних фрагментах, які використовувалися для оздоблення собору Святого Марка, собору Санта-Марія-Ассунта, церкви Санта-Фоска на острові Торчелло, собору Санта-Марія е Донато на острові Мурано, а також його видно на групі ранньосередньовічних колодязів, зібраних у дворі музею Коррер. Іншими яскравими прикладами візантійських рельєфів є баптистерія кафедрального собору в Чивідале (Музей Християнства, Чивідале, Італія), а також фрагмент віднайдений у Брешиї (Фундація Сальваторе Романо, Флоренція, Італія).

Вплив візантійського мистецтва поширювався і на сакральне мистецтво Київської Русі. У книзі Костя Шонк-Русича «Історія Українського мистецтва в ілюстраціях» (Шонк-Русич, 1978: 157) подається зображення шиферних різьблених парпетних плит із Софійського собору, на яких видно подібний плетінчастий взір, а також ружі, що дає нам підставу стверджувати, що такий орнамент був поширений і на території Київської Русі. Подібні рельєфи хрестів та плетінчастих орнаментів описуються і в першому томі шеститомника «Історії Українського мистецтва» (Історія Українського мистецтва, 1966: 224–245), зокрема,

на саркофазі Ярослава Мудрого та на плитах із Софійського собору в Києві, також на шиферному саркофазі з Десятинної церкви в Києві та на капітелях із Борисоглібського собору в Чернігові XII ст.

Низка плит із Софійського собору мали зображення розеток та руж. У давнину вони мали значення сонячних, або солярних, знаків, які з'явилися у зв'язку з поклонінням силам природи, зокрема, Сонцю. Солярні знаки були дуже поширеним оздоблюваним елементом у слов'ян, вони надовго збереглися у мистецтві, з часом втрапивши первісний символічний зміст, набули декоративного значення. У такий спосіб, розетки на плитах Софійського собору відігравали лише орнаментальну роль. Їхні форми були дуже різноманітні: одні розетки мали вигляд квітки з заокругленими чи загостреними пелюстками, інші – трикутника, вписаного в коло. В іншій книзі Костя Шонк-Русича «Дерев'яна різьба в Україні» (Шонк-Русич, 1982: 16) згадується, що у давньоруській скульптурі мотив плетінки набуває широкого застосування. Зокрема, такий орнамент бачимо на капітелі з Борисоглібського собору в Чернігові, XII ст., згодом мотив плетива зустрічаємо у друкованих шрифтах, в ініціалах та заставках. Іншими характерними для візантійського мистецтва того часу було оздоблення у вигляді хрестів та рослинного орнаменту, про що згадується у першому томі «Історії Українського мистецтва» (Історія Українського мистецтва, 1966: 225). Зокрема, на капітелі Софійського собору вирізьблено хрест із двома гілками, таке зображення повторюється на капітелі двічі з протилежних боків, на двох інших сторонах майстерно вирізьблено листя аканту. Саме в цій книзі цей мотив згадується під назвою

«розквітлого хреста», символізм якого знаменував перемогу християнства. Іншим прикладом схожих мотивів є саркофаг Ярослава Мудрого в Софійському Соборі. Саркофаг зроблено у вигляді будинка з двосхилим дахом і акротеріями. Поверхня одного зі схилів поділена на п'ять прямокутників, у яких розміщено зображення. У двох прямокутниках обабіч середнього вирізьблено кипариси, пальми та риби. Зображення дерев на барельєфах також мало не тільки декоративне, а й символічне значення. Кипариси – символ безсмертя, пальми вважали символом перемоги. Зображення та розміщення кипарисів схоже до пальмет, які розгалужуються від хреста, що оздоблює балкон. Подібні мотиви розквітлих хрестів, кипарисів, плетінки та розеток простежуються й на рельєфах шиферного саркофагу з Десятинної церкви в Києві, відомому як саркофаг княгині Ольги. Також мотив хреста з пальмовим листям і солярними колами можна зустріти на далматичу з Музею сакрального мистецтва Святоуспенської Унівської Лаври.

Висновки. У результаті досліджень вдалося встановити, які характерні для візантійського мистецтва риси мають рельєфи із Святоуспенської Унівської Лаври. Встановлено їхній зв'язок зі світовим мистецтвом, а також із мистецтвом Київської Русі. Знайдено аналоги моделі розквітлого хресті, зокрема, зроблено припущення, що прототипом даної пам'ятки є рельєфна плита з базилики Св. Сабіни. Проаналізовано, коли найбільш ймовірно міг з'явився балкон у внутрішньому підвір'ї Святоуспенської Унівської Лаври та хто міг бути його автором. Досліджено композицію дерев'яної моделі декоративної панелі та описано її теперішній стан для визначення подальшої програми її реставрації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Grant A. Venice. New York: H. Holt and Company, 1912. 296 p.
2. Viar L. The Basilica of Santa Sabina: Origins and Transformations. *Liturgical Arts Journal*. 2019. URL: <https://www.liturgicalartsjournal.com/2019/12/the-basilica-of-santa-sabina-origins.html> (Дата звернення: 5.12.2021).
3. Well Head. Victoria and Albert Museum. URL: <http://collections.vam.ac.uk/item/O107425/well-head-unknown/> (Дата звернення: 5.12.2021).
4. Вуйцик В. Іконописна школа при монастирі студийського уставу. *Вісник інституту «Укрзахідпроектреставрація»*. 2004. № 14. С. 257–264.
5. Вуйцик В. Святоуспенська лавра студийського уставу в Уневі. *Вісник інституту «Укрзахідпроектреставрація»*. 1997. № 6. С. 138–143.
6. Гомза С. Мистецька діяльність еромонаха Рафаїла (Романа) Хомина (1907–1944) у контексті формування Студийської іконописної школи. *Acta studiosa: Богословський науковий збірник*. 2017. № 9. С. 30–45.
7. Історія Українського мистецтва: у 6-х томах / гол. ред. М. П. Бажан. Київ: Жовтень, 1966. Т. 1. 455 с.
8. Михайло Пигель (Схимонах Мар'ян). *Сторінки життя. Спогади та документи* / упор. Ю. Пигель, О. Григор. Львів: Свічадо, 2013. 144 с.
9. Наша хроніка. *Ясна путь*. 1938. Ч. 3–4. С. 25.
10. Наша хроніка. *Ясна путь*. 1938. Ч. 10–11. С. 16.
11. Станкевич М. До типології хреста. *Родовід*. 1994. № 8. С. 58–65
12. Унівський монастир-лавра. 2015. URL: <http://lviv-outside.blogspot.com/2015/07/univ-monastery-lavra.html> (Дата звернення: 5.12.2021).

13. Хроніка. *Ясна путь*. 1936. Ч. 7–8. С. 22–23.
14. Шонк-Русич К. Історія українського мистецтва в ілюстраціях. Нью Йорк, 1978. 300 с.
15. Шонк-Русич К. Дерев'яна різьба в Україні. Нью-Йорк : Русич, 1982. 183 с.

REFERENCES

1. Grant A. Venice. New York: H. Holt and Company, 1912. 296 p.
2. Viar L. The Basilica of Santa Sabina: Origins and Transformations. *Liturgical Arts Journal*. 2019. URL: <https://www.liturgicalartsjournal.com/2019/12/the-basilica-of-santa-sabina-origins.html>
3. Well Head. Victoria and Albert Museum. URL: <http://collections.vam.ac.uk/item/O107425/well-head-unknown/>
4. Vuitsyk V. Ikonopysna shkola pry monastyri studytskoho ustavu. [The icon-painting school at the monastery of the Studite Rite] *Visnyk instytutu «Ukrzakhidproektrestavratsiia»*. 2004. № 14. pp. 257–264. [in Ukrainian].
5. Vuitsyk V. Sviatouspenska lavra studiiskoho ustavu v Unevi. [Univ Holy Dormition Lavra of the Studite Rite] *Visnyk instytutu «Ukrzakhidproektrestavratsiia»*. 1997. № 6. pp. 138–143. [in Ukrainian].
6. Homza S. Mystetska diialnist yeromonakha Rafaila (Romana) Khomyna (1907–1944) u konteksti formuvannia Studiiskoi ikonopysnoi shkoly. [Artistic Legacy of Rev. Rafail (Roman) Khomyn (1907–1944) and the Emergence of a Studite School of Iconography] *Acta studiosa: : Bohoslovskyi naukovyi zbirnyk*. 2017. № 9. pp. 30–45. [in Ukrainian].
7. *Istoriia Ukrainskoho mystetstva: u 6-kh tomakh* [History of Ukrainian art: in 6 volumes] / Editor-in-Chief M. P. Bazhan. Kyiv : Zhovten, 1966. Vol. 1. 455 p. [in Ukrainian].
8. Mykhailo Pyhel (Skhymonakh Marian). *Storinky zhyttia. Spohady ta dokumenty* [Mykhailo Pyhel (Schiarchimandrite Marian). Pages of life. Memoirs and documents] / ed. Yu. Pyhel and O. Hryhor. Lviv : Svichado, 2013. 144 p. [in Ukrainian].
9. *Nasha khronika*. [Our chronicle] *Yasna put*. 1938. № 3–4. p. 25. [in Ukrainian].
10. *Nasha khronika*. [Our chronicle] *Yasna put*. 1938. № 10–11. p. 16. [in Ukrainian].
11. Stankevych M. Do typolohii khresta. [To the typology of the cross] *Rodovid*. 1994. № 8. pp. 58–65 [in Ukrainian].
12. *Univskiy monastyr-lavra*. [Univ Lavra Monastery] 2015. URL: <http://lviv-outside.blogspot.com/2015/07/univ-monastery-lavra.html> [in Ukrainian].
13. *Khronika*. [Chronicle] *Yasna put*. 1936. № 7–8. p. 22–23. [in Ukrainian].
14. Szonk-Rusych K. *History Ukrainian art illustrated*. New York, 1978. 300 p. [in Ukrainian].
15. Szonk-Rusych K. *Wood carvings in Ukraine*. New York : Rusych, 1982. 183 p. [in Ukrainian].

УДК 008:793.38

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-12>**Оксана ЗАХАРОВА,***orcid.org/0000-0002-2143-7020*

доктор історичних наук, професор,

Національна академія керівних кадрів культури та мистецтв

(Прилуки, Чернігівська область, Україна) *irinamak67@ukr.net***МИСТЕЦТВО ОФОРМЛЕННЯ БАЛЬНИХ ЗАЛІВ**

Мета дослідження довести, що художнє оформлення бальних залів черговий раз підтверджує той факт, що бальний церемоніал – це подія в житті суспільства, яка має символічне значення. Це політика, престиж, імідж влади.

У XVIII столітті життя російського дворянства різко поділилося надвоє: дві столиці: Москва та Санкт – Петербург; дві мови: французька та російська; закони, що виключають один одного: дворянину заборонялося битися на дуелі, а якщо представник дворянства відмовлявся, його виганяли з ганьбою з товариства. Але розділити життя важче, ніж розділити палац, який мав два кабінети, дві спальні: «парадну» та «щоденну». У палацах періоду бароко та класицизму парадні приміщення розташовувалися анфіладою, тобто по прямій лінії. Це давало можливість влаштовувати пишні палацові церемонії з урочистим виходом. Потрапляючи до палацу, запрошені ставали учасниками своєрідного театрального дійства, але, на відміну від звичайного театру, не картини змінювалися перед ними, а самі гості переходили з одного залу в інший, немов від однієї декорації до наступної. Певна гамма кольорів, палітра, яка використовувалась в оздобленні інтер'єру, дозволяла створити емоційний настрій, своєрідну мелодію інтер'єру.

В організації простору бального ритуалу використовувалися різні театральні засоби, включаючи постановки живих картин. На сторінках періодики другої половини XIX століття нерідко з'являлися докладні описи благодійних балів; особлива увага приділялася святам французької колонії.

Французи, будучи законодавцями мод в різних видах мистецтва, не боялися експериментувати в пошуках художніх засобів для вираження основної ідеї свята, кожне з яких мало конкретну спрямованість, мету та художню цінність.

Важливу роль в оформленні інтер'єрів відігравало рослинне оздоблення. Незалежно від пори року палацові вітальні в день свята перетворювалися на квітучі сади, світ гармонії, ідеальну модель суспільства, в якому високий естетичний смак підпорядковувався певним етичним нормам.

Ключові слова: архітектура, оформлення інтер'єру, живопис, рослинне оздоблення, художній образ.

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

Doctor of Historical Sciences, Professor,

National Academy of Management of Culture and Arts

(Priluki, Chtrnihiv region, Ukraine) *irinamak67@ukr.net***THE ART OF DECORATIO BALL'S HALL**

The purpose of the study is to prove that the decoration of ballrooms once again confirms fact that the ballroom ceremony is an event in the life of society that has a symbolic meaning. This is politics, prestige, the image of power.

In the XVIII century, life of the nobility was divide into two parts: two capitals: Moscow and St. Petersburg; two languages: French and Russian; mutually exclusive laws: a nobleman was forbidden to fight in a duel, and if representative of the nobility refused, he was expelled with shame from society. It is harder to divide life than divide palace, which had two offices, two bedrooms: "front" and "living". In palaces of the Baroque and Classicist periods, ceremonial rooms were arranged in an enfilade, in a straight line. That's why it was possible to arrange magnificent palace ceremonies with solemn exit. When guests enter to the palace, they became participants in a kind of theatrical action, but, unlike usual theater, pictures did not change in front of them, guests themselves moved from one hall to another, as if from one scenery to the next. A certain range of colors, palette, which was use in interior decoration, allowed to create an emotional mood, a kind of melody of the interior.

Various theatrical details were used in organization of the ballroom ritual space. It included staging of live paintings. Detailed descriptions of charitable balls often appeared on pages of periodicals in the second half of the 19th century; special attention was paid to holidays of the French colony.

The French, as legislators of fashion in various arts, were not afraid to experiment in search of artistic means to express the basic idea of holiday, each of which had a specific focus, purpose and artistic value.

An important role in interior design was played by plant decoration. Regardless of the season, palace living rooms turned into flowering gardens, the world of harmony, an ideal model of society, where high aesthetic taste was subject to certain ethical norms.

Key words: *architecture, interior design, painting, plant decoration, artistic image.*

Предмет дослідження полягає у вивченні застосування художніх засобів для оформлення бальних залів. В роботі використані джерела особистого походження: спогади В. А. Сологуб (Сологуб, 1998: 372), А. К. Аненкова (Аненкова, 1915: 277), М. А. Кордо (Кордо, 1899: 289).

Мета дослідження довести, що художнє оформлення бальних залів черговий раз підтверджує той факт, що бальний церемоніал – це подія в житті суспільства, яка має символічне значення. Це політика, престиж, імідж влади.

У XVIII столітті життя російського дворянства різко поділилося надвоє: дві столиці: Москва та Санкт – Петербург; дві мови: французьката російська; закони, що виключають одини одного: дворянину заборонялося битися на дуелі, а якщо представник дворянства відмовлявся, його виганяли з ганьбою з товариства. Але розділити життя важче, ніж розділити палац, який мав два кабінети, дві спальні: «парадну» та «щоденну». У палацах періоду бароко та класицизму парадні приміщення розташовувалися анфіладою, тобто по прямій лінії. Це давало можливість влаштувати пишні палацові церемонії з урочистим виходом. Потрапляючи до палацу, запрошені ставали учасниками своєрідного театрального дійства, але, на відміну від звичайного театру, не картини змінювалися перед ними, а самі гості переходили з одного залу в інший, немов від однієї декорації до наступної. Певна гамма кольорів, палітра, яка використовувалась в оздобленні інтер'єру, дозволяла створити емоційний настрій, своєрідну мелодію інтер'єру.

Зробимо подумки подорож по залах палацу графа П.Б. Шереметева в Кусково: урочиста увертюра звучить в оздобленні вестибюля, в Малиновій вітальні ліричну тему наступних апартаментів змінює урочисто-драматична. Але кульмінацією сприйняття є Білий (танцювальний) зал, оздоблення якого вражало присутніх смаком і багатством оздоблення та одночасно підкреслювало заслуги роду Шереметєвих перед вітчизною. Таким чином, оформлення парадної зали зобов'язане не тільки відповідати чільному в даний період художньому стилю, але, й перш за все, нести певне смислове та знакове навантаження.

Прагнення здивувати присутніх змушувало господарів шукати нові засоби та форми органі-

зації церемоніальних просторів. Часто частина дійства переносилася в садибний парк, види якого гармонійно продовжували парадні інтер'єри палацу.

Садибні свята були частиною світського ритуалу, формою спілкування з друзями та сусідами. Деякі свята в багатьох садибах тривали по кілька днів, а кількість гостей, які брали в них участь, нараховувала сотні.

На грандіозні святкування в Кусково збиралося до 30 тисяч осіб і з'їжджалося понад 2 тисячі карет. «Після закінчення вистави гостей очікували нові забави. У приготованих лінійках вирушили всі в будинок, де і почався бал. Коли вдосталь танцювали, господар покликав всіх знову в сад, прекрасно освітлений для воксалів. У той же час, з іншого боку будинку представлявся незрівнянний вид від різнокольорових ліхтарів, якими були прибрані великий ставок, канал з проспектом до далекої церкви та острів. Гостей привели до алеї, з якої вихід було засаджено густими деревами; але дерева раптом розсунулися і відкрили очам прекрасно ілюміновану декорацію». (Рябцев, 1988: 235)

За часів імператриці Єлизавети Петрівни великий князь Петро Федорович раз на тиждень влаштував у себе в кабінеті концерт. Свято організувала його дружина Катерина Олексіївна. Під час одного з таких прийомів архітектор Антоніо Рінальді збудував велику колісницю, яка могла помістити 60 музикантів і співаків. У розпал свята гості побачили, як по яскраво ілюмінованій алеї наближається «рухомий оркестр, який везли штук двадцять биків, прибраних гірляндами, і оточували стільки танцюристів і танцівниць, скільки я могла знайти <...>. Коли колісниця зупинилася, місяць опинився якраз над колісницею. Це справило чудовий ефект і дуже здивувало все суспільство». Згідно відгуків сучасників, гості були в захопленні від цього балу, який тривав до шостої ранку. (Рябцев, 1998: 318)

Від двору не відставали і вельможі. Маскаради Наришкіна та прийоми графа Шереметева вражали своєю пишністю. Вразити людей того часу було не просто. Тим помітнішим стало свято світлого князя Потьомкіна, який він влаштував на честь Катерини Великої в Таврійському палаці. Тисячі художників кілька тижнів займалися підготовкою урочистості, офіцерам було доручено

розвезти 3 тисячі запрошень. 9 травня все було готово.

Після вистави в театрі Потьомкін запропонував імператорському представнику слідувати в зимовий сад. Опис його настільки фантастичний, що варто привести спогад очевидця цих подій: «зеленіючий дерновий скат вів шляхом, обсаджений квітучими помаранчевими деревами. Там видимі були лісочки, окружними шляхами яких гратами обвивались троянди та жасмин, що наповнюють повітря пахощами. В чагарниках видимі були гнізда солов'їв та інших співаючих птахів. <...> Печі, яких для зимового саду потрібно було чимало, були приховані за безліччю дзеркал, однакового розміру та ціни надзвичайної. На доріжках цього саду і на малих дернових холмочках видимі були на мармурових підставах вази з того ж каменю, але іншого кольору <...>. У траві стояли великі з кращого скла кулі, наповнені водою, в яких плавали золоті й срібні рибки». Посередині саду височів храм, купол якого спирався на вісім стовпів з білого мармуру. Сходинок з сірого мармуру вели їх до своєрідного жертovníка, який служив підніжжям до висіченої з білого мармуру фігури імператриці, що тримає ріг достатку, з якого сипалися орденські хрести та гроші. На жертovníку був напис: «Матері Вітчизни та моїй благодійниці». (Захарова, 1988: 49)

За храмом знаходилася альтанка, внутрішні стіни якої склалися з дзеркал. В день свята зовнішні решітки було прикрашено лампадами у формі яблук, груш, виноградних грон. Всі вікна саду в день свята були закриті штучними пальмовими та помаранчевими деревами, листя та плоди яких також представляли лампади. У різних частинах саду знаходилися світильники у формі динь, кавунів, ананасів і винограду. Між храмом і альтанкою виднілася дзеркальна піраміда, на вершині якої блищало ім'я імператриці. Поруч стояли інші, менші за розміром піраміди, на яких фіолетовими та зеленими вогнями горіли вензелі спадкоємця престолу, його дружини та обох великих князів. Сучасники вказували, що всього в цей вечір палац освітлювали 20 тисяч воскових свічок і 140 тисяч лампад.

З початком балу імператриця та велика княгиня сіли грати в карти до

опів на дванадцятую ніч. Під час вечері, організованої в театральному залі, всі столи були висвітлені кулями з білого та кольорового скла, в інших вітальнях палацу столи було сервіровано посудом з кращого срібла та фарфору. Офіціанти, одягнені в придворні лівреї та лівреї Потьомкіна, різно-

сили гостям вишукані частування. Після вечері розпочався бал, який тривав до самого ранку. З часом Потьомкінське свято стане своєрідним еталоном, який будуть наслідувати, але, як зазначали сучасники, повторити подібне магічне дійство не вдалося.

У квітні 1797 року Павло Петрович вирішив відвідати Останкіно – маєток обер-гофмаршала двору графа Н.П. Шереметева. У той час як імператор проїжджав через Мар'їн гай, частина дерев впала, і перед гостями відкрилася панорама садиби. Сюрприз було спеціально підготовлено графом до приїзду Павла І.

Йшли роки. «Божевільне та мудре» XVIII століття наближалось до свого завершення. Веселі бали та свята катерининської епохи замінили паради та огляди. Життя петербурзького двору початку царювання Олександра Павловича не могло змагатися з блиском кінця XVIII століття. Причиною цьому стали постійні війни, часта відсутність імператора, який їхав за кордон та в інші міста Росії.

У проміжках військового затишку веселощі в столиці оживали. Спадкоємці катерининських улюбленців влаштовували святкування в присутності імператора та великих князів, намагаючись не поступатися своїм батькам ні в розкоші, ні в винахідливості.

8 лютого 1808 року Олександр Львович і Марія Олексіївна Нарішкіни давали бал – свято на честь Імператора. «Господарі, чекаючи високих до себе відвідувачів, старанно прикрашали будинок, де між іншим кімната, підготовлена для прийняття під час вечері найвищої особи, оздоблена була першим декоратором п. Гонзагою, абсолютно в новому стилі, що поєднує в собі пишність з простотою, багатство з приємністю. Також оздоблені їм були дві кімнати сопредельнія оной; в інших оздоблення було кращих в місті майстрів; одним словом, господарі ні на що не скупилися, щоб можна було пригостити найкращим і найприємнішим чином». (Придворне життя, 1913: 48) Архітектурні прикраси та різнокольорові вогні покривали крижані гори, створені для катання.

О восьмій годині вечора розпочався з'їзд гостей. О пів на десяту прибув Імператор з Імператрицею та з усіма представниками найвищої касти. Під звуки музики господарі зустріли їх біля ганку та проводили до зали, де знаходилося вже більше семисот запрошених осіб, і де раптом «до спільного всіх подиву, стіна, яка знаходиться в кінці цього залу, зникла, представив собою декорацію <...>, вона представляла собою грот, глибина якого, гублячись з поля зору, представляла

спадаючі з вершин скель два джерела, в прагненні своєму складаючі в різних місцях каскади та струмочки, де німфи пустували, наяди плавали, тритони каталися на дельфінах, серед них на камені, що виходив з води, сидів Амур. При підшві гроту, оточені й приємними видами гаюта пагорбів, виконані булитанці, складені Г. Дідло з тих, хто виховується в імператорській театральній школі. Балет як хитромудрий своїм розташуванням, так і різноманітністю приємних видів груп під час танців привів всіх в захоплення, особливо танець пані Іконіної був чарівний». По завершенні вистави почався бал, потім катання з гір. О першій годині після опівночі гостей запросили на вечерю, після закінчення якої бал відновився. У той же час в саду було запалено феєрверк, де «серед багатьох вогняних явищ виднілося чотири пальми надзвичайної величини, які були зроблені з зеленого вогню». Імператор і всі вельможі були присутні на балу до п'ятої години ранку. (Придворне життя, 1913: 42)

Згідно спогадам сучасників, придворні свята першої чверті XIX століття відрізнялися особливим художнім смаком. «Свято, влаштоване на честь приїзду великої княгині Марії Павлівни, герцогині Саксен-Веймарської, ознаменувався навіть витонченістю небаченою. Деякі зали Зимового палацу перетворилися в галереї живих картин. У Білій залі (нині Золота), між колонами, поставлені були золоті рами, в яких перші великосвітські красуні зображували твори великих живописців», – згадував граф В.А. Сологуб. (Сологуб, 1988: 372)

Перша картина представляла полотно Гвідо Рені *Les couscuses* («Швачки»), ролі були розподілені між княжною Суворовою, графинею Ольгою Потоцькою, баронесою Строгановою, княжною Сапегою, княгинею Лобановою-Ростовською, пані Безобразовою, Новалишіною, Пашковою, Новосильцевою. Серед представлених творів був ряд портретів Рембрандта («Воїн», «Воїн в польському костюмі», «Урок читання», «Портрет хлопчика в східному одязі»); Ван Дейка («Дочки лорда Ф. Уортона», «Ван дер Водвер», «Портрет принца Оранського» і «Дочка Кромвеля»); дві «Сабілли» – Гверчино і Домінікіно; «Жінка з дитиною» Лагренетайн. В Ермітажі було представлено картину Миньяра «Сімейство Дарія». Постановка заключної картини «Фламандське свято» Тенірса, проходила під наглядом балетмейстера Дідло.

Влітку 1839 року стояла чудова погода. Всі великосвітські будинки Петербурга були зайняті підготовкою до цілого ряду урочистостей з нагоди одруження великої княгині Марії Миколаївни з

герцогом Лейхтенбергським. В день вінчання найвищий вихід було призначено на другу годину дня. Після церемонії вінчання згідно православного католицького обряду відбувся великий обід в присутності царської сім'ї.

Задовго до балу на честь молодят імператор звернувся до придворних дам з проханням не скупитися на туалети, щоб свято стало ще більше блискучим. Не менш розкішний бал відбувся за кілька днів у палаці великого князя Михайла Павловича. Широкі сходи парадного вестибюля було встелено червоним килимом і тонули в екзотичній зелені. Підстави білосніжних колон були перетворені в кошики з квітами. У нішах через листя помаранчевих дерев виднілися яскраво освітлені мармурові статуї. У танцювальному залі було розташовано басейн з освітленим фонтаном, бризки якого зрошували троянди та інші квіти, оздоблювали край басейну.

Оркестр розміщувався за фонтаном. Від гостей його відокремлювали помаранчеві дерева. Весь Михайлівський палац і огорожа було ілюміновано. (Анненкова, 1915: 277) Вшанування молодят завершилося балом на Каменноостровській дачі принца Ольденбургського та святом в Петербурзі.

Танцювальний зал Каменноостровському балу було розташовано в саду з плиток паркету, і оточено невисоким бар'єром, покрито килимами. Принц і принцеса люб'язно зустрічали запрошених біля входу. Гості проходили кілька зал до балкона, прикрашеного квітами, і спускалися на майданчик саду, призначеного для танців. З настанням сутінків весь будинок був висвітлений ліхтариками, що нагадували за формою тюльпани. Іноземці-мандрівники відзначали особливу винахідливість смак росіян в створенні картин ілюмінації. «Ви бачите то величезні, завбільшки з дерево, квіти, то сонце, то вази, то трельяжі з виноградних грон, то обеліски та колони, то стіни з різними арабесками в мавританському стилі. Одним словом, перед вашими очима оживає фантастичний світ, одне чудо змінюється іншим з неймовірною швидкістю», (Рябцев, 1998.: 320) згадував маркіз де Кюстін.

Після закінчення балу все суспільство відправлялося на прогулянку в парк. «Ми проїжджали повз гроти, освітлені з середини яскравим полум'ям, що просвічує крізь пелену спадаючої води. Ці палаючі каскади виглядають феєрично. Імператорський палац панує над ними і як би є їх джерелом. Тільки він один не ілюмінований, але неозоре море вогнів прагне до нього з парку, і, відображаючи їх своїми білими стінами, він

горить, немов діамант. Ця прогулянка ілюмінованим парком була, безперечно, найпрекрасніша на Петергофському святі», – писав маркіз де Кюстін, який відвідав Росію в 1839 році. (Рябцев, 1998: 322)

Свято з нагоди тезойменітства імператриці Олександри Федорівни мало велике символічне значення. Тисячі людей: офіцери, солдати, купці, дворяни, царедворці – покидали в цей день Петербург і перебиралися в Петергоф. У день балу палац був відкритий для всіх бажаючих. Імператор, розмовляючи з представниками різних станів, виступав в ролі справжнього батька нації.

Взимку 1843/44 року в царственній сім'ї відбулося два одруження: великої князівни Олександри Миколаївни з принцом гессенським і великої княжни Єлизавети Михайлівни з герцогом Нассауським. У ряді численних свят, які супроводжували обидва весілля, було торжество, дане великою княгинею Оленою Павлівною в лютому 1844 р. Свято розпочалося о 9 годині ранку балетом в постановці балетмейстера Огюста; в ньому глядачі побачили двір каліфа Багдадського, Оберон зі свитою та двір Карла Великого.

Після балету його учасники (190 осіб), які супроводжувалися величезним костюмованим хором військової музики, обійшли попарно в урочистому марші всі зали Михайлівського палацу. У балеті, як і в ході, були зайняті всі великі княгині та великі князівни, великосвітська молодь Санкт-Петербурга.

В одному із залів палацу італійські співаки виконали "Сандрільйону" Россіні. Освітлений китайськими ліхтарями, розвішеними на пальмових деревах, зал здавався вогняним морем. Але раптом сталося непередбачуване: на публіку посипалися уламки лопнувших від спеки «гранованих шкаликів, які вилилися по стінах і відділяли сцену від партеру». На щастя, ця біда не перетворилася в справжнє нещастя. Жоден мундир, жодне чудове плаття не було пропалено або засалено. (Кордо, 1899: 289)

Після опери почався бал. Буфети потопали в зелені та квітах. О першій годині подали вечерю. Адьютанти та придворні люб'язно пригощали гостей. Навколо головного столу на хорах розташувалися кілька оркестрів та хор виконавців. Столи були розставлені на сходових майданчиках та низу, в величезних сінях, між помаранчевими та лимонними деревами. Всю підлогу – і на площадках, і в сінях, і на сходах – покривала розписана золотом і сріблом кольорова парусина. Це свято поєднало в собі смак, розкіш і художню уяву. За словами М.А. Корфа, воно було гідне пензля Брюллова та пера Пушкіна.

Довгий ряд урочистостей на честь повернення до столиці російських військ завершився балом, даним 21 січня 1879 року. Над головним входом в обрамленні вінка з квітів блищав газовий напис: «Перехід через Дунай»; по обидва його боки були розташовані емблеми військових частин, які брали участь у цій події. На протилежній стіні – великий Георгіївський хрест із зображенням на червоному полі святого Георгія Побідоносця. Між колонами блищали вогняні зображення місцевостей, де наші війська покрили себе бойовою славою: «Шипка», «Карс», «Плевна», «Ардаган» та інші. Назви були складені з газових ріжків.

Об одинадцятій годині вечора всі почесні гості – представники гвардії, а також особи, які взяли участь в підписці на організацію балу, були вже в повному зборі. На балу були присутні 2500 осіб. В Головний штаб було послано 1200 квитків для офіцерів і 200 – для полкових дам, близько 1000 квитків розійшлося по підписці. Зліва від імператорської ложі розмістилася велика група поранених офіцерів. О дванадцятій годині в ложі з'явився Імператор в супроводі всіх членів імператорської сім'ї та високих іноземних гостей. Раптом гомін в залі миттєво затих. Було виконано гімн, після закінчення якого під звуки полонезу найвищі особи попарно спустилися в зал. Під час танцю, що тривав не більше чверті години, кавалери по черзі йшли з усіма найяскравішими дамами. Потім слідувала кадрили, яка могла б бути названа царською, так як високі особи були головними її учасниками. О третій годині ночі бал завершився.

На сторінках періодики другої половини XIX століття нерідко з'являлися докладні описи благодійних балів; особлива увага приділялася святам французької колонії. 26 січня 1888 року в Петербурзі, в театрі Панаєва, було влаштовано традиційний бал французької колонії. Цього разу оздоблення залу було досить критично прийнято очевидцями: «На сцені, затягнутій строкатим шатром, з фоном з цілого ряду дзеркал, немилосердно дуло, колихаючи в різні боки тканини намету. Проте зовсім не було душно, особливо спочатку. Декоративна частина також не представляла нічого примітного. Червоні щити, які затуляють вікна, і на них арматури з невідло размальшованих гербів та прапорів – ось загальний характер оздоблення кабінетів, театрального фойє та обширного вестибюля, де на білих цукрових підставках була імпровізована виставка кулінарного мистецтва фірми Понсе», – повідомляв читачам оглядач журналу «Всесвітня ілюстрація».

Задня стінка партеру була обклеєна білими та золотими шпалерами, а над сценою було

своєрідне шатро з червоної та блакитної тканини. Зі стелі намету звисала електрична люстра, драпірована такими ж кольорами. Задню сторону намету складали дзеркала, які візуально збільшують розміри інтер'єру. У тому місці, де сцена з'єднувалася з партером, знаходилася червона японська парасолько образна альтанка, в якій розміщувався буфет з шампанським, лотерея та продаж квітів. Крім того, на сцені було влаштовано три виставки, одна з яких, всередині, була прикрашена двома колонами з льодяників, а інші призначалися для продажу квитків лотереї.

7 лютого 1898 року в Маріїнському театрі було дано благодійний бал французької колонії, який носив назву «Нічне свято в Булонському лісі». Сцена театру, перетвореного декораціями в Булонський ліс, не залишала, на думку очевидців, «бажати нічого кращого в художньому відношенні; велика кількість світла, маса зелені, яка вміло розпланована, каскади фонтанів, павільйони – все разом, хоча і вельми мало було схоже на Булонський ліс, але було дуже мило, казково, привабливо» (Всесвітня ілюстрація, 1898: 204-205).

Сотнями різнокольорових електричних вогнів світилися перетягнуті через весь зал для глядачів гірлянди. На цьому балу присутні не тільки все вище суспільство, але й інтелігенція, військові, славнозвісне купецтво, високопоставлені чиновники.

«Час прокинутися. І куди я забрів? Ермітажний Павільйон! Бал! Щоце за казковий сад? Звідки це яскраве світло в повітрі і навіть в раковинах під водою фонтанів? Грецький зал з білосніжною мармуровою колонадою, кокетливими хорами та з фонтанами «сліз» ... Яке диво!

Високі пальми, квітучі тюльпани, конвалії, азалії, орхідеї, – цілі кущі бузку та троянд в цвіту. Фонтан Зареми і Фатіми! Музика, захоплююча душу, – плавно-похмурі звуки вальсу *My Queen* ... Так, так, – адже сьогодні 20 лютого 1886 року, «прощений день» і – танцюють! Описувати бал, та хіба це можливо?!» (Степанов, 1886: 62) – зазначав камердїнер імператриці Марії Федорівни А. Степанов.

Величезні зали Зимового палацу, прикрашені дзеркалами в золотих рамах, незліченними пальмами та тропічними рослинами, були переповнені сановниками, іноземними дипломатами, офіцерами гвардійських полків. Їх блискучі мундири, шиті золотом і сріблом, були чудовим тлом для придворних нарядів дам. Коли до великої зали входили господарі свята, іскра швидкого вогню пробігала по нитках, протягнутих між світильниками. Мерехтливе полум'я декількох тисяч свічок відбивалося в дзеркалах, наповнюючи палац чарівним саявом. За відгуками сучасників, росій-

ський бал представляв феєричне видовище.

30 грудня 1900 року фрейліна імператриці княжна М.С. Щербатова влаштувала в залі Дворянського зібрання благодійний бал «Свято в царстві троянд». Бал відвідали великий князь Олександр Михайлович з великою княгинею Ксенією Олександрівною, великий князь Володимир Олександрович з великою княгинею Марією Павлівною та синами, градоначальник Клейгельс Микола Васильович і безліч інших знатних осіб. Вхід до великої зали прикрашали гірлянди троянд, а над залом красувався величезний намет з троянд, також трояндами було усипано газон навколо розташованого в центрі фонтану.

У 1911 році в залах Московського купецького клубу відбувся бал «Ніч в Іспанії». Вся декоративна сторона: краса залу, сцени, афіші – була виконана П. Кончаловським у співпраці з Якуловим. На думку М. Волошина, Кончаловський «<...>показав себе тут дуже цікавим декоратором <...> Особливо хорошою була та зала, яка зображувала «Севільську вулицю вночі», з освітленими вікнами та балконами верхніх поверхів. При цьому всі природні особливості зали були використані дотепно та сміливо. За допомогою самих примітивних засобів було досягнуто дивовижного ефекту.

Я можу абсолютно неупереджено сказати, що ще жодного разу – ні в Росії, ні в Парижі – не бачив художнього балу, влаштованого з таким смаком і, головне, з таким темпераментом».

Пройдуть десятиліття, але російська творча інтелігенція, навіть будучи далеко від Росії, як і раніше буде вражати Європу свіжістю та оригінальністю в різних напрямках художньої думки.

На початку 20 – х років князь Фелікс Юсупов доручив архітектору Андрію Белобородову оформлення залу в Альберт – Холі, де мав відбутися благодійний бал в допомогу російському Червоному Хресту.

Художнику вдалося перетворити старий зал на казковий сад. Ложі були декоровані синіми тканинами, скріпленими гірляндами чайних троянд. По стінах залу спускалися каскади блакитних гортензій. Люстри в віночках троянд з плюмажем білих пір'їн страуса створювали ефект місячного саява.

Рівно опівночі синім птахом злетіла з позолоченого даху в середині залу велика Павлова, кожен виступ якої супроводжувався овацією. Останній номер програми – менует, костюми, якого робив Бакст, довів публіку до екстазу.

Після того як артистам вдалося покинути зал, бал відновився. Останні танцюристи розійшлися лише на зорі.

Цей бал – прощальне послання минувшої блискучої епохи сьогоденню.

Висновки. У XVIII столітті життя російського дворянства різко поділилося надвоє: дві столиці: Москва та Санкт – Петербург; дві мови: французька та російська; закони, що виключають одини одного: дворянину заборонялося битися на дуелі, а якщо представник дворянства відмовлявся, його виганяли з ганьбою з товариства. Але розділити життя важче, ніж розділити палац, який мав два кабінети, дві спальні: «парадну» та «щоденну». У палацах періоду бароко та класицизму парадні приміщення розташовувалися анфіладою, тобто по прямій лінії. Це давало можливість влаштувати пишні палацові церемонії з урочистим виходом. Потрапляючи до палацу, запрошені ставали учасниками своєрідного театрального дійства, але, на відміну від звичайного театру, не картини змінювалися перед ними, а самі гості переходили з одного залу в інший, немов від однієї декорації до наступної. Певна гамма кольорів, палітра, яка

використовувалась в оздобленні інтер'єру, дозволяла створити емоційний настрій, своєрідну мелодію інтер'єру.

В організації простору бального ритуалу використовувалися різні театральні засоби, включаючи постановки живих картин. На сторінках періодики другої половини XIX століття нерідко з'являлися докладні описи благодійних балів, особлива увага приділялася святам французької колонії.

Французи, будучи законодавцями мод в різних видах мистецтва, не боялися експериментувати в пошуках художніх засобів для вираження основної ідеї свята, кожне з яких мало конкретну спрямованість, мету та художню цінність.

Важливу роль в оздобленні інтер'єрів грало рослинне оздоблення. Незалежно від пори року в день свята палацові вітальні перетворювалися на квітучі сади, світ гармонії, ідеальну модель суспільства, де високий естетичний смак підпорядковувався певним етичним нормам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Захарова О.Ю. История русских балов. М., 1998. С. 19–20, 49.
2. Воспоминания А.К. Анненковой. Наша старина. 1915. Март. С. 277.
3. Всемирная иллюстрация. 1898. Т. LIX. С. 204–205.
4. Из записок барона (впоследствии графа) М.А. Корфа. Русская старина. 1899. Ноябрь. С. 289.
5. Придворная жизнь. 1613–1913 гг. СПб., 1913. С. 40, 42.
6. Рябцев Ю.С. Хрестоматия по истории русской культуры XVIII–XIX вв. М., 1998. С. 320, 322.
7. Сологуб В.А. Повести. Воспоминания. Ленинград, 1988. С.372. Речь идет о празднике, устроенном императрицей Марией Федоровной в честь дня рождения великой княгини Марии Павловны, приехавшей в Петербург в феврале 1822 г.
8. Степанов А. Воспоминания. Государственный архив РФ. Ф. 553. Оп. 1. Ед.х. П. 61. Л. 62.

REFERENCES

1. Zaharova, O.YU. Istoriya russkikh balov [History of Russian balls]. 1998. Moscow. Pp. 19–20, 49. [in Russian].
2. Vospominaniya A.K. Annenkovej. Nasha starina [Memories of A.K. Annenkova. Our old times]. 1915. March. P. 277. [in Russian].
3. Vsemirnaya illyustraciya [World illustration]. T. LIX. 1898. Pp. 204–205. [in Russian].
4. Iz zapisok barona (vposledstvii grafa) M.A. Korfa. Russkaya starina [From the baron (later count) M.A. Corf's notes. Russian antiquity]. 1899. November. p. 289. [in Russian].
5. Pridvornaya zhizn'. 1613–1913 gg. [Court life. 1613–1913]. 1913. St. Petersburg. Pp. 40, 42.
6. Ryabcev, YU.S. Hrestomatiya po istorii russkoj kul'tury XVIII–XIX vv. [Reader about history of Russian culture of the 18th–19th centuries]. 1998. Moscow. P. 320, 322. [in Russian].
7. Sologub, V.A. Povesti. Vospominaniya [Stories. Memories]. 1988. Leningrad. P. 372. [in Russian].
8. Stepanov, A. Vospominaniya. Gosudarstvennyj arhiv RF [Memories. State Archives RF]. F. 553. Op. 1. Ed.h. R. 61. L. 62. [in Russian].

Лілія КАЧУРИНЕЦЬ,

orcid.org/0000-0002-7800-789X

викладач кафедри вокалу та диригентсько-хорових дисциплін

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

(Хмельницький, Україна) *KachurynetsLiliia@gmail.com*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОГО МИСТЕЦТВА

Стрімкі темпи сучасного життя змушують людину пристосовуватися й опановувати нові форми практичної та інтелектуальної діяльності, нові професії та способи буття. Не стоїть на місці й мистецтво, шукаючи нові форми вираження художньої думки, часом пристосовуючись під потреби мас, а часом кидаючи художні виклики сучасному суспільству. Хорове мистецтво в усі часи акумулювало морально-естетичні ідеали, пропагувало й утверджувало культурні цінності в суспільстві. Однією із сучасних тенденцій оновлення виразових ресурсів хорового співу є тяжіння до художнього синтезу вокально-хорового та театрального мистецтва.

Автор статті здійснює аналіз спільних та індивідуальних рис хорового та театрального мистецтва, зважуються переваги і недоліки їхнього синтезу, висловлюється думка про те, що хоча й основні критерії хорової діяльності залишаються незмінними, не можна заперечувати той факт, що хоровий спів має тяжіння до театралізації «зримих» літературних образів у своїй природі, що підтверджується практикою української фольклорної традиції. У статті розглядаються особливості використання театралізації в роботі керівника хорового колективу, наводяться приклади успішного застосування театралізації в концертних постановках відомих українських хорових колективів, а також розвивається думка, що акторське обігрування хорових композицій, хореографічні рішення, драматична режисура – це комплексне дійство, яке відмінне від уявлень про статичний хор і дає додаткові можливості створювати нові, свіжі та цікаві диригентсько-режисерські інтерпретації хорових творів.

Автор дотримується позиції, що театралізація вокально-хорового мистецтва хоча й виходить за межі наявних стандартів, усе ж має великі потенційні можливості для створення яскравих, незабутніх, цікавих сучасному суспільству художніх образів, що сприяє розширенню глядацької аудиторії, залучення сучасної молоді до збереження та розвитку вокально-хорового мистецтва.

Ключові слова: театралізація, вокально-хорове мистецтво, театралізація вокально-хорового мистецтва, хормейстер, режисер-постановник, концертно-виконавська практика.

Liliia KACHURYNETS,

orcid.org/0000-0002-7800-789X

Lecturer at the Department of Vocal and Conducting-Choral Disciplines

Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

(Khmelnytskyi, Ukraine) *KachurynetsLiliia@gmail.com*

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF STAGING OF VOCAL AND CHORAL ART

The rapid pace of modern life forces people to adapt and master new forms of practical and intellectual activity, new professions and ways of life. Art does not stand still, looking for new forms of expression of artistic thought, sometimes adapting to the needs of the masses, and sometimes throwing artistic challenges to modern society. Choral art has always accumulated moral and aesthetic ideals, promoted and affirmed cultural values in society. One of the current trends of the renewal of expressive resources of choral singing is the attraction to the artistic synthesis of vocal-choral and theatrical arts.

The author of the article analyzes the common and individual features of choral and theatrical arts, weighs the advantages and disadvantages of their synthesis, suggests that although the basic criteria of choral activity remain unchanged, there is no denying the fact that choral singing has a tendency to staging “visible” literary images in their nature, which is confirmed by the practice of Ukrainian folk tradition. The peculiarities of the use of staging in the work of the choir leader have been considered in the article, the examples of successful use of staging in concert productions of the famous Ukrainian choirs have been given, the article also develops the idea that acting choral compositions, choreographic solutions, dramatic directing is a complex action that is different from ideas about static choir and provides additional opportunities to create new, fresh and interesting conductor-director interpretations of choral works.

The author holds the opinion that staging of vocal and choral art, although it goes beyond the existing standards, still has great potential for creating bright, memorable, interesting to modern society artistic images, which helps to expand the audience, attract modern youth to preserve and develop vocal and choral art.

Key words: staging, vocal and choral art, staging of vocal and choral art, choirmaster, production director, concert-performing practice.

Постановка проблеми. Аналіз хорової музики кінця ХХ – поч. ХХІ ст. дає можливість спостерігати розширення та перетворення її жанрових меж, що значною мірою зумовлюється оновленням виразових ресурсів хорового співу та тяжінням до художнього синтезу інструментального, вокально-хорового та театрального мистецтва. Сучасне мистецтво породжує новий вид, який відходить від академічного, майстерно поєднуючи класичну підготовку учасників колективу з різноманітними засобами новітнього перформансу при створенні сценічної вистави. Концертна театралізація хорового твору досить часто стає важливим смисловим чинником поряд з іншими, традиційними, атрибутами хорового виконавства, що надає особливій актуальності науковим розвідкам у цьому напрямку.

Аналіз досліджень. Питання театралізації в історичному аспекті досліджені в працях радянських мистецтвознавців В. Конен «Театр і симфонія» (1968, 1975), «Третій пласт» (1994) та Л. Мазеля, автора «теорії виразних можливостей», який ввів у музикознавство поняття «художнє відкриття». Н. Кошкарьова (2007) досліджує питання сценічної хорової композиції, Л. Байда (2010) займається проблемою використання театралізації в процесі інтерпретації хорових творів, К. Станіславська вивчає явище хорової театралізації в сучасній музичній культурі.

Сучасна дослідниця, мистецтвознавиця І. Бродова тісно пов'язує діяльність драматичного актора з музичним досвідом, а джазовий композитор і музикант О. Колосов у дисертації «Театралізовані форми джазової імпровізації» писав, що будь-який спів не можливий без життя в сценічній дії (Колосов, 1990: 22).

Французький театральний режисер, теоретик театру, актор театру і кіно Ж.-Л. Б. Барро був переконаний, що концертний вокально-хоровий спів є внутрішньо театральним, а витоки театру як виду мистецтва починаються з хорового співу: «На перших порах театр обмежується голосом і хором» (Барро, 1963: 33).

Мета статті полягає в обґрунтуванні та аналізі теоретичних основ театралізації вокально-хорового мистецтва, його сприйняття через взаємодію з глядачем.

Виклад основного матеріалу. Театральне та хорове виконавство в його традиційному вигляді мають певні канонічні відмінності. В основі першого розгортається сценічна дія в його динамічності, яка виникає завдяки художнім ідеям автора-драматурга чи режисера вистави, а творча трупа (за різним кількісним складом) втілює їх драма-

тургічними засобами. В основі другого – статичний вокально-хоровий спів, який завдяки диригенту та задіяному «...організованому колективу співаків» (Пігров, 1956) передбачає принципи триєдиної взаємодії «композитор-виконавець-слухач» (Опарик, 2010: 72).

Питання доречності використання театралізації в хоровому мистецтві наразі є досить дискусійним. Російський учений і хоровий диригент С. Казачков переконаний, що «хор не потребує декорацій і театральних костюмів, гриму і реквізитів; не потрібна і зовнішня схожість із персонажами твору, навіть якщо вони «описані» в словесному тексті. Потрібна лише правдива співоча інтонація, що виражає той чи інший характер. Такою є основна відмінність концертного хору від театру» (Казачков, 1998: 234).

Відомий талановитий педагог, оперний співак І. Прянишников зазначає, що головним інструментом співака будь-якого вокально-хорового колективу є голос, від якості якого залежить виконання: «Володіти голосом – значить уміти розпоряджатися диханням, давати звук м'яко та чисто, ... володіти всіма ступенями сили та тембру, різними способами зв'язування звуків, якомога більшою мірою володіти вокалізацією і, насамкінець, володіти гарною дикцією (правильною і чистою вимовою тексту). Усе це, ... здатне розуміти та відчувати всілякий жанр, рід музики, а також... утворювати першокласного артиста» (Прянишников, 2016: 10).

Звичайно, незважаючи на формування нових елементів хорової культури, головними критеріями хорової діяльності залишаються синхронність звучання у всіх виконавців хору – результат єдиного розуміння і відчуття дихання, вимови слова, темпо-метро-ритму, образності, що служить естетичною категорією дії-вираження, відображення дійсності в музиці, установлення контакту хору і слухачів. С. Казачков зазначає, що «спів сприймається слухачами як процес, знайомий кожному за його життєвим досвідом із самого дитинства. От чому цей хоровий спів відразу ж рефлекторно і непереборно включає зал у внутрішню співочу дію і переживання» (Казачков, 1998: 237).

Та не можна ігнорувати той факт, що хоровий спів сам по собі є внутрішньо «театральним», адже досить «зримі» образи вже з самого початку є закладеними в літературних текстах. Якщо звернутися до української фольклорної традиції, то в багатьох обрядових дійствах можна спостерігати поєднання хорового співу, танцю та театралізації (до прикладу – український вертеп).

Яскравим прикладом вдалого поєднання хорового співу і театралізації є концертні виступи хору

Академічного ансамблю пісні і танцю «Козаки Поділля» Хмельницької обласної філармонії, де дія досягає ефекту через імпровізацію як безпосередній акт створення та виконання, що в театральному мистецтві називається «вживанням в образ». Хорова діяльність згаданого колективу характеризується не тільки майстерністю та професійністю музичного виконання в народній манері, але й доречним використанням театралізованих постановок у концертних номерах, нерідко доповнених роботою танцювального колективу.

Театралізація вокально-хорового мистецтва – це особливий синтетичний різновид мистецтва, заснований на поєднанні вокально-хорового та театрального-режисерського. Театралізація як окремий різновид музично-сценічного дійства базується на специфічних особливостях звучання, при якому діє принцип рівномірного розподілу музичного матеріалу між усіма виконавцями (Кириленко, 2020: 42).

На нашу думку, видовищність, закладена в самій музиці, і є театралізацією, адже у вокально-хоровому творі переважає властивий авторському баченню жанрово-стильовий образ, орієнтований саме на концертне виконання, а не на масштабну театралізацію.

Під театралізацією вокально-хорового мистецтва ми розуміємо досить велику амплітуду градацій: внесення окремих елементів нетрадиційного виконання (хор не стоїть статично на сцені, пересувається й утворює різноскладові групи, демонструє певну міміку та жести, змінює костюми тощо); використання неакадемічної манери виконання, що може міститися й у тексті композитора, й у формах його виконавської реалізації.

Головним компонентом театралізації вокально-хорового виконання є набуття співаками сучасного колективу навичок акторської майстерності, як-от: сценічна поведінка (володіння тілом, пластикою і моторикою, швидкість реакції, здатність до імпровізації, робота з партнерами), адекватність гриму та костюма, володіння елементами хореографії (колективна синхронність жестів, рухів), здатність до емоційної декламації та театрального вираження почуттів, художнє перевтілення (втілення авторського задуму, виявлення глибини ідейного змісту твору).

Сучасні керівники-диригенти, турбуючись про рівень професійності та конкурентоспроможності вокально-хорових колективів, озброюють їх різноманітними технічними можливостями, працюють над різними виконавськими стилями, манерами, акторською майстерністю тощо, до прикладу, універсальність хору Київського муніципального

академічного театру опери і балету для дітей та юнацтва (головний хормейстер – Анжела Масленнікова). Учасники колективу вільно демонструють художньо-емоційну розкутість, вокальну діалектику іноземних мов, яскраву тембральність українських народних пісень, органічну акторську гру в оперних сценах та окремих класичних творах, виразний театралізований монолог сучасних зразків музики, звучання якого сповнене різних відтінків людських емоцій. Позитивним є результат режисерської роботи хормейстера, який шукає і пропагує оригінальні рішення класики, що привів до різноманітної кількості театральних постановок: «Ніч перед Різдвом» Миколи Римського-Корсакова, «Історія Кая і Герди», «Стійкий олов'яний солдатик», «Дванадцять місяців» Сергія Баневича, «Кармен» Жоржа Бізе, «Аїда», «Травіата» Джузеппе Верді, «Зачарований чумацький чобіт» Ігоря Поклада, «Перси Тірезія» Франсіса Пуленка, у кожному виступі хор розігрує «виставу у виставі». Як зазначають музичні критики, хормейстерка створила справжній хоровий театр, що допомагає загалом втіленню режисерського й диригентського задуму.

Акторською майстерністю повинен володіти й керівник хорового колективу. Продовжуючи аналізувати діяльність хору Київського муніципального академічного театру опери і балету для дітей та юнацтва, звертаємо увагу на особистість головного хормейстера. У манері диригування Анжели Масленнікової на першому плані помітні економність та художня графічність рухів рук, погляд та диригентська постава наділені сильною енергетикою, яка створює з кожного концертного номеру маленьку п'єсу, моновиставу. Хористи насамперед повинні бачити перед собою диригента-актора, який є справжнім емоційним центром своєрідного спектаклю.

У роботі над театралізацією, яка починається з вивченого музичного матеріалу, виконавського аналізу, цілісного уявлення твору, значну роль відіграє хормейстерська робота, яка впливає на мізансценування співаків: урахування стилю і драматургії музичного твору, максимальне втілення ансамблю та інтонаційних строїв, акустика.

Застосування театралізації в концертних інтерпретаціях хорових творів може створювати певні перепони та труднощі для виконання, адже незвичні, не завжди комфортні умови концертних виступів хору ставлять додаткові завдання в досягненні інтонаційно-ансамблевої злагодженості колективу (до прикладу, концертний майдан просто неба з різними погодними умовами тощо). Мізансцена не завжди відповідає традиційній

тембральній будові хору по партіях, тому на хормейстерові лежить відповідальність у пошуку варіантів використання сценічного простору з урахуванням його вокально-акустичних особливостей, а також дотримання санітарно-гігієнічних норм та збереження голосового апарату, визначення найоптимальнішої генерації звукових хвиль за допомогою технічного обладнання (мікшерні пульти, акустичні системи, динамічні та конденсаторні мікрофони тощо), розрахунок акустичного озвучування хору і оркестру за частотою, інтенсивністю, спектром, часовим інтервалом тощо.

Крім технічних умовностей, хормейстер обов'язково повинен здійснити звукову «пробу» простору для досягання найбільшого акустичного ефекту з найменшою затратою фізичної енергії співаків. П. Чесноков зазначав: «Чим більшої легкості та потужності треба досягти у звучності, тим суворіше треба врівноважити вокальний звук» (Чесноков, 1961: 23). У цьому випадку найкращий розігрів (механічна настройка) хорових голосів можливий за рахунок співу в унісон та октавного унісону, причому таке розспівування здійснюється в потрібному розташуванні постановочного варіанту.

Майданчиком для театралізованого вокально-хорового виступу може слугувати й глядацька зала, де сприйняття зміщує акцент слухового сприйняття на емоційне, візуально-слухове спілкування з глядачем, наприклад, концертна вистава «Різдвяна заметіль» Академічного ансамблю пісні і танцю «Козаки Поділля», де хор виконує українську колядку «Добрий вечір тобі, пане господарю» під час заходу до глядацької зали, а солісти в образах господаря та господині, реконструюючи народні традиції, спускаються зі сцени і роздають присутнім глядачам тематичні дарунки. Таким чином, вокально-хоровий колектив впливає на аудиторію не лише шляхом музично-літературної мови, а й за допомогою акторського перевтілення в процесі сценічної дії.

Такий сценічний рух створює певні переваги в розкритті художнього задуму творів. Я. Кириленко в праці «Теоретичні та практичні засади диригентської підготовки» зазначала: «Завдяки сценічному переміщенню, що в різних виставах одного й того ж твору можуть втілюватися за бажанням режисерів абсолютно по-різному, виникає індивідуалізоване трактування змісту з перевагою тих або інших смислових акцентів. Та вже сама наявність пересування колективу сценою створює яскравий видовищний елемент і, як наслідок, стає вагомим чинником, який сприяє більш зацікавленому сприйняттю музики» (Кириленко, 2020: 41).

Театралізація вокально-хорових творів потребує копійки роботи балетмейстера, який допомагає розкрити зміст пісні засобами пластичної виразності та упорядковує відповідні сценічні рухи, вчить володіти тілом, ходою, передбачає помірне фізичне навантаження вільного функціонування вокально-хорового дихання. Співоче дихання має певні складнощі: короткий вдих, затримка і досить тривалий видих, – тому балетмейстер, звільняючи зону корпусу від навантаження, варіює сценічні рухи від механічно-характерних до метафоричних. В основі перших створюються якомога більше варіантів одного руху: поворот корпусу, підйом руки, залучення голови і міміки для відображенні характеру художнього образу твору (крок польки, козака, дівчини, діда); в основі других – образні вирази (приховане порівняння), які передають смисловий зміст і роблять сценічний рух емоційно виразним: «тепла атмосфера», «ходять по горах тумани», «ще срібнії шати зоряна ніч не зніма».

Балетмейстер, комбінуючи хореографічну лексику з вокально-літературним текстом, розвиває здатність застосовувати неординарний лейтрук (власний руховий стиль) як своєрідну візитівку вокально-хорового колективу або окремого твору. Наприклад, у концертних виступах першого естрадного хору України «Alice White» (художній керівник та диригент – Аліса Свешнікова) глядачі мають змогу чути професійний ансамблевий спів та спостерігати детально розроблену режисерську постановку, яка містить елементи хореографії, що перетворює кожен виступ колективу на гарний спектакль, роблячи хор унікальним явищем світової естради.

Наведемо ще один приклад застосування балетмейстером емоційних, довільно-виразних лейтруків у виконавській практиці хорового колективу. Хорова група Академічного ансамблю пісні і танцю «Козаки Поділля» у репертуарі має твір на музику М. Балеми, вірші Р. Ваньо «На лезі шаблі – наша воля», у якому розкривається міць та сила козацького характеру. Протягом співу куплету та приспіву артисти хору в скульптурно виразних позах, завдяки експресивному метро ритму демонструють глядачу емоційні довільно виразні жести, які балетмейстер тренує за допомогою тілесних рухів: нервового та м'язового апарату (підняття булави, нахил піки тощо). Під час 36-тактового інструментального програву балетмейстер задіює мерехтіння яскравих променів прожекторів у динамічному темпі оркестру, висвітлюючи в певній послідовності хористів, які відтворюють елементи сценічного бою з шаблями

в різних куточках сцени (авансцена, права та ліва куліси). Якщо балетмейстер свідомо ставить постановку, яка закономірно має визначити виразну театральну перспективу, він застосовує різноманітні довільно виразні лейтрухи, які генерують, як зазначав театральний педагог Іван Кох, у суцільну музично зриму картину сценічної дії, у якій втілюється внутрішнє «життя людського духу» в тій чи іншій ролі (Кох, 2010: 19).

Театралізація може бути запрограмована в композиторському тексті твору, зокрема використання різноманітних видів мовного інтонування: шепіт, голосіння, декламація, монотонна речитатія у вигляді колективного скандування тощо. До прикладу, перша в Україні хорова опера «Ятранські ігри» Ігоря Шамо з унікальною для того часу партитурою (у 2-х діях для квартету солістів та мішаного хору а саррелла на лібрето і вірші В. Юхимовича). Не використавши жодного аутентичного фольклорного зразка, композитор відтворив глибинну природу народного музикування. Опера стала прикладом стилізування купальського театралізованого дійства в українському професійному вокально-хоровому мистецтві. Вона демонструє всіляку міру взаємодії авторського і народного, використання й уже сталих прийомів роботи з матеріалом фольклорної природи, і власних композиторських знахідок. Для неї притаманний вільний тип хорового письма, глибина і багатшаровість, поліфонічність фактури в поєднанні з яскравими сценічними прийомами мелодекламації, шепоту, вигукування, акцентованого ритмічного плескання.

Отже, театралізація вокально-хорового мистецтва зберігає жанр, обраний композитором, а виконавці виносять на перший план такий складник, як сценічність. Вона може бути позначена в ремарках композиторського тексту, а може бути продуктом інтерпретаційної роботи диригента й виконавців.

Ураховуючи вище сказане, вокально-хорові твори можемо умовно поділити на:

- твори, у яких за авторським задумом (прямі ремарки) концертне виконання постає як видовишно-пластичне втілення твору в душі сценічного дійства;
- твори, у яких інтерпретатор (диригент) здійснив комплексний аналіз усіх засобів, що сприятимуть створенню синтетичного музично-театрального результату, – театралізація.

У першому виді зберігається музична специфіка концертно-хорового жанру з додаванням сценічних ефектів, у другому – жанр постає як музично-театральний. Такі вокально-хорові твори

мають в основі видовищний компонент, який від початку закладений у природі людського сприйняття. Розмірковуючи про театральність хорового співу, С. Казачков наводить слова Луї Армстронга: «Спершу я думав, що людям потрібна пісня, але невдовзі зрозумів, що їм потрібен спектакль» (Казачков, 1998: 232), де «пісня» і «спектакль» зіставляються саме музикантом, який усвідомлює потреби сучасної аудиторії.

Виходячи за межі наявних стандартів, театралізація вокально-хорового мистецтва ставить за мету популяризацію хору як виконавського феномену, отримування фінансового еквіваленту витрачених режисерських зусиль для розвитку колективу. Акторське обігравання хорових композицій, хореографічні рішення, драматична режисура – це комплексне дійство, відмінне від застарілих уявлень про статичний хор. Художній керівник Академічного камерного хору «Хрещатик» Павло Струць (м. Київ), презентуючи концертну програму «STARS A Cappella Battles», позиціонував її як концерт-виставу віртуозного виконання музики різних епох: «Принцип цієї програми в тому, що всі ці твори мають певну складність і колектив театралізовано виконує такі речі, як «Політ Джмеля», «Жарт» Й. Баха, «Мірончарня» Я. Неске, декілька треків з відомих кінофільмів, увертюру до опери Д. Россіні «Севільський цирюльник» в акапельному звучанні хору зі своєю сюжетною лінією...» (UA: українське радіо, 2019). На нашу думку, головною ідеєю театралізації є розширення глядацької аудиторії, залучення сучасної молоді до збереження та розвитку вокально-хорового мистецтва.

Висновки. Сучасне хорове мистецтво, як і хорове мистецтво минулих поколінь, акумулює морально-естетичні ідеали, оспівує історичні факти й змушує замислюватися над філософськими категоріями буття, воно пропагує та утверджує культурні цінності в суспільстві. У нових соціально-економічних умовах та перенасиченні сучасної публіки розважальною інформацією найрізноманітнішого гатунку хорове мистецтво намагається знайти свою нішу і аудиторію, приміряючи на себе різноманітні ролі. Театралізація як одна із популярних сьогоденних тенденцій є природним виявом розвитку вокально-хорового мистецтва, утворюючи такі різноманітні види, як хоровий театр, театралізований хоровий концерт, хорова вистава тощо. Театралізація проникає й в інші види мистецтв і сьогодні яскраво розщеплюється на такі художні явища, як інструментальний театр, театр моди,

театр пісні, театр танцю, театр на воді, театр вогню, театр-студія світла тощо.

Теоретичні основи театралізації вокально-хорового мистецтва базуються на акторській майстерності, аналізі акустичної побудови сцени, організації хореографічної динаміки, дотримання законів драматургії, де головною домінантою є

композиторське начало та вокально-хорова інтерпретація в контексті режисерського задуму.

Перспективами подальших розвідок ми вбачаємо розкриття сучасного шляху акторської підготовки артистів хору, особливостей диригентсько-режисерської інтерпретації та детальний аналіз театралізації сучасних вокально-хорових творів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байда Л. А. Театралізація хорового твору як аспект виконавської інтерпретації. *Наукові записки. Педагогічні та історичні науки* : збірник наук. статей. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 88. С. 3–9.
2. Барро Ж.-Л. Размышления о театре: пер. с фр. М. : Иностр. лит., 1963. С.33.
3. Казачков С.А. Дирижер хора – артист и педагог. Казань : Казан. гос. конс. им. Н. Г. Жиганова, 1998. 253 с.
4. Кириленко Я. О. Теоретичні та практичні засади диригентської підготовки : навч. посіб. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. С. 38–46.
5. Колосов А. Ф. Театрализованные формы джазовой импровизации : автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.01. Москва : Гос. ин-т театр, искусства им. А.В. Луначарского, 1990. 24 с.
6. Кох И. Э. Основы сценического движения: учебник. 2-е изд., испр. Санкт-Петербург : Издательство «Лань», «Планета музыки», 2010. С. 19.
7. Кошкарёва Н. В. Хоровая композиция в современной отечественной музыке : автореф. дисс. ... канд. искусствования : 17.00.02. М., 2007. 34 с.
8. Опарик Л. М. До визначення поняття «Музично-виконавське висловлювання». *Наукові записки. Серія: Мистецтвознавство*. 2010. №1. С. 72.
9. Пігров К. Керування хором : навч. посібник. К. : Держвидав. образотв. мистецтва і муз. літ., 1956. 182 с.
10. Приянишников И. П. Советы обучающимся пению. Санкт-Петербург : Издательство «Лань», «Планета музыки», 7-е изд., 2016. С. 10.
11. Станіславська К. І. Явище хорової театралізації у сучасній музичній культурі. URL: http://www.rusnauka.com/8_DN_2011/MusicaAndLife/5_82154.doc.htm (дата звернення: 05.02.2022).
12. Чесноков П. Г. Хор и управление им. М.: Музгиз, 1961. С. 23.
13. UA: українське радіо. Камерний хор «Хрещатик» презентує нову програму STARS з динамічною постановкою. 2019 р. URL: <http://nrcu.gov.ua/news.html?newsID=91056> (дата звернення: 03.02.2022).

REFERENCES

1. Bajda L. A. Teatralizaciya horovogo tvoru yak aspekt vykonavskoyi interpretaciyi. [Theatricalization of a choral work as an aspect of performing interpretation]. Proceedings. Pedagogical and historical sciences: collection of sciences. articles. K.: Vyd-vo NPU im. M. P. Dragomanova, 2010. Vyp. 88. Pp. 3–9 [in Ukrainian].
2. Barro Zh.-L. Razmyshlenia o teatre: per. s fr. [Reflections on the theater: translated from French]. Moskva : Inostr. lit., 1963. P. 33 [in Russian].
3. Kazachkov S.A. Dyryzhor khora – artyst i pedahoh. [The conductor of the choir is an artist and teacher]. Kazan : Kazan. hos. kons. im. N. H. Zhyhanova, 1998. 253 p. [in Russian].
4. Kyrylenko Ya. O. Teoretychni ta praktychni zasady dyryhentskoi pidhotovky : navch. posib. [Theoretical and practical principles of conducting training: a textbook]. Kyiv : Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, 2020. Pp. 38'46 [in Ukrainian].
5. Kolosov A. F. Teatralizovannye formy dzhazovoi improvizatsii [Theatrical Forms of Jazz Improvisation: PhD Dissertation Abstract]. 17.00.01. Moskva : Hos. yn-t teatr, iskusstva im. A.V. Lunacharskoho, 1990. 24 p. [in Russian].
6. Kokh I. E. Osnovy stsenicheskoho dvizhenia: uchebnik [Fundamentals of stage movement: textbook]. 2-e izd., ispr. Sankt-Peterburh: Izdatelstvo «Lan», «Planeta muzyki», 2010. 19 [in Russian].
7. Koshkareva N. V. Horovaya kompozyciia v sovremennoj otechestvennoj muzyke [Choral composition in modern domestic music: PhD Dissertation Abstract] : 17.00.02. M., 2007. 34 p. [in Russian].
8. Oparyk L. M. Do vyznachennia poniattia «Muzychno-vykonavske vyslovliuvannia» [To define the concept of «Musical-performing expression»]. Proceedings. Series : Art History. 2010, № 1. P. 72 [in Ukrainian].
9. Pihrov K. Keruvannia khorom : navch. posibnyk [Choir management: a textbook]. Kyiv : Derzhvydav. obrazotv. mystetstva i muz. lit., 1956. 182 p. [in Ukrainian].
10. Priianishnikov I. P. Sovety obuchaiushchymisia peniu [Tips for students of singing]. Sankt-Peterburh : Izdatelstvo «Lan», «Planeta muzyki», 7-e yzd., 2016. 10 p. [in Russian].
11. Stanislavska K. I. Yavyshe horovoyi teatralizaciyi u suchasnij muzychnij kulturi [The phenomenon of choral theatrical performance in modern musical culture]. URL: http://www.rusnauka.com/8_DN_2011/MusicaAndLife/5_82154.doc.htm (data zvernennya: 05.02.2022). [in Ukrainian].
12. Chesnokov P. H. Khor i upravlenye im [Chorus and management]. Moskva: Muzgiz. 1961. P. 23 [in Russian].
13. UA: ukrainske radio. Kamernyi khor «Khreshchatyk» prezentuie novu prohramu STARS z dynamichnoiu postanovkoiu. 2019. [Chamber Choir «Khreshchatyk» presents a new STARS program with a dynamic production. 2019]. URL: <http://nrcu.gov.ua/news.html?newsID=91056> (data zvernennya: 03.02.2022). [in Ukrainian].

УДК 378:781.2:78.02

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-14>

Яна КИРИЛЕНКО,

orcid.org/0000-0001-9823-3897

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри академічного та естрадного вокалу

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) *y.kyrylenko@kubg.edu.ua*

Ірина КОНДРАТЕНКО,

orcid.org/0000-0002-5853-6292

кандидат мистецтвознавства,

доцент кафедри мистецьких дисциплін

Національного університету

«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

(Чернігів, Україна) *kondratenko.choir@gmail.com*

Ірина ПАРФЕНТЬЄВА,

orcid.org/0000-0001-6201-4916

доктор філософії в галузі освіти, доцент,

доцент кафедри музичного мистецтва

Миколаївського національного університету

імені В. О. Сухомлинського

(Миколаїв, Україна) *innagek68@gmail.com*

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО УМОВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті висвітлено сутність понять «вокально-хорове мистецтво», «дистанційне навчання» та його характерні риси (гнучкість; модульність; паралельність; велика аудиторія; економічність; технологічність). Визначено, що дистанційне навчання з використанням електронних технологій широко застосовується у навчанні студентів вокально-хорових спеціальностей. Зауважено, що вокально-хорова підготовка вимагає системної організації навчально-професійного матеріалу, структурування змісту вокально-хорових дисциплін у п'ять основних блоків, згідно напрямів: теоретичний блок спрямований на забезпечення студентів теоретичними знаннями в галузі вокально-хорової педагогіки та мистецтва; метою технологічного блоку є озброєння методичним арсеналом: технологією диригування, технологією та психотехнікою хорового співу, методиками роботи з хоровими колективами; дослідницький блок орієнтований на організацію та педагогічний супровід науково-дослідної діяльності студента; виконавчий – на оволодіння навичками виконання вокально-хорових творів; педагогічний блок націлений на координування самоосвітньої діяльності студентів з вивчення вокально-хорового репертуару в реальних професійних умовах, аналізу науково-педагогічних праць та виконавського досвіду авторитетних хорових диригентів. З'ясовано особливості реалізації дистанційного навчання у вокально-хоровій підготовці. Досвід організації та проведення хорової практики показав, що найбільшу ефективність мають такі форми дистанційної роботи, як вебінари, відеоконференції, онлайн-консультації, що проводяться на навчальних платформах ZOOM та Moodle (Big Blue Button). Студенти мають можливість, використовуючи інноваційні мережеві технології, прикладом яких є музичні стрімінгові платформи та сервіси, вокально вивчати голоси хорових партій, стежити за просуванням музичних виконавців та результатами їх творчості. Наведено особливості роботи викладачів та студентів у конференц-програмі Microsoft Teams. Зауважено, що важливим чинником професійного розвитку студента мистецького вузу є його участь у вокальних конкурсах та фестивалях, які в умовах сьогодення набули онлайн формату. Запропоновано заходи щодо подальшого поширення дистанційних технологій у підготовці студентів вокально-хорових спеціальностей.

Ключові слова: вокально-хорове мистецтво, дистанційне навчання, самопідготовка, стрімінгові платформи, онлайн-конкурси, онлайн-фестивали.

Yana KYRYLENKO,

orcid.org/0000-0001-9823-3897

PhD in Arts,

Associate Professor at the Department of Academic and Pop Vocal
Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) y.kyrylenko@kubg.edu.ua**Iryna KONDRATENKO,**

orcid.org/0000-0002-5853-6292

PhD in Arts,

Associate Professor at the Department of Art Disciplines
T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»
(Chernihiv, Ukraine) kondratenko.choir@gmail.com**Iryna PARFENTIEVA,**

orcid.org/0000-0001-6201-4916

Doctor of Philosophy in Education, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Musical Arts
V.O. Sukhomlynskyi National University of Mykolaiv
(Mykolaiv, Ukraine) innagek68@gmail.com

ADAPTATION OF STUDENTS OF VOCAL AND CHORAL SPECIALTIES TO THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING

The article highlights the essence of the concepts of "vocal and choral art", "distance learning" and its characteristics (flexibility; modularity; parallelism; large audience; economy; manufacturability). It is determined that distance learning with the use of electronic technologies is widely used in the teaching of students of vocal and choral specialties. It is noted that vocal and choral training requires systematic organization of educational and professional material, structuring the content of vocal and choral disciplines in five main blocks, according to areas: theoretical block is aimed at equipping students with theoretical knowledge in vocal and choral pedagogy and art; the purpose of the technological unit is to arm the methodological arsenal: conducting technology, technology and psychotechnics of choral singing, methods of working with choirs; the research unit is focused on the organization and pedagogical support of the student's research activities; executive – to master the skills of performing vocal and choral works; the pedagogical block is aimed at coordinating the self-educational activities of students in the study of vocal and choral repertoire in real professional conditions, analysis of scientific and pedagogical works and performance experience of authoritative choral conductors. The peculiarities of the implementation of distance learning in vocal and choral training are clarified. The experience of organizing and conducting choral practice has shown that the most effective forms of remote work, such as webinars, video conferences, online consultations, conducted on educational platforms ZOOM and Moodle (Big Blue Button). It is determined that students have the opportunity, using innovative networking technologies, such as music streaming platforms and services, to study the voices of choral vocals, to monitor the progress of music performers and the results of their work. The peculiarities of the work of teachers and students in the conference program Microsoft Teams are given. It is noted that an important factor in the professional development of an art student is his participation in vocal competitions and festivals, which in today's conditions have acquired an online format. Measures for further dissemination of distance technologies in the training of students of vocal and choral specialties are proposed.

Key words: vocal and choral art, distance learning, self-training, streaming platforms, online competitions, online festivals.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями. В умовах модернізації вищої освіти кількість годин, відведених на викладання практично всіх дисциплін, є не зовсім достатнім для ґрунтовної та глибокої підготовки до майбутньої професійної діяльності у сфері вокально-хорового мистецтва. Така ситуація позначається і на організаційних підходах до занять з різних дисциплін, та на методику їх викладання. Деякі музичні дисципліни, особливо практичного характеру,

починають адаптуватись до процесів інтеграційного характеру, які, звичайно ж, у низці випадків необхідні. Однак ці дисципліни в даний час не повинні бути позбавлені процесів, які можна охарактеризувати як деяку «інклюдію» або глибоке занурення в предмет, що є особливо важливим для формування специфічних співочих навичок. Ефективність освітнього процесу багато в чому ж визначається рівнем та якістю використання сучасних освітніх технологій, розширенням комплексу методичних прийомів та форм навчання,

спрямованих на активізацію діяльності студентів під час заняття. Враховуючи умови сьогодення, для вирішення вказаних проблем більшої актуальності набуває застосування сучасних засобів електронної комунікації в ході освітнього процесу. Крім використання електронних довідникових систем і мережі Інтернет в цілому, найважливішою для студентів вищої школи стає дистанційна форма навчання.

Дистанційне навчання – новий формат реалізації освітнього процесу, спосіб переходу від репродуктивної до активної парадигми освоєння знань, до освіти, заснованої на конструктивній спільній діяльності всіх учасників навчального процесу. Однак, і в Україні, і за кордоном як раніше існує низка проблем пов'язаних із адаптацією студентів до умов дистанційного навчання, особливо вокально-хорових спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень чи публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. У ході вивчення наукової літератури з теми дослідження було встановлено, що авторами представлені різні аспекти проблеми підготовки вокалістів (Г. Григор'єва, М. Картавцева, С. Коновалова, В. Лімін, О. Прядко, Л. Рапацька, Р. Сашинкова, Л. Тарасюк, Є. Фролова, І. Швець). Особливої уваги заслуговують роботи педагогів (І. Алієва, Є. Баженової, О. Грибкова, В. Ємельянова, Є. Карпенко, М. Найдіна), присвячені проблемам вокально-хорової підготовки. Особливості становлення та впровадження дистанційної освіти в Україні висвітлено у працях: Т. Білик, Л. Карташової, Т. Коваль, О. Співаковського, О. Спіріна, С. Стрельбицька, Л. Штихно та ін. Питанням розвитку системи дистанційного навчання займалися такі вчені, як: А. Беляєв, А. Губанова, М. Данилов, І. Доценко, Н. Клокар, Ю. Моїсєєва, А. Новіков, П. Сікорський, Т. Трішина, Л. Шульга. Хоча в дослідженні становлення дистанційного навчання велика кількість наукових напрацювань, але варто більше уваги приділяти саме проблемам адаптації студентів вокально-хорових спеціальностей до його умов.

Метою статті є визначення особливостей адаптації студентів вокально-хорових спеціальностей до умов дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вокально-хорове мистецтво – один із найдавніших проявів музичної творчості, що впливає на формування духовного та творчого потенціалу суспільства. Специфічні особливості цього виду мистецтва полягають в об'єднанні в

єдиний процес творчої діяльності авторів творів, виконавців та слухачів. У зв'язку з цим вокально-хорове мистецтво необхідно розглядати не лише як безпосередню роботу педагогів-хормейстерів, концертмейстерів, учасників хорового колективу, а й як створення умов для всебічного самовираження кожної особи, що бере участь у вокально-хоровій творчій діяльності.

Так, у студентів вокально-хорових спеціальностей вже з першого кусу основним являється створення внутрішнього образу, уявлення про звук, який потрібно проспівати. Перше завдання педагога – переконати студента у правильності вимог, щоб вплинути на правильне звукове уявлення. У процесі навчання необхідна повна довіра до педагога, особливо на перших етапах, поки навички студента ще недостатньо розвинені для самоконтролю за звучанням та його внутрішній вокальний образ ще не відповідає дійсному звучанню голосу.

Аналізуючи етимологію таких понять як «хорове» та «вокальне» виконання, можемо сказати, що хорове виконання – це процес, при якому вся увага зосереджується на взаємодії та спільних виконавчих діях всього складу. Будь-який хоровий спів, безумовно, може бути оздоблено виконанням соліста або групи солістів. Хорові заняття сприяють розкриттю співочого таланту кожної окремої особи, що залежить від систематичної та індивідуальної або індивідуально-групової досить високої техніки співу (Лімін, 2011).

Хорові заняття сприяють розвитку співочих та слухових навичок, точної інтонації, мелодійного та гармонійного слуху, усвідомленого ладового інтонування в ансамблі. На заняттях хору формуються навички роботи з хоровим колективом, вміння розспівати хор, знання про прийоми навчання хорових творів, навички підбору хорового репертуару, що збагачує загальну музичну культуру студента (Дыганова, Явгильдіна, 2019).

На думку викладачів-хоровиків, хоровий спів сам по собі вже є самостійною музично-освітньою інтерактивною технологією. Наприклад, навчання читання з аркуша хорової партитури, яке дає можливість, окрім розвитку виконавських навичок, тренувати, розвивати та використовувати свій периферичний зір, стежити одночасно за розвитком партії акомпанементу без побоювання, що він помилиться, адже працює в колективі та постійно відчуває підтримку товаришів. Хорова інтерактивна технологія не потребує спеціальної підготовки викладача, розбудови структури заняття, додаткового часу (Найдіна, Грибкова, 2016).

Роль високої вокальної майстерності у спільному хоровому співі досить велика, тому що при усвідомленому виконанні в колективі кожен студент відчувається відповідальним учасником і «підлаштовує» свій голос за темпом, тембром, силою і т. д. до загального звучання хору. Звідси впливає диференціально-орієнтоване вдосконалення виконавчої майстерності завдяки міждисциплінарним зв'язкам, а також своєрідної наступності та послідовності у процесі вокально-хорових занять.

У вокально-хоровій роботі на заняттях також використовуються вокально-прикладні технології класичного співу. Стосовно хорового виконавства – це вироблення єдиних вокально-хорових виконавських навичок колективу: висока вокальна позиція під час співу, стиль звукоутворення, формування голосних звуків.

Хоровій роботі над емоційною виразністю виконання твору, найбільш глибокої передачі його художнього образу, закладеного композитором, значно сприяє використання емоційно-мистецьких прикладних технологій. Для емоційно-художнього і виразного співу недостатньо лише точного виконання тексту та підкреслення аспектів. Необхідно глибоке занурення в характер твору, що виконується, творче співпереживання, відчуття співучасті в процесі створення і передачі сенсу твору та його образного змісту. Результатом використання емоційно-художніх прикладних технологій є зростання професійної виконавської майстерності навчального колективу, гнучкості та виразності виконання, уміння донести до слухача образно-емоційний устрій твору. Все це, зрештою, сприяє підвищенню рівня знань, умінь та навичок студентів вокально-хорових спеціальностей.

Загалом вокально-хорова підготовка вимагає системної організації навчально-професійного матеріалу, структурування змісту вокально-хорових дисциплін у п'ять основних блоків, згідно напрямів: теоретичного, методичного, дослідницького, виконавського, педагогічного (табл. 1).

Отже, як видно з табл. 1, теоретичний блок спрямований на оснащення студентів теоретичними знаннями в галузі вокально-хорової педагогіки та мистецтва; метою технологічного блоку є озброєння методичним арсеналом: технологією диригування, технологією та психотехнікою хорового співу, методиками роботи з хоровими колективами; дослідницький блок орієнтований на організацію та педагогічний супровід науково-дослідної діяльності студента; виконавчий – на оволодіння навичками виконання вокально-хорових творів; педагогічний блок націлений на коор-

динування самоосвітньої діяльності студентів з вивченням вокально-хорового репертуару в реальних професійних умовах, аналізу науково-педагогічних праць та виконавського досвіду авторитетних хорових диригентів.

Зауважимо, що сьогодні такий досить насичений та об'ємний характер підготовки студентів вокально-хорових спеціальностей в умовах поширення пандемії вимагає широкого впровадження у вузівську практику дистанційної форми навчання. Викладачі вимушені здійснювати пошук нових інноваційних форм організації, проведення хорових занять та методичних консультацій, підбиття підсумків та здійснення контрольних заходів, які б дозволили вирішити всі поставлені завдання у повному обсязі в онлайн форматі.

В результаті, аналіз ситуації у вітчизняних вишах показав, що сьогодні спостерігаються зміни у перерозподілі навчального навантаження – це суттєве скорочення контактних аудиторних годин, відведених на виконавську та методичну підготовку майбутнього фахівця та перенесення значної частки освітнього навантаження до розділу самостійної роботи студентів. Перед педагогічною спільнотою постало завдання з пошуку вирішення ситуації, що склалася. Як показала практика, переконливими варіантами стали такі: реалізація практико-орієнтованої методичної стратегії в аудиторних формах занять з вокально-хорових дисциплін; включення до освітнього процесу ефективних методів підготовки та організації самоосвіти студентів, у тому числі технології дистанційного навчання.

В сучасних умовах дистанційне навчання знаходить все більш широке застосування у вищій мистецькій школі. Це пов'язано з тим, що дистанційне навчання як інноваційний освітній процес з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій допомагає студентам реалізовувати власні освітні цілі, спрямовані на розвиток особистості. При використанні дистанційної форми навчання значущими стають не лише знання, але головне – вміння їх застосовувати для вирішення конкретних життєвих проблем, способи оволодіння знаннями та їх успішне використання в різних ситуаціях, а також вміння приймати відповідальні аргументовані рішення (Стрельбицька, 2020).

Вчений Л. Штихно зазначає, що дистанційне навчання – освітній процес, який повністю або частково реалізується за допомогою комп'ютерів і телекомунікаційних засобів (Штихно, 2016). Інша дослідниця С. Стрельбицька визначає дистанційне навчання як освітній процес у ході якого надається істотна частина навчального матеріалу

Структурування змісту вокально-хорових дисциплін

Напрями	Опис
Теоретичний	напрямок цієї підготовки покликаний забезпечити майбутніх фахівців теоретичними знаннями – це знання з історії та теорії вокально-хорової освіти та виконавства; теоретичними знаннями про хор, як виконавчий колектив; методичними знаннями про роботу з хоровими колективами; теоретичними основами формування техніки диригування; знаннями про художні стилі, напрямках та їх заломленні в хоровій звучності за допомогою диригентського жесту; знаннями про хорову літературу, спеціальну термінологію;
Методичний	напрямок озброює студента технологічним арсеналом, до складу якого входять: – методика диригування (володіння диригентським апаратом, системою афтактів, різними видами ведення звуку, диригентською «алікатурою», типами диригентської техніки; – методика та психотехніка хорового співу (володіння вокально-хоровою технікою, освоєння хорового репертуару у репетиційному процесі, концертний виступ у ролях диригента хорового колективу та артиста хору); – педагогічні методики роботи з хоровими колективами (включають теоретичне та практичне моделювання роботи над піснею, репетиційну роботу з навчальними хоровими колективами та хормейстерською роботою в умовах педагогічної практики у школі);
Дослідницький	напрямок відповідає за підготовку та організацію науково-дослідної діяльності, оволодіння методами дослідницької діяльності; методами розвитку аналітичного мислення, розвитку усного та письмового мовлення студента. Серед форм організації цього виду діяльності можна перерахувати: попередню роботу над хоровою партитурою, підбір пісенного та хорового репертуару, підготовку наукових доповідей та виступ на семінарах та конференціях, виконання письмових анотацій на вокально-хорові твори, підготовку та захист рефератів та курсових робіт, наукові публікації;
Виконавський	Вокально-хорова підготовка у даному напрямку реалізується в такий спосіб. Майбутній фахівець здійснює виконавчу діяльність з освоєння навчально-концертного репертуару як артист хору. Займаючи позицію хормейстера, студент проходить довгий шлях: створює моделі хорових творів у різних видах пізнавально-творчої діяльності (виконання хорової партитури на фортепіано, вокальне виконання голосів хорових партій, диригування, виконання хорової партитури на фортепіано концертмейстером); потім переходить до реальної репетиційної роботи зі студентським хоровим колективом та диригуванню в умовах концертного виступу;
Педагогічний	напрямок представлений так: 1) вивчення науково-педагогічних праць та виконавського досвіду авторитетних хорових диригентів, музикознавчої, методичної та хорової літератури (нотної, аудіо) та шкільного пісенного репертуару, аудіо та відео матеріалів вокально-хорового мистецтва; 2) практико-орієнтованою навчальною діяльністю студентів в організованих професійних умовах, що дозволяють здійснювати формування педагогічного досвіду студентів, а саме: – підбір та робота над пісенним репертуаром у спеціально створених умовах; – планування музично-педагогічної діяльності (постановка завдань, знаходження шляхів їх вирішення); – здійснення репетиційного процесу зі студентським хоровим колективом; – концертні виступи; – навчально-педагогічною взаємодією та рольовою діяльністю викладача (педагог індивідуальних та групових занять, лектор, керівник та диригент хорового колективу, науковий керівник) та студента (співак хорового колективу, хормейстер, вчитель музики, автор анотацій наукових доповідей і т.д.).

Джерело: складено автором на основі (Грибкова, Ушакова, 2016; Прядко, 2009; Тарасюк, 2021; Швець, 2016)

і більша частина взаємодії з викладачем здійснюються з використанням сучасних інформаційних технологій: супутникових зв'язків, комп'ютерних телекомунікацій, національного й кабельного телебачення, мультимедіа, навчальних систем (Стрельбицька, 2020).

На думку Ю. Ю. А. Беляєва, А. Котарьова, Ю. Моїсєєва та Т. Трішиної характерними рисами дистанційного навчання є: гнучкість; модульність; паралельність; велика аудиторія; економічність; технологічність (рис. 1).

Дистанційне навчання є одним з альтернативних підходів, який може замінити очне або традиційне навчання і є одним з ключових факторів розвитку вищої мистецької освіти. Виходячи з багатofункціональності, дистанційне навчання з використанням електронних технологій широко застосовується у викладанні дисциплін для студентів вокально-хорових спеціальностей.

Досвід організації та проведення хорової практики показав, що найбільшу ефективність мають такі форми дистанційної роботи, як вебінари,

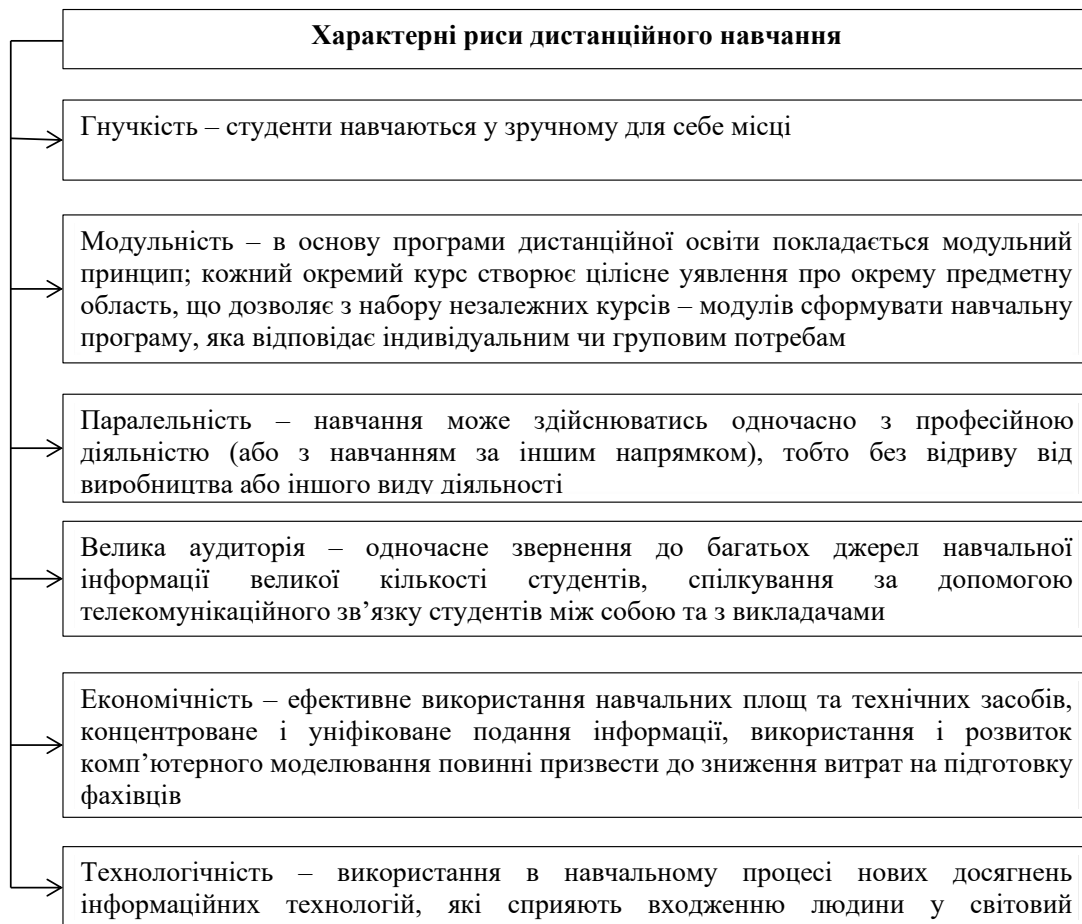


Рис. 1. Характерні риси дистанційного навчання

Джерело: складено автором на основі (Беляєв, Котарев, Трішина, 2014; Моїсєєва, 2010)

відеоконференції, онлайн-консультації, що проводяться на навчальних платформах ZOOM та Moodle (Big Blue Button). Вони дозволяють поєднати онлайн-заняття з можливістю їх аналізу та обговорення в режимі реальної присутності всіх учасників освітнього процесу (керівника практики, методистів-хормейстерів, студентів, учасників хорового колективу).

Наприклад, зміст лекційного курсу «Історія та теорія хорового виконавства» охоплює історію хорової культури, теоретичні питання хорознавства, історію диригентсько-хорового виконавства, основні проблеми диригентсько-хорової практики. Дисципліна супроводжується електронним курсом у системі управління освітою MOODLE, яка має організувати самостійну роботу студента. Подання результатів самостійної роботи здійснюється у різних жанрах дослідницької роботи: анотація на вокально-хоровий твір, есе, реферат, дослідницький проект, наукова доповідь, стаття. На платформах ZOOM відбувається навчально-педагогічна взаємодія, під час якої ведеться обговорення актуальних питань, висловлюються особисті судження, проводяться кон-

сультування та захист студентських робіт.

Значну частку навчального навантаження в освоєнні практичної дисципліни «Хорове диригування» займає позааудиторна робота студентів, у процесі якої здійснюється підбір вокально-хорового репертуару; проводиться попередня робота над хоровим твором (виконання партитур на фортепіано, вокальне вивчення голосів хорових партій, диригентське управління голосами хорових партій, виконання письмової інструкції на вокально-хоровий твір) (Карпенко, 2021). З метою методичного супроводу розробляються електронні навчальні посібники у системі MOODLE. Враховуючи складність самостійного розуміння професійних «секретів» хорового диригента викладачами застосовується дистанційне консультування з використанням комунікативних можливостей месенджерів, соціальних мереж, програм відеозв'язку.

Програма дисципліни включає такі завдання: знайомство із зразками виконавських інтерпретацій прикладів музики для співочих колективів,

вокальних ансамблів; знайомство з партитурами з великою кількістю голосів, із поліфонічною фактурою; слухання та аналіз аудіозаписів вокальних творів різних епох, стилів, жанрів; самостійне ескізне вивчення вокально-хорових партитур; підбір засобів управління вокальним виконанням; передача змодельованого образу засобами диригентської техніки. Студенти мають можливість досягти вищезазначених завдань, використовуючи інноваційні мережеві технології, прикладом яких є музичні стрімінгові платформи та сервіси, що дозволяє вокально вивчати голоси хорових партій, стежити за просуванням музичних виконавців та результатами їх творчості. В даний час змінилися практики слухання музики та її поширення, а використання стрімінгових сервісів створило принципово інший контекст комунікаційної взаємодії музикантів та слухачів (студентів). Сьогодні найпопулярнішими стрімінговими платформами вважаються Apple Music, Google.Play Music, Yandex Music, Spotify, Boom (Vkontakte), Amazon Music, SoundCloud, YouTube Music, Deezer, Pandora, Tidal, Napster та офлайн-плеєри (піратські версії). Крім того, стрімінгові сервіси стали одним із майданчиків для розміщення реклами, у тому числі аудіореклами. Кількість користувачів таких платформ зростає щомісяця, платформи конкурують одна з одною. У цій великій конкурентній боротьбі виграв слухач, тому що і музиканти, і сервіси намагаються створювати такий контент, який відповідатиме потребам кінцевого слухача, впливаючи як на онлайн, так і офлайн формати.

Дисципліна «Хоровий клас» – ключова у вокально-хоровій підготовці студентів, тому що тут студент-музикант займає позиції співака хору та хормейстера. Як співак студент нарощує вокально-хорові та співочо-слухові навички, які надалі виконуватимуть дві функції: особисте володіння вокальною технікою, технологією постановки та розвитку співацького голосу. Працюючи з хоровим колективом як хормейстер, студент набуває навички технології роботи над вокально-хоровим твором; навички комунікації у наступних сферах: візуальна, вербальна, мануальна, пантомімічна, вольова, слухова, музично-виразна. Освоєння цієї дисципліни здійснюється в режимі хорових репетицій, дистанційна форма використовується при індивідуальній роботі зі студентами – це розучування та відпрацювання хорових партій.

Багато викладачів в якості основної програми для відеозанять використовують месенджер Skype – спрацьовує як ефект популярності, так й наявність цієї програми на багатьох моделях

комп'ютерів та телефонів у числі встановлених. Для студентів вокально-хорових спеціальностей Skype, на наш погляд, малопридатний, оскільки якість звукопередачі в програмі близька швидше до незадовільного рівня. Місце її удосконаленої версії (програми Skype для бізнесу), з ширшими конференц-можливостями, нині займає програма Microsoft Teams. У різних конференц-програмах функція загального екрану реалізована дещо по-різному. Розглянемо основні її особливості та переваги для роботи.

Основна зручність загального екрану програми Microsoft Teams полягає в тому, що він дозволяє педагогу не лише показувати файли зі свого комп'ютера, а й запускати будь-які програми, наявні на пристрої. В результаті:

– педагоги-теоретики можуть не лише продемонструвати на цьому екрані нотний текст (для аналізу або співу з аркуша), але і файл з відео нотами. Загальний екран також можна використовувати як онлайн-фонотеку для колективного прослуховування музичних та музично-сценічних творів на заняттях з усіх вокально-хорових дисциплін. Диктанти з сольфеджіо (у разі відсутності у педагога цифрового інструменту) для передачі звуку з найкращою якістю можна записувати заздалегідь і відтворювати за допомогою загального екрану. Так можна чинити і з тембровими диктантами, зокрема диктантами з музичних творів, даючи їх як фрагменти оригінального звукового файлу;

– педагоги-виконавці можуть показати ноти прямо на занятті при розборі зі студентами особливостей твору, який вони виконують. Якщо ж педагогам зручніше продовжувати використовувати на дистанційних заняттях отриманий від студента відеофайл (з його співом) вони можуть викласти його на загальний екран і розібрати виконання в прямому ефір, зупиняючи запис і відразу ж даючи до нього коментарі. Цей спосіб економить значну кількість часу (на витрату якого під час запису та пересилання файлів з обговореннями записів, надісланих студентами, часто скаржаться педагоги).

В меню загального екрану Microsoft Teams є вкладка дошка для записів (Whiteboard), на ній можна малювати, писати віртуальним пером або стилусом (за наявності сенсорного екрану). Її зручно використовувати на заняттях з аналізу музичних форм або поліфонії, де потрібно показувати деякі схеми та формули (рис. 2). Втім, головне тут – саме наявність загального екрану в конференц-програмі, оскільки «класну дошку» можна відкрити (у середовищі Windows) окремо, у програмі Microsoft Whiteboard.

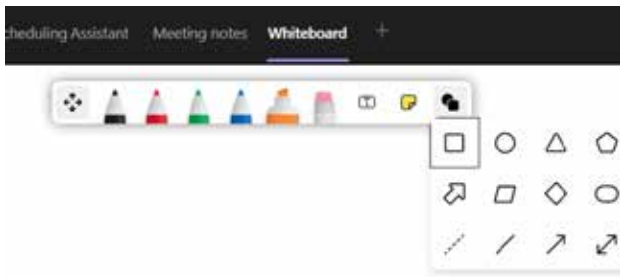


Рис. 2. Вкладка дошка для записів (Whiteboard)

Педагогу, що працює в конференц-програмах, які мають опцію включення загального екрану, щоб уникнути неприємних інцидентів з трансляванням будь-ким із учасників (наприклад, у контексті ведення майстер-класів) небажаного стороннього контенту, обов'язково варто виставити в налаштуваннях програми заборону використання цього загального екрану будь-ким іншим, крім ведучого.

У деяких формах роботи на індивідуальних заняттях використання загального екрану методично не є доцільним. Так, розбір помилок у задачі з гармонії краще проводити з використанням паперу. В цьому випадку студент надсилає педагогу фото з вирішеним ним завданням, педагог перевіряє завдання у режимі реального часу, студент помічає помилки у себе в зошиті, одночасно слухаючи пояснення педагога.

Зауважимо, що важливим чинником професійного розвитку студента є його участь у вокальних конкурсах та фестивалях. Дистанційна форма проведення подібних заходів стала фактично єдиною можливою, починаючи з другої чверті 2020 року. Фестивалі та конкурси вокально-хорового мистецтва в 2020 році пройшли шлях значної трансформації. Низку фестивалів було скасовано, особливо ті, час проведення яких припадав на початок карантинних заходів. Разом з тим, значна частина фестивалів модифікувалась та перейшла у дистанційний онлайн-формат. Даний чинник сприяв просуванню розвитку вокально-хорового мистецтва, взаємодії представників різних шкіл, а також активізації культурно-мистецького життя. Також можна зазначити вдалу практику проведення фестивалів під відкритим небом, яка довела свою доцільність в контексті вітчизняного мистецького простору. За умови поширення карантинних заходів вкорінюється практика перегляду відео з конкурсантами, в той час як фіналісти виступають у прямому ефірі, який транслюється у соціальних мережах. Все це свідчить про те, що вокально-хорове мистецтво продовжує розвиватися.

Можливо, що в подальшій перспективі на базі кожної музичної вищої школи буде організовано студентський вокальний конкурс, участь у ньому студентів буде включена у програму навчання та результати конкурсу, а не лише екзаменаційні оцінки, стануть одним із показників професійного зростання студентів.

Узагальнюючи результати досвіду реалізації дистанційного навчання у вокально-хоровій підготовці, можна виділити такі характерні риси: 1) системна організація процесу вокально-хорової самоосвіти, заснованої на принципі активізації цілеспрямованої, інтенсивної, контрольованої самостійної роботи студента; 2) індивідуалізація навчання, що надає можливість студенту-музиканту компенсувати освітні прогалини у вокально-хоровій освіті, реалізовувати освітні та науково-творчі потреби з індивідуальної освітньої траєкторії; 3) періодичне поєднання аудиторних та дистанційних форм у вокально-хоровій підготовці майбутнього фахівця сфери мистецтва дозволяє досягати збалансованого освітнього результату.

При цьому реалізація дистанційного підходу в освітню практику має бути забезпечена такими умовами: по-перше, наявність матеріально-технічної бази та спеціального методичного забезпечення у вигляді цифрових освітніх ресурсів з вокально-хорових дисциплін; по-друге, дистанційний формат вокально-хорової підготовки повинен бути забезпечений спеціальними навчально-методичними посібниками із самостійної вокально-хорової підготовки та можливістю отримання дистанційної педагогічної консультації.

На нашу думку, основними заходами щодо подальшого поширення дистанційних технологій у підготовці студентів вокально-хорових спеціальностей є: 1) організація електронного освітнього середовища для прояву ініціативи, творчості, артистизму та самостійності студентів; 2) створення закладом вищої освіти оптимальних умов розвитку вокально-хорових здібностей студентів; 3) підтримка та розвиток сталого інтересу студента до естрадної творчості; 4) адаптація та психологічна підтримка студентів; 5) розвиток комунікативних навичок особистості, створення комфортних умов для творчої роботи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, можна зробити висновок, що вокально-хорова освіта в університеті перебуває у складних умовах і вимагає пильної уваги та підтримки з боку адміністративного та науково-педагогічного корпусу. Досягнення професійних вимог, що задаються стандартами, до майбутнього музиканта

можливе при комплексному застосування всіх освітніх ресурсів, починаючи від висококваліфікованих педагогічних кадрів, сучасних практико-орієнтованих форм та методів освоєння вокально-хорових дисциплін, у тому числі технологій дистанційної освіти, та завершуючи організованою професійною самоосвітою студента.

Загалом дистанційне навчання сприяє реалізації сучасних освітніх парадигм – таких, як індивідуалізація і диференціація навчальної діяльності, самоосвіта та саморозвиток студентів. Музичний педагог, працюючий зі студентами вокально-хорових спеціальностей, пови-

нен не тільки мати необхідний рівень знань, а й володіти сучасними досягненнями науки. Йому потрібно знати, які явища голосотворення на даний момент вже зрозумілі, що є головним, а що – другорядним. Педагог має розуміти, що вокальна діяльність із хором колективом у досить великому масштабі впливає на хорове виконання. Але, тим не менш, дуже важливо створювати передумови індивідуальної виконавчої варіативності, у зв'язку з чим діапазон інновацій в аспекті вокальної методики хорового виконання буде постійно розширюватися, оновлюватися та доповнюватися.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беляев А.Н. Котарев А.В., Тришина Т.В. Рациональный подход к реализации дистанционных образовательных технологий в вузе. *Вестник Воронежского государственного аграрного университета*. 2014. № 1-2 (40-41). С. 121–124.
2. Грибкова О.В., Ушакова О.Б. Культурно-образовательная среда в системе музыкального образования высшей школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2016. № 1 (56). С. 190–192.
3. Дыганова Е.А., Явгильдина З.М. Трансформации в профессиональном образовании будущих педагогов-музыкантов: практико-ориентированная стратегия. *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве* : материалы XVII Международной научно-практической конференции. Москва : МГИК, 2019. 408 с. С. 20–25.
4. Карпенко С.В. Методичні основи вивчення хорового диригування на першому курсі навчання. Методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти молодших курсів першого (бакалаврського) рівня та викладачів інститутів культури і мистецтв педагогічних університетів України. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 48 с.
5. Лімін В. Формування вокальної культури у студентів інститутів мистецтв на засадах художньо-мистецьких традицій. *Молодь і ринок*. 2011. № 10. С. 159–162.
6. Моїсєєва Ю.Ю. Дистанційне навчання: інноваційна форма вищої освіти. *Актуальні проблеми економічного і соціального розвитку регіону*. 2010. С. 369–372.
7. Найдина М.М., Грибкова О.В. Развитие коммуникативной культуры в условиях музыкально-педагогического образования на примере работы с хором коллективом. Стратегия развития образовательного пространства в контексте интеграции культуры и искусства : коллективная монография. Москва, 2016. С. 145–153.
8. Прядко О. Розвиток співацького голосу : методичні рекомендації. Кам'янець-Подільський : Буйницький О. А., 2009. 92 с.
9. Стрельбицька С.М. Використання освітніх технологій дистанційного навчання для забезпечення навчального процесу у ЗВО. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends*. 2020. № 3. С. 37–42.
10. Тарасюк Л. Особливості формування культури вокального виконавства в системі професійної підготовки студентів-вокалістів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 38. Том 3. С. 161–167.
11. Швець І. Б. Формування вокально-виконавської культури майбутнього педагога-музиканта як педагогічна проблема. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 46. С. 337–340.
12. Штихно Л. В. Дистанційне навчання як перспективний напрям розвитку сучасної освіти. *Молодий вчений*. 2016. № 6 (33). С. 489–495.

REFERENCES

1. Belyayev A.N., Kotarev A.V., Trishina T.V. Ratsionalnyy podkhod k realizatsii distantsionnykh obrazovatelnykh tekhnologiy v vuze [Rational approach to the implementation of distance learning technologies in higher education]. *Voronezh State Agrarian University Bulletin*. 2014. No 1-2 (40-41). Pp. 121–124 [in Russian].
2. Hrybkova O.V., Ushakova O.B. Kulturno-obrazovatelnaia sreda v systeme muzykal'nogo obrazovaniya vysshei shkoly [Cultural and educational environment in the system of music education in higher education]. *The world of science, culture, education*. 2016. No 1 (56). Pp. 190–192 [in Russian].
3. Dyhanova E.A., Yavhyldyna Z.M. Transformatsyy v professyonalnom obrazovanii budushchykh pedahohov-muzykantov: praktyko-oryentirovannaia stratehiya [Transformations in the professional education of future music teachers: a practice-oriented strategy]. *Intercultural interaction in the modern musical and educational space* : materials of the XVII International Scientific and Practical Conference. Moskva : MHIK, 2019. 408 p. [in Russian].
4. Karpenko Ye.V. Metodichni osnovy vyvchennia khorovoho dyryhuvannia na pershomu kursi navchannia. Metodichni rekomendatsii dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity molodshykh kursiv pershoho (bakalavrskoho) rivnia ta vykladachiv instytutiv kultury i mystetstv pedahohichnykh universytetiv Ukrainy [Methodological foundations for the development of choral conducting at the first course of training. Methodological recommendations for the health education

of young students of the first (bachelor's) level and university students at the institutes of culture and science of pedagogical universities of Ukraine]. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2021. 48 p. [in Ukrainian].

5. Limin V. Formuvannia vokalnoi kultury u studentiv instytutiv mystetstv na zasadakh khudozhno-mystetskykh tradytsii [Formation of vocal culture among students of the institutes of mysticism in the ambush of artistic and mystical traditions]. *Youth and market*. 2011. No. 10. Pp. 159–162 [in Ukrainian].

6. Moisieieva Yu.Iu. Dystantsiine navchannia: innovatsiina forma vyshchoi osvity [Distance learning: an innovative form of higher education]. Actual problems of economic and social development of the region. 2010. Pp. 369–372 [in Ukrainian].

7. Naidyna M.M., Hrybkova O.V. Razvytye kommunykatyvnoi kultury v usloviakh muzykalno-pedahohycheskoho obrazovanyia na prymere roboty s khorovym kolektyvom [The development of a communicative culture in the conditions of musical and pedagogical education on the example of working with a choir]. Strategy for the development of educational space in the context of the integration of culture and art : collective monograph. Moskva, 2016. Pp. 145–153 [in Russian].

8. Priadko O. Rozvytok spivatskoho holosu [Development of the voice of speech]. Kamianets-Podilskyi : Buinytskyi O. A., 2009. 92 p. [in Ukrainian].

9. Strelbytska S.M. Vykorystannia osvितnikh tekhnolohii dystantsiinoho navchannia dlia zabezpechennia navchalnoho protsesu u ZVO [The use of educational technologies of distance learning to ensure the educational process in the free economic zone. *Theoretical and empirical scientific research: concept and trends*. 2020. No. 3. Pp. 37–42 [in Ukrainian].

10. Tarasiuk L. Osoblyvosti formuvannia kultury vokalnoho vykonavstva v systemi profesiinoi pidhotovky studentiv-vokalistiv [Features of the formation of the culture of vocal performance in the system of professional training of students-vocalists]. *Current issues of the humanities*. 2021. No. 38. Pp. 161–167 [in Ukrainian].

11. Shvets I. B. Formuvannia vokalno-vykonavskoi kultury maibutnoho pedahoha-muzykanta yak pedahohichna problema [Formation of vocal-performing culture of the future teacher-musician as a pedagogical problem]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems*. 2016. No. 46. Pp. 337–340 [in Ukrainian].

12. Shtykhno L. V. Dystantsiine navchannia yak perspektyvnyi napriam rozvytku suchasnoi osvity [Distance learning as a promising area of modern education]. *Young scientist*. 2016. No. 6 (33). Pp. 489–495 [in Ukrainian].

Андрій КОВАЛЬ,
orcid.org/0000-0002-8009-1744
викладач кафедри графічного дизайну
Львівської національної академії мистецтв
(Львів, Україна) koval.andr18@gmail.com

СВЯТИЙ МИКОЛАЙ В ІКОНОПИСІ КОРНИЛА УСТИЯНОВИЧА

У статті дається аналіз іконопису художника Корнила Устияновича, що стосується постаті святого Миколая. Виявлено півтора десятка робіт. В спадщині митця представлено два типи зображень – поясний (півфігурний) і ростовий (повнофігурний). Окреслено типові риси образу, які наявні в сакральних просторах різних храмів. Здійснено огляд церков, у яких малював художник та вказано на збереженість чи втрату мистецького доробку. Скажімо, у селі Козьова Стрийського р-ну, у ніші дерев'яної основи знаходиться твір зі святим Миколаєм, що асоціюється із виносною іконою. Це фрагмент іконостасу, який створено у 1877 році. На жаль, церква згоріла, але деякі елементи були врятовані. Усі полотна з постаттю святого Миколая митець малював у різні часи та в різних регіонах Галичини, у яких акцентована увага на самій особі, на його зовнішності, елементах одягу, що мають символічне та естетичне значення. У своєму культурно-живописному возвеліченні образу Миколая Чудотворця Корнило Устиянович не обмежувався однофігурним зображенням. Він збагатив свою творчу спадщину саме сюжетним композиційним вирішенням, також відтворив досить цікаву історичну подію «перенесення мощей святого Миколая», яка відбулася у 1087 р. Такий непростий сюжет, над яким художник працював у церкві села Шешори неподалік Косова, глибоко проаналізувавши біблійний текст та пов'язав його з індивідуальним осмисленням традиції. Митець намагався оновити сюжетно-ситуативні ходи та подати це на живописну площину. У його роботах домінує структурне моделювання форми та образу, а художні сцени відтворені без будь-яких суттєвих відхилень, не виходячи за межі традиції. Рисунок чіткий і закономірний, який базується на академічних засадах. Досить часто на площинах храмів спостерігаємо поєднання реалістичного бачення світу та декоративно-умовних форм художнього виразу, вмотивованість композиційного вирішення, у якому закладено психологічний образ. Притаманна художня майстерність реалістичного малярства та відчуття глибокого внутрішнього змісту, тоді, коли постать набирає типових для регіону характерних рис і стає ближчою до вірян. Зображення доповнюються стриманою та естетичною кольоровою гамою, вміло поєднують багатфігурні образи із природним простором.

Ключові слова: іконопис, живопис, кольорова гама, сюжет, сакральне мистецтво, академічний рисунок.

Andriy KOVAL,
orcid.org/0000-0002-8009-1744
Lecturer at the Graphic Design Department
Lviv National Academy of Arts
(Lviv, Ukraine) koval.andr18@gmail.com

SAINT NICHOLAS IN THE ICON PAINTING BY KORYNYLO USTYIANOVYCH

The article analyzes the icon painting by artist Kornylo Ustyianovych which is centered on the image of Saint Nicholas. Fifteen works were found. The artist's legacy represents two types of portraits: a half-length portrait and a full-height portrait. The typical features of the image, which exist in sacred spaces of different temples, are specified. The churches where the artist painted are examined and the artistic heritage preservation or loss are specified. For example, in the village of Kozova, Stryi district, in the niche of a wooden basis there is a work with Saint Nicholas which is associated with the portable icon. This is a fragment of an iconostasis which was created in 1877. Unfortunately, the church burnt down but some elements were rescued. All canvases with the image of Saint Nicholas were painted by the artist at different times and in different regions of Halychyna and they are focused on the image of Saint Nicholas himself, his appearance, the elements of clothes which have symbolic and aesthetic meanings. In his cultural and artistic glorification of the image of Nicholas the Wonderworker Kornylo Ustyianovych didn't limit himself to a single-figure image. He enriched his artistic heritage with plot-driven formula and also depicted quite an interesting historic event of translation of relics of Saint Nicholas which took place in 1087. There is a complicated plot on which the artist worked in the church of the village of Sheshory not far from Kosiv, having analyzed in depth the Biblical text and connected it with its individual interpretation of traditions. The artist was trying to renew plot-driven and situational moves and to depict this on the artistic planes. His works are dominated by the structural modeling of form and image and artistic scenes are shown without any significant deviations without extending beyond the limits of tradition. The drawing is blur-free and predictable, it is created on an academic basis. Quite often on the surfaces of the temples the combination of realistic outlook and decorative and

conventional forms of the artistic expression, justification of plot-driven decisions, in which the psychological image is embedded, can be seen. There is natural artistic professionalism of realistic paintings and the feeling of a deep internal content when the image gets the elements typical of this region and becomes closer to the religious. The images are complemented by a reserved and aesthetic color scheme, they skillfully combine multigure images with natural space.

Key words: icon painting, painting, color scheme, plot, sacred art, academic painting.

Постановка проблеми. Один з найпопулярніших святих у християнському світі, який вважається покровителем плаваючих і мандруючих – це Микола, Миколай Мирлікійський (Микола Чудотворець) (Моздир, 2006: 145–147). Його прославляють на морі, величають на суходолі, у нього просять допомоги у всіх небезпеках. Святий Миколай народився в місті Патарах у другій половині третього століття, що знаходиться в старовинній Ликії східної частини сучасної Туреччини. Батько його Теофан і мати Нонна були праведними християнами і намагалися навчати цьому свого сина. Вже в молоді роки святий Миколай вів побожне життя, у середу і п'ятницю – аж до заходу сонця постив. Перебуваючи у Господніх чеснотах, і доносив Христову віру та згодом висвятився на священника.

У візантійській іконографії він з'являється в X столітті в мозаїках Константинопольського собору святої Софії. На теренах Київської Русі перші роботи зі святим Миколаєм угодником датуються XI століттям. Пошанованою святинею Софії Київської вважається ікона святого Миколи (Мокрого), що є візантійською за походженням. Існує одна з версій, що твір 1943 р. вивезли до Варшави, а згодом відправили до США. У настінному живописі образ святого Чудотворця появився у XII столітті – це фреска із Михайлівського Золотоверхого монастиря у Києві. Часто Миколая угодника малюють із клеймами навколо постаті, кількісно від 10 до 20 зображень, у яких відтворений його життєвий шлях, що поділяється на три частини: перша – про дитинство і юнацькі роки, друга – посвята у священництво і душпастирські сцени, третя – допомога нужденним і чуда, які учиняв святий. Такий тип ікон був поширений на західноукраїнських землях. Переважно іконопис виконувався яєчною темперою на левкасовому ґрунті, основою служили липові дошки, які зчіплювалися дубовими шпугами.

Мета статті полягає в аналізі образу Миколая на іконописних полотнах К. Устияновича, які нам вдалося виявити в різних храмах Львівської, Івано-Франківської та Тернопільської областей. Вперше залучається в науковий обіг низка невідомих творів, передусім сакрального мистецтва, архівних матеріалів та ін.

Із середини 19 ст. у церковному малярстві Галичини все частіше з'являлися твори у техніці

олійного живопису. Велика кількість художніх робіт була копіями дешевих ярмаркових листівок. Із непрофесійним виконанням і анатомічними диспропорціями такі постаті часто заповнювали церковне середовище. Тому для цього періоду постало завдання «створити новий образ так, щоб не порушити традиції, не зруйнувати канону. Саме в такій ситуації виявляється, чи людина – талановитий творець, чи лише здібний ремісник». Дослідники вважають кінець XIX – першу третину XX ст. в історії мистецтва Східної Галичини досить проблемним і суперечливим періодом, складність якого полягає в тому, що сьогодні відбувається активний процес його переосмислення. Мистецтвознавці повинні відповісти на питання: якою була загальна стилістична еволюція, ідеологічне й національне підґрунтя нової художньої культури, особливості синтезу мистецтв (Студницька, Студницький, 2016: 32). З таким викликом справлялася невелика кількість митців, що проживала в Галичині. Майже всі вони закінчували західноєвропейські мистецькі заклади, володіли тенденціями академічного рисунку. Тут поєднувалися художня майстерність реалістичного малярства і відчуття глибокого внутрішнього змісту: постать набирає типових для регіону характерних рис і стає ближче до вірян. Власне аналогічними є зображення святого Миколая у творах Корнила Устияновича.

Виклад основного матеріалу. Нам удалося віднайти близько півторадесятька робіт художника привисвячених особі святого Миколая. Вони переважно вмонтовані в іконостас намісного ряду або бічних вітарів. Традиційно розміщувалися «на іконах біля дияконських врат зображали особливо шанованого в даній місцевості святого, здебільшого Миколая, справа від Спасителя розташовували храмову ікону, тобто ікону того святого або празника, якому призначений храм. Таким чином, намісний ряд символізує єднання Земної та Небесної церков, відкриває кожному вірному шлях індивідуального спасіння» (Студницький, 2009–2010: 194–195).

В доробку К. Устияновича два типи зображень – поясний (півфігурний) і ростовий (повнофігурний). Взвзявши за основу певні мистецькі чинники, ми згрупували їх у дві композиційно-споріднені групи. Перша (півфігурна) знаходиться

у храмах сіл Вістова Калуського р-ну Івано-Франківської обл., Козьова Сколівського р-ну Львівської обл., Мацошин Жовківського р-ну Львівської обл., Микуличин Надвірнянського р-ну Івано-Франківської обл., Острів Тернопільського р-ну Тернопільської обл., Шешори Косівського р-ну Івано-Франківської обл., Шульганівка Чортківського р-ну Тернопільської обл., Ягільниця Чортківського р-ну Тернопільської обл. Всі ці зображення святого Миколая належать до поясного типу, які виконані здебільшого на полотні.

Характеризуючи роботи, які виконав К. Устиянович, мусимо зазначити, що переважно на площинах представлено святого старшого віку із ликом благодаті Божої. Охайна сива борода, по якій спадають тонкі вуса. В усіх іконах акцентована увага на головному уборі – великій митрі, з-під якої виглядає невелике світле волосся. Якщо зосередити увагу на зовнішніх характеристиках митри, то вона переважно в багряних кольорах із золотим декором. Верхня її частина оздоблена хрестом, нижня – стрічкоподібним обручем із гострим закінченням, що нагадує терновий вінок, який накладали на Ісуса. Правою ледь піднятою рукою святий Микола робить благословляючий жест. У лівій – тримає складене червоне Євангеліє, яке обрамлене золотою оправою. У «Житті святих» зазначено, що «при всьому свому смиренні, він не міг противитися Божій волі, бо, як каже передання, вночі перед цим явилися йому Христос Спаситель і Пресвята Богородиця; Ісус подав йому Євангеліє, а Пречиста – омофор» (Життя святих, 2011: 697), який зображено на полотнах у світлих тонах із яскраво вираженими хрестами.

Варто зазначити, що зробивши огляд церков сіл Вістова, Микуличин, Острів, Шешори, простежуємо тенденцію подачі зображення омофору, який нагадує фелон латинського обряду, чому сприяє застосування білих фарб та пластично змодельованих складок. Його збагачує рослинний орнамент – п'ятилистик клена, що із слів пророка Ісаї символізує високість і всемогутність Бога. Іноді орнамент нагадує червону плодоносну шовковицю із довгим зеленим стеблом. Такий візерунок проходить по нарукавниках, це – комплект облачення, що одягають на кінці рукавів: «Нарукавники нагадують ті мотузки, якими були зв'язані руки Ісуса Христа, коли його вели на суд до Пилата» (Захарчук-Чугай, 2006: 160–161). Усі ікони оздоблені золоченою широкою оправою, що гармоніює із іконостасом. У церквах сіл Мацошин, Микуличин, Шешори вони збагачені золотим рельєфним тлом. Слід згадати про роботу із села Козьова, що неподалік Славська, де образ

святого Миколая знаходиться у ніші невеликої дерев'яної основи, що асоціюється із виносною іконою. Це фрагмент іконостасу, який художник малював у 1877 році. «А в Козьовій малюю іконостас, щоб заробити гроші на друкування четвертого тома», писав Корнило Устиянович (ЛННБ ВР. Ф. 93. Од. зб.110: 13). На жаль, церква у Козьові згоріла і вдалося врятувати лише дві роботи, в тому числі й ікону святого Миколая.

Інша частина робіт Корнила Устияновича з постаттю святого Чудотворця належить парафіяльним церквам таких сіл як Буцнів Тернопільського р-ну Тернопільської обл., Саджава Богородчанського р-ну Івано-Франківської обл., Тишківці Городенківського р-ну Івано-Франківської обл., Угринь Чортківського р-ну Тернопільської обл. Усі вони за композиційним вирішенням – повнофігурні. Мусимо констатувати, що св. Миколая представлено переважно в однаковому ракурсі – з опорою на одну ногу, у фронтальному до глядача положенні. Фоном є блакитно-світле небо у підніжжі ніг, що змодельовано у формі невеликого згущення хмар. У церкві села Тишківці позином (підніжжям) служить зелена пляма у вигляді трав'яного покриву із камінням. Св. Миколая зображено у традиційних єпископських ризах, головному уборі і виразно промальованою благословляючою правицею. Ліва рука тримає масивне закрите Євангеліє. Такий відмінний нюанс спостерігаємо в церкві села Угринь. Рука, яка тримає оздоблене Євангеліє, прикрита омофором, що свідчить про священне призначення книги. В цьому положенні більш помітний стихар (підризник), що символізує одяг спасіння. Це велика площа одягу, на якій зображений ромбоподібний набедреник, що символізує відзнаки.

Усі твори із постаттю святого Миколая художник малював у різні часи і в різних регіонах Галичини. У них простежується структурне моделювання форми та образу. К. Устиянович представляв художні сцени без будь-яких суттєвих відхилень, не виходячи за межі традиції. Чіткий і закономірний рисунок, який базується на академічних засадах. Наголосимо, що досить часто у художніх полотнах відбувалося «поєднання реалістичного бачення світу та декоративно-умовної форми художнього виразу. Українські митці працювали у загальноєвропейському мистецькому руслі та зробили свій вагомий і оригінальний внесок у живопис» (Бакович, 2014: 224).

У своєму культурно-живописному возвеличенні святого Миколая Чудотворця Корнило Устиянович не обмежувався однофігурним зображенням. Митець збагатив свою творчу спадщину саме сюжетним композиційним вирішенням тих чи інших тем, сюжетів.

Він представив досить цікаву історичну подію, яка відбулася у 1087 р. – «перенесення мощей святого Миколая з Мир до Барі, міста в Італії, на західному березі Адріатичного моря» (Життя святих, 2011: 699). Досить непростий сюжет, над яким художник працював у церкві села Шешори, неподалік Косова. На полотні вертикального формату розміщено в одному із педелів храму святої Параскеви багатофігурний твір, насичений церковною атрибуцією і вражаючим ювелірним оздобленням. Зазначимо, що преділ (пределла, приділ, лат. *predella*) – у церквах східно-візантійського обряду – цоколь вітгаря або намісного ряду іконостасу зі зображенням біблійних сюжетів чи декоративних композицій (Болюк, 2020: 422). На передньому плані розміщені два дякони із хоругвами у руках. Дерев'яні тримачі проходять з нижньої частини позиму вверх, де закінчуються хрестом. На них ілюстровані жалобно-багряні хоругви із зубчастим, хвилястим завершенням які «символізують знаки християнської Церкви, і означають її перемогу над світом. Їх виносять із церкви при відзначенні особливих церковних урочистостей, наприклад, хресних ходах та похоронах» (Захарчук-Чугай, 2006: 255–256). Візуально вони створюють символічне обрамлення живописної площини та композиційно замикають досить активний і роздріблений середній простір, на якому контрастно виділяються чотири постаті у дяконському вбранні. Довгі червоночорні стихарі, у яких перехрещені на грудях світлі орари. Варто зазначити, що орар – від грецького означає «дивлюсь, стережу, спостерігаю». Це один із компонентів облачання іподіякона, дякона і архідіякона. Він пошитий з тугих тканин у вигляді вузької стрічки, шириною до 15 см, довжиною до 2 м. Орар перев'язують хрестоподібно на грудях через плечі або ж через ліве плече і зав'язують краї під правою рукою. Семантика слова засвідчує, що особи, які мають орар повинні слідкувати за ходом богослужіння, стежити за тим, що потрібно робити присутнім людям у церкві в той чи інший час, а також подавати знак до потрібної молитви. Це також пов'язується зі словом «говорити», «проповідувати». Звідси – орар належить священнослужителям, сприймається як ознака духовної влади (Захарчук-Чугай, 2006: 170–171).

Особи, які зображені на полотні, знаходились без головних уборів. В одній руці запалена свічка, другою підтримують труну із мощами святого Миколая Чудотворця, яка нависла над плечима у дяконів.

Світло-сіра прямокутна основа із карнизним оздобленням, що у перспективному скороченні розкриває домінуючий центр, який з першого плану переходить на другий і композиційно зв'язує їх. Домовина із прозорою кришкою, де проглядаються мощі святого Миколая. Другий план цього твору розкрито фронтальним ритмом людських постатей. Це тісне наповнення простору церковним духовенством. Єпископи, митрополити, священники – усі в ризах (широкий довгий одяг без рукавів, який одягається під час богослужіння) із митрами на головах. У руках у них процесійні хрести із перемичками, патериці і золоті митрополичі жезли. Ця частина формату вирішена у композиційно рапортних зіставленнях. Простежується чергування душпастирських портретних ликів із церковною символікою. Задній план наповнюють ченці, які візуально розчиняються у наговпі простого люду. Такий м'який міжплановий перехід було досягнуто за допомогою тональної градації людських постатей. Позаду вони більш обмежені у кольоровій гамі і холодніші за спектральною температурою. Вдаліні художнього полотна видніється Адріатичний пейзаж, як нагадування, що моряки були ініціаторами перевезення мощей святого Миколая до міста Барі. Щодо краєвидів, то вони є гірськими і переходять у довгі замські мури, а це надає твору повітряної перспективи і розділяє його на композиційні зони. Як зазначають дослідники, саме у XVIII ст. з'являються образи, присвячені пам'яті св. Миколая Чудотворця. Наприклад, «Перенесення мощей св. Миколи з Мир Лікійських до Барі», скажімо, який намалював Марко Домажирський-Шестакович у 1730 році (Моздир, 2006: 145–147).

Висновки. Отже, Корнило Устиянович глибоко проаналізувавши біблійний текст, пов'язав його із індивідуальним осмисленням традиції. В його доробку представлено два типи зображень св. Миколая – поясний (півфігурний) і ростовий (повнофігурний), які до сьогодні знаходяться в різних храмах Галичини. Художник намагався оновити сюжетно-ситуативні ходи та подати їх на живописну площину. Констатовано, що його твори мають чіткі та вмотивовані композиційні вирішення. Характерні зображення ікон доповнені стриманою та естетичною кольоровою гамою, що засвідчує про вміле поєднання багатофігурних образів із природним простором.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баквич О. Філософія рококо та її вплив на український іконопис другої половини XVIII ст. Мистецтвознавчий автограф. № 6-8. Львів, 2014. С. 224.
2. Болюк О. Художнє дерево у церквах (за матеріалами західних областей України). Львів, 2020. С. 422.
3. Життя святих. Львів : Свічадо 2011. С. 697; С. 699.

4. Захарчук-Чугай Р. Нарукавники. Словник українського сакрального мистецтва, Львів, 2006. С.160–161.
5. Захарчук-Чугай Р. Хоругви. Словник українського сакрального мистецтва. Львів, 2006. С. 255–256.
6. Захачук Чугай Р. Орар. Словник українського сакрального мистецтва. Львів, 2006. С. 170–171.
7. Львівська національна наукова бібліотека. Відділ рукописів. Ф. 93. Од. зб.110. Арк. 13.
8. Моздир М. Микола, Миколай Мирлікійський. Словник українського сакрального мистецтва. Львів, 2006. С. 145–146.
9. Студницька Мар'яна, Студницький Ростислав. Церкви Галичини кінця XIX – першої третини XX ст.: художній образ храму. Львів: ЛНАМ, 2016. С. 32.
10. Студницький Р. Іконографічна програма іконостасів східної Галичини кінця XIX – першої тритини XX ст. Мистецтвознавчий автограф. 2009–2010. № 4–5. С.194–195.

REFERENCES

1. Bakovych O. Filozofia rokoko ta yii vplyv na ukraïnskyi ikonopys druhoi polovyny XVIII st. [Rococo philosophy and its influence on Ukrainian icon painting of the second half of the XVIII century]. Art autograph. № 6–8. Lviv, 2014. S. 224.
2. Boliuk O. Khudozhnie derevo u tserkvakh (za materialamy zakhidnykh oblastei Ukrainy) [Wooden sacred artefact (as based on Ukraine's western regions)]. Lviv, 2020. S. 422.
3. Zhyt'ia sviatykh [Lives of saints]. Lviv : Svichado 2011. S. 697, 699.
4. Zakharchuk-Chuhai R. Narukavnyky. Slovnyk ukraïnskoho sakralnoho mystetstva [Dictionary of Ukrainian sacred art]. Lviv, 2006. S.160–161.
5. Zakharchuk-Chuhai R. Khoruhvy. Slovnyk ukraïnskoho sakralnoho mystetstva [Dictionary of Ukrainian sacred art]. Lviv, 2006. S. 255–256.
6. Zakhachuk Chuhai R. Orar. Slovnyk ukraïnskoho sakralnoho mystetstva [Dictionary of Ukrainian sacred art]. Lviv, 2006. S. 170–171.
7. Lvivska natsionalna naukova biblioteka. Viddil rukopysiv. F. 93. Od. zb.110. Ark. 13.
8. Mozdyr M. Mykola, Mykolai Myrlykiskyyi. Slovnyk ukraïnskoho sakralnoho mystetstva [Dictionary of Ukrainian sacred art]. Lviv, 2006. S. 145–146.
9. Studnytska Mariana, Studnytskyi Rostyslav. Tserkvy Halychyny kintsia XIX – pershoi tretyny XX st.: khudozhnii obraz khramu [Churches of Galicia of the end of the XIX – first third of the XX century: artistic image of the church]. Lviv: LNAM, 2016. S. 32.
10. Studnytskyi R. Ikonohrafichna prohrama ikonostasiv skhidnoi Halychyny kintsia XIX–pershoi trytyny XX st. [Iconographic program of iconostases of eastern Galicia at the end of the XIX-first third of the XX century]. Art autograph. 2009–2010. № 4–5. S. 194–195.

ДОДАТКИ



с. Вістова



с. Козьова



с. Мацошин



с. Острів



с. Шешори



с. Шульганівка



с. Ягільниця



с. Микуличин



с. Саджава



с. Тишківці



с. Угринь



с. Буцнів



с. Шешори

УДК 7.038.53:791(477.83-25)“2019-2021”
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-16>

Володимир КОГУТ,
orcid.org/0000-0001-5061-6864
аспірант кафедри історії і теорії мистецтва
Львівської національної академії мистецтв
(Львів, Україна) *management@lnam.edu.ua*

ВІДЕОАРТ ЛЬВОВА ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІДЕОМОНТАЖУ (НА ПРИКЛАДІ ДОРОБКУ КАФЕДРИ АКТУАЛЬНИХ МИСТЕЦЬКИХ ПРАКТИК – ЛНАМ)

Проведено аналіз найбільш вживаних монтажних структур у відеоарті Львова, разом з тим визначено яку роль відіграє монтаж на виголошення мистецького висловлювання. Особливу увагу у статті приділено важливості впровадження дисципліни відеомистецтва у профільній освіті, а також проблематиці та викликам, що виникають внаслідок такої інкорпорації спираючись на практичний досвід кафедри актуальних мистецьких практик.

У процесі аналізу досліджень за даною тематикою встановлено необхідність віднайдення специфічних ознак комунікації мистецького висловлювання з рамою кадру, а також створення розмежування кожного твору індивідуально, а не створення класифікації для подальшого спрощеного уявлення чи «всеосяжного» зрізу вітчизняного відеомистецтва назагал. Що є гостро важливим серед мистецьких практик які активно залучають технологічні інструменти до створення, адже сценарій використання засобу, створює унікальність виголошення авторського задуму, у цій статті ми доводимо паралельне існування багатьох таких сценаріїв в межах однієї мистецької практики.

Приналежність до монтажної структури відеоарту можемо визначити за ознаками які розділяємо на інертні – пасивні у виголошенні та присутні впродовж усього відтворення відеоарту та персеверативні – повторювані та ті які є невіддільною (частина/ознака) частиною власне мистецького висловлювання і формують його по суті. Також виявлено, що згадані у статті монтажні структури мають достатню кількість фахових зразків серед доробку кафедри АМП. Що безумовно є свідченням того, що спільна тема для групи студентів може бути залучена та реалізована у будь-яких взаєминах відеокамери та митця.

У підсумку розмежовані нами монтажні структури активно використовуються педагогами та студентами кафедри АМП не лише в якості навчальних вправ, але як завершений мистецький твір. Названо характерні ознаки для кожної монтажної структури, та викладено наріжні відмінності між ними. Проведено уніфікацію терміну «монтаж» та чим він є у відеомистецтві, з огляду на це доведено що композиція відеоарту є розлогою (у часі) ознакою, і має відмінності у дефініюванні від традиційних мистецьких практик. Доробок студентів згаданий у статті покриває, ваговиту (проте не вичерпну) частину можливих взаємин художника та відеокамери.

Ключові слова: відеоарт Львова, монтажні структури відеоарту, медіамистецтво, семіотичний монтаж, перформативна дія перед камерою.

Volodymyr KOHUT,
orcid.org/0000-0001-5061-6864
Graduate Student at the Department of History and Theory of Art
Lviv National Academy of Arts
(Lviv, Ukraine) *management@lnam.edu.ua*

VIDEO ART OF LVIV PECULIARITIES OF VIDEO EDITING (ON THE EXAMPLE OF THE HERITAGE OF THE DEPARTMENT OF ACTUAL ART PRACTICES – LNAM)

The analysis of the most used montage structures in the video art of Lviv was carried out, at the same time the role of montage on the pronunciation of artistic expression was determined. Particular attention in the article is paid to the importance of incorporating the discipline of video art in the profile education, as well as the problems and challenges arising from such incorporation, based on the practical experience of the Department of Actual Practices. In the process of analyzing studies on the subject, the need to find specific signs of communication of artistic expression with the frame of the frame, as well as to create a distinction for each work individually, rather than creating a classification for a further simplified presentation or “comprehensive” cross-section of domestic video art in general has been established. What is acutely important among artistic practices that actively involve technological tools for creation, because the script of the use of the medium, creates the uniqueness of the utterance of the author’s intent, in this article we prove the parallel existence of many such scripts within a single artistic practice. We can determine the belonging to the montage structure

of video art by the signs divided into inert – passive in the utterance and present throughout the reproduction of the video art and perseverative – repeated and inseparable (part/sign) part of the artistic expression proper and form it in essence. It is also found that the montage structures mentioned in the article have a sufficient number of professional examples among the heritage of the AMP department. Which certainly indicates that a common theme for a group of students can be engaged and realized in any relationship between the video camera and the artist. As a result, the montage structures we delineated are actively used by teachers and students in the AMP department not only as teaching exercises, but as a completed work of art. The characteristic features for each montage structure are named, and the cornerstone differences between them are outlined. The unification of the term “montage” and what it is in the video art is carried out, taking into account it is proved that the composition of video art is spatial (in time) features, and has a difference in the definition of traditional practices. The heritage of the students mentioned in the article covers a significant (but not exhaustive) part of the possible relationship between the artist and the video camera.

Key words: Lviv video art, montage structures of video art, media art, semiotic montage, performative action in front of the camera.

Постановка проблеми. Відеоарт в Україні за понад 30 років існування, представлений великою кількістю творів, однак мистецтвознавчий аналіз деяких з них є ускладнений через загальне нерозуміння відмінностей між традиційними практиками та новими медіа. Взаємини художника та відеокамери є основою мистецького висловлювання таких творів, що звісно потребує додаткових наукових розвідок щодо з'ясування особливостей функціонування відео як мистецького засобу. Дослідження та розмежування особливостей монтажних структур у відеоарті Львова є важливим кроком для спроби уніфікації та порівняльного аналізу між творами. Адже зразки відеоарту які залучають різні монтажні структури не завжди потребують однакової (спільної) методикою розгляду.

Зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями імплементація отриманих результатів дослідження в навчальному процесі Львівської національної академії мистецтв (ЛНАМ) на кафедрі актуальних мистецьких практик. Розмежування зразків відеоарту за монтажними структурами краще дозволить простежити особливості використання засобу відео для виголошення мистецького висловлювання, а також унеможливило ототожнення творів відеомистецтва які використовують різні сценарії використання відео. Формування лекцій дотичних до теми становлення відеоарту в Україні та Львові зокрема.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукових досліджень які безпосередньо розкривали б тему особливостей монтажу у відеоарті українських митців – немає. Вітчизняні розвідки у яких об'єктом дослідження є відеомистецтво впізнаванні «довідковим» та «енциклопедичним» викладом матеріалу, а метою таких статей здебільшого є спроба проаналізувати усе медіамистецтво України назагал, наприклад статті Яніни Пруденко (Пруденко, 2003; Пруденко, 2011).

В цьому дослідженні ми опирались на фахові

вітчизняні праці Ольги Балашової (Балашова, 2010) яка з'ясовує антропологічний вимір в медіамистецтві, Тамари Грідяєвої (Грідяєва, 2015), де розглянуто авторські сценарії реалізації вітчизняного медіамистецтва. З огляду на територіальні межі, особливо важливими є статті Богдана Шумиловича, який досліджує медіамистецтво та візуальну культуру львівського регіону (Шумилович, 2020), його праці послужили джерелом хронології та інтерпретацій взаємин між медіа художниками. Ці напрацювання спрощують віднайдення повторюваних патернів у діяльності митців, а у нашому випадку сприяють виявленню характерних монтажних структур. За теоретичним підґрунтям, щодо використання відео як мистецького засобу, звертаємось до праць польських дослідників: Єва Войтович (Wójtowicz, 2010) виокремлює можливість відеомистецтва до зациклювання, де так звана «петля» завдяки багаторазовому відтворенню тієї ж самої ситуації нівелює фрагментарність цієї ситуації й створює ілюзію тягlostі (Wójtowicz, 2010:143), Марек Хендриковський розмежовує поняття кадру та екрану (Hendrykowski, 2002), знаходить фундаментальні розбіжності власне у сприйнятті абстрактних та фізичних меж, що дозволило нам розпізнавати чіткі межі втілення візуальних образів у відеоарті, Ришард Ключинський виокремлює чим є «естетика відеомистецтва» (Kluszczyński, 2018:13), взаємини між екраном та образами, трансформація «бачення» завдяки відео мистецтву (Kluszczyński, 2002), трансгресія у відеомистецтві, застосування таких монтажних структур які проявляють відмінність між реальністю «реальною та віртуальною» (Kluszczyński, 2000:192-197); а також Марек Волиньскі (Wołyński, 2018:101–123) досліджує експозиційну відмінність відеоарту в «білому кубі та чорній коробці» – це допомогло нам віднайти спільні й відмінні сценарії зв'язку експозиційного представлення з монтажними особливостями кожного окремого твору. Подібною за напрямком дослідження, але відмінною за територією є

дисертація російської дослідниці екранних мистецьких практик Олександри Старусев-Першеєви (Старусева-Першеєва, 2017), щоправда, монтаж у відеоарті дослідниця розглядає як інструмент для класифікації, свідченням чого є не встановленні територіальні межі дослідження і як наслідок – підшукує найбільш доречні (на власну думку) приклади відеоарту без прив'язки до осередків чи часових меж їх створення. Також авторка звертається до поняття горизонтального і вертикального монтажу (Старусева-Першеєва, 2017: 78-79), що на нашу думку у випадку відеомистецтва містить рудиментарний характер із нав'язливою спробою застосувати методи критичного аналізу кінематографу.

Мета статті з'ясувати особливості монтажу у відеоарті Львова. Проаналізувати вплив монтажних структур на спосіб використання відео як мистецького засобу митцями в регіоні.

Виклад основного матеріалу. Передусім зазначимо, що відеоарт це та мистецька практика яка власне і була зачинателькою медіамистецтва у світі. В Україні процес становлення відеоарту був аналогічним, у дійсності, з хронологічним відтермінуванням на більш як 20 років. Втім всупереч великій інерційності «зрозумілого» мистецтва, та спротив провладної партійної ідеології у Східній Європі, своє місце як важливий інструмент для створення мистецького висловлювання – відеоарт зайняв міцно. На думку польського дослідника Р. Ключинського одна з найбільших трансформацій яку вчинив відеоарт є зміна взаємин між візуальним образом та глядачем (Kluszczyński, 2002:382–383). В Україні свідоме використання відео в якості мистецького засобу починається у Львові наприкінці 1988 року Андрієм Бояровим. Здавалось би прямим продовженням, після зняття «офіційних» заборон щодо форм втілення мистецького твору – є застосування нових практик також і в рамках профільної мистецької освіти, навчання нової генерації митців: медіамистецтву, перформансу, енвайронменту тощо. Втім попри весь логічний уклад педагогічної спадковості щодо нових мистецьких засобів, такий процес на жаль не є автономним. Зняття провладного контролю за мистецькими експериментами не є тотожним до раптової різновекторності сприйняття такого, а відтак і впровадження до навчального процесу. Інерційність мистецької освіти в незалежній Україні виявилась значною мірою вищою, ніж особисте освоєння митцями раніше недоступних практик.

Буде справедливим зазначити, що відсутність динамічних змін мала також причинно-наслідко-

вий характер, адже системно навчати в 90-х роках в Україні до прикладу відеомистецтву не було б кому. Художники власне займалися «самоосвітою», а точніше знайомились з медіамистецтвом експериментальним шляхом. Присутнє ігнорування нових мистецьких практик профільними закладами після 2000-х років, говорить про деяку анахронічність вітчизняної мистецької освіти, яка хоч і розвивається в сучасному вимірі, проте паралельно та зі збереженням дистанції до реалій та викликів які повинен розв'язувати сучасний митець.

Разом з тим маємо ситуацію коли у 2018 році у Львівській національній академії мистецтв (ЛНАМ) засновано нову кафедру актуальних мистецьких практик (АМП) яку очолила к. мист., доц. Дарина Скринник-Миська. На нашу думку, консеквентне започаткування нових кафедр розв'язує кілька важливих з'явиськ: *по-перше*, нова кафедра в навчальному закладі не заперечує жодних попередніх мистецьких та педагогічних напрацювань інших кафедр; *по-друге*, факт відсутності «конфлікту» між дисциплінами, відтак як усі вони будуть узгоджені за спільним вектором заздальгідь. Результатом створення кафедри АМП є можливість для студента навчатись таких мистецьких практик як: відеоарт, перформанс, візуальне програмування та роботи з мікроконтролерами не в вигляді абстрактних розмов, поодиноких воркшопів тощо, а в межах повноцінних навчальних дисциплін. Причина наявної досі лакуни у напрямку нових навчальних дисциплін (відеомистецтва зокрема) перебуває лише у площині впровадження та співіснування нових кафедр поряд із традиційними які на наше переконання звісно ж повинні зберігати власний та вже історично усталений вектор.

Через присутній інтерес до доробку нової кафедри та зразків відеоарту який створюють на ній молоді художники, ставимо перед собою мету простежити особливості використання ними відео як засобу для мистецького висловлювання. Наголошуємо, що ми можемо розглядати ці твори як наслідок діяльності кафедри АМП, а це ставить потребу з'ясувати у який спосіб студенти обирають сценарій втілення для своєї роботи.

Відеоарт впродовж часу існування закріпив за собою «право» на різні методи втілення мистецького висловлювання. І якщо в арсеналі самотнього митця є змога оперувати кожним з цих методів задля найбільш вдалої передачі задуму, то у випадку з появою нової мистецької практики у навчальному процесі постає питання створення загального (стартового набору) інструментів.

Звертаємо увагу на окреслення Р. Ключицького де «...екран (спів)творить контекст для досвіду сприймання рухомого (інколи статичного) образу» (Kluszczynski, 2002:382–383) подібні означення нашою думкою, що не тільки відеокамера є інструментом творення відеоарту, але й екран його демонстрації та інші засоби. Однак ми не стверджуємо про доконаність та завершеність закріплення навчання відеомистецтва у мистецькій школі Львова, а лише вказуємо на наявність такого процесу впровадження. Предметом нашого інтересу в цьому конкретному дослідженні є особливості монтажу у відеоарті Львова, а прикладом було обрано відеоарт доробок кафедри АМП, за напрямком відеоарту, адже виокремлення особливостей монтажу та педагогічна система передачі навичок – виглядають на наш розсуд, якщо не тотожними, то щонайменше взаємозалежними елементами для формування мистецького клімату регіону.

Перш ніж перейти до перелічування власне характерних особливостей монтажу, пропонуємо уніфікувати чим є *монтаж* конкретно у відеомистецтві. Взавши до уваги, що відеоарт є мистецтвом розлогим у часі, можемо беззаперечно стверджувати, що і будь-яка візуальна та поняттєва ознака відеомистецтва також повинна (і буде) змінною, а не постійною ознакою чи особливістю. Це є важливим маркером для розмежування та унеможливлення застосування до відеоарту методів сприйняття властивих статичному (незмінному) мистецтву. Розглянемо приклад, де ознакою виступатиме певна характерна *композиція* мистецького твору. У випадку з живописом *композиція* буде константним значенням – незмінним (звісно з урахуванням контексту створення твору), а отже зіставлення та типологізація таких об'єктів мистецтва може відбуватись лінійно і послідовно через причину того, що самі твори та їх особливості також є незмінні. Маємо протилежну ситуація з відеоартом, де *композиція* відео є змінна, але водночас така яка містить повторюваний цикл. Отже, сприйняття такого твору передбачає ознайомлення, розлоге у часі, і як наслідок композиція, як ознака для такого твору, – це буде достеменно інше поняття, аніж для живопису.

Зазначаємо, що у випадку відеомистецтва, загальна тривалість є відмінною (індивідуальною) ознакою для кожного мистецького твору. Коли у галерейному просторі демонструються два відеоряди з різною тривалістю на суміжних поряд екранах, це створює «нескінчену» кількість унікальних зіставлень між ними. Тобто кожного разу для глядача паралельне відтворення (спільний

контекст у середовищі) буде відмінним, і в діалог між собою вступатимуть щораз інші уривки цих двох мистецьких творів. Лінійність та послідовність часу для кожного екрану зберігається своя власна, а наслідком є те, що циклічність у двох цих творів відеомистецтва буде також індивідуальна і завжди різна по відношенню один до одного. У випадку з живописом подібної ситуації ніколи не відбувається – два мистецькі твори розташовані поряд, завжди створюють однаковий комунікат між собою. Звісно кожен емпіричний досвід глядача вносить унікальність у цей процес, але факт відмінності у зіставленні двох творів (підкреслюємо, однієї й тієї ж мистецької практики) цей приклад, на наше переконання, доводить вичерпно.

З цієї причини особливості монтажу у відеомистецтві ми пропонуємо розрізняти за двома ознаками: *інертні* – ті які не чинять прямого впливу саме на темпоральну послідовність кадрів у мистецькому творі. Можемо ідентифікувати лише їхню наявність, або відсутність у всьому творі назагал. Беручи до уваги природу створення таких творів, ми стверджуємо, що такі ознаки не визначаються на підставі окремих уривків твору; та *персервативні* – це власне ті які проявляються через регулярне повторення, циклічність під час відтворення відеомистецтва. Ця ознака монтажних особливостей залічує власне кореляційні взаємини різних частин відеоарту, характерним маркером який виказує наявність таких ознак – є виражений «патерновий» (повторювальний) слід у відеоарті. Залежно від того яка монтажна структура застосована у відеоарті митцем, маємо змогу відразу маркувати її *інертну* або *персервативну* складову. Це також дозволяє простежити кількість таких унікальних (персервативних) особливостей відеомистецтва які має регіон, що може свідчити про уставлену школу чи «традицію» відеоарту, або ж про таку яка ще розвивається.

Звертаємо увагу на відмінність нашої класифікації від авторства О. Старусев-Першеєви за напрямком «просторового монтажу», ми не вживаємо його як окрему категорію чи монтажну структуру, через важливість для нас саме факту присутності багатоканальності у відеоарті, а не їхнього просторового розміщення, що є скоріше питанням експозиції.

Також з огляду на динамічний розвиток медіамистецтва та відеоарту, ми не стверджуємо про виключність цього розподілу, а обраний нами сценарій дослідження доробку кафедри АМП жодною мірою не означає, що у Львові відеоарт налічує лише ці монтажні структури. Втім у цій статті

підкреслюємо наявність власне спільних методів створення відеомистецтва студентами. До того ж вжиток цих монтажних структур вже імплементовано у навчальний процес, тобто є такими, що передаються наступній генерації митців.

Після ретельного аналізу зразків відеоарту у Львові, зокрема доробку кафедри АМП, порівняння із практиками світового досвіду задля виокремлення регіональних особливостей, ми розмежуємо такі монтажні структури у відеоарті Львова:

Статична камера в однокадровому відео – зазвичай такий спосіб комунікації застосовується для перформативної дії перед відеокамерою. Де художник безпосередньо вступає в діалог/протиставлення з рамою кадру. Не користуємось терміном «відеоперформанс» через подвійну дефініцію (Когут, Патик, 2021: 45) та відсутнє чітке окреслення особливих взаємин художник відеокамера. Зазначимо, що перформанс на кафедрі АМП представлений у вигляді окремої дисципліни під керівництвом к. мист. Ярини Шумської. Деякі із згаданих нами нижче творів цієї монтажної структури були створені студентами в рамках дисципліни перформансу, але через особливе використання відеокамери та прямої комунікації з межами кадру як фізичним об'єктом ми залічуємо їх до відеоарту. Втім це жодною мірою не применшує та не змінює факту присутності в основі цих творів саме перформативного жесту. Тут можемо згадати, що в статтях Р. Ключинського знаходимо наступне, будь-яка презентація виконана через телевізійний екран є «технологічним перформансом», а монітор стає місцем де такі образи відворюються і знаходять свої особливі параметри (Kluszczynski 2018, p. 21).

У роботі Софії Мельник (5 семестр, 2021р.) об'єктом дослідження є фортифікаційна споруда

Цитадель на вул. Грабовського 11 – використовується як концтабір «*Stalag-328*» за часів німецької окупації міста Львова та власне травматична пам'ять яку подразнює сама присутність цієї споруди в контексті міста. Відео відзняте безпосередньо у чинному ресторані який розміщено в будівлі «оновленої» Цитаделі. Межі кадру розділяють стіл навпіл за яким сидить авторка (рис. 1).

Спостерігаємо від авторки жест використання відео, за якого глядач отримує можливість «сидіти» навпроти та спостерігати за дією саме з позиції партнерства до мисткині. Враховуючи, що показ відеоарту (як мистецького твору) на екрані у жодному разі не дає змоги глядачеві вибирати своє розміщення у просторі відносно відзнятого дійства, можемо заявити, що глядач завжди «перебуватиме» за спільним столом з авторкою у конкретно цьому ресторані. Подібне звісно є особливим актом використання відеокамери для створення мистецького висловлювання, а не лише документації чи реєстрації дії. У цьому випадку відео С. Мельник створює умови «примусового перебування» у травматичному середовищі. Також перформативний жест перед і для відеокамери знаходимо у роботі Габрієли Даренської «Спотворення» (2020 р.), руки авторки занурені у воду яка поступово насичується чорним вмістом, важливим є процес «зникнення» шкіри для відеокамери, і водночас збереження відмінності після акту «омивання» в тій же чорній рідині (рис. 2).

Подібне проявляє симулятивність «константної» реєстрації відео, де технічні обмеження відеокамери привносять свої корективи у передачу візуального вмісту.

Динамічна камера в однокадровому відео – перформативна дія за такого сценарію чиниться митцем позаду відеокамери й власне самою відеокамерою, хоч ми й не можемо говорити про монтаж



Рис. 1. Софія Мельник «Навчальна робота 5 семестр», 2021. Архів каф. АМП.



Рис. 2. Габрієла Даренська «Спотворення» 2020. за згодою авторки, особистий архів Г. Даренської



Рис. 3. Надія Січко «Навчальна робота 3 семестр», 2021. Архів каф. АМП

в класичному розумінні «склейки», втім митець робить монтаж безпосередньо на місці створення відеоарту. Можемо такий підхід також називати «плернерний монтаж», а відмінність від звичайного монтажу полягає в наступному: при звичайному використанні двох уривків «склейка» є поняттям абстрактним, в той час у «плернерному монтажі» вона цілком існує і навіть чітко представлена візуально. Склейкою уривків виступає так званий «motion blur» проміжок часу який займає переведення відеокамери від одного об'єкта, ситуації до іншого, які митець захоплює на відеокамеру (якщо звісно він загостриє свою увагу на чому конкретному) Канонічними прикладами цієї монтажною структури називаємо твори де застосовано відеознімання з рук, як дублікат погляду автора, де митець знімає те, що бачить, а «бачить» власне через відеоспостерігач камери, і реальність сприймає тільки через цю призму. Робота Надії Січко (3 семестр, 2021 р.) використовує відеокамеру саме таким чином (рис. 3), як інструмент плернерного монтажу.

Послідовний та паралельний монтаж – у зразках відеомистецтва Львова вбачаємо за доцільне розглядати разом. Адже на практиці усі зразки відеомистецтва, які залучають інструментарій кіномистецтва мають сюжетно орієнтовану складову і як наслідок, монтаж для таких творів є одним із методів трансляції мистецького висловлювання, а не самим висловлюванням. Незалежно від того послідовний чи паралельний монтаж, відеоарт передає один і той самий незмінний комунікат (мистецьке повідомлення), але різними методами. Тобто ми наголошуємо, що різниця між ними лише у різній роботі із глядачем, але аж ніяк не у різній роботі із відео (як) засобом. Прикладом такої роботи є відео Софії Козлової на тему «Карантинний щоденник» (4 семестр, 2020 р.) авторка використовує техніку «стоп-моушену», для втілення дії на екрані. Кожен такий «жест», або відрізок дерев'яний манекен (лялька) чинить дійство яке не замкнуте у собі, а має перегуки та послідовне продовження у наступних діях (рис. 4).

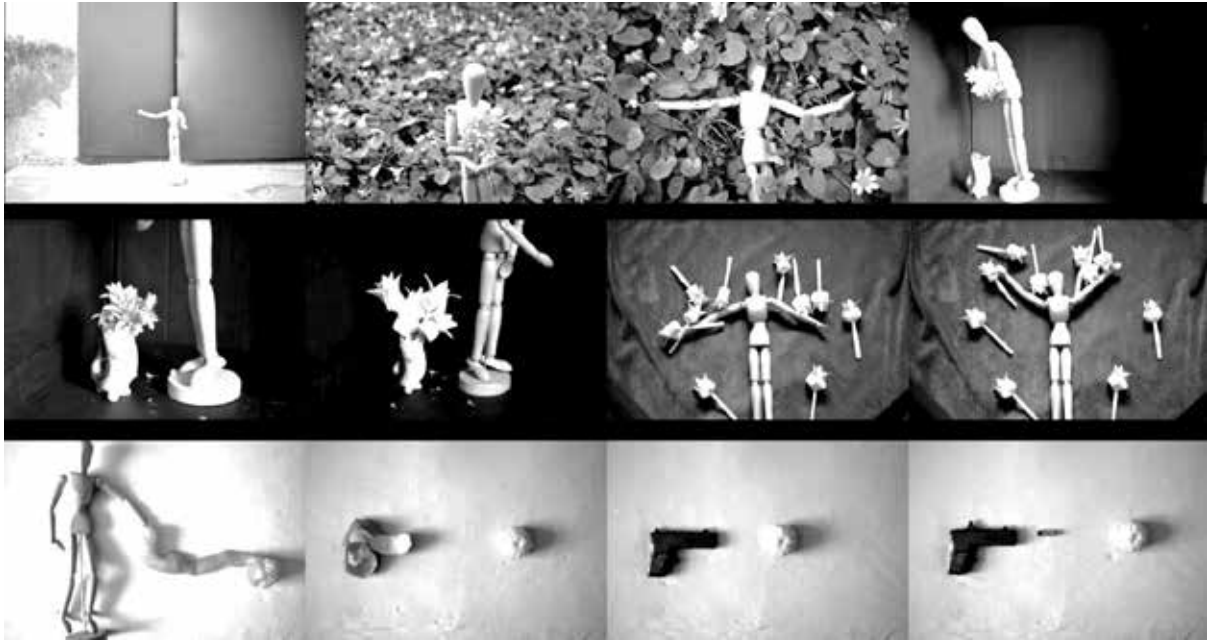


Рис. 4. Софія Козлова «Карантинний щоденник, навч. робота 4 семестр», 2020. Архів каф. АМП



Рис. 5. Софія Мельник «Навчальна робота 5 семестр», 2021. Архів каф. АМП

Звісно мовиться не про наскрізний сюжет в усьому відеоарті, а про факт перевикористання візуального образу від одного уривку до іншого, що безумовно є ознакою послідовності. Якщо сприймати манекен як «візуальну транслітерацію», яка відтворює дію, тоді подібне буде фактором спільної фабули для всього такого відеоарту. Також сюди залічуємо відеоарт С. Козлової «Становлення» (2021 р.).

Монтаж (як) аудіовізуальний реплікант середовища – відеоряд зіставлений зі звуковою доріжкою таким чином, що наслідуються природний зразок та чиниться симулякр середовища (не лише природного), або навпаки створюється геть фантазмагоричне середовище, проте таке яке підпорядковується зрозумілим та відомим

нам аудіовізуальним канонам, і сприймаємо його чужим, але таким який легко імплементоване у нашу систему сприйняття. Прикладом є відеоарт С. Мельник (5 семестр, 2021 р.) який відтворює середовище навколо Цитаделі. Важливим є те що звук за такої монтажної структури конструює середовище рівнозначно до візуального образу, а враховуючи, що спостерігаємо лише «туманний» обрис впізнаваної споруди (рис. 5), звук тут відіграє роль кітви, що з'єднає мистецьке висловлювання авторки, з суб'єктивним середовищем яке виникне у кожного реципієнта індивідуально. Пусте середовище відеоарту не є представником невиразного десь «там» де губляться форми на горизонті, навпаки ця невизначеність наповнює форму також зі середини (Жульєн, 2014: 121)

Уповільнене відтворення, на нашу думку, резонує в цьому випадку з непевністю візуального образу, де для проявлення обрисів потрібен час «вдивляння», більш зосереджений та пильний перегляд ніж зазвичай, і в цій ситуації звук, авторка пропонує сприймати так само, як візуальний образ – на коротшій «дистанції» до нього.

Семіотичний монтаж – характеризується тотальною відсутністю будь-якої хронології. За такого монтажу, одиницею (змістовим відрізком) є один знак. Наголошуємо, що у цьому випадку мистецьке висловлювання твориться шляхом зіставлення власне цих окремих знаків/візуальних символів. Де знак є самостійний конструкт який тісно пов'язаний безпосередньо з засобом відео. Якщо проводити аналогію зі *словом*, а для семіотики це найбільш доречно – зв'язок між засобом (відео) і значенням знаку (у відеоарті) такий самий як звучання слова із його дефініцією. Де фізична вимова слова найбільш наближене «дійство» до візуального відображення знаку у відеомистецтві. За такого монтажу відеоарт – це набір знаків укладених в певну систему, функціонування, або деструкція якої, в підсумку і є мистецьким висловлюванням. З огляду на це можемо стверджувати, що мистецьке повідомлення за такого монтажу у відеоарті є синтактикою. Дійсність такого знаку проявляється лише тоді коли він ще «підлягає до створення» (Жульєн, 2014: 105), і аж ніяк не коли він вже виготовлений і втілюється. Прикла-

дом є відео Анастасії Почтарук, псевд. «Прозора» (4 семестр, 2020р.) на тему «Карантинний щоденник», авторка взаємодіє з предметами побуту які оточують її протягом вимушеної ізоляції. Для нас важливим є власне спосіб у який мисткиня віднаходить у кожному предметі його «семіотичне» значення (рис. 6).

Ми не бачимо класичного (комерційного) представлення чи застосування предметів, глядачеві навпаки показано (візуально) лише набір характеристик цих предметів в особливості як їх сприймає авторка. Стверджуємо, що такий відеоарт є певним словником візуальних дефініцій предметів, де кожна така «візуальна дефініція» важлива тільки в контексті з іншими, як і будь-яке конструювання лінгвістичної дефініції залежить від використання інших слів для її експлікації.

Перкусійний монтаж – передбачає синхронізацію звуку та відео, однак ця синхронізація не є ілюстративною, перкусійні взаємини за такого монтажу власне чинять відеомистецтво. Нерідко відеоряд створюється безпосередньо під час відтворення, що концепційно наближає відеомистецтво до генеративного мистецтва. Границя втіленого мистецького твору як артефакту який можна архівувати зникає, сам процес відтворення і є відеомистецтвом. У результаті такого симбіозу, глядач не може відділити звук від візуального образу, створюється відчуття цільного елементу який не може існувати роздільно. Перкусійний



Рис. 6. Анастасія Почтарук «Карантинний щоденник, навч. робота 4 семестр», 2020. Архів каф. АМП

монтаж рідко використовує складні та важкі до сприймання образи, зазвичай – це прості геометричні модулі, або взагалі тотальна візуальна абстракція позбавлена будь-якої конкретики чи наративності, а значення і мистецьке висловлювання проявляється власне від укладу перкусії. У перкусійних взаєминах митці часто використовують набір статистичних даних, або інкорпують тематику яка лежить в аналоговій площині у цифрове середовище та проявляють таким чином внутрішні взаємини проблеми комунікації між ними у мистецькому творі. Таку взаємозалежність звуку та візуального образу знаходимо в відеоарті Стаса Семенюка (3 семестр, 2021 р.) автор використав статистичні дані зовнішніх характеристик об'єктів (лав для сидіння) для візуалізації та подальшої синхронізації метаморфоз з перкусійним ритмом. Хоч не всі звуки показані візуальною зміною і навпаки, для нас є важливим саме уклад супроводу у підрядності до ритму, а відтак сам ритм – це частина мистецького висловлювання. Інший приклад вдалого застосування перкусійного монтажу робота Андрія Андрішака (2 семестр, 2021 р.) дослідження об'єкта «Модуль» у просторовому середовищі.

Багатоканальний монтаж – залучає декілька відео для паралельної демонстрації глядачеві. Зазвичай передбачається, що різний зміст не доповнює один одного, а навпаки важливий для вловлення та проявлення цієї різниці «поміж». Подібно до *динамічного монтажу в однокадровому відео* – існує абстрактний відрізок переходу між планами, кадрами, і цілими відеорядами. У багатоканальних відео творах цей відрізок глядачеві не ілюструється, а навпаки він сам є частиною цього переходу поміж різних відеорядів. Реалізація досягається декількома способами: *по-перше*, симулятивно, коли екран за допомогою відеомонтажу розділяється на кілька площин, це дозволяє спростувати та вступити в прямий конфлікт зі сприйняттям (глядачем) екрану як «вікна»; *по-друге*, фізично й матеріально, такий простий архаїчний метод, використовує телевізори, екрани безпосередньо у просторі, які можуть бути розташовані поряд, навпроти, під кутом, перед дзеркалами тощо, це дозволяє спровокувати глядача стати поміж екранів; і *по-третє*, без кадрових рамок, такий метод залучає проєктор і його спосіб передачі відео за допомогою світла. В цьому контексті варто зазначити, що накладання кількох проєкцій одна на одну без обрамлень «фізичними» межами проєкції творить багатоканальний монтаж безпосередньо на поверхні. Однак такий складний спосіб проєкції відео є радше експо-

зиційною можливістю показу відеомистецтва, а уклад таких можливостей в систему потребує окремого дослідження. Прикладами залучення багатоканальної трансляції (поліекрану) є відео Катерини Сілівон (4 семестр, 2020 р.) використовує поліекран як константний доказ незмінності циклічності життєвих процесів, наперекір масовій ізоляції людей у 2020 році, Іванна Багрійчук (5 семестр, 2021 р.) залучає багатоканальний монтаж як антропологічний метод дослідження порівняння та зіставлення архітектурних об'єктів.

Впровадження прямого ефіру – можливість захоплення відеосигналу за допомогою камери та передачі цифрового сигналу на екран, дозволяє помістити глядача безпосередньо у твір. Інколи подібне можемо трактувати як віддалене співавторство, та перекладання відповідальності за створення твору на плечі глядача. Де глядач також певною мірою «стає» перформером, а відеокамера документує і відтворює це в прямому ефірі (на екрані). В середині твору відбуваються складні взаємини глядача з самим собою. За допомогою простих темпоральних експериментів як уповільнення, пришвидшення, розсинхронізація, автор створює умови для відстороненого сприйняття глядачем самого себе. Такий монтаж демонструє і наголошуємо – дозволяє фізично відчути та пережити досвід створення симулякру на екрані. Прикладом прямого ефіру є відеоінсталяція А. Почтарук «Стеження» (6 семестр, 2021 р.) де відеокамера захоплює візуальний образ глядача з галерейного простору та вміщує його силует в середину відеоарту, використовуючи реципієнта як одиницю для гранулометричного вмісту мистецького висловлювання. Враховуючи візуальний мотив з віртуальних подорожей (*Google, Street view maps*) подібне підвищує тривогу самого отримувача, адже в момент коли ми спостерігаємо за кимось, за нами також йде спостереження, і викриття цього створює новий штиб взаємин з мистецьким твором.

Без сумніву кожен відеоарт не завжди є канонічним представником лише однієї монтажної структури у творі. Художники часто поєднують декілька методів в середині одного твору, а не рідко залучають новий інструментарій та використовують його у відео, саме на межі таких перетинів з'являються нові монтажні структури. Це дослідження, створює умовне розмежування, цінність якого полягає в утворенні системи для споріднених зразків відеоарту. Завдяки чому отримуємо змогу отримати систему для порівняльного аналізу. Також подібне дозволяє знаходити точки перетину між розмежованими структурами, наприклад вбачаємо за

потрібне зіставляти деякі зразки однокадрового відеоарту з перформативною дією перед відеокамерою, з іншим відеоартом який залучає прямий ефір з галерейного простору і за такої участі вже глядач «чинить» перформативну дію перед відеокамерою. Для вичерпного мистецтвознавчого аналізу відеоарту, необхідно твір розглядали крізь призму природи та якості взаємин митця з відеокамерою, а відокремлений розгляд візуального вирішення від технічних особливостей відеоарту, тобто від монтажною структури – є не фаховим.

Обрані нами приклади у статті, виконані на належному та професійному рівні. Важливим є також факт, що відеомистецтво та перформанси студентів кафедри АМП представлені на виставкових проєктах міжнародного та загальноукраїнського зрізу, тобто є такими, що неодноразово були частиною експозицій поряд з творами визнаних та професійних митців. Серед таких проєктів називаємо: Franko Laboratorium: «Відродження» (Львів, 2020 р.) та Franko Laboratorium: «Поза межами можливого» (Львів, 2021 р.) куратор: Василь Одрехівський; Фестиваль аудіовізуального мистецтва «Тетрамастика» (Львів, 2021 р.) куратори: Михайло Барабаш, Остап Мануляк; виставка «Я під'їжджала до міста, якого ще не знала» (Дніпро, 2021 р.) кураторки: Дарина Скринник-Миська, Антоніна Стебур, Ксенія Ульянова, Анна Філіппова; міжнародний фестиваль архітектури

та мистецтв «ВЕЖА 3.0 – Форма [НЕ] залежності» (Львів, 2021 р.) та ін.

Висновки. Проведений розподіл зразків відеоарту Львова за монтажними структурами чітко окреслює особливий вплив монтажу на мистецьке висловлювання у творах. Характерним є те, що монтажна структура перебуває у прямій залежності від обраної автором теми і проблематики відеоарту. Відзначимо, що зразки відеоарту на кафедрі АМП є такими, що висвітлюють фактичний стан розвитку відеомистецтва у Львові. Тобто практика створення відеоарту зі студентами АМП є паралельним, а інколи тотожним процесом становлення традиції львівського відеоарту. Факт присутності серед викладачів кафедри, чинних художників практиків медіамистецтва: Олексія Хорошко, Альфреда Максименко, Михайла Барабаша, Романа Гайдейчука у викладацькому процесі створює сприятливі умови для розвитку осередку медіамистецтва яке базуватиметься не на «принципі заперечення», а навпаки на лінійній передачі досвіду між поколіннями (генераціями) митців, чого в українському відеоарті інших міст не спостерігаємо. Не викликає жодних сумнівів, що наведені у цьому дослідженні характерні особливості монтажу у Львові є не виключними, і можуть бути розширені коштом таких митців міста як Сергій Петлюк, Андрій Бояров, та інші.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балашова О. О. Медіамистецтво: філософсько-антропологічний вимір : автореф. дис. ... канд. мистц. : 09.00.04. Київ, 2010. 22 с.
2. Грідяєва Т. Медіа-арт в Україні: авторські ідеї та засоби їх реалізації. *Вісник ХДАДМ*. 2015. № 5. С. 134 – 140.
3. Жульєн. Ф. Великий образ не имеет формы, или через живопись – к не объекту. Москва : Ад Маргинем Пресс, 2014. 368 с.
4. Когут В., Патик Р. До питань методики розмежування відеомистецтва та відеодокументації (на прикладі відеоарту Львова 1989–2016 рр.). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених дорогобицького державного педагогічного університету ім. Івана Франка*. 2021. Вип. 41. Т. 2. С. 40–49.
5. Пруденко Я. Трансформації естетичної теорії: медіамистецтво як щеплення проти технофобії. *Духовність. Культура. Нація. Збірник наукових статей*. 2003. Вип. 5. С. 175–187.
6. Пруденко Я. Інституалізація українського медіамистецтва (від початку 90-х рр. до сьогодні). *Культурологічна думка*. 2011. № 4. С. 159–165.
7. Старусева-Першеєва А. Д. Выразительные возможности монтажа в видеоарте : дис. ... канд. мистц. : 17.00.03. Москва, 2017. 225 с.
8. Шумилович Б. Львівське медіа – мистецтво : короткий екскурс: URL: <http://mediaartarchive.org.ua/publication/lvivske-media-mistectvo> (дата звернення: 29.05.2020).
9. Hendrykowski M. Ekran i kadr. *Przestrzenie Teorii*. 2002. № 1. С. 137–148.
10. Kluszczyński R. W. Ekran/Obrazy/Swiaty_Transformacje Widzenia: Wiek ekranów. *Przestrzenie kultury widzenia*, ed. A. Gwoźdz, P. Zawojski. Kraków, Rabid, 2002. 100 p.
11. Kluszczyński R. W. Ontologiczne transgresje – sztuka pomiędzy rzeczywistością realną a wirtualną. *Kultura Współczesna*. 2000, No. 1-2, P. 192–197.
12. Kluszczyński R. W. Sztuka wideo – od rozproszonej autonomii do rozproszonej wszechobecności. Wprowadzenie do historii i estetyki sztuki wideo. Wideo w sztukach wizualnych ; ed. T. Załuski. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego i Galeria Labirynt, Łódź-Lublin 2018, p. 13.
13. Wójtowicz E. Pętla (loop) jako model transmedialnego dialogu. *Sztuki w przestrzeni transmedialnej / za red. T. Załuski, Łódź 2010. С. 142–152.*
14. Wołyński M. Pomiedzy white cube'm a black box'em. *Współczesne sposoby aranżacji obrazów projektowanych. Wideo w sztukach wizualnych*. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2018. P. 101–123.

REFERENCES

1. Balashova O. O. Mediamystetstvo: filosofsko-antropolohichniy vymir [Media art: philosophical and anthropological] avtoref. dys. ... kand. mystts. : 09.00.04. Kyiv, 2010. 22 s. [in Ukrainian]
2. Hridiaieva T. Media-art v Ukraini: avtorski idei ta zasoby yikh realizatsii [Media art in Ukraine: author's ideas and means of their implementation]. *Bulletin of the KhDADM*. 2015. № 5. pp. 134-140. [in Ukrainian]
3. Zhul'en. F. Velikij obraz ne imeet formy, ili cherez zhivopis – k ne obektu [The great image has no form, or through painting – to a non-object]. Moscow. Ad Marginem Press, 2014. 368 p. [in Russian].
4. Kohut V., Patyk R. Do pytan metodyky rozmezhuvannia videomystetstva ta videodokumentatsii (na prykladi videoartu Lvova 1989–2016 rr.) [Toward a methodology for distinguishing between video art and video documentation (on the example of video art in Lviv 1989–2016)]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. Ivana Franka*. 2021. Vyp. 41. T. 2. Pp. 40–49. [in Ukrainian]
5. Prudenko Ya. Transformatsii estetychnoi teorii: mediamystetstvo yak shcheplennia proty tekhnofobii [Transformations of aesthetic theory: media art as a vaccine against technophobia]. *Dukhovnist. Kultura. Natsiia. Collection of scientific articles*. 2003. Vyp. 5. Pp. 175–187. [in Ukrainian]
6. Prudenko Ya. Instytualizatsiia ukrainskoho mediamystetstva (vid pochatku 90-kh rr. do sohodni) [Institutionalization of Ukrainian media art (from the beginning of the 90s to the present day)]. *Kulturolohichna dumka*. 2011. No. 4. Pp. 159–165. [in Ukrainian]
7. Staruseva-Persheeva A. D. Vyrazitel'nye vozmozhnosti montazha v videoarte [Expressive Possibilities of Editing in Video Art] : dis. ... cand. mist. : 17.00.03. Moscow, 2017. 225 p.
8. Shumylovych B. Lvivske media – mystetstvo : korotkyi ekskurs [Lvivske media – art: a short digression]. URL: <http://mediaartarchive.org.ua/publication/lvivske-media-mistectvo> (date of application).
9. Hendrykowski M. Ekran i kadr. *Przestrzenie Teorii*. 2002. № 1. Pp. 137–148.
10. Kluszczyński R. W. Ekran/Obrazy/Światy_Transformacje Widzenia: Wiek ekranów. *Przestrzenie kultury widzenia*, ed. A. Gwoźdz, P. Zawojski. Kraków, Rabid, 2002. 100 p.
11. Kluszczyński R. W. Ontologiczne transgresje – sztuka pomiędzy rzeczywistością realną a wirtualną. *Kultura Współczesna*. 2000, No. 1-2, P. 192–197.
12. Kluszczyński R. W. Sztuka wideo – od rozproszonej autonomii do rozproszonej wszechobecności. Wprowadzenie do historii i estetyki sztuki wideo. *Wideo w sztukach wizualnych*; ed. T. Załuski. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego i Galeria Labirynt, Łódź-Lublin 2018, p. 13.
13. Wójtowicz E. Pętla (loop) jako model transmedialnego dialogu. *Sztuki w przestrzeni transmedialnej*. za red. T. Załuski, Łódź 2010. Pp. 142–152.
14. Wołyński M. Pomiedzy white cube'm a black box'em. *Współczesne sposoby aranżacji obrazów projektowanych. Wideo w sztukach wizualnych*. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2018. Pp. 101–123.

УДК 784.7/782.9

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-17>**Вадим КОЧЕТКОВ,**

orcid.org/0000-0002-9351-7206

здобувач науково-творчого ступеню «доктор мистецтв»,
викладач кафедри вокально-хорового мистецтва
Дніпропетровської академії музики імені Михайла Глінки
(Дніпро, Україна) vako1986@ukr.net

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ТА ЇЇ МІСЦЕ У СУЧАСНИХ ЕСТРАДНО-ТЕАТРАЛЬНИХ ПОСТАНОВКАХ

Метою статті є детальне розкриття різних можливостей візуалізації заради більш глибокого осмислення змісту і художнього образу твору. На сучасному етапі візуалізація сприймається як невід'ємна частина естрадного концертного виступу, а велика кількість її технічних прийомів доповнює виступи артистів, музикантів, співаків. Методи наукового дослідження базуються на поєднанні функційного методу при розгляді специфіки функціонування окремих елементів естрадно-музичних постанов, теоретичні методи при вивченні спеціальної наукової літератури з проблеми дослідження; порівняльний метод для зіставлення та порівняння традиційних прийомів візуалізації з інноваційними.

Наукова новизна статті полягає у першій спробі звернення в українському музикознавстві до питання візуалізації, яка грає значущу роль у сучасній виконавській культурі. Не випадково, що без візуалізації не можливе жодне естрадне дійство. Тому вона потребує належної уваги у науковців і має стати предметом наукових інтересів дослідників. Новизна статті обумовлена також фактом власної апробації дії візуалізації у власному науково-мистецькому проєкті «Засоби візуалізації авторської музично-сценічної композиції». Висновки. Естрадні вистави/шоу передбачають масштабність, видовищність. Завдяки впровадженню сучасних технічних прийомів візуалізації, згідно з сюжетом, образним наповненням композиції, кожна постановка набуває більшої яскравості, креативності. Одне з завдань вдалої, талановитої візуалізації – викликати у слухача належну емоційну реакцію – здивування, потрясіння, зацікавленість; завдяки їй педалюється комунікативна функція музичного мистецтва, а саме об'єднання сценічної вистави з слухачем/глядачем. Адже приблизно вісімдесят відсотків успішного виступу і отримання позитивної зворотної реакції від глядача – це результат продуманих та якісних технічних прийомів візуалізації.

Ключові слова: виконавський, виступ, естрада, концерт, сучасний, слухач, твір.

Vadim KOCHETKOV,

orcid.org/0000-0002-9351-7206

Graduate Student, Lecturer at the Department of Vocal and choral Art
Dnipropetrovsk Academy of Music Mikhail Glinka
(Dnipro, Ukraine) vako1986@ukr.net

VISUALIZATION AND ITS PLACE IN MODERN VARIOUS THEATER PERFORMANCES

The purpose of the article is to reveal in detail the various possibilities of visualization for a deeper understanding of the content and artistic image of the work. At the present stage, visualization is perceived as an integral part of a variety concert, and a large number of its techniques complement the performances of artists, musicians and singers. Methods of scientific research are based on a combination of functional methods in considering the specifics of the functioning of individual elements of pop music, theoretical methods in the study of special scientific literature on the problem of research; comparative method for comparing and comparing traditional visualization techniques with innovative ones.

The scientific novelty of the article lies in the first attempt to address the issue of visualization in Ukrainian musicology, which plays a significant role in modern performing culture. It is no coincidence that no pop action is possible without visualization. Therefore, it needs due attention from scientists and should be the subject of scientific interests of researchers. The novelty of the article is also due to the fact of their own testing of the visualization in their own scientific and artistic project «Means of visualization of the author's musical and stage composition». Conclusions. Variety performances/shows involve scale, entertainment. Thanks to the introduction of modern techniques of visualization, according to the plot, the figurative content of the composition, each resolution becomes more vivid, creative. One of the tasks of successful, talented visualization is to evoke in the listener a proper emotional reaction – surprise, shock, interest; it pedals the communicative function of the art of music, namely the association of a stage performance with the listener / spectator. After all, about eighty percent of successful performances and receiving positive feedback from the audience is the result of well-thought-out and high-quality visualization techniques.

Key words: concert, listener, modern, performer, performance, stage, work.

Постановка проблеми. В теперішній час впровадження нових сучасних технічних прийомів візуалізації затребувано в музично-концертних виставах, насамперед, в естрадно-театральних постановках. Всі технічні прийоми, що сприймаються і застосовуються як засоби візуалізації – традиційні та сучасні – мають бути обумовленими, вдало підібраними. В такому випадку візуалізація підсилює, гармонійно доповнює та розкриває художній зміст окремої композиції.

Актуальність дослідження обумовлена звертанням до великої кількості технічних прийомів візуалізації в музичних програмах, в першу чергу естрадного напрямку. На сучасному етапі прийоми візуалізації постійно оновлюються, ускладнюються, збагачуються, що дозволяє більш масштабно і об'ємно, подібно до ефекту 3D, створювати ілюзію присутності глядача в концертному номері. Підвищений попит на використання засобів візуалізації в естрадному мистецтві потребує їх певного узагальнення, пояснення та подальшого прогнозування.

Аналіз досліджень. Питання візуалізації достатньо висвітлені в науково-технічній літературі, де вона розглядається з точки зору мови програмування, моделювання, рекламного маркетингу тощо. Можливості візуалізації та її універсальності широко застосовуються також у сучасному освітньому процесі, адже сьогоднішній потребує виховання у здобувачів освіти технічної грамотності, досконалого володіння комп'ютером зі всіма його можливостями, серед яких провідне місце займають прийоми візуалізації. Так, у статті Попової Т.М., Поддубних О.М. (Попова, Поддубних, 2014) розглядаються проблеми навчання учнів із застосуванням візуальних методів представлення уроків та виконання завдань.

Однак впровадження прийомів візуалізації залишається не дослідженим у мистецтві. За означеним питанням, на жаль, дуже мало музикознавчої літератури. Окремі властивості візуалізації у більш узагальненому плані подано у відомій монографії О. Боднарчука «Шоу» (Боднарчук, 2020). Вивчаючи візуалізацію безпосередньо в музичному просторі, дослідники звертаються в більшості до нотного тексту твору. Завдяки новим програмним продуктам («MAMPlayer», стаття С. Тітової (Тітова, 2017) або спеціально створеній автором радіальній драм-машині [4], відтворюється кардинальний поворот від традиційних підходів до сучасних інтерфейсів, впроваджуються нові освітні можливості. Корисною представляється робота Р. Уолкера (Уолкер, 2015), в якій простежується процес електронного написання та

створення музики завдяки технічним прийомам візуалізації. Поза інтересами дослідників – розгляд застосування візуалізації та її прийомів безпосередньо на музично-театральній сцені.

Мета статті – розкрити і дослідити виразні можливості традиційних та новітніх прийомів візуалізації у музичних виставах. Зосередженість на такій меті пояснюється відсутністю наукових праць, що досліджували би перспективи користування технічними прийомами візуалізації у сучасному естрадному музичному мистецтві.

Виклад основного матеріалу. Візуалізація (від латинського слова *visualis*, що в перекладі – зоровий) – це загальна назва прийомів уявлення фізичного явища у вигляді, зручному для зорового спостереження, сприйняття та аналізу. Адже, в широкому розумінні, роль зорових образів в житті людини є одною з головних умов повного сприйняття дійсності. Не випадково, як відзначає І.А. Герасимова, «дидактична вимога наочності в освіті розглядається як одна з основних, адже складний матеріал, нова думка, абстрактне поняття, що вводиться, стають доступними, коли можна пред'явити наочне зображення» (Герасимова, 2008: 4).

Візуалізація в сучасному вимірі стала невід'ємною складовою в різних виявах музичної творчості. Здібна до заглиблення ключових, вузлових моментів, до висвітлення авторської думки, розстановки смислових акцентів, вона передбачається у режисерській версії. Дослідити органічне включення різних видів/способів візуалізації при здійсненні творчо мистецького проекту як авторської музично сценічної композиції, представляється актуальним і вкрай необхідним. При цьому, треба розуміти, що існує поняття первинності (композиторська і виконавська творчість) і вторинності композиції; в такому випадку візуалізація сприймається як спосіб донесення художньої ідеї і образів до аудиторії.

Візуалізація є невід'ємною частиною будь-якого сучасного естрадного концертного виступу. Велика кількість її технічних прийомів доповнюють на сцені виступи артистів, музикантів, співаків, що допомагає слухачу/глядачу швидше усвідомити, сприйняти, зрозуміти зміст, детально відобразити суб'єктивну картину того, що відбувається.

Велике значення для візуалізації має концертна зала, будь то філармонія, палац культури, стадіон, клуб, мюзик хол, площа тощо. Як зазначають багато видатних естрадних виконавців, слухач, котрий прийшов на естрадний концерт, на якому нічого не відбувається і все статично,

на четвертому-п'ятому творі починає втомлюватися, відволікатися, нудьгувати. Слухача постійно потрібно дивувати. Приблизно вісімдесят відсотків успішного виступу і отримання позитивної зворотної реакції від глядача – це продумані та якісні технічні прийоми візуалізації.

Технічні прийоми візуалізації, що використовуються на естрадно-концертних виступах, умовно можна розділити на два типи:

Перший тип – традиційний, що вживався до появи комп'ютера. Подібний тип передбачає одночасно знаходження на спеціально оформленій декораціями сцені певної кількості виконавців, артистів з різних видів мистецтв в сценічних костюмах (музиканти, співаки, танцюристи, міми, циркові артисти, оратори, аніматори), з підсиленням можливостей світла, спецефектів, піротехніки.

Другий тип – сучасний. За допомогою інноваційних комп'ютерних технологій такі компоненти як концертне світло, спецефекти, піротехніка удосконалилися, вийшли на новий рівень, що, в свою чергу, наповнило концертну програму яскравими шоу-елементами.

Одним із важливих елементів візуалізації сучасного виступу є сценічне освітлення, що складає основу концертної програми. На сьогодні з'явилося багато різних світлових приладів, які застосовуються всі одночасно під час концерту. Можна виділити декілька їх видів:

- динамічні світлові прилади; вони здатні відтворювати різноманітну кількість функцій, при цьому маючи хід променю від ста вісімдесяти до трста шістдесяти відсотків);
- статичні світлові прилади: їх прожектори замість руху променю мають одне направлення для підсвічування декорацій, артистів, інструментів;
- декоративні світлові прилади, різноманітні за формою, іноді у вигляді різних тих чи інших предметів – свічок, геометричних фігур, що створюють художні образи.

Всі види сценічного світла керуються на одному, спеціально обладнаному комп'ютерному пульті світлорежисером. Таке розмаїття світлових приладів дає можливість найбільш повно підкреслити особливості концертних номерів для отримання якісної відео-картинки.

У концертних програмах іноді використовується ще один елемент світлового оформлення – лазерне шоу. Воно виступає як самостійний вид сучасного мистецтва. Це оригінальне видовище, в якому головним засобом впливу на глядача є зображення, що створюються за допомогою різ-

нокольорових променів, фігур і дозволяють в дещо задимленому просторі сцени і залу створювати хвилі, тунелі і безліч інших об'ємних композицій.

Різновидом лазерного шоу виступає віртуальна голограма. Це ефектне, об'ємне зображення людей, тварин і предметів у 3D вигляді, у повний їх зріст та розмір. Вона створюється за допомогою спеціальних проекторів.

Відокремленим елементом світлового наповнення є світлодіодні екрани. Це пристрій відображення і передачі візуальної інформації на дисплеї, моніторі, телевізорі. За його допомогою можна наповнити концерт ефектними, різноманітними цифровими декораціями, що відображають сторонні відеозаписи, графічні анімації, ефекти світломузики.

Яскравим наповненням концертного виступу є спецефекти:

- ефекти снігу: його виробляють спеціально розроблені машини, такі як генератори снігу, вони можуть створити казку наяву і зробити так, що влітку піде самий справжній новорічний сніг;
- генератори повітря: сценічне обладнання, яке створює спрямований потік повітря або так званий ефект вітру. За допомогою вітрогенератору можна побачити картину повітряного руху частин сценічних декорацій, концертного костюму, волосся виконавця, що розвивається на повітрі.
- водний екран – один з найбільш вражаючих ефектів: поверхня водяної завіси дозволяє проєктувати на нього будь-яке зображення за допомогою проектора.
- ефект легкого диму: поява на сцені легкої димки робить все, що відбувається на ній чарівним, казковим, привертає до дійства пильну увагу глядача. Для його створення використовується спеціальний генератор легкого диму.
- ефект важкого диму: на термічний елемент генератору подається сухий лід. В ході нагрівання рідина перетворюється в клуби аерозолі. Сформований дим викидається машиною через сопло. В результаті стелиться важкий дим, який особливо красиво виглядає на відео та фото;
- аерострим CO₂ – видовищний і красивий спецефект, який представляє собою фантастичний вибух димоподібної речовини;
- базака CO₂ уявляє собою генератор «крижаного диму», який має вигляд армійського гранатомету, що створює видимість стрільниці з такої зброї. Генератором легко управляти, можна вільно пересуватися по сцені, направляючи потоки диму в різні боки;

- ефект вогню здавна вважався одним з розкішних прийомів, який застосовувався у концертному шоу. На сьогодні різні ефекти вогню відтворюються за допомогою спеціальних обладнаних генераторів;

- серед інших спецефектів можна назвати генератори піни, мильні бульбашки, конфетти, серпантин.

Яскравим доповненням концертного виступу є різновиди сценічної піротехніки:

- піротехнічні вогнепади – ланцюжок особливих свічок, що створюють при роботі суцільну стіну струмуючих іскор, висотою до 15 метрів;

- холодні фонтани – піротехнічний виріб, що при роботі має низьку температуру горіння, який виділяє мінімум диму і запаху;

Креативні спецефекти:

- аерофонтан –полотно із тканини, що піднімається генератором вітру. Особливу чарівність аерофонтану надає його підсвічування;

- танцююча тканина – спецефект роботи вітродуву; він утворює висхідний потік повітря, при якому тканина, починає кружляти і утворює подобу танцю. Такий оригінальний технічний ефект поєднує легкість і непередбачуваність, заворожує і створює романтичний настрій.

Усі перелічені прийоми візуалізації діють тільки в умовах просторової локалізації. Вони передбачають свою дію на конкретному місці – сцені.

Сцена – ключова частина будь-якого концертного приміщення, розташованого перед глядачем на піднесенні, це місце основного театрального дійства.

Поняття сцени дуже співпадає з тлумаченням слова «естрада» (франц. *estrade*, «підмости, помост»). Естраду розуміють як подіум, на якому відбувається дійство. Вона включає в себе такі

напрямки як спів, танець; на відміну від сцени в загальному розумінні, на естраді залучається цирковий або розмовний жанри, пародія тощо.

Естрадна сцена в першу чергу – це шоу, бурлеск, які несуть своєрідну культуру поведінки та свою естетику.

Виступ концертного виконавця має бути яскравим, емоційним, таким, щоб запам'ятався. Артист/співак володітиме необхідними для естради характеристиками – як природними (талент, розум, зовнішні дані, харизма), так і набутими (грамотність, культура виконання, пластика, сценічний образ). На сьогоднішній день усі ці характеристики збереглися і вдосконалюються.

Ефектності концертному виступу надають технічні прийоми візуалізації – рухлива сцена, подіуми, використання будь-яких предметів, що можуть з'являтися в окремих номерах – види транспорту, великі побутові атрибути і т. ін.

Висновки. Прийоми візуалізації – важливий пласт будь-якого концертного виступу естрадного виконавця, він не має меж та постійно розвивається.

Естрадні вистави/шоу передбачають масштабність, видовищність. Завдяки впровадженню сучасних технічних прийомів візуалізації, згідно з сюжетом, образним наповненням композиції, кожна постановка набуває більшої яскравості, креативності. Одне з завдань вдалої, талановитої візуалізації – викликати у слухача належну емоційну реакцію – здивування, потрясіння, зацікавленість; завдяки їй педалюється комунікативна функція музичного мистецтва, а саме об'єднання сценічної вистави з слухачем/глядачем. Адже приблизно вісімдесят відсотків успішного виступу і отримання позитивної зворотної реакції від глядача – це результат продуманих та якісних технічних прийомів візуалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боднарчук Олег Шоу. Часть 1. Как создать грандиозное шоу. Київ: «ТАК видавництво», 2020. 360 с.
2. Герасимова И.А. Искусство и наука видения. *Визуальный образ (Междисциплинарные исследования)*. Рос. акад. наук. Ин-т философии ; отв. ред И.А. Герасимова. Москва : ИФРАН, 2008. С. 4–26.
3. Попова Т.М., Поддубных Е.Н. Инновационные техники визуализации средствами информационно-коммуникационных технологий. *Учёные заметки ТОГУ*. 2014. Т. 5. № 3. С. 57–62.
4. Титова С.С. Визуализация музыкального произведения: образовательные возможности и программные продукты. *Теория и практика современной науки*. 2017. 8 (26). С. 318–326.
5. Хейн, Э. Визуализация музыки: от традиционных подходов к современным интерфейсам [перевод]: URL: <https://www.audiomania.ru/content/art-4720.html> (дата звернення 09.02.2022).
6. Walker R. The Music Video, Rebooted. *Design Observer*: URL: <http://designobserver.com/feature/the-music-video-rebooted/38737> (дата звернення 09.02.2022).

REFERENCES

1. Bodnarchuk, O. (2020). *Show. Chast' 1. Kak sozdat' grandioznoe shou* [Show. Part 1. How to create a great show]. Kiyiv : «TAK vidavnitstvo», 360 s. [in Russian].

2. Gerasimova, I. (2008). *Iskusstvo i nauka videniya* [The Art and Science of Vision]. *Visual image* (Interdisciplinary research). Ros. acad. Sciences. Institute of Philosophy ; rep. ed I.A. Gerasimov. Moskva : IFRAN, Pp. 4–26. [in Russian].
3. Popova, T., Poddubnyih, E. (2014). *Innovacionnye tekhniki vizualizacii sredstvami informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij* [Innovative visualization techniques by means of information and communication technologies]. *UchYonyie zametki TOGU*. Pp. 57–62. [in Russian].
4. Titova, S. (2017). *Vizualizaciya muzykal'nogo proizvedeniya: obrazovatel'nye vozmozhnosti i programmnye produkty* [Visualization of a musical work: educational opportunities and software products]. *Teoriya i praktika sovremennoy nauki*. Pp. 318–326. [in Russian].
5. Heyn, E. (2014). *Vizualizaciya muzyki: ot tradicionnyh podhodov k sovremennym interfejsam* [Music visualization: from traditional approaches to modern interfaces]. URL: <https://www.audiomania.ru/content/art-4720.html> (date of birth 09.02.2022) [in Russian].
6. Walker, R. (2015). *The Music Video, Rebooted* [The Music Video, Rebooted]. Design Observer: URL: <http://designobserver.com/feature/the-music-video-rebooted/38737> (date of birth 09.02.2022)

УДК 782.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-18>

Лю ЛЕ,

orcid.org/0000-0003-1291-8196

*аспірантка кафедри теорії та історії музичного виконавства
Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського
(Київ, Україна) 547993466@qq.com*

ОПЕРА «ПІСНЯ МЕДЖНУНА» БРАЙТА ШЕНА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР У ТВОРЧОСТІ КИТАЙСЬКО-АМЕРИКАНСЬКОГО КОМПОЗИТОРА

У статті розглядається опера Брайта Шена «Пісня Меджнуна», в якій поєднані традиції західної та східної музичних культур. Актуальність статті зумовлена невеликою кількістю музикознавчих робіт, в яких би досліджувалися ранні опери Брайта Шена, що вбачається несправедливим, враховуючи, що вони репрезентовані в оперних театрах Америки, Європи, Китаю та мають позитивні рецензії іноземних критиків. Метою статті є визначення стилістичних особливостей опери Брайта Шена «Пісня Меджнуна» як результату міжкультурної взаємодії музики західної та східної традицій. Методологія дослідження полягає у застосуванні історичних та жанрово-стилістичних методів аналізу. Наукова новизна статті зосереджена на тому, що вперше в українському музикознавстві характеризуються риси ранньої опери Брайта Шена, що демонструє результат творчої ідентифікації композитора, музика якого поєднує різні стилістичні ознаки. Висновки. Доведено, що завдяки використанню двомовної музичної лексики, як нової стилістичної єдності, в опері Шена відображається результат культурного досвіду композитора. Відзначається цікаве поєднання східних та західних мистецьких традицій. Це проявляється у вмілому змішуванні сюжету Близького Сходу, жанрово-композиційних характеристик європейської опери та стилістичних ознак китайської та перської традиційної музики. Жанрові особливості опери атрибутивні європейській ліричній трагедії, що виражається в композиційній симетрії та врівноваженості драматичних пропорцій сцен та всієї опери. Водночас спостерігається поєднання композитором тембрів західного оркестру з китайськими інструментами насамперед для створення узагальнено-східного колориту. Функції хору, залученого до драматичного процесу, виявляються різними. В окремих випадках хор допомагає герою (третья сцена), бере участь у сцені (перша і п'ята сцени), виступає в якості коментатора подій (шоста і восьма сцени) або слугує своєрідним психологічним маркером, який відображає або прогнозує душевний стан героїв. Встановлюється, що в опері Брайт Шен постійно звертається до традиційних наспівів, використовуючи автентичну шанхайську любовну лірику або імітуючи звучання традиційної китайської музики (мотив Лейли) та в'язки перських мотивів (тема Меджнуна). Робиться висновок, що вивчення музичної творчості китайсько-американських композиторів виявляє свою перспективність, адже увага композиторів, виконавців, слухачів та дослідників до східної тематики актуальна й сьогодні. Констатується, що усвідомлення принципів міжкультурного діалогу стає можливим завдяки дешифровці культурних кодів, прихованих у творі. Це не лише викликає інтерес з боку слухачької аудиторії, а й показує шляхи синтезу західної та східної музичної мови, що є прямим свідченням інтернаціоналізації музичної творчості, як стратегічного завдання сучасності.

Ключові слова: діалог культур, китайсько-американські композитори, творчість Брайта Шена, опера «Пісня Меджнуна».

Liu LE,

orcid.org/0000-0003-1291-8196

*Graduate Student at the Department of Theory and History of Musical Performance
Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) 547993466@qq.com*

BRIGHT SHENG'S OPERA "SONG OF MEDJUN" AS A REFLECTION OF THE PROBLEM OF CULTURAL DIALOGUE IN THE MUSIC OF A CHINESE-AMERICAN COMPOSER

In the article it is considered the opera "The Song of Majnun" by Bright Shan, in which traditions of Western and Eastern musical cultures are combined. The relevance of the article is due to the lack of works in domestic musicology, which would consider the works of Bright Sheng, which is considered very unfair; given the repertoire of his operas in theaters in America, Europe and China and the positive reviews of foreign critics and music experts. The purpose of the article is to determine the stylistic features of the opera "The Song of Majnun" by Bright Sheng as a result of intercultural interaction of music of Western and Eastern traditions. The research methodology consists in the application of historical

and genre-stylistic methods of analysis. The scientific novelty of the article is that for the first time in domestic musicology the features of Bright Sheng's first opera are characterized as a result of stylistic identification of the composer, whose music combines different trends. Main conclusions of the article. It is proved that the composer managed to achieve a new stylistic identity through the use of bilingual musical vocabulary which reflects the result of Sheng's cultural experience.

Thus, in Bright Sheng's early opera "The Song of Majnun", there is an interesting combination of Eastern and Western artistic traditions. This is manifested in the skillful mixing of the plot of the Middle East, the compositional features of European opera and stylistic markers of Chinese and Persian traditional music. The genre characteristics of opera are typical of European lyrical tragedy. This is reflected in the harmony of composition, symmetry and balance of dramatic proportions of the number, stage and the whole opera. The composer combines the timbres of the Western orchestra with Chinese instruments primarily to create a common oriental flavor. The choir in the opera is more or less involved in the dramatic process. Its function is different: in some cases, the choir helps the hero (third scene), is involved in the scene (first and fifth scenes) or acts as a commentator on events (sixth and eighth scenes). In addition, the choir in the "Song of Majnun" serves as a kind of psychological marker that reflects or predicts the mental and spiritual state of the protagonist.

In the opera, Bright Shen turns to folklore, introducing authentic Shanghai love lyrics, or stylizing melodies using pentatonics, imitating Chinese traditional music (Leila's motif) and second-hand melodic melodies, imitating Persian motifs (Majnun's motif).

Studying the musical creativity of Chinese-American composers is quite a promising task, because the attention of the musicological community to the oriental theme is still relevant today. Awareness of the principles of intercultural dialogue is made possible by solving different cultural codes encrypted in a particular work. This not only promotes interest from Western audiences, but also demonstrates ways of organic synthesis of Western and Eastern musical vocabulary, as evidence of the internationalization of musical creativity.

Key words: dialogue of cultures, Chinese-American composers, music by Bright Sheng, opera "The Song of Majnun".

Постановка проблеми. Проблема міжкультурного діалогу є нагальним питанням сучасного гуманітарного знання, адже тільки під час діалогічної взаємодії стає можливим адекватне сприйняття однією культурою іншої. Посилення міжкультурних відносин є стратегічною ознакою сьогодення. Цікаве переломлення цієї тенденції спостерігається і в рамках музичної творчості, завдяки чому відбувається потенційне зближення різних культур, стимулюється їхній розвиток та якісна трансформація. Чинниками міжкультурних взаємодій можуть виступати різні фактори, проте одним з найпотужніших стимулів стають міграційні процеси. Композитори, опиняючись в новій культурній парадигмі, опиняються в ситуації пошуку унікальної стильової ідентичності, в рамках якої можливе суміщення декількох культурних кодів. Прикладом такої взаємодії мистецьких середовищ Сходу та Заходу є оперна творчість сучасного китайсько-американського композитора Брайта Шена, що народився та вчився у Китаї, проте у 90-х роках ХХ століття емігрував до Сполучених Штатів Америки. На жаль, у вітчизняному музикознавстві не існує робіт, в яких би розглядалися оперні твори цього митця, що вбачається вкрай несправедливим, зважаючи на репертуарність його опер в театрах Америки, Європи та Китаю та схвальні відгуки закордонних критиків та музичних експертів.

Аналіз досліджень. Питання міжкультурної взаємодії та творчої міграції розглядається в роботі О. Дубінець (Дубінець: 2016), де дослідниця концентрується на дослідженнях творчості російських композиторів, що живуть в Америці.

Також проблеми міжкультурної інтеракції торкаються Н. Авдюшева (Авдюшева: 2009), Ван Пін (Ван: 2009) та інші. Оперна творчість деяких китайсько-американських композиторів розглядалася у працях С. Лі (Лі: 2002), Нан Чжана (Нан: 2015), Сі Жуй Хуана (Сі Жуй: 2020). Водночас роботи, в якій би вивчалися особливості ранньої опери Брайта Шена «Пісня Меджнуна» з позицій реалізації питання міжкультурних взаємодій Заходу та Сходу, все ще не існує, що виявляє актуальність даного дослідження.

Мета статті – визначити особливості стилістики опери «Пісня Меджнуна» Брайта Шена як результату міжкультурної взаємодії музики західної та східної традицій.

Виклад основного матеріалу. Брайт Шен – відомий американський композитор, піаніст і диригент китайського походження, що отримав багато нагород за свої композиції. Його музику виконують практично всі великі симфонічні оркестри світу під керівництвом відомих диригентів – Л. Бернстайна, К. Мазура, К. Ешенбаха, Ш. Дютуа, М. Т. Томаса, Л. Слаткіна, Дж. Шварца та ін. Більша частина творчого багажу Шена відзначається змішуванням західних та азіатських музичних традицій. Ймовірно це стало однією з причин популярності його музики як в Азії, так і в Америці та Європі.

Коментуючи процес написання опери Брайт Шен зауважує: «У наш час пощастило бути композитором. Принаймні я так думаю. Протягом усієї історії західної музики, від григоріанського співу до Джона Кейджа і далі, кожне нове покоління композиторів просувало вперед спектр

музичних композицій, досягаючи зараз, до кінця ХХ століття, у будь-яких можливих (або задуманих) крайнощів. Таким чином, історія залишила нам, молодим композиторам, надзвичайно багату культуру для вивчення та збереження. Наші засоби музичної виразності набагато більші. Мені пощастило ще з однієї причини: виріс у Китаї, проживши вісім років на кордоні з Тибетом і систематично вивчаючи китайську та азійську музику, я неминуче збагатився музичною культурою. Хоча моє знайомство із західною музикою почалося в ранньому дитинстві і триває відтоді, китайська та азійська музика, безсумнівно, є моєю рідною мовою, тоді як я вважаю західну музичну культуру своєю батьківською мовою» (Брайт Шен: 1992).

Композитору на сьогоднішній день належить всього чотири опери – «Пісня Меджнуна» (1992), «Срібна річка» (1997), «Мадам Мао» (2003) та «Мрія Червоної палати» (2016), та вже в ранніх творах спостерігається тенденція до змішування західних та східних музичних традицій.

Лібрето опери «Пісня Меджнуна» було засновано на ісламській історії, проте в якості музичного бекграунду використовувалися тибетські народні мелодії. Лібрето до опери склав Ендрю Портер (*Andrew Porter*). Шен і Портер перейняли концепцію «перської мініатюри» і створили одноактну оперу у восьми мініатюрних сценах. Вона була замовлена в 1990 році, а прем'єра відбулася в Чиказькій Ліричній опері в 1992 році, коли Шен був резидентом цієї трупи.

До «Пісні Меджнуна» Шен вже експериментував при створенні своїх композицій. Так, у «*H'un (Lacerations): In Memoriam*» (1966–1976), він намагався відтворити жах сумнозвісної «Культурної революції» в Китаї, будуючи всю роботу на беззвучному, дисонантному інтервалі малої секунди. У «Трьох китайських піснях про кохання» композитор продемонстрував свою прихильність до красивих мелодій і простих гармоній. Опера «Пісня Меджнуна» стала результатом поєднання композитором зазначених принципів в одній композиції – це по суті історія, яка містить протилежні крайності драматичних емоцій. Зважаючи, що історія Лейли та Меджнуна є азійською легендою, композитор намагався віднайти відповідну гармонічну мову для «оздоблення» східних мелодій.

Опера складається з восьми сцен з прелюдією на початку та інтерлюдією між останніми двома сценами. Цікавою видається меморіальна спрямованість твору, адже кожна частина опери має посвяти музикантам, творчість яких пов'язується з роботою в Чиказькому лірич-

ному оперному театрі (*Lyric Opera of Chicago*). Це – Лі А. Фріман (*Lee A. Freeman*) та Брена Д. Фріман (*Brena D. Freeman*), Філіп Мохед (*Philip Morehead*), Х'юго Вейсгалл (*Hugo Weisgall*), Ендрю Брайан Портер (*Andrew Brian Porter*), Колін Грехем (*Colin Graham*), Річард Баклі (*Richard Buckley*) та Ардіс Крайнік (*Ardis Krainik*).

Сюжет опери спирається на трагічну історію кохання Лейли і Меджнуна, засновану на реальних подіях. В оригінальній легенді описується життя арабського юнака на ім'я Каїс ібн аль-Мулаувах, який жив у VII столітті на території сучасної Саудівської Аравії. Треба відзначити, що трагічна історія Лейли та Меджнуна справила значний вплив на культури Середнього Сходу та Закавказзя. Мотиви з «Лейли і Меджнуна» зустрічаються у персидського поета XII століття Нізамі Гянджеві, у азербайджанського поета Фізулі, а також у суфійських та бахаїських авторів.

Дійових осіб в опері Брайта Шена не багато. Це – Меджнун, Лейла, мати та батько Лейли, Ібн Салам, батько Меджнуна, дві пліткарки та ансамбль містян. Сюжет в інтерпретації Шена та Портера виглядає наступним чином: Меджнун і Лейла закохані одне в одного, але мати і батько Лейли вже заручили її з Ібн Саламом, обраним ними на роль її чоловіка. Меджнун божеволіє від любові до Лейли. Його батько пропонує здійснити паломництво, але це не може відвернути його. Лейла приймає безнадійність свого становища і прощається із життям. Під час похорону Лейли з'являється Меджнун і співає свою останню пісню про кохання.

Зазначимо, що цей сюжет покладений в основу ряду однойменних музично-сценічних творів. Серед них – балет туркменського композитора Сергія Баласаняна, перша мусульманська та азербайджанська опера Узеїра Гаджибекова, балет Кара Караєва. Також історія Лейли і Меджнуна надихнула деяких авторів на створення інструментальних та вокально-інструментальних творів. Це – симфонічна поема Кара Караєва та Симфонія № 24 («Меджнун») ор. 273 для тенора соло, скрипки, хору та камерного оркестру американського композитора вірмено-шотландського походження Алана Хованесса. Треба відмітити, що А. Хованеса вважають одним з найбільш плідних композиторів ХХ століття, який сприяв синтезу музичних культур Заходу та Сходу та своєю творчістю багато в чому передбачив музичний мінімалізм.

Брайт Шен визначив жанр своєї опери як лірична трагедія, що у певному ракурсі продовжує традиції *tragédie Lyrique*, започаткованих ще

у XVIII столітті у французькому оперному мистецтві. Певні точки дотику з цим старовинним жанром в опері Шена можна знайти. Так, сюжети французьких ліричних трагедій будувалися, як правило, на основі сюжетів античної міфології або героїко-романтичних епосів. Особливістю ліричної трагедії є прагнення створити засобами музичного театру фантастичний світ, що височіє над дійсністю. Для ліричної трагедії виявляється характерним специфічне трактування міфу: сюжети та образи подаються у символічному плані. Сам Шен відмічає, що історія Менджуна символічна та майже автобіографічна, адже в ній розповідається історія кохання між Китаєм і самим композитором: Лейла представляє Китай, а Меджунун – митця. Метафора набула особливого значення після політичної турбулентності в Китаї на початку другого тисячоліття. Опера «Пісня Меджуна» – це трагедія, але водночас, це – пісня про кохання. Поетичні строки Портера чудово передані Шеном завдяки чуйному інтонуванию тексту та ефектному використанню як східних, так і західних виразових елементів та стилів. Отже, тенденція до алегоричного трактування пронизують цей твір, являючи собою елемент художнього мислення композитора загалом.

Образна система «Пісні Меджуна», як і будь-якої ліричної трагедії, заслуговує окремої уваги. Світ образів твору постає як світ ідеальний, що існує поза конкретним часовим виміром та має принципово «однотонний» характер. Розвиток самого сюжету зумовлено спочатку, фабула передбачає замкненість, орієнтується на збереження заданого порядку та гармонії. Тому й персонажі опери «Пісня Меджуна» наділені чітко визначеними рисами. Характер персонажа тут має підкреслено «монолітний» характер, суперечливість – внутрішня чи зовнішня – йому зовсім не властива. Навіть у критичних точках розвитку сюжету (сьома та восьма сцени) характери Лейли та Меджуна мисляться як психологічно цілісні та неподільні комплекси. При цьому характери постають відразу у всій своїй повноті, без тенденції до поступового його розкриття. Для опери Шена не типовою є й динамічна мінливість характерів, їхнє поступове становлення чи трансформація, які стали невід’ємною рисою трактування характеру в оперних творах після Глюка.

Ці особливості визначили й художні засоби опери «Пісня Меджуна», типові для ліричної трагедії. Твір характеризується винятковою стрункістю композиції, симетрією та рівновагою драматургічних пропорцій – як на архітектонічному рівні, так і на рівні композиції окремої сцени та номера.

Цікавою, проте дещо суперечливою, видається спроба композитора представити Заходу універсальну модель східної культури. Симптоматично, що для свого задуму Шен обирає сюжет не китайської міфології, а середньо-азіатської культури, тим самим наголошуючи на спорідненості цих двох мистецьких світів. Водночас східна культура представлена у китайському «забарвленні», що не може не призвести до виникнення певного ментального конфлікту музичного виявлення східної культури. Схематично композиторська стратегія мислення виглядає наступним чином (Схема 1):

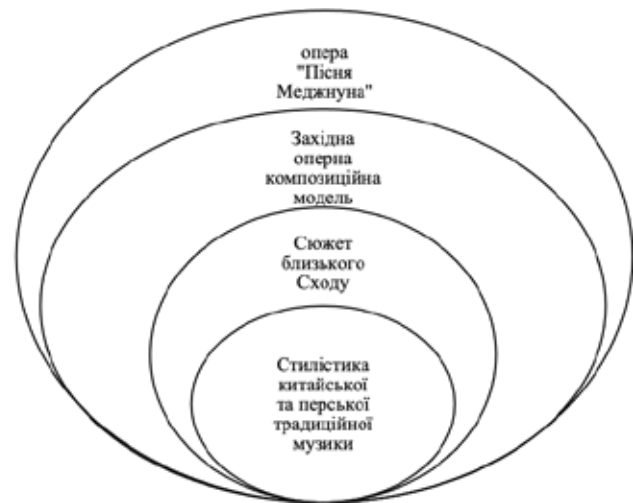


Схема 1

Така парадоксальна ситуація може бути спричинена творчим пошуком композитора. «Пісня Меджуна» – це перша опера Шена, написана через 10 років після його еміграції до США. По суті, в опері демонструється намагання композитора пристосуватися до нової мистецької парадигми, спроба адаптації та поєднання двох музичних культур – Сходу та Заходу у найширшому розумінні цих понять.

Будучи композитором «нової хвилі», у своїй першій опері Шен не сполучає китайські мелодії з західною гармонічною системою. Навпаки, він неначе навмисне «маніпулює» ритмами, тембрами, фактурними рішеннями, які характерні для китайської музики. Не випадково Алекс Росс (Росс: 2008) називає китайських композиторів «нової хвилі» «дітьми культурної революції», у творчості яких відчувається посилене «акцентування» східних музичних традицій.

Так, привертає увагу тембровий склад «Пісні Меджуна». В опері використовуються як традиційні «європейські» інструменти (флейти, гобої, кларнети, труби, тромбони, туби, арфа, фортепіано, струнні, ударні – тарілки, великий

барабан), так і умовно «орієнтальні» тембри, серед яких особливе місце відводиться перкусійній групі. Це – вудблок, темпелблок, різновиди тарілок, ковадло, там-там, китайські дзвони (*bell tree*), гуіро (*guiro*), бонго та більш традиційні – марімба, вібрафон, ксилофон. Увага до ударних інструментів не може вважатися випадковою, адже Шен був піаністом і перкусіоністом у музичному ансамблі в Китаї протягом семи років. В той період він набув глибокого розуміння китайської музичної традиції та колористичних можливостей китайського оркестру. Саме тому у своїх композиціях митець часто використовує західні інструменти, які імітують звучання китайського оркестру, таким чином Шен гармонійно поєднуючи дві музичні традиції, надаючи західним слухачам незвичайний досвід.

В характері головного героя опери – Меджнуна – багато сторін. З арабської «маджнун» означає «божевільний» та, водночас, «закоханий». Трагедія Меджнуна, на думку самого композитора, полягає не тільки в його злочасному та нездійсненному коханні до Лейли, але й у конфлікті між його любов'ю та деградацією суспільства, що змушує його стати відчуженою особистістю. Його головною музичною характеристикою та водночас центральним лейтмотивом опери є пісня, що вперше звучить в другій сцені. Тема викладена у тріольному русі та не містить півтонів, вона розспівна та *quasi*-імпровізаційна, виділяється на фоні дисонантного та ритмічного агресивного музичного оточення (Приклад 1).

Ця тема з'явиться в опері ще не раз. Так, у третій сцені вона звучить вже в партії Лейли. А в останній, восьмій, сцені пісня знову повертається до Меджнуна, набуваючи трагічного характеру. Цьому сприяє перш за все оркестрове оздоблення: Шен додає до інструментальної палітри партію дзвонів, які символізують трагедію головного героя.

Брайт Шен використовує в опері різноманітний фольклорний матеріал. Безумовно, це і

китайська пентатоніка, і перські мотиви. Пентатоніка, наприклад, утворює лейтмотив Лейли, який пронизує як її вокальну партію, так і інструментальний супровід. У той же час мотив Меджнуна ґрунтується на орієнтальній, повністю сплетеній з секунд мелодії. Також у лейтмотивах композитор використовує справжні фольклорні теми, зокрема, відому пісню з шанхайської любовної лірики.

Окремо треба сказати про роль хору в опері. Як відомо, синтаксичні функції хору успадковуються сучасною оперою від античного театру. Виділяють експозиційну, інтермедійну, контрастуючу, гальмуючу та підсумково-узагальнюючу функції. Роль хору в опері «Пісня Меджнуна» багатоплानова, що зумовлює його багатфункціональність. Включаючись у більшість сцен, хор надає твору монументальності. Хор з'являється у першій сцені, що значно впливає як на відтворення тематики та історичної атмосфери, так і національного колориту опери. Також саме на фоні хорового епізоду відбувається експонування образів героїв та зав'язка драматургічного конфлікту. Хор з п'ятої сцени «*He's handsome*» малює образ Ібн-Салама. Водночас співаки вступають в активний діалог з головною героїнею, стаючи не сторонніми коментаторами, а активними учасниками подій.

Зупинимось детальніше на початковій сцені опери, в якій звучить хор «*Tiger in the pinewood*». Це – дитяча гра, в ході якої слухачі знайомляться з героями опери – Меджнуном та Лейлою. Невеликий інструментальний вступ до сцени одразу занурює слухача в атмосферу «китайськості», адже мелодичні лінії струнних інструментів базуються на мажорній пентатоніці *b-c-es-f-as*. Така послідовність звуків відповідає пентатонному моду *shang* (або *taicu*). До того ж композитор імітує в сцені тембри інструментів, які грають у традиційному китайському оркестрі, включаючи бамбукову флейту, китайську трубу та китайську цитру.

Після оркестрового вступу звучить хор хлопчиків (тенори та баси), що співають в унісон

Приклад 1

Ha hei, a-hai-hai -hey, a - ha-ha-ha-ha hei, a hei-ha-a-a-a-hei-a A - ha-hei, a - ha - bei.

Light - of mysoul, where are you? Lightof my soulwhere are you...

Сцена II. Пісня Меджнуна

пісеньку про тигра, яка базується на вузькоамбітусному дихорді в об'ємі терції. За характером – це дитяча пісня-лічилка, яка будується на двох звуках – *g* та *b*. Мелодію пісні підхоплюють дівчата (тенори та альти), які вступають до живого діалогу з чоловічою групою хору. В жіночій партії відбувається поступове розширення діапазону пісні та завоювання нової висоти. Саме в рамках цієї дитячої гри відбувається зародження почуттів головних героїв, а їхні музичні характеристики буквально виростають із загальної «східної» звукової атмосфери.

Ансамблеві сцени в опері слугують для широти розкриття характеру героїв. Це, передусім, перша, четверта та шоста сцени (Меджнун з батьком та Лейла з матір'ю). Особливо виділяється невеликий ансамбль Меджнуна та Лейліз першої сцени. Мелодії персонажів в ансамблях є виразними та повітряними, насичуються широкими стрибками, відображаючи особливості сучасної західної вокальної мелодики. Рух та динаміка, притаманні хоровим епізодам, неначе розчиняються у позачасовому плині. Композитор у цьому епізоді застосовує кінематографічний прийом сцени в сцені, адже на фоні загальної атмосфери гри відбувається зародження почуттів героїв, які неначе відключаються від того, що відбувається навкруги та занурюються у власні почуття.

Отже, в опері «Пісня Меджнуна» хор та ансамбль виконують головну драматургічну роль у наскрізному розвитку як усередині сцен, так і між ними. Окрім цього, відзначається «поліфонізація» масових сцен, наприклад, одночасне контрапунктування різнофункціональних пластів. Всі ансамблі та хори мають розімкнуту форму і вбудовані в загальний сценічний розвиток. Важливою виявляється роль діалогу між персонажами, а також між героєм і масою.

Надзвичайно важливою в опері «Пісня Меджнуна» є роль оркестрової партії. Так, в кінці четвертої та шостої сцен оркестрові епізоди сприяють драматизації подій. Окремо виділяється оркестрово-хорова інтерлюдія – сон Меджнуна. Фантастичний епізод в драматургічному плані опери виконує роль вставки-інтермедії. В музиці вимальовується сюрреалістична картина. Шен на початку сцени віднаходить цікавий звуковий прийом: в партії валторн чергуються ноти – *c-des* глісандо, створюючи імпресіоністичний флер. До цієї фарби додаються пронизливий дріб перкусій-

них інструментів (ксилофон), щемливі глісандо труби і пасажи струнних та арфи, які привносять у музику інфернальний відтінок. Пуантилістичні та сонористичні прийоми, фрагментарність викладу, цікаві прийоми гри на інструментах та незвичні темброві поєднання сприяють тому, що в уяві слухача виникають сюжети, які неначе зійшли з картин Сальвадора Далі.

Висновки. Таким чином, в ранній опері Брайта Шена «Пісня Меджнуна» спостерігається цікаве поєднання східних та західних мистецьких традицій. Це проявляється у майстерному змішуванні сюжету близького Сходу, композиційних ознак європейської опери та стилістичних маркерів китайської та персидської традиційної музики. Жанрові характеристики опери є типовими для європейської ліричної трагедії. Це позначається у стрункості композиції, симетрії та рівновазі драматургічних пропорцій номера, сцени та всієї опери. Тембри західного оркестру композитор поєднує з китайськими інструментами перш за все задля створення загального орієнтального колориту. Хор в опері тією чи іншою мірою залучається до драматургічного процесу. Його функція виявляється різною: хор допомагає герою (третя сцена), залучається в сцену (перша та п'ята сцена) або виступає коментатором подій (шоста та восьма сцена). Окрім того, хор в «Пісні Меджнуна» виконує функцію своєрідного психологічного маркера, що відображає або передбачає душевний і духовний стан головного героя.

Брайт Шен звертається в опері до фольклорного матеріалу, вводить справжні пісні шанхайської любовної лірики або стилізує наспіви, використовує пентатоніку, імітуючи китайську традиційну музику (мотив Лейлі), акцентує секундові в'язки мелодії, наслідуючи перські мотиви (мотив Меджнуна).

Вивчення музичної творчості китайсько-американських композиторів є достатньо перспективним завданням, адже увага музикознавчої спільноти до східної теми до сьогодні не втрачає актуальності. Усвідомлення принципів діалогу культур уможливлується завдяки розв'язанню різних культурних кодів, зашифрованих у конкретному творі. Це не тільки сприяє зацікавленості з боку західної аудиторії, а й демонструє способи органічного синтезу західної та східної музичної лексики, як свідоцтво інтернаціоналізації музичної творчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдюшева Н. А. Русская художественная эмиграция «Первой волны» в Бельгии: 1918–1939 : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : спец. 17.00.09. Санкт-Петербург, 2009. 30 с.
2. Ван Пин. Русская художественная эмиграция в Китае в первой половине XX века : автореф. дис. ... канд. искусствоведения : спец. 17.00.09. Москва, 2009. 25 с.
3. Дубинец Е. Моцарт отечества не выбирает. Москва : Музиздат, 2016. 312 с.
4. Bright Sheng. The Song of Majnun. URL : <https://www.wisemusicclassical.com/work/32936/The-Song-of-Majnun--Bright-Sheng/> (дата звернення: 14.02.2022).
5. Lee S. A discussion of Tan Dun's opera, "Marco Polo" : D.M.A. diss.; University of Miami [USA], 2002. 96 p.
6. Ross A. The Rest is noise. New York : Picador, 2008. 518 p.
7. Xirui Huang. The Musical Style and the Cultural Connotation of Bright Sheng's Opera 'Dream of the Red Chamber' Dissertation of Doctor of Musical Arts, May 2020. 125 p.
8. Zhang N. Neo-orientalism in the operas of Tan Dun : D.M.A. diss. Dalhousie University Halifax [Canada]. Nova Scotia, 2015. 99 p.

REFERENCES

1. Avdyusheva, N. (2009). Russkaya hudozhestvennaya emigratsiya "Pervoj volny" v Bel'gii: 1918–1939 [Russian artistic emigration of the "First wave" in Belgium: 1918–1939]. PhD Thesis. St. Petersburg [in Russian].
2. Wang, Ping (2009). Russkaya hudozhestvennaya emigratsiya v Kitaye v pervoj polovine XX veka [Russian artistic emigration in China in the first half of the 20th century]. PhD Thesis. Moscow [in Russian].
3. Dubinets, Ye. (2016). Motsart otechestva ne vybiraet [Mozart does not choose his fatherland]. Moscow: Muzizdat [in Russian].
4. Bright Sheng. The Song of Majnun. URL : <https://www.wisemusicclassical.com/work/32936/The-Song-of-Majnun--Bright-Sheng/> (accessed 14.02.2022)
5. Lee, S. (2002). A discussion of Tan Dun's opera, "Marco Polo". D.M.A. diss. University of Miami
6. Ross, A. (2008). The rest is noise. New York: Picador [in English].
7. Xirui, Huang (2020). The Musical Style and the Cultural Connotation of Bright Sheng's Opera "Dream of the Red Chamber". PhD Thesis
8. Zhang, N. (2015). Neo-orientalism in the operas of Tan Dun. D.M.A. diss. Nova Scotia

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

UDC 82.9

DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-19

Turana ABDULLAYEVA,

orcid.org/0000-0002-9410-8420

PhD. Candidate,

Lecturer at the Department of Translation and English language

Baku Engineering University

(Baku, Azerbaijan) tuabdullayeva@beu.edu.az

THE DEVELOPMENT OF AMERICAN CHILDREN'S DRAMA

In the 1970s and 1990s, certain scientific works on children's literature in many countries, including the United States, explored almost scientific and theoretical aspects of children's literature, and certain stages of children's prose were studied. Systematic study of the genre of children's drama, the description of children's characters in the works, the factor of artistic conflict, the understanding of national values in the work of art and other such components have not been sufficiently studied in the field of literature. From this point of view, the study of the specifics, problems and existing literary-historical stages of children's plays is in fact one of the most relevant and important issues in terms of revealing the real state of literary-theoretical thought of the time. In different genres of literature, the reflection of the reality of life differs in certain respects. Epics tell epic stories about any event or person that happens in life. In lyrical poetry, a person's inner world, feelings and thoughts are reflected poetically. As a rule, in lyrics a person's feelings and emotions are presented through music or description. In drama, the topic is brought up mainly against the background of struggle, conflict and contradictory issues in society. First of all, the history of children's drama in America dates back to the 19th century. With the exception of folk dramas known to literature since ancient times, in the nineteenth century, this genre in children's literature was formed mainly from a mixture of works written by amateurs as well as professionals. There is a need for performances that children can play, and there is a need to develop this genre because there are no performances that suit their interests. In the nineteenth century, the first plays in American children's literature, distinguished and loved by their characteristics, were usually made at home by amateurs. Later, theater specialists were selected for their significant contribution to the development of this genre. New themes in American children's literature, based on a combination of new forms of realism, modernity, and unreal events typical of the historical period, played an important role in expanding the boundaries of children's plays in the 1970s and 1990s.

Key words: repertoire, a theatrical scene, playwright, protagonist.

Турана АБДУЛЛАЄВА,

orcid.org/0000-0002-9410-8420

PhD,

викладач кафедри перекладу та англійської мови

Бакінського інженерного університету

(Баку, Азербайджан) tuabdullayeva@beu.edu.az

РОЗВИТОК АМЕРИКАНСЬКОЇ ДИТЯЧОЇ ДРАМИ

У 1970–1990-х роках в окремих наукових працях з дитячої літератури багатьох країн, у тому числі в США, досліджувалися майже науково-теоретичні аспекти дитячої літератури, досліджувалися окремі етапи дитячої прози. Системне вивчення жанру дитячої драми, опису дитячих персонажів у творах, фактора художнього конфлікту, розуміння національних цінностей у художньому творі та інших подібних складових недостатньо досліджено в галузі літератури. З цієї точки зору вивчення специфіки, проблематики та існуючих літературно-історичних етапів дитячих п'єс є фактично одним із найбільш актуальних і важливих питань з точки зору розкриття реального стану тогочасної літературно-теоретичної думки. У різних жанрах літератури відображення життєвої дійсності в певних аспектах різниться. Епос розповідає епічні історії про будь-яку подію чи людину, що трапляється в житті. У ліричній поезії поетично відображено внутрішній світ людини, почуття, думки. Як правило, у ліриці почуття та емоції людини представлені через музику чи опис. У драматургії тема піднімається переважно на тлі боротьби, конфліктів і суперечливих проблем у суспільстві. Перш за все, історія дитячої драми в Америці сягає 19 століття. За винятком народних драм, відомих літературі з давніх часів, у XIX столітті цей жанр у дитячій літературі сформувався переважно із змішання творів, написаних як аматорами, так і професіоналами. Потрібні вистави, в яких діти можуть грати, і потрібно розвивати цей жанр, тому що немає вистав, які б відповідали їхнім інтересам. У XIX столітті перші п'єси в американській дитячій

літературі, які відрізнялися і улюблені своїми характеристиками, зазвичай ставилися вдома аматорами. Пізніше було відібрано театральних фахівців за вагомих внесок у розвиток цього жанру. Велику роль у розширенні меж дитячої п'єси 70–90-х років відіграли нові теми американської дитячої літератури, засновані на поєднанні нових форм реалізму, сучасності та нереальних подій, характерних для історичного періоду.

Ключові слова: репертуар, театральна сцена, драматург, герой.

Statement of the problem

During the forty years from 1880 to 1920, professional theater staged children's plays for the first time, and the experience gained gave impetus to the creation of children's theater as a legitimate and popular form of theater. This activity, in turn, influenced the creation and development of small children's games, which were later performed in American theaters. The main part of the early repertoire – plays written for classrooms and playgrounds – is based on the text of famous stories, which turned into amazing, sentimental melodramas. Plays written during this period were considered a new stage in the development of drama. However, the economic issues of the limited repertoire forced professional directors to leave the field. Thus ended the first stage in the development of dramatic literature for children, which lasted until 1920. For the first time in America, Frances H. Burnett's "The Little Princess" was staged. The play was first performed in theaters in 1903 (French, 1911). The masterful adaptation of the popular children's book has increased the melodramatic aspects of the story and the sentimentality of the situation. Sarah Kruya's tears did not go unnoticed, and in the end, good triumphed over evil. Played in an optimistic spirit, it had a positive effect on children's psychology and worldview. In American children's literature, Charlotte B. Chorpenning "The Emperor's New Clothes" was first staged in 1931 (French, 1932). This play by Charlotte can be considered one of the first children's games. The game is based on a fairy tale. Chorpenning introduced additional symbols to make it clear that there is "good" and "bad" in the conflict, and the main idea of the work is the victory of good over evil.

Research analysis

Some of the plays staged in the early 19th and early 20th centuries were re-staged. Roger Bedard wrote: "American children's drama, which lived in a period of sluggishness until 1928, ended with children's plays by Charlotte B. Chorpenning (1873-1955). Including more than 40 fairy tales in his repertoire, Charlotte B. Chorpen's plays for children were approached with interest and sensitivity. Under his leadership, American children's drama experienced a renaissance until 1945. A number of writers have also tried their hand at this field (Bedard, 1983: 35-36).

The development of American children's drama in the second period marked a turning point in the qualitative and quantitative variability of the repertoire. Until the 1950s, children's drama was dramatized in the style of "well-crafted play" and complicated by spiritual fairy tale plays. This, in turn, opened up new opportunities for children's theater to improve and mature professional directors. From the 1950s to the 1970s, professional children's theater companies were established in major cities throughout the United States, as well as mobile children's theater troupes operating in small communities. During this period, the subject of the dramas referred to historical figures, historical events, comic sketches and documentaries. Vaudeville (comic performances accompanied by music), which added a new color to the genre of drama, received a license for the theater. The repertoire of children's dramatic literature underwent significant changes until the late 1960s. The new team of playwrights turned to original stories, numerous characters, modern themes, as well as individual tools and methods that embody a simpler and more artistic expression of the dramatic form. References to the topic of traditional fairy tales were higher. However, since the 1960s, new plays have been staged, such as theft or domestic problems, as well as the impact of divorce on children.

Recently, the number of dramatic works written for children in America has increased dramatically. The repertoire includes several hundred published works for children, including traditionally accepted themes, original plays, operas, musical comedies, and improvisations.

Purpose of the article

The main purpose of the article is to analyze the stages of development of modern American children's drama, to discuss the changes in dramaturgical works and to review the works of modern playwrights Suzan Zeder and Kathryn Schultz Miller.

Presenting main material

Suzan Zeder, known for her work in the drama genre for children, has won a number of awards. She was nominated for "the Charlotte Chorpenning" award by the American Theater Association in 1978, "the Children's Theater Foundation's Best Playwright" award in 1980. She was named "Best Playwright" by the Southwest Theater Association in 1988 for his works "Doors" (1986) and "Mother

Hicks" (1987). She also won various awards in 1990 and 2000.

In general, her works are intended for professionals in almost all America states and internationally, as well as for university and community theaters. She is one of the innovators. Suzan Zeder is a recipient of the "United States Theater and Education Alliance's Distinguished Play" award and the six-time "Campton Bell Lifetime Achievement" award. She is a Fellow of the American College of Theater Fellows and the Academy of Honored Teachers at the University of Texas at Texas. Zeder was the former head of the Performing Arts Department at the University of Texas at Austin. She currently lives and works in Santa Fe, New Mexico.

The play "Step on a Crack", written by the playwright in 1974, is considered to be the first important work in her work. The writer began her career with "Step on a Crack" and later became known as the author of numerous plays in the drama genre included "Wiley and the Hairy Man" (1978), "The Mis-Uses of Enchantment: Another Look at Bettelheim", 1981, "Ozma of Oz: A Tale of Time", "I've Heard Some of them Before" in 1984, "The Play Called Noah's Flood", "Doors" in 1985, "Mother Hicks" in 1986, "In a Room Somewhere", "Igniting Young Talent" in 1989, "The Road to Ware", "Wish in One Hand and Spit in the Other". In the late twentieth and early twenty-first centuries, Suzan Zeder wrote "The Journey of the Yellow Boat", "The Death and Life of Sherlock Holmes", and "The Taste of Sunrise" has become one of the most beloved and performed plays of modern times.

Susan Zeder explained the reason for writing in the drama genre as follows:

"I write because my thoughts can be forgotten, I can't convey them to people. However, the words and scenes I write can be spread and engraved in people's memory. The characters I create in this genre move and breathe on stage. And the audience understands better what I mean by the influence of magic. These works, which create an image in real time and in real space and become an impossible, possible and meaningful metaphor at any moment, have the power of living, interacting in real space. These plays are usually performed on stage several times, and each time an audience of minors watches these scenes with new interest" (Treanor, 2015). Indeed, among the genres of literature, the drama genre has a greater impact on the form of expression. Children better understand what they see and hear and remember it for a long time.

On the other hand, in one of his interviews, he made the following judgment about his work:

"When I first started writing for young audiences, the themes of popular fairy tales were widespread, and writers and directors paid more attention to such tales. There were very few new stories, original works or modern games. The first work I wrote for children and family audiences was really a match. However, most of my career has been focused on modern games that reflect the lives of young heroes who deal with very important issues in life: divorce, death of a parent, stepmother, and so on. It has been a great honor for me to have works depicting the dignity and depth of a child in a place where their lives have changed forever" (Lowry, 2012).

The playwright's story "Willie and the Hairy Man", written in 1978, was one of the author's favorite works. The story takes place on the banks of the Tombigby River, in the swamps around Alabama and Mississippi, and has become a legend passed down from generation to generation. Different versions of the story were written by Donell Van de Woot, Jack Stokes and Molly Gareth Bang. Suzan Zeder breathed new life into her story. It completely changed the ending of the story, adding a number of new shades and moments to the worldview of the protagonist. The story uses a choir to describe the swamp, and this innovation attracted the attention of young audiences during the performance.

The main characters in the work are Willie, Willie's mother and a sharp, hairy man. Willie is a young boy, his main fear is a swampy and hairy man. Because he thinks that his father was killed by a hairy man, it is clear from the content of the work that his father was indeed killed by a hairy witch. Willie's dog is described as his best friend, and it is shown that Willie would not go anywhere without him. Because he knew that a furry man was afraid of a dog. His mother considers herself a very clever witch, and in her opinion, there is no stronger female witch in the South. The hairy man, on the other hand, thinks he is better and thinks that he is the smartest man. At the end of the play, Willie is described as conquering evil, defeating a hairy man, and rescuing his mother and dog. The play ends with Willie falling asleep, unafraid of the darkness of the night.

Suzan Zeder is a very productive writer, but also different from other playwrights. The innovations in content, form and style she brought to the children's drama genre and stage culture made her one of the leading modern theater artists. In the depths of her works there is a firmness of the human spirit, compassion for children's problems, determination to stand up again after many struggles, confidence in his personal strength to achieve them (Manna, 1989: 142-147).

According to Susan Zeder, writing a good work is a good performance in itself. The playwright thinks that the idea that the writer wants to express is completed when the work must have a strong and interesting story, attractive characters, interesting words and expressions of the language, and costumes, scenery and a theatrical scene that enhances the effect of the appearance. She goes on to say that whatever the subject, it should be kneaded with a sense of humor. In order to get a good audience, it is necessary to enter the "Children's World" of the audience. The hero is often presented as a child, but this is not always the case. For young audiences, theater is a really big game, like a banquet table that can be enjoyed by people of all ages (Lowry, 2012).

Many years ago, when I graduated from Southern Methodist University in Dallas, Charlie Helfert, who taught theater to young people, asked me why I had adapted "Willie and the Hairy Man" to a Louisiana folk tale. At that time, seeing such a question addressed to me, I considered myself a real playwright for the first time. The subject of the story touched my heart, because I really did not know the feelings of children. While working on the image of Willie, I came across a great story written about a terrible young character who faced fear. This is a story about a young boy who goes in search of courage and strength to overcome a really scary Hairy Man. I wrote a play that I imagined, where it was not so difficult to observe the pathos, fluency and rhythm of the language, which is as easy as human breathing. Next year, "Willie and the Hairy Man" will be 40 years old. It was still the most produced game, and one of the few works in the field that was translated into Korean. In addition, the work has been staged in a number of countries around the world. With this work, I can say that I have found myself in art" (Lowry, 2012).

In fact, with this work, Zeder created a modern tale of her time. Her work appeals to the young audience to be fearless, instills in them a sense of self-confidence and a sense of coming to overcome any difficulties (Belnap, 2001:24).

Research on child theater sources and psychology shows that the process of identification and modeling is a living and powerful force. As a leading player in a play, the character is also important in the theater, especially for children's audiences. Researcher, playwright, long-time actor and artist Sam Smiley (1931–2018) said, "The protagonist's problem, more than any other character, is that the whole main structure of the play is embodied in him. has been staged many times and has been highly praised by the audience each time".

The writer, who is known for his productive work and creativity in modern times, spoke about theatrical

culture for modern children in America in an essay he sent to us in April 2018. He is currently the President of the American Children's Theater Foundation. In his essay, he notes that the theater has come a long way in the last 60 years. Many grants have been awarded for the development of youth theater culture, and the grants are awarded to the best actor, the best children's drama writer or the best children's theater stage designer. The purpose of these grants and awards is to create interest and love for young people in theatrical culture, to encourage young writers and actors to be more responsible in their work.

In American literature, children's drama continues to develop today. Kathryn Schultz Miller, who writes in the genre of children's drama, is the author of "A Thousand Cranes". Performed in a number of children's theaters in America, the play caused a real sensation in a good way. The playwright, who has been writing plays for children since 1976, is now known as the author of more than 70 works. Many of her works have received various awards. Catherine Miller and her husband, Barry Miller, founded the famous "ArtReach Touring Theater" for children and youth in Ohio. The plays written by the playwright were staged for the first time on this theater stage. Kathryn Schultz Miller's works were later performed in a number of theaters around the world and are still available on websites. As a result, the number of theatergoers shown today at the Kathryn Miller Theater is more than 15,000 in 124 countries.

Kathryn Miller's wrote "Son of the Island", "Amelia Earhart", "The Legend of Sleepy Hollow", "A Thousand Cranes". There are a number of other popular plays, such as "Haunted Houses" and "You Don't See Me and Blue Horses". In 1985, she was awarded the "Post Corbett" for Best Playwright in America. "A Thousand Cranes", published by "Dramaturg" publishing house in 1990, is considered a new beginning for the writer's recognition in this field.

While watching a documentary about the events in Hiroshima, the writer accepted his husband offer to write a play about it, and decided to write the play after getting acquainted with the culture of Asian peoples and the story of Sadako. The play "A Thousand Cranes" was a great success. Based on the real-life story of a twelve-year-old girl named Sadako Sasaki, many writers have addressed the subject. However, this theme was a great success in the play with a play written by Kathryn Miller.

The work begins with the rehearsals of a young girl named Sadako Sasaki's coach and close friend Kenji. The events take place on the eve of an important athletic competition, which Sadako also

joined. However, a sudden illness prevented him from realizing this dream. In 1945, ten years ago, during an atomic explosion in Hiroshima, Japan, Sadako contracted leukemia as a result of radiation exposure to a small child. While in the hospital, his close friend Kenji reminds him of a thousand cranes, an ancient Japanese story. The story goes that if a sick person creates a crane butterfly out of a thousand pieces of paper, he will get rid of the vortex of the disease. The sick girl believes in this and begins to make a thousand cranes, but she is not old enough to make a thousand cranes, and Sadako died in 1955. After her death, Sadako continues to meet her grandmother's spirit from the spirit world and her grandmother introduces her to other victims of the terrible war. Sadako tries hard to go back and finish making the cranes, but it is not possible, and at the end of the work it is shown that his friend Kenji made a thousand cranes for him. This is a symbol of a strong bond of friendship between children. Every year on August 6, the anniversary of the Hiroshima massacre, hundreds of people visit Sadako's grave and make a paper crane.

In fact, crane sketches are known in many countries around the world as a symbol of peace and justice. Even after the end of World War II, crane statues were erected and turned into monuments as a symbol of peace. The main purpose of the author's writing on this topic is to establish peace in the world and to instill these ideas in children from an early age. According to the author, in the light of Sadako's message of peace in "A Thousand Cranes", the current events seem more meaningful and thought-provoking. Along with adults, this idea makes children think more. In the work, the innocent victims of wars are shown to be children, and by reflecting their impact on their future lives, the writer describes other aspects of world events and brings them to people's attention.

Today, playwright Kathryn Miller continues her work, writing plays on topics of interest to children. Her most recent works are "The Nutcracker Prince and Kid Frankenstein", "The Legend of Mulan", and "The Jungle Book". Her works have also won the sympathy of readers. Performances of these works are watched with interest by young spectators. American children's drama, as in many countries, is in a period of stagnation due to the rapid development of information and technology, although they have lost many viewers. In this way, they can gather a larger

audience and earn a living. In addition to commercial purposes, the writer has the privilege of sharing his work with a wider audience.

Conclusions

Although the work of Suzan Zeder and Kathryn Miller differs in some respects, it is possible to see similarities in the ideas of both writers in the works they want to convey to children. For example, Kathryn Miller's protagonist Sadiko has the strong will of the protagonists of Suzan Zeder's works, the strength of the human spirit, the determination to rise again after a struggle, Sadiko tries to achieve what he wants through a thousand sufferings to get them. Another feature that unites the two writers is the theatrical document. They prefer to share their books with the audience on stage. However, Kathryn Miller started her career for commercial purposes, but today she is a playwright who has made her mark in this field. When Suzan Zeder started her career, she did not think that one day she would achieve such a success in the field of theater. Additionally, her works provide deep concern and care for the audience, and each of the assumptions, especially social issues, the images involved in the process of life embody the author's innovative service. In the soul of her works, arouses a sense of personal confidence in the strength of the human spirit, compassion for human problems with its symbols, courage and ability after a great struggle. In Suzan Zeder's works, the main problems, the simple convenience of people moving away from each other, the value of honest communication, and the value of honest communication are brought to the fore.

In the formation and development of the drama genre in American children's literature, new themes based on the commonality of new forms of realism and modernity, which are characteristic of the historical period, played an important role in expanding the boundaries of children's plays in the 70s and 90s. The main ideas that the writer wants to convey to people are clearly reflected. His views are based on the cessation of peace and war, their impact on the future lives of children, and the impact of this impact on the transformation of the human family as a whole and even the destruction of the universe. According to playwrights, instilling these ideas in children from an early age is a more important step to change the world.

BIBLIOGRAPHY

1. Anthony L. Manna. The Search for Self in Suzan Zeder's Plays. Children's Literature Association Quarterly Johns Hopkins University Press, Volume 14, Number 3, 1989, pp. 142-147.
2. Allison G. Belnap. Children's Book and Media Review, Volume 22, Issue 1, 2001, p. 24.
3. Kathryn Schultz Miller, A Thousand Cranes, Dramatic Pub, 1990, 28 p.

4. Kathryn Spira, A Conversation with ArtReach founder, <http://www.kathrynskorner.com/2009-posts/84-a-conversation-with-artreach-founder-kathryn-schultz-miller-part-i>
5. Lorraine Treanor, Suzan Zeder. Women's Voices Theater Festival. September 16, 2015.
6. Mark Lowry, An interview with the University of Texas playwriting professor, who's a Guest at Dallas Children's Theater's Teen Scene Summit, February 15, 2012.
7. New York: Samuel French, Inc., 1911.
8. New York: Samuel French, Inc., 1932.
9. Smiley, Sam. Playwriting: The Structure of Action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1972.
10. Dramatic publishing. Kathryn Schultz Miller URL: <https://www.dramaticpublishing.com/authors/profile/view/url/kathryn-schultz-miller>
11. ArtReach Children's Theatre Plays. URL: https://www.childrenstheatreplays.com/_a-about_us.htm

REFERENCES

1. Anthony L. Manna. The Search for Self in Suzan Zeder's Plays. Children's Literature Association Quarterly Johns Hopkins University Press, Volume 14, Number 3, 1989, pp. 142–147.
2. Allison G. Belnap. Children's Book and Media Review, Volume 22, Issue 1, 2001, p. 24.
3. Kathryn Schultz Miller, A Thousand Cranes, Dramatic Pub, 1990, 28.p.
4. Kathryn Spira, A Conversation with ArtReach founder, <http://www.kathrynskorner.com/2009-posts/84-a-conversation-with-artreach-founder-kathryn-schultz-miller-part-i>
5. Lorraine Treanor, Suzan Zeder. Women's Voices Theater Festival. September 16, 2015
6. Mark Lowry, An interview with the University of Texas playwriting professor, who's a Guest at Dallas Children's Theater's Teen Scene Summit, February 15, 2012.
7. New York: Samuel French, Inc., 1911.
8. New York: Samuel French, Inc., 1932.
9. Smiley, Sam. Playwriting: The Structure of Action. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1972.
10. Dramatic publishing. Kathryn Schultz Miller URL: <https://www.dramaticpublishing.com/authors/profile/view/url/kathryn-schultz-miller>
11. ArtReach Children's Theatre Plays. URL: https://www.childrenstheatreplays.com/_a-about_us.htm

УДК 811.512.161:81'342:81'271.14-047.44(045)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-20>

Богдана АВРАМЕНКО,
orcid.org/0000-0002-8252-7062
кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри західних і східних мов та методики їх навчання
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
(Одеса, Україна) bogdanabo@ukr.net

СИСТЕМА ВПРАВ З НАВЧАННЯ ФОНЕТИКИ ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ

У статті доведено актуальність вивчення сучасної турецької мови у цілому та саме фонетики турецької мови зокрема. Проаналізовано проблему навчання фонетики сучасної турецької мови, яка полягає у тому, що найбільше ускладнення для того, хто навчається, рідною мовою для якого є українська, викликають не нові звуки, що відсутні в українській мові, а чітка вимова усіх голосних слова без редуції, а також відпрацювання навички постанови слабого наголосу.

Доведено, що важливим компонентом у процесі навчання фонетики турецької мови виступає правильна вимова слів. Деякі тюркологи зауважують, що робота над вимовою складається з двох етапів: формування основ вимови та удосконалення її підтримка фонетичних основ.

Оволодіння фонетичним матеріалом для його використання у мовленнєвій діяльності забезпечується системою вправ. Для навчання фонетики турецької мови розрізняють два основних типи вправ: мовні, до яких належать рецептивні, тренувальні, підготовчі; мовленнєві, до яких належать продуктивні та комунікативні. Деякі методисти виділяють три групи: мовні, умовномовленнєві та мовленнєві.

Важливе місце під час вивчення фонетики турецької мови займає фонетична зарядка. Зміст фонетичної зарядки залежить від фонетичного матеріалу, який вивчається. Фонетична зарядка може проводитися як на початку заняття, так і на інших його етапах. Якщо вона проводиться на початку заняття, то її мета полягає у настроюванні апарату артикуляції студентів на турецьку мову та на тему заняття.

Найефективнішим компонентом фонетичної зарядки є скоромовки, що допомагають тренувати вимову складних звуків та позбавитись дефектів мовлення. У турецькій мові є мала, але вагома кількість звуків, аналогів яких немає в українській. Скоромовки є також багатим джерелом лінгвокультурної інформації. Використовуючи їх на заняттях, викладач знайомить студентів із усною народною творчістю турецького народу, а також забезпечує поповнення словникового запасу студентів.

Ключові слова: редуція, слабкий наголос, фонема, фонетичні навички, фонетична зарядка, скоромовки.

Bogdana AVRAMENKO,

orcid.org/0000-0002-8252-7062

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Western and Oriental Languages
and Methods of Their Teaching

South Ukrainian National Pedagogical University named
after K. D. Ushynsky

(Odesa, Ukraine) bogdanabo@ukr.net

SYSTEM OF EXERCISES FOR TEACHING PHONETICS OF THE TURKISH LANGUAGE

The article proves the relevance of the study of modern Turkish in general and the phonetics of Turkish in particular. The problem of teaching the phonetics of modern Turkish is analyzed, which is that the greatest difficulty for the learner, whose native language is Ukrainian, is not caused by new sounds that are absent in the Ukrainian language, and clear pronunciation of all vowels without reduction, and also practice the skill of resolving a weak emphasis.

It is proved that an important component in the process of learning the phonetics of the Turkish language is the correct pronunciation of words. Some Turkologists note that the work on pronunciation consists of two stages: the formation of pronunciation bases and the improvement and maintenance of phonetic bases.

Mastering the phonetic material for its use in speech activity is provided by a system of exercises. To teach the phonetics of the Turkish language, there are two main types of exercises: language, which include receptive, training, preparatory; speech, which include productive and communicative. Some Methodists distinguish three groups: linguistic, conditional and speech.

Phonetic charging occupies an important place in the study of the phonetics of the Turkish language. The content of phonetic charging depends on the phonetic material being studied. Phonetic charging can be performed both at the

beginning of the lesson and at other stages. If it is held at the beginning of the lesson, then its purpose is to adjust the apparatus of articulation of students in Turkish and on the topic of the lesson.

The most effective component of phonetic charging is patter, which helps to train the pronunciation of complex sounds and get rid of speech defects. There is a small but significant number of sounds in Turkish that have no analogues in Ukrainian. Patter is also a rich source of linguistic and cultural information. Using them in the classroom, the teacher introduces students to the oral folklore of the Turkish people, as well as provides replenishment of students' vocabulary.

Key words: *reduction, weak emphasis, phoneme, phonetic skills, phonetic charging, patter.*

Постановка проблеми. Знання будь-якої іноземної мови не лише покращує якість життя людини, а і відкриває для неї світ нової культури, світ абсолютно нового для неї мислення та світосприйняття. Людина, яка вивчає іноземну мову, має більш гнучке та оригінальне мислення.

На сьогоднішній день знання іноземних мов – це, перш за все, ключ до успіху та нових можливостей, які відкриваються перед людиною та роблять її духовний світ набагато яскравішим, цікавішим та в умовах глобалізаційних процесів, які відбуваються у сучасному світовому суспільстві, є просто необхідним компонентом професійної діяльності фахівця будь-якого рівня будь-якої сфери.

Таким чином, володіння іноземними мовами сьогодні – це просто суттєва життєва необхідність. Необхідно зазначити, що будь-яка іноземна мова є абсолютно унікальною та цікавою для вивчення. Так, англійську мову можна почути і на роботі, і на відпочинку. Вивчення англійської мови є обов'язковим у школі та університеті. Але на сьогоднішній день дуже стрімко набирає обертів знання східних мов: турецької та китайської.

Із року в рік актуальність вивчення турецької мови динамічно зростає, що зумовлено факторами економіки та зовнішньої політики як України, так і Турецької республіки. Відповідно, збільшується і кількість студентів, охочих вивчати турецьку мову, яка не схожа ні на яку іншу та на яку сьогодні є попит не лише в сфері торгівлі та бізнесу, а і у сфері політики та юриспруденції, медицини та фармакології.

Аналіз досліджень. Вивчення фонетики турецької мови та розробка система вправ з навчання фонетики турецької мови в окремих наукових працях тюркологів майже не досліджено. Відповідно, дана проблема є майже не вивченою. Але, необхідно зазначити, що фонетика турецької мови досліджувалась у порівняльному та зіставному аспектах у межах інших проблем.

Окремі питання вивчення фонетики турецької мови висвітлено у дослідженнях В. О. Горделєвського (1928), Х. Джевдет-Заде та О. М. Кононова (1934), М. К. Дмитрієва (1939, 1962). Цій проблемі присвячена частина монографії Р. С. Кадирова (1999).

Наукових праць із розробки системи вправ з навчання фонетики турецької мови майже немає. У монографії М. Х. Ольмесова з порівняльної граматики тюркських мов розглядаються голосні й приголосні споріднених мов у зіставному аспекті, виявлені їхні особливості.

Тому **мета** нашої статті полягає у розробці системи вправ з навчання фонетики турецької мови.

Виклад основного матеріалу. Мова – це природна комунікативна система, кожна одиниця якої представляє собою образ або комбінацію образів та виступає однобічною (наприклад, фонема) або двобічною (графема, лексема, морфема) або являє собою модель синтаксичних конструкцій (Бодуен де Куртене, 1963: 164).

Під системою розуміють замкнуту кількість взаємопов'язаних елементів, сукупність елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках між собою й утворюють певну єдність, цілісність. У кожній системі є свої підсистеми. Першим і основним компонентом мовної системи є фонетична.

У процесі вивчення фонетики турецької мови найбільше ускладнення для того, хто навчається, рідною мовою для якого є українська, викликають не нові звуки, що відсутні в українській мові, наприклад, літери ö, ü, ğ, ç, а чітка вимова усіх голосних слова без редуції, а також відпрацювання навички постанови слабкого наголосу (Ларионова, Софронова, 2012: 40).

Також важливим компонентом у процесі навчання фонетики турецької мови виступає правильна вимова слів. Деякі тюркологи зауважують, що робота над вимовою складається з двох етапів: формування основ вимови та удосконалення й підтримка фонетичних основ.

Робота над вимовою традиційно починається із запровадження фонетичного матеріалу. Формування фонетичних навичок пов'язане з розвитком комунікативних умінь усного мовлення та читання. Тому послідовність введення звуків та інтонаційних моделей визначається мовними зразками та їх лексико-граматичним наповненням.

Оволодіння фонетичним матеріалом для його використання у мовленнєвій діяльності забезпечується системою вправ. Для навчання фонетики

турецької мови розрізняють два основних типи вправ: мовні, до яких належать рецептивні, тренувальні, підготовчі; мовленнєві, до яких належать продуктивні та комунікативні. Деякі методисти виділяють три групи: мовні, умовномовленнєві та мовленнєві.

Зазначимо, що мовні вправи спрямовані на тренування та автоматизацію мовного матеріалу, тобто на вироблення первинного вміння та навички. Мовленнєві вправи спрямовані на використання засвоєного матеріалу для вираження та розуміння думок у зв'язку з різноманітними ситуаціями, стимулами, що спонукають використовувати мову для спілкування.

Також необхідно наголосити на тому, що формування слухо-мовленнєвих та ритміко-інтонаційних навичок – тривалий та складний процес. Для цього можна використовувати такі типи фонетичних передмовленнєвих, або підготовчих вправ: вправи на підстановку; вправи на ідентифікацію та диференціацію; вправи на імітацію. Наприклад, до вправ на диференціацію можна віднести фонетичні диктанти: запис за диктором ізольованих звуків, слів та невеликих речень у транскрипції, розстановка наголосу в словах, що прозвучали, імітаційну розмітку почутих коротких фраз.

Найчастіше цей тип вправ представлений такими завданнями: вставте пропущений звук у слово та переведіть його; якого звуку не вистачає у таких словах; вставте пропущені слова в римування; знайдіть пари слів, що римуються, зі списку запропонованих.

Важливе місце під час вивчення фонетики турецької мови займає фонетична зарядка. Зміст фонетичної зарядки залежить від фонетичного матеріалу, який вивчається. Фонетична зарядка може проводитися як на початку заняття, так і на інших його етапах. Якщо вона проводиться на початку заняття, то її мета полягає у настроюванні апарату артикуляції студентів на турецьку мову та на тему заняття.

Метою фонетичної зарядки є, з одного боку – попередження та зняття появи можливих фонетичних складностей будь-якого порядку: слухових, вимовних, ритміко-інтонаційних, і, з іншого боку – відпрацювання фонетичних навичок, які з якоїсь причини виявилися, недостатньо сформованими.

Одним з найважливіших питань сучасної тюркології є питання про відбір матеріалу для фонетичної зарядки. У цьому випадку слід вважати основою мовної парадигми: звук – склад – слово – словосполучення – речення – мікротекст – текст.

На практиці, в мовленні, дана парадигма відбувається в ланцюжку: речення – слово, речення – словосполучення, речення – фраза, текст.

Найбільш ефективними жанрами для реалізації наведених вище парадигм є малі фольклорні жанри – скоромовки, прислів'я, приказки, вірші. Зупинимося докладніше на використанні скоромовок під час вивчення фонетики турецької мови.

Скоромовка – жанр як фольклорного, так і літературного походження: дотепна гра спеціально скомпонованих важковимовних слів, і звуків, що створюють труднощі для швидкої й виразної вимови слів (Сивачук: 2010, 100). Тому добір груп слів, складних для вимови, зібраних у жартівливий ланцюжок, допомагає легше освоїти артикуляцію звуків. Незважаючи на те, що скоромовка іноді може складатися всього з кількох слів, вона «вже несе в собі певний характер, настрій, забарвлення і навіть темп» (Сивачук: 2010, 100).

Крім того, скоромовка є одним із елементів творчості народу, його культури, історії. Іноді у невеликих текстах зустрічаються незнайомі слова та мовні звороти, що дозволяє студентам розширити свій словниковий запас. Найчастіше це жанрова замальовка, іноді нісенітниця, але смішна, що ритмічно звучить і запам'ятовується.

Методика роботи зі скоромовками має певний алгоритм. Методисти зазначають, що починати навчання необхідно з найбільш легких скоромовок і поступово збільшувати темп. Важливо зазначити, що краще починати з повільного темпу та детально проговорювати кожен звук, адже не завжди швидкість має позитивний результат. Збільшувати темп варто тільки тоді, коли повільна вимова скоромовки абсолютно правильна з погляду звуків, наголосу та інтонації. У залежності від рівня володіння мовою викладач підбирає коротші та простіші з погляду фонетики чи довгі та складні скоромовки, якщо мовний матеріал турецької мови це дозволяє. Наприклад: *Dal sarkar kartal kalkar; kartal kalkar dal sarkar* – Гілка обвисає, орел піднімається; орел піднімається і гілка висить. *Be birader buraya bak, başı bereli burma büyük bastı bacak bayan berberiyile bizim Bedri bey birlikte bir pirinci birinci buluşta birbirine dizip Bursa pazarına indi* – Брате, подивись сюди, побита голова з підкрученими вусами, побиті ноги, цирульник і наш Бедрі Бей при першій зустрічі зібрали рис і пішли на ринок Бурса. *Titiz, temiz, tendürüst dadım; tadını tattığı tere demetini dide dide dağıttı da hiddetinden hem dut dalında takılı duran dırıltı düdüğünü öttürdü, hem de didine didine dedim dedi, dedim dedi dedi durdu* – Моя прискіплива, чиста, тенденційна няня; Він розсипав

пучок креса, який скуштував, і в гніві засвиснув у свист, що був застряг на гілці шовковиці, і він сказав: я сказав, я сказав, я сказав, він сказав, він все казав. У турецькій мові є також скоромовки у формі веселих віршів, за допомогою яких можна привнести в заняття елемент розваги:

Bir iki tombul tekir
Camdan bakar
Başına takar
Hop hop, altın top

Скоромовки є також багатим джерелом лінгвокультурної інформації. Використовуючи їх на заняттях, студенти ознайомлюються з усною народною творчістю турецького народу, а також забезпечують поповнення власного словникового запасу. Тому використання скоромовок під час вивчення фонетики турецької мови допомагає студентам поліпшити пам'ять, покращити дикцію, позбутися іноземного акценту та збільшити темп мовлення, результатом чого є отримання задоволення від процесу навчання та збільшення мотивації до вивчення турецької мови. Турецькі скоромовки являють собою багатий матеріал для тренування фонетичних навичок та знайомства з культурою Туреччини.

Висновки. Таким чином доходимо висновку, що проблема розробки системи вправ з навчання фонетики турецької мови у сучасній тюркології

майже не досліджена. Оволодіння фонетичним матеріалом для його використання у мовленнєвій діяльності забезпечується системою вправ. Для навчання фонетики турецької мови розрізняють два основних типи вправ: мовні, до яких належать рецептивні, тренувальні, підготовчі; мовленнєві, до яких належать продуктивні та комунікативні. Важливе місце під час вивчення фонетики турецької мови займає фонетична зарядка. Зміст фонетичної зарядки залежить від фонетичного матеріалу, який вивчається. Чітка та правильна вимова допомагають у формуванні комунікативних навичок, які є базою для спілкування в соціумі. Скоромовки допомагають тренувати вимову складних звуків та позбавитись дефектів мовлення. У турецькій мові є мала, але вагома кількість звуків, аналогів яких немає в українській. Скоромовки є також багатим джерелом лінгвокультурної інформації. Використовуючи їх на заняттях, викладач знайомить студентів із усною народною творчістю турецького народу, а також забезпечує поповнення словникового запасу студентів. Отже, використання скоромовок на заняттях з турецької мови допомагає студентам поліпшити пам'ять, покращити дикцію, позбутися іноземного акценту та збільшити темп мовлення, результатом чого є отримання задоволення від процесу навчання та збільшення мотивації до вивчення турецької мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бодуен де Куртене И. А. Избранные труды по общему языкознанию. Москва, 1963. Т. 1. С. 163–174.
2. Дмитриев Н. К. Турецкий язык. Москва, 1960. 200 с.
3. Кондратьев В. Г. Вводный фонетический курс турецкого языка. Ленинград, 1976. 560 с.
4. Ларионова Е. И., Софронова Л. В. Пороги сложности и способы их преодоления при обучении турецкому языку русскоговорящих студентов. Москва, 2012. С. 39–43.
5. Покровська І. Л. Турецька мова: для студентів ОС «Бакалавр»: навчальний посібник. Київ, 2019. 304 с.
6. Сивачук Н. П. Український фольклор: словник-довідник. Умань, 2010. 140 с.

REFERENCES

1. Boduen de Kurtene I. A. Izbrannyie trudyi po obschemu yazykoznaniyu. [Selected Works on General Linguistics]. Moskva, 1963. T. 1. S. 163–174. [in Russian].
2. Dmitriev N. K. Turetskiy yazyik. [Turkish language]. Moskva, 1960. 200 s. [in Russian].
3. Kondratev V. G. Vvodnyiy foneticheskiy kurs turetskogo yazyika. [Introductory phonetic course of the Turkish language]. Leningrad, 1976. 560 s. [in Russian].
4. Larionova E. I., Sofronova L. V. Porogi slozhnosti i sposobyi ih preodoleniya pri obuchenii turetskomu yazyiku russkogoovoryaschih studentov. [Difficulty thresholds and ways to overcome them when teaching Turkish to Russian-speaking students]. Moskva, 2012. S. 39–43. [in Russian].
5. Pokrovska I. L. Turetska mova: dlia studentiv OS «Bakalavr». Navchalnyi posibnyk. [Turkish language: for students of OS «Bachelor»]. Kyiv, 2019. 304 s. [in Ukrainian].
6. Syvachuk N. P. Ukrainyskiy folklor: slovnyk-dovidnyk. [Ukrainian folklore: dictionary-reference book]. Uman, 2010. 140 s. [in Ukrainian].

UDC 82;398

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-21>**Lala BAYRAMOVA MAZAHİR,***orcid.org/0000-0002-3853-3676**PhD, associate professor,**Leading Researcher at the Department of Arabic Philology**Institute of Oriental Studies of ANAS named after academician Z. Bunyadov**(Baku, Azerbaijan) bayramova78@hotmail.com***DEVELOPMENT OF THE GENRE OF SIRA IN WRITTEN LITERATURE**

Oral folk literature is the source of the genre, as well as written sources. The development of the genre of poetry in written literature, as an example of the epic genre of oral folk literature, passed the test of centuries and laid the foundation for its popularity in the history of all-Oriental literature. Works that appeared in any period of the history of Arabic literature (Jahiliyya, Sadru-l-Islam, Middle Ages, etc.) benefited from examples of oral folk literature, especially folk literature collected under the name of Arabic folk epics, where prose and poetry are intertwined.

Only a certain part of pre-Islamic Arabic literature, the first period of which was connected with oral folklore, has survived to the present day. Examples of literature of this period began to be copied only after the creation of writing in the VIII–X centuries. Oral sources from the period of ignorance are considered a reliable source in the study of pre-Islamic Arabic history. The mysteries of the Arab people, which developed orally in the early days, began to take shape after the emergence of Islam and the establishment of the Arab Caliphate, and began its own written development. The emergence of Islam and its spread in neighboring countries created ample conditions for the development of Arabic literature. In particular, the emergence of the Muslim holy book, the Holy Quran, has given impetus to the emergence of new examples of Arabic literature.

The article is devoted to the development of examples of oral folk literature in the written genre of Arabic literature. The article also discusses the important role of the poems of the poets in the parallel development of the written and oral life of the genre. It is also noted that the poets of the period act as an image in the genre. In addition to the authors who laid the foundation for the early development of the genre in the written literature, the authors of the anthology and their anthologies are involved in the study.

In particular, the article discusses the important development of Arabic oral folk novels, such as the acquisition of the status of a mystery after the creation of the writing, mixing with the works of both scholars and anthologists.

Key words: *written literature, series, genre, anthology, Arabic literature.*

Лала БАЙРАМОВА МАЗАГІР,*orcid.org/0000-0002-3853-3676**кандидат технічних наук, доцент,**провідний науковий співробітник відділу арабської філології**Інститут сходознавства НАНА імені академіка З.Буніятова**(Баку, Азербайджан) bayramova78@hotmail.com***РОЗВИТОК ЖАНРУ СІРА У ПИСЬМОВІЙ ЛІТЕРАТУРИ**

Джерелом жанру є усна народна література, як і писемні джерела. Розвиток жанру поезії в писемній літературі, як прикладу епічного жанру усної народної словесності, витримало випробування століттями і заклало основу його популярності в історії загальносхідної літератури. Твори, що з'явилися в будь-який період історії арабської літератури (джахілія, садру-ль-іслам, середньовіччя та ін.), були корисними на прикладах усної народної літератури, особливо народної літератури, зібраної під назвою арабських народних епосів, де проза і поезії переплітаються.

До наших днів збереглася лише певна частина доісламської арабської літератури, перший період якої був пов'язаний з усною народною творчістю. Зразки літератури цього періоду почали копіювати лише після створення писемності у VIII–X ст. Усні джерела періоду невігластва вважаються надійним джерелом у вивченні доісламської арабської історії. Містерії арабського народу, що розвивалися в усній формі в перші дні, почали формуватися після виникнення ісламу та створення Арабського халіфату і почали власне письмове розвиток. Виникнення ісламу та його поширення в сусідніх країнах створили широкі умови для розвитку арабської літератури. Зокрема, поява священної книги мусульман, Священного Корану, дала поштовх до появи нових зразків арабської літератури.

Стаття присвячена розробці зразків усної народної літератури в писемному жанрі арабської літератури. У статті також розглядається важлива роль віршів поетів у паралельному розвитку писемного й усного жит-

тя жанру. Відзначається також, що поети періоду виступають як образ у жанрі. Крім авторів, які заклали початок ранньому розвитку жанру в писемній літературі, до дослідження залучаються автори антології та їх антології.

Зокрема, у статті йдеться про важливий розвиток арабської усної народної новели, як-от набуття статусу таємниці після створення писемності, змішування з працями як науковців, так і антологів.

Ключові слова: письмова література, серія, жанр, антологія, арабська література.

Introduction. It is possible to see the first stage of development of written samples in the written literature in the period of Ignorance, when the first embryo of human literary and cultural activity in the history of Arabic literature was created, in interaction with the works of famous poets of that period. It should not be overlooked that the parallel development of the written and oral life of the “secret” genre has always been the image of the teachers or, conversely, the poets of the series as a character in the examples of the genre. Who were the founders of the early development of the genre in the written literature? The ignorant Arabs wrote their seven most beautiful poems on golden skin and hung them on the walls of the Kaaba. Ibn 'Abd al-Rabbihi was the first to state the idea of hanging seven muwalas on the walls of the Ka'bah. The famous philologist Ibn 'Abd Rabbihi, one of the cultivators of Arabic-Spanish culture, writes about this in his book *Iqd al-Farid*: “The Arabs became so attached to and preferred poetry that they selected seven verses from ancient poetry, inscribed them on golden pieces of Egypt with golden water, and then hung them on the covers of the Kaaba. Therefore, they are called the Mujahideen of Imrul-Qays (written in golden water) and the Mujahideen of Zuhayr. Muzahab is seven. They are also called suspended (hanged)” (Shidfar, 1974, 19). Although there is some disagreement about the number of masterpieces of ignorance poetry known as mulaqla, their total number is ten. Five of these ten verses (the verses of Imrul-Qays, Zuhayr, Labid, Tarafa and Amr bin Kulsum) were accepted by all scholars, and later by Antara and Harith bin Hilliza (Mahmudov, 2001a, 6–11), the poems of Nabiga and al-Asha, as well as Ubayd ibn al-Abras are also considered examples of this poetry.

Discussion. Among the anthologies of the ninth century, Abu Zayd Muhammad al-Qurashi's “*Jamharat ash'aru-l-arab*” – “*جمهرة اشعار العرب*” has a special place. The 49 poems here are the most accurate examples of ancient poetry. Particularly noteworthy are the sections entitled “Responsibility” and “Consciousness.” The work “*Jamharat*” consists of two parts. The first part is devoted to the author's views on the art of poetry. The author calls this part “introduction”. In an 80-page introduction, al-Qurashi addresses the issues of wording and meaning. Then he talks about the antiquity of Arabic poetry. The

next paragraphs are devoted to the issue of Islam and poetry – the biographies of poets such as Zuhayr ibn Abi Sulma, Nabiga az-Zubyani, Imru-l-Qays, al-Asha, Labid ibn Rabia. After such an extensive introduction comes the anthology of the work. Al-Qurashi divided the Arabic poetry into 7 important parts and dedicated the first part to the mulaqis and their poems. The section entitled *Al-Muallaqat المعلقات* includes the works of 8 poets – Imru-l-Qays, Zuhayr ibn Abi Sulman, Nabiga az-Zubyani, al-Asha, Labid, Amr ibn Kulsum, Tarafa ibn al-Abdin, Antara ibn Shaddad.

As we have seen, al-Qurashi does not attribute the verse of Harith ibn Hilliza to the mu'allaqas, unlike Hammad al-Rawiya and Zawzani, who commented on his work. Instead, he includes the poems of Nabiga and al-Asha in his collection. “*Muallagat*” was a source of inspiration for Tension's (1809–1892) collection of poems “*Loxley Salon*” (Tension) (Lewis, 120–121).

“*Antara*”, one of the examples of Arab folk songs, is the most perfect monument about the life of the poet Antara. The main point to note here is how could the “*Antara*” series appear as an example of oral folk literature before the mullahs? This means that Antara, as a tribal poet and tribal hero, entered the literary and historical scene during the Ignorance period, and after the emergence of written literature in the VIII century, he entered the written life with the same fate in parallel with Arabic poetry.

First of all, the source of oral folk literature based on the genesis of Arab folk secrets about the poet “*Antara*” is epic in the monument “*Ayyamu-l-arab fi-l-Jahiliyya*” – “*أيام العرب في الجاهلية*” days. Arabic poetry has delicately adorned the *Ayyamu-l-Arab* collection. Basically, we are witnessing semi-mythical plots about the mullahs. Imru-l-Qays, Tarafa, Antara ibn Shaddad, poets of *Muallaq*, are epic in this valuable collection. Excerpts from their poems are given. From this point of view, the collection “*Ayyamu-l-arab*” is a work of *divan* (Bayramova, 2021).

With the beginning of the era of written literature, the role of prose also increased. This was facilitated by the principles of Arabic aesthetics, which were part of the general system of the medieval Muslim worldview and formed under the influence of Hellenic rationalism. Arab philosophers have embraced the leading role of the intellect, which is firmly rooted

in Muslim culture: the creation of the whole world is subject to it, and the structure of society as a whole and the activities of each individual must be subject to it, because the human mind is nothing but a divine intellect. “Reasonability” was at the heart of medieval Arabic aesthetics, whose main task was to help the development of human personality and human society by subjugating the heart to the mind – the spread of knowledge and the propagation of reason, the chaotic beginning of man. This idea became firmly rooted in the foundations of Arab-Muslim culture and manifested itself in many literary monuments of the tenth and thirteenth centuries. These requirements left their mark on all the monuments of medieval Arabic prose and gave them a certain color of advice (Mahmudov, 2001b, 6-7).

The principle of reasonableness also influenced the selection of works for translation from other languages. For example, the book “Kalila and Dimna”, which has a border called “Panchatantra” (“Five Books”), ie a collection of stories, tales and fables within the story; “The story of the seven ministers” based on the Indo-Persian “Sindbadname” and so on. The translation of the very ancient Assyrian-Babylonian work Wisdom of Hikar (The Story of the Wise Akir), which was translated at that time, can also be included in this list. In particular, the custom of telling a story within the story we later saw in the tales of “A Thousand and One Nights”, as a literary form, originated in Arabic literature from the translation of Indian classics. The perception of these works in the Arab environment was facilitated by the fact that their stories had a clear folklore origin.

The Umayyad period began in 661 and lasted until 749. During this period, which lasted for about 90 years, the Arabs established empires from the Atlantic to the Indian subcontinent, and Islam became the dominant religion in the area. During the Umayyad period, some changes took place in the socio-political and cultural life of the Arabs. The Umayyads sought to preserve the Arabic language and culture, and the rulers of the dynasty invited Arab narrators, poets, and orators to the palace, cared for them, rewarded their work, and acquired Arabic oral folklore and poetry. Conversations are spreading in large cities. Finally, Musamarat entered the caliph’s palace, and the rulers paid special attention to interesting stories and narrators. The themes of the stories expanded due to new impressions of the Arab conquests, which covered large areas from the Arabian Peninsula to the east and west. Literature becomes richer and richer in terms of subject, genre, and form, and enters a new path of development, which gives impetus to the development of the genre. In the middle of the

8th century, after the end of the Arab conquest, Arabic literature became pan-Muslim literature and rose to the world level.

The period of the Abbasids, who ruled for five hundred years, was called the “golden age” of the history of Arabic literature. We believe that the development of examples of Arabic oral folk literature, as well as epics, which are the object of our research, is a “golden age”.

The history of Abbasid Arabic literature is divided into three periods:

1. The renewal movement of the first period covers a period of about seventy years and begins in the second half of the eighth century and lasts until the 20s and 30s of the ninth century.

2. Phase II Beginning in 820, the scope of meaning and content of Arabic poetry became dominant in the literature. Therefore, the literature of that period is called the “period of return to tradition” literature. This stage lasts about a century.

3. Period III The period of literary synthesis begins in 930. In the period of returning to traditions, the process of artistic and philosophical understanding and generalization, which manifests itself in literature, becomes the main aesthetic process of poetic thinking of the period of literary synthesis. At this stage, which lasted until the end of the Abbasid rule, the most valuable examples of Arabic poetry and prose emerged. A characteristic feature of the literature of this period is that the artist tries to give up his/her personal feelings and take a critical look at the environment, time and society. The main goal of literature is to convey the state of society, the philosophical landscape to the reader with high artistic generalizations (Mahmudov, 2021c, 8-9).

During this period, oral folk literature took more successful steps, Arabic folk secrets – “1001 night tales”, “Hamza al-Pahlavan”, “Ali Zibek”, “Antara”, “Abu Saif”, “Saif ibn Zi Yazan”, “Zat-al-Himma”, “Az-Zahir-Beybars”, “Banu Hilal” and other works written in the genre of series. Religious, mystical thinking, fatalistic imagination, such as submission to fate, despair, resentment, indifference to real life, indifference to the world, hatred and enmity, the desire to live with the dream of the hereafter, to find happiness and bliss in that world manifests itself as a leading quality in the poems of poets of that period (Karimova, 2015, 9).

We read in the history of Arabic literature: “In the VIII–IX centuries, Arabic prose was very successful, for which the writing of ancient epics, the study of the Qur’an, the translation of colorful scientific and literary literature from Sirani, Middle Persian and Greek into Arabic were prepared. At that time, the

newly formed historical literature contained elements of fiction in the vivid depictions of legends, myths and individual historical episodes, as well as in geography and literature, which included the stories of merchants and travelers about distant lands. Fiction was also enriched with epistolary and rhetorical styles: in business correspondence, public speaking, and sermons, some authors achieved great expressiveness and skill. During this period, Arab folk novels tried to create conditions for the development of prose by developing by transitioning from oral to written literature” (Mahmudov, 2021d, 10–11).

Medieval anthologies also played an important role in the development of Arabic folklore in written literature. Individual stories and episodes of Arab folk secrets are most often found in the works of medieval authors. Individual stories and episodes of Arabic oral folk literature, as well as its secrets, can be found in the works of medieval authors, including Abul-Faraj al-Isfahani’s *Book of Songs* (*Kitab al-Aghani*), Ibn ‘Abd Rabbihi’s “*Pearl Necklace*” (“*Iqd al-Farid*”), al-Tanuhi’s “*Interesting Lectures and Memorable Narrations*” (“*Nishwar al-Muhadara and Akhbar al-Muzakara*”), al-Sarraj’s *Masari al-Ushshaq* (*The Bearded Child*) and commentaries on their works. The text of stories and episodes in written monuments is very close to similar plots in folk literature, and even completely identical with them. As can be seen, the text of the stories and episodes in the written monuments are very close to similar plots in folk literature. Therefore, there is no doubt that these plots existed independently at an early stage, and both the monuments of folk literature and medieval authors from time to time benefited from the same folklore tradition. The long-term development and improvement of these plots, both in folklore and in written literature, once again demonstrates that the Arab folk novel has a fairly complex evolutionary mechanism.

Anthology in Greek – “*anthologia*” is a compound word – “*anthos*” – flower and “*lego*” – means gathering (Guseynova, 2015, 8). The anthology “*Wreath*” is considered to be the first anthology compiled by the ancient Greek poet Meleagr (60 BC), which included the poems of forty-six poets in addition to his works.

It is narrated that one of the authors of the medieval anthology, Abul-Faraj al-Isfahani (d. 356/967), wrote a book about the days of the Arabs, informing about 1,700 battles. However, while conducting research, we see that the collection “*Ayyamu-l-arab*” is repeatedly mentioned only in the comments of Abul-Faraj al-Isfahani to the “*Book of Songs*” (Bakhshaliyeva, 1994a, 42).

Abul-Faraj al-Isfahani’s “*Book of Songs*” does not only reflect the text of Arabic songs. In the work,

we see that these songs are reflected in the poetic context of a wide erudition, the biographies (secrets) of prominent poets, with numerous legends about them, especially the legends of the “*Days of the Arabs*”. Azerbaijani orientalist, academician Govhar Bakhshaliyeva, who deeply studied the magnificent work “*Kitab al-Aghani*” consisting of 24 volumes, which the author spent 50 years of his life, writes about it: “The name of” *Kitab al-Aghani* “does not fully reflect its content. In the work we see that these songs are reflected in a wide poetic context and are accompanied by numerous legends. The author reflects the conditions of this or that poem and song, the lineage of poets and singers, interesting episodes related to their biographies, and considers it his duty to provide information about the aspects of the cultural life of the Arab caliphate in music, poetry and performing arts. Abul-Faraj writes in the work: “We have collected in this book the most beautiful, selected works known so far” (Bakhshaliyeva, 1994b, 4).

The famous Arab anthologist Abul-Faraj al-Isfahani’s “*Book of Songs*” contains stories about the protagonist poet Antara, the main hero of the “*Antara*” series (Marzolph, 2013a, 117–124). On the basis of Abul-Faraj al-Isfahani’s “*Book of Songs*” (“*Kitab al-Aghani*”) and commentary on it, we came to the conclusion that the biography of prominent poets, interesting information about them, “*Ayyamu-l-arab*” is a magnificent work that brings it to the present day.

Prominent orientalist GB Bakhshaliyeva writes: “As a result, a magnificent work was created. This work gives a vivid picture of the cultural, literary, historical and political life of the Arabs and the Arab caliphate from the end of the 5th century to the 10th century. This work of Abul-Faraj al-Isfahani is not only a monument of Arabic, but also a monument of syncretic Arab-Muslim culture, and this work is a valuable source for studying the literary and cultural life of all peoples of the Arab caliphate” (Abu-l-Faraj al-Isfahani, 1980, 3).

Ulrich Marzolph calls the *Book of Songs* (*Kitab al-Aghani*) an encyclopedic portrait of culture (Marzolph, 2013b, 13). Abu al-Faraj al-Isfahani’s anthology, the *Book of Songs*, also addresses Arab history, inter-tribal wars, power struggles between different dynasties, the traditions of the Muslim world, and issues related to mentality. It is no coincidence that Ibn Khaldun called the *Book of Songs* (*Kitab al-Aghani*) an “encyclopedia” of Arab life.

One of the most important sources for the preservation of oral folk literature and medieval Arabic literature is the work of the Andalusian poet Ibn ‘Abd Rabbihi (d. 940) “*al-Iqd al-Farid*” –

“Al-Aqd al-Farid” (“Pearl necklace”). Orientalist scholar Ahmad Subhi Furat. Ibn ‘Abd al-Rabbihi states that he is one of the most prominent representatives of Andalusian literature (Ahmet Subhi, 1996, 26).

Written to acquaint Arabs living in Spain with Arabic literature and culture in the 5th and 10th centuries, this encyclopedic work of 25 books, each consisting of a necklace with a pearl, is dedicated to every issue as a pearl of Arabic literature and culture. The ancient history of the Arabs, inter-tribal wars, the days of the Arabs, poets and poems, biographies are included in 25 books:

Book 1 – State and government issues; Book 2 – War; Book 3 – Generosity and kindness; Book 4 – Official correspondence; Book 5 – Rules for writing a letter to the Ruler; Book 6 – Science and etiquette; Book 7 – Proverbs; Book 8 – Moses and the afterlife; Book 9 – Comfort and health; Book 10 – The lineage and the ancestry of the Arabs; Book 11 – Rhetoric; Book 12 – Wisdom; Book 13 – The art of oratory; Book 14 – The art of Tarassul; Book 15 – History of the Caliphs; Book 16 – Biographies of governors and ministers; Book 17 – Days of the Arabs (“Ayyamul-Arab”); Book 18 – Poems and Poets; Book 19 – Aruz and Rhyme; Book 20 – Song and Music; Book 21 – Women; Book 22 – False Prophets; Book 23 – The Nature of Living; Book 24 – Eating and Drinking; Book 25 – Various anecdotes (Ibn Abd Rabba, 1917a, II c, 248).

As can be seen, in the above list we find plots that resonate with the mysteries of the Arab people in the book “Biographies of governors and ministers”, in the 16th book “Days of the Arabs”, in the 18th book “Poems and poets” (Ibn Abd Rabba, 1917b, II c, 248).

Speaking of anthologies, the Russian scholar Shidfar Ibn Abd Rabbihi claims that the works of such authors as Abu al-Faraj al-Isfahani are far from fiction and fiction, and more like a historical chronicle (Shidfar, 1974b, 72).

This type of book, which contains interesting news about the biographies of many Arab poets, is considered an incomparable source of Arabic literature.

In the Middle Ages, anthologies of Hamas and others appeared in Arabic poetry. Hamas (Arabic: courage, bravery) is the name of anthologies of classical Arabic poetry of the VI–IX centuries. The name is derived from the title of the first section of the anthology, which deals with the bravery of Arab warriors.

The two Hamas, Abu Tammam and Bukhturi’s Hamas, are well known. They both used the experience and achievements of the above-mentioned philologists to create the Hamas monastery. As in the literary

process of other nations, anthology-monasticism has undergone a unique development in Arabic literature. Works by Hammad ar-Ravi such as “Muallaqat” (Brokelman Arabic), al-Barudi’s “Mukhtarat al-Barudi” (al-Marzuqi Arabic), al-Mufaddal al-Dabi’s “Al-Mufaddaliyyat” (Nasreddin al-Asad, Arabic) They are the best examples of the genre of monasticism created in Arabic literature.

Abu Tammam was one of the authors and commentators of the anthology, who used heroic epics to clarify a number of issues in the poetry of the ancient Arabs. He touched on this topic in his famous anthology *Kitab al-Hamasa* and used it [Tammam]. In the anthology, Abu Tammam collected 570 ignorant (Al-Hamsa, 1920a) and early Islamic poets. The work consists of ten chapters:

Due to the breadth of topics covered by Hamas, the first chapter of this collection, and the moral and artistic richness of the poems collected there, this divan was called “Hamas” as a whole (Al-Hamsa, 1920b, 129–130). Azerbaijani scholar Khatib Tabrizi (1028–1109), who has authored dozens of works on language and grammar, has lived in the Hamas court for 81 years.

Abu Ubaydah, the young contemporary of Abu Tammam, also compiled Hamas in Walid bin Ubayd al-Bukhari. Bukhturi’s Hamas consists of 174 chapters. He has collected examples from the works of more than 600 poets. Commenting on the Hamas court, Khatib praised Bukhturi’s ability.

Among the medieval Arabic anthologies is Abu Mansur as-Saalibi’s (1038) “Yatimat ad-dahr fi muhasin ahl-l-asr” – *يتيمة الدهر في محاسن اهل العصر* – would fall. Bilal Orfali shows that al-Sa’libi always traveled, traveled from one province to another, and collected literary samples tirelessly wherever he went. The special significance of As-Saalibi’s anthology “Yatimat ad-dahr” is that the author approaches the issues of poetry from the point of view of medieval Arabic criticism, acts as a philologist-critic (Guseynova, 2015b, 71).

Earlier, al-Jumahi compiled a chapter of *Tabaqatish-shuara* – *طبقات الشعراء* (The Layer of Poets) on the basis of geographical principles. He focused on pre-Islamic and early Islamic poetry.

The anthologies of another well-known anthologist, Abu Ali al-Muhassin al-Tanuhi (d. 940-waf: 994), also influenced the development of Arabic folk mysteries in written literature. In the literary aphorisms and stories, the book “*Kitab al-Faraj bad ash-shidde*” – *الفرج بعد الشدة* (“Joy after hardship”), in which human misery is replaced by happiness, hardship by prosperity, and despair by joy; Collection of sayings about anecdote and generosity “*Kitab*

al-mustajad min fa'ilat al-ajwad" "Beautiful deeds of the generous"; "Nishwar al-muhazara wa-akhbar al-muzakara" – "نشوار المحاضرة وأخبار المذاكرة" ("Interesting lectures"); He used oral narrations to write four anthologies entitled "Alwan al-Hikma" ("Address of Wisdom and Statement"), which contain important literary content about the life of the high (aristocratic) society of the tenth century in Baghdad, mentioned in the sources of his divan, but which has not survived to this day. . Some of the stories he narrated benefited from his father and teachers. He was able to use oral folk literature skillfully thanks to secretaries and veterans.

H. Karimova, who was the first in Azerbaijan to study the works of Arabic prose master Abu Ali al-Muhassin al-Tanuhi, writes: It is rich in historical personalities and events of the caliphate, a number of wise proverbs and poems. Many legends and stories preserve both reality and non-reality, or rather events and folklore stories and personalities that do not doubt their authenticity. Our didactic-instructive work "Joy after hardship" is rich in religious-Islamic motifs, historical personalities and events of the caliphate, a number of wise proverbs and poems, as in the attractive "A Thousand and One Nights" tales. In many narrations and stories, both reality and unreality, or rather events that do not doubt the authenticity, and folklore stories and personalities are mixed here. " (Karimova, 2015b, 77).

Hayyan Tauhidi (at-Tauhidi) (923–1009), an Arabic writer of Persian origin with Sufism in some of his works, was born in Shiraz. His didactic works "Happiness and entertainment" ("al-imtaa and al-muanasa"), "Friendship and friend" ("as-sadaqa and s-sadiq") and others show that the author is well versed in the classical literary style.

The tenth century was a period of rapid development of novelism in Arabic literature. The first examples of novelism are shown in the works of the great Arab historian al-Tabari, especially al-Masudi. The stories of sailors and merchants about distant lands and adventures were collected by Buzurq ibn Shahriyar in 940 in The Miracles of India. In the 980s, short stories and legends were included in the encyclopedia "Brothers of Purity" of the famous philosophical group in Baghdad. Tales based on conscious literary fantasies are found only in al-Tawheed and in al-Ma'ari's prose. Prominent statesman Abu Ali al-Tanuhi published his memoirs in the form of scattered short stories.

In short, the mysteries of the Arab people, considered a rich resource for the history of the Ignorance period, were developed in the written literature as the national consciousness and psychology of pre-Islamic Arabs, the works of medieval and pre-Islamic Arab poets, prominent anthologists of the Middle Ages. The value of anthologies and memoirs is determined by their protection and rapid dissemination of literary heritage as Arab folk secrets.

BIBLIOGRAPHY

1. Ahmet Subhi Furat. Arap edebiyatı tarihi. Başlangıçtan XI Asra kadar. İstanbul, 1996, 365 s.
2. Бахшәлиева Г.В. "Nəğmələr kitabı", Əbülfərəc İsfahani. Ərəb dilindən tərcümə və şərhlər. Bakı, Elm, 1994.
3. Bayramova L. M. "Əyyəmu-l-arab" Cahiliyyə dövrü ərəb ədəbiyyatının abidəsi kimi. Bakı : Elm, 2021. 360 s
4. Kərimova X.Ə. "Ədəb" janrı və Ət-Tənuxinin "Nişvar əl-muhadara və əxbər əl-muzəkəra" əsəri. Bakı : "Adiloğlu" nəşriyyatı. 2015. 232 s.
5. Mahmudov, M. Klassik ərəb ədəbiyyatı / R. Mahmudov. Bakı : Bakı Universiteti Nəşriyyatı. 2001. 258 s.
6. Lewis B. The Arabs in History. London, Hutchkinson s University Library, 1964, 178 p.
7. Marzolph U. Coining the Essentials. Arabic Encyclopedias and Antologies of Pre-Modern Period, ed. Ahja-Silvia Goeing, Collectors Knowledge, What is Kept, What is Discarded, Leiden, Brill, 2013, 464 p.
8. Абу-ль-Фарадж аль-Исфахани. Книга песен. Перевод с арабского А.Б. Халидова, Б.Я. Шидфар. Москва, Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1980, 671 с.
9. Бахшалиева Г.В. «Книга песен» Абу-л-Фараджа ал-Исфахани и классическая азербайджанская литература. Баку : Абилов, Зейналов и сыновья. 1998, 240 с.
10. Гусейнова Л.М. Антология Абу Мансура ас-Са'алиби "Йатимат ад-дахр" как источник по изучению арабоязычной, азербайджанской и иранской поэзии X–XI вв., Баку 2015, 142 с.
11. Даль В. Толковый словарь живого Великорусского языка. Москва, т.1 1955, 699 с.
12. Фильштинский И.М. История арабской литературы. X–XVIII века. Москва, «Наука», 1991, 726 с
13. Шидфар Б.Я. Образная система арабской классической литературы (VI–XII вв.) Москва, Наука, 1974, 252 с
14. ديوان الحماسة أبي تمام دار الكاتب العلمية،
15. ابن عبد ربه العقد الفريد، القاهرة، 1917.
16. ۷۱۹ عمر فروخ . تاريخ الادب العربي، الجزء الثالث، بيروت، ۹.

REFERENCES

1. Ahmet Subhi Furat. Arap edebiyatı tarihi. Başlangıçtan XI Asra kadar. [History of Arabic literature. From the beginning to the XI century]. İstanbul, 1996, 365 p. [in Turkish].
2. Bakhshaliyeva G.B. "Nəğmələr kitabı" ["Book of songs"], Abulfaraj Isfahani. Translation and commentary from Arabic. Baku, Science, 1994 [in Azerbaijani].

3. Bayramova LM. “Əyyəmu-l-arab” Cahiliyyə dövrü ərəb ədəbiyyatının abidəsi kimi“ [”Ayyamu-l-arab“ The period of ignorance as a monument of Arabic literature ”]. Baku : Science, 2021, 360 p [in Azerbaijani].
4. Karimova X.A. “Ədəb” janrı və Ət-Tənuxinin “Nişvar əl-muhadara və əxbər əl-muzəkəra” əsəri [“Adab” genre and At-Tanuhi’s work “Nishwar al-Muhadara and Akhbar al-Muzakara”]. Baku : “Adiloglu” publishing house. 2015. 232 p. [in Azerbaijani].
5. Mahmudov, M. Klassik ərəb ədəbiyyatı [Classical Arabic literature] / R. Mahmudov. Baku : Baku University Publishing House, 2001. 258 p. [in Azerbaijani]
6. Lewis B. The Arabs in History. London, Hutchinsson s University Library, 1964, 178 p. [in English]
7. Marzolph U. Coining the Essentials. Arabic Encyclopedias and Antologies of Pre-Modern Period, ed.Ahja-Silvia Goeing, Collectors Knowledge, What is Kept, What is Discarded, Leiden, Brill, 2013, 464 p. [in English]
8. Abu-l-Faraj al-Isfahani. Kniga pesen [Song book]. Translation from Arabic by A.B. Khalidov, B.Ya. Shidfar. Moscow, Main editorial office of oriental literature, Nauka publishing house, 1980, 671 p. [in Russian].
9. Bakhshalieva G.B. “Kniga pesen” Abu-l-Faradzha al-Isfahani i klassicheskaja azerbajdzhanskaja literatura. [“Book of Songs” by Abu-l-Faraj al-Isfahani and classical Azerbaijani literature]. Baku, Abilov, Zeynalov and sons. 1998, 240 p. [in Russian].
10. Guseynova L.M. Antologija Abu Mansura as-Sa’alibi “Jatimat ad-dahr” kak istochnik po izucheniju arabojazychnoj, azerbajdzhanskoj i iranskoj poezii X–XI vv [Anthology of Abu Mansur al-Sa’alibi “Yatimat ad-dahr” as a source for the study of Arabic, Azerbaijani and Iranian poetry of the 10th–11th centuries], Baku 2015, 142 p. [in Russian]
11. Dal V. Tolkovyj slovar’ zhivogo Velikoruskogo jazyka. [Explanatory dictionary of the living Great Russian language]. Moscow, vol. 1. 1955. 699 p. [in Russian].
12. Filshinsky I.M. Istorija arabskoj literatury. X–XVIII veka. [History of Arabic Literature. X–XVIII centuries]. Moscow, Nauka, 1991, 726 p. [in Russian]
13. Shidfar B.Ya. Obraznaja sistema arabskoj klassicheskoy literatury (VI–XII vv.) [Figurative system of Arabic classical literature (VI–XII centuries)] Moscow, Nauka, 1974, 252 p. [In Russian]
14. ديوان الحماسة أبي تمام دار الكاتب العلمية، [Al-Hamsa Abi Tamar Dar Al-Katib Al-Alamiya, Diwan] [in Arabic].
15. 1917، القاهرة، الفريد، ابن عبد ربه العقد الفريد، [Ibn Abd Rabba Al-Aqd Al-Farid, Cairo, 1917].
16. ٧١٩ عمر فروخ . تاريخ الادب العربي، الجزء الثالث، بيروت، ٩، [Omar Foroukh. History of Arabic Literature, Third Part, Beirut, 1916.] [in Arabic].

Анастасія БІКЕЗІНА,
orcid.org/0000-0002-7144-6558

*аспірант, асистент кафедри германської та слов'янської філології
Донбаського державного педагогічного університету
(Слов'янськ, онецька область, Україна) nastyabikezina@gmail.com*

МОВНА КАРТИНА СВІТУ: ЛІНГВОІСТОРИОГРАФІЧНИЙ АСПЕКТ

Мова є важливим способом формування та збереження знань про світ. Відображаючи об'єктивний світ у процесі діяльності, за допомогою слів люди фіксують результати отриманих знань, життєвого досвіду. Сукупність цих знань, закріплених у мові, є те, що ми називаємо «лінгвістичним проміжним світом», «лінгвістичною моделлю світу» або «мовною картиною світу». Широко використовують поняття «мовної картини світу». Проте, загальноприйнятого терміну мовної картини світу досі немає.

Основою даного дослідження є сукупність наукових текстів, авторами яких є вітчизняні та іноземні мовознавці кінця ХХ – початку ХХІ століття. Особливу увагу було приділено науковим ідеям В. фон Гумбольдта (концепція В. фон Гумбольдта про лінгвістичний світогляд, теорія В. фон Гумбольдта про «внутрішню форму мови»), Е. Сепіра, Б. Уорфа (постулати гіпотези «лінгвістичної відносності» Е. Сепіра і Б. Уорфа), Л. Вайсгербера (передача певного світогляду майбутньому поколінню за допомогою мовних засобів, основні характеристики мовної картини світу). Мовна картина світу є об'єктом лінгвістичного опису та розглянута у новому, раніше не вивченому аспекті – лінгвоісторіографічному аспекті. Пріоритетним є аналіз дослідження мовної картини світу, розкриття різних поглядів лінгвістів на цей феномен.

Ключовим питанням забезпечення адекватної інтерпретації різних компонентів смислової ієрархії та впровадження їх у загальнокультурну семантичну пам'ять є проблема взаємовпливу особистісних компонентів, що обумовлюються авторським світосприйняттям, та соціокультурних концептуальних елементів, що базуються на мовній картині світу всієї лінгвокультурної спільноти. Однією з найбільш дискусійних у сучасних дослідженнях картин світу є питання інтимізації світоглядних компонентів в індивідуальній картині світу, тобто функціональне навантаження загальноприйнятих конвенцій у світосприйнятті. Мовна картина світу як особистісна форма світогляду та розуміння є досить усталеною у сучасній філософії та соціології, причому інтенсифікація особистісного компонента світосприйняття властива лише вітчизняній лінгвокультурі. У цій статті автором зроблено спробу наукового аналізу та критичного осмислення використання поняття «мовна картина світу» в лінгвістиці.

Ключові слова: *мовна картина світу, лінгвоісторіографічний аспект, світогляд, світорозуміння, лінгвістичні прийоми, національна самосвідомість, національна ідентичність.*

Anastasiia BIKEZINA,
orcid.org/0000-0002-7144-6558

*Postgraduate Student, Assistant at the Department
of Germanic and Slavic Philology
Donbass State Pedagogical University
(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) nastyabikezina@gmail.com*

LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD: LINGUISTIC HISTORIOGRAPHIC ASPECT

Language is an important way to form and preserve knowledge about the world. Reflecting the objective world in the process of activity, with the help of words people record the results of knowledge, life experience. The combination of this knowledge, enshrined in language, is what we call the “linguistic intermediate world”, the “linguistic model of the world” or the “linguistic picture of the world”. The concept of “linguistic picture of the world” is widely used. However, there is still no generally accepted term for the linguistic picture of the world.

The basis of this study is a set of scientific texts authored by native and foreign linguists at the end of the 20th century – at the beginning of the 21st century. Particular attention was paid to the scientific ideas of W. von Humboldt (W. von Humboldt's concept of linguistic worldview, W. von Humboldt's theory of “internal form of language”), E. Sapir; B. Wharf (postulates of the hypothesis of “linguistic relativity”), L. Weisgerber (transmission of a certain worldview to future generations through language, the main characteristics of the linguistic picture of the world). The linguistic picture of the world is the object of linguistic description and is considered in a new, previously unexplored aspect – the linguistic historiographic aspect. Priority is given to the analysis of the study of the linguistic picture of the world, the disclosure of different views of linguists on this phenomenon.

The key issue of ensuring an adequate interpretation of the various components of the semantic hierarchy and their introduction into the general cultural semantic memory is the problem of the mutual influence of personal components, which are determined by the author's worldview, and sociocultural conceptual elements based on the linguistic picture of the world of the whole linguocultural community. One of the most controversial in modern studies of worldviews is the issue of intimation of worldview components in an individual picture of the world, i.e. functional load of generally accepted conventions in the worldview. The linguistic picture of the world as a personal form of worldview and understanding is quite well-established in modern philosophy and sociology, and the intensification of the personal component of world perception is characteristic only of the native linguistic culture. In this article, the author made an attempt to scientific analysis and critical reflection on the use of the concept of "linguistic picture of the world" in linguistics.

Key words: linguistic picture of the world, linguistic historiographic aspect, worldview, world outlook, linguistic devices, national self-consciousness, national identity.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження визначається підвищеним інтересом до вивчення взаємозв'язку культури та мови, що спричинилося наприкінці ХХ століття до виникнення нової галузі мовознавства – лінгвокультурології. В останні роки вчені, що працюють у галузі культурної лінгвістики та антропологічної лінгвістики, зосередили свою увагу на вивченні національно-культурної специфіки мовної свідомості представників певних мов. Для визначення зв'язку між культурою та мовою слід виявити універсальне та унікальне у сприйнятті дійсності людьми, що належать до різних мовних та культурних традицій. Дослідження проводилося в рамках антропоцентричної парадигми сучасної лінгвістики, когнітивної та культурної лінгвістики, що вивчає людину як мовну особистість, її індивідуальну картину світу, та супутні проблеми.

Аналіз досліджень. Об'єктом дослідження є розглядувана в лінгвоісторіографічному аспекті сукупність наукових текстів, присвячених дослідженню мовної картини світу, авторами яких є вітчизняні та іноземні мовознавці: В. фон Гумбольдт, Е. Сепір, Б. Уорф, Л. Вайсгербер, Ю. Д. Апресян, Г. В. Колшанський, В. А. Маслова, В. М. Телія, А. Вежбицька, С. Г. Тер-Мінасова, Л. Бородіцкі, Г. Хасслер, А. С. Зеленько, Ж. В. Краснобаєва-Чорна та ін.

Мета статті – аналіз дослідження мовної картини світу, розкриття різних поглядів лінгвістів на цей феномен.

Метод дослідження. Основним методом дослідження є актуалістичний метод (метод актуалізму). Суть цього методу полягає у використанні сучасних знань для вивчення минулого та передбачення майбутнього. Використання таких прийомів, як аналіз лінгвістичних текстів, порівняння, синтез отриманих даних, логічна та послідовна історико-наукова реконструкція, є важливими складниками операційного компоненту актуалістичного методу в дослідженні мовної картини світу.

Виклад основного матеріалу. Мовна картина світу є одним з фундаментальних понять когні-

тивної лінгвістики.

В. фон Гумбольдт першим висловив ідею особливого мовного бачення світу: він розглядав мову як мислетворчий орган, прагнучи виявити закономірності історичного розвитку мов світу. На думку В. фон Гумбольдта, лише мова може розкрити деякі дуже важливі таємниці, всі нюанси та вияви сутності етносу (Гумбольдт, 2013: 44).

Г. Хасслер проаналізував концепцію В. фон Гумбольдта про лінгвістичний світогляд та його зв'язок з лінгвістичним релятивізмом і дійшов до певного висновку: у світлі теорії лінгвістичної відносності, незважаючи на думку Гумбольдта про те, що мова розвивається як організм, в ній є ментальні константи, які одного разу виникнувши, залишаються постійними органами пізнання світу. Це означає, що чим старший лексико-семантичний варіант лексеми, тим точніше вона відображає лінгвоментальні особливості етнічного носія. У цьому плані вивчення лексикографічного матеріалу дає більш достовірний матеріал, ніж лінгвокультурологічне вивчення дискурсів (Hassler, 2020: 25).

В основі уявлення про мовну (наївну) картину світу лежить теорія В. фон Гумбольдта про «внутрішню форму мови». Це уявлення розширюють й постулати гіпотези «лінгвістичної відносності» Е. Сепіра і Б. Уорфа. Більш того, ці ідеї отримали розвиток у неогумбольдтіанській концепції «Zwischenwelt» та сучасних концепціях наївної картини світу Ю. Д. Апресяна.

Е. Сепір та Б. Уорф розглядали мову як спосіб пізнання дійсності. На думку Е. Сепіра, «було б помилкою вважати, що ми можемо повністю досягнути дійсність, не вдаючись до мови... Насправді «реальний світ» багато в чому несвідомо будується на основі мовних норм тієї чи іншої певної групи» (Sapir, 1921: 79).

Тієї ж самої думки дотримувався Б. Уорф. Ці вчені вважали, що мова не лише є засобом передачі думок, вона є основою їх формування, а також різноманіттям світоглядів різних народів світу (Whorf, 2012: 110).

Поняття «мовна картина світу» з'явилося завдяки працям Л. Вайсгербера, який стверджував, що мовна картина світу «формується шляхом кодування знань про життя та способи пізнання світу людьми», спробував описати системи поглядів, цінностей та устрою, які підсвідомо засвоюються носіями мови у процесі їхнього мовного освоєння в онтогенезі. Водночас він підтримував ідею В. фон Гумбольдта про важливість вивчення внутрішньої форми мови, яка створює образи навколишньої дійсності за допомогою людської мови (Humboldt, 1999: 59).

Цей підхід є цілісною теорією, що дозволяє пізнавати навколишній світ очима й мовою. Говорячи про роль мови, Л. Вайсгербер наголошує на вербальному пізнанні світу – передачі певного світогляду, поведінки, способу життя майбутньому поколінню за допомогою доступних мовних засобів (Вайсгербер, 2004: 89).

Основними характеристиками мовної картини світу, якими її наділяє Л. Вайсгербер, є:

- мовна картина світу є системою всіляких змістів: духовного, що визначає своєрідність культури та менталітету конкретного мовного суспільства, та мовного, що визначає існування та функціонування самої мови;

- мовна картина світу пов'язана з мовною культурою, мовною специфікою;

- мовна картина світу, з одного боку, є наслідком історичного розвитку етносу та мови, а з іншого боку, є причиною своєрідного шляху їх подальшого розвитку;

- мовна картина світу як єдиного «живого організму» чітко структурована та в мовному вираженні є багаторівневою. Вона визначає особливий набір звуків та звукосполучень, особливості будови артикуляційного апарату носіїв мови, просодичні особливості мови, словниковий запас, словотворчі можливості мови та синтаксис словосполучень та речень, а також власний пареміологічний багаж. Іншими словами, мовна картина світу визначає загалом комунікативну поведінку, розуміння зовнішнього світу природи та внутрішнього світу людини, систему мови;

- мовна картина світу з часом змінюється і, як і кожен «живий організм», схильна до розвитку, тобто у вертикальному (діахронічному) сенсі на кожному наступному етапі розвитку частково не тотожна самій собі;

- мовна картина світу створює однорідність мовної сутності, сприяючи закріпленню мовної, а тому й культурної своєрідності в баченні світу та його позначенні засобами мови;

- мовна картина світу існує в однорідній, своєрідній самосвідомості мовного суспільства і передається наступним поколінням через особливий світогляд, правила поведінки, спосіб життя, відображені засобами мови;

- картина світу будь-якої мови формує уявлення про навколишній світ через мову як «проміжний світ» у носіїв цієї мови.

На думку Г. А. Брутяна, «мовна картина світу – це загальні відомості про внутрішній та зовнішній світ, виражені в живих (природних та національних) мовах» (Брутян, 1973: 110).

А. А. Залізник визначає поняття «мовна картина світу» як сукупність уявлень про світ, втілених у значеннях різних мовних одиниць, таких, як лексичні одиниці, стійкі словосполучення, певні синтаксичні конструкції тощо. Більш того, вважається, що завдяки мовній картині світу формується єдина система поглядів (Залізник, 2006: 42).

У зв'язку з цим слід згадати Ю. Д. Апресяна, який надав свої оригінальні ідеї про мовну картину світу. На його думку, носії різних мов мають різне сприйняття світу через призму національної мови, тому уявлення про реальність у них є чимось різним. З іншого боку, мовна картина світу належить до «наївного» світогляду, дуже відмінного від «наукового». Отже, кожен етнос має свою особливу, неповторну картину світу, яка знаходить своє відображення в мові. «Мова відображає досвід взаємодії людини з навколишнім середовищем, і цей досвід об'єктивується в мові в її сукупній цілісності, утворюючи мовну картину світу» (Апресян, 1995: 48).

Після створення концепції мовної картини світу було зрозуміло, що оскільки це поняття зі складною структурою, дослідники по-різному підходять до розуміння та опису його природи. Наприклад, В. А. Маслова вважає, що мовна картина світу – загальна культурна спадщина Всесвіту; вона є структурованою та багаторівневою. Цей глобальний мовний образ лежить в основі комунікативної системи розуміння внутрішнього та зовнішнього світу людини. Він символізує характерні для певного періоду способи вербальної та розумової діяльності, що відображають його духовні, культурні та національні цінності (Маслова, 2007: 93).

Лінгвістичні картини світу різних мов відрізняються одна від одної завдяки культурній специфіці різних народів. Кожна мова є унікальною національною системою, що розкриває світогляд народу і створює його картину світу. Так, згідно з визначенням, даним К. С. Яковлевою, під мовною картиною світу ми розуміємо «зразок сприйняття дійсності» через властиву кожному етносу мову.

Мовна картина світу, як зазначає Г. В. Колшанський, ґрунтується на особливостях суспільного та трудового досвіду кожного народу. Зрештою ці ознаки знаходять своє вираження у відмінностях у лексико-граматичній номінації явищ і процесів, у поєднанні тих чи інших значень, у їхній етимології (вибір вихідної ознаки у номінації та формуванні значення слова). У мові «фіксується все різноманіття творчої пізнавальної діяльності людини (суспільної та індивідуальної)», що полягає саме в тому, що «мова, відповідно до незліченної кількості умов, які є стимулом в її спрямованому пізнанні, щоразу обирає і фіксує одне з незлічених властивостей предметів, явищ та їх зв'язків. Саме цей людський фактор присутній та чітко простежується у всіх мовних утвореннях як у нормі, так і у її відхиленнях та окремих стилях» (Колшанський, 1990: 89).

А. Вежицька справедливо вважає, що існують поняття, які є основними для моделі одного мовного світу і водночас взагалі відсутні в іншому мовному світі, і тому є такі думки, які можуть бути «помислені» цією мовою, і навіть є такі почуття, які можна пережити тільки в рамках цієї мовної свідомості, і вони не можуть бути властиві жодній іншій свідомості та мисленню (Вежицька, 1999: 34).

Мовна картина світу, за визначенням С. Г. Тер-Мінасоевої, є своєрідним «дзеркалом культури», у якому відображаються не тільки реальний світ і умови життя, а й «суспільна свідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, моральність, система цінностей, світовідчуття, бачення світу» (Тер-Мінасоева, 2000: 345).

У своїй статті «Як мова формує мислення» Л. Бородіцькі стверджує, що «мова має особливий вплив на пізнання навколишнього світу» (Boroditsky, 2011: 63).

Жан-Поль Сартр висловив аналогічну думку: «Оскільки я відкрив цей світ через мову, Я довгий час сприймав мову як світ» (Sartre, 1981: 11).

Актуалізація ціннісних компонентів мовних одиниць та форми трансляції соціокультурної пам'яті у межах конкретної лінгвокультури стали об'єктом розгляду окремих дисертаційних та монографічних досліджень (Р. Бендлер, Б. З. Туребаєва, М. О. Красавський, О. В. Звада) (Красавський, 2001: 34).

Актуальними є наукові праці, які мають в собі аналіз лінгвокогнітивних механізмів формування та трансформації смислового змісту мовної картини світу (Ю. М. Караулов, А. М. Баранов, О. Й. Шейгал, Т. О. Фесенко) (Баранов, 1987: 12).

Менталітет етносів формує мовне відображення світу, а кожна мова, у свою чергу, по-своєму категоризує світ і є не тільки інструментом його відображення, а й інструментом пізнання. Особистість, сформована у певному лінгвокультурному середовищі, набуває відповідних мовних та ментальних рис, які можуть бути об'єктивовані в рамках кожної з названих дисциплін. Ці риси завжди виражаються у побутовій мові, літературній творчості, масовій культурі. Особливо це помітно при спостереженні за людиною, для якої конкретна мова є зрозумілою, але не рідною. З цього погляду стає актуальним порівняльне дослідження мовного вираження етноментальності та його вивчення вченими, які не є автентичними носіями мов, що розглядаються. Ця ідея є вірною і для нашого дослідження.

З самого початку основним об'єктом лінгвокультурології стали одиниці (вербальні артефакти), що знаходяться на межі мовознавства та фольклору, мовознавства та етнології тощо. Фразеологічні одиниці (преміуми) стали першими серед таких одиниць і досі залишаються найбільш вивченими.

Так, наприклад, Л. Р. Мухарлямова, Л. Х. Шаякметова, О. Р. Каюмова, Н. В. Конопльова, І. Бережна звертають окрему увагу на важливість лінгвокультурологічного вивчення паремій (прислів'їв і приказок) у зв'язку з проявом у них як ментальних рис, а й традицій, звичаїв і навіть світогляду. При цьому в основі вивчення лежить не консолідований шар паремій, а їхнє живе життя. Фразеологія як предмет лінгвокультурологічного вивчення є «компромісом», що є одиницею мови та жанру мови, тому цей підхід набув найбільшого поширення (Mukharlyamova, Shayakmetova, Kayumova, Konopleva, 2017: 213).

Лінгвокультурологічний аналіз фразеологічних одиниць є настільки поширеним, що аспекти його експлікації стосуються жанрів, тематики, структури, аксіології (ціннісних орієнтирів), конотації та навіть типового життєвого шляху того чи іншого етносу. Так, М. М. Рахімовій та співавторам, вивчаючи німецькі прислів'я, що відносяться до тематичної групи «сімейні цінності», вдалося зробити висновки про коннотативні, аксіологічні, моральні аспекти, типові риси характеру німців (схильність до високої якості у всьому, надійність, відповідальність, задоволеність життям та ін.) навіть із такого, досить обмеженого, матеріалу (Rakhmatova, 2019: 45).

О. Р. Каюмова, А. Г. Садикова, Г. Г. Габдельганеєва вивчають дидактичний потенціал пареміологічних одиниць, які могли б сприяти вивченню

мови «зсередини», оволодінню типом мислення, асоціаціями, аналогіями, типовими ситуаціями тощо. З цією метою вчені вивчають структуру і семантику англійських прислів'їв і приказок з акцентом на їх лінгводидактичний потенціал (Kajumova, Sadykova, 2018: 290).

Інноваційний підхід до побудови мовної картини світу проявляється у напрямі дискурсознавства, зокрема риторичного дискурсу. Риторичні конструкції як фіксовані «мовні та розумові рамки» національного життя виявляються у різних дискурсах (у тому числі й освітніх). Водночас дискурсивний рівень є найвищим мовним рівнем мовної картини прояву світу і тому має практично необмежені можливості для її виявлення та побудови (Vorozhbitova, 2014: 162).

Б. Лібш розширює горизонти лінгвокультурологічного пізнання мовної картини світу до феноменологічного підходу сучасного сприйняття – секуляризації та гуманізації цінностей, що приєдналися до лінгвосемантики. Найкраще він зустрічається у творах провідних письменників, тексти яких є джерелами побудови національної, мовної картини світу. Зрозуміло, що з виділення універсальних лінгвоментальних ознак необхідно насамперед розрізнити типологічні та ідіостилістичні моменти у письмовому дискурсі (Liebsch, 2020: 71).

Розглядаючи питання, пов'язані з мовною картиною світу, Гай Дойчер у своїй роботі «Крізь мовне скло», приділяє особливу увагу тісним зв'язкам між мовою та культурою (Deutscher, 2010: 20).

Н. О. Потапова вважає, що для виявлення особливостей тієї чи іншої культури насамперед слід проаналізувати лексику мови, оскільки людина висловлює свої думки через слово, а останнє постає як прояв культури та менталітету. Проте слово – лише один із багатьох варіантів уявлення навколишнього світу. За словом стоїть більш широке поняття, що охоплює всі наявні у мові варіанти уявлення одиниці, зрозумілої носію мови і має зміст і певне вираження у мові, передусім на лексичному рівні.

Проаналізувавши наукові роботи, які пов'язані з мовною картиною світу, А. Іслам зазначає, що «людина пізнає навколишній світ завдяки мисленню, і воно відображається у свідомості людини. Якщо істина досягається думкою, то мова є інструментом, що закріплює результат образного мислення». Таким чином, мовна картина світу, що передається через мову, є зведенням цінностей нації і світу в цілому. Індивід розмовляє та використовує певну мову відповідно до семантичної

основи тієї самої мови. Культурні цінності у мові формують національний характер та національний менталітет завдяки значенню слів. Н. Валі зазначає, що «мовна картина світу відображає міфологічне, релігійне та логічне позитивістське пізнання» (Islam, 2004: 15).

Проаналізувавши позицію дослідників з цього питання, можна дійти певного висновку, що мовна картина світу репрезентує пізнавально-психологічну реальність, що виявляється у мисленнєво-пізнавальній діяльності нації, її вчинках, вербальній поведінці. Певна спільнота та її представники осягають реальність через свій менталітет, будуючи таким чином свій спосіб життя. Картина світу, відбита в національному менталітеті, історії, традиціях, взаємозалежних поколіннях, живе у свідомості людини. «Свідомість є результатом багатовікової розумової роботи всього етносу чи суспільства» (Горло, 2007: 55).

Далі, картина світу, що зберігається в цій свідомості, виражає себе через систему певних символів, насамперед через народний менталітет та художні твори. Отже, аналіз творів мистецтва, які відображають національну картину світу, дозволяє зрозуміти цих людей. Картина світу у художньому творі визначається шляхом вивчення словесно-художніх засобів, вихідних мовних одиниць автора, що ілюструють особисту картину світу, сформовану творцем цього твору.

Г. Ж. Снасапова розглядає кожну лінгвокультурну одиницю у художньому творі як показник, що визначає мовну картину світу (Snasapova, 2003: 36).

С. Єлемесова розглядає мовні особливості художнього тексту у зв'язку з психолінгвістичною основою стилістичного, лінгвістичного та поетичного аналізу. На мою думку, дуже важливо досліджувати взаємозв'язок мови та культури, оскільки лише такий підхід забезпечує глибоке розуміння мовної картини світу (Yelemesova, 2003: 22).

При вивченні лінгвокультурологічної спрямованості дослідники повинні поєднувати когнітивний та культурологічний аспекти, оскільки це дозволяє не тільки визначити інтегративний характер мовного знання, а й виявити численні зв'язки у триєдності «Мова, людина та культура», що репрезентує специфіка лінгвокультурології, за Г. Н. Смагуловою.

Художня картина світу може охоплювати окремі поняття, притаманні авторському світовідчуттю. Тому мова виступає тут як засіб створення вторинної картини світу, що належить творцю цього художнього твору. Сучасна лінгвістика по-різному визначає терміни «концепт» та «мовна картина світу».

Узагальнюючи всі визначення, можна відокремити два протилежних за змістом: 1) поняття – ключове слово духовної культури; 2) концепт – «первинний термін, що позначає психопсихічне явище, що виступає як стимул створення промови.

А. Б. Амірбекова пояснює ці різні аспекти концепту: культурна лінгвістика стверджує, що «концепт осмислюється як одиниця, що визначає культурне, духовно-етичне та соціальне розуміння світу» (Amirbekova, 2006: 26).

Тому картину світу необхідно розглядати насамперед у зв'язку з культурою. Потім слід досліджувати індивідуальну мову автора, оскільки культурний концепт сприймається як інформація, що існує у специфіці національної культури. Концептуальний аналіз дозволяє розкрити природу культурного концепту. Його основна мета – виявлення символів національної культури та пояснення сутності загальнокультурних понять, що акумулюють знання про мовну картину світу.

Висновки. У мовній картині світу відбиваються не тільки традиційні мовні елементи, приаманні всьому суспільству (прислів'я, приказки, фразеологізми та ін.), а й нетрадиційні світоглядні конструкції та екстралінгвістичні факти, що з'являються з різних галузей.

У цій статті ми вивчили мовну картину світу у новому, актуальному, раніше не вивченому аспекті. Завдяки аналізу лінгвістичних текстів, порівнянню, синтезу отриманих даних, логічній та послідовній історико-науковій реконструкції ми прослідкували за розвитком мовної картини світу та дослідили еволюцію наукової думки вітчизняних та іноземних дослідників щодо цього поняття.

Перспективи подальшого розвитку вбачаємо в дослідженні мовної картини світу на матеріалі наукових праць вітчизняних та іноземних лінгвістів, приділяючи особливу увагу вивченню саме в лінгвоісторіографічному аспекті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Апресян Ю. Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания. *Вопросы языкознания*, 1995. № 1. С. 37–67.
2. Баранов А. Н. Категории искусственного интеллекта в лингвистической семантике. Фреймы и сценарии. Москва : ИНИОН, 1987. 54 с.
3. Брутян Г. А. Язык и картина мира. *Философские науки*, 1973. № 1. С. 108–110.
4. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа / пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О. А. Радченко. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 232 с.
5. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / пер. с англ. А. Д. Шмелёва ; под ред. Т. В. Булыгиной. Москва, 1999. 780 с.
6. Горло Е. А. Универсальная антропоцентрическая модель поэтического дискурса. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. Ростов-на-Дону, 2007. 55 с.
7. Гумбольдт В. О различии организмов человеческого языка и о влиянии этого различия на умственное развитие человеческого рода. *Введение во всеобщее языкознание*. Москва : Либроком, 2013. 376 с.
8. Зализняк А. Многозадачность в языке и способы ее представления. Москва: Языки славянской культуры, 2006. 672 с.
9. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Отв. ред. Шахнарович А. М. Москва : Наука, 1990. 108 с.
10. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах. Волгоград : Перемена, 2001. 495 с.
11. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику. Москва : Наука, 2007. 396 с.
12. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва : Слово, 2000. 624 с.
13. Amirbekova A. Specifics of verbalization of conceptual structures in the poetic text (on the example of M. Makatayev's poetry). Dissertation of Candidate of Philological Sciences. Almaty : Kazakhstan, Atamura Publication, 2006. 122 p.
14. Boroditsky L. How language shapes thought. *Scientific American*, 2011. 304(2). Pp. 62–65.
15. Deutscher G. Through the language glass: why the world looks different in other languages. 1st edition". New York : United States, Metropolitan Books Henry Holt and Company, LLC, 2010. 314 p.
16. Hassler G. Humboldt's concept of a linguistic worldview and its position in the history of linguistic relativism. *Studies in Philosophy of Literature, Aesthetics, and New Media Theories: Aesthetics and Politics in Wilhelm von Humboldt*. Odradek. 2020. 6(1). Pp. 21–64
17. Humboldt W. On Language, On the Diversity of Human Language Construction and Its Influence on the Mental Development of the Human Species. Edited by Michael Lososky. Cambridge : England, CUP Publication, 1999. 296 p.
18. Islam A. The linguistic picture of the world in the context of national culture, Author's Abstract of the Dissertation of Candidate of Philological Sciences. Almaty : Kazakhstan, Atamura Publication, 2004. P. 15.
19. Kajumova D.F., Sadykova A.G., & Gabdelganeeva G.G. Cultural aspects of using paremiological units in the teaching process. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2018. 8(3). Pp. 290–295.
20. Liebsch, B. "Secular" perception and language. *Temporalized World. Treatises on philosophy*. J. B. Metzler, Stuttgart, 2020. 189 p.

21. Mukharlyamova L., Shayakmetova L., Kayumova A., Konopleva N., & Berezhnaya I. Gender-marked idioms referring to a male person in tatar. *Astra Salvensis*, 2017. 10 (2). Pp. 213–217.
22. Rakhmatova M.M. Linguistic features of the concept “Beauty” in English, Uzbek and Tajik national cultures. *International Scientific Journal. Theoretical & Applied Science*, 2019. 78. Pp. 764–770.
23. Sapir E. *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York : USA, Harcourt, Brace Publication, 1921. 258 p.
24. Sartre J. *The Words*. Translated by B. Frechtman. New York : USA, Mass Market Paperback, Vintage Publication, 1981. 256 p.
25. Snasapova G. Linguistic cultural units in the story of G. Musrepov “Ulpan”. Dissertation of Candidate of Philological Sciences. Almaty : Kazakhstan, Gylym Publication, 2003. 142 p.
26. Vorozhbitova A. A., & Gaukhar I. Issina linguistic and rhetorical picture of the world of collective linguistic personality as the basic discourse-universe of ethnocultural and educational. *Space European Researcher*, 2014. 67(1-2). Pp. 156–162.
27. Whorf B. *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf* [2nd ed.]: introduction by J. B. Carroll; foreword by S. C. Levinson. (J. B. Carroll, S. C. Levinson, & P. Lee, Eds.). Cambridge, MA : MIT Press, 2012. 448 p.
28. Yelemesova S. Linguistic references of national culture in the literary text (on the example of G. Musrepov’s novel “The Kazakh soldier”). Dissertation of Candidate of Philological Sciences. Almaty : Kazakhstan, Gylym Publication, 2003. 127 p.

REFERENCES

1. Apresyan Yu. D. Obraz cheloveka po dannym yazyika: popyitka sistemnogo opisaniya [The image of the human in the language: an attempt of comprehensive description]. *Voprosyi yazyikoznaniya*, 1995. Nr. 1. S. 37–67. [in Russian].
2. Baranov A. N. Kategorii iskusstvennogo intellekta v lingvisticheskoy semantike. Freymyi i stsenarii. [Categories of artificial intelligence in linguistic semantics. Frames and scripts]. Moskva: INION, 1987. 54 p. [in Russian].
3. Brutyan G. A. Yazyik i kartina mira [Language and the picture of the world]. *Filosofskie nauki*, 1973. Nr. 1. pp. 108–110. [in Russian].
4. Vaysgerber L. Rodnoy yazyik i formirovanie duha [Mother tongue and building the spirit]. Per. s nem., vstup. st. i komment. O. A. Radchenko. Izd. 2-e, ispr. i dop. Moskva : Editorial URSS, 2004. 232 p. [in Russian].
5. Vezhbitskaya A. Semanticheskie universalii i opisanie yazyikov [Semantic universals and description of languages]. Per. s angl. A.D. Shmelyova pod red. T.V. Bulyiginoy. Moskva, 1999. 780 p. [in Russian].
6. Gorlo E. A. Universalnaya antropotsentricheskaya model poeticheskogo diskursa [Universal anthroponomic model of poetic discourse]. Avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoy stepeni doktora filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2007. 55 p. [in Russian].
7. Gumboldt V. O razlichii organizmov chelovecheskogo yazyika i o vliyani etogo razlichiya na umstvennoe razvitie chelovecheskogo roda. [On the difference between the organisms of the human language and on the impact of this difference on the mental development of the human race]. *Vvedenie vo vseobschee yazyikoznanie*. Moskva : Librokom, 2013. 376 s. [in Russian].
8. Zaliznyak A. Mnogozadachnost v yazyike i sposoby ee predstavleniya [Polysemy in a language and its manifestations]. Moskva : Yazyiki slavyanskoy kulturyi, 2006. 672 p.
9. Kolshanskiy G. V. Ob’ektivnaya kartina mira v poznanii i yazyike [Objective picture of the world in cognition and language]. Otв. red. A. M. Shahnarovich. Moskva : Nauka, 1990. 108 p. [in Russian].
10. Krasavskiy N. A. Emotsionalnyie kontseptyi v nemetskoj i russkoj lingvokulturah [Emotional concepts in German and Russian linguistic cultures]. Volgograd : Peremena, 2001. 495 p. [in Russian].
11. Maslova V. A. Vvedenie v kognitivnyuyu lingvistiku [Introduction to Cognitive Linguistics]. Moskva : Nauka, 2007. 396 s. [in Russian].
12. Ter-Minasova S. G. Yazyik i mezhkulturnaya kommunikatsiya [Language and intercultural communication]. Moskva : Slovo, 2000. 624 s. [in Russian].
13. Amirbekova A. Specifics of verbalization of conceptual structures in the poetic text (on the example of M. Makatayev’s poetry). Dissertation of Candidate of Philological Sciences. Almaty : Kazakhstan, Atamura Publication, 2006. 122 p.
14. Boroditsky L. How language shapes thought. *Scientific American*, 2011. 304(2). Pp. 62–65.
15. Deutsher G. *Through the language glass: why the world looks different in other languages*. 1st edition. New York : United States, Metropolitan Books Henry Holt and Company, LLC, 2010. 314 p.
16. Hassler G. Humboldt’s concept of a linguistic worldview and its position in the history of linguistic relativism. *Studies in Philosophy of Literature, Aesthetics, and New Media Theories: Aesthetics and Politics in Wilhelm von Humboldt*. Odradek, 2020. 6(1). Pp. 21–64.
17. Humboldt W. On Language, On the Diversity of Human Language Construction and Its Influence on the Mental Development of the Human Species. Edited by Michael Losonsky. Cambridge : England, CUP Publication, 1999. 296 p.
18. Islam A. The linguistic picture of the world in the context of national culture, Author’s Abstract of the Dissertation of Candidate of Philological Sciences. Almaty : Kazakhstan, Atamura Publication, 2004. P. 15.
19. Kajumova D. F., Sadykova A. G., & Gabelganeeva G. G. Cultural aspects of using paremiological units in the teaching process. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 2018. 8(3). Pp. 290–295.

20. Liebsch B. "Secular" perception and language. *Temporalized World. Treatises on philosophy*. J. B. Metzler, Stuttgart, 2020. 189 p.
21. Mukharlyamova L., Shayakmetova L., Kayumova A., Konopleva N., & Berezhnaya I. Gender-marked idioms referring to a male person in tatar. *Astra Salvensis*, 2017. 10 (2). Pp. 213–217.
22. Rakhmatova M. M. Linguistic features of the concept "Beauty" in English, Uzbek and Tajik national cultures. *International Scientific Journal. Theoretical & Applied Science*, 2019. 78. Pp. 764–770.
23. Sapir E. *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York : USA, Harcourt, Brace Publication, 1921. 258 p.
24. Sartre J. *The Words*. Translated by B. Frechtman. New York : USA, Mass Market Paperback, Vintage Publication, 1981. 256 p.
25. Snasapova G. Linguistic cultural units in the story of G. Musrepov "Ulpan". Dissertation of Candidate of Philological Sciences. Almaty : Kazakhstan, Gylym Publication, 2003. 142 p.
26. Vorozhbitova A. A., & Gaukhar I. Issina linguistic and rhetorical picture of the world of collective linguistic personality as the basic discourse-universe of ethnocultural and educational. *Space European Researcher*, 2014. 67(1-2). Pp. 156–162.
27. Whorf B. *Language, thought, and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf [2nd ed.]: introduction by J. B. Carroll; foreword by S. C. Levinson. (J. B. Carroll, S. C. Levinson, & P. Lee, Eds.)*. Cambridge, MA : MIT Press, 2012. 448 p.
28. Yelemesova S. Linguistic references of national culture in the literary text (on the example of G. Musrepov's novel "The Kazakh soldier"). Dissertation of Candidate of Philological Sciences. Almaty : Kazakhstan, Gylym Publication, 2003. 127 p.

Микола ВЕРЕЗУБЕНКО,

orcid.org/0000-0002-3533-8525

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри перекладу,

прикладної та загальної лінгвістики

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) *verezubenko@ukr.net*

Аліна БЕЗУГЛА,

orcid.org/0000-0003-0432-1576

студентка II курсу магістратури факультету української філології,

іноземних мов та соціальних комунікацій

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

(Кропивницький, Україна) *bezuglaalina14111998@gmail.com*

ТИПОЛОГІЯ ПОМИЛОК МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ ТЕКСТІВ ТУРИСТИЧНОЇ ТЕМАТИКИ У МОВНІЙ ПАРІ НІМЕЦЬКА – УКРАЇНСЬКА

У статті розглянуто типології помилок машинного перекладу на матеріалі текстів туристичного стилю у різних мовних парах, а також визначено типові помилки машинного перекладу під час опрацювання текстів туристичної тематики у мовній парі німецька – українська. Для проведення аналізу перекладацьких труднощів було обрано рекламну інформацію туристичної компанії AIDA, яка організовує і проводить здебільшого круїзні подорожі. Зіставний аналіз найпоширеніших складнощів машинного перекладу відбувся на основі двох різноструктурних та неблизькоспоріднених мов, чим і зумовлені складнощі перекладу. Для здійснення машинного перекладу було обрано програму Google Translate, щоб переконатися в її надійності, або пересвідчитися в її недосконалоості. Попередньо уже було проведено дослідження на мовній парі англійська-іспанська та іспанська-англійська. Під час здійснення машинного перекладу найбільше було виявлено морфологічних помилок (наприклад, узгодження прикметника з іменником в роді і числі) та лексичних помилок (наприклад, дослівний переклад, а також вживання неправильного лексичного відповідника). Задля визначення типових помилок МП з використанням текстів туристичного стилю у мовній парі німецька – українська, спочатку ми ознайомились із письмово оформленими вимогами TAUS до повного постредагування МП. Матеріалом дослідження було обрано 6 сторінок буклету про туристичні подорожі «AIDA WELTREISE 2022» обсягом 2425 слів, які ми автоматично переклали з німецької мови українською за допомогою системи машинного перекладу Google Translate. На наступному етапі ми здійснили постредагування автоматично перекладених речень відповідно до вимог TAUS. По завершенні процесу ми опрацювали результати, порівнявши ТО, МП й постредагований текст й класифікували всі здійснені виправлення за типологією помилок Lisa QA Metric, створеною Асоціацією з розробки стандартів у галузі локалізації.

Ключові слова: туристичний текст, машинний переклад, постредагування машинного перекладу, типологія перекладацьких помилок.

Mykola VEREZUBENKO,

orcid.org/0000-0002-3533-8525

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department of Translation, Applied and General Linguistics

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

(Kropyvnytskyj, Ukraine) *verezubenko@ukr.net*

Alina BEZUGLA,

orcid.org/0000-0003-0432-1576

Second-year master's student at the Faculty of Ukrainian Philology,

Foreign Languages and Social Communications

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

(Kropyvnytskyj, Ukraine) *bezuglaalina14111998@gmail.com*

TYPOLOGY OF ERRORS IN MACHINE TRANSLATION OF TOURIST TEXTS IN THE GERMAN-UKRAINIAN LANGUAGE PAIR

The article considers the typologies of machine translation errors on the material of tourist style texts in different language pairs, and also identifies typical machine translation errors during the processing of tourist texts in the

German – Ukrainian language pair. To analyze the translation difficulties, the advertising information of the travel company AIDA was selected, it organizes and conducts mostly cruises. Comparative analysis of the most common difficulties of machine translation was based on two structurally different and closely related languages, which causes difficulties during translation. Google Translate was chosen for machine translation to testify its reliability. Previously, the research has already been conducted on the English-Spanish and Spanish-English language pairs. The next category of errors in this language pair are syntactic errors (in particular the literal translation of syntactic structures that are absent in Spanish) and the inability of the MP system to recognize the main word in noun phrases with more than one modifier. In order to determine the typical errors of the MP with the use of tourist-style texts in the German-Ukrainian language pair, we first consulted the written requirements of TAUS for the complete post-editing of the MP. 6 pages of the booklet about tourist trips “AIDA WELTREISE 2022” with a volume of 2425 words were selected as the material of the study, which we automatically translated from German into Ukrainian using the machine translation system Google Translate. At the next stage, we re-edited the automatically translated sentences in accordance with the requirements of TAUS. At the end of the process, we processed the results, comparing the TO, MP and post-edited text and classified all the made corrections according to the typology of errors Lisa QA Metric, created by the Association for the development of standards in the field of localization.

Key words: tourist text, machine translation, post-editing of machine translation, typology of translation errors.

Постановка проблеми. Прогрес в сфері міжнародного туризму став причиною великого попиту на переклад туристичних текстів. Зараз можна отримати найважливішу інформацію та сформувати перше враження про країну чи регіон за допомогою текстів, викладених у туристичних путівниках, каталогах, буклетах, журналах або на сайтах туристичних агентств. Крім цього, сфера міжнародного туризму не може існувати без різноманітних контрактів, що укладаються між туристичними агентствами та закордонними компаніями з надання послуг, саме тому наразі існує великий попит на якісні переклади в сфері туризму. Проте в умовах глобалізації кількість продукованих текстів невпинно зростає через що людина-перекладач не в змозі самотужки опрацювати великі обсяги інформації і досить часто вдається до застосування машинного перекладу у поєднанні із постредагуванням задля отримання якісного перекладу, придатного для публікації.

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженням типології помилок машинного перекладу, зокрема на матеріалі текстів туристичного стилю, займались: Бланка Ройг Аллюе (Blanca Roig Allué) (Allue, 2017), Мігель Ангель Кандель-Мора (Miguel Ángel Candel-Mora) (Candel-Mora, 2015).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Не зважаючи на значний інтерес та попередні дослідження з використанням комп'ютерних програм, існує все ще ціла низка проблемних моментів, які виникають під час машинного перекладу. Машини стрімким темпом входять в життя людини і частково заміщують її діяльність, але поки ще повністю не можуть замінити. Так і переклад потребує втручання людини у перекладений машиною текст, адже розробникам все ще не вдалося розробити таку програму, яка б не лише перекладала, а й відчувала мову з усіма її особливостями.

Формулювання цілей статті. Мета статті – визначити типові помилки машинного перекладу у мовній парі німецька – українська на матеріалі текстів туристичного стилю.

Поставлена мета передбачає виконання наступних завдань: розглянути типології помилок машинного перекладу на матеріалі текстів туристичного стилю у різних мовних парах, визначити типові помилки машинного перекладу у мовній парі німецька – українська на матеріалі текстів туристичного стилю.

Виклад основного матеріалу (результатів) дослідження.

Дослідження Бланки Ройг Аллюе з Університету Сарагоси полягало у визначенні ефективності та надійності використання Google Translate шляхом перекладу туристичних текстів за допомогою цієї системи машинного перекладу у мовних парах англійська – іспанська та іспанська – англійська та визначення її типових помилок після опрацювання цих текстів. За узагальненими результатами цього дослідження у мовній парі англійська – іспанська система МП зробила найбільше морфологічних (наприклад, узгодження прикметника з іменником в роді і числі) та лексичних помилок (наприклад, дослівний переклад, а також вживання неправильного лексичного відповідника). Наступною категорією помилок у цій мовній парі є синтаксичні помилки, зокрема дослівний переклад синтаксичних структур, які відсутні в іспанській мові, а також нездатність системи МП розпізнавати головне слово у іменникових словосполученнях з більш ніж одним модифікатором. Також, відзначались і пунктуаційні помилки у машинному перекладі, зокрема помилкове вживання тире в тексті іспанською мовою замість коми/двокрапки/ крапки з комою/три крапки. Крім цього, системі МП не завжди вдавалось передати пра-

вильну часову форму у тексті перекладу порівняно з текстом оригіналу.

У мовній парі іспанська – англійська результати дослідження виявились дещо іншими. Так, наприклад, найбільш поширеними помилками МП виявились синтаксичні помилки, що полягають у неправильному порядку слів у тексті перекладу, а також нездатність системи МП розпізнавати головне слово у іменникових словосполученнях з більш ніж одним модифікатором. Також, система МП іноді обирає неправильний лексичний відповідник, але таких помилок виявилось вполовину менше ніж синтаксичних (Allue, 2017: 72-74).

Дослідження Мігель Ангель Кандель-Мори, доцента кафедри прикладної лінгвістики Політехнічного університету Валенсії (Іспанія) полягало у створенні рекомендацій щодо постредагування тексту машинного перекладу саме для текстів туристичного стилю у мовній парі англійська – іспанська шляхом виокремлення типових помилок МП. Найбільшу кількість помилок склали помилки категорії граматики, зокрема узгодження іменників в числі, прикметників в роді та підмета з присудком, неправильний порядок слів, неправильне вживання артикля, часових форм тощо. Другими за кількістю виявились помилки пов'язані із неправильним перекладом (наприклад, неоднозначно або дослівно перекладені уривки, так що значення оригіналу втрачено або змінено, термінологічні помилки, опущення інформації в тексті перекладу, що не відповідає вихідному тексту, неправильний переклад власних назв, орфографічні помилки) (Candel-Mora, 2015: 43-45).

Задля визначення типових помилок МП з використанням текстів туристичного стилю у мовній парі німецька – українська, спочатку ми ознайомились із письмово оформленими вимогами TAUS до повного постредагування МП (MT Post-Editing Guidelines, 2021). Матеріалом дослідження було обрано 6 сторінок буклету про туристичні подорожі «AIDA WELTREISE 2022» обсягом 2425 слів (AIDA, 2022: 2,3,12,13,22,23), які ми автоматично переклали з німецької мови українською за допомогою системи машинного перекладу Google Translate. На наступному етапі ми здійснили постредагування автоматично перекладених речень відповідно до вимог TAUS. По завершенні процесу ми опрацювали результати, порівнявши ТО, МП й постредагований текст й класифікували всі здійснені виправлення за типологією помилок Lisa QA Metric, створеною Асоціацією з розробки стандартів у галузі локалізації (Localization Industry Standards Association) (The Lisa QA Model, 2021).

Здійснивши відповідні підрахунки, було отримано наступні результати, наведені у Таблиці 1.

Таблиця 1

Результати постредагування тексту туристичної тематики у мовній парі німецька – українська

Тип помилки		Кількість помилок	Усього
Категорія	Підкатегорія		
Адекватність	Неправильне значення	62 (91%)	68 (41%)
	Опущення/ Додавання	6 (9%)	
Стиль	Загальний стиль	50	50 (30%)
Мова	Грамматика/ Синтаксис	24 (56%)	43 (26%)
	Пунктуація	19 (44%)	
Функціональність	Форматування	6	6 (3%)
Усього:			167 (100%)

Як видно із узагальнених результатів дослідження, система МП здійснює найбільше помилок у категоріях «Адекватність» та «Стиль», а найменше – у категоріях «Мова» і «Функціональність», що свідчить про те, що у тексті машинного перекладу прослідковуються проблеми з правильною та адекватною передачею змісту. Більш того, системі МП не вдалося забезпечити зв'язний переклад тексту. Далі розглянемо кожен категорію помилок більш детально.

1. Помилки категорії «Адекватність»

За результатами дослідження у мовній парі німецька – українська найбільшу кількість помилок МП складають помилки категорії «Адекватність». Нами було зареєстровано 68 лінгвістичних помилок, що склало 41% від загальної їх кількості у тексті МП. На нижчих щаблях розподілу серед помилок категорії «Адекватність» найбільшу частку налічували помилки підкатегорії «Неправильне значення», кількістю 62 (91%) а також «Опущення/Додавання», середня кількість таких помилок склала 6, тобто 9% від загальної кількості усіх помилок цієї категорії.

1.1. Підкатегорія «Неправильне значення»

Так, наприклад, у реченні «FAHRE IN DIE WELT HINAUS. SIE IST FANTASTISCHER ALS JEDER TRAUM.» система машинного перекладу здійснила помилковий переклад слова «hinausfahren» – «вихіду», в результаті чого маємо неіснуюче слово у мові перекладу та втрату смислових зв'язків у цій частині речення. Натомість під час постредагування ми вдалися до такої перекладацької трансформації як смисловий розвиток і переклали цю частину речення наступним чином.

ВИХІДИ У СВІТ. ЦЕ ФАНТАСТИЧНІШЕ, НІЖ БУДЬ-ЯКА МРІЯ. (МП)	НАМАГАЙТЕСЯ ПОБАЧИТИ СВІТ. ЦЕ ФАНТАСТИЧНІШЕ, НІЖ БУДЬ-ЯКА МРІЯ. (ПП)
-----------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------

Ще одним прикладом помилки в підкатегорії «Неправильне значення» є переклад заголовку «AN-UND ABREISE MIT DER BAHN», який система МП переклала наступним чином: «ПРИБЛЕННЯ ТА ВІДПРАВЛЕННЯ ПОЕЗДОМ». У результаті маємо слово, яке взагалі не існує в українській

мові – «приблення», а також стилістичну помилку, зокрема використання російізму «поезд», що є помилкою категорії «Стиль». Розуміючи суть і контекст ми вдалися до еквівалентного перекладу слова «Anreise» – «прибуття», а також замінили російізм українським відповідником «потяг».

ПРИБЛЕННЯ ТА ВІДПРАВЛЕННЯ ПОЕЗДОМ. (МП)	ПРИБУТТЯ І ВІД'ЇЗД ПОТЯГОМ (ПП)
------------------------------------------------	----------------------------------------

1.2. Підкатегорія «Опущення/Додавання»

Так, наприклад, у реченні «Die Inseln in den Weiten des Südpazifiks sind ein wahr gewordener Traum: Um die Osterinseln, Französisch-Polynesien, die Cookinseln, Fidschi, Vanuatu und Neukaledonien hat das türkisglitzernde Wasser warme Badewannentemperatur» система машинного перекладу

вдається до опущення одного із компонентів складного іменника «Badewannentemperatur», так що в перекладі смисл тексту оригіналу повністю спотворюється: «блисуча бірюзова вода має теплу ванну». Саме тому під час постредагування МП ми відновили опущений компонент і оформили це речення наступним чином.

<i>Острови на величезному просторі південної частини Тихого океану – це мрія: навколо острова Пасхи, Французької Полінезії, островів Кука, Фіджі, Вануату та Нової Каледонії блисуча бірюзова вода має теплу ванну.</i> (МП)	<i>Острови на безкраїх просторах південної частини Тихого океану – це справжня мрія: температура блисучих бірюзових вод навколо острова Пасхи, Французької Полінезії, островів Кука, Фіджі, Вануату та Нової Каледонії не поступається тепленькій ванні.</i> (ПП)
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ось ще один приклад. Під час перекладу речення «Begleiten Sie uns in die wundervolle Welt und verbringen Sie dabei entspannte Tage an Bord!» система МП вдається до опущення прикметника «entspannte», так що переклад туристичного тексту виглядає надто формальним без емоційно-експресивної лексики, наявність якої, як відомо, є однією з основних характеристик тексту цієї тематики: «Супроводьте нас у

чудовий світ і проведіть дні на борту!». Крім цього, деякі частини речення, як от «супроводьте нас», перекладено дослівно, що є прикладом помилки категорії «Стиль». Під час постредагування МП ми відновили опущений прикметник і здійснили його переклад шляхом перестановки додатку «сповнений приємних вражень час» в кінець речення замість обставини місця «на борту».

<i>Супроводьте нас у чудовий світ і проведіть дні на борту!</i> (МП)	<i>Пориньте разом з нами у чарівний світ і проведіть на борту сповнений приємних вражень час!</i> (ПП)
----------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Помилки категорії «Стиль»

Друге місце у нашому дослідженні займають помилки категорії «Стиль». Відповідно до наших підрахунків їх кількість становить 50 (30%) серед усіх помилок, виявлених у МП. На нижчих щаблях розподілу серед помилок категорії «Стиль» виявлено помилки у підкатегорії «Загальний стиль».

2.1. Підкатегорія «Загальний стиль»

Під час опрацювання речення «Lassen Sie sich auch vom Umland Sydneys mit den Blue Mountains und malerischen Küsten verzaubern» система МП

здійснює дослівний переклад частини «Lassen Sie sich verzaubern» (конструкція: модальне дієслово зі значенням веління lassen + Inf.Akt.) через що сам переклад звучить неприродно і навіть пересічний читач зрозуміє, що він був виконаний системою МП, а не досвідченим перекладачем: «Дозвольте себе зачарувати районом Сіднея з Блакитними горами та мальовничими узбережжями». Саме тому під час постредагування ми вдалися до перебудови цього речення із прямим порядком слів.

<i>Дозвольте себе зачарувати районом Сіднея з Блакитними горами та мальовничими узбережжями.</i> (МП)	<i>Околиці Сіднея з Блакитними горами та мальовничими узбережжями зачарують вас.</i> (ПП)
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

А ось у реченні «Gigantische Gletscher, eisbedeckte Gipfel, Urwälder und einsame Fjorde – Feuerland besticht durch seine spektakulären Landschaften» спостерігаємо наявність тавтології при перекладі частини

«Feuerland besticht durch seine spektakulären Landschaften»: «Гігантські льодовики, вкриті льодом вершини, первозданні ліси та самотні фіорди – Вогняна Земля вражає своїми вражаючими пейзажами», що не вважається

літературною нормою в українській мові. Саме тому ми вдалися до синонімічної заміни одного

із елементів так що у результаті цей огріх нівелюється.

Гігантські льодовики, вкриті льодом вершини, первозданні ліси та самотні фіорди – Вогняна Земля вражає своїми вражаючими пейзажами. (МП)

Гігантські льодовики, вкриті льодом вершини гір, незаймані ліси та безлюдні фіорди – Вогняна Земля вражає своїми неймовірними краєвидами. (ПП)

3. Помилки категорії «Мова»

Третє місце за кількістю виправлених помилок займають помилки категорії «Мова». У середньому їх кількість склала 43, тобто 26% від загальної кількості у МП. У категорії «Мова» найбільшу кількість помилок було виявлено у підкатегоріях «Грамматика/Синтаксис», кількістю 24 (56%), а також «Пунктуація», кількістю 19 (44%).

3.1. Підкатегорія «Грамматика/Синтаксис»

Наприклад, у реченні «*AIDA Rail&Cruise Gästen bieten wir einen kostenlosen Shuttlebus zu vorgegebenen Zeiten an – am Anreisetag vom Hauptbahnhof zum Starthafen (Schiff) und am Abreisetag vom Zielhafen (Schiff) zum Hauptbahnhof.*» іменник «*Hauptbahnhof*» у кінці речення потрібно перекласти у родовому відмінку в той час як у МП його частина (один із прикметників, який описує головний іменник) стоїть у назив-

ному відмінку: «*головного залізнична станція*», через що порушено правила узгодження членів речення в роді й відмінку. Більш того, у цьому ж реченні спостерігаються помилки категорії «Мова», зокрема підкатегорії «Пунктуація». Згідно з українським правописом 2018 року, тире ставиться для виділення прикладок зі значенням уточнення або пояснення, перед якими можна поставити сполучник «*a same*» (Український правопис, 2018: 188–189). Така ж структура спостерігається в реченні тексту оригіналу де частина «*am Anreisetag vom Hauptbahnhof zum Starthafen (Schiff) und am Abreisetag vom Zielhafen (Schiff) zum Hauptbahnhof*» є уточнювальною прикладкою. Проте у тексті МП замість тире вжито дефіс, який ставиться в середині словосполучення, а не використовується як пунктуаційний знак між словами у реченні, що й спричинило помилку у цій категорії.

Ми пропонуємо гостям AIDA Rail & Cruise безкоштовний маршрутний автобус у визначений час – у день прибуття з головного залізничного вокзалу до порту відправлення (судна) та в день відправлення з порту призначення (судна) до головного залізнична станція. (МП)

Ми пропонуємо клієнтам AIDA Rail & Cruise безкоштовний автобус у вказаний час – у день прибуття з головного залізничного вокзалу до порту відправлення та в день відправлення з порту до головного залізничного вокзалу. (ПП)

3.2. Підкатегорія «Пунктуація»

Згідно з українським правописом 2018 року після двокрапки велика літера пишеться лише коли це початок прямої мови, цитата або ж після вступної частини ухвали, протоколу або постанови (Український правопис, 2018: 52-53). Як видно з речення «*Passieren Sie mit AIDA sol den Beagle Kanal: Hier lassen sich hervorragend neugierige Zwergwale,*

Delfine, Seelöwen und Pelzrobben beobachten» в німецькій мові вживання великої літери після двокрапки не обмежено ніякими правилами правопису і є досить звичним явищем. Проте система МП копіює структуру речення ТО і просто не здатна належним чином синтезувати правила пунктуації в тій чи іншій мові, на відміну від людини-перекладача, яка оформила це речення наступним чином.

Пройдіть канал Бігль із AIDA sol: Тут ви можете спостерігати за цікавими малими китами, дельфінами, морськими левами та морськими котиками. (МП)

Разом з AIDA sol подорожуйте вздовж каналу Бігль. Тут можна поспостерігати за малими полосатиками, дельфінами, морськими левами та морськими котиками. (ПП)

4. Помилки категорії «Функціональність»

Четверте місце за кількістю виправлених помилок займають помилки категорії «Функціональність», зокрема у підкатегорії «Форматування». У середньому їх кількість склала 6, тобто 3% від загальної кількості.

4.1. Підкатегорія «Форматування»

Наприклад, під час перекладу речення «*WO WÜNSCHE WAHR WERDEN*» система МП не вда-

ється до капіталізації всіх слів, як це наведено у тексті оригіналу, так що одні лексичні одиниці написано з великою літери, а інші – з малої: «*ДЕ Здійснюються БАЖАННЯ*». У результаті виникає помилка, пов'язана із форматуванням, зокрема неправильним оформленням тексту перекладу порівняно з текстом оригіналу через що ми вдалися до капіталізації всіх слів в тексті перекладу.

ДЕ Здійснюються БАЖАННЯ (МП)

МІСЦЕ, ДЕ ЗДІЙСНЮЮТЬСЯ БАЖАННЯ (ПП)

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших пошуків у цьому напрямку. З метою виявити найпоширеніші помилки машинного перекладу у текстах туристичної тематики у мовній парі німецька – українська, ми здійснили автоматичний переклад 6 сторінок буклету про туристичні подорожі «AIDA WELTREISE 2022» обсягом 2425 слів з німецької мови українською за допомогою системи машинного перекладу Google Translate з їх подальшим постредагуванням та класифікацією всіх здійснених виправлень відповідно до типології помилок Lisa QA Metric.

Так, найпоширенішими помилками у машинному перекладі у зазначеній мовній парі стали помилки категорії «Адекватність», кількість яких становила 68 (41%). На нижчих щаблях розподілу серед цих помилок найбільшу кількість було відзначено у підкатегорії «Неправильне значення» кількістю 62 (91%), що полягають у неправильній передачі значення тексту оригіналу у тексті перекладу. Друге місце займають помилки підкатегорії «Опущення/Додавання», кількість яких склала 6 (9%), що полягають у додаванні або опущенні

інформації в тексті перекладу, що не відповідає тексту оригіналу.

Наступне місце за частотою помилок займає категорія «Стиль», зокрема в підкатегорії «Загальний стиль». Кількість помилок цієї категорії становила 50 (30%). Серед стилістичних покручів найбільш частими виявились помилки, що полягали у дослівному перекладі речень без втрати смислових зв'язків, частому повторі слів в межах одного речення (тавтологія), а також використанні росіянізмів.

Наступна категорія за частотою помилок – «Мова», загальною кількістю 43 (26%). Основною складністю для системи МП у цій категорії стали порушення норм узгодження та керування членів речення, а також помилкова передача часових форм, що можна віднести до підкатегорії «Грамматика/Синтаксис». Загалом було нараховано 24 (56%) помилки в цій підкатегорії. Наступними за частотністю помилки категорії «Мова» – це помилки у підкатегорії «Пунктуація», кількість яких склала 19 (44%), що полягають у неправильному вживанні дефісу замість тире, а також недоречне вживання великої літери після двокрапки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Український правопис, схвалений Кабінетом Міністрів України (Постанова № 437 від 22 травня 2019 р.), спільним рішенням Президії Національної академії наук України (протокол № 22/10 від 24 жовтня 2018 р.) і Колегії Міністерства освіти і науки України (протокол № 10/4-13 від 24 жовтня 2018 р.), затверджений Українською національною комісією з питань правопису (протокол № 5 від 22 жовтня 2018 р.). Київ : Наукова думка, 2019. 282 с.
2. AIDA WELTREISE 2022. *AIDA* : веб-сайт. URL: https://www.aida.de/v10/fileadmin/user_upload_v8/Reisen_mit_AIDA/AIDAsol_Weltreise_2022_NEU.pdf (дата звернення: 10.12.2021).
3. Allué B. R. The Reliability And Limitations Of Google Translate: A Bilingual, Bidirectional And Genre-Based Evaluation. *Entreculturas*. 2017. № 9. P. 67–80.
4. Candel-Mora M. A. Evaluation of English to Spanish MT Output of Tourism 2.0 Consumer-Generated Reviews with Post-Editing Purposes. *Proceedings of the 37th Conference Translating and the Computer*. 2015. P. 37-47. URL: <https://aclanthology.org/2015.tc-1.7.pdf> (дата звернення: 10.12.2021).
5. MT Post-Editing Guidelines. *TAUS, the language data network* : веб-сайт. URL: <https://www.taus.net/academy/best-practices/postedit-best-practices/machine-translation-post-editing-guidelines> (дата звернення: 10.12.2021).
6. The Lisa QA Model. *RWS* : веб-сайт. URL: <https://docs.rws.com/785465/788071/sdl-multitrans/the-lisa-qa-model?> (дата звернення: 10.12.2021).

REFERENCES

1. Ukrainskyi pravopys, skhvalenyi Kabinetom Ministriv Ukrainy (Postanova № 437 vid 22 travnia 2019 r.), spilnym rishenniam Prezidii Natsionalnoi akademii nauk Ukrainy (protokol № 22/10 vid 24 zhovtnia 2018 r.) i Kolehii Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (protokol No 10/4-13 vid 24 zhovtnia 2018 r.), zatverdzhenyi Ukrainskoiu natsionalnoiu komisiieiu z pytan pravopysu (protokol No5 vid 22 zhovtnia 2018 r.) [Ukrainian spelling, approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine (Resolution № 437 of May 22, 2019), a joint decision of the Presidium of the National Academy of Sciences of Ukraine (Minutes № 22/10 of October 24, 2018) and the Board of the Ministry of Education and Science of Ukraine (Minutes № 10 / 4-13 of October 24, 2018), approved by the Ukrainian National Commission on Spelling (Minutes № 5 of October 22, 2018)]. Kyiv : Naukova dumka, 2019. 282 s. [in Ukrainian].
2. AIDA WELTREISE 2022. *AIDA* : веб-сайт. URL: https://www.aida.de/v10/fileadmin/user_upload_v8/Reisen_mit_AIDA/AIDAsol_Weltreise_2022_NEU.pdf (дата звернення: 10.12.2021).
3. Allué B. R. The Reliability And Limitations Of Google Translate: A Bilingual, Bidirectional And Genre-Based Evaluation. *Entreculturas*. 2017. № 9. P. 67-80.
4. Candel-Mora M. A. Evaluation of English to Spanish MT Output of Tourism 2.0 Consumer-Generated Reviews with Post-Editing Purposes. *Proceedings of the 37th Conference Translating and the Computer*. 2015. P. 37-47. URL: <https://aclanthology.org/2015.tc-1.7.pdf> (дата звернення: 10.12.2021).
5. MT Post-Editing Guidelines. *TAUS, the language data network* : веб-сайт. URL: <https://www.taus.net/academy/best-practices/postedit-best-practices/machine-translation-post-editing-guidelines> (дата звернення: 10.12.2021).
6. The Lisa QA Model. *RWS* : веб-сайт. URL: <https://docs.rws.com/785465/788071/sdl-multitrans/the-lisa-qa-model?> (дата звернення: 10.12.2021).

Оксана ВОВКОДАВ,
orcid.org/0000-0003-1540-3614
асистент кафедри англійської філології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
(Дніпро, Україна) oksanakozyr27@gmail.com

КЛАСИФІКАЦІЯ АБСТРАКТНОЇ ЛЕКСИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

«Ідеографія» вивчає поняттєву структуру мови та способи вираження її в ідеографічних словниках (Ю. Караулов, І. Гетьман). Вагомий внесок до ідеографічної лексикографії внесли зарубіжні мовознавці, результатами їхньої діяльності є значна кількість словників (П. Роже, П. Буасьєр, Х. Касарес, Ф. Дорнзайф). Проведено дослідження класифікації абстрактних іменників на основі відповідних дефініцій. Актуальність дослідження визначена семантичними особливостями цього прошарку мови. Вихідною позицією було обрано абстрактні лексеми з відповідними дефініціями, що склали основу для аналізу класифікацій за семантичними ознаками. Тлумачення слів за допомогою дефініцій – основне завдання тлумачного словника. Проте словникова дефініція є основним способом репрезентації семантичної структури абстрактної лексики. Конкретики лексема набуває лише завдяки конкретним словам в основі тлумачення та своїй описовості, що дає змогу чітко і зрозуміло сприймати інформацію. Ключове слово не надає жодних ознак, а лише уналежнює лексему до певної категорії. Вивчення особливостей абстрактної лексеми сприятиме створенню системного опису цього прошарку лексики англійської мови. Питання дистрибуції абстрактної лексики досліджували К. Баталіна, І. Новицька, А. Нургатіна. Р. Фрумкіна пропонує просту класифікацію субстантивів, яка починається з конкретних іменників. В статті представлено розбір абстрактних іменників на основі словникових дефініцій, беручи за основу класифікацію Л. Чернейко. Дослідниця розподіляє абстрактні іменники за певними критеріями на позначення психічного стану, ситуацій, відносин, етичних та естетичних понять, іменники-категорії оточуючого світу, гіпероніми. Наявність ключових слів сприяє проведенню аналізу частотності і дає змогу подати загальну характеристику лексем із абстрактним значенням.

Ключові слова: класифікація, абстрактний іменник, дефініція, словник.

Oksana VOVKODAV,
orcid.org/0000-0003-1540-3614
Assistant at the Department of English Philology
Oles Honchar Dnipro National University
(Dnipro, Ukraine) oksanakozyr27@gmail.com

ENGLISH ABSTRACT VOCABULARY CLASSIFICATION

"Ideography" studies the conceptual structure of language and ways of expressing it in ideographic dictionaries (Yu. Karaulov, I. Hetman). Foreign linguists have made a significant contribution to ideographic lexicography, and the results of their work are a significant number of dictionaries (P. Roger, P. Boissier, H. Casares, F. Dornseif). A study of classifications of abstract nouns based on the relevant definitions. The relevance of the study is determined by the semantic features of this layer of language. As the starting position abstract lexemes with appropriate definitions were chosen which formed the basis for the analysis of classifications by semantic features. Interpretation of words with the help of definitions is the main task of the dictionary. However, dictionary definition is the main way to represent the semantic structure of abstract vocabulary. The token acquires concreteness only due to specific words in the basis of interpretation and its descriptiveness which allows to perceive information clearly and intelligibly. The keyword does not give any features but only belongs to the token to a certain category. The study of the features of the abstract nouns will help to create a systematic description of this layer of English vocabulary. K. Batalin, I. Novitska, and A. Nurgatin investigated the distribution of abstract vocabulary. R. Frumkina offers a simple classification of nouns which begins with specific nouns. The article presents an analysis of abstract nouns on the basis of dictionary definitions, based on the classification of L. Cherneyko. The researcher divides abstract nouns according to certain criteria to denote mental state, situations, relationships, ethical and aesthetic concepts, nouns-categories of the surrounding world, hyperonyms. The presence of keywords facilitates the analysis of frequency and allows to give a general description of tokens with abstract meaning.

Key words: classification, abstract noun, definition, dictionary.

Постановка проблеми. У лінгвістиці відсутнє конкретне тлумачення поняття «ідеографія» як науки. У сучасних лінгвістичних дослідженнях

цим терміном позначають теорію і практику укладання ідеографічних словників. Сутність ідеографії зводиться до визначення кола ідей (понять,

концептів, архетипів) та словесних засобів їхнього відтворення. Незважаючи на велику кількість досліджень та запропонованих засобів упорядкування ідеографічних словників, вони не так поширені, як інші. Найчастіше можна зустріти змішане упорядкування – і за значенням, і за алфавітом. Воно часто присутнє у тематичних словниках, де слова розподілені за темами, але в межах кожної теми вони розташовані за алфавітом.

Незважаючи на те, що алфавітний принцип розташування лексем зручний та універсальний, він не дає можливості продемонструвати її системність. Проте лексикографи тлумачних алфавітних словників можуть відтворювати певні лексичні зв'язки за допомогою ремарок та посилань. Вагоме місце відводиться тлумачному словникові, адже абстрактна лексика є чи не найзначнішим прошарком лексики, без тлумачення якої важко дійти конкретики в розумінні значення саме абстрактної лексики.

Аналіз досліджень. Значну увагу закріпленню за терміном «ідеографія» визначення наукової галузі, що вивчає поняттєву структуру мови та способи вираження її в ідеографічних словниках, приділяли Ю. Караулов (Караулов, 1976: 8) та І. Гетьман (Гетьман, 1993: 7). Зарубіжні мовознавці внесли вагомий внесок до ідеографічної лексикографії, результатами їхньої діяльності є значна кількість словників П. Роже (Роже, 1978: 5), П. Бусьєра [1], Х. Касареса (Касарес, 1951: 2), Ф. Дорнзайфа (Дорнзайф, 1970: 3) та ін. Ще П. Роже, який є автором «Тезаурусу англійських слів і виразів» (Роже, 1978: 5) і першим, хто поставив питання ідеографічного словника в Європі, підкреслював можливість використання ідеографічного словника для пошуків слова, що максимально адекватно передає конкретне поняття. Питання дистрибуції абстрактної лексики досліджували К. Є. Баталіна [6], І. Новицька (Новицька, 2010: 10), А. Нургатіна (Нургатіна, 2012: 11) та ін. Р. Фрумкіна пропонує просту класифікацію субстантивів, яка починається з конкретних іменників. За класифікацією Л. Чернейко абстрактну лексику можна поділити на позначення:

- психічного стану;
- ситуацій;
- відносин;
- етичних та естетичних понять;
- іменники-категорії оточуючого світу;
- гіпероніми (Чернейко, 2010: 12).

Проте існують чинники, що виводять лексему за межі абстрактності, надаючи їй певної конкретики.

Мета статті. За мету ставимо виявити додаткові, проте ключові характеристики, за яким класифікується абстрактна лексика. Для аналізу та детального вивчення класифікації абстрактних лексем було обрано такий англо-англійський тлумачний словник: «*Oxford Advanced Learner's Dictionary*» (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4). Дослідження ґрунтується на основі словникових дефініцій абстрактних іменників у кількості понад 30 лексичних одиниць.

Виклад основного матеріалу. Як зазначає О. Клішин «значення слова, крім предметно-логічного і граматичного змісту має і цілу низку додаткових характеристик, до яких належить оцінний, ареальний, асоціативний, культурний і частотний параметри» (Клішин, 2000: 9, але ми спробуємо дослідити особливості абстрактної частини лексичної системи мови).

За основу оберемо типізацію Л. Чернейко (Чернейко, 2010: 12), спочатку розглянемо іменник, яким позначають *психічний стан людини* –

«*vexation*» роздратування:

the state of feeling upset or annoyed (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4). За основу береться іменник «*state стан*», важливу роль відіграють уточнюючі слова, пояснюючі який саме стан.

Іншим прикладом психічного стану людини може бути «*vulnerability*» **вразливість:**

the fact of being weak and easily hurt physically or emotionally (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4). В основі дефініції є іменник «*fact*» із допоміжними словами, що додають конкретики для розуміння становища людини.

Додаємо ще такий приклад: «*wonderment*» **здивування:**

a feeling of pleasant surprise or wonder (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4). Тут за основу береться іменник «*feeling*».

«*Euphoria* – *ейфорія*» має таку дефініцію:

an extremely strong feeling of happiness and excitement that usually lasts only a short time (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4), за основу якої береться гіперонім «*feeling*» з певними прикметниками, що підсилюють значення психічного становища людини.

Наступним прикладом для розгляду обираємо лексему «*depression* – *депресія*»:

a medical condition in which a person feels very sad and anxious and often has physical symptoms such as being unable to sleep, etc. (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4). Основу дефініції складає іменник «*condition*» з допоміжними уточнюючими словами.

«Irascibility дратівливість»:

the fact of tending to become angry very easily (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4). Ключовим словом є іменник «fact» для досягнення певного розуміння змісту слова, що тлумачиться.

Як бачимо, в словнику Oxford Advanced Learner's Dictionary (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4) тлумачення слів подано простими за значенням словами, що дають змогу класифікувати абстрактні лексеми. В основі дефініцій є іменники «feeling», «state», «fact», «condition». Проте варто зауважити, що ключове слово не розкриває значення слова повністю. Лише за допомогою додаткових слів в дефініції маємо змогу узалежити подані іменники до класифікації, що позначає психічний стан людини.

Абстрактною лексемою для позначення іменника **ситуації** є іменник «*quarantine – карантин*» з такою дефініцією:

a period of time when an animal or a person that has or may have a disease is kept away from others in order to prevent the disease from spreading (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4). Ключовим є іменник «period».

Ще такий абстрактний іменник «**injustice несправедливість**»:

the fact of a situation being unfair and of people not being treated equally; an unfair act or an example of unfair treatment (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4). Ключовим в дефініції є іменник «fact».

«circumstance обставина»:

the conditions and facts that are connected with and affect a situation, an event or an action (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4). Основними в дефініції є іменники «condition» та «fact».

Ще одним прикладом є абстрактний іменник «**evolution розвиток**»:

the slow steady development of something (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4). В основі тлумачення є іменник «development».

До лексеми «**engagement заручення**» подається така дефініція:

the period during which two people are engaged (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4), в основі якої виокремлюємо іменник «period».

Як ми можемо бачити, у кожному з тлумачень слів з абстрактним значенням наявні ключові слова «period», «development», «fact», «condition», що дають змогу зрозуміти первинне значення слів.

Для аналізу групи іменників, якими позначають відносини між людьми, ми взяли такі слова з відповідними дефініціями:

1) «**peace – мир**»:

a situation or a period of time in which there is no war or violence in a country or an area (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

2) «**intolerance нетерплячість**»:

the fact of not being willing to accept ideas or ways of behaving that are different from your own (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

3) «**sensibility вразливість**»:

a person's feelings, especially when the person is easily offended or influenced by something (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

На прикладі тлумачень бачимо, що в кожній дефініції відбивається пояснення взаємовідносин між людьми, непорозуміння та на основі ключових слів «feelings», «situation», «period», «behaviour», «fact» можемо узагальнити та уналежити їх до угруповання відносини.

Для розгляду категорії *етичних понять* було взято такі іменники відповідними до них тлумаченнями:

1) «**discrimination – дискримінація**»:

the practice of treating somebody or a particular group in society less fairly than others (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

2) «**truth – правда**»:

the true facts about something, rather than the things that have been invented or guessed (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

3) «**conscience совість**»:

the part of your mind that tells you whether your actions are right or wrong (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

4) «**credence довіра**»:

a quality that an idea or a story has that makes you believe it is true (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

Особливістю цієї категорії є «*правдивість*» це факти про конкретні речі, що не є вигаданими.

Для аналізу іменників категорії *естетичних понять* ми взяли слова:

1) «**beauty – краса**»:

the quality of giving pleasure to the senses or to the mind (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

2) «**harmony – гармонія**»:

a state of peaceful existence and agreement (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

3) «**happiness щастя**»:

the state of feeling or showing pleasure (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

4) «**satisfaction задоволення**»:

the good feeling that you have when you have achieved something or when something that you wanted to happen does happen; something that gives you this feeling (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

5) «**love любов**»:

a very strong feeling of liking and caring for somebody/something, especially a member of your family or a friend (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

Тлумачення іменників різне, але сенс у всіх один приємні відчуття та задоволення. Ключовим в дефініціях є слова: «*state*», «*quality*», «*feeling*».

Під час розгляду іменників-категорій оточуючого світу ми звернулись до слів:

1) «**space – простір**»:

the area outside the earth's atmosphere where all the other planets and stars are (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

2) «**nature природа**»:

all the plants, animals and things that exist in the universe that are not made by people (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

3) «**night ніч**»:

the time between one day and the next when it is dark, when people usually sleep (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

4) «**surroundings оточення**»:

everything that is around or near somebody/something (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4). Конкретизувати в цьому випадку доволі складно, так як це те, що оточує людину. Хоча з вище наведених дефініцій маємо можливість виокремити ключові слова «*area*», «*time*», та «*everything*».

Обраними лексемами для визначення гіпероніму є:

1) «**feeling – почуття**»:

something that you feel through the mind or through the senses (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

2) «**behavior поведінка**»:

the way that somebody behaves, especially towards other people (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

3) «**action вчинок**»:

the process of doing something in order to make something happen or to deal with a situation (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

4) «**relationship відносини**»:

the way in which two people, groups or countries behave towards each other or deal with each other (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

5) «**quality якість**»:

the standard of something when it is compared to other things like it; how good or bad something is (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

6) «**condition положення**»:

the state that something is in (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

7) «**state стан**»:

the mental, emotional or physical condition that a person or thing is in (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

8) «**period період**»:

a length of time in the life of a particular person or in the history of a particular country (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

9) «**time час**»:

the amount of time available to work, rest, etc. (Oxford Advanced Learner's Dictionary: 4).

Розглянувши класифікацію абстрактних іменників та проаналізувавши приклади, можемо дійти висновку, що в основі дефініції є ключове слово, що уналежнює іменник до відповідної категорії. Тлумачення досить чіткі та зрозумілі. Виокремлення основних іменників в дефініціях робить можливим виокремити загальну частотність вживання ключових слів.



Висновки. Проаналізувавши ряд абстрактних слів та розподіливши їх за класифікаціями, можемо дійти висновку, що семантична структура іменників з абстрактним значенням є доволі складна і дійти єдиного розуміння не можливо лише за наявності ключового слова в дефініції. Проте слова-ключі в основі тлумачення дають змогу класифікувати їх.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Boissiere P. Dictionnaire analogique de la langue française. Paris, 186 p.
2. Casares Julio. Diccionario ideologico de la lengua espanola. Barselona, 1951. 351 p.
3. Dornseiff Franz. Der deutsche Wortschatznach Sachgruppen. Berlin, New York und Leipzig, 1970. 925 s.
4. Oxford Advanced Learner's Dictionary. URL : <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
5. Roget P. M. Roget's thesaurus of English words and phrases. Harmondsworth, 1978. 712 p.
6. Багалина К. Е. Абстрактные имена существительные и категории сакрального текста как средства экспликации концептов христианской картины мира в евангельских чтениях (на материале апракоса Мстислава Великого 1115–1117 гг.). Нижний Новгород, 2005. 213 с.

7. Гетьман І. М. Теоретична і практична ідеографія: Принципи побудови тезаурусів : навч. посібник. Київ : Вища шк., 1993. 119 с.
8. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография. Москва : Наука, 1976. 256 с.
9. Клишин А. И. Конкретные и абстрактно-метафорические значения в структуре глагола: проблемы семантики. Санкт-Петербург, 2000. 273 с.
10. Новицкая И. В. Философское осмысление абстрактности как основа лингвистического анализа абстрактных / отвлеченных имен в древнегерманских языках. *Вестник Томского Государственного Университета*. Томск, 2010. № 1 (9). С. 17 – 25.
11. Нургатина А. Р. Абстрактные имена существительные в татарском языке. Казань, 2012. 114 с.
12. Чернейко Л. О. Лингвофилософский анализ абстрактного имени. М. : Либриком, 2010. 320 с.

REFERENCES

1. Boissiere P. Analoghovyj slovnyk francuzjkoji movy [Analogue dictionary of the French language]. Paris, 186 p. [in French]
2. Casares Julio. Ideologichnyj slovnyk ispansjkoji movy [Ideological dictionary of the Spanish language]. Barcelona, 1951, 351 p. [in Italy]
3. Dornsayf Franz Nimecjska leksyka za predmetnymy ghrupamy [German vocabulary by subject groups]. Berlin, New York and Leipzig, 1970, 925 p. [in German]
4. Oxford Advanced Learner's Dictionary URL <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
5. Roget P. M. (1978) Tezaurus anghlijsjkykh sliv i fraz Rozhe. [Thesaurus of English words and phrases by Roger]. Harmondsworth, 1978, 712 p. [in French]
6. Batalina K. E. Abstraknyie imena suschestvitelnyie i kategorii sakralnogo teksta kak sredstva eksplikatsii kontseptov hristianskoy kartiny mira v evangelskih chteniyah (na materiale aprakosa Mstislava Velikogo 1115–1117 gg.). [Abstract nouns and categories of the sacred text as a means of explication of the concepts of the Christian picture of the world in the gospel readings (on the material of the Aprakos of Mstislav the Great 1115–1117)]. Nizhny Novgorod, 2005, 213 p. [in Russian]
7. Hetman I.M. (1993) Teoretyko-praktychna ideoghrafija: Prynцыпы pobudovy tezaurusiv: navch. posibnyk [Theoretical and practical ideography: Principles of construction of thesauri: textbook. Manual]. Kyiv: Higher School, 1993, 119 p. [in Ukrainian]
8. Karaulov Yu. N. Zaghaljna i rosijsjka ideoghrafija [General and Russian ideography]. Moscow, Nauka, 1976, 256 p. [in Russian]
9. Klishin A. I. Konkretnyie i abstraktno-metaforicheskie znacheniya v strukture glagola: problemyi semantiki. [Concrete and abstract metaphorical meanings in the structure of the verb: problems of semantics]. St. Petersburg, 2000, 273 p. [in Russian]
10. Novitskaya I. V. Filosofskoe osmyslenie abstraktnosti kak osnova lingvisticheskogo analiza abstraktnyih / otvlechennyih imen v drevnegermanskih yazykakh. [Philosophical understanding of abstractness as a basis for linguistic analysis of abstract / abstract names in ancient Germanic languages]. *Bulletin of Tomsk State University, Tomsk*, 2010, No. 1 (9), pp. 17–25. [in Russian]
11. Nurgatina A. R. Abstraknyie imena suschestvitelnyie v tatarskom yazyike. [Abstract nouns in the Tatar language]. Kazan, 2012, 114 p. [in Russian]
12. Cherneyko L.O. Lingvofilosofskiy analiz abstraktnogo imeni. [Linguistic and philosophical analysis of an abstract name.]. Moscow, Librikom, 2010, 320 p. [in Russian]

UDC 811.111'42:821.111(73)Док7Рег.09
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-25>

Lesia HLADKOSKOK,
orcid.org/0000-0002-6447-4729
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages for Humanities
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) l.hladkoskok@chnu.edu.ua

Iryna MURADKHANIAN,
orcid.org/0000-0003-4677-0986
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages for Humanities
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) i.muradhanyan@chnu.edu.ua

Halyna SEMEN,
orcid.org/0000-0001-7050-3357
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
(Chernivtsi, Ukraine) sunny.day8820@gmail.com

MUSIC IN E. L. DOCTOROW'S NOVEL "RAGTIME"

The article is devoted to the theme of music in the novel by E. L. Doctorow «Ragtime». The novel was published in 1975, became a bestseller and got a screen version. The writer turned to the events of the beginning of the XX-th century not by chance, as at that time in the USA people greatly admired rag not only as a kind of jazz, but as a style, a way of living. The novel immediately arose discussions, was translated into many languages and got numerous reviews both positive and negative. Literary criticism, theory of literature defined the role of the writer, his peculiar outlook. The connection of the novel with the music of ragtime had been analyzed from the point of view of literature study, whereas the linguistic aspect needed further investigation and that became the aim of the given article. A key word ragtime, its origin and usage, the functions in the sentence help understand the peculiarities of the novel. One of the protagonists Coalhouse Walker Junior is a professional pianist. His fate and his beloved Sarah's fate are tragic, he stands up to defend his honor, but perishes in unequal battle. The writer combines real figures, documentary materials with imagined, artistically reinterpreted ones. Music terminology, words belonging to lexico-semantic group «Music» describe America of that time, they occur in the contexts where author with their help uses stylistic devices: epithets, metaphors, similes. Music becomes the background of the depicted events, influences the development of the plot, shows the characters and describes the appearance of the leading and supporting protagonists of the literary work, makes the narrative true-to-life, enlivens old times. The novel is characteristic of peculiar syntax that corresponds the rhythm of ragtime. This is created by the reiteration of extended and unextended sentences, anaphoric repetition of personal pronouns, enumeration, sometimes very extended. In the novel phraseological units connected with music were not fixed. Music in the novel is opposed to other sounds that are far from being melodious, but are sharp and bothering. The destinies of protagonists are intertwined and the ragtime itself disappears as does the sound of music. Perspectives of investigation may be the comparison of the novel with other literary works of the novelist who in his literary activity was constantly looking for new ways, experimented with the material and never repeated what he had already achieved.

Key words: ragtime, music terms, stylistic devices, syntax, novel.

Леся ГЛАДКОСКОК,

orcid.org/0000-0002-6447-4729

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) *l.hladkoskok@chnu.edu.ua*

Ірина МУРАДХАНЯН,

orcid.org/0000-0003-4677-0986

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) *i.muradkhanian@chnu.edu.ua*

Галина СЕМЕН,

orcid.org/0000-0001-7050-3357

кандидат філологічних наук, доцент

(Чернівці, Україна) *sunny.day8820@gmail.com*

МУЗИКА У РОМАНІ Е. Л. ДОКТОРУ «РЕГТАЙМ»

Стаття присвячена темі музики у романі Е. Л. Доктору «Регтайм». Роман був опублікований у 1975 році, став бестселером та був екранізований. Письменник звернувся до подій початку ХХ століття не випадково, оскільки у той час в США спостерігалось захоплення регтаймом не лише як різновидом джазу, але й стилем, способом життя. Роман одразу ж викликав дискусії, був перекладений на багато мов та отримав багаточисленні рецензії, як позитивні, так і негативні. Літературна критика, теорія літератури визначила місце письменника, його своєрідність. Зв'язок роману з музикою регтайму було проаналізовано з точки зору літературознавства, в той час як лінгвістичний аспект потребував подальшої розробки, що і стало метою даної статті. Ключове слово ragtime, його походження та вживання, функції в реченні допомагають зрозуміти особливості роману. Один із персонажів Колхаус Воркер Молодший – професійний піаніст. Доля його та його нареченої Сарі трагічна, він відстоює свою гідність, але гине в нерівній боротьбі. Письменник поєднує реальні постаті, документальні матеріали з вимислом, художнім переосмисленням. Музична термінологія, слова, що відносяться до лексико-семантичної групи «Музика» зображають тогочасну Америку, вони зустрічаються у контекстах, де автор з їх допомогою використовує стилістичні засоби: епітети, метафори, порівняння. Музика стає фоном зображуваних подій, впливає на хід розвитку сюжету, розкриває характери та зовнішність головних і другорядних персонажів твору, сприяє достовірності оповіді, оживляє давні часи. Роман характеризується своєрідним синтаксисом, що відповідає ритму регтайму. Цьому сприяють чергування поширених та непоширених речень, анафоричні повтори особових займенників, перелічення, подекуди дуже розширені. У романі не зафіксовано фразеологічних одиниць, що мали б відношення до музики, яка у творі протиставляється іншим звукам, зовсім не мелодійним, а різким та набридливим. Доля персонажів перелітаються, а сам регтайм зникає, як і звук музики. Перспективами дослідження можуть бути співставлення роману з іншими творами письменника, котрий у своїй літературній діяльності постійно шукав нових шляхів, експериментував з матеріалом і ніколи не повторював уже досягнутого.

Ключові слова: регтайм, музичні терміни, стилістичні засоби, синтаксис, роман.

The issue under discussion. E. L. Doctorow's novel «Ragtime» once being very popular is rightfully cited among the now classical novels to which a lot of literary critics, world literature majors and linguists alike turn their attention. Whereas this novel is thoroughly discussed, it is still underinvestigated from the point of its language and style.

The novel appeared in 1975, but the events described refer to the beginning of the XX-ieth century. The title itself speaks about its main idea – the novel is devoted to the time of rag. Literary critics at once noticed and described its association with music of the time shown by the author calling the novel original, unusual, innovative and created

according to the rules and principles of ragtime. But the vocabulary, syntactic build-up, stylistic devices need some further investigation.

E. L. Doctorow considered that the traditional structure of the novel did not correspond the changes and development of life that literature reflected and tried his hand at writing the novel of some new approach to fiction. He melted it with documentary introducing real figures of that time, events which happened, profoundly changing them.

The analysis of the literature on the subject.

The theme of music and the image of musician of the English prose literary works were thoroughly investigated by M. L. Kopylenko. The author points

out the increasing tendency of interconnection between literature and other kinds of art, music in particular. This process includes the borrowing of methods and devices of other forms, but only to the extent of implementing it in a word, an utterance, in the language of prose. There is a kind of diffusion, synthesis in one certain genre which opens before the writer some new possibilities (Kopylenko, 1987: 118). The author argues that «due to its nature music brings into the novel additional emotionality, defines the culmination, creates the necessary generalizations. Finally music plays an important conceptual, compositional part» (Kopylenko, 1987: 138).

Several articles published in the journals, some afterwords by A. M. Zverev provide the description of the main peculiarities of the novel «Ragtime». They may be given as follows: a) it is hard to single out the main idea, the leading principle, they are hidden in the polyphony of plot situations, characters, conflicts. The dominant motive is lost in the diversity of outer features of the narrative; b) special retro technique, metaphoric character of the plot foundation, no central event, reality and fiction is combined; c) protagonists are characteristic of discomfort, they are constantly on the road, without any clearly outlined map rout, their destiny, all hopes are ruined for some, yet for others life changes bring success; d) the composition consists of some fragments, sewn into one story, characters are schematic on purpose, some of them have no names, no faces, they resemble theatrical masks, they are some social tendencies personified into current flow of everyday life, forever changing the psychology and outlook of the ordinary people. Specific character of retro technique is manifested by the words that later on were out of date, songs and sensations long forgotten, naive beliefs, rites, customs, tastes of the beginning of the century. The device makes the narrative true to life (Zverev, 1984: 222–225).

Both translators and literary critics unanimously state that the novel was innovative in its form and experimental in its structure. And Doctorow himself agreed to that statement (Doctorow, 1988: 221). But out of all interviews with the writer, literary criticism of his novel, commentaries of the translators one source is especially valuable for our analysis as it deals with the role of music in the novel «Ragtime» (Korolyova, Sheynker, 1985). The authors of the article mention the popularity of the book being a bestseller, its translations into many languages, dozens of reviews and articles, special interest to the novel, some opposing points of view on it. Critics pay attention to the specific rhythm of the sentences and events in the novel, their verbal equivalency to ragtime. The

authors consider that the literary work is not written in a «retro» style. Due to the 200th anniversary of American revolution with the beginning of the 70-ies the melody of ragtime resounded throughout the country. Ragtime was not only music, it was lifestyle: disharmony rushing rhythm, instability of music performance corresponded the spirit of Americans, reflected the instability of life. The devices used by the novelist are also discussed in the article, among which the authors mention the principle of variationality, the usage of many nuances in the description of one and the same object. Another device is a free accentuating of the characters and events which is also an important feature of ragtime. The principle of free accentuating is used throughout the novel, too. The main purpose of the writer is, according to the literary critics, to emphasize the «epoch of ragtime», when everything is mixed up, to show that great and base are close to each other. «Ragtime» is full of polyrhythmic effects, repetition of phrases. It uses mixed rhythm, contradiction between the motive and measure, polychronomy of motives and phrases. The authors of the article draw the attention to the construction of the sentences, anaphoric repetition, irony in the novel which reflects the music record of ragtime and cite the examples to illustrate it. Doctorow experimented with rhythm both in micro and macro texts (Korolyova, Sheynker, 1985: 142–151).

The interviews with E. L. Doctorow, critical articles, some afterwords published in the journals and books, commentaries to the novel throw the light on the principles of the writer's creative activity in general, and his understanding of the «Ragtime» in particular. But the literature on the subject mostly analyzes the novel from the point of view of history of world literature, literary criticism, literature study and theory of literature. **The aim of the given article** is to analyze the text of the novel from the linguistic point of view. The first step was to select from the text of «Ragtime» all words and word combinations connected with music, state which of them belong to the sphere of music terminology and which – to the corresponding thematic group. Then to find the phraseological units, belonging to music, if any. Further on came the stage of syntax and its peculiarity. For better understanding of the role of music not only separate lexical units were analyzed, but their usage in the context, their role in creating some stylistic devices. For general picture to be complete music should be analyzed from the point of view of its place in the structure of the given literary work, in the events described, characters shown, developments presented.

Discussion. The Key music term is the title of the novel. Rag, or ragtime is propulsively syncopated

musical style, one forerunner of jazz and the predominant style of American popular music from about 1899 to 1917. Ragtime evolved in the playing of honky-tonk pianists along the Mississippi and Missouri rivers in the last decades of the 19th century. It was influenced by minstrel-show songs, black's banjo styles, and syncopated (off-beat) dance rhythms of the cakewalk, and also elements of European music. Ragtime found its characteristic expression in formally structured piano compositions. The regularly accented left-hand beat, in 4/4 or 2/4 time, was opposed in the right hand by a fast, bouncingly syncopated melody that gave the music its powerful forward impetus. Scott Joplin published the most successful of the early rags, «The Maple Leaf Rag», in 1899.

Cakewalk is a couple dance that became a popular stage act for virtuoso dancers as well as a craze in fashionable ball-rooms around 1900. Couples formed a square with the man on the inside and, stepping high to a lively tune, strutted around the square. They were eliminated one by one by several judges. The last remaining pair was presented with a highly decorated cake. The cakewalk originated earlier among American black slaves who used it as a subtle satire of elegance of white ball-room dances. It contributed to the evolution of subsequent American and European dances based on jazz rhythms, and its music influenced the growth of ragtime.

One of the protagonists of the novel is a black ragtime professional pianist Coalhouse Walker Junior. Unlike some other characters whose names are not given (Mother, Tateh, Younger Brother), he is introduced with his own name and the most memorable part of the story is his performance at the keyboard of the piano when he came to the house where his fiancée lived, to beg forgiving and whom he planned to marry. The writer describes how his long dark hands seemingly without any effort produced the clusters of syncopating chords and the thumping octaves. «This was a most robust composition, a vigorous music that roused the senses and never stood still a moment». The impression is rendered through the feelings of the boy who perceived the music as light that glowed Ch. II.21. p. 149. Father, who was not knowledgeable in music thought that Negro music had to have cakewalking. Younger brother was the only person who understood this music. Ragtime is mentioned in connection with Evelyn Nesbit who had gone off with a professional ragtime dancer Ch. II.14. p. 108. The real person Scott Joplin is connected with a character created by a writer – Coalhouse Walker Junior by means of a short sentence telling about Walker's past: As a young man he had known and admired Scott Joplin and other St. Louis musicians

and had paid for his piano studies with money he earned as a stevedore Ch II.24. p. 171. Then the name of a famous composer appears in the text in connection with tragic events of Coalhouse Walker's life. But the great ragtime musician could not help him being in the last stages of a terminal illness. Ch. III.29. p. 205. When the family came to the sea resort for rest Mother suddenly sees a brass band of Negroes stoutly playing a rag, remembers it ringing from her piano at home under the fine hands of Mr. Coalhouse Walker. She was almost overcome by music Ch. III.33. p. 230. In the end of the novel the writer states the fact of ragtime becoming the thing of the past: and by that time the era of Ragtime had run out, with the heavy breath of the machine, as if history were no more than a tune on a player piano. Ch. IV. 40. pp. 290–291. It is followed by one sentence that sums up the fate of minor protagonists.

Music terms used in the novel are names of the instruments, music pieces, names of musicians: oboe, piano, harp, tuba, trumpet, cornet, saxophone: rhythm, overture, song, chord, keyboard, piece, melody, octave, ensemble, concert, soprano, chorus; pianist, cornetist, trombonist, violinist, drummer. Some words are used to show the way music was listened to: victrola – a kind of record-player. Compounding with assonance may be observed: hurdy-gurdy – a string music instrument like a lute, colloquial synonym of violin in the name Till the Tiddler, word combinations such as player piano, basso horns, band concert, string orchestra, tenor voice, piano player, banjo player, coon songs, minstrel show, piano stool, piano case, snare drum. Among music instruments there is an ancient name such as Aeolian (The Aeolian had never made such sounds), meaning Aeolian harp. Aeolus was the Greek god of the winds. It is a stringed musical instrument played by the wind, made of wooden sound box that is loosely strung with 10 or 12 gut strings that is made of animal guts, gut scraper being a humorous name for violinist. These strings are all of the same length but vary in thickness and hence in elasticity. The strings are all tuned to the same pitch. In the wind they vibrate in aliquot parts (i.e. in halves, thirds, fourth...) thus sounding the octave, 12th, second octave and succeedingly higher harmonies of the string's fundamental note.

The text of the novel includes some names of famous composers both American and world ones: Scott Joplin (1868–1917) American black composer and pianist known as the «king of ragtime», Frederic Chopin (1810–1849) Polish-French composer and pianist, best known for his solo pieces for piano. His Minute Waltz is mentioned in the text, Sousa (1854–1932) whose byname was the March King,

an American bandman and composer of military marches, Franz Liszt (1811–1886) Hungarian virtuoso and composer. His Hungarian Rhapsody is mentioned in the novel. Some more names are Victor Herbert (1859–1924) Irish born American composer of operettas and light music, Rudolf Friml (1879–1972), composer of operettas showing strong European music influence and suggesting pre-World War I European lightheartedness.

Some names of popular singers can be found in the novel: John McCormack (1884–1945) Irish tenor who was considered to be one of the finest singers of the first quarter of the 20-ieth century. Al Jolson (1886–1950) byname Asa Yoelson, popular US singer and blackface comedian of the music stage.

No phraseological units connected with music could be found in the text of the novel, instead there are some very vivid examples of stylistic devices that include music terms. Among them are epithets of different kinds: shiny trumpets, vigorous music, infamous pianist, thumping octaves (single); uncanny animal song, a high sweet thin voice, awesome unalterable rhythm of the ocean (string); a ten-thousand-throated chorus (phrase). Metaphors may be illustrated by the following example: her voice rang, similes include words of the thematic group of music: The ice floes came together with great cracks, like the sound of cannon, and rumbled underfoot like the voice of the ocean itself; as if he were a diva at the Metropolitan; they may also include music terms: gulls crying like oboes; our spirits touch each other like notes in harmony; struck his heart like a chord; small clear chords hung in the air like flowers. The melodies were like bouquets. The text provides examples of onomatopoeia: liners tooted their basso horns, the trolley hummed along the dirt roads, alliteration: little lead liberty bells.

Music follows protagonists in their happy and unhappy days. When Sarah died the hearse was a custom Pierce Arrow Opera Coach, the mourners were mostly musicians, associates of Coalhouse in the Clef Club Orchestra. People heard a fanfare and there came up the street to take its place in the procession an open omnibus with a five-piece brass band in tuxedos. Coalhouse Walker paid for the funeral with the money he had saved for his wedding Ch. II.26. p. 181.

It has already been mentioned that syntax of the novel corresponds the rhythm of rag. Extended sentences are followed by unextended ones accompanied by numerous types of repetitions, mostly anaphoric and enumeration: But somehow piano lessons began to be heard [...]. They sang.

They told jokes. The family lived in one room and everyone worked: Mameh, Tateh and little Girl in the pinafore. Ch. I. 3. P. 23. The conductor sang. He was a robust big-bellied man with a tenor voice. Ch. I.12. p. 91.

The division into chapters is also unequal, the last part being the smallest of all. Here less examples of music words can be found. Coalhouse Walker Junior was carrying out his vengeance, violence and bloodshed had nothing to do with music: he wanted no music in the basement quarters. No instrument of any kind. Ch. III.32. p. 225.

Music is opposed to different other sounds: a fearsome roar, automobiles honked, police on horseback blew their whistles, the distant bell of the North Avenue streetcar tolled its warning, the scratching of the steel pens, horns blew at one another, bells ringing, wind whistling. Against the background of such sounds ragtime music manifests itself even more beautiful and refined.

Conclusions. «Ragtime» proved to be an innovative and experimental novel. E. L. Doctorow tried and achieved a rare effect of correspondence between the kind of music popular at the beginning of the XX-ieth century and the composition, chapter division, vocabulary, syntax and style of the text. Literary criticism analysis has rightly explained the place of the writer and his bestseller in the literary process, but the linguistic and stylistic aspects have not been sufficiently elucidated. Music plays an important role in the text of the novel. The key word is ragtime, one of the protagonists being a professional musician, a pianist. He is shown in the novel as a fighter, as a person who opposes injustice, but his means of violence brought his beloved and himself to a tragic end. The words of music thematic group, music terms, minor and major episodes of the novel where they are used create the effect of truthful depiction of life and circumstances, revive the atmosphere of that time. Music vocabulary can be found in creating certain stylistic devices: simile, epithets, onomatopoeia. Enumeration, sometimes consisting of 14 elements, repetition, especially of personal pronouns, anaphoric repetition in particular, reiteration of extended and unextended sentences create the effect of ragtime structure.

The perspective of investigation might be the linguistic comparison of the novel «Ragtime» with other literary works of the writer, as he constantly changed his manner and style, to better understand the most popular novel written by E. L. Doctorow, some parts of which have been included into the standard textbooks for advanced learners of American English.

BIBLIOGRAPHY

1. Копыленко М. Л. Тема музыки и образ музыканта в английской художественной прозе. Литература Англии XX век / под ред. К. А. Шаховой. Київ : Вища школа, 1987. С. 118-139.
2. Зверев О. Післямова. Е. Л. Доктороу Озеро Гагари: Післям. О. Зверева. Київ : Дніпро, 1984. С. 222–229.
3. Доктороу Э. Л. Пафос нашего призвания. *Иностранная литература*. 1988. № 2. С. 218–222.
4. Королева И., Шейнкер В. Роман Э. Л. Доктороу «Рэгтайм» и музыка. *Национальная специфика произведений зарубежной литературы XIX–XX веков* (Проблемы эстетики и поэтики) : Межвуз. сб. науч. Трудов / отв. ред. В. Н. Шейнкер. Иваново : Ивановский ГУ, 1985. С. 142–153.
5. Doctorow E. L. Ragtime. Foreword, Afterword, References. Ye. V. Bondarenko. Kharkiv : Ranok-NT. 320 p.

REFERENCES

1. Kopylenko M. L. Tema muzyki i obraz muzykanta v angliyskoy hudozhestvennoy proze [The theme of music and the image of musician in English prose fiction] English Literature XX-ieth cen. / ed. K. A. Shakhova. K. : Vyssa shkola, 1987. P. 118-139 [in Russian].
2. Zverev O. Pisl'yamova [Afterword] E. L. Doctorow Loon Lake: Novel by M. Pinchevskiy. K. : Dnipro, 1984. P. 222–229 [in Ukrainian].
3. Doctorow E. L. Pafos nashego prizvania [The Pathos of our calling] Inostrannaya Literature. 1988. Nr. 2. P. 218–222 [in Russian].
4. Koroleva I., Sheynker V. Roman E. L. Doctorow «Ragtime» i muzyka [The novel of E. L. Doctorow «Ragtime» and music] Natsyonal'naya spetsyfika proizvedeniy zarubezhnoy literatury XIX–XX vekov (Problemy estetiki i poetiki): Mezhvuz. sb. nauch. trudov. Ed. V. N. Sheynker. Ivanovo : Ivanovskiy G. U.1985. P. 142–153 [in Russian].
5. Doctorow E. L. Ragtime. Foreword, Afterword, References. Ye. V. Bondarenko. Kharkiv : Ranok- NT. 320 p.

УДК 821.161.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-26>**Ірина ГОЛУБОВСЬКА,***orcid.org/0000-0002-0875-8487*

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови

Житомирського державного університету імені Івана Франка

(Житомир, Україна) *holubovskaiv@ukr.net***Валентина ПІДГУРСЬКА,***orcid.org/0000-0002-9882-6390*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової освіти та культури фахової мови

Житомирського державного університету імені Івана Франка

(Житомир, Україна) *tinulia@ukr.net*

СПЕЦИФІКА ХУДОЖНЬОГО ВІДТВОРЕННЯ ТРАГЕДІЇ РЕКРУТЧИНИ В НОВЕЛАХ ВАСИЛЯ СТЕФАНІКА «ВИВОДИЛИ З СЕЛА» ТА «СТРАТИВСЯ»

У статті представлена спроба аналізу ранніх новел Василя Стефаника «Виводили з села» та «Стратився» у плані визначення специфіки авторського трактування й художнього відтворення мотиву трагічної швидкоплинності людського існування на прикладі зображення руйнівного впливу рекрутчини. Осмисленню авторського задуму сприяють драматичні за своїм характером і глибокі за змістом та силою художнього впливу назви творів, які складають своєрідну діалогію, нетипові для вітчизняного мистецтва слова. Зазначено, що в початковому варіанті назви першої новели автор акцентував на символічній смерті головного героя та на дочасному поховальному обряді, котрий здійснюється односельцями над поки ще живим парубком. Заміна іменника «виводини» на дієслово «виводили» у назві тексту підкреслює пасивність молодого рекрута, позбавленого можливості обирати власну долю самостійно. Назва другої новели «Стратився» наголошує на скороминучості людського існування, адже граматична форма дієслова, обрана прозаїком для називання, налаштовує читача на текст трагічного змісту, головний герой якого вже позбавив себе життя. Персонажі новел «Виводили з села» та «Стратився» сприймають рекрутську службу як фатальне персоніфіковане зло, підкреслене зловісними пейзажними та урбаністичними картинками, промовистими психологічними деталями поведінки героїв. Доведено, що вже в ранній творчості Василь Стефаник презентував себе як видатний майстер психологічної прози; його новели «Виводили з села» та «Стратився» переконливо показують руйнівний вплив рекрутчини, муштри, фізичного й морального насилля на людські життя. Твори Василя Стефаника завжди будуть цікаві українським читачам, бо прозаїк спромігся створити особливий художній світ, зобразити повнокровних персонажів, порушити неоднозначні питання, які завжди хвилюватимуть людство.

Ключові слова: новела, назва твору, проблематика, трагізм, художні засоби.

Iryna HOLUBOVSKA,*orcid.org/0000-0002-0875-8487*

Candidate of Philological Sciences,

Associate Professor at the Department

of Primary Education and Culture of Professional Language

Zhytomyr Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukraine) *holubovskaiv@ukr.net***Valentyna PIDHURSKA,***orcid.org/0000-0002-9882-6390*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department

of Primary Education and Culture of Professional Language

Zhytomyr Ivan Franko State University

(Zhytomyr, Ukraine) *tinulia@ukr.net*

SPECIFICS OF ARTISTIC REPRODUCTION OF THE TRAGEDY OF RECRUITS IN VASYL STEFANYK'S NOVELS "TAKEN OUT OF THE VILLAGE" AND "LOST"

The article presents an attempt to analyze Vasyl Stefanyk's early short stories "Taken Out of the Village" and "Lost" in terms of determining the specifics of the author's interpretation and artistic reproduction of the tragic ephemerality

of human existence on the example of destructive recruitment. The dramatic nature of the author's idea is facilitated by dramatic in nature and deep in content and strength of artistic influence titles of works, which constitute a kind of dilogy, atypical for domestic art words. It is noted that in the initial version of the title of the first short story the author emphasized the symbolic death of the protagonist and the premature funeral rite, which is performed by fellow villagers over a still living young man. Replacing the noun "derivation" with the verb "deduced" in the title of the text emphasizes the passivity of the young recruit, deprived of the opportunity to choose his own destiny. The title of the second short story "Lost" emphasizes the ephemerality of human existence, because the grammatical form of the verb, chosen by the prose writer for naming, sets the reader to the text of tragic content, the protagonist of which has already killed himself. Characters of the short stories "Taken Out of the Village" and "Lost" perceive conscription as a fatal personified evil, highlighted by sinister landscape and urban paintings, eloquent psychological details of the behavior of the heroes. It is proved that already in his early work Vasyl Stefanyk presented himself as an outstanding master of psychological prose; his short stories "Taken Out of the Village" and "Lost" convincingly show the devastating impact of conscription, drills, physical and moral violence on human lives. Vasyl Stefanyk's works will always be interesting to Ukrainian readers, because the prose writer managed to create a special artistic world, portray full-blooded characters, raise ambiguous issues that will always concern humanity.

Key words: short story, title of the work, problems, tragedy, artistic means.

Постановка проблеми. Нещодавно Україна урочисто відзначила 150-річчя із дня народження Василя Стефаника. Показово, що інтерес до набутку видатного класика активізується не принагідно, час від часу, швидко згасаючи після проведення офіційних заходів (як це, на жаль, подеколи трапляється). Книжки прозаїка практично щороку друкуються провідними видавництвами; тексти письменника вивчаються в загальноосвітніх школах та ЗВО; широке коло вітчизняних науковців, до складу яких входять не тільки літературознавці, а й лінгвісти, історики, методисти, психологи, проводять різнопланові дослідження унікальної творчої спадщини покутського генія. У своїх новелах Стефаник виступає проти дегуманізації суспільства, підводячи читача до важливої і водночас дуже простої думки: кожна людина на землі є найвищою цінністю; загибель людини – це всесвітня трагедія.

Аналіз останніх досліджень. Вітчизняне стефанікознавство має серйозні здобутки. Великий внесок у дослідження творчості новеліста зробили Л. Бабій, Є. Баран, О. Білецький, І. Букса, О. Дей, І. Денисюк, Б. Гаврилів, О. Гнідан, М. Грицюта, Н. Жук, Т. Завгородня, Л. Кіліченко, В. Кононенко, В. Косташук, М. Коцюбинська, В. Лесин, В. Матвійшин, С. Микуш, Ф. Погребенник, В. Полек, С. Пушик, Р. Чопик, Я. Ярема та ін. В останні роки українське стефанікознавство збагатилося працями таких дослідників, як: П. Арсенич, Т. Бикова, В. Біляцька, Н. Ботнаренко, Т. Вірченко, Н. Голод, Р. Горак, В. Єрмак, М. Зубрицька, О. Казанова, Т. Качак, В. Качкан, С. Кирилюк, Л. Мацевко-Бекерська, Б. Мельничук, С. Микуш, О. Мірошник, Р. Мовчан, М. Моклиця, І. Набитович, Л. Назаревич, С. Пилипчук, Р. Піхманець, Г. Пристай, С. Процюк, Т. Салига, Л. Сенік, О. Слоньовська, Р. Стефурак, М. Хороб, С. Хороб та ін.

У нашій статті представлена спроба аналізу ранніх новел Василя Стефаника «Виводили з села» та «Стратився» у плані визначення специфіки авторського трактування й художнього відтворення мотиву швидкоплинності людського існування на прикладі зображення руйнівного впливу рекрутчини.

У площині обраного нами ракурсу дослідження викликає інтерес стаття Ольги Мірошник «Проблема самогубства у внутрішньому світі Василя Стефаника: психобіографічний і творчий аспекти» (Мірошник, 2018). На основі дослідження епістолярію Василя Стефаника авторка показує, яким чином сумний власний досвід та трагічна родинна історія вплинули на ставлення митця до питання самогубства і в який спосіб ця проблема трансформувалася в його художній творчості.

Лариса Наконечна у студії «Мотивіка смерті у творчості Василя Стефаника» аналізує трансформацію мотиву смерті в набутку новеліста, а також розглядає її міфопоетичну природу (Наконечна, 2016).

Аналізуючи новели прозаїка, Леся Назаревич у праці «Мовні засоби як вираження духовної культури українців у новелістиці Василя Стефаника» доводить, що українську літературу можна аналізувати крізь призму суб'єктивності людського існування. Особливу увагу дослідниця звертає на висвітлення тем сенсу людського буття, приреченості, смерті, відчаю, відчуженості, абсурду, самотності, болю, жаху, страху (Назаревич, 2014).

Мету нашої статті вбачаємо у визначенні художніх засобів і прийомів, за допомогою яких Василь Стефаник моделює особливий художній світ, розкриваючи трагізм скороминушого людського існування. Матеріалом для узагальнень стали тексти новел про рекрутчину, що складають своєрідну діалогію: «Виводили з села» та «Стратився».

Виклад основного матеріалу. Ранні новели «Виводили з села» та «Стратився» написані Стефаником протягом 1897–1900 рр. Леся Назаревич вважає ці твори диптихом, у якому виявилась трагедія і внутрішнього світу батьків, і Всесвіту. Відхід селянських дітей на службу до австро-цісарської армії, їхня загибель формувала в батьків та односельців відчуття безповоротності, яке охоплювало внутрішнє буття і вояків, і рідних (Назаревич, 2014: 180).

У цих творах художньо відображені й особисті переживання літератора, адже, як відомо, першопричиною написання названих новел стала трагедія в родині Стефаніка: 1887 року Лука, двоюрідний брат прозаїка, наклав на себе руки, не витримавши військової служби (Іванцев, Спірін, 1993: 141).

Осмісленню авторського задуму сприяють драматичні за своїм характером назви творів, нетипові для вітчизняного мистецтва слова. Зазвичай українські літератори використовують для номінації іменники в називному відмінку або сполучення іменника з узгодженим прикметником чи займенником. Чимало таких назв є і в самого Стефаніка: «Басараби», «Діти», «Дорога», «Злодій», «Катруся», «Новина», «Палій», «Портрет», «Похорон», «Суд»; «Вечірня година», «Воєнні шкоди», «Діточа пригода», «Дурні баби», «Камінний хрест», «Кленові листочки», «Мое слово», «Синя книжечка», «Такий панок» тощо.

У даному випадку автор використовує дієслова. Важливо, що спочатку перша новела мала назву «Виводини з села». Борис Грінченко поєднує слово *виводини* із словом *вивід* у значенні «перше відвідування церкви жінкою через 6 тижнів після народження нею дитини для отримання очищувальної молитви. Так же називається й сама молитва» (Грінченко, 1958: 149). На нашу думку, початковий варіант назви твору ближчий до етнографічного омоніма, що називає першу частину поховального обряду. На виводини приходили родичі, сусіди і майже ціле село (Ігнатюк, 2008: 96).

Уперше новела була опублікована в газеті «Праця» (1897, 24 жовтня (5 листопада) саме під такою назвою. Готуючи до видання збірку «Синя книжечка», Василь Стефанік переробив текст і змінив назву на «Виводили з села». Можливо, у початковому варіанті назви робився акцент на символічній смерті головного героя Николая, якого все село не просто проводжає до війська, а, власне, проводить над ще живим парубком похоронний обряд. Автор піднімається до рівня античної трагедії, бо сама назва твору налашту-

вує на трагічний сюжет, в основі котрого – смерть як факт, як моторозна непереборна реальність, і читач підсвідомо готується до опису поховального обряду.

У такому контексті інформація про те, що насправді всі герої новели ще живі, зовсім не викликає полегшення. Ми розуміємо, що смерть – страшний фатум - лише на хвилю дала перепочинок. На думку С. Хороба, новеліста глибоко турбувала проблема розтерзаності людської долі, розчакненої людської свідомості. Причому автор керувався переконаннями, що трагізм простої людини, мешканця покотського села, нічим не поступається трагізму Софоклової Антигони чи Філоктета або шекспірівського короля Ліра (Хороб, 2016: 412).

Заміна іменника «виводини» на дієслово «виводили» дещо змінює ракурс сприймання. Неозначено-особове речення «Виводили з села», а також форма недоконаного виду дієслова підкреслюють пасивність головного героя (врешті-решт, той факт, що Николай немає жодного вибору й неназвані всемогутні сили, мов неблаганні олімпійські боги, силоміць вирішують долю і його власну, і майбутнє нещасної родини, яскраво підкреслюється відсутністю в назві новели імені молодого рекрута: а кого ж таки виводили з села?!).

Звертає на себе увагу й пасивність односельців, котрі не самотужки виводять хлопця, а лише супроводжують його. Тож відсутність у змінній назві твору підмета (суб'єкта дії) підкреслює фатальну неминучість того, що відбувається, адже ні Николай, ані його родичі, ані односельці нічим не можуть зарадити прийдешньому неминучому лихові, бо жоден герой новели не хазяїн своєї долі. І вся атмосфера твору густо просякнута болем і мукою, передчуттям невідвотної трагедії.

Водночас Василь Стефанік показує, що атмосфера неблаганного античного фатуму в тексті зовсім не є засобом фантастичної гіперболізації, бо в новелі цілком правдиво відтворені реалії життя українських селян. Відомо, що зазвичай у рекрути забирали синів бідняків, бо багаті мали змогу відкупитися від служби. У солдатській казармі на молодих хлопців чекала щоденна нестерпна муштра. Поводження командирів, що рекрутувалися з багатих верств панівних націй, було жорстоким, а часто навіть звірячим. Вимуштруваних селянських синів гнали на фронт воювати за чужі ім інтереси (Іванцев, Спірін, 1993: 139).

Наступна новела маленької діалогії «Стратився» вже своєю пекуче лаконічною назвою відтворює фатальну швидкоплинність людського життя. Власне, сюжет і тема новели відбиті в її

глибокій назві, бо обрана автором дієслівна форма (минулий час, чоловічий рід, dokonаний вид) пронизливо свідчить про те, що, на жаль, чоловік уже скоїв самогубство. І відбувається неймовірно: читач, ще не знайомий із твором Стефаника, уже відчуває душевний біль за передчасно обірване людське життя, а також очевидне авторське співчуття. І можна захоплюватися силою таланту прозаїка, який уже в своїх найперших творах виявив геніальне розуміння сили художнього слова.

Своєрідним камертоном до розуміння новели «Виводили з села» є лиховісна пейзажна картина, якою починається твір: «Над заходом червона хмара закам'єніла. Довкола неї зоря обкинула свої біляві пасма і подобала тота хмара на закервавлену голову якогось святого. Із-за тої голови промикалися лучі сонця»¹ (Стефаник, 1949: 15). Агресивний криваво-червоний колір застиглої хмари, що уподібнюється голові страченого християнського великомученика, в поєднанні з білим кольором зоряних пасом (білий колір – одвічний символ чистоти) та із сонячним сяєвом природного німба – усе це створює пронизливе відчуття прийдешньої трагедії та мученицької смерті невинної людини.

Загальний настрій громади підкреслюється точною деталлю: проводжати виходили з дому новобранця такі смутні, як від умерлого. «За людьми вийшов молоденький парубок із обстриженою головою. Всі на него дивилися. Здавалося їм, що тота голова, що тепер буяла у кервавім світлі, та має впасти з пліч - десь далеко на цісарську дорогу. В чужих краях, десь аж під сонцем, впаде на дорогу та буде валятися» (Стефаник, 1949: 15). Василь Стефаник сміливо поєднує образ невідомого замученого святого з поки ще живим юним хлопцем, чия офіра попереду. Жорстокість і аномальність прийдешньої жертви підкреслюють картини масових передчуттів щодо невідомої загибелі рекрута. Особливо важке враження залишає по собі апокаліптичне видовище грядущого обезголовлення, відсічена голова, що «валяється», наче непотріб, на далекій цісарській дорозі. Як бачимо, уже в ранній прозі письменник звертається до антивоєнної проблематики.

Через важливі психологічні деталі поведінки всіх персонажів новели автор виразно відтворює загальний стан істинної скорботи, бо за юним Николаєм тужить усе село: «Жінки заплакали, сестри руки заломали, а мама була головою до одвірка» (Стефаник, 1949: 15); «Незабавки вийшла

мама з сином. Твар мала бліду як крейда» (Стефаник, 1949: 15); «Хлопи заревіли. Тато впав головою на віз і трясся як лист» (Стефаник, 1949: 16).

Автор об'єднує в неподільну спільноту людей та природу, і весь персоніфікований світ споглядає за прийдешньою невиправною бідою: «Листе устелило дорогу. Позагиналося у мідяні човенця, аби з водою осіннов поплисти у ту дорогу за рекрутом. Ліс переймав голос мамин, ніс його в поле, клав на межі, аби знало, що як весна утвориться, то Николай на нім вже не буде орати» (Стефаник, 1949: 16). Мотив дерева як символу родини й самого життя (згадаймо і про генеалогічне дерево) продовжується в новелі «Стратився», де нещасний батько дізнається, що його єдиний син наклав на себе руки у вільхах.

Інна Кошова наголошує на тому, що човен є символом останнього шляху богів та людей, символом розлуки, прощання, а сам шлях за осінньою водою і листя-човенця уособлюють дорогу в потойбіччя (Кошова, 2017: 42). У безрадінному фіналі новели згорьовану матір утішають доньки, а «над ними розстелилося осіннє склепінне небесне. Звізди мерехтіли, як золоті чічки на гладкім, залізнім тоці» (Стефаник, 1949: 16). Стефаник вкотре змінює ракурс сприймання, і читач має змогу з висоти зоряного неба осягнути масштаб поодинокі, на перший погляд, драми.

Новела «Стратився» вщент розбиває останні примарні надії, які залишалися в серці оптимістично налаштованого читача після знайомства з попереднім твором. «Колія летіла у світи. У кутику на лавці сидів мужик та плакав. Аби его ніхто не бачив, що плаче, то ховав голову у писану тайстру. Сльози падали як дощ. Як раптовий падали, що нараз пуститься, та й не забавки уймаєся» (Стефаник, 1949: 17). Виразна парцеляція, точне порівняння акцентують на трагізмі ситуації, коли стражденний батько з останніх сил намагається не показувати стороннім свій відчай, та страшний біль, мов природна стихія, мимоволі таки проривається назовні. Збентеження в душі персонажа підкреслює образ колії, що летить у світи й несе батька в чуже місто, яке назавжди забрало в нього сина.

Ворожа урбаністична картина великого міста контрастує із природним, звичним для героя сільським пейзажем. Простий землероб не вірить штучним світилам, бо вони приховують чорне пекло. Не даремно чужа нескінченна вулиця, осяяна неприродним світлом і обрамлена безмежними мурами, приводить до трупарні.

Новела буквально потопає в батьківських сльозах, бо немає у світі страшнішої біди за смерть власної дитини. Промовисте прізвище героя –

¹ Орфографічні та пунктуаційні особливості цитованих творів збережені – І. В., В. П.

Чорний зловісно пророкує фатальну невідворотність трагедії. Ми так і не дізнаємось причин цього страшного вчинку. Хіба що батько згадає провісний сон, в якому хлопець явився йому на споді криниці з гіркими словами: «Ой, дьидю, не годен я у воську вібути» (Стефанік, 1949: 17). І в читача не залишиться сумнівів у тому, що новобранець укоротив собі віку через нестерпну військову службу, яка відірвала Николая Чорного від сім'ї, від «сродної» хліборобської праці, від свого коріння. І зовсім недаремно бували односельці й нещасні батьки проводжали рекрута на службу, мовби в останню путь. Михайло Зубрицький зазначає: «Точними, лаконічними фразами Стефанік передає трагедію старого батька і тим самим викликає протест проти суспільства, яке спричинилося до загибелі молодої, красивої, сильної та працюючої людини» (Зубрицький, 2013: 173).

Николай змальований у фольклорних традиціях, адже ми бачимо його крізь призму батьківської любові. Його син «був уріс, як дуб»; в його

руках усе горіло, і батько навіть пошкодує: «Було одну итьбиту ще малому...» (Стефанік, 1949: 18). І підтекст усім зрозумілий: однорукого хлопця точно не взяли б до ненависного війська.

Страшним контрастом звучать заключні рядки новели, де ми востаннє бачимо молодого самогубця, убраного батьком для поховання: «Такий годен та гарний парубок у павах! Лежав на студеній мармуровій плиті та гейби усміхався до свого тата» (Стефанік, 1949: 18).

Висновки. Отже, ще в ранній творчості Василь Стефанік заявив про себе як про блискучого письменника, майстра психологічної прози. Його новели «Виводили з села» та «Стратився» переконливо показують руйнівний вплив на людські життя рекрутчини, муштри, фізичного й морального насилля. Твори Василя Стефаніка завжди будуть цікаві українським читачам, бо прозаїк спромігся створити особливий художній світ, зобразити повнокровних персонажів, порушити неоднозначні питання, які повсякчас хвилюватимуть людство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зубрицький М. Психологізм соціальних новел Василя Стефаніка. *Проблеми гуманітарних наук. Філологія*. 2013. Вип. 32. С. 168–183.
2. Іванцев І., Спірін О. В. С. Стефанік про рекрутчину. *Стефаніківські читання* / ред. колегія: Л. Кіліченко, В. Кононенко, О. Пилип'юк. Івано-Франківськ, 1993. Випуск № 2. С. 138–141.
3. Ігнатюк І. Поховальні звичаї та обряди на Південному Підляшші. *Фольклористичні зошити*. 2008. Випуск 11. С. 85–102.
4. Кошова І. Кольоровий світ експресіоністських новел Василя Стефаніка (Стаття 1). *Вісник Черкаського університету. Серія: Філологічні науки*. 2017. Вип. 1(2). С. 40–48.
5. Мірошник О. Проблема самогубства у внутрішньому світі Василя Стефаніка: психобіографічний і творчий аспекти. *Літературознавство. Фольклористика. Культурологія*. 2018. Вип. 27–28. С. 69–84.
6. Назаревич Л. Мовні засоби як вираження духовної культури українців у новелістиці Василя Стефаніка. *Українознавчий альманах*. 2014. Вип. 17. С. 178–182.
7. Наконечна Л., Наконечна-Роганіна Л. Мотивіка смерті у творчості Василя Стефаніка. *Прикарпатський вісник НТШ. Слово*. 2016. № 2. С. 233–240.
8. Словарь української мови / упор. з дод. влас. матеріалу Б. Грінченко: в 4-х т. Київ: Вид-во АН УРСР, 1958. Т. 1. С. 149. URL: http://hrinchenko.com/slovar/znachenie-slova/4885-vyvodyny.html#show_point (дата звернення: 03.02.2022).
9. Стефанік В. Повне зібрання творів: в 3-х т. / АН УРСР, Ін-т укр. літ. ім. Т. Г. Шевченка. Київ: Вид-во Акад. наук. Укр. РСР, 1949 (Київ: НБУ ім. Ярослава Мудрого, 2019). Т. 1: Новели. URL: <https://elib.nlu.org.ua/view.html?id=11106> (дата звернення: 03.02.2022).
10. Хороб С. Поетика конфлікту у прозі Василя Стефаніка: драматизація новели чи епізодія драми? *Прикарпатський вісник НТШ. Слово*. 2016. № 2. С. 405–422.

REFERENCES

1. Zubrytskyy M. Psykholohizm sotsialnykh novel Vasylya Stefanyka [Psychologism of Social Short Stories by Vasyl Stefanyk]. *Problemy humanitarnykh nauk. Filolohiya. Problems of the humanities. Philology*. 2013, Issue 32, pp. 168–183. [in Ukrainian].
2. Ivantsev I., Spirin O. V. S. Stefanyk pro rekrutchynu [Stefanyk about Recruitment]. *Stefanykivski chytannya. Stefanyk's readings* / red. kolehiya: L. Kilichenko, ed. Board: L. Kilichenko, V. Kononenko, O. Pylypyuk. Ivano-Frankivsk, 1993. Issue № 2, pp. 138–141. [in Ukrainian].
3. Ihnatyuk I. Pokhovalni zvychayi ta obryady na Pivdenному Pidlyashshi [Funeral Customs and Rites in Southern Podlasie]. *Folklorystychni zoshyty. Folklore notebooks*. 2008, Issue 11, pp. 85–102. [in Ukrainian].
4. Koshova I. Kolorovyy svit ekspresionistskykh novel Vasylya Stefanyka [Colorful World of Expressionist Short Stories by Vasily Stefanyk] (Stattya 1). (Article 1). *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seriya: Filolohichni nauky. Bulletin of Cherkasy University. Series: Philological Sciences*. 2017, Issue1(2), pp. 40–48. [in Ukrainian].

5. Mirosnyk O. Problema samohubstva u vnutrishnomu sviti Vasylya Stefanyka: psykhibiografichnyy i tvorchy aspekty [The Problem of Suicide in the Inner world of Vayl Stefanyk: Psychobiographical and Creative Aspects]. *Literaturoznavstvo. Folklorystyka. Kulturolohiya. Literary Studies. Folklore. Culturology*. 2018, Issue 27–28, pp. 69–84. [in Ukrainian].
6. Nazarevych L. Movni zasoby yak vyrazhennya dukhovnoyi kultury ukrayintsiv u novelistytsi Vasylya Stefanyka [Language Tools as an Expression of the Spiritual Culture of Ukrainians in the Short Stories of Vasyly Stefanyk]. *Ukrayinoznavchyy almanakh. Ukrainian Studies Almanac*. 2014. Issue 17, pp. 178–182. [in Ukrainian].
7. Nakonechna L., Nakonechna-Rohanina L. Motyvika smerti u tvorchosti Vasylya Stefanyka [Motives of Death in the Works of Vasyly Stefanyk]. *Prykarpatsky visnyk NTSh. Slovo. Prykarpattya Bulletin of the NTSh. Word*. 2016, № 2, pp. 233–240. [in Ukrainian].
8. Slovar ukrayinskoyi movy [Dictionary of the Ukrainian Language] / upor. z dod. vlas. materialu B. Hrinchenko: in 4 volumes. Kyiv : Publishing House of the USSR Academy of Sciences, 1958. Vol. 1, p. 149. URL: http://hrinchenko.com/slovar/znachenie-slova/4885-vyvodyny.html#show_point (application date: 03.02.2022). [in Ukrainian].
9. Stefanyk V. Povne zibrannya tvoriv: v 3-kh t. [Complete Collection of Works: in 3 volumes] / AN URRCR, In-t ukr. lit. im. T. H. Shevchenka. Kyiv: Vyd-vo Akad. nauk. Ukr. RSR, 1949 (Kyiv: Yaroslav the Wise NBU, 2019). Vol. 1: Novels. URL: <https://elib.nlu.org.ua/view.html?id=11106> (access date: 03.02.2022). [in Ukrainian].
10. Khorob S. Poetyka konfliktu u prozi Vasylya Stefanyka: dramatyziatsiya novely chy epizatsiya dramy? [Poetics of Conflict in the Prose of Vasyly Stefanyk: Dramatization of Short Stories or Epics of Drama?]. *Prykarpatsky visnyk NTSh. Slovo. Prykarpattya Bulletin of the NTSh. Word*. 2016, № 2, pp. 405–422. [in Ukrainian].

УДК 821.161.2'06.02:7.038.6

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-27>

Ганна ГРИЖЕНКО,

orcid.org/0000-0003-3454-0657

старший викладач кафедри англійської мови
Чорноморського національного університету
імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна) *annagryzhenko@gmail.com*

Інна ВОЙЦЬО,

orcid.org/0000-0002-9459-3657

викладач кафедри англійської мови
Чорноморського національного університету
імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна) *innavoytsy01980@gmail.com*

ЗАСОБИ ПОСТМОДЕРНІЗМУ ЯК СВІТОСТРУКТУРУЮЧОГО ПРИНЦИПУ ТА ЙОГО СОЦІОКУЛЬТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ

Хоча постмодернізм пройшовся світом, у сучасному українському літературознавстві це явище досліджено менше і потребує додаткового розгляду в аспекті соціокультурного напрямку. Потенціал літератури постмодернізму в сьогоденні полягає у його соціокультурному напрямі, тобто світоструктуруючого принципу сучасності. Твори, що входять до цього напрямку мають за мету створити соціокультурний пласт, який і формує, або відображає мислення творчих еліт.

Стаття присвячена розгляду цього явища як домінуючого світогляду другої половини ХХ століття. Творчий доробок цього напрямку включає жанри від фентезі до мейнстріму, і від романів жаху до історичної літератури. Дослідники все більше зосереджуються на жанрових особливостях та специфіці робіт 20го століття цього напрямку крізь призму естетики та світогляду постмодернізму, який донедавна був домінуючим напрямом у культурі та мистецтві більшої частини країн світу.

Щодо соціокультурного напрямку, то це один із багатьох способів опису феноменологічної реальності, та спирається на актуальні принципи, якими керується дослідник, і які є наслідком його власного досвіду та світогляду. Під принципом розуміється вихідне утвердження теоретичного знання, основа категоріального устрою тієї чи іншої системи знання. Іншими словами, запровадженням принципів позначається наявність ключових тверджень щодо природи, властивостей та особливостей досліджуваної реальності. Принципи утворюють методологічний каркас, що дозволяє досліднику вирішити існуючі концептуальні протиріччя, вибравши з наявного набору вихідних теоретичних постулатів, що виробляються при розгляді складних суспільних феноменів, який найбільш відповідає цілям і завданням дослідження.

Було проаналізовано, що з 80-х рр. ХХ ст. постмодернізм був впливовим соціо культурним явищем у західній цивілізації. Виникнувши як рефлексія на нові явища у сфері модерністського мистецтва, постмодернізм поступово перетворився на специфічну філософію культурної свідомості сучасності, теоретичним фундаментом якої стали концепції постструктуралізму, розроблені в 1960–70-х рр. в роботах Ж. Дерріди, Ж. Лакана, М. Фуко, Р. Барта, Ж. Дельоза, Ф. Гваттарі, Ю. Кристевої, Ж.-Ф. Ліотара та ін.

Безперечно, є підстави стверджувати, що проблеми постмодернізму досить широко висвітлені в численних публікаціях різноманітного характеру, проте, з другого боку, як уже зазначалося, у вітчизняному літературознавстві це явище недостатньо досліджено.

Ми дослідили лише деякі аспекти постмодернізму, які були репрезентовані у вигляді ідей та проявів.

Ключові слова: *постмодернізм, інтертекстуальність, пастиш, метамистецтво, магічний реалізм, альтернативна історія, карнавалізація.*

Anna GRYZHENKO,

orcid.org/0000-0003-3454-0657

*Senior Lecturer at the Department of English
Petro Mohyla Black Sea National University
(Mykolaiv, Ukraine) annagryzhenko@gmail.com*

Inna VOYTSYO,

orcid.org/0000-0002-9459-3657

*Lecturer at the Department of English
Petro Mohyla Black Sea National University
(Mykolaiv, Ukraine) innavoytsy1980@gmail.com*

MEANS OF POSTMODERNISM AS A WORLD-STRUCTURING PRINCIPLE AND ITS SOCIO-CULTURAL FEATURES

Although postmodernism has spread around the world, in modern Ukrainian literary studies this phenomenon has been less studied and needs additional consideration in terms of socio-cultural direction. The potential of postmodern literature today lies in its socio-cultural direction, i.e. the world-structuring principle of modernity. The works included in this direction are aimed at creating a socio-cultural layer, which forms or reflects the thinking of creative elites.

The article is devoted to the consideration of this phenomenon as the dominant worldview of the second half of the twentieth century. Creative works in this area include genres from fantasy to mainstream, and from horror novels to historical literature. Researchers are increasingly focusing on the genre features and specifics of the works of the 20th century in this direction through the prism of aesthetics and worldview of postmodernism, which until recently was the dominant trend in culture and art in most countries.

As for the socio-cultural direction, it is one of the many ways to describe the phenomenological reality, and is based on current principles that guide the researcher, and which are the result of his own experience and worldview. The principle means the initial assertion of theoretical knowledge, the basis of the categorical structure of a system of knowledge. In other words, the introduction of principles affects the presence of key statements about the nature, properties and characteristics of the studied reality. The principles form a methodological framework that allows the researcher to resolve existing conceptual contradictions, choosing from the available set of basic theoretical postulates, developed in the consideration of complex social phenomena, which best meets the goals and objectives of the study.

It has been analyzed since the 80's of XX century. Postmodernism was an influential sociocultural phenomenon in Western civilization. Emerging as a reflection on new phenomena in the field of modernist art, postmodernism gradually became a specific philosophy of cultural consciousness of today, the theoretical foundation of which were the concepts of poststructuralism, developed in the 1960–70's in the works of J. Derrida, J. Laco, R. Barth, J. Deleuze, F. Guattari, Yu. Kristeva, J.-F. Liotara et al.

Undoubtedly, there is reason to believe that the problems of postmodernism are widely covered in numerous publications of various kinds, but on the other hand, as already noted, in domestic literary criticism, this phenomenon is insufficiently studied.

We have explored only some aspects of postmodernism that have been represented in terms of ideas and manifestations.

Key words: *postmodernism, intertextuality, pastiche, metaart, magical realism, alternative history, carnivalization.*

Постановка проблеми. Як відомо, кінець 1960-х років поклав початок хвилі соціальних та культурних змін, що охопили світ. Покоління, що досягло повноліття в ті роки, протестувала проти існуючого порядку і прагло розвивати нові соціальні та культурні форми. Незважаючи на те, що постмодернізм був представлений у декількох сферах мистецтва, він охопив широкий спектр інших галузей, таких як література, архітектура, живопис, фотографія ... і навіть політика. У філософії спалахнули дебати щодо того, чи закінчилася традиція сучасної філософії чи ні, і багато хто почав відзначати нову постмодерністську філософію, пов'язану з Фрідріхом Ніцше, Мартіном Гайдеггером, Жаком Деррідою, Річардом Рорті, Жаном-Франсуа Ліотаром та іншими (Best and

Kellner 11). Проте теоретики постмодерну стверджують, що у сучасному високотехнологічному медіа-суспільстві процеси змін та трансформації, які виникають, породжують нове постмодерністське суспільство, і його прихильники стверджують, що епоха постмодернізму була у другій половині ХХ століття новим етапом історії та новим соціокультурним становленням, що вимагає нових концепцій та теорії (Best and Kellner 15).

Аналіз досліджень та публікацій. З 80-х рр. ХХ ст. постмодернізм був впливовим культурним явищем у західній цивілізації. Виникнувши як рефлексія на нові явища у сфері модерністського мистецтва, постмодернізм поступово перетворився на специфічну філософію культурної свідомості сучасності, теоретичним фундаментом якої

стали концепції постструктуралізму, розроблені в 1960-70-х рр. в роботах Ж. Дерріди, Ж. Лакана, М. Фуко, Р. Барта, Ж. Дельоза, Ф. Гваттари, Ю. Кристевой, Ж.-Ф. Ліотара та ін.

Мета статті – дослідити формальні та семантичні прояви постмодернізму в світовому та сучасному літературознавстві.

Це передбачає постановку та вирішення таких завдань:

– охарактеризувати сутність явища постмодернізму як світоглядного та естетичного феномену;

– дослідити феномен явища постмодернізму на ідейному та естетичному рівнях, виокремивши характерні прояви постмодерністської естетики та постмодерністського світогляду.

Виклад основного матеріалу. Постмодернізм – один із найвизначніших культурних, філософських, мистецьких рухів сучасної епохи.

Він передбачає розуміння того, що за реальністю не стоїть абсолютного або єдиного сенсу. Постмодерністи дотримуються думки, що представлення реальності взагалі неможливе. Деякі вчені визначили постмодернізм як новий напрям, а інші заявили, що він є, скоріше, не новим етапом поза межами модерну, а завершальною фазою епохи модерну (Cookman 25). Фуко визначив постмодернізм як «ідеологію» нового класу «символічних працівників, які спеціалізуються на методах саморефлексії для маніпулювання знаками, зображеннями та кількома шарами представлення». (Adams 31). Постмодернізм – це «культура», яка підкреслює, що «існує кращий світ, ніж сучасний» (Lemert 9–11).

Американський критик Іхаб Хассан запропонував одну з найбільш відомих характеристик постмодернізму, називаючи при цьому ряд найхарактерніших його ознак (Hassan 503–520), а саме:

- 1) невизначеність, культ неясностей, помилок, пропусків;
- 2) фрагментарність і принцип монтажу;
- 3) «деканонізація», боротьба з традиційними ціннісними центрами;
- 4) «все відбувається на поверхні», відсутність психологічних і символічних глибин;
- 5) «ми залишаємося з грою мови, без Его»: мовчання, відмова від мімезису й образотворчого начала;
- 6) позитивна іронія, що затверджує плюралістичний всесвіт;
- 7) змішування жанрів, високого і низького, стильовий синкретизм;
- 8) театральність сучасної культури, робота на публіку, обов'язковий облік аудиторії;

9) зрощення свідомості з засобами комунікації, здатність пристосовуватися до їхнього відновлення і рефлексувати над ними.

Всупереч різноманіттю літературних проявів постмодерну, літературний напрям постмодернізму визначився у константах художності, які адекватні сумі загальних властивостей постмодерністської романної поетики. Не можна заперечувати того, що письменники-постмодерністи віддають перевагу певним способам творчості та прийомам, які виділяються критиками як характерні для постмодернізму, та якими захоплюється усе більша кількість читачів (Льїн 258).

З цієї точки зору, постмодерністська література – це форма літератури, яка відзначається як стилістично, так і ідеологічно опорою на фрагментацію, парадокс, ненадійного оповідача, часто нереалістичні та відверто неможливі сюжети, а також на ігри, пародію, чорний гумор тощо. Автори постмодерністи схильні відкидати можливість однозначного проектування своїх романів, оповідань та віршів і натомість висвітлюють та відзначають можливість численних смислів чи повної відсутності сенсу в межах одного літературного твору (що прямо пов'язано із концепцією смерті автора Р. Барта).

Перше, про що варто говорити у зв'язку з нестійким та позбавленим будь-якої точки опори постмодерністським мистецтвом, це гра. Гра, як літературний прийом пронизує всі рівні постмодерністського дискурсу та знаходиться на зламі культурної свідомості. В ній гостро постає питання про можливі «кордони» трансгресії та про реальність. Їй притаманна відкрита структура, що варіюється, між нелінійністю і «невизначеністю».

Можливо, найбільш вживаним прийомом, який пов'язаний із характерним для постмодерністського світогляду цитатним мисленням, є **інтертекстуальність**. Інтерес до інтертекстуальності пояснюється тим, що найголовнішою ознакою літератури постмодернізму була її гіперрецептивність – яскраво виражена схильність до рецепції будь-яких фактів із культурно-історичного дискурсу всього людства; передовсім і найактивніше – із творів світової літератури, різних елементів їхньої форми і змісту: сюжетів, мотивів, образів, концепцій, жанрів, сцен, цитат, міфів – тощо.

Одним із видів інтертекстуальності є **пастиш**, специфічний прийом, який можна описати, як взяття різних ідей з попередніх творів та літературних стилів та скріплення їх разом для створення нових стилів. Пов'язаний з постмо-

дерною інтертекстуальністю, пастиш означає «поєднувати» чи «склеювати» кілька елементів. У постмодерністській літературі багато авторів поєднували або «вклеювали» елементи попередніх жанрів і стилів літератури, щоб створити новий оповідний голос або прокоментувати написання сучасниками.

Ще одним важливим елементом постмодерністської естетики є **метамистецтво**: акт написання або інформування читачів про вигаданий характер тієї самої художньої літератури, яку вони читають. Багато авторів постмодернізму вдаються до метамистецтва у своїй прозі, яка, по суті, є написанням про писання, спробою довести читача до усвідомлення його функціональності та, іноді, присутності автора. Автори іноді використовують цю техніку, щоб домогтися значних змін у розповіді або неможливих стрибків у часі (Зубрицька 616).

До естетики постмодернізму слід також віднести використання **магічного реалізму**. Ця риса набула свого розвитку і популярності за часів модерністської епохи, проте у добу постмодернізму багато авторів неодноразово звертаються до цього прийому і нерідко використовують у своїх творах.

Так, М. Ячменьова стверджує, що магічний реалізм широко розповсюджується серед літератури модернізму та частково реалізму, проблематизуючи його, та пародіюючи його, тим самим виступає як дискурс постмодернізму (Ячменьова 155).

Постмодерністська недовіра до метанаративів та «великих історій» закономірно означає й підрив віри в єдину загальноприйнятту версію світової історії, спонукаючи до сумнівів та пошуків альтернативних версій відомих подій. Це пояснює інтерес авторів-постмодерністів до т.зв. **альтернативних історій**. Хоча цей термін з'явився раніше (вперше згадується у 1917), він поширився наприкінці 60-х років спершу для означення стильових тенденцій в архітектурі, спрямованих проти безликої стандартизації та програмового техніцизму, а невдовзі – у літературі та малярстві.

Відповідно до таблиці Хасана параноїя у постмодернізмі переходить у шизофренію і стає вірою, що за хаосом світу стоїть система упорядкування. Це ще одна періодична тема постмодерну. Для постмодерніста не існує системи, тому пошук порядку безрезультатний і абсурдний.

В останні десятиліття двадцятого століття ідея дегуманізації мистецтва породила концепцію смерті автора. За словами Р. Барта, нині «зник міф про письменника як носія цінностей». Вдаючись до метафори, вчений назвав автора Батьком тексту, характеризуючи його як деспотичного і

самодержавного. І стверджує, що в тексті немає запису про батьківство і особистість письменника позбавлена влади над твором, що з волею автора вважатися не треба, її слід забути. Проголосивши, що Батько «мертвий за визначенням», Барт різко протиставляє автору живий текст. Нині, вважає він, на зміну Автору, який «несе в собі не пристрасті, настрої, почуття або враження, а тільки такий неосяжний словник, з якого він черпає своє писання, яке не знає зупинки» (Дерріда 213).

Поруч із інтертекстуальністю, пастишем та іншими елементами постмодерністської естетики, літературі постмодернізму притаманна суцільна **карнавалізація**. Можна сказати, що карнавалізація – це суміш реального і фантастичного світу, які роблять авторський реалізм «чарівним». При цьому під карнавалом розуміється «переклад карнавалу на літературну мову» (Вінквіст Тейлор 108).

Постмодернізм як світоглядна течія виникає в середині ХХ століття. З приходом постмодернізму у літературі та світі настала пора змін, у сприйнятті світу, баченні та філософії. У першу чергу постмодернізм – це особливий варіант світосприйняття, який характеризується відмовою від чіткої ієрархічної структури та послідовності в осягненні світу, постулюючи натомість плюралізм, еклектичність та розірваність світосприйняття. За лаконічним визначенням Ж.-Ф. Ліотара, постмодернізм можна коротко охарактеризувати як недовіру до метанаративів. У свою чергу, постмодернізм має доволі складні стосунки із напрямом модернізму, з одного боку, продовжуючи певною мірою модерністські традиції, а з другого, заперечуючи та відкидаючи модерністське тяжіння до пошуків єдиного центру та домінуючої системи світосприйняття та світорозуміння.

Постмодерністський напрям спирається на теорію постструктуралізму, що в найзагальнішому плані являє собою вираження філософського релятивізму й скептицизму та характеризується епістемологічним сумнівом, і практику деконструктивізму, принцип якої зводиться до виявлень внутрішньої суперечливості тексту й пошуків залишкових значень та характеризується негативним пафосом по відношенню до будь-якого позитивного знання.

Закономірно, що на рівні художнього тексту будь-яке світосприйняття проявляється у вигляді особливої естетики, і в цьому плані постмодернізм не є виключенням. Специфічна художня мова літератури постмодернізму, виробила низку притаманних лише їй текстуальних ознак, які разом ми називаємо «постмодерністською естетикою».

Недовіра до єдиної загальноприйнятої версії світової історії в межах постульованої Ж.Ф. Лютаром недовіри до метанаративів, спонукає інтерес авторів-постмодерністів до альтернативних історій та гри, яка широко використовується на всіх рівнях тексту. А притаманне постмодерному світорозумінню цитатне мислення призводить до широкого використання інтертекстуальності у вигляді різноманітних цитат, алюзій та техніки пастишу.

Таким чином, традиційними творчими засобами, якими послуговується постмодернізм, стають пародія, гра, містифікація, карнавалізація, подвійне кодування та тотальна іронія, яка проявляє себе на всіх рівнях тексту.

Основними принципами соціокультурного підходу є:

1. Принцип *homo aetivus*, за яким людина є біосоціо-культурним істотою, усвідомлюючим що його дії є компонентом взаємодії коїться з іншими суб'єктами [6]. На відміну від об'єктивістської парадигми, де суспільство сприймається як існуюче і що розвивається незалежно від волі та дій індивіда, при суб'єктивістському підході саме індивід як учасник соціальної дії є об'єктом вивчення. Він сприймається як певна первинна і самодостатня реальність, що має вільну волю і під час своїх дій впливає соціальні норми.

2. Принцип еволюції є логічним розвитком попереднього принципу. Він означає здатність системи до розвитку, що уможливило твердження про появу якісно інших за характером соціокультурних явищ у розвитку общества [7]. Еволюція розглядається як у рамках класичної, так і в рамках синергетичної методології. Головним є розрізнення принципу еволюції як лінійного процесу на протигагу циклічному трактуванню цього поняття [8; 9].

3. Принцип антропосоціентальної взаємодії є третім головним принципом соціокультурного підходу, дозволяючи визначити рушійні сили еволюції суспільства та роль *homo aetivus* у цьому процесі. Відповідно до цього принципу самосвідомість *homo aetivus* може відповідати або не відповідати типу суспільства, в якому він знаходиться, що на певному періоді призводить до зміни соціокультурного середовища. В історичній ретроспективі виражається у революціях, бунтах,

реформах тощо. буд. Незважаючи на те, що кількість принципів може змінюватись, соціокультурний підхід у всіх його формах спирається також на принцип історизму, що передбачає необхідність історичної ретроспективи для розуміння особливостей функціонування громадських інститутів.

Висновки. Вищевикладений матеріал показує, що постмодерністський жанр має численні елементи постмодерністської естетики для створення особливого художнього світу, фрагментарного, еkleктичного та позбавленого єдиної точки опори. Використання численних алюзій, текстуальних ігор, нелінійної манери письма, фрагментарності та прийому пастишу створює магічний реалізм, інтерес до якого зростає серед письменників постмодерністів. Як і в інших соціальних науках, у соціальній культурології існує серйозна проблема співвідношення між розумінням емпіричної реальності та теоретичними конструкціями. Як відомо, реальні явища та процеси підпорядковуються закону причинності, тоді як теорія конструється за принципами логічної несуперечності. Саме собою дослідження конкретних причин тих чи інших явищ що дає нам загального розуміння цих явищ, оскільки стикає нас із величезним розмаїттям фактів і тенденцій.

Отже, детально проаналізувавши основні характеристики постмодернізму як особливого варіанту світосприйняття, характерного для другої половини ХХ століття, та низку стилістичних прийомів, породжених цим особливим видом світосприйняття, ми дійшли висновку, що постмодернізм є світоструктуруючим принципом з його соціокультурними особливостями.

Отже, на сьогоднішній день використання соціокультурного підходу дозволило моделювати три можливі варіанти соціокультурної динаміки країни: 1. Завершення процесу лібералізації та побудова суспільства раціонального типу. Тут, насправді, бачимо спробу визнати теорію М. Вебера, який бачив у раціоналізації одне із провідних чинників розвитку Європи. 2. Повернення до традиційної моделі суспільства (при цьому знову ж таки не як соціокультурного проекту, бо як моделі побудованої на фундаменті «общинного» ідеалу). 3. Продовження існування у межах проміжної цивілізації чи певна послідовна зміна цих варіантів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зубрицька М., редактор. *Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.* ЛДУ імені Івана Франка. Львів : Літопис, 1996.
2. Моріс Бланшо. *Простір літератури.* Переклад з французької Володимира Большакова. Логос, 2002.
3. Гадамер Ганс-Георг. *Істина і метод: основи філософської герменевтики.* Переклад Олександр Мокровольський. Прогрес, 1988.

4. Можейко М. і Грицанов О. *Постмодернізм. Енциклопедія*. Інтерпрес. Книжний дом, 2001.
5. Жак Дерріда. *Про граматології*. Переклад Наталії Автономової. Ад МаргинемПрес, 2000.
6. Вінквіст Чарльз та Тейлор Віктор. *Енциклопедія постмодернізму*. Переклад Віктора Шовкуна, Основи, 2003.
7. Затонский Д. *Модернизм и постмодернизм: Мысли об извечном колдовращении изящных и неизящных искусств*. АСТ, 2000.
8. Ільїн І. *Постмодернізм від витоків до кінця століття: еволюція наукового міфу*. Інтрада, 1998.
9. «Гра як форма естетичного виховання особистості» URL: http://centre.einai.ru/wp-content/uploads/2015/09/2012_11_16_Korolkova.pdf (останній перегляд: 10.01.2021).
10. Павличко С. *Теорія літератури*. Основи, 2002.
11. Чорноморденко І. «Альтернативна історія». *Гуманітарний вісник ЗДІА*, вип. 25; 2006. С. 166–173.
12. Ячменьова М. «Магічний реалізм як дискурс постмодернізму» *«Вісник Житомирського державного університету ім.І.Франка № 26*, 2006.
13. Steven B., Douglas Kellner. «Postmodern Theory»: *Springer*. Chapter one, UP by New York, 1991.
14. Hassan Ihab. *Pularism in postmodern perspective*. Critical inquiry. Vol. 12. No. 3, 1986.

REFERENCES

1. Zubritska M. redaktor. *Antologiya svetovoy literaturno-kriticheskoy dumki XX st.* [Anthology of light literary-critical thought of the twentieth century] Ivan Franko State University of Lviv. Lviv : Litopys, 1996. [in Ukrainian].
2. Morris Blansho. *Prostír literaturi*. [Space of literature] Translated from French by Vladimir Bolshakov. Logos, 2002. [in Ukrainian].
3. Gadamer Gans-Georg. *Istina i metod: osnovy filosofskoy germenевtiki*. [Truth and method: basics of philosophical hermeneutics]. Translated by Alexander Mokrovolsky Progress, 1988. [in Ukrainian].
4. Mozheyko M., Gritsanov O. *Postmodernizm*. [Postmodernism] Encyclopedya. Interpress. Book House, 2001. [in Russian].
5. Zhak Derrida. *Pro hramatolohiyi*. [About grammar] Translated by Natalia Avtonomova. Ad MarginemPress, 2000. [in Ukrainian].
6. Vinkvist Charlz, Teylor Viktor. *Entsyklopediya postmodernizmu*. [Encyclopedia of postmodernism]. Translated by Victor Shovkun, Fundamentals, 2003. [in Ukrainian].
7. Zatonsky D. *Modernizm i postmodernizm: Mysly ob yzvechnom kolovrashchenyy zvyashchnykh y nezyashchnykh yskusstv*. [Modernism and postmodernism: Thoughts on the eternal cycle of fine and unsightly arts] АСТ, 2000. [in Ukrainian].
8. Ільїн І. *Postmodernizm vid vytokiv do kintsya stolittya: evolyutsiya naukovoho mifu*. [Postmodernism from its origins to the end of the century: the evolution of scientific myth] Intrada, 1998. [in Ukrainian].
9. «Hra yak forma estetychnoho vykhovannya osobystosti» [“Game as a form of aesthetic education of the individual”] URL: http://centre.einai.ru/wp-content/uploads/2015/09/2012_11_16_Korolkova.pdf (ostanniy perehlyad: 10.01.2021).
10. Pavlychko S. *Teoriya literatury*. [Theory of literature] Fundamentals, 2002. [in Ukrainian].
11. Chornomordenko I. “Al'ternatyvna istoriya” [“Alternative History”] *Humanitarian Bulletin ZDIA*, vol. 25; 2006. Pp. 166–173. [in Ukrainian].
12. Yachmenova M. «Mahichnyy realizm yak dyskurs postmodernizmu» [“Magical realism as a discourse of postmodernism”]. *Bulletin of Zhytomyr State University by I. Franko*. № 26; 2006. [in Ukrainian].
13. Steven B., Douglas Kellner. “Postmodern Theory”: *Springer*. Chapter one, UP by New York, 1991
14. Hassan Ihab. *Pularism in postmodern perspective*. Critical inquiry. Vol. 12. No. 3, 1986.

УДК 821.161.2-1:94(477.64):355.486«1775»
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-28>

Анна ГУДИМА,
orcid.org/0000-0003-2081-0791
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри історії української літератури,
теорії літератури і літературної творчості
Київського національного університету імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна) *hudyma_annia@ukr.net*

ПОДІЯ ЗРУЙНУВАННЯ ЗАПОРОЗЬКОЇ СІЧІ 1775 РОКУ В ПОЕТИЧНІЙ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ Т. ШЕВЧЕНКА, А ТАКОЖ А. МЕТЛИНСЬКОГО І П. КУЛІША

У розвідці аналізуємо місце і значимість події зруйнування Запорозької Січі 1775 року російськими військами за наказом Катерини II в поетичному дискурсі Т. Шевченка, а також А. Метлинського і П. Куліша, розуміння митцями її наслідків.

Т. Шевченко усвідомлював, що саме Січ була останнім форпостом перед остаточним поневоленням України Московією, і її знищення дало змогу переділити українські землі і зав'язати рабське ярмо на шиї українського народу, вершителькою чого була Катерина II. Подію зруйнування Запорозької Січі Т. Шевченко, глибоко переживаючи історію України, інтерпретує в поетичних творах «Перебендя», «До Основ'яненка», «Гайдамаки» (першого періоду творчості), «Сліпий» (другого періоду; містерія «Великий льох», послання «І мертвим, і живим...» промовляють про безпосередні наслідки події), «Сон (Гори мої високі)» (третього періоду).

У збірці «Думки і пісні та ще децю» А. Метлинського, у якій поет активно виявляє свій сум за козаччиною, міститься лише одна алюзія на зруйнування Запорозької Січі («Підземна церква»). Проте автор, узалежнений від російської офіційної риторики, не наважується дати оцінку події, попри те, що його ідеали – в козацькому минулому.

Як і для Т. Шевченка, подія знищення Запорозької Січі 1775 р. в історичній концепції П. Куліша (80–90-х років XIX ст.) посідає важливе місце, однак із кардинально протилежною оцінкою: її схвалення. У П. Куліша існування Запорозької Січі не покликає за собою існування Української держави та відстоювання національних, релігійних, економічних інтересів. Хоча на той час саме збройна боротьба була найдієвішим способом розв'язання цих питань. Автор заперечує взаємозв'язок між покріпаченням та зруйнуванням Січі («Петро да Катерина»).

Поети творять три типи наративу: Шевченків – власне український, опертий на фундаментальні для нації цінності та ідеали; підносить конструктивні моменти української історії та оприявнює деструктивні з належною їхньою оцінкою; А. Метлинського – типовий малоросійський, за яким улюблена батьківщина мислиться в лоні імперії «під опікою» царя; Кулішевий (80–90-х років XIX ст.) – сумісний з українофобським наративом, що розвінчує українську героїку і звеличує руйнівників України.

Ключові слова: зруйнування Запорозької Січі, поезії Т. Шевченка, поезії А. Метлинського, поезії П. Куліша.

Anna HUDYMA,
orcid.org/0000-0003-2081-0791
Candidate of Philological Sciences,
Assistant at the Department of History of Ukrainian Literature,
Theory of Literature and Literary Creativity
Taras Shevchenko National University of Kyiv
(Kyiv, Ukraine) *hudyma_annia@ukr.net*

THE EVENT OF THE DESTRUCTION OF THE ZAPOROZHIAN SICH IN 1775 IN THE POETIC INTERPRETATION OF T. SHEVCHENKO, AS WELL AS A. METLINSKY AND P. KULISH

In the investigation we analyze the place and significance of the event of the destruction of the Zaporozhian Sich in 1775 by Russian troops in the poetic discourse of T. Shevchenko, as well as A. Metlinsky and P. Kulish.

T. Shevchenko realized that the Sich had been the last outpost before the final enslavement of Ukraine by Moscow, and its destruction made it possible to redistribute Ukrainian lands and tie the yoke of slavery around the neck of the Ukrainian people, which was made by Catherine II. T. Shevchenko interprets the event of the destruction of the Zaporozhian Sich, with a deep concern about the history of Ukraine, in the poetic works “Perebendia”, “To Osnovyanyenko”, “Haidamaki” (first period of creativity), “The Blind” (second period; mystery “The Great Vault” and the epistle “To the Dead and the Alive...” speak about immediate consequences of the event), “The Dream (My High Mountains)” (third period).

The collection "Thoughts and Songs and Something Else" in which A. Metlinsky actively expresses his sorrow for the Cossacks, contains only one allusion to the destruction of the Zaporozhian Sich ("The Underground Church"). However, the author, dependent on Russian official rhetoric, does not dare to assess the event, despite the fact that his ideals lie in the Cossack past.

Just like for T. Shevchenko, the event of the destruction of the Zaporozhian Sich in 1775 occupies an important place in the historical concept of P. Kulish (80's – 90's of the XIX century), but with a radically opposite assessment: its approval. For P. Kulish the existence of the Zaporozhian Sich does not entail the existence of the Ukrainian state and the defense of national, religious, economic interests. Although at that time the armed struggle was the most effective way to resolve these issues, the author denies the relationship between serfdom and the destruction of the Sich ("Peter and Catherine").

The poets create three types of narrative: Shevchenko's one is – actually Ukrainian, based on fundamental values and ideals for the nation, raises constructive moments of Ukrainian history and presents destructive ones with their proper assessment; Metlinsky's one is – a typical malorossian, according to which the beloved homeland is conceived in the bosom of the empire "under the care of the tsar"; Kulish's one (of 80's – 90's of the XIX century) is – compatible with the Ukrainophobic narrative, which denounces the Ukrainian heroics and glorifies the destroyers of Ukraine.

Key words: destruction of the Zaporozhian Sich, poetry of T. Shevchenko, poetry of A. Metlinsky, poetry of P. Kulish.

Постановка проблеми. Художня інтерпретація події зруйнування Запорозької Січі 1775 року, її місце і значимість в поетичному дискурсі митців – як «найбільшої події в історії України XVIII ст.» (Полонська-Василенко, 1993: 138) – дозволяє побачити суттєве в їхніх поглядах на українську історію та характер українсько-російських взаємин. Рецепція цієї трагічної сторінки історії України демонструє також громадянську і політичну позицію Т. Шевченка, А. Метлинського та П. Куліша.

Аналіз досліджень. У шевченкознавчому доробку в категорії тих, що присвячені дослідженню історичних поглядів, історичної концепції поета, зустрічаємо низку праць, безпосередньо достосованих до заявленої теми. Насамперед варто відзначити ґрунтовну розвідку Д. Яворницького, дослідника запорозького козацтва, «Запорожці в поезії Т. Г. Шевченка» ще 1912 р., у якій автор фаховим зором історика аналізує тему (Яворницький, 1912), а також – працю історика Д. Дорошенка про Шевченкові історичні сюжети й мотиви (Дорошенко, 1961). Серед сучасних досліджень увагу привертають стаття В. Мовчанюка в «Шевченківській енциклопедії» (Мовчанюк, 2012) та розвідка П. Ребра (Ребро, 1996).

Що стосується кулішезнавчих досліджень, ми спираємося на роботи: І. Дзири, що з'ясовує історіософську концепцію П. Куліша та рецепцію Запорозької Січі автором (Дзира, 2008); О. Ковальчук, присвячену особливостям моделювання історії П. Кулішем (Ковальчук, 1999); О. Яся, у якій простежується світоглядна еволюція П. Куліша від козакофільства до русофільства та аналізується образ козацтва в Кулішевому доробку, насамперед тритомній «Истории воссоединения Руси» (Ясь, 2007). Щодо давніших матеріалів – послуговуємося працею М. Грушевського, який пояснює викрути ідеології П. Куліша «в ув'язці з його верствою» (Грушевський, 1927: 38).

Серед досліджень доробку А. Метлинського виділяється дисертаційна робота О. Свириденко, що пропонує цілісну візію спадку автора, зокрема досліджує романтичні засади поезії митця, його міфопоетику (Свириденко, 2002). Окрім того, класичною щодо харківського покоління романтиків є праця А. Шамрая, який описує ідеологічні настрої А. Метлинського (Шамрай, 1930).

Метою нашої розвідки є з'ясувати місце і значимість самої події зруйнування Січі 1775 р. в поетичному тексті Т. Шевченка, а також А. Метлинського і П. Куліша, авторську оцінку цієї трагічної сторінки в історії України та її наслідків. Нашими завданнями, відтак, є виявити і проаналізувати в поетичних текстах митців безпосередні згадки про подію та алюзії на неї, спільне та відмінне в їхніх дискурсах.

Виклад основного матеріалу. Сама подія остаточного зруйнування Запорозької Січі відбулася 15 червня 1775 р. за наказом цариці Катерини II. Упродовж попередніх п'яти років запорожці пліч-о-пліч з російськими силами брали участь у російсько-турецькій війні (1768–1774), допомігши Москві здобути перемогу. Своєю відвагою та військовими успіхами вони піднесли славу Запорожжя на вже давно небувалу височінь, але в той же час чи не більше запорожці вимушені були бути на послугах при російському війську.

Очоловане генералом П. Текелієм близько сотисячне російське військо, без будь-якого попередження, спершу обложило Січ. Більшість запорожців воліла чинити спротив, попри вмовляння кошового П. Калнишевського, «навіть без надії на перемогу, а лише на те, щоб, як казали запорожці, не затоптати у болото козацької слави» (Кашенко, 1992: 220). Вирішальним у впокоренні запалу до спротиву запорожців було слово архімандрита Володимира, щоб ті не проливали братньої крові і скорилися Богові, а як ні, то погрожував запорожцям пекельними муками. Під впливом цього

непокірні козаки прийняли рішення йти до турка за Дунай; таких була більшість (близько семи тисяч).

Кошового отамана П. Калнишевського, кошового суддю П. Головатого та військового писаря І. Глобу закували в кайдани; частину старшини було арештовано. Військові клейноди, скарбницю, військовий припас, архів вивезли до Петербурга. Січ була зруйнована вщент, на її місці zostалися самі окопи. Запорозькі землі були роздаровані російським дворянам, а згодом роздані й іншим поселенцям, найбільше німцям.

Серед причин зруйнування Запорозької Січі історик Н. Полонська-Василенко відзначає такі: «...глибока різниця між самодержавно-кріпацьким устроєм Російської держави та волелюбним демократичним устроєм Запоріжжя, по суті республіканським. Існування Запоріжжя... було загрозою для кріпацького господарства Російської імперії. Величезну небезпеку для російського устрою являло Запоріжжя, як повсякчасний осередок революційних рухів» (Полонська-Василенко, 1993: 136). Загалом приводом для скасування Запорожжя були зачіпки з поселенцями на запорозьких землях.

3 серпня 1775 року було проголошено маніфест Катерини II щодо мотивів цієї акції. У ньому запорожці представлені як здичавілі люди, що чинили грабунки, порушували монаршу волю та здійснювали насильство щодо своїх співгромадян. Окрім того, Запорозька Січ звинувачувалася в сепаратизмі: «Заводячи власне хліборобство, припиняли вони тим саму основу залежності їхньої від престолу нашого і помишляли звичайно сформувані із себе посеред отечества одиницю цілком незалежну під власним своїм несамовитим управлінням...» (переклад – наш. – А. Г.) (Маніфест, 2009: 328). Привертає увагу й те, що було прийнято рішення не лише зруйнувати і скасувати Запорозьку Січ, але й викоринити на майбутнє і саме ім'я запорожців.

«Кобзар» Т. Шевченка, за слушною думкою Д. Дорошенка, «став найкращою поетичною інтерпретацією козацького періоду України» (Дорошенко, 1961: 290). «Запорожець і Запорожжя взагалі були улюбленими історичними мотивами в поезіях Шевченка, – зауважує дослідник. – Поруч із козаком/козаччиною займають вони в ній центральне місце» (Дорошенко, 1961: 304). Поет глибоко зрозумів запорозький дух, устрій, ідеали: свобода, рівноправність, братерство, захист народу та України від ворожих нападів. І сам ці ідеали поділяв. За висловом Д. Яворницького, понад це, «всі ідеали його були в політичному минулому... не стільки України, скільки Запорожжя» (Яворницький, 1912: 7).

У «Кобзарі» 1840 р. Т. Шевченко згадує про зруйнування Січі у двох творах: «Перебендя» та «До Основ'яненка». Серед репертуару химерного співця Перебенді саме пісні цієї тематики щонайбільше резонують із його внутрішнім станом, відгукуються болем: «Тяжко-важко заспіває, / Як Січ руйновали» («Перебендя») (Шевченко, т. 1, 2003: 111). Автор говорить і про мету такого виспіву: донести землякам, «щоб те знали...» (Шевченко, т. 1, 2003: 112), як необхідне знання-нагадування. Сама лише згадка про руйнування Січі в репертуарі співця, без сумніву, відсилає до ролі Москви в цій трагічній сторінці історії України.

На початку поезії «До Основ'яненка», наскрізь просякнутій тугою за козаччиною, автор виливає свої жалі за Січчю, якої немає:

Нема Січі, пропав і той,
Хто всім верховодив!

Нема Січі; очерети
У Дніпра питають:

«Де-то наші діти ділись,

Де вони гуляють?» (Шевченко, т. 1, 2003: 119).

Такі рядки в тогочасних українців мимоволі воскрешали у пам'яті події червня 1775 р., ще не поглинуті забуттям. Обравши нейтральний спосіб викладу: «Нема Січі...»; «...пропав і той, / Хто всім верховодив!»; «Де то наші діти ділись...»; «...Навіки пропали!» – автор насамперед передає власне почуття жалю за втраченим. Вірш сповнений наскрізної туги – природи, світу за колишньою Січчю та козацтвом: «...очерети / У Дніпра питають...», «Чайка скиглить літаючи / Мов за дітьми плаче...»; «На тім степу скрізь могили / Стоять та сумують...» (Шевченко, т. 1, 2003: 119). Промовляє про вбоге сирітство України без Січі та козацтва: «Обідрана, сиротою / Понад Дніпром плаче...» (Шевченко, т. 1, 2003: 120). При цьому промовистою є згадка про «ворога, що сміється», «лютого ворога» (Шевченко, т. 1, 2003: 120), із такої осиротілої України. За цим образом стоїть сам руйнівник – Російська держава. Тож, зрозуміло, чому ці рядки у виданні «Кобзаря» 1840 р. були вилучені цензурою.

В історичній концепції Т. Шевченка Москва – ворог України поруч із турками та ляхами. Такою своєю позицією він вирізняється з-поміж української інтелігенції того часу.

Говорячи про зруйнування Січі, Т. Шевченко уникає змалювання перебігу самих подій, особливо в перший період творчості, загалом констатуючи, як у вірші «До Основ'яненка»: «Нема Січі», або як у поемі «Гайдамаки»: «...стародавню / Січ розруйнували» (Шевченко, т. 1, 2003: 189). В останньому творі поет говорить

про наслідки самої події: як безпосередні – втечу козаків за Дунай і на Кубань, так і дещо віддалені в часі: викорінення пам'яті про запорозьке козацтво, уособленням чого є розривання порогів, та невільницький сон України, позбавленої збройного захисту: «...Україна навіки, / Навіки заснула» (Шевченко, т. 1, 2003: 189).

Серед творів другого періоду нашої теми торкається поема «Сліпий». Повернення запорожця Степана з турецької неволі в часі збіглося зі зруйнуванням Січі. Не на власні очі, які йому було вибито в неволі, а зі слів запорожців-свідків тієї події йому довелося дізнатися про цю трагедію: «...Товариші-запорожці... / І розказують, і плачуть, / Як Січ руйнували, / Як москалі сребро, злато / І свічі забрали / У Покрови. Як козаки / Вночі утікали / І на тихому Дунаю / Новим кошом стали...» (Шевченко, т. 1, 2003: 311). Тут Т. Шевченко домальовує ще одну деталь: грабіжництво і святотатство москалів. Ось як А. Кащенко описує глумління москалів із запорозької святині: «...донські козаки... вскочивши у неї (Покровську церкву. – А. Г.), позривали з образів понавішуваних на них золоті хрести, золоті та срібні медалі, а кому того не вистачило, ті почали здирати з образів срібні ризи, а коли їй того не стало – одірвали срібну царську браму і, побивши та порубавши її на шматочки, порозтягали по кишнях. Старі січовики плакали, дивлячись, як гинули їхні святощі, та було вже пізно...» (Кащенко, 1992: 222). У народних піснях про руйнування Січі згадується також про грабунок Покровської церкви, як-от у пісні «Світ великий, край просторий, та ніде прожити...»: «...А московській старшій церкву грабували. / Та беруть срібло, та беруть злато, воскові свічі» (Кащенко, 1992: 222); або «Ой із-за гори, з-за Лиману...»: «Пішла орда по курнях / Ружжя одбирати, / А московська вся старшина / Церкву обдирати, / Брали срібло, брали злато / Ще й воскові свічі...» (Григор'єв-Наш, 1993: 184). Т. Шевченко, відтак, спирається на фольклорну традицію. У поемі «Сліпий» автор говорить і про спалення Межигірського – антиросійського за своїм духом – монастиря, що опікувався релігійно-духовним життям Запорозької Січі, як справу рук Катерини II. Та виявляє деградований, здеморалізований стан тих, що претендували називатися українською політичною елітою: «...Кирило з старшинами / Пудром осипались / І в царіці, мов собаки, / Патинки лизали» (Шевченко, т. 1, 2003: 311).

Поет усвідомлював, що саме Січ була останнім форпостом перед остаточним поневоленням України Московією, і її знищення дало змогу пере-

ділити українські землі і зав'язати рабське ярмо на шії українського народу, вершителькою чого була Катерина II: «...степи запорозькі / Німоті ділила. / Та бахурям і байстрюкам / Люд закрепостила...» (Шевченко, т. 1, 2003: 311). При цьому поет, порівнюючи польське та московське панування-поневолення, останнє вважає більш нищівним для українців: «Ляхи були, усе взяли, / Кров повипивали!.. / А москалі і світ Божий / В путо закували» (Шевченко, т. 1, 2003: 311–312); «...москалики, що заздріли, / То все очухрало» («Великий льох») (Шевченко, т. 1, 2003: 327). Сюди ж дотикаються і Шевченкові рефлексії щодо долі запорозьких земель: «І на Січі мудрий німець. Картопельку садить...» (послання «І мертвим, і живим...») (Шевченко, т. 1, 2003: 352), та українських земель загалом: «На тій Україні / ... Байстрюки Єкатерины / Сараною сіли» (містерія «Великий льох») (Шевченко, т. 1, 2003: 328).

У період заслання подію зруйнування Січі Т. Шевченко інтерпретує в поезії «Сон (Гори мої високі)»: «...все пішло царям на грище: / І Запорожжя, і село... / І монастир святий, скарбниця, – / Все, все неситі рознесли!..» (Шевченко, т. 2, 2003: 40). Твір пронизує «болісна туга за світом, що відійшов у минуле після знищення З. С.» (Мовчанюк, 2012: 692), а руйнування царів Т. Шевченко визнає диявольським актом, традиційно іменуючи їх неситими – постійним епітетом диявола. У поемі «Іржавець» поет відсилає до події зруйнування Запорозької (Чортомлицької) Січі навесні 1709 р. – за підтримку січовиками гетьмана І. Мазепи – російськими військами під командуванням М. Яковлева та втечі запорожців із Хортиці до Криму. Цю ж подію Т. Шевченко згадує в поемі «Москалева криниця» (2 ред.): «...тойді ж ото / І Очаков брали / Москалі. А Запорожжя / Перше руйнували» (Шевченко, т. 2, 2003: 239). Такі згадки довершують думки Т. Шевченка про системні дії Москви на військово-політичне вихолощення України.

Поетові болісно відгукувалися діяння, спрямовані на поневолення України. Історію України, за слушною думкою Д. Дорошенка, «він... глибоко відчував, і, можна сказати, переживав» (Дорошенко, 1961: 306). Нищення Запорозької Січі 1775 р. Т. Шевченко мислить як останній етап перед остаточним заневоленням України. Поет повсякчас говорить про руйнівну в нашій історії роль Москви. Він вбачає безпосередній зв'язок між знищенням Запорозької Січі та закріпаченням українського народу, переділом українських земель. У ситуації історичного протистояння України ляхам, татарам, москалям саме останні надають нищівного удару своїм єдиновірцям.

Звертаючись до збірки «Думки і пісні та ще дещо» (1839) А. Метлинського, видрукуваній на рік раніше, ніж Шевченків «Кобзар», насамперед відзначимо, що її провідним настроєм є туга за козацьким минулим, яка відлунує у старовинних співах («Бандура»), у козацькому степу («Степ»), козацькій зброї («Спис»), старовинній чарці («Чарка») тощо. «Активність суму за минулим» в А. Метлинського, як відзначає А. Шамрай, споріднює його з поезіями молодого Т. Шевченка (Шамрай, 126). Зважаючи на загальноросійські настрої, лояльність до тогочасного режиму харківських поетів-романтиків, у козацькому дискурсі А. Метлинського грізний для бусурманів козак водночас постає і царевим служником: «Нам, братця, нам, братця, під конем трошити / Ворогів наших невірних проклятії кості... / Або в морі / На просторі / Цареві служити, / Славоньки собі шукати, / Ворога губити, / Та щоб наших було знати!» (тут і далі цитати із поезій А. Метлинського та П. Куліша наводимо сучасним правописом) («До вас») (Могила, 1839: 42–43). На противагу Шевченковому дискурсу, супротивниками козака постають татари і ляхи – без москалів: «Чи по степові за вітром гарцює не той то козак, / Од якого тікає Татарин і Лях?» («Козак та буря») (Могила, 1839: 57). Про власне Січ, що таки була, автор згадує дотично в поезії «Підземна церква». Тут же міститься і алюзія на зруйнування Запорозької Січі:

Поки жили козак, списи й шаблюки,
Не добував нічого даром лях!
Вже стерпів і козак чимало муки,
Вмирав на палях він, і в кайданах.
Так і в чужій крові пополоскав він руки,
Й попанував в лісах і по степах!
Далі – не стало списа і рушниці,
Прийшлося здать і стіни, і бійниці!
– Що міркувать! чи доля, чи не доля...

Од Бога все (виділення – наше. – А. Г.) (Могила, 1839: 60).

А. Метлинський сумує за козаччиною, визнає його лицарські якості, однак його думка рухається у вірнопідданському руслі, за яким авторитет царя, служіння царю і його воля не можуть піддаватися сумніву. Тож він не наважується дати оцінку події зруйнування Січі, «прикриваючись» волею Божою, попри те, що його ідеали – в козацькому минулому. Твори харківських поетів-романтиків, загалом виявляючи залежність від офіційної думки, реабілітують російську політику в Україні XVII і XVIII ст. (Шамрай, 1930: 125).

Звертаючись лише до поетичних збірок П. Куліша, ми свідомі того, що не можемо претен-

дувати на хоч якусь адекватність розгляду його історіософії. Тож ідеться тільки про дослідження рецепції конкретної події – зруйнування Запорозької Січі 1775 р. автором у межах трьох збірок. У першій поетичній збірці «Досвітки» (1876) П. Куліша Січ зображається як місце, де проживали славні предки («Гульвіса») (Куліш, 1876: 63). Автор говорить про козацьку славу як лицарство («Настуся») (Куліш, 1876: 129, 133); козаччина і її героїка лежать в основі збірки. Історична тема повертає до козацько-польських та козацько-турецьких конфліктів, при цьому сторінка козацько-московських взаємин не заторкується. Хіба тільки у творі «Дунайська дума», що містить алюзію на подію зруйнування Запорозької Січі 1775 р., точніше говорить про її наслідки:

Хто ж панує-бенкетує
В Великому Лузі?
Сумно по Сибіру
Вигнанці дубують,
А по селах українських
Хижаки панують (Куліш, 1970: 80).

П. Куліш, відтак, промовляє не лише про сумну долю січових ватажків, засуджених на сибірську каторгу, але й про російське хижацтво на українських землях.

Як відзначає І. Дзира, у збірці «автор наголошує на справедливості збройної боротьби, вважає останню богоугодною справою, основним засобом збереження національної гідності» (Дзира, 2008: 45). Проте вже в поемі «Великі проводи», що завершує збірку, П. Куліш вбачає козацькі війни деструктивними, неправими, а «запорізьке козацтво змальовано як несвідома маса, засліплена жадобою помсти і грабунку» (Дзира, 2008: 46).

У другій збірці «Хуторна поезія» (1882), у якій візія козацтва автором зазнає кардинальних змін, П. Куліш наділяє козацтво негативними рисами та приписує йому численні злочинства, зокрема супроти власного народу (для прикладу, «До старої баби») (Куліш, 1882: 61). Козацтво у свідомості П. Куліша асоціюється з варварством («До Шекспіра») (Куліш, 1882: 70), хижацтвом («До рідного народу...») (Куліш, 1882: 73), забуття якого він прагне.

Низка поезій збірки відгукуються на подію зруйнування Січі 1775 р. У них автор насамперед демонструє своє прихильне ставлення до цариці Катерини II як руйнівниці Війська Запорозького. Вдаючись до перифразів, він емоційно висловлюється про вчинене: «...премудро лютих злюк душила...» («На сповіді») (Куліш, 1882: 83); «...знищила еси гніздо осине...», «Розбоями й руйною неситу / Гадюку за Порогами ти вбила, /

І голову схидноядовиту / Залізною п'ятою роздавила» («Гімн єдиній цариці») (Куліш, 1882: 93); «Вона кривавих злюк душила...» («На не забудь року 1847») (Куліш, 1882: 101). Автор, в очах якого Катерина II не має вад, полемізує із Т. Шевченком. Понад це П. Куліш підносить Катерину II, стверджуючи її непересічну роль в очах культурного світу, зокрема як нищительки Запорозької Січі («Гімн єдиній цариці») (Куліш, 1882: 93). При цьому не сам титул царя П. Куліш вважає непогрішимим, – такими в його очах є Петро, а особливо Катерина, – тоді як царя Миколу I він називає «свободи ворогом», «ворогом життя», «великим душогубцем», «катюгою розуму», «мраколюбцем» як карателя учасників Кирило-Мефодіївського братства («На не забудь року 1847») (Куліш, 1882: 101).

У збірці «Дзвін» (1893) П. Куліш продовжує дегероїзувати образ козацтва. По один бік він ставить культурний світ, по другий – Січ «азіацтва» («Презній») (Куліш, 1893: 56). Розвиваючи свою концепцію служіння культурі, верховності розуму, П. Куліш бачить козацтво та його роль в українській історії як супротивні цивілізації та культурі, як руїнницькі. М. Грушевський наголошує: «Індивідуальна трагедія Куліша була в тім, що він не знайшов синтезу тих культурницьких і державницьких домагань, що поставила українсько-старшинсько-інтелігентська верства, з якою він солідаризувався, з отими соціал-радикальними і чисто-соціалістичними постулатами, які протиставило польсько-московському режимові українське відродження» (Грушевський, 1927: 10), основою якого став демократизм українського селянства та військової черні.

У цій збірці автор висловлює образливі інквентиви щодо Т. Шевченка, – все тому, що Т. Шевченко «вищий життєвий ідеал знаходив / Там, де козак над миром верховодив» («До Тараса на небеса») (Куліш, 1893: 21). Прийняти і примиритися з авторитетом Т. Шевченка на цьому життєвому етапі П. Куліш аж ніяк не міг.

У поетичних збірках митця, за нашим спостереженням, безпосередніх згадок події зруйнування Запорозької Січі немає, за винятком однієї поезії: «Яка пані, такі й сані». Власне, він моделює ситуацію, що було б, «Коли б Січ не зруйновала / Світ великий Катерина» (Куліш, 1893: 78), тобто якби козацький рух мав своє продовження. Про нього П. Куліш, як це йому і притаманно, висловлюється зневажливо. Здобутків ніяких він за козацтвом не вбачає, а його «розкошування» знаходить у користанні набутками чужої праці та в пролитті крові, сіянні постраху серед німців та москалів, що не має зв'язку із захистом від націо-

нального, релігійного, економічного, соціального тощо гніту, сидінні по корчмах. У цих вимірах для українців, що ностальгують за козащиною, згідно з П. Кулішем, вбачається «козацька слава». Козацька ж воля тут ототожнюється з воюванням-плюндруванням. Відтак ось такі слава і воля видаються досить химерними.

Отже, в П. Куліша (80–90-х років XIX ст.) існування Запорозької Січі не покликає за собою існування Української держави та утвердження цінностей волі, слави, братерства, відстоювання національних, релігійних, економічних інтересів. Хоча на той час саме збройна боротьба була найдієвішим способом розв'язання цих питань. Січ не є втіленням демократичних принципів, а виступає уособленням руїни. Автор заперечує взаємозв'язок між покріпаченням та зруйнуванням Січі. У поезії «Петро да Катерина», полемізуючи зі своїми земляками, він береться спростувати традиційні обвинувачення українців на адресу цієї двійки: «Надполовинили вони, бач Україну, / І в рабство вольну чернь козацьку завдали» (Куліш, 1893: 8), – мовляв, самі ж винні в цьому: «Мое земляцтво! ви самі свій нарід їли, / До кореня ту чернь згризли козаки / Оце ж ви перш усіх її й закрєпостили, / Самі ж були з дідів і предків кріпаки» (Куліш, 1893: 8).

Висновки. Шевченків дискурс, що вважається канонічним і є актуальним щодо оцінки події зруйнування Запорозької Січі 1775 р. російськими військами, зонайбільше зосереджений на нищівних для України наслідках: її цілковитому поневоленню Московією. Т. Шевченко промовляє про вольову неспроможність української політичної еліти, її здеградованість; про переділ українських земель та закріпачення народу після падіння Січі, – про російський внесок, рушійну роль Катерини II у цих процесах.

Кулішевий погляд (80–90-х років XIX ст.), на нашу думку, втворює установці Катерини II, закладені у її маніфесті, повторює російську офіційну риторику; що цікаво, поет зазвичай уникає вживання самої назви «Січ» чи то «запорожці». Як і для Т. Шевченка, подія знищення Запорозької Січі 1775 р. в історичній концепції П. Куліша посідає важливе місце, однак із кардинально протилежною оцінкою: її схвалення. Варто зауважити унікальність постаті П. Куліша з його потрактуванням козащини та зокрема досліджуваної нами теми серед інших українських поетів-романтиків. Потрактування П. Кулішем є також викликом і полемікою із Т. Шевченком.

Поети творять три типи нарративу: Шевченків – власне український, опертий на фундаментальні для нації цінності та ідеали; підносить конструктивні

моменти української історії та оприлюднює деструктивні з належною їхньою оцінкою; А. Метлинського – типовий малоросійський, аполітичний, за яким улюблена батьківщина мислиться в лоні імперії «під опікою» царя; Кулішевський (80–90-х років XIX ст.) – сумісний з агресивним українофобським наративом, що розвінчує українську героїку та історичні здобутки і звеличує руйнівників України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Григор'єв-Наш. Історія України в народних думках та піснях. Київ : Веселка, 1993. 271 с.
2. Грушевський М. С. Соціально-традиційні підоснови Кулішевої творчості. *Україна*. Київ, 1927. Кн. 1–2. С. 9–38. URL: https://shron3.chtyvo.org.ua/Ukraine/1927_Knyha_1-2.pdf? (дата звернення: 3.02.2022).
3. Дзира І. Запорізька Січ у художніх творах П. Куліша. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.* : зб. наук. пр. 2008. Вип. 14. С. 41–53. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/13651/05-Dzyra.pdf?sequence=1> (дата звернення: 3.02.2022).
4. Дорошенко Д. Історичні сюжети й мотиви в творчості Шевченка. *Шевченко Т. Повне вид. тв. : у 14 т.* Чикаго, 1961. Т. 2. С. 288–309. URL: https://shron2.chtyvo.org.ua/Shevchenko/Povne_vydannia_tvoriv_Tarasa_Shevchenka_Tom_02.pdf? (дата звернення: 25.01.2022).
5. Кащенко А. Ф. Оповідання про славне Військо Запорозьке низове. Київ : Веселка, 1992. 271 с.
6. Ковальчук О. Історіософські пошуки П. Куліша : особливості моделювання історії. *Київська старовина*. 1999. № 6. С. 116–123.
7. Куліш П. Дзвін. Староруські думи й сьпіви. Женева : Н. Georg Libraire-Editeur, 1893. URL: <http://elib.nlu.org.ua/view.html?id=9988> (дата звернення: 21.01.2022).
8. Куліш П. Досвітки : думи і поеми. 2-е вид., доп. Київ: (Изд.) Ф. А. Іогансона, (1876). 256 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/dlib/item/0001587> (дата звернення: 21.01.22).
9. Куліш П. Дунайська дума. *Куліш П. Поезії*. Київ : Радянський письменник, 1970. С. 72–80.
10. Куліш П. А. Хуторна поезія. Львів : Друкарня Товариства імені Шевченка, 1882. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0012405> (дата перегляду: 11.02.16).
11. Маніфест імператриці Катерини II про знищення Запорозької Січі. *Петро Калнишевський та його доба. Документи та матеріали*. Київ : (б. в.), 2009. С. 326–330.
12. Мовчанюк В. Запорозька Січ. *Шевченківська енциклопедія : в 6 т.* Т. 2 : Г–З / НАН України, Ін-т літ-ри ім. Т. Г. Шевченка ; редкол. : М. Г. Жулинський (гол.) [та ін.]. Київ, 2012. С. 691–692. URL: https://shron3.chtyvo.org.ua/Shevchenkivska_entsyklopediia/Tom_2_H_Z.pdf? (дата звернення: 24.01.2022).
13. Могила А. Думки и пісні та шче де-шчо. Харьков : Университетска типографія, 1839. 210 с. URL: <https://archive.org/details/dumkyIpsni1839/page/n1/mode/2up?view=theater> (дата звернення: 22.01.2022).
14. Полонська-Василенко Н. Історія України : у 2 т. Т. 2 : Від середини XVII століття до 1923 року. 2-е вид. Київ : Либідь, 1993. 608 с.
15. Ребро П. Т. Шевченко і Запоріжжя. Запоріжжя : Хортиця, 1996. 67 с.
16. Свириденко О. М. Романтична парадигма творчої діяльності Амвросія Метлинського : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.01.01 – українська література / Національна академія наук України, Інститут літератури імені Т. Г. Шевченка. Київ, 2002. 29 с. URL: <http://referatu.net.ua/referats/7569/147777> (дата звернення: 3.02.2022).
17. Шамрай А. Мотиви «національної туги» в творах А. Могили та І. Галки (Матеріали до характеристики ідеологічних настроїв). *Шамрай А. Харківські поети 30–40 років XIX століття (Харківська школа романтиків)*. Харків : Державне видавництво України, 1930. С. 101–141. URL: <https://elib.nlu.org.ua/view.html?id=10826> (дата звернення: 4.02.2022).
18. Шевченко Т. Повне зібрання творів : у 6 т. Т. 1 : Поезія 1837–1847 / редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 2003. 784 с.
19. Шевченко Т. Повне зібрання творів : у 6 т. Т. 2 : Поезія 1847–1861 / редкол. : М. Г. Жулинський (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 2003. 784 с.
20. Яворницький Д. (Эварницький Д. И.). Запорозьці в поезії Т. Г. Шевченка. Екатеринбург : тип. Губернского Земства, 1912. 58 с. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/dlib/item/0002315> (дата звернення: 26.01.2022).
21. Ясь Олексій. Історичні погляди Пантелеймона Куліша в світлі інтелектуальних метаморфоз 1870–80-х років. *Історіографічні дослідження в Україні*. Вип. 17. Київ: Інститут історії України НАН України, 2007. С. 78–105. URL: https://shron3.chtyvo.org.ua/Yas_Oleksii/Istorychni_pohliady_Panteleimona_Kulisha_v_svitli_intelektualnykh_metamorfoz_1870-1880-kh_rokiv.pdf? (дата звернення: 27.01.2022).

REFERENCES

1. Hryhoriev-Nash. Istoryia Ukrayiny v narodnykh dumakh ta pisniakh [The history of Ukraine in folk dumas and songs]. Kyiv : Veselka, 1993. 271 p. [in Ukrainian].
2. Hrushevskiy M. S. Sotsialno-tradytsiyni pidosnovy Kulishevoi tvorchosti [The social and traditional basis of Kulish's creative works]. *Ukraine – Ukraine*. Kyiv, 1927. Kn. 1–2. Pp. 9–38. URL: https://shron3.chtyvo.org.ua/Ukraine/1927_Knyha_1-2.pdf? (data application: 3.02.2022). [in Ukrainian].
3. Dzyra I. Zaporizka Sich u khudozhnikh tvorakh P. Kulisha [Zaporozhian Sich in artistic works of P. Kulish]. *Problemy istoriyi Ukrainy XIX – pochatku XX st. : zb. nauk. pr. – The problems of Ukrainian history of the XIX – the beginning of*

the XX century. 2008. Vyp. 14. pp. 41–53. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/13651/05-Dzyra.pdf?sequence=1> (data application: 3.02.2022). [in Ukrainian].

4. Doroshenko D. Istorychni syuzhety i motyvy v tvorchosti Shevchenka [The historical plots and motives in Shevchenko's creative works]. *Shevchenko T. Povne vyd. tv. : u 14 t. – Shevchenko T. The complete collection of works : in 14 vol.* Chykygo, 1961. T. 2. pp. 288–309. URL: https://shron2.chtyvo.org.ua/Shevchenko/Povne_vydannia_tvoriv_Tarasa_Shevchenka_Tom_02.pdf? (data application: 25.01.2022). [in Ukrainian].

5. Kashchenko A. F. Opovidannia pro slavno Viysko Zaporozke nyzove [The stories about glorious Army of Zaporozhye]. Kyiv : Veselka, 1992. 271 p. [in Ukrainian].

6. Kovalchuk O. Istoriiosofski poshuky P. Kulisha : osoblyvosti modeliuvannia istoriyi [The historiosophical searches of P. Kulish : the features of history modeling]. *Kyivska starovyna – The Kyiv antiquity*. 1999. № 6. Pp. 116–123. [in Ukrainian].

7. Kulish P. Dzvin. Staroruski dumy i spivy [The Bell. The archaic dumas and songs]. Zheneva : H. Georg Libraire-Editeur, 1893. URL: <http://elib.nlu.org.ua/view.html?id=9988>. (data application: 21.01.2022). [in Ukrainian].

8. Kulish P. Dosvitky : dumy i poemly [The Dawn : dumas and poems]. 2-e vyd., dop. Kyiv : (Yzd.) F. A. Iohanson, (1876). 256 p. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/dlib/item/0001587>. (data application: 21.01.22). [in Ukrainian].

9. Kulish P. Dunayska дума [The Danube дума]. *Kulish P. Poeziyi – Kulish P. The poems*. Kyiv : Radianskyi pysmennyk, 1970. pp. 72–80. [in Ukrainian].

10. Kulish P. A. Khutorna poeziya [The Khutor poems]. Lviv : Drukarnia Tovarystva imeni Shevchenka, 1882. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/ulib/item/ukr0012405>. (data application: 11.02.16). [in Ukrainian].

11. Manifest imperatrytsi Kateryny II pro znyshchennia Zaporozkoyi Sichy [The manifest of the empress Kateryna II about destruction of Zaporozhian Sich]. *Petro Kalnyshevskiy ta yoho doba. Dokumenty ta materialy – Petro Kalnyshevskiy and his era. The documents and materials*. Kyiv : (b. v.), 2009. pp. 326–330. [in Russian].

12. Movchaniuk V. Zaporoz'ka Sich [Zaporozhian Sich]. *Shevchenkivska entsyklopediya : v 6 t. – Shevchenko's encyclopedia : in 6 vol.* T. 2 : H–Z / NAN Ukrainy, In-t lit-ry im. T. H. Shevchenka ; redkol. : M. H. Zhulynskiy (hol.) [ta in.]. Kyiv, 2012. pp. 691–692. URL: https://shron3.chtyvo.org.ua/Shevchenkivska_entsyklopediia/Tom_2_H_Z.pdf? (data application: 24.01.2022). [in Ukrainian].

13. Mohyla A. Dumky i pisni ta shche de-shcho [The thoughts and songs and something else]. Kharkov : Universytetska typohrafiya, 1839. 210 p. URL: <https://archive.org/details/dumkyIpsni1839/page/n1/mode/2up?view=theater> (data application: 22.01.2022). [in Ukrainian].

14. Polonska-Vasylenko N. Istoriya Ukrainy : u 2 t. [The history of Ukraine : in 2 vol.]. T. 2 : Vid seredyny XVII stolittia do 1923 roku. 2-e vyd. Kyiv : Lybid, 1993. 608 p. [in Ukrainian].

15. Rebro P. T. Shevchenko i Zaporizhzhia [T. Shevchenko and Zaporizhzhia]. Zaporizhzhia : Khortytsia, 1996. 67 p. [in Ukrainian].

16. Svyrydenko O. M. Romantychna paradyhma tvorchoyi diyalnosti Amvroziya Metlynskoho [The romantic paradigm of creative activity of Amvrozii Metlynskiy]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk : spets. 10.01.01 – ukrainska literatura / Natsionalna akademiya nauk Ukrainy, Instytut literatury imeni T. H. Shevchenka. Kyiv, 2002. 29 p. URL: <http://referatu.net.ua/referats/7569/147777> (data application: 3.02.2022). [in Ukrainian].

17. Shamrai A. Motyvy «natsionalnoyi tuhy» v tvorakh A. Mohyly ta I. Halky (Materialy do kharakterystyky ideolohichnykh nastroyiv) [The motives of “national anguish” in creative works of A. Mohyla and I. Halka (The materials for characteristics of ideological sentiments)]. *Shamrai A. Kharkivski poety 30–40 rokiv XIX stolittia (Kharkivska shkola romantykiv) – Shamrai A. The Kharkiv poets of 30–40-th years of XIX century (The Kharkiv school of romantics)*. Kharkiv : Derzhavne vydavnytstvo Ukrainy, 1930. pp. 101–141. URL: <https://elib.nlu.org.ua/view.html?id=10826> (data application: 4.02.2022). [in Ukrainian].

18. Shevchenko T. Povne zibrannia tvoriv : u 6 t. [The complete collection of works in six volumes]. T. 1 : Poeziya 1837–1847 / redkol. : M. H. Zhulynskiy (holova) ta in. Kyiv : Naukova dumka, 2003. 784 p. [in Ukrainian].

19. Shevchenko T. Povne zibrannia tvoriv : u 6 t. [The complete collection of works in six volumes]. T. 2 : Poeziya 1847–1861 / redkol. : M. H. Zhulynskiy (holova) ta in. Kyiv : Naukova dumka, 2003. 784 p. [in Ukrainian].

20. Yavornytskyi D. (Evarnytskyi D. Y.). Zaporozhtsi v poeziyi T. H. Shevchenka [Zaporozhian cossacks in T. Shevchenko's poems]. Ekaterynoslav : typ. Hubernskoho Zemstva, 1912. 58 p. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua/dlib/item/0002315> (data application: 26.01.2022). [in Ukrainian].

21. Yas Oleksiy. Istorychni pohliady Panteleimona Kulisha v svitli intelektualnykh metamorfoz 1870–80-kh rokiv [The historical views of Panteleimon Kulish in the light of his intellectual metamorphoses of 1870–80-th]. *Istoriografichni doslidzhennia v Ukraini – The historiographical researches in Ukraine*. Vyp. 17. Kyiv: Instytut istoriyi Ukrainy NAN Ukrainy, 2007. pp. 78–105. URL: https://shron3.chtyvo.org.ua/Yas_Oleksii/Istorychni_pohliady_Panteleimona_Kulisha_v_svitli_intelektualnykh_metamorfoz_1870-1880-kh_rokiv.pdf? (data application: 27.01.2022). [in Ukrainian].

ПЕДАГОГІКА

УДК 373.3/5.091.33:811.111:159.955

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-29>**Еліна АНАНЬЯН,***orcid.org/0000-0002-2903-4189*

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри германської та слов'янської філології

Донбаського державного педагогічного університету

(Слов'янськ, Донецька область, Україна) *elina_ananyan@ukr.net*

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЕВРИСТИЧНОГО НАВЧАННЯ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті досліджено специфіку застосування технологій евристичної освіти на заняттях з іноземної мови в межах традиційного навчання; вивчено роль евристичної діяльності, що реалізується саме через використання іноземної мови, у процесі розвитку інтелектуально-творчого потенціалу учня, його прагнення до самореалізації. Автор статті підкреслює, що сьогодні інтелектуальний розвиток особистості визначається не обсягом знань, які утримуються в пам'яті, а здатністю людини до критичного мислення, тобто її вмінням проводити ґрунтовний аналіз отриманої інформації з подальшим ухваленням самостійного та раціонального рішення. За таких умов розвиток критичного мислення стає пріоритетним як у контексті середньої освіти взагалі, так і в процесі оптимізації навчання іноземної мови зокрема. Автор статті доводить, що в опануванні компетентності, представленій вище, особливої ролі набуває евристичне навчання, спрямоване на перетворення навчально-пізнавальної діяльності на інтелектуально-творчу; при такому навчанні кількісне засвоєння навчальної інформації відбувається на максимально якісному рівні за рахунок використання внутрішнього резерву та творчого потенціалу особистості. У статті розкрито принципи евристичного навчання, дотримання яких дозволяє диференційовано підходити до вибору змісту освіти, враховувати різний рівень підготовки учнів з предмета, їхні схильності, мотиви, особливості темпераменту, властивості мислення і пам'яті, емоційність тощо. Автор статті презентує певні методи евристичного навчання та підкреслює можливість продуктивно використовувати їх у різних формах організації навчальної діяльності учнів на уроці іноземної мови. Підкреслено, що використання евристичних технологій на уроці іноземної мови спрямовано як на опанування та розв'язання ініціативної комунікативної компетенції, так і на розвиток пізнавальної мотивації, саморегуляції, розуміння та керування особистісними діями; на формування внутрішньої потреби подолання пізнавальних труднощів; забезпечення рефлексії та самоконтролю тощо.

Ключові слова: евристичне навчання, інтелектуально-творча діяльність, креативне мислення, ініціативна комунікативна компетенція.

Elina ANANYAN,*orcid.org/0000-0002-2903-4189*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Germanic and Slavonic Philology

Donbas State Pedagogical University

(Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) *elina_ananyan@ukr.net*

EDUCATIONAL POTENTIALITY OF HEURISTIC LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE LESSON

In the article the specificity of the use of heuristic education technologies in foreign language lessons within the framework of traditional education is studied; the role of heuristic activity, which is realized through the use of a foreign language in the process of development of student's intellectual and creative potential, his/her aspiration to self-realization is revealed. The author of the article emphasizes that today the intellectual development of a person is determined not by the amount of knowledge stored in memory, but by a person's ability to think critically, i.e. his/her ability to thoroughly analyse the information and then make independent and rational decisions. Under such conditions, the development of critical thinking becomes a priority in the context of secondary education, in general as well as in the process of optimization of foreign language learning, in particular. The author of the article proves that in mastering the competence mentioned above, heuristic learning, aimed at transforming educational and cognitive activities into intellectual and creative ones, takes a special role; with this training, quantitative assimilation of educational information takes place at

the highest quality level due to the use of inner reserves and creative potential of the individual. The article reveals the principles of heuristic learning, the observance of which leads to the differentiated approach to the content of education; makes it possible to take into account different levels of students' performance, their interests, motives, temperament, thinking and memory abilities, emotionality, etc. The author of the article presents certain methods of heuristic learning and emphasizes the opportunity to use them efficiently in various forms of organization of students' educational activities in a foreign language lesson. It is underlined that the use of heuristic technologies in a foreign language lesson is aimed at mastering and developing foreign language communicative competence as well as at developing cognitive motivation, self-regulation, self-management skills; forming the internal need to overcome cognitive difficulties; ensuring reflection and self-control, etc.

Key words: *heuristic learning, intellectual and creative activity, creative thinking, foreign language communicative competence.*

Постановка проблеми. Сьогодні формування мовної особистості учня будується на спільності всіх предметів мовного циклу, об'єднаних метою сформувати та розвинути в підлітка такі якості, як творчість, оригінальність та креативність мислення, здатність реалізовувати взаємодію та взаєморозуміння під час спілкування, прагнення до самовдосконалення, бажання долучитися до сучасних процесів, що відбуваються в різних сферах життя світової спільноти, вибудовування активної позиції, бути причетним до прогресивних змін тощо. Зрозуміло, що шляхи реалізації зазначених очікувань безумовно пов'язані з навчанням іноземної мови і мають передбачати створення всіх необхідних умов для оновлення змісту навчання іноземної мови, впровадження сучасних та прогресивних методів і технологій навчання іноземної мови, а також варіативності засобів та форм навчання іноземної мови. За таких умов набуває пріоритетності евристичне навчання, що в науковій літературі розглядається як процес перетворення навчально-пізнавальної діяльності на інтелектуально-творчу, причому кількісне засвоєння навчальної інформації відбувається на максимально якісному рівні за рахунок використання внутрішнього резерву та творчого потенціалу особистості (Андрєєв, 2015: 17).

Аналіз останніх досліджень. Вивчення проблеми евристичного навчання як моделі, що актуалізує продуктивну самостійну діяльність учня, відкриття та конструювання ним знань як у межах конкретного предмета, так і в міжпредметному контексті доводить, що відмінність евристичного навчання від традиційного полягає в зміні співвідношення між знанням і незнанням. Так, науковці (Ю. Кулюткін, В. Лозова, О. Матюшкін, В. Моляко, Л. Спін, Н. Талізана, А. Хуторський) наголошують, що метою традиційного навчання є гармонійний перехід від *незнання* до *знання*: учитель «дає знання», а учні їх «отримують». В евристичному навчанні, навпаки, учитель разом з учнями збільшують кількість свого *незнання*. Але *незнання* тут є не порожнечою, а рефлексивно

зафіксованою в ході навчання проблематикою, тобто *знанням про незнання*, де *незнання* розуміється як найважливіший елемент змісту освіти, а не відсутність його. На думку сучасних дослідників Г. Якубеля та Н. Лебединської, слід пам'ятати, що евристичне навчання, «спочатку зорієнтоване на створення тими, хто навчається, духовних та матеріалізованих освітніх продуктів», стимулює творчий саморозвиток особистості того, хто навчається (Якубель, Лебединська, 2010: 39). Також, як зазначають О. Демченко, А. Король, А. Хуторський, тут є доцільним говорити про формування таких пізнавально-творчих здібностей, як допитливість, захопленість, уміння аналітично та синтетично думати, схильність до експерименту, креативність, уява, інтуїція, винахідливість, незалежність, здатність до цілепокладання, стійкість у досягненні мети, гнучкість та варіативність дій, комунікативність тощо.

Мета статті полягає в дослідженні специфіки застосування технологій евристичної освіти на заняттях з іноземної мови в межах традиційного навчання; вивченні ролі евристичної діяльності, що реалізується саме через використання іноземної мови, у процесі розвитку інтелектуально-творчого потенціалу учня, його прагнення до самореалізації.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури засвідчив, що в генезі вивчення проблеми евристичного навчання можна виокремити п'ять етапів: I етап – античний, який пов'язують з ім'ям давньогрецького філософа Сократа та запропонованою ним Сократівською бесідою, так званим евристичним діалогом, що будувався на діалектичному міркуванні та у процесі якого народжувалися нові знання; II етап – час інтенсивних пошуків в області науки і техніки в період Середньовіччя та Нового часу. Підкреслимо: тоді як перші два етапи культивували такі загальні засади евристики, як протидія думок з метою знайти правдиве знання, мистецтво аргументації та доказу істини, потребу в наукових зрушеннях, то зміст III етапу (кінець XIX – середина

80-х рр. ХХ ст.) можна визначити як методичний, коли відбувається активне входження евристики в дидактику як евристичний (частково-пошуковий) метод навчання. ІV етап розвитку евристичної освіти (друга половина 80–90-і рр. ХХ ст.) пов'язується головним чином з науковими працями А. Хуторського, у яких евристичний метод навчання розглядається як цілісна педагогічна технологія з притаманною їй специфікою організації: особистісне цілепокладання (допомога вчителя передбачена), прогнозування освітнього продукту, самостійний вибір шляхів його підготовки та презентації, освітня рефлексія (Хуторський, 2003). Сучасний – V етап – за словами Г. Якубеля, характеризується “інтенсивним розвитком евристичного навчання «вглиб» і «вшир», переходом від дидактичної евристики до евристичної дидактики” (Якубель, Лебединська, 2010: 39–40). Сьогодні впровадження евристичного навчання в освітній процес ефективно відбувається у форматі його комбінування з іншими перспективними освітніми технологіями, у першу чергу – інформаційними, що дає можливість говорити про процес його інноваціонування.

Результати евристичної освіти виражаються у вигляді пріоритетного розвитку креативних, когнітивних і комунікативних якостей учня, який володіє розкутістю думок, почуттів і рухів, одночасно вміє дотримуватися норм поведінки, що задаються соціальним середовищем; має розвинуте почуття нового, здатність до продукування ідей, схильність до ризику та експерименту; є носієм прожитих у власній діяльності вітчизняних культурних норм і традицій, вміє вести продуктивний діалог з представниками інших культур; має власне розуміння сенсу кожного з предметів, що вивчаються; орієнтується у ключових проблемах відповідних наук і мистецтв; здатний діяти в ситуаціях невизначеності, «тримати удар»; вміє поставити навчальну мету в заданій галузі знань або діяльності, скласти план її досягнення, виконати свій план, використовуючи оптимальні для наявних умов способи й засоби, отримати й усвідомити свій результат, порівняти його з іншими аналогічними результатами, провести рефлексію і самооцінку своєї діяльності; здатний визначити своє розуміння або нерозуміння з будь-яких питань, що виникають; вміє з'ясувати і оцінити іншу точку зору, вступити в дискусію; володіє евристичними методами і способами діяльності: методами прогнозу, формулювання гіпотез, конструювання закономірностей, побудови теорій; використовує в пізнанні інтуїцію; вміє вибирати методи пізнання, адекватні об'єкту, бачить зна-

йоме в незнайомому і навпаки, здатний знаходити різні ракурси вирішення проблем тощо (Евристичні методи, 2021).

Організація евристичної освітньої діяльності регламентується відповідними принципами:

1. *Принцип особистісного цілепокладання учня.* Освіта кожного учня здійснюється на основі та з урахуванням його особистих навчальних цілей.

2. *Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії.* Учень має право на усвідомлений та узгоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів.

3. *Принцип метапредметних основ змісту освіти.* Основу змісту освітніх областей і навчальних дисциплін складають фундаментальні освітні об'єкти, що забезпечують можливість їх суб'єктивного особистісного пізнання учнями.

4. *Принцип продуктивності навчання.* Головним орієнтиром навчання є особисте освітнє прирощення учня, що складається з його внутрішніх продуктів навчальної діяльності (вміння, здібності, способи діяльності тощо) і зовнішніх (версія, текст, малюнок тощо).

5. *Принцип первинності освітньої продукції учня.* Створюваний учнем особистісний зміст освіти випереджає вивчення освітніх стандартів і загальнонавчальних культурно-історичних досягнень у досліджуваній області.

6. *Принцип ситуативності навчання.* Освітній процес будується на організованих ситуаціях, що передбачають самовизначення учнів та евристичний пошук їхніх рішень. Учитель супроводжує учня в його освітньому русі.

7. *Принцип освітньої рефлексії.* Освітній процес включає безперервне усвідомлення учнем і вчителем власної діяльності: аналіз і засвоєння способів цієї діяльності, одержуваних результатів, конструювання на цій основі подальших дій і планів навчання (Закономірності, 2009).

Евристика має позитивні результати застосування в груповій, фронтальній та індивідуальній формах організації навчальної діяльності учнів під час заняття. Вона дозволяє диференційовано підходити до вибору змісту освіти, враховувати різний рівень підготовки учнів з предмета, їхні схильності, мотиви, особливості темпераменту, властивості мислення і пам'яті, емоційність тощо.

Вивчаючи специфіку застосування інноваційних технологій евристичної освіти на заняттях з іноземної мови в межах традиційного навчання, зазначимо, що запроваджуючи завдання

евристичного характеру на уроці іноземної мови, учитель дотримується основних принципів евристичного навчання, коли лейтмотивом є орієнтир на організацію евристичної ситуації, що передбачає евристичний пошук її розв'язання, аналіз зроблених кроків та одержуваних результатів, конструювання на цій основі подальших дій і планів навчання.

Саме евристична ситуація на уроці іноземної мови спонукає учнів до створення особистого освітнього продукту (ідей, гіпотези, версії, презентації, схеми, тексту). У кожному конкретному випадку освітній результат залишається непередбачуваним. Так, учитель проблематизує ситуацію, задає технологію діяльності, супроводжує освітній рух учнів, але не визначає наперед конкретні освітні результати, які повинні бути отримані. Використовуючи евристичні ситуації, які можуть бути пов'язані з різними аспектами вивчення мови, учитель готує свою учнівську аудиторію до того, що ці завдання є такими, які апріорі не мають однозначних «правильних» відповідей, оскільки зорієнтовані на індивідуальне та творче виконання. За таких умов в евристичному навчанні контролю підлягає не стільки ступінь засвоєння готових знань, скільки творчість, нестандартність у розв'язанні запропонованих задач та бажання відійти від загальноприйнятого шаблону (Евристичні методи, 2021).

Підкреслимо, що урок іноземної мови є тією самою платформою, на якій учитель може застосувати різні методи евристичного навчання (відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів), що дозволяють розвивати креативні, когнітивні та організаційно-діяльнісні якості особистості кожного з учнів безпосередньо під час уроку. Так, це можуть бути метод вигадкування, прогнозування ситуації, креативний метод «Якби...», метод «Мозковий штурм», метод проєктів, метод міфологічної скриньки, метод інверсії, методу евристичних питань (метод Квінтіліана), методу образного бачення, методу символічного бачення, методу «Якби...», методу гіперболізації, методу аглютинації, методу візуалізації, методу «Mind-Map» («карта пам'яті») метод конструювання правил та понять, метод рефлексії тощо (Евристичні методи, 2021). На особливу увагу з боку вчителів іноземної мови заслуговує метод «Гра з ідеєю», сутністю якого є

підготовка до розумової діяльності, здійснення своєрідного мотиваційного поштовху для мозку, проведення розумової розминки, у процесі якої засвоюються стратегії розумової діяльності. Гра такого типу займає кілька хвилин і може бути проведена на початку уроку в якості мовної зарядки, включена до навчального процесу під час опрацювання нового матеріалу або використана вчителем для актуалізації більш вдумливого розуміння проблемної ситуації. Метод «Гра з ідеєю» може бути реалізований через такі прийоми: *продукування ідеї; аналіз ситуації; удосконалення запропонованої ідеї; загострення уваги; розширення знань; асоціація*. Підкреслимо, що метод «Гра з ідеєю» сприяє усвідомленню сутності проблеми або дискусійного питання, учні отримують можливість розв'язувати мовленнєві задачі з урахуванням свого особистісного досвіду та рефлексії. Зазначимо, що представлені евристичні методи інноваційно можуть бути доповнені використанням графічного органайзера як інноваційного візуального ресурсу в процесі навчання іноземної мови (Frayer Model, Concept Web, Clock Diagram, T-Chart, Y-Chart, Venn Diagram, Decision-Making Chart, Fishbone Diagram, Compare and Contrast Matrix, PMI Chart), що, безумовно, інтенсифікує розвиток критичного мислення; формування бажання та здатності самостійно вчитися; опанування іншомовної комунікативної компетентності; реалізацію загальнонавчальних умінь, пов'язаних зі сприйняттям, переробкою та обміном інформацією; покращення всіх видів пам'яті (короткочасної, довготривалої, образної, зорової); оптимізацію процесу навчання; формування організаційних умінь тощо.

Висновки. Отже, матеріал, представлений вище, засвідчив, що застосування методів евристичного навчання на уроці англійської мови разом з використанням традиційних методів і форм навчання іноземної мови може забезпечити належний рівень мовної та мовленнєвої підготовки учнів, їхньої іншомовної лінгвосоціокультурної компетентності, розвинути в учнів навчально-стратегічні компетентності та пізнавально-творчі здібності. Використання зазначених евристичних методів під час уроків іноземної мови дозволяє вчителю індивідуалізувати навчання та створити проблемні ситуації з метою вдосконалення іншомовної комунікативної компетентності учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости. URL: <https://andreev-pedagogicheskaya-evristika.html>
2. Евристичні методи в педагогіці і навчанні. Методи евристичного навчання. Методи і форми. URL : <https://evristicheskie-metody-v-pedagogike-i-obuchenii-metody-evristicheskogo-obucheniya-metody-i-formy/>
3. Закономірності евристичного навчання. URL: <https://osvita.ua/school/method>

-
4. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. URL: http://A.V.Khutorskoy_Didakticheskaja_ehvrastika.pdf
 5. Якубель Г. И., Лебединская Н. Н. Эвристическое обучение в системе профессиональной подготовки будущих педагогов. *Высшая школа : наукова-метадичны і публіцистичны часопіс*. 2010. № 2. С. 39–44.
 6. Worksheetworks.com. URL: <https://www.worksheetworks.com>

REFERENCES

1. Andreev V. I. Pedagogicheskaya evristika dlya tvorcheskogo samorazvitiya mnogomernogo myshleniya i mudrosti [Pedagogical heuristics for creative self-development of multi-dimensional thinking and wisdom]. URL: <https://andreev-pedagogicheskaya-evristika.html> [in Russian].
2. Evrystychni metody v pedahohitsi i navchanni. Metody evrystychnoho navchannia. Metody i formy [Heuristic methods in pedagogy and learning. Methods of heuristic learning. Methods and forms] URL : <https://evrysticheskie-metody-v-pedagogike-i-obuchenii-metody-evrysticheskogo-obucheniya-metody-i-formy/> [in Ukrainian].
3. Zakonomirnosti evrystychnoho navchannia [Regularities of heuristic learning] URL: <https://osvita.ua/school/method> [in Ukrainian].
4. Khutorskoj A. V. Didakticheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya [Didactic heuristics. The theory and technology of creative learning] URL: http://A.V.Khutorskoy_Didakticheskaja_ehvrastika.pdf [in Russian].
5. Yakubel G. I., Lebedinskaya N. N. Evristicheskoe obuchenie v sisteme professionalnoj podgotovki budushhikh pedagogov. *Vyshejschaya shkola : navukova-metadychny i publiczystychny chasopis*. [Heuristic Learning in the Professional Training of Future Teachers]. 2010. № 2. Pp. 39–44 [in Russian].
6. Worksheetworks.com. URL: <https://www.worksheetworks.com>

УДК 372.881.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-30>

Ірина БЕРЕЗНЕВА,

orcid.org/0000-0002-3351-9963

старший викладач кафедри іноземних мов
Національної академії Національної гвардії України
(Харків, Україна) *irinasunnyday27@gmail.com*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ВІЙСЬКОВОМУ ВНЗ

Стаття присвячена визначенню ролі аудіювання під час навчання курсантів іноземній мові. Визначено, що аудіювання вносить свій внесок і у досягнення освітньої мети, забезпечуючи курсантам можливість розуміти висловлення, опанувати звуковою стороною досліджуваної мови, його фонемним складом і інтонацією: ритмом, наголосом, мелодикою. Виявлено, що аудіювання як дія, яка входить до складу усної комунікативної діяльності, використовується в будь-якому усному спілкуванні, підпорядкованому професійним, суспільним чи особистим потребам. Також зазначено, що аудіювання як зворотний зв'язок у кожного мовця під час говоріння, дозволяє здійснювати самоконтроль за мовою і знати, наскільки вірно реалізуються у звуковій формі мовні наміри. Підкреслено, що аудіювання являє собою окремий вид комунікативної діяльності зі своїм мотивом, що відображає потреби військового фахівця відповідно характеру його діяльності. Особлива увага була приділена розгляду основних труднощів розуміння і сприйняття мови на слух. Було виявлено, що успішність аудіювання на різних етапах навчання визначається як суб'єктивними так і об'єктивними факторами. Виходячи з цього, наголошено, що аудіювання необхідно ввести в практику викладання як вид мовленнєвої діяльності в повному обсязі для ефективності та інтенсифікації процесу навчання іноземної мови, дотримуючись принципів комунікативного методу навчання. Встановлено, що формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні – одне з важливих завдань іншомовної підготовки сучасного фахівця військової справи. Наголошено, що разом з іншими видами мовленнєвої діяльності аудіювання забезпечує оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, розвиває вміння курсантів розуміти та спілкуватися іноземною мовою, оскільки однією з актуальних завдань є вдосконалення мовної підготовки військових фахівців у вищих навчальних закладах відповідно до стандарту «STANAG6001».

Ключові слова: аудіювання, розуміння аудіювання, мовленнєва діяльність, види діяльності на аудіювання, викладання іноземної мови.

Irina BEREZNEVA,

orcid.org/0000-0002-3351-9963

Senior Teacher at the Department of Foreign Languages
National Academy of the National Guard of Ukraine
(Kharkiv, Ukraine) *irinasunnyday27@gmail.com*

SOME ASPECTS OF TEACHING LISTENING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A MILITARY HIGH SCHOOL

The article is devoted to defining the role of listening in teaching cadets a foreign language. It is determined that listening contributes to the achievement of educational goals, providing cadets with the opportunity to understand the utterance, to master the sound side of the studied language, its phonemic composition and intonation: rhythm, stress, melody. It was found that listening as an action that is part of oral communication activities is used in any oral communication, subject to professional, social or personal needs. It is also noted that listening, as feedback from each speaker during speaking, allows you to exercise self-control over the language and know how correctly implemented in the sound form of language intentions. It is emphasized that auditioning is a separate type of communicative activity with its own motive, which reflects the needs of a military specialist in accordance with the nature of his activities. Particular attention was paid to the main difficulties in understanding and perceiving language by ear: It was found that the success of listening at different stages of learning is determined by both subjective and objective factors. Based on this, it was emphasized that listening should be introduced into the practice of teaching as a type of speech activity in full for the effectiveness and intensification of the process of learning a foreign language, following the principles of communicative teaching. It is established that the formation of speech competence in listening is one of the important tasks of foreign language training of a modern military specialist. It is emphasized that together with other types of speaking activities listening provides mastery of a foreign language as a means of communication, develops students' ability to understand and communicate in a foreign language, as one of the urgent tasks is to improve language training of military specialists in higher education.

Key words: listening, listening comprehension, speaking activity, types of listening activity, foreign language teaching.

Постановка проблеми. Підготовка сучасного військового фахівця передбачає достатнє оволодіння іноземною мовою. Якщо раніше іноземна мова розглядалася як зброя у боротьбі з потенційним ворогом, то сьогодні вона стає засобом співпраці з європейськими та світовими військовими блоками. Військовий спеціаліст зі знанням іноземної мови користується великим попитом на ринку праці, отже, вміння сприймати на слух іноземну мову є важливою професійною рисою. Це вміння є надзвичайно актуальним, тому що володіння іноземною мовою дає змогу майбутнім офіцерам більш ефективно виконувати професійні обов'язки, бути в контексті сучасних вимог до зразків сучасного озброєння, питань виникнення воєнних конфліктів, планування стратегій співпраці з іншими військовими підрозділами. Актуальність роботи може бути аргументована важливістю проблеми, але й той же час її недостатньо розробленістю для застосування в умовах військових ВНЗ.

Аналіз досліджень. У реальній комунікації чотири види мовленнєвої діяльності розподілені таким чином: аудіювання – 42%, говоріння – 32%, читання – 15%, письмо – 11%, серед яких аудіювання посідає чільне місце. Окрім своєї основної, власне комунікативної, функції аудіювання виконує й низку допоміжних: стимулює мовленнєву й навчальну діяльність курсантів, використовується для ознайомлення їх з новим матеріалом, підвищує ефективність зворотного зв'язку та самоконтролю.

Численні праці з психології та психолінгвістики свідчать, що питання розвитку вмінь слухати й розуміти усне мовлення належить до пріоритетних у методиці навчання мови. Опис лінгвістичних особливостей цього виду мовленнєвої діяльності розкрито в працях Гоцкіна М., Золотницької С., Кочан І., Дж. Міллера, Сатінової В. та ін. Психологічні та психолінгвістичні засади розвитку аудитивних умінь висвітлюються в працях Беляєва Б., Виготського Л., Жинкіна М., Зимньої І., Костюка Г., Леонтьєва О. та ін.

Мета статті – розглянути, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування аудитивних умінь курсантів в процесі навчання англійської мови.

Виклад основного матеріалу. У роботах методистів і лінгводидактів знаходимо низку визначень поняття «аудіювання». Кочан І. трактує аудіювання як один із видів мовленнєвої діяльності, під час якого людина одночасно сприймає усне мовлення й аналізує його (сміслова обробка інформації), концентруючи на ньому свою увагу.

Водночас наголошуючи на неможливості ототожнення аудіювання зі слуханням, оскільки аудіювання відрізняється від нього розумінням усного мовлення, а не лише акустичним сприйманням звукового процесу (Кочан, 2005: 65). Соловова О. визначає його як самостійний вид мовленнєвої діяльності, що означає процес сприймання та розуміння мовлення на слух (Соловова, 2002: 124). Методисти Миролубов О. та Климентенко А. трактують аудіювання як смислове сприймання у вигляді системи, що характеризується трьома рівнями – спонукальним, формувальним і реалізувальним (Клименко, 1981: 242). Суздалева О. детально трактує цей вид мовленнєвої діяльності та описує його як складний мисленнєвий процес сприймання, розпізнавання й розуміння мовлення, що супроводжується активним переробленням отриманої інформації на основі наявного лінгвістичного й прагматичного досвіду та оцінкою у внутрішньому мовленні інформації, що сприймається (Суздалева, 1998: 11). Незважаючи на розмаїття визначень, дослідники цього виду мовленнєвої діяльності солідарні в тому, що аудіювання ґрунтується на сприйманні та осмисленні звукового сигналу.

Проаналізувавши та узагальнивши наявні тлумачення, ми визначаємо аудіювання як рецептивний вид мовленнєвої діяльності, активний, але зовні не виражений процес слухового сприймання, декодування й розуміння мовлення на основі лінгвістичного та життєвого досвіду курсанта. Аудіювання з розумінням основного змісту передбачає передусім розуміння курсантом теми та найсуттєвіших деталей аудіо тексту. Для цього курсантові достатньо зрозуміти 75% його інформації за умови, що решта 25% не містить ключової інформації, суттєвої для розуміння всього змісту аудіо тексту. Цей вид аудіювання передбачає сформованість в курсанта вмінь прогнозувати зміст аудіо тексту за його заголовком, здогадуватись про значення незнайомих лексичних одиниць, ігнорувати окремі лексичні одиниці, які не перешкоджають розумінню основного змісту, визначати смислові частини тексту та зв'язки між ними тощо.

Аудіювання з метою пошуку необхідної інформації чи інформації, яка цікавить, передбачає розуміння курсантом конкретної інформації, яка може бути задана викладачем або пов'язана з темою заняття. Курсант повинен швидко знайти потрібну інформацію і сконцентрувати на ній свою увагу, намагаючись зрозуміти інформацію повністю або її основний зміст (залежно від комунікативної настанови). Цей вид аудіювання передбачає сформованість в курсанта вмінь орієнтування в логіко-

смісловій структурі аудіо тексту, знаходження та вибору нової чи заданої інформації, об'єднання в логічне ціле здобутої інформації з кількох аудіо джерел згідно з конкретним завданням.

Аудіювання з повним (детальним) розумінням змісту аудіо тексту передбачає розуміння курсантом максимально повної й точної його інформації. Цей вид аудіювання потребує сформованості в курсанта вміння поєднувати аудіювання з нескладною мнемічною та логіко-сміисловою діяльністю, оцінювати й зіставляти здобуту інформацію зі своїм досвідом.

Звичайно до аудіо текстів як навчального матеріалу висуваються певні вимоги. Окрім основних вимог, які висуваються до всіх навчальних текстів, як то виховна цінність, відповідність професійним особливостям курсантів і їхньому мовленнєвому досвіду в іноземній та рідній мовах, наявність проблеми, яка викликає інтерес у курсантів, до аудіо текстів висувається низка додаткових вимог. Передусім це вимоги до композиції аудіо текстів: наявність експозиції, простота викладу й логічність побудови, обмежена кількість сюжетних ліній і персонажів, чітке формулювання головної думки на початку / в кінці тексту / в заголовку. Крім того аудіо текст повинен представляти різні форми мовлення – монолог, діалог, діалог –монолог (з мінімумом діалогу) та бути укладеними не від першої особи (що ускладнює аудіювання на початковому ступені навчання ІМ); мати надлишкові елементи інформації. До останніх належать елементи, непов'язані безпосередньо зі змістом (вставні слова, повтори, синонімічні вирази, контактувальні слова), позамовні елементи мовлення, елементи риторичної стратегії (паузи, повтори, переформулювання, опис окремих ситуацій з інших позицій, заповнювачі мовчання). Темп аудіо повідомлення визначає як швидкість і точність розуміння, так і ефективність запам'ятовування.

Загальний темп мовлення складається з двох величин – кількості слів (складів) за хвилину та кількості мовленнєвих пауз. Вимір цих величин показує, що різниця між мінімальним та максимальним темпом мовлення є досить великою – від 100 до 400 складів за хвилину. Вона залежить від багатьох факторів: темпу мовлення, який може бути нерівномірним в одного й того ж мовця в залежності від його настрою, індивідуальних звичок, емоційної забарвленості аудіо повідомлення; типу і виду тексту (монолог – діалог; опис – розповідь – повідомлення; прозовий – віршований); вагомості й новизни інформації (важливіша інформація подається повільніше, менш важ-

лива – швидше); складності теми й мовної норми; специфіки лексико-граматичної системи англійської мови. Тому викладачі часто стикаються з різного роду труднощами аудіювання. У своїх роботах лінгводидакти (І. Бім, Н. Гальськова, Н. Гез, М. Ляховицький, М. Пруссаков, О. Соловова, Н. Шибко) відокремлюють труднощі аудіювання, пов'язані з трьома основними чинниками:

- умовами комунікації;
- лінгвістичними особливостями усного мовлення (фонетичними, лексичними, граматичними);
- розумінням змісту повідомлення.

А саме, мовні труднощі аудіювання визначаються такими об'єктивними параметрами як:

рівнем розуміння наявної в аудіо тексті інформації (повне розуміння, розуміння важливих ідей, цілеспрямований вибір інформації);

видом аудіо тексту (опис, розповідь, повідомлення; монолог, діалог);

тематикою/ темою;

обсягом аудіо тексту (кількістю слів у ньому);

способом контролю/ оцінювання (відповіді на запитання, вибіркові відповіді – тести множинного вибору, узагальнюючі повідомлення, розповідь).

Фонетичні труднощі розмовного мовлення вважаються основними труднощами аудіювання. Це, зокрема, стосується різних рівнів підготовки курсантів. Слабка розвиненість фонематичного слуху, недостатні вимовні навички, нечітка сформованість акустико-артикуляційних образів відволікають увагу курсантів на мовну форму повідомлення, в результаті чого не розпізнаються значення слів як одиниць сприймання.

Лексичні труднощі виникають не лише при кількісному збільшенні словникового матеріалу і його різноманітності (що характерно для старшого ступеня навчання), але й при вживанні слів професійного військового спрямування.

Грамматичні труднощі пов'язані як із синтаксисом, так і з морфологією. Труднощі аналітико-синтетичної діяльності, яка є основою сприймання інформації, збільшуються пропорціонально довжині мовленнєвого повідомлення і складності синтаксичних структур у ньому. Деякі граматичні труднощі зумовлені наявністю аналітичних форм, відсутніх в рідній мові. Труднощі спричиняє граматична омонімія, особливо в службових словах.

Таким чином відокремлюється основна задача викладача – знаходити та використовувати фактори, що сприяють формуванню умінь аудіювання: звертати увагу на ритм, паузи, мелодику – складники інтонації; використовувати можливості

зорових опори та інше; навчити курсантів перепитувати, просити повторити, уточнювати деякі моменти; необхідно починати з текстів невеликої тривалості звучання та поступово її збільшувати.

Якщо аудіювання є метою, то основним засобом навчання аудіюванню як цілі є аудіо текст. Аудіо текст є провідною ланкою методики навчання аудіюванню. Аудіо текст – це раціонально підібраний, автентичний і завершений

фрагмент мовлення. Він має змістову завершеність, структурну цілісність, композиційну оформленість. Однією з основних вимог до аудіо текстів є автентичність, тобто це мають бути тексти, озвучені носіями мови. Курсанти повинні чути не лише мовлення свого викладача, а й мовлення носіїв мови, які є еталонами норм мови. З метою забезпечення найбільш успішного звикання курсантів до автентичного мовлення у процесі навчання доречним є використання напівавтентичних та квазіавтентичних текстів. Напівавтентичні тексти – це адаптовані шляхом скорочення та компіляції автентичні тексти, записані у природних умовах носіями мови з розбірливою вимовою. Квазіавтентичні тексти – це напівавтентичні аудіотексти, змонтовані у спеціальній студії, при відсутності сторонніх шумів. Ці дві категорії текстів, незважаючи на обробку, зберігають всю інформацію та є доступними для аудіювання і запам'ятовування, що сприяє інтенсифікації та раціоналізації навчання. За функціональною спрямованістю виділяють три види текстів: ознайомлюючи, мотивуючі та такі, що забезпечують змістовну базу для мовлення.

Аудіо тексти повинні створювати мотивацію як до вивчення іноземної мови, так і до пізнання нового про мову, світ і до активного спілкування. Мотивація є головною умовою при формуванні навичок аудіювання. Якщо слухач має потребу слухати, то це призводить до максимальної мобілізації його психічного потенціалу: загострюється слух, увага стає більш цілеспрямованою, підвищується інтенсивність розумових процесів. Тому правильний вибір текстів для аудіювання є надзвичайно важливим.

Розглянемо систему вправ, спрямованих на розвиток аудіювання курсантів вищих військових навчальних закладів.

Дієвими, на наш погляд, видами вправ є наступні:

Повтор за диктором, який можливий під час паузи або синхронно. Ця вправа вважається базовою та широко застосовується для тренування вимови професійної термінології.

Вправи на розвиток мовленнєвого слуху. Роз-

виваючи мовленнєвий слух, можна використувати аудіювання із зоровою опорою, або спрямоване аудіювання – аудіювання на впізнавання конкретних слів, структур, здобуття конкретної інформації. Такі вправи доречні під час закріплення військової термінології.

Вправи на тренування пам'яті.

– Погодитися або не погодитися із твердженням. Відповісти на питання. Таке аудіювання називається підготовленим.

– Знайти помилки, розбіжності між усним та друкованим текстом;

– Запам'ятати дати, імена, назви, а потім відтворити в тій же послідовності;

– Прослухати слова та згрупувати їх за певним принципом або ознакою;

– Прослухати слова і повторити тільки ті, які стосуються певної теми.

4. Вправи на тренування ймовірного прогнозування:

– Дібрати означення до слів;

– Скласти словосполучення;

– Завершити фразу або текст;

– Визначити зміст за заголовком, ілюстраціям, ключовим словом і т. п.

Крім того, виділяють три етапи в роботі з аудіо текстами: до текстовий етап (before listening), етап прослуховування тексту (while listening), після текстовий етап (after listening).

До текстовий етап спрямований на розвиток мотивації і формулювання настанови на первинне прослуховування тексту. Це можуть бути такі завдання, як обговорення питань до прослуховування, здогадатися по заголовку, ілюстраціям, новим словам про зміст тексту, бесіда по проблематиці тексту. На цьому етапі викладач повинен зняти мовні труднощі, з якими можуть зустрітися курсанти. Під час першого прослуховування курсанти намагаються зрозуміти зміст, виконуючи завдання до текстового етапу. Однак прослуховувань може бути декілька і курсанти можуть виконувати різноманітні завдання: вставити пропущені слова у текст, знайти словосполучення, що вживаються у тексті без змін; вказати, які означення до слів зустрічалися в тексті, завершити речення, знайти еквівалент до прослуханих слів.

Після текстовий етап – це подальша робота над текстом, його використання для розвитку навичок усного та письмового мовлення. Завершити речення; знайти еквівалент до прослуханих словосполучень.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що аудіювання – це розуміння мовлення на слух. Воно складає основу

спілкування, з нього починається оволодіння усною комунікацією. Воно складається з вміння диференціювати звуки, що сприймаються, інтегрувати їх у смислові комплекси, утримувати їх у пам'яті під час слухання, здійснювати прогнозування й, виходячи із ситуації спілкування, розуміти звуковий ланцюг.

У ході дослідження питання, ми з'ясували, що аудіювання – служить потужним засобом навчання іноземної мови. Воно дає можливість опановувати звуковою стороною досліджуваної мови, його фонемним складом і інтонацією: ритмом, наголосом, мелодикою. Але, під час використання прийомів аудіювання при навчанні курсантів іноземній мові виникає ціла низка певних труднощів, а саме:

- труднощі, пов'язані з особливостями акту слухання і мовної діяльності курсанта;
- труднощі, пов'язані з особливостями мови носіїв мови;
- труднощі, пов'язані з особливостями оволодіння соціолінгвістичних та соціокультурних компонентів комунікативної компетенції. Переглянув

питання специфіки навчання аудіювання на різних етапах, дійшли висновку, що процес навчання за допомогою аудіювання складний і важкий, саме тому йому слід приділяти більш уваги на заняттях з іноземної мови в вищих військових закладах.

Отже, формування мовленнєвої компетенції в аудіюванні – одне з важливих

завдань іншомовної підготовки сучасного фахівця військової справи. Разом з іншими видами мовленнєвої діяльності аудіювання забезпечує оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, розвиває вміння курсантів розуміти та спілкуватися іноземною мовою, оскільки однією з актуальних завдань є вдосконалення мовної підготовки військових фахівців у вищих навчальних закладах відповідно до стандарту «STANAG6001». Учасникам навчального процесу необхідно підвищувати мотивацію, активно впроваджувати нові форми і методи для удосконалення навчання та оцінювання аудіювання, проводити подальші дослідження нерозроблених в цій галузі питань, що сприятиме підвищенню якості мовної підготовки майбутніх фахівців військової справи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігич О. Б. Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні у студентів мовних спеціальностей : *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції* : курс лекцій. Київ : Ленвіт, 2011. С. 175–187.
2. Ветохов О. М. Наслухатися іноземної мови. *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2005. № 1. С. 74–82.
3. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов : навчальний посібник. Київ : Знання, 2011. 206 с.
4. Гапочка І. К. Обучение аудированию : учебное пособие. Москва : УДН, 1980. 90 с.
5. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. Львів, 2005. 306 с.
6. Климентенко А. Д. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе. Москва : Педагогика, 1981. 456 с.
7. Соловова. Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций. Москва : Просвещение, 2002. 239 с.
8. Суздалева Е. С. Формирование умений аудирования лекций медико-биологического профиля при обучении студентов-иностранцев на среднем этапе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1998. 27 с.
9. Черниш В. В. Навчання англомовного читання та аудіювання із застосуванням аудіо книжок художніх творів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 21 с.
10. Berezneva I.M. Authentic materials in foreign language teaching. *Сучасна парадигма викладання іноземних мов у закладах вищої освіти* : матеріали наук.-практ. конф., м. Харків, 16 квітня 2019 р. Харків : НЮУ ім. Ярослава Мудрого, 2019. С. 23–24.
11. Berezneva I.M. Principles for developing listening ability. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук* : матеріали міжнародної наук.-практ. конф. м. Львів, 27-28 березня 2020 р. Львів, 2020. С. 90–92.
12. Rost M. Teaching and researching listening. White Plains. NY : Longman/Pearson Education, 2001. P. 3–26.

REFERENCES

1. Bihych O. B. *Metodyka formuvannia inshomovnoi kompetentsii v audiiuvanni u studentiv movnykh spetsialnostei* : *Metodyka formuvannia mizhkulturnoi inshomovnoi komunikativnoi kompetentsii* [Methods of formation of foreign language competence in listening to students of language specialties: Methods of formation of intercultural foreign language communicative competence] : kurs lektsii. Kyiv : Lenvit, 2011. Pp. 175–187. [in Russian].
2. Vietokhov O. M. *Naslukhatysia inozemnoi movy. Inozemni movy v navchalnykh zakladakh*. [Listen to a foreign language. Foreign languages in educational institutions]. 2005. № 1. Pp. 74–82. [in Ukrainian].
3. Vyshnevskiy O. I. *Metodyka navchannia inozemnykh mov : navchalnyi posibnyk*. [Methods of teaching foreign languages: a textbook]. Kyiv : Znannia, 2011. 206 pp. [in Ukrainian].
4. Gapochka I. K. *Obuchenie audirovaniyu : uchebnoe posobie*. [Listening training]. Moskva : UDN, 1980. 90 pp. [in Russian].

5. Kochan I. M. Slovník-dovodník iz metodyky vykladannia ukraínskoi movy. [Dictionary-reference book on methods of teaching the Ukrainian language]. Lviv, 2005. 306 pp. [in Ukrainian].
6. Klimentenko A. D. Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole. [Theoretical bases of methods of teaching foreign languages in high school]. Moskva : Pedagogika, 1981. 456 p. [in Russian].
7. Solovova. E. N. Metodika obucheniya inostrannym yazikam : bazovyy kurs lektsiy. [Methods of teaching foreign languages: a basic course of lectures]. Moskva : Prosvetshenie, 2002. 239 pp. [in Russian].
8. Suzdaleva E. S. Formirovanie umeniy audirovaniya lektsiy mediko-biologicheskogo profilya pri obuchenii studentov-inostrantsev na srednem etape [Formation of skills of listening to lectures of medical and biological profile at training of foreign students at an average stage] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Moskva, 1998. 27 pp. [in Russian].
9. Chernysh V. Navchannia anhlovnoho chytannia ta audiiuvannia iz zastosuvanniam audio knyzhok khudozhnikh tvoriv [Teaching English reading and listening with the use of audiobooks of works of art] : avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 2001. 21 pp. [in Ukrainian].
10. Berezneva I.M. Authentic materials in foreign language teaching. Suchasna paradyhma vykladannia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity : materialy nauk.-prakt. konf., m. Kharkiv, 16 kvitnia 2019 r. Kharkiv : NIU im. Yaroslava Mudroho, 2019. Pp. 23–24.
11. Berezneva I.M. Principles for developing listening ability. Nove ta tradytsiine u doslidzhenniakh suchasnykh predstavnykiv psykholohichnykh ta pedahohichnykh nauk : materialy mizhnarodnoi nauk-prakt. konf. m. Lviv, 27-28 bereznia 2020 r. Lviv, 2020. Pp. 90–92.
12. Rost M. Teaching and researching listening. White Plains. NY : Longman/Pearson Education, 2001. Pp. 3–26.

UDC [811.161.2'243'42:[378.147.018.43:004.773]]:502/504-057.87
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-31>

Galina BOYKO,
orcid.org/0000-0002-03866-5478
Lecturer at the Department of Foreign Languages
Lviv Polytechnic National University
(Lviv, Ukraine) GalBojko@gmail.com

CONDUCTING REMOTE BINARY CLASSES ON UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR STUDENTS THIRD COURSE (ECOLOGY)

The article is devoted to important stages of conducting binary classes on the Ukrainian language as a foreign language and studying the lexical and semantic structure of the language on the basis of popular science and technical texts. The definition of a binary lesson as one of the forms of realization of interdisciplinary connections and integration of knowledge from several subjects is clearly outlined. It is also a means of increasing the motivation to study the subject, as they create conditions for the practical application of knowledge; develop self-education skills, because most of the preparation for classes foreign students carry out independently and in extracurricular activities; in binary classes, skills are transferred to new areas that have not been studied before, which helps students to make decisions about creative production situations. A non-traditional type of lesson is considered, which is rather one of the forms of the project, which allows to integrate knowledge from different areas to solve one problem. In general, 5 types of binary classes are described: 1. Type of lesson: formation of new knowledge. 2. Type of occupation: learning skills. 3. Type of lesson: application of knowledge in practice. 4. Type of occupation: repetition, systematization and generalization of knowledge, consolidation of skills. 5. Type of occupation: control and testing of knowledge and skills. Examples are given for each type of binary session. The article presents important principles of understanding, mastering and accumulation of vocabulary on the basis of popular science and technical texts, which are the basis for the development of analytical skills, ingenuity and competence of foreign students. One of the examples of a binary lesson for learning the Ukrainian language in a foreign language environment is offered. An example of conducting a binary practical lesson in a group of third-year environmental students at the National University «Lviv Polytechnic» is given. Examples of pre-text and post-text exercises with examples that help foreign students to learn vocabulary and terminology of the Ukrainian language are described. The focus is on the problems of teaching Ukrainian as a foreign language in technical universities. The article presents observations on the use of modern pedagogical technologies as a form of learning organization.

Key words: binary lesson, Ukrainian as a foreign language, ecology, integration of knowledge, popular science texts, foreign language environment, analytical skills.

Галина БОЙКО,
orcid.org/0000-0002-03866-5478
викладач кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»
(Львів, Україна) GalBojko@gmail.com

ПРОВЕДЕННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ БІНАРНИХ ЗАНЯТЬ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ТРЕТЬОГО КУРСУ (ЕКОЛОГІЯ)

Статтю присвячено важливим етапам проведення бінарних занять з української мови як іноземної та вивчення лексико-семантичної структури мови на основі науково-популярних та технічних текстів. Чітко окреслено визначення бінарного уроку як однієї з форм реалізації міжпредметних зв'язків й інтеграції знань з кількох предметів. Це також засіб підвищення мотивації вивчення предмету, оскільки створюють умови для практичного застосування знань; розвивають навички самоосвіти, тому що велику частину підготовки до заняття студенти-іноземці здійснюють самостійно і в позаурочний час; на бінарних заняттях відбувається перенос умінь в нові області, що не вивчалися раніше, що допомагає студентам приймати рішення творчих виробничих ситуацій. Розглянуто нетрадиційний вид уроку, який є радше однією з форм проекту, який дозволяє інтегрувати знання з різних областей для рішення однієї проблеми. В загальному описано 5 типів бінарних занять: 1. Тип заняття: формування нових знань. 2. Тип заняття: навчання умінь і навичкам. 3. Тип заняття: застосування знань на практиці. 4. Тип заняття: повторення, систематизації й узагальнення знань, закріплення умінь. 5. Тип заняття: контролю і перевірки знань і умінь. До кожного типу бінарних занять наведені приклади. У статті подано важливі принципи розуміння, засвоєння і накопичення словникового запасу мови на основі науково-популярних та технічних текстів, які є базою для розвитку аналітичних здібностей, винахідливості і компетентності студентів-іноземців. Запропоновано один із зразків бінарного заняття для вивчення української мови в іномовному середовищі. Наведено зразок проведення бінарного практичного заняття у групі студентів-екологів третього

курсу в Національному університеті «Львівська політехніка». Описано приклади дотекстових та післятекстових вправ із прикладами, які є допомогою студентам-іноземцям для засвоєння лексики та термінології української мови. Зосереджено увагу на проблемах викладання української мови як іноземної у технічних вишах. У статті подано спостереження щодо застосування сучасних педагогічних технологій як форми організації навчання.

Ключові слова: бінарне заняття, українська мова як іноземна, екологія, інтеграція знань, науково-популярні тексти, іншомовне середовище, аналітичні здібності.

Formulation of the problem. Modern needs for studying Ukrainian as a foreign language in technical universities focus primarily on the development and preservation of the Ukrainian language, quality development of the Ukrainian language space and the search for new diverse methods of teaching and presenting language material to foreign students. The student's knowledge of language as a phenomenon of national culture contributes to the formation of sociolinguistic competence – the ability to use language forms appropriate in a particular sociolinguistic context, respectively, allows adequate interaction and mutual understanding of people in foreign culture (Leshchenko, 2013: 253). It should be noted that learning a language is a difficult and painstaking process. Everyone who teaches and teaches is looking for the most effective methods of mastering and presenting it. Binary lessons have become a solution for studying Ukrainian as a foreign language in technical universities. It is the search and application of modern pedagogical technologies as a form of teaching and combining theory and practice or two subjects as a type of training – this is the task of binary lessons that integrate knowledge from different fields to solve one problem, allowing to apply knowledge in practice (Melnyk, 2020: 1).

Research analysis. The study of terminology in Ukrainian language classes in a foreign language audience is a fairly common and frequently studied issue. In the process of studying the Ukrainian language as a foreign language, special attention should be paid to mastering its terminological vocabulary, especially the terminology of the field in which the student is preparing to become a specialist. Therefore, the study of methods of working with foreign students of Ukrainian terminology is relevant and very necessary, according to Z.Y. Kunch (Kunch, 2008: 198). Assimilation of the Ukrainian terminology of the specialty by the foreign student of the specialty is complicated by several circumstances. First of all, in the process of everyday communication of a foreign student in the Ukrainian-speaking environment, terminological vocabulary does not sound. Secondly, the assimilation of Ukrainian terms by foreigners causes difficulties due to the disorder and lack of stability of certain terminological systems. Third, the study of a professional language by a student takes place in parallel in Ukrainian

language classes and during the study of professional disciplines. Therefore, the mastery of professional terminology is under the guidance of a teacher of philology, and through lectures or comments of a teacher of professional disciplines. The advice and guidance of different teachers may differ, and this, of course, will not help to better master the relevant terminology. Fourth, acquiring skills of professional work during industrial practice, a foreign student may encounter industrial and professional jargon, in which certain concepts have their own names, different from terminological ones, which are often not even recorded in textbooks or dictionaries (Kunch, 2008: 199). Also, one of the effective ways to learn Ukrainian as a foreign language is to study its lexical structure by word formation, according to N. Dzenzyura (Dzendziura, 2014: 79). Create conditions for motivated practical application of knowledge, skills and abilities, give foreign students the opportunity to see the results of their work and get joy and pleasure from it, interest them in learning vocabulary and grammar of the Ukrainian language based on popular science and technical texts, make classes exciting, to improve communicative and cognitive skills aimed at systematization and deepening of knowledge and exchange of this knowledge in terms of cooperation – all this is the purpose of the binary lesson. Specialists are actively working on the study of this issue and implement it in the educational process of both secondary and higher education. The tasks and purpose of the non-traditional double lesson in the works of O. Lysytska and I. Melnyk are clearly described. But no matter how difficult the process of learning a language, the highest level of success that should be achieved by both foreign students and teachers – is communication, that is the ability to communicate not only in the audience but also outside it (Kozelko, 2015: 127).

Several issues that can be traced in the process of teaching and presenting the terminological part of the language on the basis of popular science and technical texts on the Ukrainian language in a foreign language audience remain important and unexplored: 1. How to conduct a binary lesson and present material for foreign students different levels of training and different specialties in one group? 2. How to organize, interest and motivate students to study the Ukrainian language in technical universities, if foreign students

do not have a medium and high level of training in UMI and do not fully understand the lectures in the specialty? 3. What educational material to provide students for effective and rapid study of terms and how to apply them in practice? And these are not all the questions that arise in the process of studying the basic material. But it is they who are directing us to find new methods that will help to combine theoretical and practical in one lesson, as well as to unite students and direct learning in the right direction.

Purpose of the article – show how you can most easily transfer basic knowledge of terminology to foreign students and how to help them learn the terminological system of the Ukrainian language. Investigate the possibilities of using popular science and technical texts on the Ukrainian language in a foreign language audience, reveal one of the forms of interdisciplinary links and integration of knowledge in several subjects on the example of non-traditional classes – binary. To provide an opportunity for faster formation of lexical and semantic skills in the process of teaching the Ukrainian language to foreign students of technical specialties; show a system of possible methodological techniques and materials aimed at studying the terms; to indicate the ways of realization of communicative and functional-stylistic approaches in the formation of language, speech and communicative competencies in Ukrainian language classes in a foreign language audience.

Presenting main material. Binary classes are one of the forms of realization of interdisciplinary connections and integration of knowledge from several subjects. This is a non-traditional type of activity. Binary classes allow you to integrate knowledge from different fields to solve one problem, give the opportunity to apply knowledge in practice. Develop students' analytical skills, ingenuity and competence. They have a huge educational potential. It is also a means of increasing the motivation to study the subject, as they create conditions for the practical application of knowledge; develop self-education skills, because most of the preparation for classes foreign students carry out independently and in extracurricular activities; in binary classes, skills are transferred to new areas that have not been studied before, which helps students make creative decisions. Tasks of binary classes: 1. The use of modern pedagogical technologies as a form of learning. 2. A combination of theory and practice or two subjects as a type of study (non-traditional type of lesson). The purpose of the binary lesson: 1. To create conditions for motivated practical application of knowledge, skills and abilities. 2. Give foreigners the opportunity to see the results of their work and get joy and

satisfaction from it. 3. To interest them in the study of subjects, to make practical classes interesting and exciting. 4. To improve communicative and cognitive skills aimed at systematization and deepening of knowledge and exchange of this knowledge in the conditions of cooperation. Signs of a binary lesson: 1. Combining creative and practical teaching methods in a joint lesson. 2. Achieving a double (binary) goal – the acquisition of knowledge and at the same time their practical application. 3. Merger of processes of knowledge acquisition and formation of primary skills, their mutual influence. 4. Material and technical and methodological support (Melnyk, 2020: 1).

Types and forms of binary classes.

1. Type of lesson: the formation of new knowledge, constructed in the form of: lesson-lecture; travel lessons; expedition classes; research classes; staging classes; training conference; excursion classes; problem lesson. The purpose of knowledge formation classes is to organize work on mastering the concepts and scientific facts provided by the curriculum.

2. Type of lesson: training in skills and abilities involves forms: workshops; lesson-work; dialogue lessons; occupation – business or role play; combined lesson; travel; expedition, etc. The purpose of this type of lesson is to develop in students certain skills and abilities provided by the curriculum.

3. Type of lesson: application of knowledge in practice. The main forms of classes of this type: role-playing and business games; workshops; project defense classes; travel; expedition, etc. The purpose of this type of lesson is to apply knowledge in practice.

4. Type of occupation: repetition, systematization and generalization of knowledge, consolidation of skills. This lesson has the greatest opportunities for integration and implementation of interdisciplinary links. Forms of this type of lesson: repetitive and generalizing lesson; dispute; game, competition, quiz; theatrical lesson; training-improvement; final conference; classes-consultation; review lecture; review conference; lesson-conversation.

5. Type of occupation: control and testing of knowledge and skills. Forms of employment: credit; quiz; competitions; knowledge review; protection of creative works, projects; creative report; control work; interview. The purpose of the control of knowledge and skills – to control learning, to continue the systematization of knowledge, to identify the level of assimilation of material, the formation of skills and abilities.

Binary training plan. 1. The teacher determines the topic of the curriculum, goals, objectives of the lesson, common to both subjects and specific to each. It is advisable to conduct a lesson only if there is a

common goal. 2. Depending on the topic, purpose and objectives of the lesson, its type is determined. 3. In accordance with the topic, tasks, type of lesson, taking into account the speech training, specialty and individual characteristics of students selected factual and didactic material. 4. The most effective combination of methods and techniques is chosen – in accordance with the goal, the content of educational material, didactic tasks of integrated subjects. 5. The structure of the lesson is considered. The emphasis is on the independent cognitive activity of foreigners (rather than memorizing ready-made conclusions), creating problem situations based on the logic of academic disciplines. 6. The degree of participation of the teacher and the student is determined: either they work on equal terms (there is a dialogue), or one of them «joins» the class sporadically (Melnyk, 2020: 2-3).

The program, according to which foreigners study for four years at the National University «Lviv Polytechnic», helps to choose the topic of the lesson. Topics are quite diverse: 1. Texts in the specialty (chemistry, ecology, pharmacy, economics, computer science, architecture, construction, geodesy, mechanics, energy, etc.). 2. History of Ukraine and its culture. 3. Philosophy. 4. Writers, artists, composers of Ukraine. 5. Ukraine: cities, rivers, mountains; customs, traditions, way of life, etc. Accordingly, it is difficult for foreign students to study the lexical and semantic structure and master the terminological system of the Ukrainian language. Therefore, we offer for consideration a binary lesson of the type: formation of new knowledge – research lesson. As environmental students predominate among foreign students at National University «Lviv Polytechnic», we present a practical binary research lesson on the topic based on materials from their lectures «Азійська коричнева хмара – феномен забруднення атмосфери / The Asian brown cloud is a phenomenon of air pollution», compiled for the third year (Pryroda i svit, 2022: 10-15). The materials are designed so that each foreign student is able to focus and unleash their potential according to the level of training and awareness. Class time – two hours with a short break. The structure of the lesson is clearly divided into three parts: cognition, understanding and analysis. We start with learning and researching new words, terms and their meaning in pre-text tasks, the first of which is a commentary on the text. New words must have accents, synonyms, interpretations, examples and explanations of the language they come from. Images (cards, illustrated dictionary or presentation) are very effective for working with new words. For example: 1. Comment on the text: *Имла* –

повітря, густо насичене водяною парою; туман / *Mist* – air, densely saturated with water vapor; fog. *Кислотні дощі* – усі види метеорологічних опадів, кислотність яких вища від нормальної / *Acid rain* – is all types of meteorological precipitation whose acidity is higher than normal. *Ніпрат* – сіль або ефір нітратної кислоти, тощо / *Nitrate* – salt or ester of nitric acid, etc.

It is very difficult to remember words without using them in sentences and text. Therefore, the next task is to work on words in a variety of exercises and situations. For example: Task 1. From the given verbs form nouns to denote people's names: *лікувати* – *лікар*: слухати, викладати, досліджувати, спостерігати, мешкати... Task 2. Compare the use of verbs to conduct (*проводити* / *провести*) in the given sentences: Тверді метали погано *проводять* тепло і електрику / Зараз саме час *провести* реформу в освіті. Task 3. From the given nouns form adjectives. Note the doubling / lengthening and simplification of consonants in some of them: *туман* – *туманний*, *проїзд*, *тиждень*, *тварина*, *птаха*, *хмара*, *хімія*, *Азія*, *людина*... Task 4. Read and memorize the management of verbs. Make a phrase with them: В(у) наслідок + *чого?* (*екологічної катастрофи*, ...). Впливати / вплинути + *на кого?* (*на мене*, ...) *на що?* (*на навколишнє середовище*, ...).

Traditionally, after learning new words, we should read the text and learn new information, but a very traumatic moment for students is to read aloud new material, the group immediately cools down, no one hears or understands, because the text is popular science or technical and contains many complex words. Therefore, we suggest that students read about themselves for acquaintance and translate new words. For a more efficient process, we suggest retelling the text in paragraphs, one at a time. If the paragraphs are large, we listen to even one sentence, but everyone speaks. Must use new words. Sample text: «У Празі 12 серпня 2002 року відбулася конференція, фондована ООН, яка стосувалася забруднення атмосфери. Про що там йшлося? – Туман ярмом, туман долиною... – звучить гарно і романтично, коли цей туман у пісні. Але коли він, цей туман, – це трикілометрова темна хмара смогу над вашою головою, до пісень і романтики далеко. Звіт Екологічної Програми Організації Об'єднаних Націй, який оприлюднено 12 серпня, говорить про туман зовсім іншого гатунку. Цей туман впливає і на світову температуру та погоду, і на людське здоров'я. Впливає **негативно**. Азійська коричнева хмара – так науковці назвали **феномен**, який зменшує досяжність сонячного світла на 10 відсотків. Затемнюють атмосферу

відходи, сульфати, нітрати, органічні відходи, вуглець, попіл та інші речовини, що забруднюють повітря...» / «A UN-funded conference on air pollution was held in Prague on 12 August 2002. What was it about? – Fog ravine, fog valley ... – sounds beautiful and romantic when this fog in the song. But when it is, this fog is a three kilometer dark cloud of smog over your head, far from songs and romance. The report of the United Nations Environmental Program, released on August 12, speaks of a completely different kind of fog. This fog affects both global temperatures and weather, as well as human health. It has a negative effect. The Asian brown cloud is what scientists have called a phenomenon that reduces the reach of sunlight by 10 percent. Wastes, sulfates, nitrates, organic waste, carbon, ash and other air pollutants darken the atmosphere... ».

Involve the whole group in the discussion and explanation. The strong help the weak, the weak test the strong to memorize new material or words. Together they help the philologist to understand and analyze the material. Practical training in a monolithic group with different levels of training is difficult, but quite interesting and intense. It differs

significantly from a binary lesson in a combination of several specialties. It only takes forty minutes to organize and focus. The amount of material studied is correspondingly small, although the activity is very high. Popular science texts are better suited for such foreign students, although they are sometimes dissatisfied.

Conclusions. It is in the process of approbation and elaboration of certain methodological developments that the scheme that can help foreign students learn the language and guide teachers to find a variety of methods of teaching and presenting language material is clearly emerging. Binary classes have become one of the solutions to the most important problems in conducting practical classes on the Ukrainian language as a foreign language, gave the opportunity to develop analytical skills, ingenuity and competence of students. They have a huge educational potential, as well as a means of increasing the motivation to study subjects, as they create conditions for the practical application of knowledge and develop skills of self-education. But even a well-thought-out lesson will always have certain branches and clarifications, so only in communication and knowledge of the needs of the student can the teacher achieve the truth in teaching and learning.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дзеньдзюра Н. Словник словотвірних гнізд як один із засобів вивчення української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : зб. наук. праць. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2014. Вип. 10. С. 79–84.
2. Козелко І. І. Вивчення фонетики в іншомовній аудиторії. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : зб. наук. праць. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2015. Вип. 11. С. 126–130.
3. Куньч З. Й. Системне вивчення науково-технічної термінології у роботі зі студентами-іноземцями. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. Вип. 3. С. 198–202.
4. Лещенко Т. О. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів медичних ВНЗ засобом української пісні. Т. О. Лещенко, І. В. Самойленко, В. Г. Юфименко. *Творчість Раїси Кириченко в культурному просторі України на покордонні ХХ-ХХІ століть: до 70-ліття від дня народження Березині української пісні* : зб. наук. праць. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. С. 253–261.
5. Мазурик Д. В. Українська мова для іноземців. Крок за кроком. Львів: Фоліо, 2017. 288 с.
6. Мельник І. В. Методика проведення бінарних уроків як одно з форм реалізації міжпредметних зв'язків. 2015. URL: <https://www.slideshare.net/inessaml/ss-44178834> (дата звернення 26.01.2022).
7. Мончук О. Уроки в режимі онлайн, або Як івано-франківські школи працюють у форматі дистанційного навчання? 2020. URL: <https://galychyna.if.ua/analytic/uroki-v-rezhimi-onlayn-abo-yak-ivano-frankivski-shkoli-pratsuyut-u-formati-distantsiynogo-navchannya/> (дата звернення 26.01.2021).
8. Природа і світ : посібник з української мови як іноземної для студентів технічних закладів вищої освіти / Юзвяк-Пойраз І. П. та ін. ; за заг. ред. А. В. Моторного. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2022. 158 с.

REFERENCES

1. Dzendziura N. (2014) Slovnyk slovotvirnykh hnidz yak odyin iz zasobiv vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi [Dictionary of word-forming nests as one of the means of studying Ukrainian as a foreign language]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi* : zb. nauk. prats. Lviv: Vydavnychiy tsentr LNU im. I. Franka. Vyp. 10. P. 79–84 [in Ukrainian].
2. Kozelko I. I. (2015) Vyvchennia fonetyky v inshomovnij audytorii [Studying phonetics in a foreign language audience]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi* : zb. nauk. prats. Lviv : Vydavnychiy tsentr LNU im. I. Franka. Vyp. 11. P. 126–130 [in Ukrainian].
3. Kunch Z. I. (2008) Systemne vyvchennia naukovo-tekhnichnoi terminolohii u roboti zi studentamy-inozemtsiamy [Systematic study of scientific and technical terminology in working with foreign students]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*. Lviv : Vydavnychiy tsentr LNU im. I. Franka. Vyp. 3. P. 198–202 [in Ukrainian].

4. Leshchenko T. O. (2013) Formuvannia linhvokrainoznavchoi kompetentsii inozemnykh studentiv medychnykh VNZ zasobom ukrainskoi pisni [Formation of linguistic competence of foreign students of medical universities by means of Ukrainian song]. *T. O. Leshchenko, I. V. Samoilenko, V. H. Yufymenko. Tvorchist Raisy Kyrychenko v kulturnomu prostori Ukrainy na pokordonni XX–XXI stolit: do 70-littia vid dnia narodzhennia Berehyni ukrainskoi pisni* : zb. nauk. prats. Poltava : PNPi imeni V. H. Korolenka. P. 253–261 [in Ukrainian].
5. Mazuryk D. V. (2017) Ukrainska mova dlia inozemtsiv. Krok za krokom [Ukrainian language for foreigners. Step by step]. Lviv: Folio. 288 p. [in Ukrainian].
6. Melnyk I. V. (2020) Metodyka provedennia binarnykh urokiv yak odnoi z form realizatsii mizhpredmetnykh zviazkiv [Methods of conducting binary lessons as a form of implementation of cross-curricular relations]. URL: <https://www.slideshare.net/inessaml/ss-44178834> (data zvernennia 27.01.2020) [in Ukrainian].
7. Monchuk O. (2020) Uroky v rezhymi onlain, abo Yak ivano-frankivski shkoly pratsiuiut u formati dystantsiinoho navchannia? [Online lessons, or How do Ivano-Frankivsk schools work in the format of distance learning?]. URL: <https://galychyna.if.ua/analytic/uroki-v-rezhimi-onlayn-abo-yak-ivano-frankivski-shkoli-pratsyuyut-u-formati-dystantsiynogo-navchannia/> (data zvernennia 26.01.2021) [in Ukrainian].
8. (2022) Pryroda i svit : posibnyk z ukrainskoi movy yak inozemnoi dlia studentiv tekhnichnykh zakladiv vyshchoi osvity [Nature and the world: a manual on the Ukrainian language as a foreign language for students of technical institutions of higher education] / Yuzviak-Poiraz I. P. ta in. ; za zah. red. A. V. Motornoho. Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky. 158 p. [in Ukrainian].

UDC 378:378.147.091.33-27.22]:811(043.3)
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-32>

Alla BOICHUK,

orcid.org/0000-0002-6340-1894

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) alla.boichuk@pnu.edu.ua*

Halyna SIVKOVYCH,

orcid.org/0000-0003-2770-7113

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) halyna.sivkovych@pnu.edu.ua*

Oksana TYTUN,

orcid.org/0000-0001-7926-1630

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine) oksana.tytun@pnu.edu.ua*

FORMATION OF UNIVERSITY STUDENTS' POSITIVE MOTIVATION FOR FOREIGN LANGUAGES LEARNING

The proposed research is aimed at identifying teaching methods that motivate students to study foreign languages.

It is noted that the prerequisites for success in learning foreign languages are positive motivation, deep interest, perseverance in performing tasks. It is emphasized that motivation is based on needs, professional interests, ideals, values, moral beliefs of students, as well as due to the creation of the European Higher Education Area. It should be taken into account that the nature of foreign language professional competence is related to personal motivation, which can provide optimal results in solving professional and personal problems. Accordingly, when learning foreign languages, motivation to learn becomes important, which gradually ensures the formation of a motive that turns into action – the professional activity. Research shows that in order to form a support and maintain learning motivation, it is necessary that the learning process meets the goals set primarily by students.

In the course of the research it was generalized that the organization of purposeful formation of university students' positive motivation for foreign languages learning is influenced by external and internal factors that can be provided through the implementation of innovative forms, methods and technologies of higher education. It is also affirmed that interactive teaching methods are the most effective in forming students' positive motivation. Thus, the use of these methods of teaching and education contributes to awareness of the importance of a foreign language knowledge, responsibility for the effectiveness of joint foreign language activities in the group, the formation of self-esteem in future foreign language professional situations. It should be emphasized that needs and interests are an important source of motivation.

Based on professional and proven experience, the authors argue that a prerequisite for the formation of positive motivation is the optimal balance of knowledge and skills needed for learning a foreign language.

Key words: *positive motivation, foreign languages, teaching methods, external and internal factors, educational and cognitive activities, professional training.*

Алла БОЙЧУК,*orcid.org/0000-0002-6340-1894*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мовПрикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) *alla.boichuk@pnu.edu.ua***Галина СІВКОВИЧ,***orcid.org/0000-0003-2770-7113*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мовПрикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) *halyna.sivkovych@pnu.edu.ua***Оксана ТИТУНЬ,***orcid.org/0000-0001-7926-1630*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мовПрикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна) *oksana.tytun@pnu.edu.ua*

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ВУЗІВ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Пропоноване дослідження скероване на визначення методів навчання, які формують у студентів вищих навчальних закладів мотивацію до вивчення іноземних мов.

Зазначається, що обов'язковими умовами досягнення успіху у вивченні іноземних мов постають позитивна мотивація, глибока зацікавленість, наполегливість при виконанні завдань. Підкреслено, що мотивація ґрунтується на потребах, професійних інтересах, ідеалах, ціннісних орієнтаціях, моральних переконаннях студентів, а також обумовлена створенням європейського простору вищої освіти. Слід наголосити, що природа іноземної професійної компетентності пов'язана з особистою мотивацією, що може забезпечити оптимальні результати у розв'язанні професійних і особистісних проблем. Відповідно, під час навчання іноземним мовам важливого значення набуває мотивування до навчання, яке поступово забезпечує формування мотиву, який переходить у дію – професійну діяльність. Дослідження показує, що для формування підтримки й збереження мотивації учіння необхідно, щоб навчальний процес відповідав тим цілям, які ставлять перед собою передовсім студенти.

В ході дослідження зроблено узагальнення, що на організацію цілеспрямованого формування позитивної мотивації студентів ВНЗ до вивчення іноземних мов мають вплив зовнішні та внутрішні чинники, які можна забезпечити за допомогою реалізації інноваційних форм, методів і технологій навчання. Також, зазначається, що під час формування позитивної мотивації студентів найбільш ефективними є інтерактивні методи навчання. Отже, використання зазначених методів навчання та виховання сприяє усвідомленню значущості знання іноземної мови, відповідальності за результативність спільної іноземної діяльності в групі, формуванню самооцінки результатів власного навчання в майбутніх іноземних професійних ситуаціях. Слід наголосити, що важливим джерелом мотивації є потреби й інтереси.

На основі професійного та апробованого досвіду автори стверджують, що обов'язковою умовою формування позитивної мотивації є оптимальне балансування обсягу знань і вмінь, необхідних при вивченні іноземної мови.

Ключові слова: позитивна мотивація, іноземна мова, методи навчання, зовнішні і внутрішні чинники, навчально-пізнавальна діяльність, професійна підготовка.

Introduction. The issue of formation of university students' positive motivation for foreign languages learning is relevant because students are losing the incentive to study. It is considered that educational and methodological support of universities should form a scientific-theoretical and conceptual unity of professional training of future professionals together with other components of the pedagogical process. The problem of motivating students to study a foreign language at higher education institutions is also due

to the creation of European style higher education, which requires the implementation of complex tasks of more effective international communication and deeper mutual understanding. That is why the issues of improving the organization of the educational process, the quality of theoretical and practical training of students, the introduction of positive results of educational and methodological activities of higher education institutions are traditionally relevant issues of higher school didactics and are constantly in

the spotlight. The problem of motivating students to study the outlined problem is becoming more acute every year, especially in terms of reducing classroom time for learning foreign languages in Ukrainian universities.

Theoretical framework and research methods.

The formation of positive motivation in students is described in a number of scientific papers as domestic and foreign scholars (M. Kademiya, L. Didukh, N. Aristova, T. Levchenko, P. Jakobson, F. Lutens, C. Rodgers, L. Wijnia, V. Miklos, J. Dognal).

The nature of professional competence is related to personal motivation, which can provide optimal results in solving professional and personal problems. This is confirmed by the opinion of M. Kademiya, L. Didukh, who emphasize: “motivational competence – a universal component of the motivational component, which is expressed in the formation of a positive emotional attitude to learning and cognition, awareness of learning goals, desire to improve their educational level, manifestation interest in learning; a specific component includes motivating students to improve their educational level in specific subjects” (Кадемія, Дідух, 2015: 270).

In particular, T. Levchenko emphasizes that the following factors are necessary for the formation of support and preservation of learning motivation: the educational process must meet the goals set primarily by students; their cognitive needs and interests in educational activities must be met; the presence of initiating factors (novelty), research and creative elements; actualization of cognitive, consumer, regulatory, executive functions and parameters of motives (types, levels, qualities, manifestations); differentiation of motives for learning, types of motivation in different forms of learning, taking into account their interaction; taking into account the differences between the ascending motivation to learn, which is available to students and the motivation of their own learning, which should be regulated by the teacher; changing in the motivating effect of strong motives (Левченко, 2002).

From the standpoint of the activity approach, F. Lutens connects motivation with a physiological or psychological need that activates behavior or causes motivation aimed at achieving a certain goal or receiving a reward (Лютенс, 1999).

In the works of P. Jakobson, the leading opinion is that the necessary conditions for success in activity are positive motivation, deep interest, perseverance in performing tasks (Якобсон, 1969).

The aim of this study is to consider scientific approaches concerning the formation of higher education students' positive motivation to learn foreign languages.

Results. The readiness of students to carry out professional activities is a consequence of the formation their professional competences, the appropriate level of which depends on personal qualities characteristics. They also include motivation, which is based on the needs, professional interests, ideals, values, moral beliefs of students.

Motivation is the initial component of the activity, which directs it in the appropriate direction, according to human needs, and determines the attitude to it (Апирцова, 2015). At the same time, the motivation of the individual as a specialist is determined primarily by his professional interests, orientations, ideals, is manifested in professional life. It determines his perception of external events and the logic of behavior. Thus, the set of motives is the result of internal human needs, and in the structure of professional activity is the driving force of generating ideas, organizing their implementation and development of scientific and technological progress, innovation and implementation (Rogers, 1983).

Undoubtedly, in order to master certain competencies that determine the effectiveness of professional training, there must be a corresponding need for them. And the motive serves as a reasonable decision to satisfy or dissatisfy these requests (Wijnia, Servant-Miklos, 2019). Accordingly, while learning foreign languages, motivation to learn becomes important, which gradually ensures the formation of a motive that turns into a professional activity.

Motivated educational activity is an important condition for increasing the level of motivation of students to learn foreign languages, as the set of needs and motives, as well as the purposefulness of the student determine the meaning of student's educational work and readiness for future profession.

The organization of purposeful formation of positive motivation of university students to study foreign languages is influenced by external and internal factors. The external ones include: current trends in the development of the profession; economic and social indicators of the country's development; professional needs in the labor market, etc. The internal factors are as follows: social significance and content of future professional activity; the content of educational material and the quality of teaching, forms, methods, teaching aids; application of innovative pedagogical technologies; ways to evaluate learning outcomes; teacher's style of work; logistical support; psychological climate in the group; stimulating initiative, self-education and self-improvement, etc.

Curiosity and novelty of the content of the material are important for the constant stimulation

and increase of students' cognitive interest in learning foreign languages; awareness of the practical need for knowledge; involvement of students in active extracurricular activities; personality of the teacher; innovative forms, methods and technologies of teaching. Therefore, in order to increase the level of motivation of students to study and carry out professional activities, it is necessary to introduce mechanisms for continuous improvement of the level of their professional competence by means of teaching a foreign language (Ніколаєва, 2003). This can be ensured through the implementation of innovative forms, methods and technologies of higher education. In this sense, we are talking about dynamic changes in the world around the educational activity, which is based on original methods of development of various forms of thinking, creative abilities, high social and adaptive capabilities of the individual.

Thus, interactive teaching methods are the most effective in forming positive motivation of students, namely:

Methods of stimulating students' learning activities are aimed at forming positive motives, cognitive interests that enhance their cognitive activity and contribute to the enrichment of professional information, focus on the profession and responsibilities. Among these methods are: methods of educational discussion, ensuring success in learning, modeling cognitive games, modeling professional situations, business games, producing interest in the process of teaching educational material, educational excursions, creating life situations, project method.

The effectiveness of students' learning activities depends, as a matter of fact, on the manifestation of cognitive interests that direct them to the relevant (cognitive) activities, acquaintance with new facts. These cognitive interests can be stimulated by the above mentioned methods. Thus, *the method of ensuring academic success* involves helping weak students with a lack of interest in knowledge and the desire to consolidate success.

Great importance is attached to the personal position of the student, the desire to learn. The most important source of motivation is needs and interests. The teacher must know them and be constantly guided by them, creating opportunities for their actualization and satisfaction. Thus, the responsibility for motivation belongs entirely to the person himself (sometimes it is called "internal motivation" or "self-motivation") (Дюгнал, 2017).

At the same time, it is necessary to rely on the subjective experience of the student, knowledge and skills, and therefore use *the method of reliance on life experience*.

Study tours are a very effective method of involving students in the process of learning foreign languages, the formation of motivation for educational and future professional activities. Thus, by composing texts of routes, students enrich their inner world, knowledge of their homeland and strengthen patriotic feelings. Particular attention should be paid to providing opportunities for independent activity and self-organization. To develop a new excursion topic, it is recommended to create creative groups of 3–6 people, the group leader is appointed as the most experienced and erudite student. As practice shows, the perfect relationship between the leader and group members is important for successful work, i.e., the "psychological climate". Each participating guide prepares their material in a foreign language, which is combined and edited by the supervisor or together, and later by the teacher. Naturally, the interests and professional training of students are taken into account when choosing subtopics.

In the process of learning, teachers use the *method of creating interest*, namely, they use all forms of learning to present material, such as interesting travels, routes, events, involving topics of professional orientation in a foreign language.

The method of creating a situation of novelty of educational material involves the delineation of new knowledge, which students could master. The use of this method creates a certain moral and psychological atmosphere in which students enjoy intellectual growth. It is the method of creating a situation of novelty that forms in students a valuable attitude to learning foreign languages and to the future profession.

Researching the educational and cognitive activities of university students, it is necessary to optimally balance the amount of knowledge and skills needed in learning a foreign language. Foreign language for professional purposes as a professionally-oriented discipline contributes to the persistent need of students to acquire knowledge, skills and abilities, in the development of cognitive and research activities aimed at self-education in order to master the future specialty. However, without proper motivation of the process of cognition, the use of professionally-oriented forms and methods of teaching (related to solving problems and problems of the future profession) training material is not an effective tool in future practice and is not fully used. Thus, the teacher must implement a constant situation of novelty during classes.

Explanations, conversations, lectures, and debates are involved in the *verbal methods* of forming motivation to study foreign languages. With the help

of the first component, teachers influence students' consciousness, instill in them moral norms and rules of conduct, which they then apply in their professional activities. In addition, the method of explanation is especially effective in mastering the vocabulary of professionally oriented topics.

Conversation as a method of teaching should be used for clarifying as well as for the purposeful formation of psychological characteristics, beliefs, interests of students. Depending on the interview they can be both frontal and individual. During the frontal conversations, teachers justify the topic as vital, not far-fetched, formulate questions so that they encourage students to talk, direct it in a constructive direction. Individual conversations with students are carried out according to a pre-arranged plan, and at the same time the emotional state of students encourages openness. When applying the above method, students become aware not only of the content of heard moral sentences, but also experience them. For this purpose teachers use examples, beliefs, etc.

Methods of stimulating the duty and responsibility of students include raising awareness of the common and personal importance of university students; meeting the requirements for the fulfillment of their duty; intensification of conscientious work; operational control over compliance with requirements; instructions on learning deficiencies, comments.

The use of these methods of teaching and education contributes to the awareness of the importance of the studying foreign language as a useful activity for their own qualification in the process of training in higher education; responsibility for the effectiveness of joint activities in the group; formation of self-assessment of results of their own training in future professional situations.

An important component of the educational process is *independent work*. This type of work stimulates the search for information in additional special literature, develops skills in using a variety of information sources. The student performs the planned tasks under the methodological guidance of the teacher, but without his direct participation. Therefore, independent work forms students' motivation and skills of self-education, teaches them to apply knowledge in practice, promotes the acquisition of knowledge and skills, creative professional growth, instills a culture of mental work and prepares for future self-improvement. (Сівкович, Бойчук, Титунь, 2020: 88).

All tasks of independent work in the section are obligatory and optional. The first are those that students must perform by all means mastering the

topic. Selective tasks that students can choose at their discretion, allow them to get the required number of points. Among the introduced methods and techniques of teaching, the involvement of students in the performance of professionally-oriented tasks, in project work, in creative competitions, in weeks of foreign languages is effective. Particular attention should be paid to such type of creative research activities as project work, during which the maximum activation of skills acquired in the classroom, and the final result is a synthesis of search, analytical, generalizing activities, as well as their own creativity. Such work can take place both in groups and individually. The defense of project works in foreign languages is practiced, in which students present their own practical developments. Although not all students are able to complete the task, the example of others inspires less creative or less diligent students. In our opinion, the development of independent creative projects by future specialists is a necessary condition for their professional training.

Conclusions. The teacher has a decisive role in increasing the cognitive interest of university students in learning a foreign language, because motivation does not arise spontaneously, and its successful maintenance is a sign of activity and skill of the teacher. We believe that it is important to select material that would interest future professionals and allow them to use the acquired knowledge both in professional activities and in everyday communication (eg, communication strategies and tactics, its non-verbal means). Solving qualification problems in the field of artificially created professionally-oriented environment provides significant opportunities for the formation of experience of future practical activities. The effectiveness of educational and cognitive activities aimed at forming positive motivation depends on the level of deep and lasting cognitive interest in the future profession, a positive attitude to the acquisition of professional knowledge and skills, the need for self-improvement. The use of innovative forms and methods of teaching, which allow to model the professional content of future activities, provide creative acquisition of professional knowledge, acquisition of necessary practical skills, development of professional qualities, satisfaction of educational needs.

Based on this, we realize that one of the main tasks of a university foreign language teacher in Ukraine is primarily to ensure a high level of motivation for a foreign language learning by students. In turn, this requires the development and justification of organizational and didactic model of formation of

such motivation, which would take into account not only the specific features of the motivational sphere of students, but also promising areas and trends in foreign language learning. It should be noted that the above tasks are based on modern learning technologies, independent work, initiative and creativity, which provide students with effective mastery of knowledge and skills in a foreign language.

BIBLIOGRAPHY

1. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. London, 1983. 312 p.
2. Wijnia L., Servant-Miklos V.F.C. Behind the times: a brief history of motivation discourse in problem based learning. *Advances in health sciences education: theory and practice*. 2019. № 24(5). P. 915–929. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09923-3>
3. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів: монографія. Київ, 2015. 240 с.
4. Догнал Йозеф. Мотивация студентов к обучению и ее барьеры (эссе, основанное на опыте обучения иностранным языкам). 2017. URL: <https://www.meteorcity.top/motivacia-studentov-i-ee-baryery>
5. Кадемія М. Ю., Дідух Л. І. Формування мотиваційної компетентності студентів. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. Харків : НТУ «ХПІ», 2015. Вип. 42(46). С. 267–274.
6. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Вінниця, 2002. 510 с.
7. Лютенс Ф. Організаційна поведінка. Переклад з англійської. Харків, 1999. 161 с.
8. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання і оцінювання. Київ, 2003. 237 с.
9. Сівкович Г., Бойчук А., Титунь О. Self-directed learning method in teaching foreign languages for professional purposes. *Освітні обрії*. 2020. № 51(2). С. 86–89.
10. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации в поведении человека. Москва, 1969. 317 с.

REFERENCES

1. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. London, 1983. 312 p. [in English].
2. Wijnia L., Servant-Miklos, V.F.C. Behind the times: a brief history of motivation discourse in problem based learning. *Advances in health sciences education: theory and practice*. 2019. № 24(5). P. 915–929. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-019-09923-3> [in English].
3. Aristova N. O. Formuvania motyvatsii vyvchenia inozemnoyi movy u studentiv vyshchyyh navchalnyh zakladiv: monohrafiya. [Formation of motivation to learn a foreign language in students of higher educational institutions: a monograph]. Kyiv, 2015. 240 p. [in Ukrainian].
4. Dognal Jozef. Motivacyia studentov k obucheniyu i yeyo baryery (esse, osnovannoye na opyte obucheniya inostrannym yazykam). [Student motivation for learning and its barriers (an essay based on the experience of teaching foreign languages)]. 2017. URL: <https://www.meteorcity.top/motivacia-studentov-i-ee-baryery> [in Russian].
5. Kademiya M. Y., Diduh L. I. Formuvania motyvatsiinoyi kompetentnosti studentiv. [Formation of students' motivational competence]. *Problemy ta perspektyvy formuvania natsionalnoii humanitarno-tehnichnoii elity*. Kharkiv: NTU «KPI», 2015. Vol. 42(46). P. 267–274. [in Ukrainian].
6. Levchenko T. I. Rozvytok osvity ta osobystosti v riznykh pedahohichnykh systemakh. [Education and personality development in various pedagogical systems]. Vinnytsya, 2002. 510 p. [in Ukrainian].
7. Lutens F. Orhanizatsiyna povedinka. Pereklad z anhliyskoi. [Organizational behavior. English translation]. Kharkiv, 1999. 161 p. [in Ukrainian].
8. Nikolayeva S. Y. Zahalnoyevropeiski Rekomendatsii z movnoyi osvity: vyvchenia i otsiniuvania. [European Recommendations on language education: study, teaching and assessment]. Kyiv, 2003. 237 p. [in Ukrainian].
9. Sivkovych H., Boichuk A., Tytun O. Self-directed learning method in teaching foreign languages for professional purposes. *Osvitni obrii*, 2020. № 51(2). P. 86–89. [in English].
10. Jacobson P.M. Psikhologicheskiye problemy motivatsyi v povedenii cheloveka. [Psychological problems of motivation in human behavior]. Moscow, 1969. 317 p. [in Russian].

УДК 373.5.011.3-051:81'243]:005.336.2
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-33>

Галина БОНДАР,
orcid.org/0000-0002-7321-8137
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) galyna72bondar@gmail.com

Вікторія ПАВЛЮК,
orcid.org/0000-0002-9612-2218
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(Умань, Черкаська область, Україна) vika.pavlyuk83@gmail.com

ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядається професійна компетентність вчителя іноземної мови як єдності його теоретичної та практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності. Аналізується сучасний стан теорії та практики професійної педагогічної підготовки вчителя іноземної мови. Обґрунтовано концептуальні засади формування та розвитку професійної компетентності вчителя іноземної мови з урахуванням тенденцій сучасної соціально-педагогічної дійсності, перспектив та стратегій розвитку педагогічної науки.

Аналіз особливостей та цінностей педагогічної діяльності, врахування необхідності перетворення та удосконалення сучасної педагогічної системи дозволяють зробити висновок про доцільність такої організації освітнього процесу, яка передбачає формування професійної компетентності вчителя іноземної мови на основі системи внутрішніх мотивів та цінностей, професійних знань та психолого-педагогічних умінь, а також готовності до творчої педагогічної праці.

Для досягнення визначеної в статті мети використовувався наступний метод дослідження: описово-аналітичний метод (теоретичне порівняння, узагальнення та систематизація наукової, філософської, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури), який дав змогу розкрити стан розробленості досліджуваної проблеми, її актуальність та шляхи визначення напрямів подальшого дослідження. Теоретична значимість дослідження полягає в тому, що воно вносить істотні зміни в теоретичне уявлення про організацію ефективного навчально-виховного процесу навчання професійної іноземної мови.

На підставі вищезазначеного сформульована проблема дослідження, яка полягає в вирішенні протиріч між зростанням вимог до рівня розвитку професійної компетентності вчителя іноземних мов та фактичним рівнем підготовленості до комунікативної взаємодії; між недостатньою розробленістю проблеми формування професійної компетентності вчителя іноземних мов та необхідністю теоретичного обґрунтування даної проблеми в теорії вищої професійної освіти; потребою формування професійної компетентності вчителя іноземних мов і недостатньою розробленістю заходів, що сприяють її ефективному розвитку.

Ключові слова: педагогічна діяльність, вчитель іноземної мови, професійна компетентність, професійна діяльність, професійна підготовка, іноземна мова.

Galyna BONDAR,
orcid.org/0000-0002-7321-8137
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Pavlo Tychnya Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) galyna72bondar@gmail.com

Viktoriya PAVLYUK,
orcid.org/0000-0002-9612-2218
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
Pavlo Tychnya Uman State Pedagogical University
(Uman, Cherkasy region, Ukraine) vika.pavlyuk83@gmail.com

FUNDAMENTALS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The article considers professional competence of a teacher of foreign language as the unity of his theoretical and practical readiness to carry out his professional activities. The current state of theory and practice of professional

pedagogical training of a teacher of foreign language is analyzed. The conceptual principles of the formation and the development of professional competence of a teacher of foreign language are justified taking trends of modern socio-pedagogical reality, perspectives and strategies for the development of pedagogical science into account.

An analysis of peculiarities and values of pedagogical activity, the need of the reformation and the development of modern pedagogical system, lead to the conclusion that such an organization of educational process is eligible. This provides for the formation of professional competence of a teacher of a foreign language on the basis of a system of internal motives and values, professional knowledge and psychological and pedagogical skills, as well as readiness for creative pedagogical work.

To achieve the goal defined in the article, the following research method was used: the descriptive and analytical method (theoretical comparison, generalization and systematization of scientific, philosophical, psychological, pedagogical and scientific-methodological literature) – has made it possible to reveal the state of the development of the problem studied, its relevance and ways of determining the directions of further research.

On the basis of stated, a research task is formulated. This task is to eliminate contradictions between demanding requirements to the level of professional competence of foreign language teacher and actual level of readiness for communicative cooperation; between the immaturity of the problem of competence development of a teacher of foreign language professional and the necessity of this problem theoretical justification in the theory of higher vocational education. And between the need to develop the professional competence of a teacher of foreign language and the absence of measures drawn up to promote their effective development.

Key words: *pedagogical activity, foreign language teacher, professional competence, professional activity, vocational training, foreign language.*

Постановка проблеми. У світовій педагогічній практиці відбулися значні зміни у розумінні мети навчання, що позначилося на методологічних засадах підготовки сучасного вчителя. Якщо раніше основною метою навчання була передача знань від старшого покоління до молодшого, то сьогодні лідери педагогічної думки всіх країн зійшлися на думці, що знання самі мало значущі. Знання потрібно не передавати, а організовувати навчальний процес таким чином, щоб вони засвоювалися у процесі особистісно-значущої діяльності, що призводить до розвитку певних якостей особистості, формування ключових компетенцій, які мають допомогти людині у її подальшій соціалізації та професійній діяльності.

Багато авторів наголошують, що компетентності не можна навчити. Компетентним спеціаліст може стати у результаті самостійної цілеспрямованої діяльності, знайшовши і апробувавши різні моделі поведінки у тих предметних областях, які найбільше відповідають його стилю, домаганням, естетичному смаку і моральним орієнтаціям. Компетентність постає як складний синтез когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду.

Аналіз досліджень. Вивченням професійної компетентності займалося багато дослідників, зокрема Бігич О.Б., Кміть О. В., Сологор І.М., Костенко В.Г., Халабузар О. А., Китайгородська Г.О., Коряковцева Н.Ф. та ін.

Засади компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців обґрунтували В. Ісаєв, Я. Кодлюк, О. Овчарук, О. Пометун, В. Серіков, О. Смолянинова, Г. Терещук, А. Хуторської, Л. Черній, Н. Чурляева, В. Шаронін, J.M. Graber, G.E. Hall, H.L. Jones, D.J. Matthews, W.J. Rothwell,

S. Schwarts та ін. Природу компетенцій в Україні і за кордоном досліджували Р. Баскаєв, Н. Бібік, В. Болотов, Н. Гальскова, О. Гуренко, І. Гушлевська, І. Зімняя, Є. Павлютенков, А. Хуторської, В. Andrews, D. Bridges, В. Carpenter, Н. Guthrie, R. Harris, В. Hobart, G. Holmes, N. Hooper, R.B. Howsam, T. Hyland, R.M. Jaeger, A. Jones, D. Lundberg, D.C. McClelland, E.L. Morphet, A. Munro, J. Raven, A. Wolf та ін. (Микитенко, 2011: 1).

У роботі Бігич О.Б. конкретизовано поняття «методична компетенція вчителя іноземної мови початкової школи» як сукупності його методичних знань, навичок і вмінь та індивідних, суб'єктних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній та позакласній роботі з іноземної мови, а також спілкуватися з учнями, дозволило визначити основні цілі й завдання методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи як складника системи його професійної освіти (Бігич, 2004: 2).

Відповідно Китайгородська Г.О. пропонує наступний набір складових професійної компетенції вчителя іноземної мови: методична компетенція; психолого-педагогічна компетенція; соціально-психологічна компетенція; лінгвосоціокультурна компетенція; педагогічна майстерність; професійна рефлексія (Китайгородська, 1986: 3).

У своїх дослідженнях Коряковцева Н.Ф. висуває нові вимоги до рівня професійної компетенції вчителя іноземної мови, до його професійних та особистісних якостей. Ці вимоги включають:

здатність самостійно та критично мислити; відкритість педагогічним інноваціям; здатність адаптувати свої знання та вміння до умов варіативності освіти (тобто до постійно змінних умов соціального та професійного середовища); вміння вирішувати нові проблеми та брати на себе професійну відповідальність; здатність до автономії та соціальної активності; здатність до професійної рефлексії, дослідницької та творчої діяльності; здатність до професійної самоосвіти та саморозвитку (Коряковцева, 2010: 4).

Процес формування методичної компетентності вчителя іноземної мови початкової школи, на думку Кміть О. В., передбачає три рівні – рівень грамотності, рівень ремесла та рівень майстерності, кожному з яких відповідає своя система складників методичної компетентності: система методичних знань, методичних навичок і методичних умінь (Кміть, 2016: 5).

У роботах цих дослідників розкрито такі аспекти педагогічної компетентності: управлінський аспект: як вчитель аналізує, планує, організовує, контролює, регулює навчальний процес взаємовідносини з тими, хто навчається; психологічний аспект: як впливає особистість вчителя на тих, хто навчається; як вчителя враховує індивідуальні здібності тих, хто навчається; педагогічний аспект: за допомогою яких форм та методів вчитель веде навчання тих, хто навчається.

Мета статті – визначити сутність, компонентний склад професійної компетентності вчителя іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. У сучасній педагогічній науці існують два поняття: компетентність та компетенція. Під компетенцією розуміють особисті можливості людини, її кваліфікацію – знання, досвід, здатність брати участь у створенні певного кола рішень чи вирішувати самостійно питання завдяки наявності певних знань, навичок. А компетентність – це вміння діяти на основі отриманих знань.

Компетентність можна розглядати як комплекс компетенцій, тобто проявів успішної продуктивної діяльності. Компетентність – це комплексний особистісний ресурс, що забезпечує можливість ефективно взаємодіяти з навколишнім світом у тій чи іншій галузі і залежить від необхідних для цього компетенцій.

Отже, в даний час компетентним скоріше можна назвати не фахівця, який володіє енциклопедичними знаннями, а людину, яка вміє застосувати знання в реальних життєвих ситуаціях. Цінуються особисті якості, що дозволяють вирішити конфлікт і домовитися.

Основна мета освіти сьогодні – відповідність актуальним та перспективним потребам особистості, суспільства та держави, підготовка різнобічно розвиненої особистості громадянина своєї країни, здатної до соціальної адаптації у суспільстві, до початку трудової діяльності, до самоосвіти та самовдосконалення. Та відповідно вільно мислячий, прогнозуючий результати своєї діяльності та моделюючий освітній процес вчитель є гарантом досягнення поставленої мети. Саме тому нині різко підвищився попит на кваліфіковану, творчо мислячу, конкурентну особистість вчителя, який здатен працювати у сучасному, динамічно мінливому світі.

Професійно компетентним можна вважати вчителя, який на досить високому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, досягає стабільно високих результатів у навчанні та вихованні тих, хто навчається.

Під педагогічною компетентністю вчителя ми розуміємо єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності.

Основні шляхи розвитку професійної компетентності вчителя: робота у методичних об'єднаннях, творчих групах; дослідницька, експериментальна діяльність; інноваційна діяльність, освоєння нових педагогічних технологій; різні форми педагогічної підтримки; активна участь у педагогічних конкурсах, майстер-класах, форумах та фестивалях; узагальнення власного педагогічного досвіду.

Але не один із перерахованих способів не буде ефективним, якщо вчитель сам не усвідомлює необхідності підвищення власної професійної компетентності. Звідси впливає необхідність мотивації та створення сприятливих умов для педагогічного зростання.

Таким чином, компетентність учителя – це синтез професіоналізму (спеціальна, методична, психолого-педагогічна підготовка), творчості (творчість взаємовідносин, самого процесу навчання, оптимальне використання засобів, прийомів, методів навчання) та мистецтва (акторство і ораторство). І на сьогоднішній день стає очевидним, що з простої суми знань «скласти» компетентного професіонала неможливо, з величезним почуттям відповідальності має бути вчитель, навчаючи нинішнє покоління.

Зокрема вчитель іноземної мови повинен володіти педагогічною компетентністю, тобто вміти застосовувати практично знання свого предмета, і навіть знання з педагогіки, дитячої психології, дидактики; предметною компетентністю, тобто

мати знання, вміння та навички з свого предмета; соціальною компетентністю тобто мати зв'язок із життям суспільства, бути здатним до співпраці, вміти вирішувати різні життєві проблеми, бути мобільним у соціальних умовах.

Отже, він повинен вміти взаємодіяти з іншими фахівцями: психологом, соціальним педагогом тощо.

Відповідно основними показниками професійної компетентності вчителя іноземної мови виступають уміння розвивати у тих, хто навчається комунікативне та міжособистісне спілкування, компонентами якого є лінгвістична, тематична, соціокультурна, навчально-пізнавальна компетенції. Досягнення тими, хто навчається основної мети навчання англійської мови сприяє їх вихованню. Беручи участь у діалозі, ті, хто навчається, розвивають свою здатність до спілкування, розуміння важливості вивчення іноземної мови у світі. Вони виробляють толерантність до інших поглядів, стають більш терпимими та комунікабельними.

Сьогодні змінилися мотиви вивчення іноземних мов.

Людей, за великим рахунком, не цікавлять ні теорія, ні історія мови. Знання іноземної мови затребуване виключно функціонально – для спілкування. У зв'язку з поточними тенденціями, головне завдання вчителів іноземної мови бачиться у максимальному розвитку комунікативних умінь тих, хто навчається.

Для успішного досягнення цілей викладання іноземної мови на сучасному етапі розвитку суспільства потрібно вивчати іноземну мову на широкому тлі соціального, культурного, політичного життя людей, які розмовляють цією мовою, тобто у тісному зв'язку зі світом і культурою мови, що вивчається.

Вчитель іноземної мови має стати спеціалістом з міжкультурної комунікації. Буде доцільним на заняттях створити обстановку максимально реального спілкування та активно використовувати іноземну мову у живих, природних умовах, наприклад, залучати до проведення занять з іноземної мови носіїв мови, запрошувати зарубіжних професорів для читання лекцій іноземною мовою, працювати волонтерами на міжнародних заходах. Використовувати нові методи викладання іноземної мови поряд з новими навчальними матеріалами, які обов'язково повинні відображати міжкультурні відмінності та які мають бути укладені на основі зіставлення з рідною мовою та культурою.

Вільно користуватися іноземною мовою ми можемо тільки в тих випадках, коли забуваємо

про правила. Варто нам замислитися або згадати про них, ми відразу ж перетворюємося на незграбу, який замість того, щоб зробити крок, болісно згадує все, що йому розповідали. Якоюсь мірою користування іноземною мовою схоже на ходьбу вузьким проходом – поки ти насолоджуєшся процесом, ти йдеш, як тільки замислюєшся про рівновагу – тут же падаєш.

Отже: слід вивчати не іноземну мову, а світ іноземної мови, тобто культуру, спосіб життя, менталітет та національний характер людей, які розмовляють цією мовою. Очевидно, щоб знати значення окремих слів та правила граматики недостатньо, щоб користуватися мовою як засобом спілкування. Ми припускаємо, що навчальний процес має йти у двох напрямках одночасно: освоєння іноземної мови як мовного явища та освоєння нових предметів, явищ, що не знаходять аналогії у рідній культурі того, хто навчається.

Кожне заняття з іноземної мови у немовному ЗВО має репрезентувати перехрестя культур, оскільки кожне іноземне слово відображає іноземний світ та іноземну культуру.

У своєму дослідженні Халабузар О. А. зазначає, що фахова підготовка майбутніх учителів іноземної мови передбачає використання технологій інтерактивного навчання, що передбачає взаємодію студентів як з однокурсниками, викладачем, так і сумісну діяльність у навчальній аудиторії (на матеріалі розробленого інтернет-ресурсу); модульних технологій, що передбачають індивідуалізацію навчання, індивідуальний темп просування за програмою; сприяє зміцненню позитивної мотивації; інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують формування у студентів необхідного рівня знань, умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, обробляти матеріал, знаходити потрібну інформацію, зв'язувати її з досліджуваними питаннями; проектні технології, передбачали організацію процесу навчання, за якою студенти набувають знання та вміння у ході планування й виконання практичних завдань – проектів, що поступово ускладнюються та можуть бути побудовані як на принципах змагань, так і на співробітництві (Халабузар, 2015: 6).

Отже, успішна реалізація цільових аспектів навчання іноземної мови в сучасному розумінні повною мірою залежить від рівня професійної підготовки вчителя іноземної мови, який повинен мати професійну компетентність, тобто здатність ефективно здійснювати викладацьку (навчальну) діяльність. Показником сформованості цієї компетентності є професійна майстерність вчителя, що складається з сукупності

професійних знань і умінь застосовувати на практиці ці знання, переносити знання та вміння в нові умови навчання, а також позитивне ставлення до своєї професійної діяльності.

Іншими словами, вчитель іноземної мови повинен знати свій предмет, який він викладає, і те, яким чином він повинен будувати педагогічний процес, щоб досягти позитивних результатів у досягненні мети навчання іноземної мови – розвитку рис полікультурної особистості, що навчається. Вчитель іноземної мови має творчо ставитися до своєї професії, заломлюючи свій педагогічний досвід відповідно до індивідуальних особливостей особистостей, що навчаються та конкретних умов вивчення іноземної мови (в умовах сільської школи, мегаполісу, дистанційного навчання, у процесі інклюзивної іншомовної освіти тощо).

Таким чином, професійна компетентність викладача іноземної мови, на думку Сологор І.М., Костенко В.Г., будучи інтегральною властивістю особистості, виявляється в сукупності таких компетенцій, як: професійна (дидактична, психологічна, методична), лінгвістична (філологічна), комунікативна, інформаційна, соціокультурна, проектна, рефлексивна. Наявність комплексу цих компетенцій забезпечує ефективність професійної діяльності викладача іноземної мови та відповідає потребам сьогодення (Сологор, 2015: 7).

Узагальнюючи все вищезазначене можна зробити висновок, що професійна компетентність вчителя іноземної мови – це єдність наступних складових, як ключова, базова та спеціальна компетентності. Під ключовими маються на увазі ті компетентності, які необхідні для будь-якої професійної діяльності. Базові компетентності відбивають специфіку певної професійної діяльності. Спеціальна компетентність, з одного боку, відображає специфіку конкретної предметної чи надпредметної сфери професійної діяльності, з іншого боку, вона розглядається як реалізація ключових та базових компетентностей у галузі

навчального предмета, конкретної галузі професійної діяльності, а саме комунікативної компетенції (професійно орієнтоване володіння іноземною мовою); лінгвістичної компетенції (що передбачає володіння знаннями основних теоретичних положень про мову як суспільне явище, її зв'язку з мисленням, культурою народу, співвідношення лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів у розвитку та функціонуванні мови); лінгвокраїнознавчої компетенції (знання про культуру країни, її історію та сучасні проблеми розвитку, а також про життя, побут, ігри, популярні книги, пісні, фільми та вміння використовувати ці знання при відборі змісту навчання); загальнопедагогічної компетенції (знання вікових особливостей розвитку тих, хто навчається, закономірностей їх фізичного та психічного розвитку).

Отже, основи професійної компетентності вчителя іноземної мови закладаються у ЗВО та включають сукупність основних, базових, ключових та спеціальних компетенцій спеціаліста, що визначають його успішну адаптацію та якісне виконання діяльності відповідно до професійного педагогічного призначення. Важливе місце серед них займають ключові компетенції вчителя іноземної мови, які за своєю суттю становлять достатню основу для успішної адаптації та продуктивної діяльності у професійному середовищі вчителя. Ключовий характер компетенцій обумовлений також їх здатністю забезпечити оволодіння новими знаннями, вміннями та накопичення досвіду у рамках професійної діяльності.

Висновки. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів зазначеної проблеми. Розробка теоретико-методичних засад формування ключових компетенцій вчителя іноземної мови засобами організаційно-діяльнісної ігрової технології; підвищення ролі практики у формуванні ключових компетенцій учителя іноземної мови; розвиток взаємодії ЗВО – школа у формуванні ключових компетенцій вчителя іноземної мови може бути предметом подальших наукових розвідок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Микитенко Н. О. Теорія і технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; 13.00.02. Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2011. 43 с. С. 4.
2. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: монографія. К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. 278 с. С. 247.
3. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1986. 103 с.
4. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : учебное пособие. Москва : Академия, 2010. 188 с.
5. Кміть О. В. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя англійської мови початкової школи з позиції контекстного підходу. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки.* 2016. Вип. 135. С. 92-95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_135_25 (С. 93).

6. Халабузар О. А. Інноваційні педагогічні технології у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2015. Вип. 3. С. 345–350 (С. 348–349).

7. Сологор І.М., Костенко В.Г. Структурні професійної компетентності викладача іноземної мови у немовному вищому навчальному закладі. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. III(34). Issue 69, 2015. С. 67–69 (С. 69).

REFERENCES

1. Mykytenko N. O. (2011). Teoriia i tekhnolohiia formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pryrodnychkh spetsialnostei [Theory and technology of the formation of foreign professional competence of future specialists of natural specialties] : *avto-ref. dys. na zdob. nauk. stup. d-ra ped. nauk – Extended abstract of candidate's thesis*: 13.00.04 ; 13.00.02. Ternopil'skyi nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. Ternopil. 43 [in Ukrainian].

2. Bihych O.B. (2004). Metodychna osvita maibutnoho vchytelia inozemnoi movy pochatkovoї shkoly [Methodological education of future foreign language teacher of primary school]: monohrafiia. K. : Vyd. tsentr KNLU. 278 [in Ukrainian].

3. Kitaygorodskaya G. A. (1986). Metodika intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam [Methods of intensive teaching of foreign languages]: ucheb. posobiye. M. : Vyssh. shk., 1986. 103 [in Russian].

4. Koryakovtseva N. F. (2010). Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnyye obrazovatel'nyye tekhnologii [Theory of foreign language education: productive educational technologies]: uchebnoye posobiye. Moskva : Akademiya. 188 [in Russian].

5. Kmit O. V. (2016). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia anhliiskoi movy pochatkovoї shkoly z pozytsii kontekstnoho pidkhodu [The definition of the methodological competence of the future English teacher of primary school from the perspective of the context approach]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohichni nauky – Bulletin of the Chernihiv State Pedagogical Institute. Series: Pedagogical Sciences*. Vyp. 135. 92–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_135_25 [in Ukrainian].

6. Khalabuzar O. A. (2015). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv inozemnoi movy [Innovative pedagogical technologies in the training of future foreign language teachers]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University*. Vyp. 3. 345–350 [in Ukrainian].

7. Solohor I.M., Kostenko V.H. (2015). Skladovi profesiinoi kompetentnosti vykladacha inozemnoi movy u nemovnomu vyshchomu navchalnomu zakladi [Components of professional competence of a foreign language teacher in a non-language university]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. III(34). Issue: 69. 67–69 [in Ukrainian].

УДК 378.02.(80:41)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-34>

Vita БОСА,

orcid.org/0000-0001-7509-7044

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри романської філології та порівняльно-типологічного мовознавства

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) vitta.fabian2000@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФІЛОЛОГА ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІКТ: СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ПІДХОДИ

У статті представлено методологічні можливості соціокультурного та лінгводидактичного наукових підходів до професійної підготовки майбутніх філологів (іспаністів) засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Відзначено, що вивчення мови та залучення її педагогічного/методичного потенціалу до професійної підготовки майбутніх фахівців-філологів є за своєю сутністю процесом соціокультурним. Соціокультурний зміст означеної підготовки розглянуто на нормативному, організаційному, методичному та технологічному рівнях. Сформульовано висновок, що результатом застосування соціокультурного підходу до професійної підготовки майбутніх філологів має стати не лише комплекс соціокультурних знань, умінь і навичок зазначених фахівців, але й формування мовної особистості, наділеної відповідними соціокультурними компетентностями. Обґрунтовано соціокультурні показники сформованості вторинної професійної мовної особистості (знання національної й культурної специфіки країни походження мови, вміння спілкуватися відповідною іноземною мовою, здатність використовувати засоби соціальної комунікації та комунікативну взаємодію із залученням сучасного інформаційно-комунікаційного ресурсу та ін.). Відзначено, що забезпечення освітнього середовища закладу вищої освіти потребує відповідного лінгводидактичного ресурсу, а з точки зору методології – лінгводидактичного підходу. Доведено, що оскільки лінгводидактика вивчає не лише методичні засади вивчення мов, а й основні труднощі засвоєння мовного матеріалу, то вона служить методологічною основою аналізу проблем застосування сучасних інформаційних технологій у формуванні готовності майбутніх філологів до професійної діяльності. Окреслено лінгводидактичні основи професійної підготовки майбутніх філологів у світлі Загальноєвропейських рекомендацій з питань мовної освіти (2003). Обґрунтовано основні проблеми та виклики реалізації лінгводидактичного підходу до проблеми дослідження

Ключові слова: професійна підготовка філолога, сучасні інформаційно-комунікаційні технології, соціокультурний підхід, лінгводидактика.

Vita БОСА,

orcid.org/0000-0001-7509-7044

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the Department of Romance Philology

and Comparative-Typological Linguistics

Institute of Philology Grinchenko Borys Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) vitta.fabian2000@gmail.com

PHILOLOGIST PROFESSIONAL TRAINING BY MEANS OF MODERN ICT: SOCIO-CULTURAL AND LINGUO-DIDACTIC APPROACHES

The paper presents the methodological opportunities of socio-cultural and linguo-didactic scientific approaches to professional training of future philologists (Hispanists) by means of modern information and communication technologies. It is noted that language learning and the involvement of its pedagogical / methodological potential in the training of future philologists is essentially a socio-cultural process. The socio-cultural content of this training is considered at the regulatory, organizational, methodological and technological levels. It is concluded that the application of the socio-cultural approach to the training of future philologists should result in not only a set of socio-cultural knowledge, skills and abilities of these professionals, but also the formation of a linguistic personality endowed with relevant socio-cultural competencies. Socio-cultural indicators of secondary professional language personality formation (knowledge of the national and cultural specifics of the country of origin of the language, ability to communicate in the relevant foreign language, ability to use social communication means and communication interaction with modern information and communication resource, etc.) are substantiated. It is noted that in order to ensure the educational environment of a higher education institution, an appropriate linguo-didactic resource, and from the point of view of methodology – a linguo-didactic approach are required. It is proven that since linguodidactics studies not only the methodological principles of

language learning, but also the main difficulties of language material acquisition, it serves as a methodological basis for analyzing the problems of the use of modern information technology in formation of the readiness of future philologists to exercise the profession. Linguo-didactic bases of professional training of future philologists in the light of the Common European Framework of Reference for Languages (2003) are outlined. The main problems and challenges of the linguo-didactic approach to the research problem are substantiated.

Key words: *philologist professional training, modern information and communication technologies, socio-cultural approach, linguodidactics.*

Постановка проблеми. Професійна підготовка філолога як предмет дослідження в педагогічній науці детермінується нині кількома основними суспільними факторами різного рівня, серед яких: загальні соціокультурні процеси в мовному середовищі багатьох країн, що приводять, з одного боку, до мовної уніфікації (передовсім, англомовної), з іншого – до прагнення зберігати свою мовну ідентичність як запоруку ідентичності національної; зростання рівня індивідуальної мобільності, в тому числі й у освітній сфері; розвиток полілінгвальних, білінгвальних та мультикультурних зв'язків у сфері освіти; нові виклики та ризики у галузі професійної підготовки фахівців, пов'язані з діджиталізацією та поширенням онлайн-моделей навчання в умовах глобальних пандемій та розширення дистанційного сегменту освіти. Внаслідок розвитку названих процесів зростає й рівень вимог до професійної кваліфікації та набору професійних компетенцій випускників філологічних факультетів, фахівців як у галузі рідної, так і іноземних мов. Означені вимоги, в свою чергу, тісно пов'язані з сучасними методологічними концепціями, моделями, алгоритмами, принципами, підходами до професійної підготовки філологів.

Методологічні засади професійної підготовки філологів складають основу для численних наукових розвідок у цій дослідницькій площині. Тому вважаємо важливим завданням сучасної педагогічної науки аналіз базових наукових підходів до такого дослідницького ракурсу означеної проблеми, як використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в процесі формування готовності студентів-філологів до майбутньої професійної діяльності як теоретичного підґрунтя розробки й апробації інноваційних моделей і технологій підготовки фахівців напряму підготовки 035 «Філологія».

Аналіз досліджень. Проблема професійної підготовки майбутніх філологів засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій розглядається сучасними вченими з різним точок зору, передовсім, з компетентнісної та інформологічної, оскільки саме ці ключові слова складають змістовий стрижень проблеми. Водночас не варто оминати й інші наукові підходи, які розкривають

специфіку підготовки у ЗВО фахівців філологічного профілю, до яких ми віднесли соціокультурний та лінгводидактичний. Окреслену темою статті проблему в контексті стану її дослідженості ми представляємо з різних позицій, а саме: загальних методологічних засад розвитку професійної готовності й компетентності майбутніх фахівців (І. Бех, 2009; О. Дубасенюк, 2011; І. Зимняя, 2003; З. Квєціньська, 1998; О. Овчарук, 2004; В. Петрук, 2008; С. Сисоєва, 2009; Л. Хоружа, 2007; А. Хуторської, 2003 та ін.); розробки категоріально-понятійного ресурсу проблеми професійної підготовки\компетентності майбутніх філологів (М. Вачевський, 2012; М. Гриньова, 2014; С. Куликовський, 2014; Н. Нагорна, 2007; В. Свистун, 2005; С. Скворцова, 2009 та ін.); аналіз змісту, структури, технологій професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю (Н. Бібік, 2004; В. Білик, 2010; Т. Колодько, 2005; А. Конох, 2004; В. Луначек, 2019; М. Лякопулу, 2011; І. Родигіна, 2006; В. Стриковські, Ю. Стриковська, Й. Пеляховські, 2007 та ін.); створення та реалізація моделей професійної підготовки майбутніх фахівців (К. Берейтер, 2006; М. Гриньова, В. Семеняка, 2009; І. Драч, 2008; С. Нестуля, 2018; В. Редько, 2012; Л. Рибалко, 2015 та ін.); розробка психологічних та соціологічних характеристик професійної підготовки фахівців у ЗВО (О. Губарева, 2005; І. Єрмаков, 2005; Л. Лисогор, 2013; Дж. Равен, Х. Левіс, 1984; Я. Сікора, 2007; М. Філоненко, 2014; С. Цимбал, 2006; Ю. Чемодурова, 2012; Ю. Швалб, 2010 та ін.); вивчення й урахування зарубіжного досвіду підготовки фахівців у вищій школі (К. Дікін, 2008; О. Локшина, 2007; В. Луговий, 2009; М. Нагач, 2008; О. Пометун, 2004; І. Тараненко, 2000 та ін.). В окрему групу ми виділяємо розробки сучасних педагогів-дослідників, що більш чи менш прямо стосуються проблеми *використання сучасних інформаційних технологій у процесі формування професійної готовності фахівців*. Це, передовсім, розробки Н. Баловсяк (2006), В. Балюк (2020), А. Гафіяк, Н. Кононець (2019), Л. Грущенко, Л. Федоренко (2009); М. Кадемії, І. Шахіної (2011), О. Подліняєвої (2011), С. Прохорової (2015), І. Соколової, С. Грузнової, (2012) та ін.

Попри високий рівень розробленості проблеми використання сучасних ІКТ в професійній підготовці фахівців маємо констатувати, що *недостатньо вивченими* залишаються питання формування інформаційного середовища підготовки філологів у вітчизняних ЗВО, а також проблеми соціокультурного лінгводидактичного забезпечення процесу професійної підготовки філологів у закладах вищої освіти. У зв'язку з цим **метою статті** є визначення потенціалу соціокультурного та лінгводидактичного підходів у формуванні готовності майбутніх філологів до професійної діяльності засобами сучасних ІКТ.

Виклад основного матеріалу. Зрозуміло, що в професійній підготовці майбутніх філологів ефективність інформаційно-комунікаційного ресурсу залежить від соціокультурної інформації, що закладається в її зміст. Необхідність використання *соціокультурного* підходу в дослідженні визначається, на нашу думку, тим, що вивчення мови та залучення її педагогічного/методичного потенціалу є за своєю сутністю процесом соціокультурним. Крім того, будь-яке інформаційне мовне середовище репрезентує певну систему культурних знаків/універсалій, вивчення яких студентами дає можливість краще сформуванню їх готовності до професійної діяльності. Введення соціокультурного компонента до змісту сучасних інформаційних технологій є, на нашу думку, цілком виправданим і вимагає належного рівня соціокультурних знань від усіх суб'єктів організації навчального процесу у виші, що реалізує відповідні освітні програми.

Соціокультурний підхід у системі професійної підготовки фахівців досить ґрунтовно представлено в наукових дослідженнях О. Горошкіної (2010), В. Кононенко (2002), О. Кучерук (2014), Л. Мацько (2009) та ін. Як цілком аргументовано стверджує О. Кучерук (О. Кучерук 2014:7-8), мовна освіта є соціокультурним феноменом, а в дидактичних текстах закладено великий соціокультурний пласт інформації.

Ми розглядаємо соціокультурний зміст професійної підготовки філологів засобами сучасних інформаційних технологій на кількох рівнях:

1) На *нормативному* рівні – як відображення соціокультурних цілей професійної підготовки філологів у нормативних документах, зокрема, освітньо-професійних та освітніх програмах, навчальних і робочих планах, інструктивно-методичних матеріалах з напрямку підготовки «Філологія»;

2) На *організаційному* рівні – як забезпечення соціокультурної спрямованості процесу професійної підготовки філологів у межах усіх форм

навчального процесу, у ході виробничих практик та державних атестацій;

3) На *технологічному* рівні – як реалізацію соціокультурного компонента сучасних педагогічних технологій професійної підготовки філологів, в тому числі із залученням сучасного інформаційного простору ЗВО та майбутньої професії;

4) На *методичному* рівні – як забезпечення процесу реалізації соціокультурних завдань та змісту сучасних методик вивчення і викладання рідної та іноземних мов для майбутніх філологів.

На нашу думку, результатом застосування соціокультурного підходу до професійної підготовки майбутніх філологів має стати не лише комплекс соціокультурних знань, умінь і навичок зазначених фахівців (за спеціальністю «Українська мова і література», «Германські мови та літератури», «Англійська мова і література», «Іспанська мова і література», «Польська мова і література» та ін.), але й формування *мовної особистості*, наділеної відповідними соціокультурними компетентностями. Поняття мовної особистості ми відносимо до центральних у межах соціокультурного підходу до професійної підготовки філологів, хоча його найбільш активно використовують лінгвокультурологія та етнолінгвістика. Це поняття з'явилося у науковому доробку німецького дослідника Й. Вайсбергера (1927), який зазначав, що «мова дозволяє людині об'єднати весь свій досвід в єдину картину світу» (Вайсбергер, 1993: 51). Значущою вважаємо соціокультурний висновок ученого про те, що мова, її словниковий запас «включає загалом разом з сукупністю мовних знаків сукупність понятійних мислительних засобів мовного співтовариства» (Вайсбергер 1993: 250). На соціальній сутності мови (як рідної, так і іноземної) наголошує О. Луньова: «мова... виступає як посередник між людиною і картиною світу» (Луньова, 2010: 22). У зв'язку з цим суттєвим доробком соціокультурних досліджень в педагогічній науці вважаємо їх зосередженість на майбутній професійній діяльності студента, що відображається на формуванні *вторинної професійної мовної особистості* (І. Драч, А. Миколенко, М. Тишковець, 2019). У зв'язку з такими висновками науковців можемо виокремити такі *соціокультурні показники* сформованості вторинної професійної мовної особистості майбутніх філологів (у нашому випадку – іспаністів):

1. Знання національної й культурної специфіки країни, мова якої вивчається (на компаративному рівні в тому числі; з відповідно сформованим знанням національно-культурної семантики, конотативної та фонової лексики).

2. Розуміння закономірностей розвитку культури на глобальному й локальному рівнях.

3. Вміння спілкуватися відповідною іноземною мовою, оперуючи культурними універсальними країни походження мови (в тому числі комунікативного сегмента побуту, традицій, історії, економіки тощо).

4. Здатність використовувати засоби соціальної комунікації в професійній підготовці у ЗВО (в тому числі із застосуванням сучасних інформаційних технологій) з урахуванням специфіки мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови країни її походження.

5. Здатність організовувати комунікативну взаємодію відповідно до комунікативної ситуації, статусно-рольових позицій, норм комунікативного етикету, прийняттого для країни походження мови.

Реалізація соціокультурного підходу до проблеми професійної підготовки майбутніх філологів з використанням сучасних інформаційних технологій відбувається в умовах відповідно організованого й технологічно окресленого середовища – закладу вищої освіти, сфери неформального спілкування суб'єктів освіти, віртуального інформаційного простору тощо. Забезпечення освітнього середовища закладу вищої освіти потребує відповідного лінгводидактичного ресурсу, а з точки зору методології – *лінгводидактичного* підходу. Основи цього наукового підходу розкриті в науковому доробку М. Вашуленка (2006), Ж. Горіної (2011), О. Горошкіної (2004), О. Кучерук (2013), В. Мельничайка (1986), С. Омельчука (2013), Л. Паламар (1997), М. Пентилюк (2015) та ін.

Значення лінгводидактичного підходу до проблеми професійної підготовки майбутніх філологів ми вбачаємо, передовсім, в тому, що:

1) Лінгводидактика стала змістовою основою для розробки й апробації авторської методичної

системи упродовж всього періоду роботи над дослідженням;

2) Оскільки лінгводидактика вивчає не лише методичні засади вивчення мов, а й основні труднощі засвоєння мовного матеріалу, то вона служить методологічною основою аналізу проблем застосування сучасних інформаційних технологій у формуванні готовності майбутніх філологів до професійної діяльності;

3) Лінгводидактика має компетентнісний характер; за допомогою лінгводидактичних методів і прийомів нами обґрунтовано структуру професійної готовності майбутніх філологів, зміст основних професійних компетенцій, властивих майбутнім філологам;

4) Лінгводидактика специфічно інтерпретує можливості сучасних інформаційних технологій, якщо йдеться про методику викладання й вивчення іноземної та рідної мови, що вважаємо суттєвою методологічною опорою для нашого дослідження.

Лінгводидактичні основи професійної підготовки майбутніх філологів, на нашу думку, ґрунтуються на діяльнісно-орієнтованих засадах, що передбачає, згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з питань мовної освіти (2003) (8), дотримання таких принципів та концептуальних засад, як це представлено у таблиці 1.

На нашу думку, реалізація лінгводидактичного підходу до формування готовності до професійної діяльності майбутніх філологів ускладнюється в межах предмета нашого дослідження кількома чинниками:

1. Певною розмитістю й неузгодженістю поняття «сучасні інформаційні технології», що утруднює вичленення його лінгводидактичного сегмента.

2. Необхідністю побудови авторської моделі і технології професійної підготовки майбутніх

Таблиця 1

Лінгводидактичні основи професійної підготовки майбутніх філологів у світлі Загальноєвропейських рекомендацій з питань мовної освіти (2003) [8]

Вид мовної компетенції	Зміст мовної компетенції	Можливості сучасних інформаційних технологій у формуванні означеної компетенції
1	2	3
Загальна мовна компетенція	Ця компетенція вміщує два головні складники – мовну і мовленнєву компетенцію особи. У площині проблеми нашого дослідження ці компетенції набувають професійної значущості, оскільки складають основу загальної професійної компетентності й готовності майбутніх філологів до професійної діяльності після завершення навчання у ЗВО	Сучасні інформаційні технології суттєво розширюють можливості закладу вищої освіти у формуванні зазначених компетенцій, оскільки дають можливість доповнити безпосередню науково-педагогічну складову (забезпечену кадровим складом відповідної освітньої програми) сучасною віртуальною/реальною у вигляді наявних і доступних форм формальної і неформальної мовної підготовки майбутніх філологів

Закінчення таблиці 1

1	2	3
Лінгвістична	Це складова загальної професійної компетентності філолога\вчителя іноземної чи рідної мови. Забезпечує належний рівень опанування іноземною\рідною мовою, знаннями з лінгвістики мовлення. Часто ототожнюється з мовною чи мовленнєвою компетентностями фахівця, оскільки передбачає володіння мовою в її орфографічному, лексичному, граматичному й стилістичному відношенні.	Розвиток у студентів лінгвістичної компетенції нині супроводжується використанням відповідних програмних інструментів, доступних викладачам фахових дисциплін в освітніх програмах напряму підготовки «Філологія». До таких інструментів залучені до експериментальної частини роботи експерти віднесли, наприклад, Skype, Zoom, GoogleMeet, WebEx, Playbuzz, деякі хмарні технології та ін.
Комунікативна	В площині нашого дослідження комунікативна компетенція фактично ототожнюється з іншомовною комунікативною компетенцією, оскільки йдеться, передовсім, про підготовку філолога-іспаніста. Традиційно співвідноситься з соціолінгвістичною, дискурсивною, стратегічною та деякими іншими видами мовних компетенцій.	Сучасні інформаційні технології, що складають важливий сегмент освітнього простору ЗВО, виводять процес формування комунікативної компетенції студентів на принципово інший рівень, оскільки надають можливість створювати комунікативне середовище змістово й технологічно інноваційного характеру, насамперед, завдяки можливості безпосереднього комунікативного контакту з носіями мови, студентами зарубіжних країн, дистанційному навчанню в Україні та одночасно за кордоном тощо.
Соціолінгвістична	Зміст цієї компетенції безпосередньо пов'язаний з соціальним замовленням суспільства на рівень володіння громадянами рідною та іноземними мовами. У контексті вивчення іноземних мов особливо значення набуває використання лінгвокраєзнавчого матеріалу, ситуативного спілкування з носіями мови, що дозволяє носіям соціальних відносин реалізувати свій комунікативний намір	Формування цього типу компетенції стає значно більш ефективним за умови використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Вони дозволяють швидко й безперешкодно залучати будь-який навчальний матеріал соціального змісту до процесу реальних чи віртуальних комунікацій. Лінгвокраєзнавчий компонент комунікативного й навчального процесу оптимізує сприйняття історії, культури, норм і традицій країни, мова якої вивчається майбутніми філологами
Дискурсивна	Дискурс (зв'язна послідовність одиниць мовлення чи мовленнєвих актів) розглядається як процес творення мови, в тому числі й іноземної. Навчальний процес (в сенсі вивчення іноземних мов особливо) передбачає добір різноманітних типів дискурсів, що ґрунтується на певному аудіовізуальному ресурсі, який уможливує створити\репрезентувати іншомовну комунікативну ситуацію, при тому як в мовному, так і немовному відношенні.	Оскільки формування дискурсивної компетенції традиційно пов'язується з проходженням кількох етапів, то вже на етапі ознайомлення можуть (і мають) бути використані сучасні інформаційні технології для проведення вступної бесіди й представлення дискурсу із залученням програмних інструментів. Тим більше залежать від ефективності використання ІКТ етапи тренування (оскільки на цьому етапі використовуються числення вправи) та практики як керованого й вільного спілкування у вигляді комунікації в іншомовному комунікативному середовищі

[Джерело: розроблено автором]

філологів з урахуванням багаторічної науково-педагогічної діяльності автора в межах ОП «Філологія. Іспанська мова»; це певною мірою обмежує не лише процес формування експериментальних груп, але й лінгводидактичний супровід учасників експерименту внаслідок слабкої розробленості науково-методичного ресурсу професійної підготовки студентів цієї спеціальності в українських вишах.

3. Фактичною відсутністю окремих зразків інформаційно-технологічного супроводу професійної підготовки іспаністів у ЗВО України, пере-

довсім, електронних підручників, електронних тестових завдань, відповідних баз даних тощо.

Висновок. Таким чином, нами представлено методологічні можливості соціокультурного та лінгводидактичного наукових підходів до професійної підготовки майбутніх філологів (іспаністів) засобами сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Відзначено, що вивчення мови та залучення її педагогічного\методичного потенціалу до професійної підготовки майбутніх фахівців-філологів є за своєю сутністю процесом соціокультурним. Соціокультурний зміст

означеної підготовки розглянуто на нормативному, організаційному, методичному та технологічному рівнях. Сформульовано висновок, що результатом застосування соціокультурного підходу до професійної підготовки майбутніх філологів має стати не лише комплекс соціокультурних знань, умінь і навичок зазначених фахівців, але й формування *мовної особистості*, наділеної відповідними соціокультурними компетентностями. Обґрунтовано соціокультурні показники сформованості вторинної професійної мовної особистості (знання національної й культурної специфіки країни походження мови, вміння спілкуватися відповідною іноземною мовою, здатність використовувати засоби соціальної комунікації та комунікативну взаємодію із залученням сучасного інформаційно-комунікаційного ресурсу та ін.). Відзначено, що забезпечення освітнього середовища закладу вищої освіти потребує відповідного лінгводидактичного ресурсу, а з точки

зору методології – *лінгводидактичного* підходу. Доведено, що оскільки лінгводидактика вивчає не лише методичні засади вивчення мов, а й основні труднощі засвоєння мовного матеріалу, то вона служить методологічною основою аналізу проблем застосування сучасних інформаційних технологій у формуванні готовності майбутніх філологів до професійної діяльності. Окреслено лінгводидактичні основи професійної підготовки майбутніх філологів у світлі Загальноєвропейських рекомендацій з питань мовної освіти (2003). Обґрунтовано основні проблеми та виклики реалізації лінгводидактичного підходу до проблеми дослідження.

Перспектива подальших досліджень вбачається нами в обґрунтуванні методологічного ресурсу середовищного підходу до професійної підготовки філолога в контексті створення інформаційно-комунікаційного середовища ЗВО засобами сучасних мультимедійних технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горошкіна О. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 22. Ч. II. С. 183–189.
2. Кононенко В.І. *Мова. Культура. Стиль*. Київ, Івано-Франківськ : Плай, 2002. 460 с.
3. Кучерук О. А. Соціокультурний підхід до формування україномовної особистості учня основної школи. *Методичний пошук: Виховатсько-студентські наукові роботи з питань методики викладання мови і літератури*. 2014. Вип. 12. Ч. 1. С. 6–14.
4. Мацько Л. І. *Українська мова в освітньому просторі*. Навчальний посібник. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
5. Вайсбергер Й.Л. *Родной язык и формирование духа*. Москва: Издательство МГУ, 1993. 318 с.
6. Лунова О.В. Мовна особистість в політичному дискурсі. *Новітня філологія*. 2010. № 36. С. 21–23.
7. Драч І.Д., Миколенко А.З., Тишковець М.П. Мовна картина світу у процесі вивчення іноземної мови в медичних університетах. *Медична освіта*. 2019. №4. с. 79–83.
8. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Наук. ред. С. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

REFERENCES

1. Horoshkina O. Pidruchnyk yak zasib formuvannya sotsiokulturnoi kompetentsii uchniv. [The textbook is a means of forming socio-cultural competence of pupils]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. [Bulletin of Taras Shevchenko National University of Luhansk], 2010. № 22. Ch. II. S. 183–189. [in Ukrainian].
2. Kononenko V.I. Mova. Kultura. Styl. [Language. Culture. Style]. Kyiv, Ivano-Frankivsk : Plai. [Kyiv, Ivano-Frankivsk : Play], 2002. 460 s. [in Ukrainian].
3. Kucheruk O. A. Sotsiokulturnyi pidkhid do formuvannya ukrainomovnoi osobystosti uchnia osnovnoi shkoly. [Socio-cultural approach to the formation of the Ukrainian-speaking personality of a primary school student]. *Metodychnyi poshuk: Vykladatsko-studentski naukovy roboty z pytan metodyky vykladannya movy i literatury*. [Methodical search: Teaching and student research on methods of teaching language and literature], 2014. Vyp. 12. Ch. 1. S. 6–14. [in Ukrainian].
4. Matsko L. I. Ukrainska mova v osvithnomu prostori. [Ukrainian language in the educational space]. *Navchalnyi posibnyk*. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. [Tutorial. Kyiv : MP Drahomanov National Pedagogical University Publishing House], 2009. 607 s. [in Ukrainian].
5. Vaysberger Y.L. Rodnoy yazyk i formirovanie duha..[Native language and the formation of the spirit]. Moskva : Izdatelstvo MGU. [Moscow : MGU Publishing House], 1993. 318 s.[in Russian].
6. Lunova O.V. Movna osobystist v politychnomu dyskursi.[Linguistic personality in political discourse]. *Novitnia filohiia*. [Modern philology], 2010. № 36. S. 21–23. [in Ukrainian].
7. Drach I.D., Mykolenko A.Z., Tyshkovets M.P. Movna kartyna svitu u protsesi vvyvchennia inozemnoi movy v medychnykh universytetakh. [Linguistic picture of the world in the process of learning a foreign language in medical universities]. *Medychna osvita*. [Medical education.], 2019. № 4. S. 79–83. [in Ukrainian].
8. *Zahalnoievropeyski Rekomendatsii z movnoi osvity: vvyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia*. [European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, Assessment]. Nauk. red. S. Nikolaieva. Kyiv : Lenvit. [Kyiv : Lenvit], 2003. 273 s. [in Ukrainian].

УДК 373.2.016:811.111]:004.77

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-35>

Катерина БРОВКО,

orcid.org/0000-0001-8572-9316

доктор філософії,

старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання

Київського університету імені Бориса Грінченка

(Київ, Україна) *k.brovko@kubg.edu.ua*

ВПЛИВ ІНТЕРНЕТ-СЛЕНГУ НА РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті охарактеризовано особливості впливу Інтернет-сленгу на розвиток пізнавальної активності студентської молоді до вивчення іноземної мови. Наведено статистичні дані досліджень проведених глобальними міжнародними організаціями щодо кількості відведеного часу який молодь витрачає на смартфони, а також градацію найпопулярніших активностей користувачів мережі Інтернет. Виявлено тенденції актуалізації проблеми впливу Інтернет-сленгу на розвиток пізнавальної активності студентської молоді до вивчення іноземної мови, як от: користування соціальними мережами, блогінг, онлайн-ігри, які молодь використовує саме під час маніпуляцій в онлайн-іграх, переписках у соціальних мережах, зніманні блогів, трансляцій відео у Tiktok, Stories в Instagram, месенджері Facebook, на каналах Telegram тощо. Охарактеризовано сутність ключового поняття дослідження «Інтернет-сленг», а також розкрити його витоки. Представлено класифікують лексем належних Інтернет-сленгу за тематичною ознакою. Серед яких слова: для позначення апаратного та програмного забезпечення комп'ютера; найменування фірм, що виготовляють апаратне і програмне забезпечення; назви антивірусних програм; позначення людей, які працюють у сфері комп'ютерних технологій; позначення дій; слова, що супроводжують процес роботи користувача з комп'ютером; оцінного змісту. Визначено способи формування мовних одиниць Інтернет-сленгу: запозичені слова з англійською мови; Інтернет-сленг у мові летсплейнгу; Інтернет-сленг відеоблогінгу; Інтернет-сленг у писемному мовленні користувачів форумів та соціальних мереж; Інтернет-сленг сленг у розмовному мовленні; усічені слова; модифікація загальноживаних слів і створення на їх основі лексичних одиниць із подвійним змістом. Представлено результати нашого проведеного опитування в соціальній мережі Instagram щодо визачення причини використання студентською молоддю Інтернет-сленгу.

Ключові слова: іноземна мова, молодіжний Інтернет-сленг, пізнавальний інтерес, студенти.

Kateryna BROVKO,

orcid.org/0000-0001-8572-9316

Doctor of Philosophy,

Senior Lecturer at the Foreign Languages and Methodology Department

Borys Grinchenko Kyiv University

(Kyiv, Ukraine) *k.brovko@kubg.edu.ua*

THE INFLUENCE OF INTERNET SLANG ON THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENT YOUTH IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The article describes the features of the influence of Internet slang on the development of the cognitive activity of student youth to learn a foreign language. The statistics of research conducted by global international organizations on the amount of time spent by young people on smartphones, as well as the gradation of the most popular activities of Internet users. Tendencies of actualization of the problem of Internet slang on the development of the cognitive activity of student youth to learn a foreign language, such as the use of social networks, blogging, online games that young people use during manipulations in online games, correspondence on social networks, filming blogs, video broadcasts on Tiktok, Stories on Instagram, Facebook messenger, Telegram channels, etc. The essence of the key concept of the study «Internet slang» is described, as well as to reveal its origins. Classified tokens belonging to Internet slang by subject are presented. These include: to denote computer hardware and software; names of companies that manufacture hardware and software; names of anti-virus programs; identification of people working in the field of computer technology; designation of actions; words that accompany the process of the user's work with the computer; evaluative content. Methods of forming language slang units of Internet slang are determined: borrowed words from English; Internet slang in the language of lets playing; Internet video blog slang; Internet slang in the written speech of users of forums and social networks; Internet slang in colloquial speech; truncated words; modification of commonly used words and creation on their basis of lexical units with double meaning. The results of our survey conducted on the social network Instagram on finding out the reason for the use of Internet slang by student youth are presented.

Key words: foreign language, youth Internet slang, cognitive interest, students.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток кіберпростору вирізняється специфічною соціально-демократичною групою – інтернет-користувачами. Саме нове покоління, яке активно реагує на зміни у суспільному житті країни та світові інформаційні тенденції загалом, є творцем мовних одиниць та сприяє виникненню специфічного Інтернет-сленгу. Загальновідомим є факт, що Інтернет-сленг генерується на основі запозичення іншомовних лексичних одиниць та їх адаптації в рідну мову з подальшим використанням у повсякденному житті.

Сленг є відкритим мовним пластом нормативно-знижених лексико-фразеологічних одиниць, які характеризуються яскравим емоційно-експресивним забарвленням. За час свого існування безліч сленгових одиниць закріпилися в літературній англійській мові. Інтернет-сленг пов'язаний з мовною грою, яка передбачає навмисне маніпулювання мовними засобами, з метою отримати комічний, або концептуальний ефект. Крім цього, Інтернет-сленг дає можливість відтворювати емоції, які важко висловити у лаконічному мовному середовищі, за умови дотримання встановлених норм.

Тенденції до користування соціальними мережами, блогінгу, онлайн-ігор, тощо, актуалізують проблему впливу Інтернет-сленгу на розвиток пізнавальної активності студентської молоді до вивчення іноземної мови. Адже багато сленгових виразів молодь використовує саме під час маніпуляцій в онлайн-іграх, переписках у соціальних мережах, зніманні блогів, трансляцій відео у TikTok, Stories в Instagram, месенджері Facebook, на каналах Telegram тощо.

Аналіз досліджень. Різноманітним аспектам проблеми впливу інтернет-сленгу на розвиток пізнавальної активності студентів до вивчення іноземної мови присвячена значна кількість наукових досліджень, зокрема: особливостям використання англомовного молодіжного мережевого сленгу (М. Бергельсон, О. Дзюбіна, О. Дорда, А. Павельєва, І. Сотніченко, Дж. Алькантре-Пілар (ісп. J. Alcántara-Pilar), С. Лю (кит. S. Liu), Л. Шисюн (кит. L. Shixiong) та ін.); можливості використання Інтернет-сленгу у вивченні іноземної мови (О. Бондар-Фурса, Ю. Загребнюк та ін.)

Метою статті є визначення впливу Інтернет-сленгу на розвиток пізнавальної активності студентської молоді до вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Друга половина ХХ – початок ХХІ століть знаменується епохою хайпового розвитку ІКТ, а також укорінення тренду геймерства, хакерства та блогер-

ства, як молодіжної субкультури, частина яких складає понад 3,1 млрд людей із загальної кількості населення планети. Із появою прихильників комп'ютерних онлайн-ігор, блогерів, тітокерів та активних користувачів соціальних мереж дедалі більше зростає сегмент споживачів, які вбачають цілодобову потребу в користуванні смартфоном (Бровко, 2021: 213–214).

Означене підтверджується кількісними результатами проведеного у 2021 р. дослідженні порталу Android Headlines (Mobile Review). Відтак, виявилось, що 80% осіб використовують смартфони одразу після пробудження. 48% респондентів визнали себе «смартфозалежними». Решта 52% заявили, що ніколи не розлучаються з девайсом більш ніж на добу. Майже стільки ж опитуваних, а саме 54% відчувають почуття паніки при кожному падінні заряду батареї нижче 20%.

У 2021 році компанія Counterpoint Research (Mobile Review) також представила своє дослідження про те, скільки годин на добу і як більшість користувачів використовують свої смартфони. Наразі тільки 4% власників смартфонів активно використовують його менше однієї години на день. 26% користувачів витрачають на свого «електронного друга» 7 годин і більше, тобто більше половини того часу, що вони не сплять. Ще 21% витрачають на смартфон 5–7 годин. Таким чином, майже половина всіх власників смартфонів використовують його на межі можливостей, які апарат може надати своєю автономністю. 20% або кожен п'ятий користувач витрачає трохи більше 3 годин. Ще 29% використовують пристрій протягом 3–5 годин на добу (рис. 1).

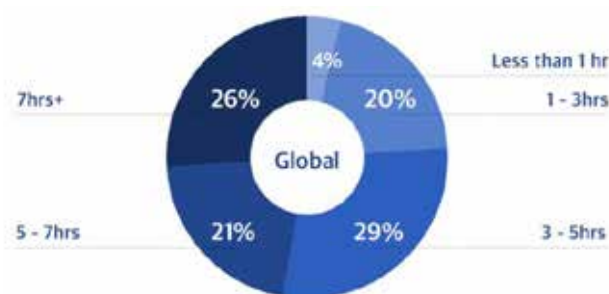


Рис. 1. Time distribution of using smartphones by youth

Слід також зазначити, що найпопулярнішою активністю залишається вихід до Інтернету, про що свідчать 64% долі опитуваних. 62% респондентів надають перевагу онлайн-іграм. Користувачі які переважно користуються голосовими викликами складають 56%, а листуються 54% користувачів смартфонів (рис. 2).

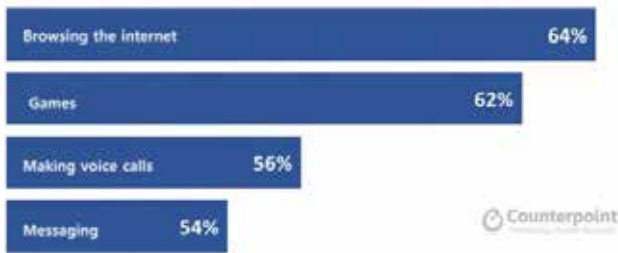


Рис. 2. Global Daily User Behavior

В контексті досліджуваної проблеми доцільно розкрити сутність ключового поняття дослідження «Інтернет-сленг», а також розкрити його витоки.

У сучасному Інтернет просторі досить поширеним є Інтернет-сленг – так звана «мова», що виникла з появою електронно-обчислювальних машин у США 1946 р. З розвитком яких в Україні також почала зароджуватися специфічна мова, якою спілкуються ІТ-спеціалісти та активні користувачі мережі Інтернет. Порівняно молодий вік ІТ-спеціалістів, які задіяні в цій сфері, популярність комп'ютерів та Інтернету у молодіжному середовищі, схильному до вживання жаргонних висловів, визначили моду на Інтернет-сленг і так званий «закон мовної економії» (скорочування слів) серед користувачів всесвітньої мережі Інтернет. Інтернет-сленг, який часто використовує молодь під час електронних комунікацій містить значну кількість скалькованих запозичень з англійської мови.

Існує безліч трактувань поняття «Інтернет-сленг», але всі вони зводяться до того, що це – своєрідний похідний від слів англійської мови діалект, жаргон, набір фраз та висловів, що мають вузьке застосування та не є граматично правильними словами в мові.

У «Словнику лінгвістичних термінів» Д. Ганич та І. Олійника сленг, жаргон та арго мають тотожні значення: «Сленг – слова і вирази, що вживаються особами певних професій або соціальних прошарків. Сленг моряків, художників; арго; жаргон» (Ганич, 1985).

О. Селіванова наголошує на вживанні даної субмови молодим поколінням та переважанні в ній англійських вкраплень. Дослідниця подала таку дефініцію у «Лінгвістичній енциклопедії»: сленг – жаргон, частіше молодіжний; вкраплення в мову англійської або американської розмовної лексики (Селіванова, 2010).

Важко заперечити, що використання такої форми спілкування в Інтернет-мережі не призводить до підвищення пізнавального інтересу студентської молоді до вивчення іноземної мови.

Адже не зважаючи на його дещо фамільярну форму, Інтернет-сленг є найяскравішим, найемоційнішим і найжвавішим стилем мови, який допомагає людям якнайглибше висловити свої думки та почуття.

На основі вищезазначеного слід навести класифікацію Інтернет-сленгу. Оскільки джерел утворення сленгу є досить багато, а також те, що він тісно зв'язаний із англійською мовою – спектр способів модифікації його лексем є надзвичайно широким.

Відтак, дослідники класифікують лексеми, приналежні Інтернет-сленгу за тематичною ознакою: 1) слова для позначення апаратного та програмного забезпечення комп'ютера; 2) найменування фірм, що виготовляють апаратне і програмне забезпечення; 3) назви антивірусних програм; 4) слова на позначення людей, які працюють у сфері комп'ютерних технологій; 5) слова на позначення дій; 6) слова, що супроводжують процес роботи користувача з комп'ютером; 7) слова оцінного змісту (Дзюбіна, 2016; Загребнюк, 2020).

Слід розрізнити такі способи формування мовних одиниць Інтернет-сленгу: 1) запозичені з англійської мови, часто перероблені або навмисно покручені (*наприклад*: англійське слово e-mail (електронна пошта) стає словом мило в жартівливому для сприйняття звучанні; 2) Інтернет-сленг у мові летсплеїнгу (тренд у світі відеоігор, жанр інтернет-серіалів, в яких гравці публікують і коментують свій ігровий процес) (*наприклад*: волюм, каст, скрімер, скрімак, дамажити, скіл, нуб, крафт, лут, перс, дабл кіл, флагман, лаги, апгрейд, тіммейт, шутер, чітер, геймплей увійшли в мову завдяки використанню ліцензійних ігор із англійським озвученням та інтерфейсом; 3) Інтернет-сленг відеоблогінгу (*наприклад*: стрім, патч, тьюторіал, які увійшли в мову завдяки переносу слів з однієї мови в іншу і відрізняються лише в писемному мовленні); 4) Інтернет-сленг у писемному мовленні користувачів форумів та соціальних мереж (*наприклад*: хештег, скрін, лайк, дизлайк, вайн, скетч, хейтери, фоловер, френд, ютубер, мем); 5) Інтернет-сленг сленг у розмовному мовленні (*наприклад*: лазити, або сьорфити в Інтернеті, юзер, геймер, лінк, гуглити, клікати, фотка); 6) усічені слова: (*наприклад*: комп замість комп'ютер, проги замість програми, вінда (програма Windows)); 7) модифікація загальноживаних слів і створення на їх основі лексичних одиниць із подвійним змістом: дурдос, дирдос – операційна система DR-DOS (Загребнюк, 2020; Павельєва, 2021).

Відтак, кожна з цих сфер вживання має набір одиниць комп'ютерного сленгу, що об'єднуються



Рис. 3. Причини використання Інтернет-сленгу студентською молоддю

за їхнім лексичним значенням, поняттям, що означає певні матеріальні чи абстрактні явища чи предмета, ігровий процес тощо.

Зважаючи на те, що іноземні кінострічки та серіали мають широке коло шанувальників, іноді, для зацікавлення до перегляду фільму, серіалу чи прочитання книги більшою аудиторією, режисери та автори наповнюють лексичний склад, або саму назву праці Інтернет-сленгом для привернення уваги молоді, як цільової аудиторії (наприклад: (х/ф «Нуби», х/ф «Хакер», серіал «Айтїшники», тощо).

Зазначимо, що використання Інтернет-сленгу до питання вивчення студентською молоддю іноземної мови, має ряд переваг, а саме: надає емоційного забарвлення у мовленні; слугує полем для розвитку мови, що не стримується нормами; скорочується усне мовлення (письмове – в інтернеті); Інтернет-сленг – джерело появи іншомовних термінів в мові.

Для того щоб результати нашого дослідження мали більш практичний характер, ми вирішили

провести опитування в соціальній мережі Instagram. Метою якого було дізнатися причину використання студентською молоддю Інтернет-сленгу. Основною сукупністю нашого опитування були студенти немовних спеціальностей (105 студентів), які навчаються в Педагогічному інституті Київського університету імені Бориса Грінченка. Результати опитування представлені у графіку (рис. 3).

Отримані результати дослідження свідчать про досить доволі високий показник прив'язаності студентської молоді до Інтернет-сленгу. Адже найпоширенішою відповіддю серед студентів було те, що сленг – це модний тренд, необхідно бути на хвилі з іншими, що становить 31% опитованих. 27% вважають такий спосіб висловлювання зручним та таким, що економить час на написання тексту. 20% студентів вважають, що сленг краще допомагає виразити сильні емоції; 12% респондентів припускають, що людям із маленьким словниковим запасом Інтернет-сленг допомагає висловлювати ту чи іншу думку. Інші 10%, стверджують, що це надає їм відчуття «крутості».

Висновки. Підсумовуючи слід зазначити, що незважаючи на всі плюси вживання сленгу, що виділяються молоддю, та мінуси, що відзначаються дослідниками, молодіжний англомовний Інтернет-сленг є гарним способом продемонструвати свої знання, адже сленг – це жива мова сучасного молодого покоління. Перебуваючи на одній хвилі із студентами можна легко та невимушено застосовувати Інтернет-сленг як засіб розвитку пізнавальної активності студентів до вивчення іноземної мови через розбір та переклад фраз відомих людей, спічів з американських та англійських фільмів, читання коміксів, створення каналів з хештегами, тощо. Адже наразі Інтернет-сленг можна почути всюди.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бергельсон М.Б. Мовні аспекти віртуальної комунікації. Вісник МГУ. *Лінгвістика і міжкультурна комунікація*, 2002. № 1. С. 55–67.
2. Бондар-Фурса О.С. Можливість використання сленгу у вивченні іноземної мови. *Наука та суспільне життя України в епоху глобальних викликів людства у цифрову еру (з нагоди 30-річчя проголошення незалежності України та 25-річчя прийняття Конституції України) : у 2 т. : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 21 трав. 2021 р.) / за загальною редакцією С. В. Ківалова*. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Т. 1. С. 654–657.
3. Бровко К.А. Гейміфікація як засіб активізації пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*, 2021. 42. С. 213–217. doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.43
4. Ганич Д.І., Олійник І.С. Словник лінгвістичних термінів. К.: Вища шк., 1985. 360 с.
5. Дзюбіна О.І. Структура, семантика та прагматика сленгових неологізмів соціальних мереж Twitter та Facebook. URL: http://www.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/05/dis_dzyubina.pdf (дата звернення: 01.02.2022).
6. Дорда В. О. Аксиологічні аспекти студентського сленгу США. *Філологічні трактати*. Суми : СумДУ, 2006. № 11. С. 45–53.
7. Загребнюк Ю. Аналіз особливостей молодіжного сленгу в процесі вивчення іноземної мови (англійської) у закладі вищої освіти. *Збірник наукових праць «Проблеми підготовки сучасного вчителя»*, 2020. Вип. 2(22), С. 64–69.

8. Павелієва А. К., Сотніченко І.В. Сленг світу моди та модної субкультури в англійській мові: проблема словотвору та перекладу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2021. № 3 (341), квітень, С. 152–160.
9. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля, 2010. 844 с.
10. Alcántara-Pilar, J. M., Del Barrio-García, S., & Porcu, L. A cross-cultural analysis of the effect of language on perceived risk online. *Comput. Hum. Behav.* 2013, Vol. 29, 596–603. doi: 10.1016/j.chb.2012.10.021.
11. Liu, S., Bi, X., and He, G. The impact of internet language copy on consumers' attention and perceptions of the advertisement. *Acta Psychol. Sin.*, 2017, Vol. 49, 1590–1603. doi: 10.3724/SP.J.1041.2017.01590.
12. Mobile Review. URL: <https://mobile-review.com/news/kazhdjy-chetvetyj-polzovatel-smartfona-provodit-s-nim-bole-7-chasov> (Дата звернення: 06.02.2022 р.).
13. Shixiong Liu, Dan-Yang Gui, Yafei Zuo & Yu Dai Good Slang or Bad Slang? Embedding Internet Slang in Persuasive Advertising Front. Psychol., 07 June 2019. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01251.

REFERENCES

1. Berhelson M.B. Movni aspekty virtualnoi komunikatsii [Linguistic aspects of virtual communication]. *Visnyk MHU. Lnhvistyka i mizhkulturna komunikatsiia*, 2002. No. 1. pp. 55–67. [in Ukrainian].
2. Bondar-Fursa O.S. Mozhlyvist vykorystannia slenhu u vyvchenni inozemnoi movy [The possibility of using slang in learning a foreign language]. *Nauka ta suspilne zhyttia Ukrainy v epokhu hlobalnykh vyklykiv liudstva u tsyfrovu eru (z nahody 30-richchia proholoshennia nezalezhnosti Ukrainy ta 25-richchia pryiniattia Konstytutsii Ukrainy): in two Vol.: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (m. Odesa, 21 trav. 2021 r.) / za zahalnoi redaktsiieiu S. V. Kivalova*. Odesa : Vydavnychiy dim «Helvetyka», 2021. Vol. 1. Pp. 654–657. [in Ukrainian].
3. Brovko K.A. Heimifikatsiia yak zasib aktyvizatsii piznavalnogo interesu studentiv do vyvchennia inozemnoi movy [Gamification as a means of activating the cognitive interest of students in learning a foreign language]. *Innovatsiina pedahohika*, 2021. 42. S. 213–217. doi.org/10.32843/2663-6085/2021/42.43. [in Ukrainian].
4. Hanych D.I., Oliynyk I.S. Slovnyk lnhvistychnykh terminiv [Dictionary of linguistic terms]. K. : Vyscha shk., 1985. 360 p. [in Ukrainian].
5. Dziubina O.I. Struktura, semantyka ta prahmatyka slenhovykh neolohizmiv sotsialnykh merezh Twitter ta Facebook [Structure, semantics and pragmatics of slang neologisms of social networks Twitter and Facebook]. URL: http://www.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/05/dis_dzyubina.pdf (Application date: 01.02.2022). [in Ukrainian].
6. Dorda V. O. Aksiolohichni aspekty studentskoho slenhu USA [Axiological aspects of American student slang]. *Filolohichni traktaty*. Sumy : SumDU, 2006. No 11. Pp. 45–53. [in Ukrainian].
7. Zahrebniuk Yu. Analiz osoblyvostei molodizhnogo slenhu v protsesi vyvchennia inozemnoi movy (anhliiskoi) u zakladi vyshchoi osvity [Analysis of the peculiarities of youth slang in the process of learning a foreign language (English) in a higher education institution]. *Zbirnyk naukovykh prats «Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia»*, 2020. Vol. 2(22), pp. 64–69. [in Ukrainian].
8. Pavelieva A. K., Sotnichenko I.V. Slenh svitu mody ta modnoi subkultury v anhliiskii movi: problema slovotvoru ta perekladu [Slang of the world of fashion and fashion subculture in English: the problem of word formation and translation]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka*, 2021. No 3 (341), kviten, pp. 152–160. [in Ukrainian].
9. Selivanova O.O. Lnhvistychna entsyklopediia [Linguistic encyclopedia]. Poltava: Dovkillia, 2010. 844 p. [in Ukrainian].
10. Alcántara-Pilar, J. M., Del Barrio-García, S., & Porcu, L. A cross-cultural analysis of the effect of language on perceived risk online. *Comput. Hum. Behav.* 2013, Vol. 29, 596–603. doi: 10.1016/j.chb.2012.10.021.
11. Liu, S., Bi, X., and He, G. The impact of internet language copy on consumers' attention and perceptions of the advertisement. *Acta Psychol. Sin.*, 2017, Vol. 49, 1590–1603. doi: 10.3724/SP.J.1041.2017.01590.
12. Mobile Review. URL: <https://mobile-review.com/news/kazhdjy-chetvetyj-polzovatel-smartfona-provodit-s-nim-bole-7-chasov> (Application date: 06.02.2022).
13. Shixiong Liu, Dan-Yang Gui, Yafei Zuo & Yu Dai Good Slang or Bad Slang? Embedding Internet Slang in Persuasive Advertising Front. Psychol., 07 June 2019. doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01251.

UDC 378.018.43.016:81'243

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-36>**Tetiana BUKHINSKA,***orcid.org/0000-0001-6190-5901**Candidate of Philological Sciences,**Associate Professor at the Department**of Foreign Languages for Humanities**Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University**(Chernivtsi, Ukraine) t.buhinska@chnu.edu.ua***Lesia HLADKOSKOK,***orcid.org/0000-0002-6447-4729**Candidate of Philological Sciences,**Associate Professor at the Department**of Foreign Languages for Humanities**Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University**(Chernivtsi, Ukraine) l.hladkoskok@chnu.edu.ua***Oksana MARCHUK,***orcid.org/0000-0002-9216-244**Candidate of Philological Sciences,**Assistant Professor at the Department**of Foreign Languages for Humanities**Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University**(Chernivtsi, Ukraine) ok.marchuk@chnu.edu.ua*

QUALITATIVENESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING BY STUDENTS OF NON-PROFESSIONAL SPECIALTIES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

The article is devoted to the study of the quality of foreign language learning in the conditions of distance learning, as since March 2020 all universities have partially implemented distance and blended learning, and this has become a challenge not only for teachers but also for students. Emphasis is placed on the differentiation of the concepts of “distance education” and “distance learning”. The article identifies the need for a special approach of teachers to the choice of teaching aids in the process of learning a foreign language online, because the language, especially foreign, is, primarily, communication. The most effective means of information transmission in distance learning have been identified. Synchronous and asynchronous modes are distinguished through remote communication of participants in the educational process. The possibilities of using synchronous and asynchronous types of distance learning depending on the needs are briefly described. The survey, which was conducted among the students of all years of studying (excluding freshmen) at the Faculties of Economics and Law, revealed both the shortcomings and positive aspects of online learning. Students' answers have been analyzed and the readiness of all participants in the educational process for digital learning has been established. The emergence of problems with education, which some students faced during the two years of the pandemic, has been substantiated. The constant continuous exchange of information between the student and the teacher has been confirmed. We have conducted a comparison of traditional and distance learning methods and the most effective means of assessment and monitoring foreign language skills from the point of view of students. The improvement of foreign language skills has been found in 73% of surveyed students, especially in the aspects of “speaking” and “grammar”. The opinion of students on the effectiveness of exams and tests in the online format has been clarified, and it has been suggested to compare the options for conducting the final control online and offline. The necessity of further research of the organization of distance learning of foreign languages in case of continuation of quarantine restrictions has been proven.

Key words: *distance learning, the study of foreign languages, online format, synchronous and asynchronous mode of learning, non-professional students.*

Тетяна БУХІНСЬКА,
orcid.org/0000-0001-6190-5901
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) t.buhinska@chnu.edu.ua

Леся ГЛАДКОСКОК,
orcid.org/0000-0002-6447-4729
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) l.hladkoskok@chnu.edu.ua

Оксана МАРЧУК,
orcid.org/0000-0002-9216-244
кандидат філологічних наук,
асистент кафедри іноземних мов для гуманітарних факультетів
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) ok.marchuk@chnu.edu.ua

КВАЛІТАТИВНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТАМИ НЕФАХОВИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню якості вивчення іноземних мов в умовах дистанційного навчання, оскільки з березня 2020 року всі університети знаходяться частково на дистанційному та змішаному типах навчання, і це стало викликом не тільки для викладачів, але й для студентів. Акцентована увага на диференціації понять «дистанційна освіта» та «дистанційне навчання». У статті визначено потребу особливого підходу викладачів до вибору засобів навчання в процесі вивчення іноземної мови в режимі онлайн, оскільки мова, особливо іноземна, це перш за все – спілкування. Визначено найефективніші засоби передачі інформації при дистанційному навчанні. Засобами дистанційної комунікації учасників освітнього процесу виокремлено синхронний та асинхронний режими. Коротко схарактеризовано можливості використання синхронного та асинхронного видів дистанційного навчання в залежності від потреб. У ході опитування, яке проводилось серед студентів 2-6 курсів економічного та юридичного факультетів, виявлено як недоліки так і позитивні моменти онлайн навчання. Проаналізовано відповіді студентів і встановлено готовність усіх учасників навчального процесу до цифрового навчання. Обґрунтовано виникнення проблем з навчанням, з якими стикнулась частина студентів за два роки пандемії. Підтверджено постійний безперервний обмін інформацією між студентом і викладачем. Порівняно традиційний і дистанційний методи навчання та найефективніші засоби контролю знань іноземної мови з точки зору студентів. Встановлено покращення знань з іноземної мови у 73% опитуваних студентів, особливо в аспектах «говоріння» та «граматика». З'ясовано думку студентів щодо результативності складання іспитів та заліків в онлайн-форматі, а також запропоновано порівняти варіанти проведення підсумкового контролю в режимі онлайн та офлайн. Доведено необхідність подальших досліджень організації дистанційного навчання іноземних мов у разі продовження карантинних обмежень.

Ключові слова: дистанційне навчання, вивчення іноземних мов, онлайн-формат, синхронний та асинхронний режим навчання, студенти нефахових спеціальностей.

Problem formulation. The pandemic and lockdown have affected and changed not just our daily plans, but have also caused significant changes in the professional sphere, as well as in the education system. Since March 2020, all universities in Ukraine were on lockdown, which meant major changes in the usual educational process of students. The use of the Internet and learning platforms was not something completely new for students, but it was still a challenge, especially for foreign language learning, because it is believed that the language is best learned in live communication. These conditions forced all Ukrainian universities to organize

the process of online education with the use of innovative platforms in a relatively short period of time.

The forced transition to distance learning during the pandemic has also changed the way we learn foreign languages and encouraged teachers to constantly search for the most effective and efficient ways to learn. In the process of online learning, teachers have combined different forms of learning, used online simulators to better master lexical and grammatical material, had the opportunity to show photos and videos on the screen while communicating with the group, and conducted online testing.

However, for various reasons, students have not always been able to fully participate in online classes, complete assignments and tests on educational platforms. The main problem of distance learning was the impossibility of quality learning and, accordingly, evaluation of the studied material.

Research analysis. The process of organizing distance learning was studied by V. M. Kukharenko, O. V. Rybalko, I. H. Bloshchynskyi, Ye. S. Polat, R. V. Sharan and many other scientists. The research views of these scientists encourage us to distinguish between the concepts of distance education and distance learning. Thus, according to Kukharenko V. M. and Rybalko O. V., distance education is a specific organization of the educational process using distance, information, and telecommunication technologies (Kukharenko et al., 2002). Distance learning according to Khutorskyi A. V. is defined as a form of learning that is carried out by subjects of distance learning, and the process itself is provided by the use of telecommunications (Bloshchynskyi, 2014).

Problems of application of innovative technologies of distance learning of a foreign language were investigated by O. V. Oliinyk, I. Postolenko, L. A. Yevdokimova-Lysohor, S. S. Popadiuk. A. Kovalenko studied the specifics of using different forms, methods and techniques of distance learning, as well as the possibilities of using both traditional and innovative technologies of foreign language teaching at non-language faculties.

The teachers of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University conducted an online survey among Ukrainian students and teachers of higher education institutions on problems with teaching and learning that have arisen during the coronavirus pandemic. The results gave the authors the opportunity to identify all the shortcomings of the sudden transition to distance learning. Poor internet connection, which limits the ability to join online classes, lack of direct communication and information exchange with classmates and fellow students, and there are students who have their own families and children, so they can not always participate in online lectures – all this has led to various learning problems. However, despite the large scope of research, they have not yet analyzed the results and quality of foreign language learning in the conditions of distance education.

The aim of the article is to investigate the process of studying at the university during the pandemic in general and the study of foreign languages by non-professional students, as well as how students are coping with digital learning. **The presentation of the main material.** As, temporarily, the opportunities for students to visit educational institutions are partially limited or absent, the Ministry of

Education and Science has approved a number of recommendations for remote communication of educational process participants by means of communication, both asynchronously and synchronously. If there is a need for simultaneous communication between many students and their teachers, as well as the ability to interact in real time, then video conferencing is used. The use of video conferencing allows students to communicate with the teacher in real time, using pre-prepared resources for learning. Synchronous distance learning involves interaction between learning process participants, who are in the online environment simultaneously. The means of transmitting information in this case are chats, webinars, audio and video conferencing, teleconferencing, live lectures, as well as various social networks such as Viber, Skype, Zoom, Google Meet. In asynchronous learning mode, all learning process participants interact with each other without being in the same web environment at the same time, and use e-mail, online testing, forums, blogs, social networks (Instagram, Facebook) and cloud services (Google Drive, Google form). Blended learning includes elements of both types of learning, both synchronous and asynchronous.

Our research deals with the problems and consequences of learning a foreign language in the context of distance learning. This article provides an overview of the results of a survey conducted in November-December 2021 among the students of all years of studying (excluding freshmen) at the Faculties of Economics and Law at Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University who study English and German. The survey was conducted partly in writing online, and partly orally during the return to class in November 2021. Participation in the study was voluntary. The results of the written questionnaire and the oral questionnaire were not considered separately by language, as the percentage of students studying German is statistically insignificant. In this research, we have sought to find out what are problems and opportunities for online learning that the students have after two years of pandemic. We have paid special attention to whether the opinions and problems of second-year students, who have not yet fully attended classes in the classroom, differ from those who have already attended full-time classes at the university to the transition to online learning. We did not take into account first-year students, as they are not yet able to fully assess the advantages and disadvantages of distance learning in higher education.

For our research, the responses of 932 students were analyzed, including 53% of girls and 47% of boys aged 18 to 22 years. 93% of respondents study

at the university to get a bachelor’s degree, 7% to get a master’s degree, among them 57% study at the Faculty of Economics, 43% at the Faculty of Law.

First of all, it was important for us to establish how well the students have managed to cope with the transition to digital learning. After all, the new conditions require each student to be responsible, self-organized, have will power, as well as strong motivation. The results of the first survey are presented in Table 1.

Despite the unexpected transition from the usual form of distance learning, the majority of students (60%) still said that they had managed to cope well with digital learning and forms used in online teaching. The vast majority of second-year students claimed absolute readiness for online learning. These results are also confirmed by the study “Digital Literacy of the Population of Ukraine” conducted by the Ministry of Digital Transformation of Ukraine. According to them, it is young people under the age of 20 who have the best digital skills, and received a share of 61.6% in the category “above average”. Digital skills include the ability to communicate and solve problems on the Internet, as well as search for information and software. Law Faculty Students, compared to Economics Faculty Students, perceived the transition to digital learning much easier, this was confirmed by 70% of surveyed Law students. Quite a small percentage of respondents indicated difficulties in the process of transition to distance learning, but there is also a significant difference between the results of the survey of students of Economics and Law, 10% and 2%, respectively. According to Law students, working with computers and the Internet is familiar to them, as they have often been involved in drafting professional documents and finding the necessary information on the Internet during practical classes in main subjects.

The students generally felt the support of teachers and constant contact with them, in particular, with

foreign language teachers. Therefore, the results of the next survey, shown in Table 2, are quite expected.

These results indicate the continuity of the educational process, which, of course, involves a constant exchange of information between the student and the teacher. The answers “constantly” (64% of all students) and “almost constantly” (32% of all students) clearly show that the transition to distance learning did not have a negative impact on the educational process. This once again confirms the fact that the teachers, as well as the students, also managed to quickly adapt to the unusual format of digital learning and continued to work with the students without any problems. A small percentage of responses (4% of all students) indicating that there were students who only occasionally had contact with the teacher could not be considered as a significant indicator, as the reasons for the lack of regular contact are unknown. Moreover, in the survey process, many students pointed to problems with the Internet, difficulties with communication during online video conferencing (45%). Although a fairly large percentage of students (43%) said they did not see any problems in digital learning, some students still had difficulty completing assignments on the Moodle platform, which our school uses as a basis for distance learning. Among other shortcomings, students also pointed to the negative impact of computers on their health, as well as the lack of live communication, which is important and necessary for young people.

However, despite all the shortcomings, the question “How do you manage to study after two years of pandemic?” 76% of students say that studying is easy, fun, and accessible, effortless, because it has become more common than at the beginning of the pandemic. The majority of respondents (63.5%) are positive and expect to continue to gain new knowledge, find out interesting information and develop in the chosen field. 19.5% expect positive changes only in the traditional format of education.

Table 1

How have you coped with digital learning?

	Economics faculty students	Law faculty students	All students
well	53%	70%	60%
satisfactory	38%	28%	34%
had difficulties	9%	2%	6%

Table 2

Have you had constant contact with your teacher?

	Economics faculty students	Law faculty students	All students
constantly	61%	68%	64%
almost constantly	39%	23%	32%
occasionally	0%	9%	4%
quite rarely	0%	0%	0%

Comparing traditional and distance learning formats, it is safe to say that in the process of online learning there is an opportunity to use a variety of learning tools that are used in synchronous and asynchronous mode. Accordingly, we were interested in which tools the students will pay attention to in the process of online foreign language classes.

The vast majority of students pointed out that when teaching a foreign language online, teachers used both synchronous and asynchronous teaching aids. This once again demonstrates the ability of students to interact and communicate with the teacher and classmates in real time, as well as use resources and materials to improve their knowledge at any time convenient for the student.

The use of blended learning tools, in our opinion, is the most effective way to improve a foreign language, and also contributes to the intensification and control of the studied lexical and grammatical material.

Modern methods of teaching a foreign language using distance learning tools involve a largely independent work of the student, which the teacher can not always control. Therefore, changes in the level of language skills in distance learning depend only on the responsibility and self-control of the student.

After conducting a survey on self-assessment of the level of knowledge of a foreign language, we obtained unexpected results. 73% of students believe that their level of foreign language skills has significantly improved. Comparing the students of the two faculties, it should be noted that the vast majority of law students claim to have improved the

level of knowledge (85%) of a foreign language, which indicates a higher level of self-organization in matters of learning. A fairly large percentage of students of the Faculty of Economics who believe that their level of foreign language skills has not changed may be the result of the fact that students of the Faculty of Economics, according to Table 1, had significant difficulties with digital learning. Also, many students of the Faculty of Economics pointed out the many shortcomings of distance learning and expect positive changes from the traditional full-time form of education.

Analyzing the data in the previous table, we consider it appropriate to investigate which aspects of the language have improved or worsened, according to how students personally assessed the state of knowledge of a foreign language.

According to Table 5, more than half of all students (51%) who believe that their level of foreign language skills has improved, noted improvements in the aspect of "speaking" the most, the level of grammar increased in 28% of students, and equally (10.5%) improved understanding of listening and writing.

Although the percentage of students who noted a deterioration in their knowledge is very small, it is still worth determining which aspect, in the opinion of students, could have deteriorated. The highest percentage of students (41.5%) indicated a deterioration in grammar, 29% of students began to comprehend listening worse, speaking and writing deteriorated in 12.5% and 17% of students,

Table 3

What teaching aids are used in the process of learning foreign languages in the context of distance learning?

	Economics faculty students	Law faculty students	All students
synchronous	6%	3%	4,8%
asynchronous	0,5%	0%	0,2%
blended	93,5%	97%	95 %

Table 4

How has your knowledge of a foreign language changed during the distance learning process?

	Economics faculty students	Law faculty students	All students
improved	64%	85%	73%
worsened	7%	3%	5%
remained the same	29%	12%	22%

Table 5

What aspects of foreign language learning have improved

	Knowledge improvement (73 % of all students)	Knowledge deterioration (5% of all students)
grammar	28%	41,5%
listening	10,5%	29%
speaking	51%	12,5%
writing	10,5%	17%

respectively. It is important to remember that the percentage was calculated from the number of students who, for some reason, believe that their knowledge in general or from a certain aspect has deteriorated. And such students are 5% of the total, so, in our opinion, these results should not be considered critical.

To check the effectiveness of learning by students, foreign language teachers need not only to communicate orally with students, but also to regularly monitor knowledge with the use of information and communication technologies. Monitoring of distance learning students can take the form of real-time testing, using email, the Moodle platform, forums or conferences. The most common forms of online assessment include: doing unit testing, writing quizzes, tests and essays, filling in tables, preparing projects and so on.

The results of the survey of students on the means of knowledge assessment and monitoring are shown in Table 6.

The obtained data clearly show us the tendency to use test tasks and oral interviews in the process of online assessment. Comparing the answers of students from the two faculties, we can also observe the unanimity of opinion on the use of tests and oral interviews to control knowledge. During real-time video conferencing with cameras on, teachers have ample opportunity to conduct an oral interview. Test tasks do not require simultaneous presence in one web environment, so they are convenient for both students and teachers. Extremely relevant for online assessment is the Moodle online learning system, which provides the ability to conduct online testing according to requirements and needs, such as final or exam control. Analyzing the answers received on the means of knowledge assessment and monitoring, we were also interested in the opinion of the students themselves on the most effective method of assessment. And it was quite unexpected that most

students find all methods effective, depending on which language aspect needs to be assessed.

Conducting final tests and exams in online format proved to be another difficult task for teachers. Taking into account all the possible risks and benefits of different types of final assessment, teachers selected the most optimal and alternative assessment options that would be generally open, flexible and could fully assess the learning outcomes. Of course, the results of the exams should not be considered completely “fair”, as the exam or test is held on any device that has access to the Internet, several browsers and additional digital tools that are beyond the control of the teacher. Currently, the most effective way to track whether a student has taken exams or tests on their own is through video surveillance, which is not always possible.

However, even though exams and tests were held in a more comfortable environment for the student, and taking tests or other tasks was less stressful than in the classroom, not all students were satisfied with the results of previous online end-of-semester exams. Table 7 shows the results of the survey on students’ satisfaction with their results in the end-of-semester exam.

The majority of students (61%) were able to do well at the exams, and this fact is quite expected given the above-mentioned circumstances under which the exams and tests took place, namely the opportunity to use someone else’s help or use additional digital tools. Students of the Faculty of Law managed to pass exams and tests with better grades than students of the Faculty of Economics, as shown in Table 7 (good – 64.5% and 60%, excellent – 29.5% and 25%, respectively). In the comments to the questionnaire, the students honestly admitted that in the offline format their results would most likely be worse. This conclusion was reached by the majority of senior students who already had experience in taking

Table 6

How has knowledge assessment and monitoring been carried out?

	Economics faculty students	Law faculty students	All students
unit tests	40%	42%	40%
tests with open-ended questions	22%	18%	19%
orally	38%	40%	41%

Table 7

How well did you manage to pass the foreign language exam (test) online?

	Economics faculty students	Law faculty students	All students
excellent	25%	29,5%	27%
good	60%	64,5%	61%
unsatisfactory	3%	2%	2%
would be better offline	12%	4%	10%

foreign language exams in the usual offline mode, so they could compare the conditions of online and offline assessment. 10% of all students believe that they would be able to take exams and tests and do better in the usual offline format than in the online format. This opinion was expressed mainly by second-year students, who are not yet able to compare the conditions for offline and online assessments, as the monitoring of their knowledge was carried out at 90% remotely.

Conclusions. The quality of education is an important factor influencing the economic development of society, and therefore employment and income, so adapting to quarantine conditions and the continuous functioning of the educational process are critical factors in society. Knowledge of foreign languages plays a vital role, because it not only keeps our brain in shape, but also is an important factor in the labor market when looking for a job. Students are given the opportunity in the process of studying at a higher education institution not only to acquire a certain profession, but also to improve their knowledge of foreign languages. Although not everyone is always ready to use this opportunity.

The analysis of our research has shown that, although the students were exposed to stress as a result of changing learning and teaching conditions, the overall picture of perception of the new realities of the educational process is still very positive. The students were able to easily adapt (94%) to digital learning, while having constant contact with the teachers, who in turn, using all possible learning tools, according to 95% of the students, provided a continuous learning process. Such efforts of the teachers contributed to the improvement of foreign language skills in 73% of the students. Types of control by the teachers were assessed by the majority of the students as effective, and, accordingly, contributed to the high effectiveness of the final assessment.

In general, the better the students managed to self-organize the learning process, the better they managed to cope with distance learning and successfully pass exams and tests.

The data obtained indicate the need and importance of further research on the results of distance learning of a foreign language, as the process of online learning continues, and no one can predict for sure what will be its consequences for foreign language learning.

BIBLIOGRAPHY

1. Блощинський І. Г. Сутність та зміст поняття «дистанційне навчання» в зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. *Вісник Національної академії Державної служби України. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 3. С. 5–25.
2. Коваленко А. Дистанційне навчання іноземної мови за умов пандемії: специфіка форм і методів роботи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Педагогіка*. 2021. Вип. 35, том 3, С. 250–255
3. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: умови застосування. Дистанційний курс : навчальний посібник. Харків : НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. 320 с.
4. Олійник В. О. Інноваційні технології дистанційного навчання іноземної мови для студентів немовних ВНЗ. *Лінгвістичні дослідження*. 2014. Вип. 38. С. 238–246.
5. Попадюк С. С. Особливості викладання другої іноземної мови в умовах дистанційного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 75 С. 163–167
6. Ярославцева К. В., Смужаниця Д. І. Самостійна робота студента в процесі вивчення іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка, соціальна робота*. 2014. Вип. 30. С. 196–198.

REFERENCES

1. Bloshchynskiy I. H. Sutnist ta zmist poniattia “dystantsiine navchannia” v zarubizhnii ta vitchyzniani naukovii literaturi [Essence and content of the notion “distance learning” in foreign and national scientific literature]. *Magazine of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 2015, issue 3, pp. 5–25. [in Ukrainian].
2. Kovalenko A. Dystantsiine navchannia inozemnoi movy za umov pandemii: spetsyfika form i metodiv roboty [Distance learning of a foreign language in a pandemic: the specifics of forms and methods of work]. *Humanities Science Current Issues Interuniversity collection of Drohobych Ivan Franco State Pedagogical University young scientists research papers. Pedagogy*, 2021, issue 35, vol. 3, pp. 250–255 [in Ukrainian].
3. Kukharenko V. M., Rybalko O. V., Syrotenko N. H. Dystantsiine navchannia: umovy zastosuvannia. Dystantsiyniy kurs : navch. pos. Kharkiv : NTU “KhPI”, “Torsinh”, 2002. 320 p. [in Ukrainian].
4. Oliinyk V. O. Innovatsiini tekhnolohii dystantsiinoho navchannia inozemnoi movy dlia studentiv nemovnykh VNZ [Innovative technologies of distance learning in foreign languages teaching in the non-linguistic universities]. *Linguistic research*. 2014, issue 38, pp. 238–246. [in Ukrainian].
5. Popadiuk S. S. Osoblyvosti vykladannia druhoi inozemnoi movy v umovakh dystantsiinoho navchannia. [Peculiarities of teaching a second foreign language in distance learning]. *Scientific journal of M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Series 5. Pedagogical sciences*. 2020, issue 75, pp. 163–167. [in Ukrainian].
6. Yaroslavtseva K. V., Smuzhanytsia D. I. (2014). Samostiina robota studenta v protsesi vyvchennia inozemnoi movy. [Independent work of a student in the process of learning a foreign language]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnogo universytetu. Ser. Pedagogika, sotsialna robota*. Issue 30. pp. 196–198. [in Ukrainian].

Олена БУЯНОВСЬКА,
orcid.org/0000-0003-0427-1214
викладач кафедри іноземних мов
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) *o.buianovska@kubg.edu.ua*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглянуто теоретичні та практичні аспекти формування іншомовної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах, що є пріоритетним напрямом навчання англійської мови. Визначено першочергові завдання, що висуваються до підготовки фахівців нового покоління. Розкрито значення поняття «іншомовна комунікативна компетентність». Визначено три структурні компоненти іншомовної комунікативної компетентності. У статті визначено комунікативну компетентність як рівень володіння мовними, мовленнєвими та соціокультурними знаннями, навичками і вміннями, що дозволяють майбутнім фахівцям ефективно спілкуватися і доцільно обирати свою мовну поведінку в залежності від різних факторів спілкування. Визначено, що комунікативна компетентність передбачає опанування усіма видами мовної діяльності та основами культури усного і писемного мовлення, які ґрунтуються на соціокультурній базі знань. Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців може бути розв'язаною через залучення студентів до процесу спеціально організованого навчання спілкування, що дасть змогу сформувати модель комунікативної компетентності з мовними, мовленнєвими, соціокультурними та навчально-пізнавальними компонентами, оскільки вона є надзвичайно значущою не лише в повсякденному житті, але і в професійній сфері. Практичне використання іноземної мови під час її вивчення дозволяє сформувати у студентів вміння сприймати зміст висловлювання та оволодіти мовним матеріалом для побудови речень на автоматизованому рівні, що дозволить вільно орієнтуватися у іншомовному середовищі та адекватно реагувати на різні мовленнєві ситуації. Крім того, комунікація у процесі навчання сприяє подоланню мовного бар'єру, дозволяє формувати у здобувачів вищої освіти професійні компетентності та інтенсифікувати навчальний процес. Автор висвітлив питання ролі й лінгводидактичних можливостей використання комунікативних методів у процесі розвитку мовної особистості. Розглянуто та проаналізовано значення активних та інтерактивних методів навчання у формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентської молоді у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *іншомовна освіта, іншомовна комунікативна компетентність, освітній процес вищого закладу освіти.*

Olena BUIANOVSKA,
orcid.org/0000-0003-0427-1214
Lecturer at the Foreign Languages Department
Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) *o.buianovska@kubg.edu.ua*

FORMATION FEATURES OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT

The article reveals the problem of formation of foreign language communicative competence in higher educational institutions, which is a priority area of English language teaching. The priority tasks set for the training of new generation specialists have been identified. The meaning of the term "foreign language communicative competence" is revealed. The three structural components of foreign language communicative competence are determined. The article defines communicative competence as the level of knowledge of language, speech and socio-cultural knowledge, skills and abilities that allow future professionals to communicate effectively and choose their language behavior depending on various factors of communication. It is determined that communicative competence involves mastering all types of language activities and the basics of oral and written culture, which are based on the socio-cultural knowledge base. The problem of forming foreign language communicative competence of future professionals can be solved by involving students in the process of specially organized communication training, which will form a model of communicative competence with language, speech, sociocultural and educational components, as it is extremely important not only in everyday life, but also in the professional sphere. The practical use of a foreign language during its study allows students to develop the ability to perceive the meaning of speech and master the language material for framing sentences at the automated level, which will allow you to know where it's at a foreign language environment and respond properly to different verbal situations. In addition, communication in the educative process helps to overcome the language curtain, allows students

to develop professional competencies and intensify the learning process. The issues of the role and linguistic-didactic possibilities of using communicative methods in the process of language personality development are covered. We analyzed the importance of active and interactive teaching methods in the formation of foreign language communicative competence of student youth in higher education establishment.

Key words: *foreign language education, foreign language communicative competence, educational process of higher education establishment.*

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На сучасному етапі розвитку освітніх процесів в Україні актуалізується питання щодо оновлення та модернізації навчально-виховної моделі вищої школи. Ключовим моментом реалізації мовного стандарту освіти є чітка налагоджена система взаємоінтеграції всіх структурних елементів навчально-виховного процесу. Так, відповідно до державного стандарту, метою навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах є оволодіння студентами основами іншомовного спілкування, у процесі якого здійснюються освіта, виховання і розвиток особистості. Державним стандартом визначається рівень володіння іншомовним спілкуванням, досягненням якого є обов'язковим для здобувачів вищої освіти. Нові завдання вимагають змін у рівнях володіння іноземними мовами, визначення нових підходів до відбору змісту та організації матеріалів, використання адекватних форм та видів контролю.

Основними завданнями стає формування і розвиток у майбутніх фахівців іншомовних комунікативних компетенцій, дослідницьких умінь і навичок, користуватися сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями в своїй професійній діяльності, здатності швидко реагувати на мінливі соціально-економічні умови. Першочергового значення набуває формування комунікативного потенціалу особистості, оскільки майбутні фахівці потребують не тільки загальної освіти, а й формування комунікативної компетентності, оскільки сучасні умови ринку праці вимагають інтенсивного усного і письмового іншомовного спілкування.

Комунікативна компетентність є одним із найважливіших чинників, що обумовлює високий професіоналізм майбутнього фахівця. Вона виявляється в здатності встановлювати емоційні контакти з різними учасниками спілкування, підтримувати довірчі стосунки, здатності розуміти внутрішній світ співрозмовника, вміння слухати учасника діалогу, емоційно реагувати на переживання співрозмовника, здатності до співробітництва, змінювати стиль спілкування в залежності від обставин, досягнення компромісів, угод тощо. Отже, комунікативність – одна з головних рис майбутнього фахівця. На сьогодні існує значна

кількість досліджень, присвячених стану сформованості комунікативної компетентності в різних галузях науки: соціології, психології, лінгвістики. Проте в педагогічній галузі це питання не достатньо вивчено і виникає необхідність дослідження особливостей формування іншомовної комунікативної компетентності. Отже, проблема формування іншомовної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах виявляється актуальною й на часі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Комунікативний підхід сформувався в результаті методичного осмислення наукових досягнень вітчизняних та зарубіжних науковців. Дослідженню особливостей та розвитку комунікативної компетентності особистості присвячені праці О. Волченко, С. Ніколаєвої, Т. Симоненко та ін. Формуванню комунікативної культури майбутніх фахівців приділили увагу у своїх працях М. Буланова-Топоркова, Н. Волкова та ін. У працях І. Архипова, К. Платонова, О. Солдатченко розглянуто проблему формування комунікативних здібностей студентів. Структуру комунікативної компетентності майбутнього вчителя обґрунтували Н. Бібік, Н. Волкова, Ю. Вторнікова, С. Петрушин, О. Савченко та ін. Проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови досліджували Л. Бурман, Л. Гапоненко, Г. Гонтар, І. Копилова, О. Ярова та ін. У здійснених останнім часом наукових дослідженнях має місце розробка відповідних іншомовних та комунікативних компетенцій для фахівців філологічних спеціальностей, в той час як для спеціалістів інших професій (немовних спеціальностей) розробка іншомовних компетентностей, необхідних для ефективної професійної практики, потребує уточнення.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей формування комунікативної компетентності студентської молоді у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Згідно з європейськими документами про освіту комунікативна компетентність введена до переліку основних компетенцій, що визначаються як «набір знань, навичок та відношень, що стосуються ситуації».

Зміст поняття комунікативної компетентності по-різному трактується у науково-педагогічних дослідженнях. Так, комунікативна компетентність розглядається як сукупність відповідних комунікативних знань про норми, правила спілкування та здатність реалізувати їх на практиці в комунікативному процесі. Д. Ізаренков, П. Растянников та Е. Руденський вважають, що це здатність встановлювати контакти з суб'єктами комунікативного процесу та взаємодіяти з ними.

Аналіз досліджень та публікацій дозволяє дійти висновку, що «іншомовна комунікативна компетентність» поступово зазнає переосмислення, у зв'язку з тим, як змінюється соціальна дійсність, уточнюються цілі навчання іноземних мов у суспільстві. Тому багато дослідників пов'язують іншомовну комунікативну компетентність зі здатністю особистості до вивчення іноземних мов і до спілкування цією мовою з представниками інших культур. Зокрема, Н. М. Бідюк визначає іншомовну комунікативну компетентність як сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування (Бідюк, 2012: 160).

Н. М. Ізорія тлумачить іншомовну комунікативну компетентність як інтегральну особистісно-професійну якість людини з певним рівнем мовної освіти, яка реалізується у готовності на певній основі до успішної, продуктивної та ефектної діяльності з використанням комунікативних та інформативних можливостей іноземної мови, забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим середовищем за допомогою відповідних мовних компетенцій (Ізорія, 2008: 4).

Як справедливо зазначає В. Вдовін, комунікативна компетентність виступає ще й як рівень здатності використовувати іноземну мову залежно від ситуації, та формулює три основні умови комунікативної організації навчання: 1) спрямованість усього процесу навчання на вироблення мовних навичок, а не лише на здобуття мовних знань; 2) комунікативний характер переважної більшості вправ, що пропонуються студентам на заняттях; 3) розвиток у студентів потреби в іншомовній комунікації.

Ми погоджуємося із Н. Б. Завіниченко, що варто виділяти три компоненти іншомовної комунікативної компетентності: гностичний – система знань про сутність та особливості спілкування взагалі та професійного зокрема; знання про стилі іншомовного спілкування, загальнокультурна компетент-

ність. Комунікативний – комунікативні вміння, які дозволяють встановлювати контакт із співрозмовником; культура мовлення; перцептивно-рефлексивні уміння, які забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера спілкування. Емоційний – готовність вступати в діалогічні взаємини, розвинуті емпатія та рефлексія; високий рівень ідентифікації з виконуваними професійними та соціальними ролями; позитивна Я-концепція та психоемоційний стан (Завіниченко, 2003: 47).

Процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців повинен бути спрямованим не лише на формування у студентів здатності до практичного використання іноземної мови у різноманітних ситуаціях, але й до міжкультурного спілкування.

Набуття іншомовної комунікативної компетентності дозволить майбутньому фахівцеві здійснювати спілкування на діалогічному рівні в межах фахової тематики, а також володіти зв'язним монологічним мовленням на рівні як самостійно підготовленого, так і непідготовленого висловлювання, розуміти діалогічне та монологічне мовлення в межах фахової тематики; отримати необхідну інформацію, перекласти необхідний матеріал; володіти навичками двостороннього усного і письмового перекладу; знати основи ведення ділової документації іноземною мовою. Це, звичайно, вимагає створення відповідного психолого-педагогічного мікроклімату у студентському колективі. Тому, на нашу думку, на викладача в такому випадку покладається велика відповідальність, бо комунікативна активність студентів передбачає активну участь у всіх видах лінгвістичної діяльності.

Педагогічна теорія та практика налічує декілька типів класифікації методів навчання, а саме: пасивні, активні та інтерактивні. Однак, з огляду на досліджувану проблему, розглянемо лише активні та інтерактивні методи навчання. В межах застосування активних методів студент виступає суб'єктом навчання, виконує творчі завдання, вступає з іншими у конструктивний діалог. Інтерактивне навчання побудоване на взаємодії та співробітництві, його суть полягає у взаємодії та співробітництві усіх суб'єктів освітнього процесу (Добротвор, 2009).

Аналіз теорії і практики мовної освіти свідчить, що при формуванні комунікативної компетентності повинні домінувати методи, в основі яких інтерактивна діяльність (вербальна і невербальна), наприклад: групове обговорення навчальнотематичних питань; дискусія; рольова гра, «діалог культур»; «займи позицію»; «зміни

позицію»; виконання комунікативних завдань (скажімо, описування комунікативних ситуацій); інсценування діалогічних текстів, життєвих ситуацій; кейс-метод; комунікативні тренінги.

Інтерактивний метод навчання значно сприяє покращенню комунікативних навичок у студентів. Сутність даного методу полягає в інтенсивному колективному спілкуванні, зі зміною різних видів комунікативної діяльності, для того, щоб студенти змогли використати отриманий під час навчання досвід в реальних ситуаціях. Важливо, щоб уся діяльність наближалася до безпосереднього спілкування. Групова взаємодія тих, хто навчається направлена на розв'язання цієї проблеми, в якій кожен студент бачить свій внесок, стимулює його активність, спонукає до створення атмосфери взаєморозуміння кожного в результаті діяльності. Ми вважаємо, що найкращим вибором є творчі види робіт, які вимагають спільного пошуку розв'язання проблем, обмін інформацією й думками. Однією із важливих умов активізації комунікативних навичок студентів є присвоєння певної ролі в процесі використання різних ігрових форм навчання, і в першу чергу ділових ігор. Застосування ділових ігор у системі професійної підготовки дає змогу максимально наблизити освітній процес до майбутньої професійної діяльності, студент у спеціально створених умовах «проживає» різноманітні ситуації, які дають йому змогу формувати світогляд, уміння приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати навички спільної колективної роботи. На нашу думку, у діловій грі формується уміння долати комунікативні бар'єри, домагатися ефективної взаємодії; вміння ділового спілкування, розуміння та свідоме сприйняття етичних норм ділового спілкування; вміння будувати відносини з будь-яким партнером відповідно до вимог майбутньої професії.

У своїй практиці ми використовуємо ще одним ефективний метод формування комунікативної компетентності – метод дискурсу, який надає можливість обміну індивідуальними ціннісно-смісловими відмінностями. Даний метод розв'язує різноманітні внутрішньоособистісні проблеми студента, дає можливість для пошуку і зміцнення позитивних еталонів у комунікативній поведінці відносно себе, розвиває уміння вислуховувати тощо (Добротвор, 2009).

Такі методи надають навчальному процесу характеру спілкування, допомагають виробити у студентів здатність здійснювати різні функції спілкування – інформаційну, спонукальну, пізнавальну, регулятивну, емотивну, ціннісно-орієнтаційну тощо. У цілому вони підпорядковуються

навчальнокомунікативним цілям – установленню, підтриманню, збереженню контакту, переконанню співрозмовника, спонуканню його прийняти певну пропозицію та ін.

Ми погоджуємося з Е. Палихатою, що, формуючи комунікаційну іншомовну компетентність, доцільно використовувати такі методи, як діалогування, дискусія, диспут. Особливу увагу дослідниця звертає на метод діалогування, який застосовується в організації розмови двох осіб, що мають бажання висловитися для досягнення поставленої мети одного або двох співрозмовників одночасно. Під час діалогування можна використати прийоми семантизації нових лексичних одиниць, прийоми опанування нового матеріалу про діалог, прийоми закріплення набутих знань, умінь і навичок та розвитку мовленнєвих умінь у ситуаціях спілкування. Цьому методу властиві прийоми опрацювання граматичних форм, добір формул мовленнєвого етикету, відбір паралінгвістичних засобів, правил поведінки, урахування ситуації спілкування (Палихата, 2004: 186).

У цілому методи формування комунікативної іншомовної компетентності у вищому навчальному закладі включають способи, спрямовані на розвиток знань і творчих умінь застосовувати ефективні комунікативні стратегії і тактики в різних ситуаціях спілкування. Серед комунікативних умінь можна виокремити: уміння викликати слухацький і читацький інтерес до сказаного студентом як мовцем, володіти вправністю мовного перекодування інформації, орієнтуватися в ситуації спілкування, встановлювати контакт зі співрозмовником, підтримувати розмову, культурно вести дискусію, комунікативно виправдано добирати вербальні і невербальні засоби мовленнєвого спілкування, уміння змінювати власні стратегії мовного впливу, комунікативну поведінку в залежності від комунікативної ситуації та ін.

Висновки. Практична цінність формування іншомовної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах полягає в тому, що вона закладає основи ефективного оволодіння іноземною мовою. Процес формування іншомовної комунікативної компетентності повинен бути спрямований не лише на озброєння майбутніх фахівців системою знань, вмінь та навичок, необхідних для ефективного здійснення іншомовної комунікації, але й на формування глибоко осмисленої, комунікативно-компетентної позиції, що дасть можливість майбутньому фахівцеві самовизначатися, саморозвиватися й самовдосконалюватися в єдиному європейському освітньому просторі, брати участь у його вдосконаленні і творенні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бідюк Н. М. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя філолога: зміст та структура. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* : зб. наук. праць третьої Міжнародної науково-практичної конференції (12–14 лист. 2012 р.). Львів, 2012. С. 158–160.
2. Добротвор О. В. Умови формування комунікативної компетентності молоді в навчальному процесі. *Наук. вісн. кафедри ЮНЕСКО Київ. держ. лінгвіст. унту: Мова, освіта, культура: наук. парадигми і сучас. світ*. Серія: Філологія. Педагогіка. Психологія. 2009. № 18. С. 154–159.
3. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 2016 с.
4. Изория Н. М. Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2008. 24 с.
5. Палихата Е. Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2004. 416 с.

REFERENCES

1. Bidiuk N. M. Komunikatyvna kompetentnist maibutnoho vchytelia filoloha: zmist ta struktura [Communicative competence of the future teacher of philology: content and structure]. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektvy* : zb. nauk. prats tretoi Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii (12–14 lyst. 2012 r.). Lviv, 2012. S. 158–160 [in Ukrainian].
2. Dobrotvor O. V. Umovy formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodi v navchalnomu protsesi [Conditions for the formation of communicative competence of young people in the educational process]. *Nauk. visn. kafedry YuNESKO Kyiv. derzh. linhvist. untu: Mova, osvita, kultura: nauk. paradyhmy i suchas. svit. Serii: Filolohiia. Pedahohika. Psykholohiia*. 2009. № 18. S. 154–159 [in Ukrainian].
3. Zavynychenko N. B. Osoblyvosti rozvytku komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnoho praktychnoho psykholoha systemy osvity [Features of the development of communicative competence of the future practical psychologist of the education system] : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv, 2003. 2016 s. [in Ukrainian].
4. Izoriya N. M. Formirovanie inoyazychnoj kompetentnosti budushchih specialistov sfery turizma v vuzah kul'tury i iskusstv [Formation of foreign language competence of future specialists in the field of tourism in the universities of culture and arts] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Moskva, 2008. 24 s. [in Russian].
5. Palykhata E. Ya. Systema navchannia ukrainskoho usnogo dialohichnogo movlennia uchniv osnovnoi shkoly [The system of teaching Ukrainian oral dialogic speech to primary school students] : dys. ... d-ra. ped. nauk : 13.00.02. Ternopil, 2004. 416 s. [in Ukrainian].

УДК 801.3:374.72

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-38>**Наталія ВАРЄШКІНА,***orcid.org/0000-0002-2184-1007*

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов

Національного університету «Одеська юридична академія»

(Одеса, Україна) *vareshkinanv@gmail.com*

ЛІНГВІСТИЧНІ ОДИНИЦІ ЯК НОСІЇ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА ЇХНЄ МІСЦЕ В НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛАХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Опанування студентами лінгвоетнокультурною країни мови, що вивчається, є одним із завдань, що підлягають вирішенню в процесі розвитку мовленнєвої компетентності в будь-якому типі навчальних закладів. Ось чому всі питання лінгвістичних одиниць – носіїв етнокультурної інформації характеризуються дедалі більшою актуальністю.

Реалії є особливим різновидом лексичних одиниць, план змісту яких становлять семи, тісно пов'язані з етнокультурною народом – носія цієї мови, референти яких відсутні у "порівняльній", тобто у рідній для студентів мові.

Типологія лексичних одиниць-реалій конструюється за низкою опозицій, наприклад: а) номінальні – ономастичні; б) монолексемні – синтагматичні; в) «повні» – аббревіатурні; г) конкретні – абстрактні; д) синхронні – діахронічні.

На нашу думку, слід розрізняти такі пласти лексичних одиниць-реалій:

1) конкретні поняття виробничого, побутового чи соціально-культурного характеру: *kilt, steak and kidney pie, teddy boy, etc.*

2) абстрактні поняття зазначених вище сфер, включаючи традиції, історичні події, свята тощо: *pancake race, Remembrance Day, heir apparent, happening, Gretna Green marriage, etc.*

3) найменування елементів національної, техніко-економічної структури, творчих, спортивних та інших організацій: *(Old Vic, Sadler's Wells, Selfridge's, the Salvation Army, Black Museum, etc.*

4) назви творів мистецтва, техніки, архітектури, наукової думки: *Balmoral Palace, Magna Charta, Monument, Basic English; Much Ado About Nothing, Hadrian's Wall, etc.*

5) антропоніми, імена осіб, реальних чи вигаданих, які користуються популярністю в мовному колективі: *Turner, Reynolds, Henry VIII, Humpty-Dumpty, Lady Godiva, Guy Fawkes, Cheshire Cat, Bloody Mary, etc.*

6) Празмоніми: *Wedgwood, Chesterfield, Claret, wellingtons, etc.*

7) топоніми: *Borders, Caledonia, Coventry, Edinburgh, Hamstead Heath, Hyde Park, etc.*

Реалії, як і будь-які лексичні одиниці, семантизовані у зв'язному мовленні щодо контексту чи ситуації. Однак така можливість часто блокується стислістю мовного ланцюга, неапелятивністю тексту, зниженою ситуативністю спілкування, тощо. До того ж, семантика лексичних одиниць-реалій, за звичай, має багаторівну структуру. Ці обставини призводять до висновку про необхідність включення до програми навчання іноземної мови комплексу текстів країнознавчого характеру, а також планомірної та цілеспрямованої роботи зі створення в лексичному комунікаторі студентів певного мінімуму лексичних одиниць-реалій та навички їх декодування.

Ключові слова: мова, етнокультурна інформація, реалії, лексичні одиниці.

Nataliia VARIESHKINA,*orcid.org/0000-0002-2184-1007*

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor at the the Department of Foreign Languages

National University «Odessa Academy of Law»

(Odessa, Ukraine) *vareshkinanv@gmail.com*

LINGUISTIC UNITS AS CARRIERS OF ETHNO-CULTURAL INFORMATION AND THEIR PLACE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING MATERIALS

Mastering the linguo-ethnic culture of the country of the language being studied is one of the objective tasks to be solved in the process of developing foreign language speech competence of students in any type of educational institution. That is why all issues concerning linguistic units – carriers of ethno-cultural information are of ever-increasing relevance.

Realia is a special kind of lexical units, the content plan of which is made up of semes, closely related to the ethnic culture of the people – native speakers of a given language, the referents of which are absent in the "comparative", i.e., in the students' native language.

A complete typology of lexical realia units is constructed according to some oppositions, for example: a) common nouns – onomastic; b) monolexemic – syntagmatic; c) «full» – abbreviated; d) specific – abstract; e) synchronous – diachronic.

The following layers of lexical realia units should be distinguished:

1) specific concepts of industrial, domestic, or socio-cultural nature: kilt, steak and kidney pie, teddy boy, etc.

2) abstract concepts of the above areas, including traditions, historical events, holidays, etc.: pancake race, Remembrance Day, heir apparent, happening, Gretna Green marriage, etc.

3) names of elements of the state, technical and economic structure, creative, sports and other organizations: (Old Vic, Sadler's Wells, Selfridge's, the Salvation Army, Black Museum, etc.

4) names of works of art, technology, architecture, scientific thought: Balmoral Palace, Magna Charta, The Monument, Basic English; Much Ado About Nothing, Hadrian's Wall, etc.

5) anthroponyms, names of persons, real or fictitious, who are famous in the language community: Turner, Reynolds, Henry VIII, Humpty-Dumpty, Lady Godiva, Guy Fawkes; Cheshire Cat, Bloody Mary, etc.

6) pragmonyms: Wedgwood, Chesterfield, Claret, wellingtons, etc.

7) toponyms (place names): The Borders, Caledonia, Cambridge, Coventry, Edinburgh, Hamstead Heath, Hyde Park, etc.

Realia, like any lexical units, are semantized in coherent speech according to the context or situation. However, this possibility is often blocked by the brevity of the speech chain, the unappellative nature of the text, the reduced situational nature of communication, etc. In addition, the semantics of lexical realia units, as a rule, has a multi-tiered structure. These circumstances lead to the conclusion that it is necessary to include in the program of teaching a foreign language a complex of texts of the country-specific nature; as well as systematic and purposeful work to create a certain minimum of lexical realia units in the lexical communicator of students, and the skill of decoding them.

Key words: language, ethno-cultural information, realia, lexical units.

Постановка проблеми. Сучасне уявлення про взаємний вплив мови та культури сприяє докорінним змінам у методиці викладання іноземних мов. Формула опанування іноземною мовою «культура через мову та мова через культуру» є однією з основних на сучасному етапі. Основним завданням сучасної освіти в гуманітарному вищому навчальному закладі є формування особистості студента, готового до спілкування з представниками інших лінгвосоціумів.

У ситуації безперервного діалогу культур найбільш актуальною для студента-гуманітарія стає міжкультурна комунікативна компетенція – знання та вміння що дозволяють повною мірою пізнати картину світу носіїв іншої культури, а також під час міжкультурної комунікації об'єктивно представити свою власну. В. фон Гумбольдт вважав, що «характер нації відбивається на особливостях мови, а мова впливає на духовний розвиток народу» (Гумбольдт, 1985: 349).

Аналіз досліджень. Процес навчання та вивчення іноземних мов безперервно пов'язаний з ознайомленням з культурою мови що вивчається. Звідси випливає що «вивчення іноземної мови необхідно побудувати таким чином, щоб до нього увійшов елемент пізнання культури, тобто викладання іноземної мови за допомогою і крізь призму культурних аспектів» (Рейх, 2019: 94).

Знання культурних особливостей надає можливість більш поглиблено вивчити мову та культуру, які за звичай передаються засобами мови у звичаях, традиціях, прислів'ях. Завдяки знанням елементів культури ми спроможні краще розуміти носіїв іншої мови. Тому викладач іноземної мови

повинен надати не носію мови так звані фонові знання що за формою і змістом наближені до фонових знань носія конкретної мови і культури. Фонові знання в широкому трактуванні – це знання, якими володіють учасники комунікації до моменту спілкування. Ю. В. Одинцова вважає, що фонові знання можна описати як «знання безперечно актуальні в масовій повсякденній свідомості носіїв певної культури, принципово відмінні від наукових знань що складають курси фундаментальних наук» (Одинцова, 2013: 230).

На думку Г. Д. Томашина, «наявність фонових знань загальнолюдського або регіонального характеру дозволяє учасникам комунікації до якоїсь міри розуміти один одного, але тільки володіння лінгвокраїнознавчими фоновими знаннями дозволяє їм домогтися повного взаєморозуміння.» (Томашин, 2007: 22).

Найбільш важливим компонентом міжкультурної комунікації, на нашу думку, є здатність подолати межі своєї рідної культури та притаманних їй стереотипів. Ця здатність може сформуватися як результат послідовного вивчення менталітету представників культури що вивчається та має відображення в системі мови.

Мета і завдання статті. Опанування студентами лінгвоетнокультурною країни мови, що вивчається є одним з об'єктивних завдань, що підлягають вирішенню в процесі розвитку іншомовно-мовленнєвої компетенції в будь-якому типі навчальних закладів або освітніх форм, включаючи вищу, середню масову або спеціалізовану школу (гімназію). У цьому завданні доцільно розрізнати два аспекти: освітньо-культурологічний та

лінгвістичний. Останній слід розглядати у семантичному плані як невід'ємний компонент бінарної структури мовного знака рівнів слова, словосполучення, речення та тексту.

Якщо інформацію про етнокультуру країни іноземної мови можна отримати, минаючи саму мову, що вивчається (тобто за допомогою рідної мови), оволодіти повноцінними знаннями з іноземної мови без вивчення лінгвокраїнознавчого компонента її семантики взагалі неможливо.

Ось чому всі методичні питання лінгвістичних одиниць – носіїв етнокультурної інформації відрізняються дедалі більшою актуальністю зі зняттям кон'юнктурних обмежень, виробленням діалектично виправданої міжнародної позиції справжньої поваги до національно-етнографічних та соціально-культурних особливостей народу – носія конкретної («іноземної») мови через інші фактори.

Проблема навчання лінгвокраїнознавчого аспекту іноземної мови має велику бібліографію (М. Л. Вайсбурд, Е. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, А. Рум, С. Л. Онхас, М. Беннет, Ю. В. Одицова, Н. В. Федорова, Т. С. Давидова, та інші); проте, багато питань залишаються недостатньо дослідженими, особливо стосовно методики навчання іншої мови в тих чи інших конкретних умовах.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розглядати країнознавчо орієнтовану одиницю лексики (реалію), доцільно виділити та оцінити етнокультурні значення на семному рівні.

Спираючись на ідеї Ч. Огдена та І. Річардса, І. М. Бермана, М. В. Нікітіна, Ю. С. Степанова, А. А. Леонтьєва, та інших, ми дійшли висновку, що систему утворюють три види значень та цілий ряд субзначень, або сем. Це:

- 1) основне лексичне значення слова (створюється набором понять утворюючих його сем);
- 2) інтралінгвальне значення (семи-маніфестанти граматичних значень);
- 3) периферійне (фонове) значення (семи стильової віднесеності внутрішньої форми, лінгвокраїнознавчого значення, інших конотацій).

У багатьох випадках до цього складу входять семи етнокультурної віднесеності, що утворюють основне поняття слова. Візьмемо, наприклад, англійське слово *windows*. Основний набір сем, що становлять основне поняття («отвір у стіні для доступу світла та повітря») збігається з відповідним словом у рідній мові «вікно». Однак сема «вікно» для україномовного сприймача асоціюється з певною рамковою палітуркою (наявність кватирки та ін.). Для носія англійської мови

window передбачає іншу структуру рами, частина якої рухається у напрямі «вгору-вниз» (а не «до себе-від себе»).

Не зовсім збігаються з відповідними словами в рідній мові такі англійські лексичні одиниці, як *letter, letter-box, carriage, college, salary, wages*.

Лінгвоетнокультурне значення може мати семи, що становлять фонову (периферійну) семантику слова (точніше фоновий сектор семантики). Порівняємо, наприклад, слова рідної мови з інтернаціоналізованою семантикою, але по «фону» вони явно відносять сприймача до тієї чи іншої культури – містер, щербет, пудинг, віскі, чедар (сир), шевіот, астронавт (американський космонавт), гелікоптер (гвинтокрил що належить закордонній організації, армії, тощо).

На думку відомої лінгвістки Тер-Минасової «мова є зряддям культури» (Тер-Минасова, 2000: 147). Основне культурне навантаження має лексика – слова і словосполучення; це з них складається мовна картина світу, що як сукупність знань про світ закріплюється в лексиці, фразеології та граматиці.

Реалії є особливим різновидом лексичних одиниць, план змісту яких становлять семи, тісно пов'язані з етнокультурою народу – носія цієї мови, референти яких відсутні у «порівняльній», тобто у рідній для студентів мові.

Кількість реалій (далі – лексична одиниця «реалія»), що є взаємною складністю для носіїв різних мов, буде тим меншою, чим ближче одна до одної ці країни в історичному, соціально- побутовому, культурному та інших сенсах (Верещагін, Костомаров, 2014); розуміння лексичних одиниць «реалій» проходить тим успішніше, чим краще студент знайомий із життям народу – носія мови (Гальскова, Гез, 2006).

Найповніша типологія лексичних одиниць «реалій» конструюється за низкою опозицій, наприклад слова-реалії:

- а) номінальні – ономастичні;
- б) монологемні – синтагматичні;
- в) «повні» – абрєвіатурні;
- г) конкретні – абстрактні;

д) синхронні (тобто що функціонують у сучасній мові) – діахронічні (тобто ті що стосуються історії певного мовного колективу і, можливо, навіть не завжди зрозумілі сучасним носіям мови).

Доцільно розрізняти такі пласти лексичних одиниць «реалій»:

1. Лексичні одиниці «реалії», що позначають конкретні поняття виробничого, побутового чи соціально-культурного характеру: *carol, kilt, sporran, steak-and-kidney pie, pudding, shortbread,*

shepherd's pie, boy-scout, alb, caution money, public house (pub), tea-gown, black pudding, cat's cradle, temperance inn, kangaroo court, tutorial, the Season, public school, tube, purple airway, teddy boy, secretary of state, Sheraton, summer school, whip, etc.

2. Лексичні одиниці «реалії», що позначають абстрактні поняття зазначених вище сфер, включаючи традиції, історичні події, свята тощо: масниця, оглядини, новосілля; (Olney) Pancake Race, , Tudor rose, D-Day, Mother's Day, Poppy Day, Remembrance Day, heir apparent, happening, Interregnum, Knight of the Garter, Gretna Green marriage, St. Andrew's Cross, Searching the Vaults, State Opening (of Parliament), etc.

3. Лексичні одиниці «реалії» – найменування елементів національної, техніко-економічної структури, творчих, спортивних та інших організацій: (Old Vic, Sadler's Wells, (Society of) Lloyd's, Debenhams, Selfridge's (department store), Mitre (cheap hotel), The Salvation Army, Linnean Society, Sinn Fein, Black Museum, Kitchener's Army, Lake School, Lambeth Conference, Levellers, Bloomsbury Group (E. M. Forster, Virginia Woolf, Lytton Strachey, Bertrand Russell, J. M. Keynes), Thomas Cook (& Son Ltd.), Tory, Whigs, Neighbourhood Watch, OXFAM (Oxford Famine Relief), etc.

4. Лексичні одиниці «реалії» – назва творів мистецтва, техніки, архітектури, наукової думки: St. Paul's Cathedral, Balmoral Palace, Magna Carta/Charta (Great Charter), The Monument (1671-77), Iona Abbey, morris dance, Tipperary, Pelmanism, Murray's (Oxford English Dictionary), pidgin English, Basic English (850 words, developed by Charles Ogden; BASIC = British, American, Scientific, International, Commercial), etc.

5. Лексичні одиниці «реалії» – антропоніми, імена осіб, реальних або вигаданих, які популярні в мовному колективі: Turner, Reynolds, Henry VIII, Humpty-Dumpty, Lady Godiva, Peeping Tom, Peter Pan, Guy Fawkes; прізвиська людей та тварин: Lion's Heart, Cheshire Cat, Mad Hatter, Puck ("A Midsummer Night's Dream"), Isolde the Fair, Old Harry, Bloody Mary, Picts, Black Prince, John Bull, Taffy (Welshman), Tommy Atkins, the Jollies (Royal Marines), Horatio Nelson.

6. Лексичні одиниці «реалії» – прагмоніми: Orbit, Pall-Mall, Chesterfield, Wrigley's Spearmint, Claret, Black and White, Polaroid, Gillet, John Barleycorn, Nuclear Electric, Pretty Polly, spencer (a short women's jacket), Seagers, shandy (ginger beer), Shell (Royal Dutch/Shell) BP (British Petroleum), Spitfire (Battle of Britain), shilling shocker / penny dreadful, "Vogue", tartan, trews, tammy (tam-o'-shanter), Triplex, Ulster frieze (a kind of tissue),

Waterman, Wedgwood, wellingtons, the Widow (Veuve Clicquot), windcheater, Wispa, Worcester china, Worcester sauce.

7. Лексичні одиниці «реалії» – топоніми: Albion, the Borders, Caledonia, Oxford, Cambridge, Coventry, Edinburgh, Hamstead Heath, Hyde Park, Offa's Dyke, Park Lane, Bloomsbury (central part of London where British Museum and London University are situated), Peak District (national park), Blackpool, Silbury Hill (near Avebury), Bloody Tower, the Shires, Six Counties (Northern Ireland), Snowdonia, St. Pancras, the Square Mile (City), Trafalgar, Wembley (Stadium), etc.

Історичні реалії потребують спеціального розгляду.

Реалії, як і будь-які лексичні одиниці, семантизовані у зв'язному мовленні щодо контексту чи ситуації. Проте така можливість часто блокується стислістю мовного ланцюга, згорнутістю лінгво-інформаційних засобів, неапелятивністю тексту, зниженою ситуативністю спілкування, його швидкоплинністю, некерованістю тощо. До того ж семантика лексичних одиниць «реалій», за звичай, має багатоярусну структуру. Ці обставини призводять до висновку про необхідність включення до програми навчання іноземної мови комплексу текстів країнознавчого характеру (які висвітлюють державний устрій, структуру соціального життя, культуру країни мови що вивчається); а також планомірної та цілеспрямованої роботи зі створення в лексичному комунікаторі здобувачів освіти певного мінімуму лексичних одиниць «реалій» і навичок їх декодування.

Висновки. Необхідність відбору лексичних одиниць «реалій» зумовлено тим, що, незалежно від тривалості (інтенсивності) курсу іноземної мови, відсутня можливість вивчити всі реалії, що насправді є «другим» словниковим полем. Проте, методично виправданий мінімум лексичних одиниць «реалій», обґрунтований з комунікативної та соціолінгвістичної точок зору, є дуже корисним як для розробки підручників, аудіовізуальних матеріалів, навчальних словників, так і для адаптації творів художньої та документальної літератури.

Кількісні параметри мінімуму у цій роботі не розглядаються: його обсяг буде різним для різних типів навчальних закладів. Принципи відбору лексичних одиниць «реалій» впливають із загальних підходів та методик відбору лексики (Ж. Гугенейм, Р. Мішеа, Г. Палмер, А. Хорнбі, М. Вест, І. В. Рахманов, Б. А. Лапідус, В. В. Морковкін, М. М. Фалькович, Д. Ю Кузьміна), завдань та цілей курсу іноземної мови, країнознавчого принципу навчання мови та природи самих

реалій. Принципи відбору навчального мінімуму лексичних одиниць «реалій» включають:

1) частотність (деяка кількість найбільш рекурентних лексичних одиниць «реалій» має бути, безперечно включеною в мінімум);

2) комунікативність (облік реальної важливості лексичних одиниць «реалій» для спілкування з носіями мови у міжнаціональних стосунках);

3) загальнозживаність (лексична одиниця «реалія» що відбирається не може бути вузько-спеціальною або діалектно-регіональною);

4) репрезентативність (наскільки структура лексичної одиниці «реалії» що відбирається типова для даного класу лексичних одиниць «реалій», щоб могла служити ключем для дешифрування незнайомих реалій);

5) функціональність (для якої форми комунікації відбирається лексична одиниця «реалія» – читання чи усного мовлення).

У заключення необхідно підкреслити, що практика викладання англійської мови підтверджує ефективність включення лінгвокраїнознавчого матеріалу в процес навчання тому що це сприяє засвоєнню елементів англомовної культури, підвищенню пізнавальної активності здобувачів освіти, розширенню загального світогляду та фонових знань. Це дозволяє засвоювати новий лексичний матеріал, сприяє розвитку пам'яті, надає змогу поринути в іншу мовну структуру, таким чином розширити рамки власного способу мислення студентів і підготувати їх до спілкування з представниками не лише власної, але й іншої культури. З метою запобігання появи мовних і культурних бар'єрів необхідно знаходити ефективні форми реалізації національно-специфічної лексики що відображає менталітет і картину мира етноса, тому що картина навколишнього світу – це не тільки його відображення, але також його інтерпретація людиною, спосіб його розуміння.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беленюк Т. Н. Преодоление культурного барьера в процессе изучения иностранного языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2012. № 2. С. 33–35.
2. Вайсбурд М. Л. Реалии как элемент страноведения. *Русский язык за рубежом*. 1972. № 3. С. 98–100.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. Москва–Берлин: Direct Media, 2014. 532 с.
4. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. 3-е изд., стереотип. Москва: Академия, 2006. 336 с.
5. Гумбольдт В., фон. Язык и философия культуры. Москва: Прогресс, 1985. 456 с.
6. Давидова Т. С. Особенности передачи наименований реалий на английский язык. *Ученые записки Петрозаводского государственного университета*. ПГУ, 2021. № 3 (43). С. 41–47.
7. Кузьмина Д. Ю. Слова-реалии на уроке иностранного языка как компонент содержания формирования интеркультурной компетентности студентов. *Педагогика, психология и образование*: сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. Ростов-на-Дону, 2014. С. 40–42.
8. Лапидус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. Москва: Высш. шк., 1986. 143 с.
9. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. Изд-во Едиториал УРСС. Серия Классический учебник. МГУ, 2020. 312 с.
10. Морковкин В. В., Богачева Г. Ф., Луцкан Н. М. Большой универсальный словарь русского языка / Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина / под ред. В. В. Морковкина. Москва: Словари XXI века: АСТ Пресс школа, 2016. 1456 с.
11. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики: учеб. пособие. 2-е изд., доп. и исправл. Санкт-Петербург: Изд-во РПГУ им. А.И. Герцена, 2007. 819 с.
12. Одинова Ю. В., Рипачева Е. А. Фоновые знания как компонент содержания лингвострановедческого аспекта обучения. *Проблемы высшего образования*. Санкт-Петербург: ПГУПС, 2013. № 2. С. 228–232.
13. Онхас С. Л. Французские имена: магия и образы. *Иностранные языки в школе*. 1991. № 6. С. 52–55.
14. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке: учеб. пособие. Москва: Высш.шк., 1980. 120 с.
15. Рейх В. О. Роль иноязычной культуры в межкультурном общении. *Теория речевой деятельности: вызовы современности*: сб. трудов конф. Москва, 06–08 июня 2019 г. С. 94–95.
16. Рум А. Р. У. Великобритания: Лингвострановедческий словарь. 3-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз., 2002. 560с.
17. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания. Москва: URSS, 2016. 272 с.
18. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. Москва: Слово, 2000. 624 с.
19. Томахин Г. Д. Реалии в культуре и языке. Реалия-предмет и реалия-слово. *Иностранные языки в школе*. 2007. № 8. С. 19–28.
20. Федорова Н. В., Карпова А. В., Стихарева Ю. А. Бытовые реалии в английском языке и их передача на родной язык. *Филология: научные исследования*. 2019. № 6. С. 225–240.
21. Bennet M. J. Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles and practices. 2nd ed. Boston, MA: Intercultural Press, 2013. P. 105–136.
22. Gougenheim G., Michea R., Rivanc P., Sauvageot A. L'elaboration du francaise fondamentale: Etude sur l'establissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base. Paris: Dedier, 1964. 302 p.
23. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary. International Student's Edition. Oxford University Press, 2015. 1894 p.
24. Ogden Ch. K., Richards I. A. Meaning of Meaning. International Library of Psychology, Philosophy and Scientific Method. London, 1923. P. 451–510.

25. Palmer H. E. *The Principles of Language Study*. Creative Media Partners, LLC, 2018. 194 p.

26. West M. Ph. *Teaching English in Difficult Circumstances: Teaching English as a Foreign Language with Notes on the Techniques of the Textbook Construction*. 2-nd Impression with Corrections. London: Longman, Green, 1960. 136 p.

REFERENCES

1. Belenyuk T. N. Preodolenie kul'turnogo bar'era v processe izucheniya inostrannogo yazyka. [Overcoming of the cultural barrier in the process of foreign language learning]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2012, № 2. pp. 33–35. Tambov [in Russian].

2. Vaysburd M. L. Realii kak element stranovedeniya [Realia as an element of country studies]. *Russkiy yazyk za rubezhom*. 1972, № 3. Pp. 98–100. [in Russian].

3. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Yazyk i kul'tura. Tri lingvostranovedcheskie koncepcii: leksicheskogo fona, reche-povedencheskih taktik i sapientemy. [Language and culture. Three linguistic and cultural concepts: lexical background, speech-behavioral tactics and sapientema]. Moskva–Berlin: Direct Media, 2014. 532 p. [in Russian].

4. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]. Uchebnoye posobie. 3-e izdanie, stereotipnoye. Moskva : Akademiya, 2006. 336 p. [in Russian].

5. Gumbol'dt V., fon. Yazyk i filosofiya kul'tury. [Language and philosophy of culture]. Moskva: Progress, 1985. 456 p. [in Russian].

6. Davidova T. S. Osobennosti peredachi naimenovaniy realiy na anglijskiy yazyk [Features of transferring the names of realities into English]. *Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021, № 3 (43). Pp. 41–47 [in Russian].

7. Kuz'mina D. Yu. Slova-realii na uroke inostrannogo yazyka kak komponent sodержaniya formirovaniya interkul'turnoj kompetentno sti studentov [Realia words at a foreign language lesson as a component of the content of the formation of intercultural competence of students]. *Pedagogika, psihologiya i obrazovanie: sbornik nauchnyh trudov po itogam mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rostov-na-Donu, 2014. Pp. 40–42. [in Russian].

8. Lapidus B. A. Problemy sodержaniya obucheniya yazyku v yazykovom vuze. [Problems of the content of language teaching in a language university]. Moskva: Vysshaya shkola, 1986. 143 p. [in Russian].

9. Leont'ev A. A. Psiholingvisticheskie edinicy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya. [Psycholinguistic units and the generation of speech utterance]. Izdatel'stvo Editorial URSS. Seriya Klassicheskij uchebnik, 2020. 312 p. [in Russian].

10. Morkovkin V. V., Bogacheva G. F., Luckan N. M. Bol'shoj universal'nyj slovar' russkogo yazyka [Big universal dictionary of the Russian language] / Gosudarstvennyi institut russkogo yazyka imeni A.S. Pushkina / V. V. Morkovkin (Ed.). Moskva: Slovare XXI veka: AST Press shkola, 2016. 1456 p. [in Russian].

11. Nikitin M. V. Kurs lingvisticheskoy semantiki. [Linguistic Semantics Course]. Uchebnoye posobie. 2-e izdanie, dopolnennoye i ispravlennoye. Sankt Peterburg: Izdatel'stvo RPGU imeni. A. I. Gercena, 2007. 819 p. [in Russian].

12. Odincova Yu. V., Ripacheva E. A. Fonovye znaniya kak komponent sodержaniya lingvostranovedcheskogo aspekta obucheniya. [Background knowledge as a component of the content of the linguistic and cultural aspect of education]. *Problemy vysshego obrazovaniya*. Sankt-Peterburg: PGUPS, 2013. № 2. Pp. 228–232. [in Russian].

13. Onhas S. L. Francuzskie imena: magiya i obrazy. [French names: magic and images]. *Inostrannye yazyki v shkole*, 1991. № 6. Pp. 52–55. [in Russian].

14. Rahmanov I. V. Obuchenie ustnoj rechi na inostrannom yazyke. [Teaching oral speech in a foreign language]. Uchebnoye posobie. Moskva : Vysshaya shkola, 1980. 120 p. [in Russian].

15. Reyh V. O. Rol' inoyazychnoy kul'tury v mezhkul'turnom obshchenii [The role of foreign language culture in intercultural communication]. *Teoriya rechevoj deyatel'nosti: vyzovy sovremennosti: sbornik trudov konferencii*. Moskva, 06–08 iyunya, 2019. Pp. 94–95. [in Russian].

16. Rum A. R. U. Velikobritaniya: Lingvostranovedcheskiy slovar'. [Great Britain: Country Study Linguistic Dictionary]. 3-e izdanie, stereotipnoye. Moskva : Russkiy yazyk, 2002. 560 p. [in Russian].

17. Stepanov Yu. S. Osnovy obshchego yazykoznanija. [Fundamentals of General Linguistics]. Moskva: URSS, 2016. 272 p. [in Russian].

18. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Language and intercultural communication]: uchebnoye posobie. Moskva : Slovo, 2000. 624 p. [in Russian].

19. Tomahin G. D. Realii v kul'ture i yazyke. Realiiya-predmet i realiiya-slovo. Realii in culture and language. Realii-object and realii-word. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2007. № 8, pp. 19–28. [in Russian].

20. Fedorova N. V., Karpova A. V., Stihareva Yu. A. Bytovye realii v anglijskom yazyke i ih peredacha na rodnoj yazyk [Everyday realia in English and their translation into the native language]. *Filolohiia: nauchnye issledovaniya*, 2019. № 6, pp. 225–240. [in Russian].

21. Bennet M. J. Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles and practices. 2nd ed. Boston, MA: Intercultural Press, 2013. pp.105–136

22. Gougenheim G., Michea R., Rivanc P., Sauvageot A. L'elaboration du francaise fondamentale: Etude sur l'establissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base. Paris: Dedier, 1964. 302 p. [in French].

23. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary. International Student's Edition. Oxford University Press, 2015. 1894 p.

24. Ogden Ch. K., Richards I. A. Meaning of Meaning. International Library of Psychology, Philosophy and Scientific Method. London, 1923, pp. 451–510.

25. Palmer H. E. *The Principles of Language Study*. Creative Media Partners, LLC, 2018. 194 p.

26. West M. Ph. *Teaching English in Difficult Circumstances: Teaching English as a Foreign Language with Notes on the Techniques of the Textbook Construction*. 2-nd Impression with Corrections. London: Longman, Green, 1960. 136 p.

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-39>**Наталія ВЕРЕСОЦЬКА,***orcid.org/0000-0001-6778-9892**кандидат педагогічних наук,**старший викладач кафедри теорії і методики
технологічної освіти та комп'ютерної графіки**Державного вищого навчального закладу**«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»**(Переяслав, Київська область, Україна) veresotscka@ukr.net***Оксана ПИЛЬТЯЙ,***orcid.org/0000-0003-2949-5812**кандидат історичних наук,**старший викладач кафедри теорії і методики
технологічної освіти та комп'ютерної графіки**Державного вищого навчального закладу**«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»**(Переяслав, Київська область, Україна) piltyaj@ukr.net*

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАУРОЧНОЇ ХУДОЖНЬО-ТЕХНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

На основі аналізу психолого-педагогічної та методичної літератури досліджено різні способи тлумачення понять: «діяльність» та «позакласна робота». Розглянуто різні аспекти тлумачення змісту категорії «художньо-технічна діяльність», визначено основні методи з'ясування сутності поняття «технічна діяльність» у контексті трудового навчання. Проаналізовано погляди сучасних дослідників на організацію позакласної художньо-технічної діяльності учнів на уроках трудового навчання. Виявлено основні шляхи формування готовності майбутніх учителів технологій до роботи з учнівською молоддю в позашкільних навчальних закладах науково-технічного профілю. У статті розглядається використання інформаційно-комунікаційних технологій під час організації позаурочної діяльності учнів, які містять потужний потенціал для мотивації й стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів; на активному впровадженні сучасних технік художнього оброблення конструкційних матеріалів. Розкрито основні компоненти художньо-технічна діяльність майбутніх учителів технологій засобами декоративно-ужиткове мистецтва при формуванні творчої особистості студентів технологічної освіти. Розглянуто організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів технологій до організації і здійснення позаурочної художньо-трудова діяльності учнів. Досліджено розвиток особистості творчої позаурочної діяльності учнів на уроках технологій з урахуванням їх індивідуальних особливостей, стану здоров'я, потреб суспільства. Розглянуто комплекс форм і методів навчання позаурочної художньо-трудова діяльності учнів, які цілеспрямовано впливають на розвиток педагогічної креативності – творчі конкурси, індивідуальні завдання творчого характеру, аукціони педагогічних ідей, участь у студентській олімпіаді з трудового навчання, колективні творчі справи, конкурси педагогічної майстерності, вивчено життєвий шлях та творчість видатних педагогів, які досліджували методику розвитку творчого мислення в процесі вивчення трудового навчання. Розглянуто комплекс профорієнтаційної роботи, яку необхідно проводити на етапі навчання учнів у закладах загальної середньої освіти як із потенційними студентами.

Ключові слова: позаурочна художньо-технічна діяльність, позаурочна діяльність, художньо-технічна діяльність, декоративно-ужиткове мистецтво, технологічна освіта, трудове навчання.

Nataliia VERESOTSKAYA,

orcid.org/0000-0001-6778-9892

Candidate of Historical Sciences,

*Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods
of Technological Education and Computer Graphics*

*Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University
named after Hryhoriy Skovoroda*

(Pereyaslav, Kyiv region, Ukraine) veresotscka@ukr.net

Oksana PILTIAI,

orcid.org/0000-0003-2949-5812

PhD in History,

*Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods
of Technological Education and Computer Graphics*

*Pereyaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University
named after Hryhoriy Skovoroda*

(Pereyaslav, Kyiv region, Ukraine) piltyaj@ukr.net

MODERN PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGIES FOR THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ART AND TECHNICAL ACTIVITIES OF STUDENTS

On the basis of the analysis of psychological and pedagogical, methodical literature various approaches to interpretation of concepts are studied: “activity” and “extracurricular activity”. Various aspects of the interpretation of the content of the category “artistic and technical activity” are analyzed, the main approaches to clarifying the essence of the concept of “technical activity” in the context of labor training are highlighted. The views of modern researchers on the problem of organizing extracurricular artistic and technical activities of students in the lessons of labor training are analyzed. The main ways of forming the readiness of future teachers of technology to work with student youth in out-of-school educational institutions of scientific and technical profile are revealed. The article considers the use of information and communication technologies in the organization of extracurricular activities of students, which contain a powerful potential for motivation and stimulation of educational and cognitive activities of students; on the active introduction of modern techniques of artistic processing of structural materials. The main components of artistic and technical activities of future teachers of technology by means of decorative and applied arts in the formation of the creative personality of students of technological education are revealed. The organizational and pedagogical conditions of professional training of future teachers of technology for the organization and implementation of extracurricular artistic and labor activities of students are considered. The development of personality of creative extracurricular activities of students in technology lessons is studied taking into account their individual features, state of health, needs of society. The complex of forms and methods of teaching extracurricular artistic and labor activities of students, which purposefully influence the development of pedagogical creativity – creative competitions, individual tasks of creative nature, auctions of pedagogical ideas, participation in student competitions in labor training, collective creative work, competitions of pedagogical skills, studied life and work of outstanding teachers who studied the methods of developing creative thinking in the process of studying labor training. The complex of vocational guidance work which is necessary for carrying out at a stage of training of pupils in establishments of general secondary education as with potential students is considered.

Key words: *after-hours artistic and technical activities, after-hours activities, artistic and technical activities, decorative arts and crafts, technological education, labor education.*

Постановка проблеми. Нині проблема підготовки майбутніх учителів технологій визнана актуальною, оскільки не дуже описані, зокрема, сучасні методологічні підходи до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів. Спостерігається тенденція до зниження позаурочної художньо-технічної діяльності вчителів технологій у закладах позашкільної та загальної середньої освіти. Важливо обґрунтувати сучасні методичні засади професійної підготовки, показати основні підходи, які мають бути покладені в основу навчального процесу у вищій школі (Пустовіт, 2021: 45).

Аналіз досліджень. У працях В. Вербицького, О. Коберника, М. Кореця, Є. Кулика, Г. Пустовіта, М. Янцура система освіти в Україні та позакласна робота, зокрема, відходять від формалізму та змінюють систему координат. Позакласна діяльність учнів як важлива частина навчально-виховного процесу потребує добре організованої, добре підготовленої особистості, а тому готової до реалізації, оснащеної великими можливостями для формування соціально активних і творчих громадян, розвитку їх умінь і навичок. Найбільші можливості для позакласної роботи, в тому числі

художньо-технічної, мають вчителі трудового навчання і техніки. Тому вони повинні мати відповідні особистісні якості, професійні навички та вміння, поєднуючи педагогічну та художньо-технічну складові. У майбутньому такий підхід до підготовки вчителів трудового навчання і технології визначатиме актуальність дослідження та сприятиме підготовці професійно компетентних вчителів з високим рівнем знань, здатних творчо вирішувати професійні завдання в органічному поєднанні класної та позакласної роботи (Благосмилов, 2011: 39; Чистякова, 2011: 32; Щирбул, 2012: 43).

Мета дослідження: з'ясувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. У контексті дослідження виникла потреба уточнити зміст поняття «позакласна художньо-технічна діяльність». Щоб дати змістовну характеристику позакласної діяльності учнів, необхідно з'ясувати сутність основних понять: «діяльність», «позакласна діяльність», «художньо-технічна діяльність». Аналіз цих термінів дозволяє показати не лише зміст поняття «позакласна художньо-технічна діяльність учнів», а й специфіку такої діяльності.

У сучасному словнику української мови сутність поняття «діяльність» трактується так: 1) застосування своєї праці до чого-небудь / праця, дії людей у якій-небудь галузі; 2) робота, функціонування якоїсь організації, установи, машини і т. ін. (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005: 67).

Відповідно зі словником законодавчих термінів діяльність – це процес взаємодії людини з навколишнім середовищем, що дозволяє досягти усвідомленої мети, що виникає внаслідок конкретної потреби (Гончаренко, 1997: 53).

Отже, діяльність – усвідомлена перетворювальна активність людини, що залежить від чітко сформульованої мети, відповідно до особистих або до суспільних потреб.

У лексикографічних працях поряд із поняттям «художня діяльність» по трактовані такі поняття, як «художня творчість» і «художній». Згідно з філософським словником за редакцією І. Фролова (Андрощук, 2017: 36). «художня діяльність» – діяльність, у процесі якої створюється і сприймається твір мистецтва.

Художня діяльність у своєму естетичному аспекті включає різноманітні види діяльності людини (перетворювальну, пізнавальну, оцінну, навчальну, комунікативну, ігрову). Це впливає

з необхідності ізолювати естетичне ставлення від поглядів і вчинків інших людей. Центральною ланкою художньої діяльності є художній твір (Андрощук, 2017: 47).

На думку Т. Гужанової, художня діяльність є універсальною категорією, оскільки складається з органічно взаємопов'язаних видів діяльності в різних видах мистецтва: літературі, музиці, образотворчому мистецтві, технічній творчості (Максимюк, 2009: 49).

Термін «технічна діяльність» поширений в українській мові, але чіткого визначення цього поняття немає. Його часто описують як діяльність із виробництва матеріальних благ за допомогою машин і технологій для задоволення потреб особистості та суспільства. Технічна діяльність характеризується поняттям «науково-технічна робота».

Поняття «науково-технічна діяльність» часто характеризують як групу інтелектуальної, творчої діяльності, специфіка якої орієнтована на матеріальні потреби суспільства. Це вимагає створення засобів виробництва та знарядь праці для різних видів діяльності людини.

Розуміння основних підходів до визначення поняття «технічна діяльність» дає основу для визначення низки ключових ознак цього терміна: матеріальні потреби, засоби праці, матеріальні ресурси, технології, розумова та фізична праця.

В наслідок опрацювання багатьох джерел визначено сутність поняття «позакласна художня діяльність учнів» – діяльність учнів у процесі навчально-виховної роботи, яка є вільною від навчання чи праці та поєднує технічну з художньою майстерністю, яка спрямована на створення, зберігання та передачу матеріалів і духовних цінностей, з метою формування особистісних якостей учнів, їх художніх і технічних знань, умінь, навичок, задоволення власних і суспільних потреб.

Отже, позакласна художньо-технічна діяльність є важливою складовою навчально-виховного процесу, що забезпечує гармонійний розвиток особистості протягом усього життя. З огляду на це, виникає потреба проаналізувати його пізнавальний, виховний та розвивальний потенціал.

Ефективність майбутньої підготовки учителів трудового навчання та технологій до організації та здійснення позакласної художньо-трудова діяльності учнів залежить від виконання низки організаційно-педагогічних умов.

За даними наукових досліджень (Андрощук, 2017: 26, Благосмилов, 2011: 43, Щирбул, 2012: 13) педагогічні умови – особливості організації навчально-виховного процесу, що

визначають результати навчання, виховання та розвитку людини та об'єктивно обумовлюють їх досягнення (Андрощук, 2017: 42); взаємопов'язані обставини та способи організації педагогічного процесу, що складають ту чи іншу систему, яка впливає на її ефективність (Щирбул, 2012: 13); регулювання явищ та об'єктів педагогічного процесу взаємодії, удосконалення міжособистісних стосунків учасників педагогічного процесу для виконання дидактичних завдань, підвищення навчально-пізнавальної активності майбутніх спеціалістів, їх ініціативності, самостійності, професійної зацікавленості (Андрощук, 2017: 54).

Перша педагогічна умова передбачає наявність програми формування технологій в підготовці майбутніх учителів трудового навчання до позакласної роботи, яка включає такі етапи: перший етап передбачає проведення пропедевтичної підготовки в соціогуманітарному та соціально-гуманітарному процесі навчання психолого-педагогічні дисципліни; другий етап здійснюється в процесі теоретичної та практичної підготовки з декоративно-ужиткового мистецтва.

Другою умовою ефективної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання та технологій до позакласної роботи є активне залучення учнів до позакласної роботи в галузі декоративно-прикладного мистецтва, технічної творчості учнів, а також розробка майбутніми вчителями технологій особистісно-орієнтованих технологій позакласної роботи.

Важливим засобом підготовки майбутніх учителів трудового навчання до організації творчої позаурочної діяльності учнів слугує опанування в Університет імені Григорія Сковороди в Переяславі таких дисциплін: «Технічна творчість», «Народні ремесла», «Художня обробка матеріалів», «Основи дизайну на уроках технологій» є проведення гуртків з ракетомодельовання, авіамоделювання, судомодельовання тощо. Можна зазначити, що формування в учнів навичок роботи з різними матеріалами, механічним обладнанням, інструментами, інструментами в майстернях з обробки конструкційних матеріалів дозволить ефективно підготуватися до групових занять з обробки деревини (випалювання, пиляння, різьблення, різьблення, тощо), різьблення по металу, токарство, виготовлення олова, дроту, бісеру тощо (Андрощук, 2017: 36).

Поміж першорядних шляхів модернізації позашкільної освіти є: удосконалення структури та режиму роботи викладачів позашкільної освіти; оновлення змісту творчих учнівських об'єднань; перехід до продуктивної моделі проектно-модуль-

ного навчання у профільних гуртках; розроблення та впровадження нових комп'ютерних навчальних програм відповідно до творчої бази студентів університету тощо (Максимюк, 2009: 49).

Серед основних напрямів позаурочної діяльності учнів, що реалізують учителі технологій, зафіксовано такі: художньо-естетичний (62,38%), науково-технічний (25,24%, із них 18,84% – художньо-технічний напрям), туристично-краєзнавчий (10,32%). Ці дані свідчать про те, що позакласна діяльність учнів не достатньо орієнтована на науково-технічні, зокрема художньо-технічні напрямки. Залучення учнів до позакласної художньо-естетичної діяльності стає для вчителів трудового навчання та технологій важливою складовою.

За результатами дослідження, у підготовці майбутніх учителів трудового навчання та технологій відсутні дисципліни, які б розкривали теоретико-методичні засади позаурочної художньо-технічної діяльності учнів, у тому числі організації гурткової роботи (Чистякова, 2011: 232).

Третя умова – активне використання інформаційних технологій у підготовці майбутніх учителів трудового навчання та технологій, організація позакласної художньо-технічної діяльності учнів.

У майбутньому інформаційно-комунікаційні технології відіграватимуть важливу роль у підготовці вчителів трудового навчання та технологій. Це пов'язано насамперед із сучасними тенденціями розвитку освіти, у тому числі й технології, специфікою професійної діяльності.

Студенти наголосили на необхідності широкого використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації позакласної роботи, які мають потужний потенціал мотивації та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів; про активне впровадження сучасних методів художньої обробки конструкційних матеріалів (Щирбул, 2012: 65).

Майбутні вчителі технологій повинні мати доступ до інформаційно-комунікаційних технологій, тому вони повинні вміти розробляти та використовувати дидактичні засоби для навчання на робочому місці та під час проведення уроків трудового навчання.

Четверта умова – оновлення змісту підготовки майбутніх учителів технологій з урахуванням сучасних вимог професійної діяльності та організація профорієнтаційного відбору учнів, які будуть мотивувати учнів до позакласної художньо-технічної діяльності; оновлення змісту підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій з урахуванням сучасних вимог професійної діяльності.

Основними напрямками удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання і технології є: підвищення мотивації студентів до професійної діяльності, оновлення змісту навчання; розвиток методики навчання з використанням сучасних педагогічних та виробничих технологій; розробка навчально-методичних комплексів, що забезпечують підготовку студентів у вищих навчальних закладах (Щирбул, 2012: 43).

Висновки. Міжпредметний курс «Професійна підготовка майбутніх учителів технологій для організації позакласної художньо-технічної діяльності учнів» розглядається як навчальний процес, спрямований на формування, розвиток і саморозвиток майбутніх фахівців, їх художньо-творче мислення, у тому числі соціально-культурне мистецтво, їхні ідеї, цінності, розвинене емоційно-чуттєве середовище, спрямоване на творче самови-

раження в художній діяльності та заохочення довічного зв'язку з художньою культурою.

На основі вивчення наукової літератури, основних понять зроблено висновок про основні педагогічні умови підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технології до організації позакласної художньо-технічної діяльності учнів, які трактуються як цілеспрямований процес формування професійних знань, вмінь та навичок учнів. Позакласна художньо-технічна діяльність учнів, це самореалізація і професійний успіх.

Підготовка майбутніх учителів технологій для організації позакласної художньо-технічної діяльності учнів розглядається як системний, організований процес праці, що сприяє формуванню єдиної системи трудових знань, умінь і навичок учнів, придбанню певного продукту, набуттю матеріальних, духовних багатств і навичок у процесі навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук І. В. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності : теорія і методика : монографія / ред.: В. О. Радкевич. Хмельницький : Цюпак А. А., 2017. 455 с.
2. Андрощук І. П. Проектування змісту професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнівської молоді. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. *Професійна педагогіка* : зб. наук. праць : Вип. 16 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.]. ЖККГВ «Полісся» ЖОР, 2017. С. 128-135.
3. Базильчук Л. В. Підготовка майбутніх учителів образотворчого мистецтва до організації позакласної роботи в загальноосвітніх школах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2010. 23 с.
4. Благосмыслов О. С. Підготовка майбутніх учителів технологій до роботи з учнями в позашкільних навчальних закладах науково-технічного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 217 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел : 5-те вид. Київ, 2005. VIII, 1728 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : «Либідь», 1997. 376 с.
7. Закон України «Про позашкільну освіту» 2000. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14> (дата звернення : 16.09.2020).
8. Кудикіна Н. В. Методологічне забезпечення наукових досліджень у сфері професійної освіти. Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. Київ : КНЛУ, 2009. Вип. 38. С. 82–85.
9. Максимюк С. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2009. 670 с.
10. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання : підручник. Київ : Педагогічна думка, 2012. 265 с.
11. Слесик К. М. Формування умінь спілкування молодших школярів у позакласній навчально-виховній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2002. 256 с.
12. Чистякова Л. О. Підготовка майбутніх учителів технологій до організації позаурочної діяльності учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2011. 247 с.
13. Щирбул О. М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до організації технічної творчості учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2012. 267 с.

REFERENCES

1. Androschuk I. V. Pidhotovka maibutnix uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii do pedahohichnoi vzaiemodii u profesiinii diialnosti : teoriia i metodyka : monohrafiia [Preparation of future teachers of labor education and technologies for pedagogical interaction in professional activity]. Monohrafiia : Khmelnytskyi, Ukraine, 2017. 455 p. [in Ukrainian].
2. Androschuk I. P. Proektuvannia zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii do orhanizatsii pozaurochnoi khudozhno-tekhnichnoi diialnosti uchnivskoi molodi. [Proektuvannia zmistu profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv trudovoho navchannia ta tekhnolohii do orhanizatsii pozaurochnoi khudozhno-tekhnichnoi diialnosti uchnivskoi molodi] Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy. *Profesiina pedahohika* : ZhKKHV «Polissia» ZhOR., 2017, 128–135. [in Ukrainian].
3. Bazylchuk L. V. Pidhotovka maibutnix uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva do orhanizatsii pozaklasnoi roboty v zahalnoosvitnikh shkolakh. [Preparation of future teachers of fine arts for the organization of extracurricular activities in secondary schools] : avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk: 13.00.04. 2010. 23 p. [in Ukrainian].

4. Blahosmyslov O. S. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnolohii do roboty z uchniamy v pozashkilnykh navchalnykh zakladakh naukovo-tekhnichnoho profilu. [Preparation of future teachers of technology to work with students in out-of-school educational institutions of scientific and technical profile] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02, Kyiv, 2014, 217 p. [in Ukrainian].
5. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv, 1728. [in Ukrainian].
6. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian pedagogical dictionary]. 1997, Kyiv, 376 p. [in Ukrainian].
7. Zakon Ukrainy "Pro pozashkilnu osvitu" [Law of Ukraine «On extraschool education»] 2000. Retrieved from : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14>.
8. Kudykina N. V. Metodolohichne zabezpechennia naukovykh doslidzhen u sferi profesiinoi osvity [Methodological support of scientific research in the field of vocational education]. Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia, 38, 2009, 82–85. [in Ukrainian].
9. Maksymiuk S. P. Pedahohika. [Pedagogy]. 2012, Kyiv, 245 p. [in Ukrainian].
10. Pustovit H. P. Pozashkilna osvita i vykhovannia. [Extracurricular education and upbringing]. 2012, Kyiv, 167 p. [in Ukrainian].
11. Slesyk K. M. Formuvannia umin spilkuvannia molodshykh shkoliariv u pozaklasnii navchalno-vykhovnii roboti. [Formation of communication skills of junior schoolchildren in extracurricular educational work] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02, 2002, Cherkasy, 256 p. [in Ukrainian].
12. Chystiakova L. O. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv tekhnolohii do orhanizatsii pozaurochnoi diialnosti uchniv. [Preparation of future teachers of technology for the organization of extracurricular activities of students] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04, 2011, Kirovohrad, 247 p. [in Ukrainian].
13. Shchyrbul O. M. Pidhotovka maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia do orhanizatsii tekhnichnoi tvorchosti uchniv osnovnoi shkoly. [Preparation of future teachers of labor education for the organization of technical creativity of primary school students] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04, 2012, Kirovohrad, 267 p. [in Ukrainian].

УДК 378.147.227

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-40>

Олена ГАРМАШ,
 orcid.org/0000-0002-0227-9274
 доктор філософії,
 старший викладач кафедри іноземних мов
 Державного вищого навчального закладу
 «Донбаський державний педагогічний університет»
 (Слов'янськ, Донецька область, Україна) helna1787@gmail.com

РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСОБУ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «4К» У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття присвячена висвітленню проблеми ролі іноземної мови як засобу реалізації концепції «4 К» у процесі професійної підготовки студентів немовних спеціальностей. Автором зазначено, що для того, щоб мати успіх в професійній сфері необхідно не лише володіти так званими «жорсткими навичками» (навички, необхідні для виконання професійних завдань), а й мати у своєму професійному інструментарії розвинуті «м'які навички» (навички, необхідні для соціальної взаємодії), які сьогодні роботодавцями цінуються більше ніж теоретичні знання й практичні вміння. Встановлено, що «Рамкою навчання XXI століття», над якою працювали представники освіти та бізнесу, визначено важливість впровадження в освітній процес концептуальних ідей моделі навчання «4 К». Зазначена модель передбачає розвиток у студентів таких важливих у XXI столітті навичок як комунікація, критичне мислення, креативність та готовність до інновацій, колаборація. Підкреслено, що навички «4 К» потрібні кожному майбутньому фахівцю, щоб досягти успіху в обраній професійній площині й встановити ефективні взаємовідносини з іншими людьми. Зазначено, що під час вивчення іноземної мови досягається подвійна мета – в першу чергу, формується ініціативна професійно орієнтована компетентність студентів немовних спеціальностей, а також відбувається розвиток певних особистісних навичок. Це стає можливим за рахунок комунікативної природи мовленнєвої діяльності. У статті розглянуто групи навичок у комунікації, критичному мисленні, креативності, колаборації. Описано можливості розвитку навичок «4 К» під час вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей. Встановлено, що процес набуття м'яких навичок на практичних заняттях з іноземної мови є складною, комплексною проблемою, що потребує розробки цілої системи вправ, завдань, підготовки навчально-методичної літератури, перегляду форм роботи зі студентами.

Ключові слова: м'які навички, жорсткі навички, модель навчання «4 К», компетентність, студенти немовних спеціальностей, комунікація, креативність, колаборація, критичне мислення.

Olena HARMASH,
 orcid.org/0000-0002-0227-9274
 Doctor of Philosophy,
 Senior lecturer at the Department for Foreign Languages
 Donbas State Pedagogical University
 (Sloviansk, Donetsk region, Ukraine) helna1787@gmail.com

THE ROLE OF THE FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF CONCEPT “4 CS” IMPLEMENTING IN THE PROCESS OF TRAINING NON-LINGUISTIC SPECIALTIES STUDENTS

The article is devoted to highlighting the problem of the role of the foreign language as a means of concept of “4 Cs” implementing in the process of professional training non-linguistic specialties students. It is noted by the author that in order to be successful in the professional sphere, it is necessary not only to have so-called “hard skills” (it means skills necessary for performing professional tasks), but also to have developed “soft skills” (it means skills necessary for social interaction) in their professional tools, which today employers value more than theoretical knowledge and practical skills. It is established “The Framework for 21st Century Learning”, which representatives of education and business worked on, defines the importance of introducing conceptual ideas of the “4 Cs” learning model into the educational process. This model provides for the development by students such important in the XXI century skills as communication, critical thinking, creativity and innovation, collaboration. It is emphasized that the “4 Cs” are necessary for every future specialist in order to achieve success in the chosen professional plane and establish effective relationships with other people. It is noted by learning the foreign language a double goal is achieved – first of all, it is formed the foreign language professionally oriented competence by

non-linguistic specialties students, as well as the development of certain personal skills. It becomes possible due to the communicative nature of speech activity. It is discussed groups of skills in communication, critical thinking, creativity, and collaboration in the article. It is described the possibilities of developing "4 Cs" by learning foreign language non-linguistic specialties students. It is established that the process of acquiring soft skills in practical classes in the foreign language is a complex problem that requires the development of a whole system of exercises, tasks, preparation of educational and methodical literature, revision of forms of work with students.

Key words: *soft skills, hard skills, "4 Cs" learning model, competence, non-linguistic specialties students, communication, creativity, collaboration, critical thinking.*

Постановка проблеми. Останнім часом на ринку професійних послуг все частіше виникає дискусія, щодо еталона професійного й особистісного інструментарію фахівця, а саме: обсягу його теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, рівня мотивації, здатності бути відкритим до опанування нового, прагнення до власного успіху та успіху підприємства в цілому тощо. Беззаперечно, що для того, щоб стати визнаним фахівцем у будь-якій професії необхідно володіти двома типами навичок: по-перше, це так звані «*hard skills*» (жорсткі навички) – тобто знання та вміння, необхідні для успішного виконання реальних професійних завдань, по-друге, «*soft skills*» (м'які навички), високий рівень сформованості яких, сприяє швидкій адаптації, соціалізації особистості, налагодженню ефективної взаємодії й комунікації з іншими.

Якщо ще декілька десятків років тому когнітивні здібності вважались пріоритетом під час рекрутингу фахівців, то сьогодні за даними досліджень, проведених у Гарвардському та Стенфордському університетах лише 25% успіху в просуванні кар'єрними сходами працівниками відведено наявності у них високого рівня сформованості професійних компетентностей й 75% успіху залежали від наявності м'яких навичок (Що таке «*hard skills*» і «*soft skills*»: як нас оцінює роботодавець, 2017). Ці результати свідчать про те, що якщо людина хоче бути конкурентною на ринку праці, окрім спеціальних (фахових) знань, умінь їй необхідно навчитись жити в гармонії з собою та світом. Іноземна мова, є досить гнучка за своєю суттю навчальна дисципліна, оскільки забезпечує фахову підготовку, тобто формує іншомовну комунікативну компетентність фахівців, так і є засобом досягнення іншої мети, наприклад, поглиблення знань з певної навчальної дисципліни, або розвиток певних якостей особистості через іноземну мову, що стає можливим через комунікативну природу діяльності на іноземній мові.

Аналіз досліджень. Проблема формування навичок за моделлю «4 К» є широко представлена в наукових розвідках іноземних науковців (Pardede, 2020; Roekel, 2016; Saxena 2015; Gray, 2016). Окремі аспекти формування гнучких навичок роз-

глядаються в наукових розвідках вітчизняних вчених, як-от: М. Верескун, Т. Єрмак, І. Костікової, В. Марчук, В. Тарасенко та інших. Проте, поза увагою науковців залишається дослідження процесу реалізації комплексно моделі «4 К» під час підготовки здобувачів немовних спеціальностей у процесі їх вивчення іноземної мови.

Мета статті – розкрити можливості іноземної мови під час навчання здобувачів, що не мають спеціальної філологічної освіти, за моделлю «4 К (комунікативність, кооперація, креативність, критичне мислення)».

Виклад основного матеріалу. У 2015 році під час Давосського економічного форуму було виділено 10 так званих «Компетентностей 2020», тобто компетентностей, сформованість яких роботодавці найбільш за все бажають бачити у майбутніх співробітників. Серед них: уміння розв'язувати складні проблеми, критичне мислення, креативність, управління людьми, кооперація, емоційний інтелект, судження й швидкість прийняття рішень, клієнтоорієнтованість, уміння вести перемовини, когнітивна гнучкість (Gray, 2016).

Іншим міжнародним документом – «Рамкою навчання XXI століття» (*The Framework for 21st Century Learning*), над розробкою й дослідженням якої працювали викладачі, експерти в галузі освіти, представники бізнесу, було визнано важливість реалізації в освіті будь-яких форм та рівнів модель «4 К» (four Cs), що складається з критичного мислення, комунікація, колаборації та креативності. В основі ідеї моделі навчання «4 К» знаходиться ідея, що виклики XXI сторіччя вимагатимуть широкого набору навичок, які підкреслюють особистісні можливості в обраній предметній сфері, а також важливість набуття соціальних та міжкультурних навичок, володіння декількома мовами й розуміння економічних й політичних процесів, що здійснюють вплив на соціальну свідомість (Joynes, Rossignoli, Fenyiwa Amonoo-Kuofi, 2019: 11). Ці навички є універсальними й кожна людина, яка оволодіє ними, може застосовувати їх вирішувати абсолютно різні освітні, професійні, особистісні питання (Pardede, 2020: 73). Цікавою є думка С. Саксена, який

розглядає навички «4 К», як супер навички для життя в умовах нового століття, що сприяють розвитку розуміння процесів життя і навчання людини на більш якісному рівні (Saxena, 2015: 1).

Таким чином навички «4 К» – це ті, навички, що потрібні кожному майбутньому фахівцю, щоб досягти успіху в обраній професійній площині й налагоджувати взаємовідносини з іншими людьми.

Розглянемо більш детально зазначені навички та визначимо роль іноземної у процесі їх розвитку та удосконалення у майбутніх фахівців немовних спеціальностей.

Розпочнемо з навичок комунікації (*communication*). Беззаперечним є факт, що без комунікації не можливе існування людини у світі. Вміння ефективно комунікувати, домовлятися з іншими – це те, що завжди цінувалось. І сьогодні значення наявності у фахівців високо розвинутих комунікативних навичок зросло. Ці процеси пов'язані з значним пулом на ринку праці фахівців високого класу, які не знають як донести свої ідеї до мас, агресивно сприймають критику тощо.

Існує безліч класифікацій комунікативних навичок. У дослідженні ми послуговуємось результатами наукових пошуків команди P21 (*Partnership for 21st Century Learning*), яка виділяє наступні комунікативні навички: здатність до репрезентації думок, ідей у письмовій та усній формі з урахуванням різних типів дискурсу, контексту, розуміння й використання невербальних засобів спілкування; здатність до ефективного активного слухання з метою адекватної дешифрації повідомлень, в тому числі знання, цінності, ставлення, наміри; здатність висловлювати різні комунікативні наміри (інформувати, мотивувати, переконувати тощо); здатність до використання різних медіа і технологій; здатність до ефективного спілкування в різних середовищах (багатомовне і міжкультурне включно) (Roedel, 2016: 14).

Мета оволодіння іноземною мовою здобувачами немовних спеціальностей полягає у формуванні здатності до спілкування в обраній професійній галузі засобами вивчаємої мови. Тому різні комунікативні завдання, пропозиції висловитись на певну проблему, дискусії, дебати, презентації проєктів тощо на практичних заняттях з іноземної мови розвивають комунікативну компетентність майбутніх фахівців.

Наступною розглянемо навички у критичному мисленні (*critical thinking*). Сьогодні інформаційний потік настільки великий, що людині дуже важко відсіювати та відфільтровувати лаву інформацію, що щоденно обрушується на неї. Тому постає важливою проблема навчити здобувачів

порівнювати й оцінювати факти, думки й приймати рішення на підставі цього аналізу. Ринок професійних послуг у XXI столітті вимагає фахівців, які знають не більше про щось, тобто мають значний обсяг фактичних енциклопедичних знань, а здатні сприйняти інформацію й застосувати її для вирішення професійних питань (*Creating a 21st Century Classroom : Combine the 3R's and the 4 C's*, 2016: 3–4).

Деталізуємо структуру навичок у критичному мисленні майбутніх фахівців: здатність до використання різних типів суджень (індукція, дедукція та інші в залежності від ситуації); здатність проаналізувати як частини цілого взаємодіють одна з іншою для досягнення загальних результатів у складних системах; ефективний аналіз та оцінка доказів, аргументів, тверджень, переконань; здатність до аналізу альтернативних точок зору; синтез та встановлення зв'язків між інформацією та аргументами; інтерпретація інформації та здатність робити висновки щодо неї; критичне розмірковування щодо певного досвіду та процесів; здатність розв'язувати незнайомі задачі як традиційним, так і інноваційним шляхом; здібність задавати та визначати важливі питання, що прояснять різні точки зору (Roedel, 2016: 8–9).

Практичні заняття з іноземної мови, в основі яких комунікативна природа, сприяють розвитку критичного мислення майбутніх фахівців немовних спеціальностей. Ця мета досягається через вирішення проблемних професійних ситуацій, побудову асоціативних рядів, мозковий штурм, збирання кошику ідей, побудову дерева припущень, заповнення «рибної кістки» (*fishbone*), використання ромашки Блума, побудову синквейнів тощо.

Проте, в майбутній професійній діяльності здатність ефективно комунікувати, критично мислити не можливо без творчого креативного підходу (*creativity and innovation*) до вирішення складних професійних завдань. Для того, щоб розвивати у студентів немовних спеціальностей під час вивчення іноземної мови креативність, необхідно створити такий освітній процес, важливою умовою якого була б творча діяльність студентів. Творчі здібності людини – це її відкритість до набуття нового досвіду. Варто вчити майбутніх професіоналів долати страх перед новим, особливо в тих справах, в яких вони спершу можуть не досягти успіху (*Creating a 21st Century Classroom : Combine the 3R's and the 4 C's*, 2016: 4). У процесі розвитку у студентів креативних здібностей необхідно, щоб змінились позиції викладача й аудиторії. Викладач повинен займати

позицію тьютора, ментора, фасилітатора – тобто здійснювати підтримку і супровід студентів. У той час як здобувачам потрібно зайняти активну життєву позицію, вирішуючи при цьому що робити, як робити, за допомогою чого робити.

Креативне мислення, як компонент моделі «4 К» поділяється на такі складові: здатність до використання широкого спектру прийомів створення ідей; генерування нових ідей; уточнення, аналіз, оцінка оригінальних ідей для покращення та максимізації творчих зусиль; розроблення, провадження та ефективно донесення нових ідей до інших; відкритість до різноманітних перспектив; оригінальність та винахідливість; здатність розглядати невдачу як можливість вчитися; діяльність на основі творчих ідей (Roekel, 2016: 25).

Розвиток креативного мислення студентів немовних спеціальностей засобами іноземної мови відбувається через реалізацію таких методів навчання як: створення творчих продуктів (віршів, пісень, підбір альтернативних шляхів вирішення професійних проблем), використання методу проєктів, проведення різних інтелектуальних змагань іноземною мовою та інше.

Сучасна професійна діяльність не можлива без наявності у фахівців високого рівня здатності до співпраці з іншими (*collaboration*). Студенти, майбутні фахівці, часто не люблять працювати в групах, оскільки вони не вміють продуктивно співпрацювати; не розуміють, яким чином їм презентувати себе й не загубитись у масі. Для цього викладачу необхідно сформулювати у майбутніх фахівців культуру групової роботи й обговорити, яка поведінка та дії призводять до успішної проєктної роботи у складі команди (Creating a 21st Century Classroom : Combine the 3R's and the 4 C's, 2016: 4–5).

Виділимо складові компетентності у колаборації майбутніх фахівців: здатність ефективно працювати і з повагою ставитись до різноманітних команд; проявляти гнучкість і готовність допомагати іншим, йти на необхідні компроміси,

досягати спільної мети; здатність брати на себе відповідальність за співпрацю, цінувати індивідуальні внески в проєкт, зроблені кожним членом команди (Roekel, 2016: 20).

Під час практичних занять з іноземної мови майбутні фахівці немовних спеціальностей розвивають здатність до співпраці і взаємодії під час спільної проєктної діяльності, ділових ігор, участі у полілогах, дебатах, навчаючись на навчальних станціях тощо.

Висновки. Таким чином, ми можемо дійти наступних висновків. По-перше, темп сучасного життя, мінливість інформаційних потоків, високий індустріальний розвиток – все це призводить до оновлення ряду професій, появи нових, що відповідають запитам ринку праці. У зв'язку з цим і змінюються вимоги до інструментарію компетентностей, якими повинен оволодіти майбутній фахівець. По-друге, сучасна парадигма освіти змінюється відповідно до викликів життя. Якщо у ХХ столітті було необхідним навчити писати, читати, рахувати, то у ХХІ столітті набуває актуальності наявність компетентностей «4 К»: креативності, комунікації, критичного мислення, колаборації. Таким чином майбутній фахівець повинен володіти не тільки міцними теоретичними знаннями, практичними уміннями та навичками, а ще й виступати творцем свого індивідуального освітнього й професійного шляху. Проте, варто відмітити, що процес формування й розвитку м'яких навичок під час вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей є складним, комплексним, вимагає розробки цілої системи вправ та завдань, навчальної літератури а також перегляду форм роботи зі студентами.

Перспективу подальших досліджень вбачаєм в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі розвитку навичок «4 К» (комунікації, креативності, критичного мислення, колаборації) майбутніх фахівців немовних спеціальностей у процесі вивчення ними іноземної мови за професійних спрямуванням.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Що таке «hard skills» і «soft skills»: як нас оцінює роботодавець? 2017. URL: <https://eduhub.in.ua/news/shcho-take-hard-skills-i-soft-skills-yak-nas-ocinyuye-robotodavec/>.
2. Creating a 21st Century Classroom : Combine the 3R's and the 4 C's. San Diego, 2016. 25 p.
3. Gray A. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. 2016. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>.
4. Joynes C., Rossignoli S., Fenyiwa Amonoo-Kuofi E. 21st Century Skills: evidence of issues in definition, demand and delivery for development context. Brighton, UK: Institute of Development Studies, 2019. 75 p.
5. Pardede P. Integrating the 4C's into EFL Integrated Skills. *Learning Journal of English Teaching*. 2020. Volume 6 (1). PP. 71–85.
6. Roekel D. Preparing 21st Century Students for a Global Society. An Educator's Guide to the «Four C's». USA: NEA, 2016. 38 p. URL: https://www.aledoisd.org/cms/lib/TX02205721/Centricity/Domain/2020/Preparing21C_Learners.pdf.
7. Saxena S. How Do You Teach the 4Cs to Students (Part-1): Creativity and Innovation? Delhi NCR : Amity University, 2015. URL: <http://edtechreview.in/trends-insights/insights/914-how-do-you-teach-the-4Cs-to-students-part-1-creativity-and-innovation>.

REFERENCES

1. Shcho take hard skills i soft skills: yak nas otsiniuie robotodavets? [What are hard skills and soft skills: how employer evaluates us?]. URL: <https://eduhub.in.ua/news/shcho-take-hard-skills-i-soft-skills-yak-nas-ocinyuye-robotodavec/> [in Ukrainian].
2. Creating a 21st Century Classroom : Combine the 3R's and the 4 C's (2016). San Diego. 25 p.
3. Gray A. (2016) The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>.
4. Joynes C., Rossignoli S., Fenyiwa Amonoo-Kuofi E. (2019) 21st Century Skills: evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts. Brighton, UK: Institute of Development Studies. 75 p.
5. Pardede P. (2020) Integrating the 4Cs into EFL Integrated Skills. *Learning Journal of English Teaching*. Volume 6 (1). PP. 71–85.
6. Roekel D. (2016) Preparing 21st Century Students for a Global Society. An Educator's Guide to the «Four C's». USA: NEA. 38 p. URL: https://www.aledoisd.org/cms/lib/TX02205721/Centricity/Domain/2020/Preparing21C_Learners.pdf.
7. Saxena S. (2015) How Do You Teach the 4C's to Students: Creativity and Innovation? Delhi NCR : Amity University. URL: <http://edtechreview.in/trends-insights/insights/914-how-do-you-teach-the-4Cs-to-students-part-1-creativity-and-innovation>.

UDC 811.111:378.091.26]:378.091.279.7:61:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-41>

Olena GORDIYENKO,

orcid.org/0000-0003-2936-2630

Doctor of Philology,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

Zaporizhzhia State Medical University

(Zaporizhzhia, Ukraine) olena.gord@gmail.com

Olena MYROSHNYCHENKO,

orcid.org/0000-0002-3959-0840

Candidate of Pedagogical Sciences,

Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

Zaporizhzhia State Medical University

(Zaporizhzhia, Ukraine) oblakomyroshnychenko@gmail.com

Yevgeniya DMYTERKO,

orcid.org/0000-0002-0530-2249

Lecturer at the Department of Foreign Languages

Zaporizhzhia State Medical University

(Zaporizhzhia, Ukraine) Evgeniya.Dmyterko475@gmail.com

QUALITY OF LANGUAGE EXAMS IN EVALUATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article is devoted to the quality of some popular language exams to assess the level of professional English-language communicative competence. The paper analyzes the structure of popular international exams in English and English for specific purposes. Requirements for the level of English proficiency of medical students in accordance with CEFR have been determined. The article highlights the purpose and objectives of the exams KROK-1 (ESP), CAE, TOLES, BEC, APTIS, OET in terms of their structure. The standards of international English language exams have been considered and groups of exams that are mandatory for admission to universities, for work abroad and for assessing the level of English for professional purposes in medicine are identified. The structure and content of the exams have been revealed. The quality of the qualification exam KROK-1(ESP) in comparison with the existing CAE, TOLES, BEC, APTIS, OET on checking the level of professional communicative competence of medical students has been analyzed. The purpose of exams that reveal the level of English language proficiency at the professional level was considered. The structure of each exam was analyzed, namely the mandatory parts of the exam that must be passed and the duration of the tasks, their types. Certain skills that are tested during the exam have been identified. This article also considered the quality parameters of the qualification exam KROK-1(ESP) in accordance with the requirements of the level of English language proficiency according to the CEFR. The obtained results were compared, and conclusions were drawn on the validity of the tests for comprehensive assessment of the level of professional English-language communicative competence.

Key words: *structure of international language exams, level of English language proficiency, Language for specific purposes, Cambridge Exams, TOLES, BEC, APTIS, OET, KROK-1(ESP).*

Олена ГОРДІЄНКО,*orcid.org/0000-0003-2936-2630*

доктор філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Запорізького державного медичного університету

(Запоріжжя, Україна) *olena.gord@gmail.com***Олена МИРОШНИЧЕНКО,***orcid.org/0000-0002-3959-0840*

кандидат педагогічних наук,

старший викладач кафедри іноземних мов

Запорізького державного медичного університету

(Запоріжжя, Україна) *oblakotyroshnychenko@gmail.com***Євгенія ДМИТЕРКО,***orcid.org/0000-0002-0530-2249*

викладач кафедри іноземних мов

Запорізького державного медичного університету

(Запоріжжя, Україна) *Evgeniya.Dmiterko475@gmail.com*

ЯКІСТЬ МОВНИХ ІСПИТІВ У ОЦІНЮВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Статтю присвячено питанням якості іспитів щодо оцінювання рівня професійної англомовної комунікативної компетенції. У роботі проаналізовано структуру популярних міжнародних іспитів з англійської мови та з англійської мови професійного спрямування. Визначено вимоги до рівня володіння англійською мовою професійного спрямування у студентів медиків відповідно до CEFR. У статті виокремлено мету та завдання іспитів КРОК-1 (АМПС), CAE, TOLES, BEC, APTIS, OET у розрізі їхньої структури. Розглянуто стандарти міжнародних іспитів з англійської мови та виявлено групи іспитів, які є обов'язковими для вступу до вишів, для отримання роботи за кордоном та загалом є кваліфікаційними іспитами для оцінювання рівня англійської мови професійного спрямування у галузі медицини. Розкрито структуру та наповнюваність іспитів професійного спрямування та загальних іспитів. Проаналізовано якість кваліфікаційного іспиту КРОК-1 (АМПС) у порівнянні з існуючими CAE, TOLES, BEC, APTIS, OET щодо перевірки рівня професійної комунікативної компетенції студентів медиків. Розглянуто мету іспитів, які виявляють рівень володіння англійською мовою на професійному рівні. Проаналізовано структура кожного іспиту, а саме обов'язкові частини іспиту, які необхідно скласти та тривалість виконання завдань, їх типи. Виявлено певні навички, які перевіряються під час іспиту. У статті також було проаналізовано параметри якості кваліфікаційного іспиту КРОК-1 (АМПС) відповідно до вимог рівня володіння англійською мовою згідно до CEFR. Отримані результати було зіставлено та зроблено висновки щодо валідності тестів для комплексного оцінювання рівня професійної англомовної комунікативної компетенції.

Ключові слова: структура міжнародних мовних іспитів, рівень володіння англійською мовою, мова для спеціальних цілей, Cambridge Exams, TOLES, BEC, APTIS, OET, КРОК-1 (АМПС).

Statement of the problem. Nowadays the degree seeking applicants are required to be competitive on the educational market and quickly adapted to changes in the global world. These changes require from students not only high-quality language proficiency, but also a sufficient level of profession English skill. The level of proficiency must be determined by the results of international and qualified examinations. At present time correspondence of exams with international requirements is important. The validity of KROK-1(ESP) qualified exam raises certain doubts as for effective evaluation of English-speaking communicative competence in full.

Research analysis. An analytical review of literature has demonstrated the interest of scientists

in this issue and showed that researchers focus their attention on the following aspects. So, T.V. Kravchyna in her article "Classification of international English examinations and certificates" considers the standards according to which English international examinations are developed. The author divides international exams into three categories: for admission to higher educational institution abroad, or for work abroad; for restricted professional activity; for self-testing. The first group includes general language proficiency exams, the second one includes tests to check general language skills and the third one includes intermediate level exams (Kravchyna, 2017: 406). Jo Tomlinson in his article "Which English Language Test Is Right for You?" analyzes

international language tests and assessment criteria. He reviews the main points of exams and their structure and highlights the general standards at all stages of language testing. Oleg Ridkous in his article "Overview of International Tests" makes a brief analysis of international exams that can be taken in Ukraine and abroad. James S. Johnston classifies in his article "New Standards: MBA students" the exams that should be passed to study and work in business area (Lyulko, 2015:188).

According to the article "Classification of international English exams and certificates" by T.V. Kravchyna CPE exam (Cambridge Proficiency Examination) confirms professional language skills that all universities and commercial institutions in English-speaking countries recognize. CPE is the most difficult and oldest of the Cambridge exams. A successful CPE means language proficiency as native English speakers. The exam consists of five parts: Reading, Writing, Use of English, Listening, Speaking. The certificate is issued under the same conditions as FCE/CAE. Another exam that tests the knowledge of professional vocabulary is Business English Certificate (BEC) – a series of three exams for knowledge of business English, where the British version is tested. BEC Vantage is the easiest of the exams which complication level corresponds to PET, BEC Vantage to FCE and BEC Higher to CAE. Each of the exams consists of four parts: Reading, Writing, Listening, Speaking and lasts 3-4 hours. BEC series exams certificates are issued only in case of upon successful passing: a score at least 60% of correct answers should be obtained to get C, at least 75% to get B and more than 80% to get A (the highest mark) (Kravchyna, 2017:407). The results of literature analytical review analysis demonstrate the actuality of our work that is in the fact that for the first time an attempt is made to analyze the structure and content of the qualification exam KROK-1(ESP) (Unified State Qualifying Examination) regarding the verification of the level of professional communicative competence of students in the English-speaking medical discourse.

The purpose of the article is to determine the validity of popular language exams in accordance with the requirements of English proficiency level as per CEFR for assessment level of English for specific purposes.

Presentation of the main material. The analysis of the structure of professional examinations in foreign language with professional orientation and the requirements for the level of English proficiency of medical students in accordance with CEFR showed the particularities of their structure and content to assess the level of English. The following exams

were involved in the analysis: Cambridge Exams, KROK -1(ESP) qualified exam, TOLES, BEC, OET, APTIS. The results of the analysis of the purposes, structure, types and content of the tasks of these well-known and professional exams revealed the following characteristics.

KROK-1 (English for specific purposes (ESP)).

Objective: according to the Procedure for realization of the Unified State Qualifying Examination for higher education master's degree applicants in the specialties of the field of knowledge "22 Health Care" approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated March 28, 2018 №334, "KROK -1(ESP)" is an exam in general scientific disciplines which is passed after studying the main fundamental disciplines. This exam is conducted and administered by the Testing Center of the Ministry of Health of Ukraine.

Structure: the duration of the test exam "KROK -1(ESP)" is two hours and a half, during this time students should answer 150 questions. The professional English exam lasts an hour. Those students who have not passed the Unified State Qualifying Examination are given one more attempt to pass it. "KROK-1(ESP)" exam is a standardized tool for diagnosing the level of professional competence of a specialist, which establishes the compliance of specialists training quality with the standards of higher education.

Purpose: a practical (clinical) exam is an exam that assesses the readiness of a graduate to carry out professional activities in accordance with the requirements of a higher education standard by demonstrating practical (clinical) components of professional competence on a real object (person) or on a model (phantom, moulage, simulators, etc.). An International exam in the basics of medicine is an international exam in fundamental and clinical disciplines used at the international level and is developed and organized by one of the foreign agencies for assessment the quality of applicants knowledge level of and established by the state organization "Center for Testing the Professional Competence of Specialists with Higher Education in «Medicine», "Pharmacy" under the Ministry of Health of Ukraine» (The Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, 2018:2).

KROK-1(ESP) is an important and extremely challenging exam that all medical students must take. It is the first in a series of three exams that comprise Ukraine Medical Licensing Examination, all of which students must pass in order to become a licensed physician in Ukraine.

KROK-1 (English for specific purposes (ESP)) part of Exam is made up to test only medical knowledge

of candidates which covers these traditionally defined disciplines: anatomy, behavioral sciences, biochemistry, biostatistics and epidemiology, microbiology, pathology, pharmacology and physiology. It also touches upon these interdisciplinary areas: genetics, aging, immunology, nutrition and molecular and cell biology.

This Exam tests students on their understanding and application of the basic sciences to the practice of medicine, focusing especially on the principles of health, disease, and therapeutic interventions.

Also, KROK-1(ESP) English Part for specific purposes may implicitly test candidates reading skills in English. It is not made to test such English language skills as listening, writing and speaking.

Thus, we can say that KROK-1(ESP) Exam's purpose is not to test English, but to test medical knowledge and skills by means of the English language.

Certificate in Advanced English (CAE) is a certificate of high English proficiency, it is a British exam for obtaining a certificate of English language proficiency at C1 level according to ZEP scale.

Objective: The certificate serves as a proof that you can carry out comprehensive research and communicate effectively in English at professional level.

Purpose: to test and confirm knowledge of English at the advanced level with a comprehensive exam that includes four types of work.

Structure: the exam consists of four parts. It is not necessary to complete all four parts to receive a certificate. The duration of the exam is 4 hours. There are three grades: A, B, C. Having passed A grade exam, C2 level certificate is obtained, having passed B or C grade exam, C1 level certificate is obtained. If the score obtained is not enough for C grade, B2 level certificate can be obtained, if it is demonstrated an appropriate level on the exam. Task types:

Part I – “Reading and Use of English”. The duration is 1 hour 30 minutes. It checks the text perception skills, the level of grammar and lexical knowledge of applicant. It contains 8 subparagraphs. It checks the skills of text comprehension, the level of grammar and lexical knowledge of candidate. It contains 8 subparagraphs:

subparagraphs from 1 to 4 contain texts including grammar and lexical tasks, subparagraphs from 5 to 8 contain a list of texts including tasks for their understanding. The total number of tasks is 56.

Part II – “Writing”. The duration is 1 hour 30 minutes. It checks the ability to write texts according to the appropriate style and type. It contains 2 subparagraphs:

in subparagraphs 1 it is necessary to write an essay appealing to the two points of view provided, in subparagraphs 2 it is necessary to choose one type of text from those offered for choice (report, review, letter, proposal). The total number of tasks is 2.

Part III – “Listening”. The duration is approximately 40 minutes. It tests the ability to understand and analyze information phonetically. All recordings are played twice. It contains 4 subparagraphs: in subparagraph 1 it is required to listen to a recording with three short texts and answer two questions for each, in subparagraph 2 it is required to listen to the recording and enter the required word or complete the sentence, in subparagraph 3 it is required to listen to the recording and answer six questions, in subparagraph 4, it is required to listen to a recording with five short texts and answer two questions as for the main points for each. The total number of tasks is 30.

Part IV – “Speaking”. The duration is 15 minutes. It checks grammar, lexical, communication skills, pronunciation and logical presentation of ideas. More often, two candidates and two examiners take part in the conversation. It contains 4 subparagraphs: free interview between candidates and examiners, each candidate should demonstrate in his turn his skills, describe the proposed images, a dialogue between two candidates on a proposed topic, a free interview between candidates and examiners on the topic proposed in the previous subparagraph (5).



Pic. 1. Illustration of the exam material

Test of Legal English Skills (TOLES) is an international legal English exam administered by Global Legal English Ltd.

Objective: the results of this exam confirm the qualified knowledge of English of law, recognized in most international and regional law companies.

Purpose: to test exceptionally the candidate practical skills in the field of English of law, namely reading and writing, which are priority in the legal profession.

Structure: there are three levels of this exam: TOLES Foundation (basic level), TOLES Higher (high level) and TOLES Advanced (advanced level). We consider the structure based on the example of TOLES Advanced exam. Total duration of exam is 2 hours. It consists of two parts, the first tests use of English, the second tests understanding of language and attentiveness when working with written contracts. The rating scale of this exam is the following: Gold – advanced level, Orange – high level, Red – good level, Purple – satisfactory level, Blue – level close to satisfactory, Green – basic level.

Task types: Part I – “Use of language”. It contains subparagraph from 1 to 6:

- 1) a short text with a task to it (10 missing words)
- 2) lexical questions (12 sentences with a missing word)
- 3) 10 sentences with a missing preposition
- 4) a text that is a letter with a task to it (12 missing words)
- 5) a text in which it is necessary to correct the wrong form of the word (10 words)
- 6) 10 sentences are divided into three sections, where one of the section contains a mistake (one should find the section with a mistake).

Part II – “Understanding and accuracy while working with written contracts”.

To understand the language while working with written contracts. Contains subparagraphs 7–12.

7. The part of the contract with 10 missing fragments (one should find the appropriate).
8. The part of the commercial contract with 10 underlined words/phrases with the task (one should find the equivalent of the text to the proposed notion).
9. The part of the credit agreement with 10 missing words.
10. The part of the contract with 5 missed prepositions.
11. 10 sentences, which are divided into three sections, where one of the section contains a mistake (one should find the section with a mistake).
12. Three points from one contract with 5 missed fragments (one should select the appropriate fragment) (9).

Business English Certificate (BEC) – Certificate in Business English – a British exam that tests knowledge of business English.

Aim: to confirm the level of English language proficiency for everyday use in the business environment for candidates who works or who is planning to work in business, including branches of marketing, production, financial services and general work in office.

Objective: to check the appropriate level of business English for using in business.

Structure: there are three levels of this exam: B1 Business Preliminary (BEC Preliminary), B2 Business Vantage (BEC Vantage) and C1 Business Higher (BEC Higher). Let’s consider the structure of this exam using the example of BEC Higher. The total duration of the exam is a little more than 3 hours. The exam consists of four parts. There are three grades: A, B, C. When you take the exam for grade A, you get a certificate of level C2, when you pass the exam for grade B or C – a certificate of level C1. If you do not get enough points for a C grade, you can still get a BEC Vantage B2 level certificate if you demonstrate the appropriate level at the exam.

Task types: Part I – “Reading”. The duration is 1 hour. It tests the skills of understanding the text, its structure and details. It contains subparagraphs, each subparagraph tests text perception skills, determine its main idea, understand the structure, lexical knowledge, identify the characteristics of the text and understand the structure of sentences. The total number of the tasks is 52.

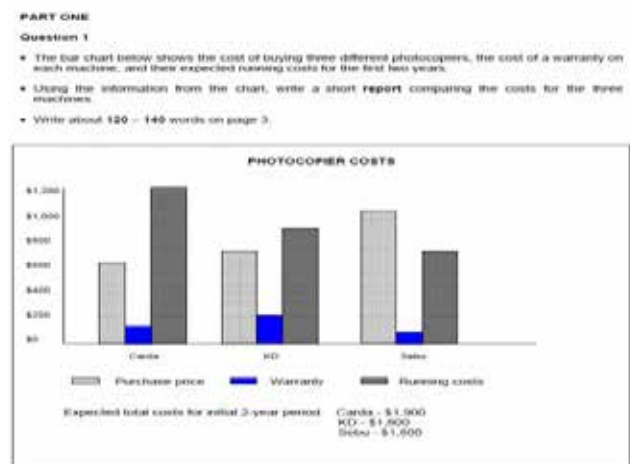
Part II – “Writing” – Writing skills. The duration is 1 hour 10 minutes. It tests the ability to write the texts on the appropriate type. It contains 2 subparagraphs: in subparagraph 1 it is necessary to write a short report based on certain input data in the form of graphs, histograms or charts, in subparagraph 2 it is necessary to choose one type of the text from the three offered (report, letter, proposal). The total number of the tasks is 2.

Part III – “Listening”. The duration is about 40 minutes. It tests the ability to perceive and analyze information aurally. All recordings are listened to twice. It contains 3 subparagraphs: in subparagraph 1 you need to listen to a recording of the monologue and put down the required word or phrase (up to three words), in the subparagraph 2 one should listen to a recording of five monologues related to one topic and answer two questions about the main points for each, in subparagraph 3 one should listen to a recording of a conversation between several people and answer eight questions. The total number of the tasks is 30.



Pic. 2. Illustration of the exam material

Part IV – “Speaking” – Communication. The duration is 16 minutes. It tests grammatical, lexical, communicative skills, pronunciation and logical presentation of the ideas. Two candidates and two examiners take part in the interview. It contains 3 subparagraphs: free interview – questions on personal or work-related topics, “mini-presentation” of each of the candidate on one of the proposed business topics, discussion between two candidates for a situation proposed by the examiner and make a definite decision (6).



Pic. 3. Illustration of the exam material

Aptis – English Computer Testing is a multi-level and flexible computerized English language test from the British Council.

Aim: to confirm the required level of English proficiency by choosing individual skills for testing or a comprehensive exam at once.

Objective: to test the level of English by comprehensive testing, assess all four skills on the CEFR scale separately – reading, writing, listening and speaking, or some of them at the candidate’s choice, as well as grammar and lexical knowledge.

Structure: the exam consists of five components – basic (grammar and vocabulary) and four skills (reading, listening, writing, speaking). Everyone who takes this exam prepares for the main component, as well as the skill components selected by the client. You can choose one skill or all at once. The total duration of the exam is 2 hours 42 minutes.

Task types: The main part – “Grammar and vocabulary”. The duration is 25 minutes.

The component to choose is Reading. The duration is 35 minutes. The component to choose is Listening. The duration is about 40 minutes. The component to choose is Writing skills. The duration is 50 minutes. The component to choose is Speaking, Communication. The duration is 12 minutes (8).

Aptis core test (grammar and vocabulary)
The core test is the same for Aptis and Aptis for Business. It consists of two parts. The first part examines your knowledge of English grammar. The second part examines your knowledge of English vocabulary.

Test format	Description	Preparation
Part 1 Grammar	In this part of the test, you will answer 25 questions. None of the questions has formal written English. A small number of questions may require English skills in knowing the appropriate grammar to use in a particular situation (grammar for informal situations, for example). All 25 questions are in the format of a English grammar choice. Complete a sentence by choosing the correct word.	To know which parts of grammar are needed, see the Website (Aptis / English / Test / Vocabulary). This is free and available online at: http://www.britishcouncil.org/learning/prepare-for-aptis/prepare-for-aptis-grammar . One great way to prepare for the grammar test is to use the British Council’s Learning English Grammar App: http://www.britishcouncil.org/learning/prepare-for-aptis/prepare-for-aptis-grammar .
Part 2 Vocabulary	In this part of the test, you have 25 questions. These are presented in pairs. The words in the options form which to choose. There are a number of question types: Word matching: Choose a word with a meaning similar to the target word. Word definitions: Match a definition to the correct word. Word usage: Complete a sentence by choosing the correct word. Word pairs or word combinations: There are usually common difficult words, as provided, to know what word, from a list, is most commonly found with the target word (e.g. “briskly” can’t be common but “she can’t be shy”).	To help you prepare for this part of the test, the test website contains a list of activities to help you improve your vocabulary: http://www.britishcouncil.org/learning/prepare-for-aptis/prepare-for-aptis-vocabulary . There are also useful word 2 activities, for example: http://www.britishcouncil.org/learning/prepare-for-aptis/prepare-for-aptis-vocabulary . Another useful tip is to take notes of interesting words or word combinations when you read English texts.

Pic. 4. Illustration of the exam material

Occupational English Test (OET) – Professional English Testing is an international professional English language test for medical workers.

Aim: to confirm the required level of English language proficiency for studying and working in the English-speaking field of health care.

Objective: to test the level of professional English of medical workers with a comprehensive exam that includes four basic skills.

Structure: the exam contains of four parts. The total duration of the exam is 2 hours and 50 minutes. Reading and listening include general topics for all medical workers, writing skills and communication are specialized for a particular profession, based on typical work situations.

Part I – “Listening”. The duration is about 50 minutes. It tests the ability to perceive and analyze information aurally, to capture details. All recordings are listened to only once. It contains 3 subparagraphs: in subparagraph 1, two records of patient consulting should be listened to and professional notes should be filled, in sub-paragraph 2, one should listen to six recordings of professional conversational situations and answer one question to each situations, in subparagraph 3, two recordings of different professional situations should be listened to and six questions should be answered. The total number of tasks is 42.

Part II – “Reading”. The duration is 60 minutes. It tests the skills of perception of specific information, the ability to analyze, pay attention to detail and determine the essence. It contains 3 subparagraphs: in subparagraph 1 it is necessary to read four short texts related to one medical topic and answer 20 questions, in subparagraph 2 it is necessary to read six short texts on professional situations and answer 1 question, in subparagraph 3 it is necessary to read two texts on the topic of interest in medical workers and answer 8 questions. The total number of questions is 42.

Part III – “Writing” – Writing skills. The duration is 45 minutes.

It tests the skills of writing standard documents for a specific medical specialty.

It contains 1 subparagraph in which you need to write a certain type of text, specialized for a particular medical field. It may be a letter of recommendation, a letter of transfer or a discharge letter from the hospital. It can also be a prescription or recommendation for the pharmaceutical, veterinary and other fields. The total number of tasks is 1.

Part IV – “Speaking” – Communication. The duration is 20 minutes. It tests professional communicative skills. The candidate receives cards with the necessary information to play a certain role (7).

The comparison of the obtained results made it possible to generalize the inclusion of the test of language competences in each of the exams.



Pic. 5. Illustration of the exam material

Table 1
The inclusion of language competences in popular English language proficiency exams

	Listening	Speaking	Reading	Writing
KROK-1	-	-	+	-
CAE	+	+	+	+
TOLES	-	+	+	+
BEC	+	+	+	+
APTIS	+	+	+	+
OET	+	+	+	+

Conclusions. It was concluded that analyzed exams evaluate all communicative skills of students, but in its turn, the qualification exam KROK-1(ESP) in its structure and content is not a qualitative exam for a comprehensive assessment of all communicative competencies of medical students, and it assesses only the level of professional knowledge, but not the level of English for specific purposes proficiency.

BIBLIOGRAPHY

1. Кравчина Т.В. Класифікація міжнародних іспитів та сертифікатів з англійської мови. *Молодий вчений*. 2017. берез. (№ 3 (43)). С.405–409.
2. Люлько М. Є. Класифікація міжнародних іспитів з англійської мови за їх специфікою. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Філологічні науки*. Київ, 2015. № 215(1). С. 86–192.
3. ПОРЯДОК здійснення єдиного державного кваліфікаційного іспиту для здобувачів ступеня вищої освіти магістр за спеціальностями галузі знань «22 Охорона здоров'я»: Постанова Кабінету Міністрів України від 28 березня 2018 р. № 334. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/334-2018-%D0%BF#n9> (дата звернення 19.01.2022).
4. Програма з англійської мови для професійного спрямування. Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І. І. Зуєнок, В. О. Іванішева, Л.Й. Клименко, Т.І. Козимирська, С.І. Кострицька, Т.І. Скрипник, Н.Ю. Тодорова, А.О.Ходцева. Київ:Ленвіт, 2005. 119 с.
5. C1 Advanced, formerly known as Cambridge English: Advanced (CAE), is one of four Cambridge English Qualifications. web-site. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/advanced/> (дата звернення: 08.11.2021).
6. C1 Business Higher. web-site. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/business-higher/> (дата звернення: 08.11.2021).
7. OET- English language test for health care professionals. web-site. URL: <https://www.occupationalenglishtest.org/> (дата звернення: 08.11.2021).
8. Prepare for Aptis. web-site. URL: <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis/practice-materials> (accessed on: 08.11.2021).
9. The Test of Legal English Skills. web-site. URL: <https://www.toleslegal.com/> (дата звернення: 08.11.2021)
10. Іспит з англійської мови професійного спрямування. Центр тестування при Міністерстві охорони здоров'я України. URL: <https://www.testcentr.org.ua/uk/amps> (дата звернення: 21.02.2022).

REFERENCES

1. Kravchyna T.V. Klyasyfikatsiia mizhnarodnykh ispytiv ta sertyfikativ z anhliiskoi movy. *Molodyi vchenyi*. [University classification of international examinations and certificates in English. Young Scientist] 2017. berez. № 3 (43). S. 405–409. [in Ukrainian].

2. Liulko M. Ye. Klasyfikatsiia mizhnarodnykh ispytiv z anhliiskoi movy za yikh spetsyfikoii. Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. *Filolohichni nauky*. [Classification of international exams on the English language according to their specifics Scientific journal of National university of life and environmental sciences of Ukraine. Philological sciences.] Kyiv, 2015. №215(1). S. 86–192. [in Ukrainian].
3. PORIaDOK zdiisnennia yedynoho derzhavnoho kvalifikatsiinoho ispytu dlia zdobuvachiv stupenia vyshchoi osvity mahistr za spetsialnostiamy haluzi znan «22 Okhorona zdorovia» : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 28 bereznia 2018 r. [the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated March 28, 2018, the Unified State Qualifying Examination for higher education master's degree applicants in the specialties of the field of knowledge «22 Health Care»] № 334.[in Ukrainian].
4. Prohrama z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spriamuvannia. Kolektyv avtoriv: H.Ie. Bakaieva, O.A. Borysenko, I. I. Zuenok, V. O. Ivanishcheva, L.I. Klymenko, T.I. Kozymyrska, S.I. Kostrytska, T.I. Skrypnyk, N.Iu. Todorova, A.O. Khodtseva. [English language program for professional purposes. Authors: G.Ye. Bakaieva, O.A. Borisenko, I.I. Zuenok, V.O. Ivanishcheva, L.Y. Klimenko, T.I. Kozymyrska, S.I. Kostrytska, T.I. Skripnik, N.Yu. Todorova, A.O. Khodtseva.] Kyiv:Lenvit, 2005. 119 s. [in Ukrainian].
5. C1 Advanced, formerly known as Cambridge English: Advanced (CAE), is one of our CambridgeEnglishQualifications. web-site. [C1 Advanced, formerly known as Cambridge English: Advanced (CAE), is one of our CambridgeEnglishQualifications.web-site] [in English] URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/advanced/> (accessed on: 08.11.2021).
6. C1Business Higher. web-site [C1Business Higher. web-site] [in English] URL: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/business-higher/> (accessed on: 08.11.2021).
7. OET- English language test for health care professionals. web-site [OET- English language test for health care professionals. web-site] [in English] URL: <https://www.occupationalenglishtest.org/> (accessed on: 08.11.2021).
8. Prepare for Aptis. web-site [Prepare for Aptis. web-site] [in English] URL: <https://www.britishcouncil.org/exam/aptis/practice-materials> (accessed on: 08.11.2021).
9. The Test of Legal English Skills. web-site [The Test of Legal English Skills. web-site] [in English] URL: <https://www.toleslegal.com/> (accessed on: 08.11.2021).
10. Ispyt z anhliiskoi movy profesiinoho spriamuvannia. Tsentr testuvannia pry Ministerstvi okhorony zdorovia Ukrainy [Professional English exam. Testing Center at the Ministry of Health of Ukraine] [in Ukrainian]. URL: <https://www.testcentr.org.ua/uk/amps> (дата звернення: 21.02.2022).

УДК 811

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-42>

Ірина ГРИГОРОВА,

orcid.org/0000-0002-4636-2790

доцент кафедри іноземних мов

Харківського національного університету Повітряних Сил

імені Івана Кожедуба

(Харків, Україна) *irinagrygorova10263@gmail.com*

Інна РЕБРІЙ,

orcid.org/0000-0002-1008-0142

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри іноземних мов

Харківського національного університету Повітряних Сил

імені Івана Кожедуба

(Харків, Україна) *inna.rebrij@gmail.com*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ НАВИЧОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

На сучасному етапі розвитку освіти триває інтеграція України в європейське суспільство, що є частиною глобалізації, яка триває у цілому світі. Вища освіта є частиною цього процесу, де вивчення іноземної мови має проходити у тісному взаємозв'язку із формуванням загальної міжкультурної комунікації.

При формуванні та розвитку психолого-педагогічних умов міжкультурної комунікації у військовій сфері треба враховувати специфічні умови професійної діяльності. Беручи до уваги світовий досвід дослідження психолого-педагогічних умов спілкування іноземною мовою у культурі, мова якої вивчається, слід звернути увагу на різні моделі міжкультурної комунікації, які враховують різні психолого-педагогічні умови. Серед них можна виділити такі умови як сприйняття, психологічна готовність, психологічне напруження та культурний шок, а також адаптацію, асиміляцію та акультуризацию до культури мови, що вивчається.

Всі вищевказані психолого-педагогічні умови формування і розвитку міжкультурної комунікації беруться до уваги при підготовці майбутніх офіцерів, особливо в контексті їх співпраці із представниками військових культур НАТО, за рахунок впровадження нових навчальних програм та участі у сумісних навчальних проектах, до яких залучаються курсанти.

Досягнення психологічної готовності та подолання психологічної напруженості через занурення у культуру мови, що вивчається, досягається за рахунок ознайомлення з новою культурою на заняттях. Крім того, важливою педагогічною умовою є створення дружньої атмосфери в процесі вивчення іноземної мови на заняттях. Також велика увага приділяється зануренню у мовне середовище за рахунок співпраці із представниками НАТО під час реалізації спільних проектів, або під час проведення різноманітних позааудиторних закладів спрямованих на налагодження міжкультурної комунікації мовою, що вивчається.

Ключові слова: адаптація, асиміляція, культурний шок, міжкультурна комунікація, психолого-педагогічні умови, психологічна готовність.

Iryna GRYGOROVA,

orcid.org/0000-0002-4636-2790

Associate Professor at the Department of English Language

Kharkiv National Air Force University named after Ivan Kozhedub

(Kharkiv, Ukraine) *irinagrygorova10263@gmail.com*

Inna REBRIJ,

orcid.org/0000-0002-1008-0142

PHD in philology,

Associate Professor at the Department of English Language

Kharkiv national Air Force University named after Ivan Kozhedub

(Kharkiv, Ukraine) *inna.rebrij@gmail.com*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING AND DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATION FOR FUTURE OFFICERS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

At the modern stage of development education continues Ukrainian integration in European society what is the part of globalization which is in progress all over the world. Higher education is the part of this process where learning foreign languages continues in the context of the strong connection with forming general intercultural communication.

In the process of forming and developing psychological and pedagogical conditions of intercultural communication in the military area it becomes important to take into consideration specific conditions of professional activity. We also draw attention to the world experience in researching of psychological and pedagogical conditions of communication in a foreign language in the culture which language is learnt in the context of using different models of intercultural communication. Among them we highlight such conditions as perception, psychological readiness, psychological tension and cultural shock; we also pay attention to assimilation, adaptation and acculturation to the culture which language is learnt.

All of above psychological and pedagogical conditions of forming and development of intercultural communication take part in preparation of future officers, especially in the context of cooperation with representatives of military NATO cultures from the point of implementation of joint educational projects in which cadets are engaged.

Achievement of psychological readiness and overcoming of psychological tension in the result of immersion in the culture of the language which is learnt can be reached due to recognition of new culture at the lessons. At the same time one of the important pedagogical conditions is creating friendly atmosphere at the process of learning a foreign language at the lessons. Also great attention is paid to the immersion inside the language atmosphere in the context of cooperation with NATO partners in the process of realization of joint projects; or in the process of different after-class activities which are connecting with implementation of communication in the culture which language is learnt.

Key words: *adaptation, assimilation, cultural shock, intercultural communication, psychological and pedagogical conditions, psychological readiness.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти триває інтеграція України в європейське суспільство, що є частиною глобалізації, яке триває у цілому світі. Вища освіта є частиною цього складного процесу, а вивчення іноземної мови для подальшого професійного спілкування стає основою підготовки конкурентоспроможних фахівців у всіх сферах. Військова професійна діяльність не є виключенням з цього правила, тому що перспективи членства у НАТО ставлять перед майбутніми офіцерами певні вимоги щодо знання іноземної мови.

В той же час, важливим елементом знання мови стає міжкультурна комунікація між представниками різних країн. Для вдалої міжкультурної комунікації необхідно створювати правильні психолого-педагогічні умови, які сприятимуть формуванню навичок спілкування іноземною мовою у професійному середовищі. Якщо ж брати до уваги психолого-педагогічні умови пов'язані із міжкультурною комунікацією у військовій сфері, то тут важливим аспектом виступають специфічні умови професійної діяльності. Так, у військовій сфері, до повсякденного спілкування додається особливий аспект військового спілкування з урахуванням певних процедур та явищ, які є характерними саме для військового життя.

Аналіз досліджень. Сучасні реалії використання професіоналів із різних сфер, включаючи військову, у глобальному масштабі привертають особливу увагу вчених до проблем психолого-педагогічних умов формування та розвитку міжкультурної комунікації в цілому. Вітчизняні та зарубіжні науковці розробили різноманітні підходи до вирішення проблеми міжкультурних комунікацій у різних перехресних науках, таких як філософія, соціологія, психологія та педаго-

гіка. Так, психолого-педагогічні аспекти міжкультурної комунікації при вивченні іноземних мов розглядалися такими вітчизняними вченими як Л. Виготський, Г. Ведель, Л. Воротнюк, Т. Грушевицкая, І. Халєєва, Р. Мартинова, Т. Насонова та багато інших. В той же час, ця проблема цікавила і багатьох зарубіжних науковців, що розробляли різноманітні моделі вдалої міжкультурної комунікації, беручи до уваги і психолого-педагогічні аспекти цього явища, серед яких можна виділити П. Морана, Д. Брауна, М. Беннета, Я. Кіма та інших представників світової наукової спільноти.

Мета статті – вивчити психолого-педагогічні умови формування та розвитку навичок міжкультурної комунікації у майбутніх офіцерів в процесі вивчення іноземної мови (англійської) у ЗВО під впливом особливих умов навчання та подальшої професійної діяльності. Беручи до уваги поставлену мету, ми вважаємо необхідним додатково зупинитися на визначенні психологічної готовності до подолання культурного шоку та спілкування майбутніх офіцерів в контексті ефективної міжкультурної комунікації у професійному військовому середовищі з урахуванням використання різних моделей.

Виклад основного матеріалу. Як вже зазначалося на початку нашої роботи, іноземна мова є важливим елементом міжкультурної комунікації у сучасному глобалізованому суспільстві. Англійській мові взагалі відводиться роль *lingua franca* сучасного світу, а в житті майбутніх офіцерів це стає основою стратегічного партнерства з країнами НАТО. Саме тому готовність до міжкультурної комунікації військовиків розглядається в широкому розумінні перетину наукових проблем філософії, психології, педагогіки та соціології.

При розгляді психолого-педагогічних умов формування та розвитку міжкультурної комунікації не буде зайвим згадати про таксономію Блума та його шість аспектів когнітивного навчання, які мають важливий вплив на формування мовленнєвих навичок при вивченні іноземної мови. Відповідно до таксономії Блума при вивченні мови можна виділити такі важливі стадії як знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінка мовленнєвих навичок, що вказує на важливість когнітивного підходу до вивчення мови, а водночас є основою психологічного аспекту міжкультурної комунікації (Блум, 1956). Крім того, не слід забувати про вплив іноземної мови на розвиток свідомості суб'єкта, що її вивчає, бо «слово, коли воно проростає у свідомості, змінює всі відношення й процеси» (Виготський, 1996: 193). В той же час не слід забувати, що важливим елементом розвитку міжкультурної комунікації з боку психології є поведінкові моделі, які створюються студентом (у нашому випадку курсантом) на різних етапах засвоєння та застосування іноземної мови як комунікативної одиниці. А при створенні моделей вивчення іноземної мови треба враховувати, що вони створюються в контексті «закономірностей її звукового, морфологічного та синтаксичного складу. Такі спостереження виконуються на базі вже наявних знань у рідній мові» (Ведель, 1979: 37).

Саме тому при розгляді різних моделей психологічних та педагогічних аспектів вивчення іноземної мови майбутніми офіцерами ми маємо брати до уваги комплекс особливостей, до яких необхідно включити на рівні з психолого-віковими, вплив емоційно-комфортної атмосфери на заняттях, а також способи взаємодії між викладачем і курсантами в процесі вивчення мови, що вестиме як до психологічної готовності до спілкування іншою мовою, так і до розвитку успішної міжкультурної комунікації в подальшому, а також полегшить наслідки культурного шоку, який виникає при зануренні в культуру мови, що вивчається. Таким чином, необхідно зауважити, що слід враховувати, що однією з основних психолого-педагогічних умов успішної комунікативної діяльності між представниками різних мовних культур можна вважати поняття «готовності».

Так, готовність можна визначити як стан, при якому суб'єкт практично, психологічно й особистісно готовий до самостійної ініціативної діяльності відповідно до своїх індивідуальних інтересів та життєвих планів (Насонова, 2003: 79), як «цілеспрямоване вираження особистості, що містить її переконання, погляди, ставлення, мотиви,

почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння» (Насонова, 2003: 70). В той же час, не слід забувати, що в психології готовність розглядається як «складне особистісне утворення, багаторівнева та багатопланова система якостей і властивостей особистості, які й своїй сукупності дозволяють певному суб'єкту ефективно виконувати конкретну діяльність» (Грушевицкая, 2002: 8). Якщо ж говорити про готовність як комплексне поняття, то К. Платонов виділяє у його структурі три взаємозалежні сторони: моральну готовність, психологічну та професійну готовність (Кужельний, 2014). В нашому дослідженні ми більш ретельно доторкнемося до створення умов психологічної готовності майбутнього офіцера до міжкультурної комунікації. При цьому ми звернемо увагу на такі аспекти як психічні властивості суб'єкта, що пов'язані з його темпераментом, характером і здібностями, від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів та прояв психічних утворень.

Так, при розгляді психологічної готовності до спілкування в іншомовному середовищі не буде зайвим згадати про комунікативні моделі та комунікативне моделювання, як один з елементів розвитку умов психолого-педагогічної готовності до міжкультурної комунікації. Відповідно до визначення словника термінів міжкультурної комунікації «модель комунікації – це схема, що становить процес комунікації» (Бацевич, 2007: 8) та містить у собі «узагальнено представлений процес комунікації» (Бацевич, 2007: 115). В цілому будь-яка модель комунікації служить для ретельного вивчення і розуміння процесів комунікації, як з психологічної, так і з педагогічної точки зору. Для з'ясування елементів психологічної готовності та адаптації до міжкультурної комунікації ми розглянемо цілий ряд моделей запропонованих в контексті вивчення іноземної мови та міжкультурної комунікації у процесі вивчення.

Першою розглянемо модель міжкультурної обізнаності розроблену Робертом Ханвеем у кінці 70-х років минулого століття. Модель була розроблена на основі аналізу роботи волонтерів миротворницького корпусу на Філіпінах (Hanvey, 1979). Це робить цю модель особливо близькою до умов професійної діяльності майбутніх офіцерів, особливо в контексті майбутньої взаємодії з військами сил НАТО, а також з урахуванням особливостей спеціальних умов навчання курсантів, як особливої соціальної групи. Так, згідно з цією моделлю готовність до міжкультурної комунікації з психологічної та педагогічної точки зору має 4 стадії розвитку, а настає на останній, коли

приходить розуміння культури іншої мови через обізнаність у ній. При проходженні різних стадій необхідно враховувати такі моменти як формування позитивного відношення на заняттях до іноземної мови та культури цієї мови. Тобто, важливим елементом психологічної готовності до міжкультурної комунікації на заняттях з іноземної мови стає ознайомлення майбутніх офіцерів із стандартами та традиціями армій сил НАТО, що допомагає розвитку психологічної готовності за рахунок педагогічної компетентності викладача до іноземного спілкування у середовищі іншої культури та є цілком можливим, враховуючи специфіку робочої програми з вивчення іноземної мови розробленої для курсантів.

Наступна модель міжкультурного процесу навчання Девіда Хупса також включає в поняття психологічної готовності низку поведінкових елементів. Серед них вчений виділяє асиміляцію, адаптацію, бікультурність і багато (мульти) культурність (Hoopes, 1979). В той же час слід зазначити, що однією з особливостей цієї моделі з точки зору психологічної готовності до міжкультурної комунікації є подолання культурного шоку через взаємодію з іншою мовною культурою.

Проблема подолання і готовності до подолання культурного шоку є особливо важливою при аналізі умов розвитку міжкультурного спілкування у курсантів ще й через те, що основою психологічної характеристики професії військовиків є стресостійкість, наявність якої матиме позитивний ефект на подолання культурного шоку на різних етапах спілкування в іноземному середовищі. Тому під час навчального процесу вивчення іноземної мови викладачі знайомлять курсантів з культурою поведінки у професійному військовому середовищі завдяки використанню на заняттях підручників розроблених з урахуванням стандартів НАТО у військовій сфері взагалі, а зокрема направлених на імплементацію стандарту НАТО STANAG 6001 при досягненні курсантами стандартизованих мовних рівнів. Полегшити стрес та допомогти подолати культурний шок на заняттях ставить перед викладачами завданням налагодження контакту із групою, яку він навчає, та запровадження на заняттях взаєморозуміння та дружньої атмосфери за допомогою досягнення балансу між заохоченням і критикою в процесі асиміляції та адаптації до культури, мова якої вивчається.

Згідно моделі про стадії адаптації до іноземної культури Дугласа Брауна існує чотири стадії пізнання іншої культури. Так, згідно цієї моделі психологічна готовність також базується

на адаптації до культурного шоку через досвід спілкування і занурення у іншу культуру та адаптації психологічного сприйняття цієї культури як чогось звичайного та повсякденного. Ключовим моментом цієї моделі є налагодження іноземного спілкування в процесі адаптації до культурного шоку через вдосконалення мовленнєвих навичок (Brown, 2007). Ця модель також є близькою до професійної діяльності військовослужбовців в контексті імплементації стандартизованих мовних рівнів володіння іноземною мовою військовослужбовцями, що, з одного боку, має зв'язок із кар'єрним зростанням у цій сфері під час навчання закордоном, а з іншого, пов'язане із досягненням різних мовних рівнів, де чим вищий стає рівень, тим більшою є адаптація до культури, мова якої вивчається, у майбутніх офіцерів. В той же час, ця модель психологічної готовності широко використовується і при підготовці курсантів до навчання у Великобританії, або під час проходження курсів військових перекладачів під керівництвом інструкторів із США, Канади та Великобританії. В обох випадках психологічна готовність до міжкультурного спілкування проходить завдяки зануренню в культуру іншої мови з одного боку, а з іншого, розвиваються і покращуються мовленнєві навички спілкування англійською мовою.

Наступною моделлю є міжкультурне сприйняття Мілтона Беннета, в якому щільно переплелися теорії когнітивного та морального розвитку. Згідно цієї моделі психологічна готовність до іноземного спілкування проходить розвиток на шести послідовних стадіях, де кожна із стадій має дві підстадії. В цілому ці шість стадій діляться на дві основні групи: етноцентричні та етнорелятивні. При цьому зазначається що психологічна готовність до міжкультурного спілкування іноземною мовою з'являється на третій із етноцентричних стадій і розвивається до повної інтеграції у міжкультурну комунікацію на останній із етнорелятивних стадій (Bennet, 1993). В той же час слід звернути увагу на ширше використання цієї моделі в широкому розумінні міжкультурної комунікації, де розвитку навичок спілкування і знання іноземної мови надається далеко не перше місце. Хоча при використанні цієї моделі багато уваги приділяється психологічній стороні сприйняття, розуміння і прийняття іншої культури тими, хто навчається, за допомогою ознайомлення студентів (курсантів) з цією культурою з боку викладача. В педагогічній практиці виховання майбутніх офіцерів застосування адаптивних методів до занурення в інші культури обумовлено

професійною діяльністю, тому викладачами іноземної мови широко використовуються різні поза аудиторні культурні заходи, спрямовані на порівняння і занурення у звичаї і традиції культури, що вивчається. Такі заходи завжди мають позитивний ефект, як на адаптацію до особливостей міжкультурної комунікації, так і на мотивацію курсантів до вивчення іноземної мови через зацікавлення її культурою та традиціями, а також при проведенні ними паралелей з власною культурою.

Цікавою при розгляді психологічної готовності до міжкультурного спілкування є й модель Янга Кіма, запропонована ним у 1988 році. Згідно розробленої ним моделі психологічна готовність досягається через послідовність стресу від культурного шоку, адаптації до нього та культури, а в наслідок цього динамічного зростання мовленнєвих навичок, що сприяють вдалому спілкуванню на іноземній мові. В той же час характерною рисою цієї моделі є постійний спіралеподібний рух між культурою мови того, хто навчається, та культурою, що вивчається. Цей процес був названий Я. Кімом акультурацією, яка, на його думку, полягала у процесах призвичаювання до міжкультурної комунікації через ефективну адаптацію до нової культури шляхом прийняття різниці між нею і своєю рідною культурою (Kim, 1998). На нашу думку, ця модель більше всього підкреслює необхідність взаємодії між культурою того, хто навчається, та культурою мови, що вивчається. Так, у військовому професійному контексті є можливою імплементація цієї моделі завдяки постійному взаємозв'язку з представниками військової культури інших країн, які проводять тренінги як для курсантів, так і для офіцерів. Тобто, з одного боку, знайомлять їх зі своєю культурою, з іншого, дають можливість проведення паралелей та аналізу відмінностей та схожих елементів між англійською та нашою культурами. Також, ця модель може застосовуватися і при навчанні за кордоном (це краще застосування даної моделі) курсантами за обміном з країнами НАТО. У випадку навчання у військовому ЗВО це переважно застосовується до навчання у Великобританії, куди курсанти військових ЗВО їздять на навчання на постійній основі вже біля 10 років. Такого висновку викладачі дійшли завдяки систематичним діагностичним опитуванням курсантів, які потрапляють на навчання у Великобританію, або приймають участь у міжнародних навчаннях переважно з представниками англійських країн на базі ЗВО протягом навчання на старших курсах.

Ще одна модель, що заслуговує на ретельну увагу при вивченні психолого-педагогічних нави-

чок формування та розвитку міжкультурної комунікації належить Майклу Пейджу. У своїй моделі вчений не встановлює рамок початку і закінчення процесу усвідомлення іншої культури, а привертає особливу увагу до так званого «психологічного напруження», яке уявляється як «процес адаптації до нової культури, що вимагає від того, хто її вивчає, бути емоційно стійким до випробувань та незадоволення від занурення у культуру» (Paige, 1993: 1). Згідно цієї моделі студенти (курсанти) мають навчитися справлятися з емоційною стороною реакції на нове культурне середовище. Вченим було виділено 10 факторів, які спричиняють «психологічного напруження», серед яких є культурні відмінності, етноцентризм, мова, яка вивчається, культурне занурення, культурна ізоляція, первинний міжкультурний досвід, очікування, видимі та невидимі культурні відмінності, статус того, хто занурюється у культуру мови, яку вивчає, а також сила контролю над міжкультурною ситуацією, у якій опинився суб'єкт. Дуже важливо відмітити у контексті нашого дослідження, що у цій моделі велике значення відводиться не лише самому суб'єкту, що готується до міжкультурної комунікації, а й природі цієї культури в цілому (Paige, 1993). В залежності від ступеню інтенсивності психологічного напруження того чи іншого фактора студент (курсант) отримує різноманітний досвід, а завданням викладача є зняття цієї психологічної напруженості через ознайомлення з культурою, мова якої вивчається, на заняттях та позааудиторних заходах у ненапруженій обстановці. Таким чином, можна відмітити, що при впровадженні цієї моделі готовності до міжкультурної комунікації роль знання мови є важливим елементом, але лише із низки таких самих важливих елементів, які в комплексі готують до успішного спілкування у культурі мова, якої вивчається.

Остання модель, яку ми збираємося розглянути у нашому дослідженні, була розроблена Т. Гошенуаром та А. Джейнвей та базується на самоусвідомленні суб'єкта у культурі, мову якої він вивчає, в процесі розвитку взаємовідносин з представниками цієї мовної культури. Ця модель легко імплементується при навчанні курсантів через часті залучення їх на старших курсах до співробітництва з військовиками країн НАТО та завдяки можливостям залучення їх до специфічних програм військового навчального співробітництва.

Основною метою, на думку Т. Гошенуара та А. Джейнвей, є «розвиток сприятливих, не експлуаторських взаємовідносин із людьми іншої культури ... як засіб побудови близьких стосунків у людській спільноті» (Gochenour, Janeway,

1993: 2). Ця модель може бути адаптованою при вивченні іноземної мови у професійному середовищі і з точки зору глобалізації суспільства, яке є дуже актуальним у сучасних умовах розвитку суспільства та взаємовикористання професійних кадрів із різних сфер у глобальному масштабі.

Висновок. На підставі проведеного аналізу можемо стверджувати, що психолого-педагогічними умовами формування та розвитку міжкультурної комунікації у майбутніх офіцерів є як вікові особливості, так і різноманітні елементи моделей міжкультурної комунікації, які були розроблені цілою низкою вчених міжнародної спільноти. Також, при формуванні навичок спілкування іноземною мовою треба враховувати психологічну готовність до спілкування цією мовою, на яку впливають такі психолого-педагогічні фактори як сприйняття, розуміння, асиміляція, адаптація,

психологічне напруження та подолання культурного шоку через занурення у іншу культуру та вивчення її мови. Розвиток навичок міжкультурної комунікації лежить у прямій залежності між адаптації до культури, мова якої вивчається, та акультуризації. Вищезазначені особливостями враховуються при розробці курсів навчальної дисципліни «Іноземна мова» з урахуванням вимог, які ставляться перед майбутніми офіцерами як в контексті глобалізації суспільства, так і подальшого співробітництва з країнами НАТО.

Крім того, варто зазначити, що для успішного розвитку навичок міжкультурної комунікації необхідно створювати на заняттях з іноземної мови з курсантами творчу і дружню атмосферу, що сприятиме вдалій адаптації та психологічній готовності до спілкування у культурі, мова якої вивчається.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бациевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Флорій Сергійович Бациевич. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
2. Ведель Г. Е. Из истории методов преподавания иностранных языков. Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1979. 56 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва, 1996. 213 с.
4. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д.Попков, А.П.Садохин / [Под ред. А. П. Садохина]. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
5. Кужельний А. В. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький, 2014. 20 с.
6. Насонова Т. Г. Подготовка студентов к развитию творческих способностей учащихся на уроках технологий. Психолого-педагогические проблемы развития современного образования : материалы межрегион. науч.-практ. конф. Брянск, 2003. С. 77–83.
7. Bennet, Milton J. Towards Ethnorelativism : A Developmental Approach to training for Intercultural sensitivity. *Education for the Intercultural experience*, ed. Paige, M. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. P. 21–71.
8. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W., Krathwohl, D. R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, Cognitive domain. New York, 1956. 216 p.
9. Brown, H. D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Third Edition, 2007. 569 p.
10. Gochenour, T.; Janeway, A. Seven Steps in Cross-Cultural interaction. *Beyond Experience*, ed. Batchelder, D.; Warner, E. Second Edition. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. P. 21–71.
11. Hanvey, R. Cross-Cultural Awareness. *Toward Internationalism: Readings in Cross-cultural Communication*, eds. Smith, E.; Luce, L. Rowley, MA : Newbury House, 1979. P. 46–56.
12. Hoopes, D. Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience. *Multicultural Education: A Cross Cultural Training Approach*, ed. Pusch, M. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1979. P. 9–39.
13. Kim, Y. Communication and Cross-cultural Adaptation. New York : Multilingual Matters, 1988. 223 p.
14. Paige, M. On the Nature of Intercultural Experiences and Intercultural Education. *Education for the Intercultural Experience*, ed. Paige, M. Yarmouth, ME : Intercultural Press, 1993. P. 1–20.

REFERENCES

1. Batsevich, F. Slovyk terminiv mizkulturnoi komunikatsii. [Terminology dictionary in intercultural communication]. Kyev: Dovira, 2007. [In Ukrainian]
2. Vedel, G. Iz istorii metodov prepodavanija inostrannykh jazykov. [From the history of methods teaching foreign languages]. Voronezh : University publish. 1979. [In Russian].
3. Vygotsky, L. Myshlenie I rech. [Thinking and Speech]. Moscow, 1996. [In Russian].
4. Grushevitskaja, T. Osnovi mizkulturnoi komunikatsii: utchebnik dlja vuzov. [Base of intercultural communication: textbook for universities]. / Grushevitskaja, T.; Popkov, V.; Sadokhin, A. Moscow: JUNITA – DANA, 2002. [In Russian].
5. Kuzelnij, A. Formuvanny ghotovnosti do profesijnogo samorozvitku vtchytelij tehnologij : avtoreferat do desertatsij ... kandidata ped. nauk : 13.00.04 [Forming readiness to self-development for teachers of technologies]. Perejaslav-Khmelnitskij, 2014. [In Ukrainian]
6. Nasonova, T. Podgotovka studentov k razvitiju tvorcheskich sposobnostej utchashichsia na urokach tehnologij. [Preparation students for development creativity of learners at the lessons of technologies]. Psychologo-pedagogicheskie problem razvitija sovremennogo obrazovanija: materialy hauchno-practichnoj konferentsii. Brjansk, 2003. [In Russian]

7. Bennet, Milton J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Approach to training for Intercultural sensitivity. *Education for the Intercultural experience*, ed. Paige, M. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. P. 21–71.
8. Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W., Krathwohl, D. R. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, Cognitive domain. New York, 1956. 216 p.
9. Brown, H. D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. Third Edition, 2007. 569 p.
10. Gochenour, T.; Janeway, A. Seven Steps in Cross-Cultural interaction. *Beyond Experience*, ed. Batchelder, D.; Warner, E. Second Edition. / Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. P. 21–71.
11. Hanvey, R. Cross-Cultural Awareness. *Toward Internationalism: Readings in Cross-cultural Communication*, eds. Smith, E.; Luce, L. Rowley, MA: Newbury House, 1979. P. 46–56.
12. Hoopes, D. Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience. *Multicultural Education: A Cross Cultural Training Approach*, ed. Pusch, M. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1979. P. 9–39.
13. Kim, Y. Communication and Cross-cultural Adaptation. New York : Multilingual Matters, 1988. 223 p.
14. Paige, M. On the Nature of Intercultural Experiences and Intercultural Education. *Education for the Intercultural Experience*, ed. Paige, M. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. P. 1–20.

УДК 811.111:37.018.43

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-43>**Олена ДАВИДЕНКО,***orcid.org/0000-0002-4929-6768**старший викладач кафедри сучасних мов**Миколаївського національного університету кораблебудування**імені адмірала Макарова**(Миколаїв, Україна) alesha020272@gmail.com*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗА ДИСТАНЦІЙНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Статтю присвячено огляду основних особливостей вивчення іноземної мови на немовних спеціальностях за дистанційної форми навчання та висвітленню основних методів та способів розвитку та покращення комунікативних навичок з іноземної мови в студентів під час онлайн-навчання. Відзначено, що проблема дистанційного навчання у закладах вищої освіти, зокрема вивчення іноземних мов за таких умов, активно досліджується українськими та зарубіжними педагогами, фахівцями, науковцями, особливо у період останніх двох років. Більшість авторів відзначають, що нові умови освіти відкривають нові можливості та надихають на впровадження нових методів викладення матеріалу та розвитку мовних навичок. Вказано, що процес набуття комунікативних навичок людиною під час вивчення іноземної мови поділяється на два етапи: формування й удосконалення. Перший етап потребує більше уваги, адже від нього залежать подальші успіхи студента. Однак зазначено, що ці два компоненти можуть бути ефективно реалізовані під час дистанційної форми навчання.

Перший етап включає формування навичок слухання та усного мовлення. Перше може бути забезпечено використанням різноманітних освітніх онлайн-платформ, де інформація професійного спрямування спеціальностей різних студентів подається іноземною мовою ораторами з різних куточків світу. Друге може бути реалізовано за допомогою читання в слух та розуміння фахової літератури, а також декламуванням монологів іноземною мовою. Етап удосконалення комунікативних навичок за дистанційного навчання реалізується за допомогою створення паралельних віртуальних кімнат з групами студентів для створення мовних ситуацій для конструювання діалогів і полілогів.

В результаті дослідження зроблено висновок, що використання методів онлайн-практикування комунікативних навичок з іноземної мови в студентів немовних спеціальностей дозволяє значно поглибити професійне спрямування мови, оптимізувати роботу, тобто витратити більше часу саме на безпосередню практику розмовних навичок. Також такий формат занять уможливілює індивідуальний підхід до кожного студента, детальне пропрацювання помилок та недоліків спілкування. Використання онлайн-платформ і ресурсів під час очної форми навчання теж є ефективним методом, бо дозволяє частіше тренувати ораторські здібності й засвоювати матеріал. Надано список використаних джерел.

Ключові слова: практика розмовних навичок, комунікаційні, іноземна мова на немовних спеціальностях, дистанційна форма навчання, інформаційні технології у вивченні іноземної мови.

Olena DAVYDENKO,*orcid.org/0000-0002-4929-6768**Senior Lecturer at the Department of Modern Languages**Admiral Makarov National University of Shipbuilding**(Mykolaiv, Ukraine) alesha020272@gmail.com*

PECULIARITIES OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT IN STUDENTS OF NON-LANGUAGE SPECIALTIES DURING DISTANCE FORM OF STUDYING

The article deals with the search of the main features of foreign language studying in non-language specialties during distance form of studying and highlighting the main methods and ways to develop and improve foreign language communication skills in students during online studying. It is noted that the problem of distance learning in higher education institutions, in particular study of foreign languages during such conditions, is actively studied by Ukrainian and foreign teachers, specialists, scientists, especially in the last two years. Most authors note that new educational conditions open up new opportunities and inspire the introduction of new methods of teaching and developing language skills. It is stated that process of acquiring communication skills by person during the study of foreign language is divided into two stages: formation and improvement. The first stage needs more attention, because student's further

success depends on it. However, it is noted that these two components can be effectively implemented during distance studying.

The first stage includes the development of listening and speaking skills. The first can be provided by the use of various online educational platforms, where information on professional specialties of different students is presented in foreign language by speakers from around the world. The second can be realized by reading aloud and understanding professional literature, as well as reciting monologues in foreign language. The stage of improving communication skills in distance learning is realized through the creation of parallel virtual rooms with groups of students to create language situations for the construction of dialogues and polylogues.

As a result of the research, it was concluded that the use of methods of foreign language communication skills online practice in students of non-language specialties can significantly deepen the professional orientation of language, optimize work, i.e. spend more time on direct practice of speaking skills. Also, this format of classes allows for individual approach to each student, detailed elaboration of mistakes and shortcomings of communication. The use of online platforms and resources during full-time education is also an effective method, as it allows you to train your public speaking skills and learn more often. Bibliographic list is provided.

Key words: *practice of conversational skills, communication, foreign language in non-language specialties, distance studying, information technologies in learning a foreign language.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах розвитку технічної, наукової та соціальної сфери глобальних масштабів набуває інтернаціональний зв'язок в різних сферах діяльності, міжнародний обмін досвідом та створення міжнаціональних дослідних та робочих груп. Для цього фахівцям з різних країн світу необхідно опанувати мови світового значення для безперешкодного та безпосереднього спілкування між собою, а також для ознайомлення з іноземною фаховою літературою та специфічними джерелами інформації. Тому вивчення іноземної мови на немовних спеціальностях у вищих навчальних закладах є однією з основних задач навчальної програми, адже включає в себе не тільки загальне розуміння мови, а й фахове поглиблення в особливості іноземної мови спеціального спрямування. У цьому напрямку дуже важливо розвивати розмовні навички студентів, тому що саме вони є основою якісного та змістовного спілкування фахівців різних країн та національностей між собою. Користування послугами перекладачів у сучасному світі не вважається ефективним методом, адже зумовлює існування мовного бар'єру між співрозмовниками через особливості розуміння перекладача-посередника (Алінкіна, 2010: 64-72). Оцінка якості підготовки та кваліфікації спеціаліста в будь-якій сфері включає в себе оцінку рівня володіння іноземною мовою з професійним спрямуванням. Незважаючи на очевидну необхідність покращення в здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей навичок усного спілкування, багатьом з них бракує мотивації та усвідомлення важливості професійного розвитку в даному напрямку. Стан цієї проблеми лише погіршується у зв'язку з вимушеними умовами дистанційної або змішаної форми навчання, адже кількість очних практичних занять таким чином значно зменшується, що унеможливує використання класичних

методів практики комунікативних здібностей та навичок. Це потребує додаткових досліджень з боку викладачів для подальшого пошуку нових підходів та методів, що могли б підвищити ефективність вивчення студентами іноземної мови у напрямку усного спілкування за дистанційної форми навчання.

Аналіз досліджень. У сфері вищої освіти можна спостерігати велику зацікавленість фахівців темою віддаленого викладання. Багато з вітчизняних та зарубіжних фахівців в останні роки працює над вивченням особливостей умов дистанційного навчання, над виокремленням переваг та недоліків такої форми, над вдосконаленням викладання іноземної мови студентам за онлайн-навчання. Наприклад, дослідження Сорокіної Г. М. та Краснової Н. В. вказують на те, що дистанційне навчання відкриває для викладачів та здобувачів вищої освіти нові можливості у поліпшенні мовленнєвих навичок під час вивчення англійської або іншої іноземної мови (Сорокіна, 2021: 229-234). Дослідження Безрукової А.Р. свідчать про те, що хоча онлайн-навчання й створює новий підхід до викладання мови, а також забезпечує інтерактивний зв'язок викладача зі студентами, однак не може повністю задовільнити вимоги до повноцінного опанування мовою, особливо з елементами професійного спрямування на складних технічних спеціальностях. В її статтях продемонстровано, що письмові, слухові та читальні навички дійсно зручніше викладати за дистанційної форми, адже це робить можливим індивідуальний підхід до кожного студента. Однак комунікативні навички не можуть бути повноцінно розвинені та опановані без очних зустрічей педагога зі здобувачами вищої освіти (Безрукова, 2014: 3-6). Гулак В. О. та Куліш В. С. у своїй науковій роботі наводять приклади успішного впровадження канадськими та британськими

вченими дистанційного вивчення іноземних мов за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій ще за часів, коли це робилось лише у дослідницьких цілях, а не за вимушених умов (Гулак, 2019: 10-11). Кулинич Г. у своїх статтях зазначає, що для вдосконалення навичок і здібностей спілкування доцільно використовувати соціальні мережі, не тільки заохочуючи таким чином молодь, а й втілюючи в життя спілкування в реальному часі не залежно від існуючої відстанню між студентами та викладачами (Кулинич, 2021: 40-42). Отже, вивчення цієї теми та вдосконалення дистанційної системи навчання не тільки закордоном, а й в Україні все більше набирає обертів. Однак, хоча інформації та досліджень з даного питання не бракує, ефективні методи розвитку комунікативних навичок в студентів немовних спеціальностей все ще не оформлені до кінця, потребують подальшого розвитку та пошуку нових підходів.

Мета статті – висвітлення основних методів та способів вдосконалення розмовних навичок з іноземної мови в студентів немовних спеціальностей за умов дистанційного навчання, а також опис ефективності використання цих методів на практиці.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб краще реалізувати комунікативну підготовку з іноземної мови у студентів немовних спеціальностей, треба виокремити етапи формування навичок усного мовлення:

- етап формування;
- етап удосконалення (Бельдіян, 1989: 52).

На цих двох етапах практичні заняття з усного мовлення мають проводитись по-різному, адже мають на меті розвиток різних комунікативних компонентів. На першому етапі – це збагачення лексики студента, поглиблення фонетичних знань, формування вміння зв'язно висловлювати свою думку, не витратити багато часу на переклад слів з рідної мови на використовувану іноземну. Другий же етап включає в себе поглиблене використання мови, тобто спілкування за фаховою спрямованістю, активні діалоги або полілоги, усний аналіз фахової літератури (Бельдіян, 1989: 52). Тобто практичні заняття з поліпшення усного мовлення з дисципліни «Іноземна мова (з професійним спрямуванням)» включають не тільки безпосереднє обговорення усних тем іноземною мовою, а й розвиток вміння правильно конструювати розмову, висловлювати думки. Комунікативні навички – це поєднання вміння слухати і говорити.

Хоча дистанційна форма навчання не дозволяє використовувати під час занять класичні вправи

та завдання для вдосконалення розмовної складової мови (наприклад, активне обговорення певних тем, бліц-опроси, одночасні попарні розмови різних студентів для задіяння найбільшої кількості людей), вона створює нові умови, які, у свою чергу, розкривають нові можливості.

Якщо з другим етапом удосконалення працювати легше, адже до цього моменту, по-перше, студенти знаходяться майже на однаковому рівні володіння мовою, а, по-друге, можна використовувати різноманітні форми розмов та висловлення думок, не обов'язково у реальному часі за очної присутності студентів на занятті, то перший етап первинного формування навичок потребує особливої уваги.

Для реалізації першого етапу формування комунікативних навичок перш за все рекомендується набуття навичок аудіювання. Так, на перший погляд, здається, що це зовсім інший напрям використання мови, але насправді він допомагає сформулювати свої власні навички висловлювати думку іноземною мовою (Безрукова, 2014: 3-6). Саме коли людина чує мову, вона краще запам'ятовує фонетичні, інтонаційні та навіть граматичні особливості. Це важливо для того, щоб людина не просто вміла розпізнавати слова та знати їх переклад, а могла вникати у контекст, розуміти загальну думку мовця, швидко орієнтуватися у ході бесіди. Для формування таких навичок в студентів немовних спеціальностей рекомендується використовувати різні спікерські платформи, наприклад TED. Це такі ресурси, де науковці та фахівці різних сфер діяльності в усній формі розповідають про певні нововведення, відкриття або просто виражають власні думки щодо різних явищ та подій. Виступають тут не тільки носії мови, а й люди, для яких англійська або інша мова не є рідною. Вони самі часто допускають у своїй мові помилки. Викладач може звернути на це увагу, вказавши на них, що також поглибить знання студентів, допоможе їм, у свою чергу, запобігти таких же помилок. Слухаючи промову, студент не тільки розширює свої професійні знання, вчиться правильно використовувати фахову лексику, а й швидко сприймати іноземну мову, не зупиняючись на незрозумілих моментах, а одразу звертаючи увагу на цілісний контекст. У майбутньому це допоможе для швидкого сприйняття усної іноземної мови, для швидкого реагування і стрімкого формування власних думок. Також ефективним може стати читання тексту в слух – це вдосконалює риторичні вміння студента. Під час дистанційної форми навчання можна давати здобувачам освіти завдання робити відеозаписи свого читання, після чого надсилати

їх викладачеві. Це дасть змогу, по-перше, потребуватися самому студентові, а, по-друге, детальніше проаналізувати почуте викладачем, адже запис дає змогу передивлятися ролик, зупинитися на певних місцях, більше звертати увагу на помилки.

Комунікативна практика іноземної мови включає в себе сприймання тексту на слух і вираження своїх думок, реакцій, емоцій за допомогою усної мови (Безрукова, 2014: 3-6). Тому розвиток цих навичок має комплексний характер. На дистанційному навчанні так само зручно давати студентам завдання з вивчення монологів та різноманітних розмовних тем, які вони потім мають максимально точно розповісти напам'ять. Це дасть змогу покращити фонетичну складову мови, поступово позбутися яскравого акценту, розмовляти без великих пауз та затримок. Монолог – це початкова стадія розвитку усних навичок, адже не включає в себе аналіз почутого, формування висловлювань безпосередньо під час розмови тощо. Для монологу викладач може використати, наприклад, завдання проаналізувати промову певного мовця за професійною темою, або зробити усний аналіз фахової літератури, прочитаної мовою оригіналу (мовою, що вивчається). За онлайн-навчання рекомендується приймати монологи одночасно в невеликих групах, тобто не за присутності усієї групи студентів на занятті, а за поступового їх підключення до Zoom- або Skype-кімнати. Така порада зумовлена тим, що за великої одночасної завантаженості серверу погіршується якість зв'язку, може створюватися фоновий шум, що буде заважати мовцю, тобто в цілому ускладнюється робота викладача зі студентом, ускладнюється його оцінювання та аналізування якості висловлювання. Але по одному приймати монологи теж не рекомендується, адже бажано, щоб студенти чули одне одного, теж аналізували виступи одногрупників, мали змогу звернути увагу на поради та зауваження викладача щодо інших висловів, а також звернути увагу на помилки, які допускають інші студенти. Це також є однією зі складових розмовної практики, бо розвиває в людини вміння чути та аналізувати почуте, а також допомагає запобігти найпоширеніших помилок. Взагалі, викладач має звертати увагу на те, що пояснення певного матеріалу на прикладі допущених помилок сприяє кращому запам'ятовуванню студентами цієї інформації. Адже природним є бажання людини не робити помилок задля запобігання неприємних ситуацій, негативних оцінок тощо. Однак заради оптимізації роботи можна також організувати здачу монологів за допомогою відео, які потім надсилаються

викладачеві. Тут вже виникає можливість детальніше проаналізувати промову студента, як і в ситуації з читанням тексту з професійним спрямуванням.

Після монологу зазвичай на розмовній практиці необхідно приділяти увагу діалогу. Це вже другий етап набуття комунікативних навичок, адже включає вже не тільки усне мовлення та передання запам'ятованого тексту, а й сприйняття інформації на слух, її аналізування, вираження певної реакції. Цей процес вже активно задіє критичне та образне мислення людини, формуючи його аналоги на іноземній мові, що вивчається. Це дуже важливо для спілкування, адже в ідеалі воно має відбуватися без постійного перекладу думок з рідної мови на іноземну, а вже за певними сформованими мовними шаблонами та кліше на мові, що вивчається. Ось тут дистанційна форма навчання дійсно дає нові можливості, адже під час очних практичних занять пари, на які студенти розбиваються для створення діалогу, мали демонструвати викладачеві свої навички по черзі задля запобігання утворення гвалту. За допомогою ІКТ викладач може створювати паралельні кімнати для кожної пари, де два студенти вільно спілкуються між собою, формуючи розмову іноземною мовою. Сам викладач у цей час має доступ до кожної кімнати, тобто може по черзі заходити до кожної пари, щоб дати оцінку вмінням студентів, вказати на помилки, виправити їх, дати поради щодо вимови або формування думок окремих студентів. Такий метод значно оптимізує роботу, адже дозволяє, по-перше, дати можливість викладачеві за короткий час вислухати розмову кожного студента та проконсультувати його, по-друге, дає можливість самим студентам довше поспілкуватись, більше часу за одне заняття використати на практикування своїх вмінь. Пари можна створювати за бажанням самих студентів або на розсуд викладача.

Наступний рівень – це полілогі. На перший погляд здається, що вони нічим не відрізняються від діалогів, адже, по суті, тут теж ведеться розмова на певну тему, тобто потрібно так само слухати, аналізувати та висловлювати власні думки. Однак полілог набагато складніший за діалог. Це полягає в тому, що під час діалогу людина має лише одного співрозмовника, тобто має бути сконцентрованою на одній людині та її словах. А ось під час розмови одночасно з декількома людьми, тобто під час великої дискусії, людина має весь час переключати свою увагу, налаштовуватись на настрої на висловлювання кожної людини, тобто сприймати набагато більше різноманітної інформації. Звісно, й аналізувати їх під час такої

розмови доводиться більше, думку викладати зрозуміліше, більше уваги звертати на емоції співрозмовників. Знову ж таки, це потребує значної роботи мислення людини, не тільки вмінь усного мовлення, а й вмінь в принципі володіти мовою. Під час безпосередньої розмови іноземною мовою людина не має можливості багато часу витратити на переклад слів в голові, на формування думок іншою мовою. Інформація вже на цьому етапі має формуватися безпосередньо мовою спілкування в даний час. Задля поліпшення «полілогічних» навичок рекомендується використовувати той же метод, що й для діалогів. Знову ж таки, варто формувати розмовні групи, які розподіляти по різних кімнатах. Рекомендується для дискусій між більше, ніж двома студентами, на немовних спеціальностях давати вже більш специфічні теми для розмови, тобто направляти використання мови за фаховим призначенням. Таким чином, буде відбуватися не лише ефективна практика розмовних навичок, а й поглиблення у професійну тематику. Однак щодо полілогів, то тут на дистанційному навчанні існує ряд проблем, який пов'язаний з тією обставиною, що під час онлайн-конференцій будь то в Zoom, Skype, Telegram або за допомогою інших соціальних мереж у розмові не може одночасно брати участь велика кількість мовців, адже тоді буде неможливо щось розібрати (звуки, які будуть видавати декілька людей одночасно, будуть пригнічувати одне одного). Але під час жвавої бесіди це не завжди можна контролювати, тому рекомендується за таких умов не створювати групи більше 5 людей. Це оптимальна кількість

мовців, адже у такій групі будуть існувати різні думки, але не буде створюватися багато шуму.

Висновки. Отже, проведене дослідження з приводу особливостей вдосконалення в студентів немовних спеціальностей комунікативних навичок під час дистанційного навчання дає можливість зробити висновок про те, що умови онлайн-навчання поряд з певними незручностями відкривають й додаткові можливості у напрямку вдосконалення розмовних навичок. По-перше, виникає можливість поглиблення знань мови з професійним напрямком під час перегляду та аналізування багатьох фахових матеріалів. По-друге, виникає можливість детальнішого аналізу існуючих в кожного студента проблем і помилок під час усного використання іноземної мови, тобто розширюється індивідуальний підхід до кожного здобувача вищої освіти. По-третє, це дозволяє набагато ефективніше використовувати час, бо створює можливість одночасно працювати в різних онлайн-кімнатах з різними групами студентів. За дистанційної форми навчання уможлиблюється реалізація обох етапів розвитку комунікативних здібностей, а також своєчасний перехід від першого до другого етапу. Використовувати онлайн-ресурси для практикування та вдосконалення розмовних навичок студентами, що вивчають курс іноземної мови з фаховим спрямуванням, ефективно й під час очного навчання, адже дійсно пришвидшує та оптимізує ці процеси. Поєднання очних та онлайн-занять є перспективним напрямком розвитку в області практики навичок спілкування іноземною мовою майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алікiна Є.В. Еволюція ролей сучасного усного перекладача в сучасному світі. *Електронна бібліотека «КіберЛенiнка»*. 2010. № 76. С. 64–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-rolej-ustnogo-perevodchika-v-sovremennom-mire/viewer>. (дата звернення: 03.01.2022)
2. Безрукова А.Р. Методика розробки, проведення та забезпечення навчальних занять при очно-дистанційному навчання під час вивчення англійської мови на немовних спеціальностях. *Особливості викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей*: матеріали I всеукр. наук.-практ. конф., м. Житомир, 26 листоп. 2014 р. Житомир, 2014. С. 3–6.
3. Бельдіян В.М. Наукові основи навчання російської фонетики студентів національних груп педагогічних вузів : дис. ... д-ра. філолог. наук. / Омський національний державний університет. Москва. 1989. С. 52.
4. Гулак В.О., Куліш В.С. Особливості дистанційного навчання іноземної мови : бакалавр. роб. / Сумський державний університет. Суми, 2019. С. 10–11.
5. Кулинич Г. Підходи до навчання в умовах дистанційності та ефективного використання соціальних мереж. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов в умовах дистанційної освіти. Збірник наукових праць*. Ізмаїл, 2021. С. 40–42.
6. Сорокіна Г.М., Краснова Н.В. Викладання іноземної мови в умовах дистанційного та онлайн-навчання. *Scientific collection «INTERCONF»*: зб. тез доп. міжнар. наук.-практ. конф., м. Манчестер, Великобританія, 19 берез. 2021 р. Манчестер, 2021. № 51. С. 229–234.

REFERENCES

1. Alikina Ye.V. (2010) Evoliutsiia rolii suchasnoho usnoho perekladacha v suchasnomu sviti [The evolution of the roles of modern interpreter in the modern world]. *KiberLeninka* [KiberLeninka] (electronic library), vol. 76, pp. 64–72. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-rolej-ustnogo-perevodchika-v-sovremennom-mire/viewer> (accessed 3 January 2022).

2. Bezrukova A.R. (2014) *Metodyka rozrobky, provedennia ta zabezpechennia navchalnykh zaniat pry ochno-dystantsiinomu navchannia pid chas vyvchennia anhliiskoi movy na nemovnykh spetsialnostiakh* [Methods of developing, conducting and providing training in full-time and distance learning while learning English in non-language specialties]. Proceedings of the *Osoblyvosti vykladannja inozemnykh mov dlja studentiv nemovnykh specialjnostej* : materialy I vseukrajinsjkoji naukovopraktyčnoji konferenciji (Ukraine, Zhytomyr, November 26, 2014), Zhytomyr : Osoblyvosti vykladannja inozemnykh mov dlja studentiv nemovnykh specialjnostej, pp. 3-6.

3. Beldiian V.M. (1989) *Naukovi osnovy navchannia rosiiskoi fonetyky studentiv natsionalnykh hrup pedahohichnykh vuziv* [Scientific bases of teaching Russian phonetics to students of national groups of pedagogical universities]. (PhD Thesis), Moscow : Omsk National State University.

4. Hulak V.O., Kulish V.S. (2019) *Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia inozemnoi movy* [Features of distance learning of a foreign language]. (BSc Thesis), Sumy : Sumy State University.

5. Kulynych H. (2021) *Pidkhody do navchannia v umovakh dystantsiinosti ta efektyvne vykorystannia sotsialnykh merezh* [Approaches to distance learning and effective use of social networks]. *Aktualjni problemy navchannja inozemnykh mov v umovakh dystancijnoji osvity. Zbirnyk naukovykh pracj* [Current problems of learning foreign languages in distance education. Collection of scientific works]. Izmail: RVV IDGU, pp. 40–42.

6. Sorokina H.M., Krasnova N.V. (2021) *Vykladannia inozemnoi movy v umovakh dystantsiinoho ta onlain-navchannia* [Teaching a foreign language in distance and online learning]. Proceedings of the *Scientific collection «INTERCONF»*: zbirnyk tez dopovidnoji mizhnarodnoji naukovopraktyčnoji konferenciji (United Kingdom, Manchester, March 19, 2021), Manchester: INTERCONF, pp. 229–234.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-44>**Vitalina ДЕНИСЕНКО,**

orcid.org/0000-0002-4918-5830

старший викладач кафедри філології та перекладу
Київського національного університету технологій та дизайну
(Київ, Україна) denisenko_vitalina@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА ВИКЛАДАЧА ЯК ФАСИЛІТАТОРА УЧБОВОГО ПРОЦЕСУ ТА ЇЇ КОМПОНЕНТИ

Тема дослідження була обрана виходячи з того, що результативність діяльності викладачів доволі тісно залежна від професійної та психолого-педагогічної підготовки. У статті досліджено особливості педагогічних технік викладача як фасилітатора учбового процесу, їх компоненти, види, характеристики. Було встановлено, що якість навчально-виховної діяльності у вищій школі в значній мірі залежна від викладачів і їх педагогічної техніки. Автором підкреслюється, що спеціальні знання предмета і суміжних з ним дисциплін, загальна ерудиція – необхідні складники ефективної діяльності викладачів вищих.

На основі аналізу, узагальнення й систематизації наукових джерел наведено перелік основних прийомів педагогічної техніки викладача, виділено їх роль та складові. Найбільше наголошується саме на тих педагогічних техніках, які слугують для потенційного формування здорового психологічного клімату в колективі студентів та викладачів. Шляхом міркувань і якісного обґрунтування результатів досліджень визначено, що за рахунок педагогічних технік викладач є фасилітатором учбового процесу. Доведено також, що педагогічна техніка займає вагоме місце в структурі викладацької роботи у вишах, в формуванні педагогічних культурних навик та майстерності.

Автором наголошується, що педагогічна діяльність вимагає розвитку визначених психофізичних функцій викладача – таких, як голос, мімічні і пантомімічні можливості, пластичність рухів, рухливість лицьових м'язів, вміння регулювати власний психоемоційний стан і багато інших.

Було зроблено висновок про те, що попри високу ступінь професіоналізму в конкретній науковій сфері необхідним компонентом в структурі педагогічної діяльності є педагогічна техніка як складова педагогічної майстерності. Зроблені у статті висновки можуть бути використані під час теоретичного обґрунтування особливостей та факторів, що впливають на формування та використання педагогічних технік викладача.

Ключові слова: техніки, фасилітатор, навчальний процес, складники, викладач.

Vitalina DENYSENKO,

orcid.org/0000-0002-4918-5830

Senior Teacher at the Department of Philology and Translation
Kyiv National University of Technologies and Design
(Kyiv, Ukraine) denisenko_vitalina@ukr.net

PEDAGOGICAL TECHNIQUES OF THE TEACHER AS A FACILITATOR OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND ITS COMPONENTS

The topic of the study was chosen based on the fact that the effectiveness of teachers is quite closely dependent on professional and psychological and pedagogical training. The article examines the features of pedagogical techniques of the teacher as a facilitator of the educational process, their components, types, characteristics. It was found that the quality of educational activities in higher education largely depends on teachers and their pedagogical techniques. The author emphasizes that special knowledge of the subject and related disciplines, general erudition – the necessary components of effective activities of university teachers.

On the basis of the analysis, generalization and systematization of scientific sources the list of the basic pedagogical techniques of the teacher is resulted, their role and components are allocated. The greatest emphasis is placed on those pedagogical techniques that serve for the potential formation of a healthy psychological climate in the team of students and teachers. Through reasoning and qualitative substantiation of research results, it is determined that due to pedagogical techniques the teacher is a facilitator of the educational process. It is also proved that pedagogical technique occupies an important place in the structure of teaching in universities, in the formation of pedagogical cultural skills and abilities.

The author emphasizes that pedagogical activity requires the development of certain psychophysical functions of the teacher – such as voice, facial expressions and mime, plasticity of movements, mobility of facial muscles, the ability to regulate their own psycho-emotional state and many others.

It was concluded that despite the high degree of professionalism in a particular scientific field, a necessary component in the structure of pedagogical activity is pedagogical technique as a component of pedagogical skills. The conclusions made in the article can be used in the theoretical substantiation of features and factors influencing the formation and use of pedagogical techniques of the teacher.

Key words: technicians, facilitator, educational process, components, teacher.

Постановка проблеми. Нинішня система освіти направлена на гуманістичне сприймання педагогічного процесу, на відношення до особистості, як до основної цінності, на педагогічну творчість, включає готовність педагогів до самостійного усвідомлення умов, які зумовлюють розвиток його професіоналізму.

В даний час утруднилися характер і зміст педагогічної діяльності викладачів вузів. Це пояснюється потребами особистості, суспільства і країни забезпечуватися грамотними конкурентоздатними професіоналами всіх галузей народного господарства.

Укріплення та удосконалення педагогічної техніки виступає неодмінною передумовою професійного та особистісного становлення молодого викладача.

Аналіз досліджень. Проблемою укріплення педагогічної майстерності (в т.ч. і проблемою педагогічної техніки) були зайняті вчені різних наукових напрямів – педагоги, психологи, соціологи, філософи і т.д. Різні питання педагогічної майстерності розроблені в педагогіці і психології в роботах Б. Б. Айсмонтаса, В. С. Безрукова, С. У. Гончаренко, Т. О. Гордон, О. С. Гребенюка, І. А. Зяярної, Т. І. Ковиліна, Н. В. Кухарева та ін. В роботах цих дослідників розкриті шляхи поліпшення педагогічної техніки в системі існуючої професійної підготовки педагогів.

Мета статті: теоретично підтвердити значення укріплення основ педагогічної техніки у викладачів вищів, як фасилітаторів учбового процесу.

Виклад основного матеріалу. Професійною майстерністю оволодіває лише той викладач, який ґрунтується в своїй роботі на наукові теоретичні напрацювання. Природно, що водночас він зустрічає низку проблем. В першу чергу, наукова теорія є взаємопов'язаною сукупністю загальних законів, інструментів і правил, а практика постійно є конкретною і ситуативною. Використання теорії на практиці вимагає уже певних навик теоретичної мисленнєвої активності, якими викладач часто не володіє (Ковиліна Т. І., 2014: 102).

До того ж, педагогічною діяльністю є цілісний процес, який опирається на синтезі знань (з філософії, педагогіки, психології, методичі і ін.). Тоді як знання викладача часто як би розкладені “по полицях”, тобто не на рівні загальних умінь, важливих для управління педагогічною діяльністю. Це зумовлює те, що викладачами часто освоюються педагогічні вміння не на основі теорії, а відокремлено від неї, на базі життєвих донаукових, прийнятних уявлень щодо педагогічної діяльності.

На нинішньому етапі розвитку вищої освіти, на тлі постійно прискореної динаміки нагрома-

дження інформації, проблема змістового наповнювання професійних компетенцій викладача вишу набула характеристик, які раніше їй не були властиві.

Це викликано трансформацією соціально-професійної функції викладачів, задачі яких нині уже не обмежені тільки передачею накопиченого обсягу знань. Враховуючи стрімко зростаючі вимоги до підготовки нинішнього фахівця, викладач має орієнтуватися на формування таких організаційних умов освітнього процесу, які б сприяли усвідомленню студентами необхідності самостійного усвідомлення і систематизації знань, постійного самоудосконалення та саморозвитку (Айсмонтас Б. Б., 2006: 22).

Досвід засвідчив, що основних знань, професійних умінь і компетенцій викладачу вищої школи не може бути достатньо на весь період його багатокомпонентної педагогічної діяльності, адже докорінно змінюється зміст базових компетенцій, які підтримують не лише професійне функціонування особистості (як протиріччя постійно мінливих соціально-економічних умов), але і його професійний розвиток, його відповідність світовим і українським тенденціям і стандартам, і, отже, помітно підвищують компетентності викладача нинішнього, постійно мінливого закладу вищої освіти.

Є підстави казати не лише про ті компетенції, які були притаманні фахівцеві в тій чи іншій галузі і сформували основу його професійної майстерності, а також про виникнення зовсім новітніх компетенцій, якими ще треба навчитись керувати, зміст яких ще не повністю встановлено, але саме ними буде характеризуватися людина і професіонал.

Доведено, що удосконалення компетентного викладача сучасного закладу вищої освіти неральне без опори на ідеї управління його професіогенезом, що, своєю чергою, будується на принципах системності, цілісності, синергетичної, маневреної, випереджувальної освіти, а також регіональності та полісуб'єктності.

Для успішного вирішення цієї задачі викладачам необхідно не тільки володіти професійними навиками та ерудицією у визначених наукових сферах, а й володіти прийомами і технологіями передачі цих знань студентам, забезпечити розуміння і засвоєння.

Тому невід'ємною складовою педагогічних технік викладачів вищої школи стає педагогічна майстерність і педагогічна техніка як її частина, що вагомою мірою визначає рівень професіоналізму і можливість успішного здійснення навчально-виховної діяльності.

Педагог є майстром подвійно: в якості глибокого фахівця психології особистості і того, чому її навчати, і як особистість, що усвідомлює навчальні та виховні методи.

І. А. Заярна підкреслювалася вагомість для викладачів володіти технікою педагогічної майстерності та комунікації. Ним стверджувалося, що студентами вибачаються суворі, сухі, і навіть прискіпливі викладачі, але не некомпетентні та необізнані в предметі (Заярна І. А., 2016: 317).

Термін «педагогічна техніка» виник віднедавна. Поняття «техніка» доцільно усвідомлювати у його первісній площині. З грецького *technike* значить вправність, досвідченість, умілість. Стародавніми греками під словом *technē* розумілося мистецтво, майстерність. Нинішні словники так трактують сутність наведеного терміну: «Техніка. 1. Низка засобів та інструментів праці, які використовуються в суспільному виробництві та призначені для укріплення матеріальної основи. 2. Ряд прийомів, навиків, які використовуються за певних обставин, певного ремесла, мистецтва. 3. Освоєння таких прийомів, навичок, професійних вмінь, майстерності, вправності».

Схожі визначення терміну «техніка» порушують його звичне усвідомлення, залежне від машин, механізмів, й приближують до застосування його в нематеріальній сфері діяльності. Доцільно виходити з визначення «техніки» в якості сукупності інструментів, прийомів, навичок, використовуваних у навчально-виховному напрямку (Безрукова В.С., 2013: 64).

Педагогічною технікою є система раціонального інструментарію, вмінь та характеристик поведінки викладачів, направлених на результативне реалізування вибраних ними методів і прийомів навчально-виховного впливу на окремого індивіда чи групу у відповідності до наміченої навчальної мети та виховного процесу, з врахуванням конкретних об'єктивних та суб'єктивних умов. Головними вимогами до педагогічних технік є:

- вміння одягатися враховуючи особливості професійного напрямку;
- володіння своїм тілом: ходьба, сидіння, стояння;
- володіння мімікою, жестами;
- сформована мовленнєва культура: грамотне професійне дихання, чіткість дикції, правильні темп і ритміка, логічний виклад думок тощо;
- формування оптимального стилю в навчально-виховній діяльності;
- вміння вправно й доцільно здійснювати окремі дидактичні операції (писати на дошці,

застосовувати технічні й наочні засоби навчання, ставити питання, слухати відповіді, оцінювати навчальну діяльність студентів і т. ін.);

- здатність керувати своїм психічним станом і станом вихованців.

Зовні техніка викладача виражається в успішному вирішенні різноманітних педагогічних задач, в високому рівні організованої навчально-виховної діяльності.

І ці якості відображаються не тільки в уміннях, а й в сукупності властивостей і позиції особистості, які забезпечують викладачеві можливість діяти продуктивно і грамотно.

Педагогічна техніка проявляється в педагогічній діяльності, але до неї не зводиться, вона характеризується високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь, але це не головне. Щоб визначити, в чому суть педагогічної техніки, слід інтерпретувати термін «педагогічна техніка», встановити вимоги до особистості педагога, якими забезпечується висока організація педагогічного процесу (а заодно і розкривається сутність педагогічної майстерності).

Педагогічна техніка, на думку Н. В. Кухарева, є «сплавом» інтуїції і знань, справді наукового, авторитетного менеджменту, здатного протистояти виховним труднощам, і відчуттям стану психіки студентів (Кухарев Н.В., 2009: 37).

Педагогічна техніка є базою викладацької діяльності, адже вона наочно демонструє його спорідненість з педагогічною діяльністю. На цьому наголошувалося О. С. Гребенюком, якими вказувалося, що замість того, щоб залучати викладача до творчості, слід навчити його майстерності здійснювати той чи інший вид педагогічної діяльності, який найменується педагогічною технікою. Іншими словами, майстерність – це навик діяти технічно й грамотно. Тому ніяке мистецтво не може бути повноцінне, якщо воно не ґрунтується на відповідній техніці. Такий підхід, насамперед, стосується і педагогічної діяльності (Гребенюк О.С., 2004: 121).

Усвідомлення викладачем педагогічної техніки, має стати своєрідним «з'єднувальною ланкою» на шляху творчого оволодіння педагогічною професією завдяки об'єднанню його пізнавальних потреб та інтелектуальних спроможностей. Використання ж викладачем всіх елементів педагогічної техніки формують вагомий підстави для доєднання його до наукового пошуку, повноцінному відношенню творчої особистості викладачів та стимулювання педагогічною технікою наукових пошуків як мистецтва.

Такий підхід вагомий тому, що педагогічна техніка – завжди творчість та максимальне

використання здібностей, якими викладач стимулюється до творчого переосмислення результатів своєї праці, піднімаючи його на щабель мистецтва використання науки.

Це вагомо тому, що вміння застосовувати науку є мистецтвом, а педагогічна техніка якраз і є тим найліпшим практичним методом, який піднімає діяльність викладача до рівня мистецтва у його виховній і навчальній діяльності.

Робота викладача буде приносити йому задоволення і буде піднята до рівня мистецького впливу у взаємних відносинах зі студентами, якщо він досконало, на рівні мистецтва, оволодіє педагогічною технікою.

Відтак, педагогічну техніку доцільно трактувати в якості мистецтва навчання і виховання студентів, чим уособлюється в собі високий рівень реалізування і удосконалення педагогічної майстерності, розвинутої до рівня техніки завдяки системі вербально-знакових і контекстно-автоматизованих дій викладача (невербальна та авербальна взаємодія зі студентами), особистісно орієнтована та рефлексивна направленість, які разом із спеціальними вміннями (на базі дистантних рецепцій) дають можливість результативно вирішувати педагогічні задачі (Гордон Т. О., 2010: 77).

Педагогічна техніка є однією з головних складників педагогічної майстерності, як і кожна інша техніка (сукупність прийомів) володіння спеціальними методами (засобами) у кожному типі діяльності (для прикладу, техніка володіння музичними інструментами, спорт: бокс, футбол та ін., сфера обслуговування: робота з людьми, слюсар-столяр: техніка володіння відповідними інструментами тощо).

Розглянемо компоненти техніки педагога детальніше:

- особистісно-рефлексивна взаємодія (педагогічна інтуїція, емпатія, толерантність, комунікабельність, емоційна стриманість; складові артистизму: фантазування, емотивність, імпровізація);
- мислення: практично-дійове, наочно-образне, словесно-логічне;
- пам'ять: зорова, слухова, рухова;
- знаково-контекстна взаємодія (вербальна комунікація – діалогічна і монологічна мова);
- невербальна і авербальна комунікація;
- розвиток органів відчуттів (дистантні рецепції): зір, слух, голос.

Слід підкреслити, що традиційно компетенції нинішнього педагога розглядаються в якості сукупності трьох складових – предметно-технологічної, психолого-педагогічної, загальнокультурної.

Зокрема, серед традиційних виділяють наступні компетенції нинішнього викладача:

- персональні характеристики, особливо трансформувальні та психологічні;
- розуміння ролі педагогічної праці у вихованні патріотів, громадяннів;
- постійне поліпшення загальної та професійної культури;
- пошукові роботи педагога;
- володіння методиками педагогічних досліджень;
- наповнення та систематизування власного педагогічного досвіду;
- висока результативність навчально-виховної діяльності;
- активність педагогічної діяльності, спрямованої на поліпшення особистості учнів та вчителів (Гончаренко С.У., 2011: 54).

Враховуючи наведене, доцільно підкреслити, що традиційно професійні компетенції означають визначені пошукові дії учителів, коли на базі знань, умінь, навиків та усвідомлення власної ролі в суспільстві, постійного самополіпшення особистості ним забезпечується організація навчально-виховної діяльності для формування повноцінної особистості студента.

Однак, нинішні тенденції суспільного розвитку, в тому числі і освіти, зумовили появу нових напрямів компетенцій нинішнього учителя. В першу чергу, мова йде про інноваційні компетенції. Мається на увазі вміння педагога розуміти систему знань, умінь та навичок особистості, за рахунок яких вона моделює ситуацію, якісно генерує свіжі ідеї, розглядає проблему «під різними точками зору», обирає найоптимальніші сценарії упровадження, здійснювати аналіз та адекватне оцінювання ситуацій у професійній діяльності, слідкувати за педагогічними новинками тощо.

Не менш важливою є професіональна компетенція, яку слід пояснювати в якості домінуючого фактора укріплення позитивної динаміки якості освіти, особистісної та професійної модернізації учнів та самих педагогів, їх продуктивного само-реалізування. Відтак підвищення кваліфікації та самоосвіта є головними передумовами оновлення, наповнення та поліпшення педагогами особистих та професійних цінностей, мотивів, знань, компетенцій, якостей, спроможностей та відносин.

У межах сучасної педагогіки професійної освіти доцільно навести перелік головних сучасних компетенцій вчителя, який включає: соціально-культурну компетенцію (культура усної та писемної мови, обізнаність іноземними мовами, соціальна

освіченість, інформаційна грамотність); психолого-педагогічну компетенцію (володіння знаннями про психологію та навчальну діяльність учнів, характеристик їх професійної реалізації, досвід вирішення педагогічних ситуацій); технологічну компетенцію (поінформованість про виробничі об'єкти, технологічні процеси); дослідницьку компетенцію (постійне базування на основоположних педагогічних напрацюваннях, узагальнювання власних результатів педагогічної праці).

Даний перелік слід розширити за рахунок акмеологічної компетенції, яка означає продуктивне володіння педагога інструментарієм самодосконалення та поліпшення особистісного та професійного росту (Заярна І. А., 2016: 318).

До того ж не можна забувати і про математичні компетенції чи компетенції статистичної обробки даних, адже не кожен педагог досконально володіє математичним інструментарієм для вирішення різних типів задач прикладного та практичного характеру.

Основна проблематика, яку зустрічаються викладачі на нинішній стадії розвитку освіти, полягає у: постійному ускладненні змісту освіти; гарантуванні високого рівня освітніх стандартів; ускладненні проблем виховання; постійному оволодінні прогресивними технологіями навчання та виховання; вирішенні складних професійно-педагогічних проблем, що потребують інтегрування знань, практич-

них умінь та навиків з таких суміжних з педагогікою наук, як філософія, психологія, медицина, економіка, кібернетика та ін; діяльності в єдиному інформаційному середовищі, яким передбачається раціональне використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

Подолати дану проблематику спроможний лише викладач з високим рівнем професійної компетентності, широкими творчими здібностями, високою інтелігентністю, ерудованістю, здібностями до безперервної освіти.

Одночасно кожним викладачем має бути сформований свій педагогічний стиль для забезпечення найвищого результату при мінімальних моральних та часових витратах. Тому логічну послідовність формування педагогічної техніки викладача в контексті професійної майстерності можна сформулювати таким чином: професійні знання – тренінг – педагогічна техніка – професійна (педагогічна) майстерність.

Висновки. Таким чином, педагогічна техніка має відповідну внутрішню і зовнішню будову, що передбачив А.С. Макаренко та підтвердили сучасні вчені та дослідники. Теза А.С. Макаренка про те, що педагогічна майстерність може бути розвинутою до високого ступеня досконалості, майже до ступеня техніки є повністю підтвердженою. Саме до цього варто прагнути кожному викладачу вищого навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогічна психологія : схеми і тести. М. : Владос, 2006. 208 с.
2. Безрукова В.С. Педагогіка. Навчальний посібник для ВНЗ. М. : Фенікс, 2013. 381 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим вчителям. Київ, 2011
4. Гордон Т. Курс ефективного викладача. Як розкрити в школярах найкраще. М. : Ломоносов, 2010. 432 с.
5. Гребенюк О.С., Рожков М.І. Загальні основи педагогіки : підручник для вузів. М. : Владос, 2004. 160 с.
6. Заярна І.А. Викладацька діяльність у ВНЗ : сутність, фактори, мотивація. *Сучасні наукомісткі технології*. 2016. № 2. С. 316–319.
7. Ковиліна Т.І. Робота викладача над собою. М. : Супутник, 2014 року. 266 с.
8. Кухарев Н.В. Становлення педагога-дослідника в професійній діяльності : навчальний посібник. М. : Екоперспектива, 2009. 188 с.

REFERENCES

1. Ismontas B.B. Pedagogichna psikhologhiia : skhemy i testy [Pedagogical psychology: schemes and tests]. M. : Vlados, 2006. 208 p. [in Russian].
2. Bezrukova V.S. Pedagogika [Pedagogy]. A textbook for universities. M. : Phoenix, 2013. 381 p. [in Russian].
3. Goncharenko S.U. Pedagogichni doslidzhennia : metodologichni porady molodym vchyteliyam. [Pedagogical research: methodological advice for young teachers]. Kyiv, 2011 [in Ukrainian]
4. Gordon T. Kurs efektyvnogo vykladacha. Yak rozkryty v shkoliarakh naikrashche. [The course of an effective teacher. How to reveal the best in schoolchildren]. M. : Lomonosov, 2010. 432 s. [in Russian].
5. Grebenyuk O.S., Rozhkov M.I. Zahalni osnovy pedahohiky [General principles of pedagogy] textbook for universities. M. : Vlados, 2004. 160 p. [in Russian].
6. Zayarna I. A. Vykladatska diialnist u VNZ : sutnist, faktory, motyvatsiia. Suchasni naukomistki tekhnolohii. [Teaching activities in higher education: essence, factors, motivation] *Modern knowledge-intensive technologies*. 2016. № 2. Pp. 316–319 [in Ukrainian]
7. Kovilina T.I. Robota vykladacha nad soboiu. [Teacher's work on himself]. Moscow : Sputnik, 2014. 266 s. [in Russian].
8. Kukharev N.V. Stanovlennia pedahoha-doslidnyka v profesiinii diialnosti [Becoming a teacher-researcher in professional activities] (textbook). M. : Ecoperspective, 2009. 188 p. [in Russian].

Ірина ДИМОВА,

orcid.org/0000-0003-1687-2658

старший викладач кафедри англійської мови,

Чорноморського національного університету імені Петра Могили

(Миколаїв, Україна) *irina.dimova.scientist@gmail.com*

ІМЕРСИВНИЙ ПІДХІД В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВИТИ

У статті зроблено спробу визначити нові перспективи, які ляжуть в основу майбутньої парадигми вищої освіти. Технології віртуальної реальності, що набирають популярність, визначають ключові позиції в найближчому майбутньому, а перспективи використання імерсивних технологій дозволяють по-новому поглянути на систему взаємодії людини з комп'ютером (*human-computer interaction, HCI*).

Наведений ретроспективний аналіз розвитку VR-технологій свідчить про готовність та наявність технологічних рішень, відсутність яких раніше перешкоджала розвитку індустрії VR. Проведено огляд різних областей, де роль імерсивних технологій набула особливого місця (театральне мистецтво, кінематограф). Особлива увага у статті приділена поняттю імерсовості, що дозволяє якісно інакше поглянути на сучасні технології занурення.

Автором зроблено спробу консолідувати всі дослідження в термінологічному аспекті у вигляді визначення поняття імерсивного підходу в освіті. Позначено зв'язок імерсивного підходу з іншими підходами в освіті (діяльнісний, контекстний, інформаційний), принципом наочності, що розширюється та доповнюється в аспекті сучасних технічних можливостей. Вивчення імерсивного підходу та віртуальних технологій загалом торкнулося питання наслідків, які можуть бути спричинені їх застосуванням. Тут слід особливо приділити увагу психологічним аспектам впливу імерсивних середовищ на учня, усвідомлювати почуття міри та цілепокладання їх використання з розумінням ризику зведення нанівець всього корисного ефекту. До основних переваг імерсивного навчання відносять: максимальне залучення та зосередженість, високий рівень занурення, навчання без ризику, індивідуальний підхід до навчання, найкраще збереження знань.

Використання штучного середовища, максимально наближеного до справжнього життя, дозволяє не тільки усунути зовнішні відволікаючі фактори, але й позбавитися одноманітності в процесі навчання, забезпечуючи стимулюючу візуалізацію.

Завдяки технології імерсивного навчання, можна контролювати свої результати та пов'язувати їх із реальним досвідом. Відповідати за віртуальний світ, де вони перебувають. Відтворити віртуально будь-яке фізичне середовище, до якого не було доступу в стінах аудиторії.

Також визначено, що імерсивні технології, що мають на увазі трансформацію ролі педагога, змушують говорити і про проблему неготовності більшості педагогів до їх реалізації в освітній практиці.

Ключові слова: імерсивний підхід, освіта, імерсивне середовище, віртуальна реальність, VR технології.

Iryna DYMOVA,

orcid.org/0000-0003-1687-2658

senior Lecturer at the English Language Department,

Petro Mohyla Black Sea National University

(Mykolaiv, Ukraine) *irina.dimova.scientist@gmail.com*

IMMERSIVE APPROACH IN THE SYSTEM OF UNIVERSITY EDUCATION

The article points out the new prospects that will form the basis of the future education paradigm. The increasingly popular virtual reality technology will determine key positions in the near future. The prospect of using immersive technology has given people a new understanding of human-computer interaction systems. A retrospective analysis of the development of VR technology shows the readiness and availability of technical solutions. Previously, their absence hindered the development of the VR industry. A review of various fields (theaters, cinemas) where the role of immersive technology has a special status. In the article, special attention is paid to the concept of immersion, which allows you to have a qualitatively different view of modern immersive technology.

The author attempts to integrate all terminology studies to define the concept of immersive education. Determine the connection between the impression method and other educational methods (activity method, context method, information method), and the principle of visibility expands and supplements modern technological capabilities. The research of immersive methods and VR technology considers the possible consequences of their application. Particular attention should be paid to the psychological aspects of the impact of immersive environments on students, to understand the sense of measurement and goal setting when using them, and to understand the risk of losing all beneficial effects.

The main advantages of immersive learning include: maximum involvement and focus, a high level of immersion, risk-free learning, an individual approach to learning, better retention of knowledge.

The use of an artificial environment that is as close to real life as possible not only eliminates external distractions, but also gets rid of the monotony in the learning process, providing a stimulating visualization.

Thanks to the technology of immersive learning, you can control your results and connect them with real experience. Responsible for the virtual world in which they are. Recreate virtually any physical environment that was not available within the walls of the classroom.

It also determines immersive technology, which implies a change in the role of teachers, and is forced to talk about problems that most teachers cannot implement in educational practice.

Key words: *immersive method, education, immersive environment, virtual reality, VR technology.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.

Трансформація вищої освіти та вироблення необхідної стратегії її розвитку сьогодні вимагають виявлення певних підстав та тенденцій. Для цього необхідно зробити спробу визначення перспектив, що ляжуть в основу майбутньої парадигми вищої освіти.

Ряд сучасних освітніх технологій («перевернутий клас», змішане навчання, адаптивне навчання та мікронавчання) побудовано на взаємодії людини з комп'ютерною системою (human-computer interaction, HCI). Однак найчастіше пристрої керування та виведення інформації (в т.ч. та візуальної) обмежуються стандартним набором (клавіатура, миша, монітор та ін.).

Для пізнання навколишнього світу людина створена використовувати ряд різних функцій тіла: пересування в просторі, взаємодія з об'єктами за допомогою рук і ніг, обертання головою та ін. Але сьогодні в еру цифрового суспільства ці механізми набули зовсім іншого формату, що залежить від органів управління комп'ютером та іншими технічними пристроями.

Взаємодія з інтерфейсом користувача зробила звичним коштувати навчання шляхом натискання на клавіші та очікування результату у вигляді візуальних образів на моніторі. Це зводить всю людино-машинну взаємодію до «пальцевих» маніпуляцій, що людині за природою не властиве.

Технології віртуальної реальності дедалі більше набирають обертів, а зниження вартості таке устаткування і, як наслідок, його масова доступність визначають ключові позиції у найближчій перспективі, особливо у сфері вищої освіти. Тут людино-машинна взаємодія знаходить звичне людської природі: рух рук і ніг для взаємодії з віртуальним середовищем, обертання голови, переміщення всього тіла у просторі, отримання зовсім іншого зворотного зв'язку. Такий підхід докорінно змінює способи мультимодальної взаємодії з інтерфейсом користувача і віртуальними середовищами в цілому (Mikropoulos, Natsis, 2011)

Аналіз останніх досліджень та публікацій, у яких розглядалися аспекти цієї проблеми та на яких обґрунтовується автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивченням віртуальних середовищ, а також їх застосування як інструменту впливу на учня присвячені роботи зарубіжних авторів (Mikropoulos, TA, & Natsis, A., Warburton, S., Dede, C., Blascovich, J., Loomis, J., Beall, AC, Swinth, KR, Hoyt, CL, & Bailenson, JN, Sanchez-Vives, MV, & Slater, M.).

Використання іммерсивних технологій у навчанні розглянуті авторами Freitas, S.D., & Neumann, T., Hew, K.F., & Cheung, W.S., Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R., Cummings, J.J., & Байленсон, J.N., Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mattila, P., Guetl, C., Petrović, V.M., & Jovanović, K.

Метод мультимодальної взаємодії, реалізованої в іграх, заснованих на мультимодальному підході, який описали Lv, Z., Halawani, A., Feng, S., Li, H., & Réhman, S.U. При цьому під загальною метою іммерсивності бачиться створення прямої сполучки між контентом та його сприйняттям для глибокого занурення у подієве середовище. Автором зазначено, що перспективи іммерсивних технологій та їх масового поширення криються у міждисциплінарних дослідженнях, у пошуку можливостей та обмежень іммерсивної взаємодії у системах «людина-машина» (Dede, 2009).

З поставленої проблеми метою даного дослідження визначається формування ключових позицій, що дозволяють виявити основи подальшого вивчення та розвитку іммерсивного підходу вищої освіти.

Іммерсивність як комплекс прагматичних структур і механізмів у практиці потребує детального аналізу, у тому числі й ретроспективного, що охоплює різні галузі наук (Blascovich, Loomis, Beall, Swinth, Hoyt & Bailenson, 2002).

Віртуальна реальність як термін зазвичай описується як набір технічного устаткування, що робить фокусування на технологічній складовій. Проте цей технологічний підхід не забезпечує концептуальну основу для освітнього використання віртуальної реальності.

Прошло достатньо часу для розуміння цілей та тенденцій розвитку віртуальних технологій з часів того, як у світ вийшов стереоскоп – хитромудрий на той час винахід Чарльза Уїнстона, який показав його світові в 1837 році. Пізніше світові була представлена сенсорама кінематографіста Мортон Хейліга у 1957 році. Але вже тоді основною перешкодою розвитку були технічні обмеження. Так, у тому ж 1957 Мортон Хейлігом була запатентована «телесферична маска» – прабатько сучасних VR-гарнітур, яка так і не була зібрана. Військова система Headsight, що є відеошолом з магнітною системою відстеження та зовнішніми відео трансляційними камерами, через засекреченість не мала шансів на демонстрацію широкому загалу та надходженню в масове виробництво. Однак її можна вважати однією з перших VR-технологій, що дозволяють здійснювати взаємодію із середовищем занурення.

Подібним доповненням до пасивного точкового спостереження мала система «Домокловий меч» професора Айвена Сазерленда, що дозволяє відстежувати становище голови у просторі. VR-екскурсія по місту Аспен наприкінці 70-х представила світові перший віртуальний тур, а характеристикою 80-тих був перехід до таких пристроїв доповненої реальності як VR-гаджети, першим з яких став Eye Tap Стіва Манна. Розвитку іммерсивності сприяв проект RB2, що дозволяє двом людям занурюватися у віртуальну реальність, взаємодіяти зі штучним світом. З появою цього проекту представлені перші спроби віртуальних маніпуляцій, що здійснюються у віртуальному середовищі за допомогою функціональних контролерів у вигляді рукавичок. Всі подальші проекти стосувалися переважно індустрії розваг: Glasstron, Forte VFX1, I-glasses, CyberMaxx та Sega VR – чудові ідеї, які приваблюють геймерів того часу. Але, незважаючи ні на що, всі вони стали жертвами недосконалості технологій на той час і були надовго забуті. І лише через пару десятиліть ми стали свідками нового спірального витка у вигляді активності на краудфандинговому майданчику для збору коштів на чергове VR-рішення.

Імерсивність, яку розуміють буквально як «занурення», «ефект присутності» дозволяє якісно інакше поглянути на застосування сучасних технологій занурення, зокрема технологій віртуальної реальності, розширюючи та поглиблюючи його. Так можна спостерігати за розвитком іммерсивності від ефекту телеприсутності до занурення з інтерактивністю.

У зарубіжній літературі фігурує поняття “Immersive teaching” (immersive learning, immer-

sive education), що описує вивчення та консолідацію потенціалу так званих «віртуальних світів» в освітньому середовищі. За останні кілька років «віртуальність» у сфері вищої освіти було визнано потужним та ефективним інструментом підтримки навчання.

Зокрема, віртуальні світи дозволяють виконувати конкретні завдання у різних «налаштуваннях», створених як сценарії для певних цілей навчання. Це дозволяє, наприклад, досліджувати морське дно чи жерло вулкана, що насправді майже неможливо. Крім того, це дозволяє викладачам та учням самим створювати такі сценарії.

Наприклад, кілька класів, географічно віддалених один від одного, можуть використати віртуальний світ, щоб створити виставковий простір з певного предмета або відновити з минулого історичну місцевість (Freitas & Neumann, 2009).

Консолідуючи всі дослідження в термінологічному аспекті імерсивний підхід в освіті автором цієї статті осмислюється як стратегія пізнання, а також сукупність прийомів, способів інтерактивної продуктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу з метою розвитку та саморозвитку особистості учня в умовах штучно створеного віртуального оточення, яке здатне сенсорні модальності.

Імерсивний підхід частково поєднується з іншими підходами в освіті (діяльність, контекстний, інформаційний), поглиблюючи їхнє значення. З позиції діяльнісного підходу, що передбачає сукупність способів формування та розвитку суб'єктності студента, вкладених у самовдосконалення особистості, можна назвати продуктивну взаємодію викладача і, розвиток мотивації досягнень з метою перспективної професійної діяльності у майбутньому. З позиції контекстного підходу як цілісної комплексної моделі організації та функціонування освітньої системи спільні точки сполучення бачаться у прагненні студента до самопізнання, саморозвитку та самореалізації, а також забезпеченні його самоактуалізації у тому життєвому просторі (контексті), у який він включений та частиною якого є (Hew & Cheung, 2010).

Інформаційний підхід найбільш глибоко інтегрується з імерсивним, тому що при вивченні будь-якого об'єкта, процесу або явища в природі та суспільстві насамперед виявляються та аналізуються найбільш характерні для них інформаційні аспекти, що визначають їх функціонування та розвиток. Так, інформаційний підхід (за Д. Марром) розкриває вивчення уявлення та обробки візуальної сенсорної інформації, що ґрунтується на використанні штучного інтелекту, комп'ютерних

технологій в цілому. Імерсивний підхід передбачає низку ключових моментів, у яких реалізується принцип наочності вищої освіти. Так принцип імерсивності не заперечує, а навпаки розширює та доповнює його з урахуванням сучасних тенденцій та технічних можливостей. Імерсивні технології в освіті посилюють значення наочних засобів у процесі засвоєння знань за рахунок глибокого занурення у віртуальне середовище.

Їх роль збагаченні які навчаються комплексним чуттєвим пізнавальним досвідом, необхідним комплексного оволодіння абстрактними поняттями, дуже важлива. Сенсорні модальності людини як перший ступінь пізнання необхідно посилювати за рахунок більш глибокого занурення, комплексного на органи почуттів, що сприяє набуттю знань у вигляді понять, правил, законів, що закладаються на наступному ступені. Забезпечення знань дійсністю, що об'єктивно існує, має безперервно супроводжувати процес навчання з опорою на відчуття (Cummins & Bailenson, 2016).

Для підвищення ефективності навчання принцип імерсивності вимагає насамперед використовувати засоби занурення, спиратися візуальну модальність. Принцип комплексності в імерсивному підході передбачає вплив попри всі органи чуття людини до сприйняття навчального матеріалу.

На жаль, технічно сьогодні досі відсутні приклади масового виробництва технологічних рішень, що дозволяють цілком реалізувати це правило засобами доступних сучасних пристроїв. Проте вже сьогодні є підстави вважати, що імерсивний підхід претендує бути одним із ключових на найближчих горизонтах трансформації сучасної вищої освіти. Імерсивні технології мають на увазі трансформацію ролі педагога, виставляючи акцент на проектуванні багатомодального віртуального середовища, створення сценаріїв занурення.

Проектування максимально повного віртуального оточення є новою функцією викладача. Говорячи про імерсивне занурення, слід позначити технології занурення у віртуальний простір. Однією з ранніх технологій є система Responsive Workbench.

Це тривимірне інтерактивне робоче місце, де згенероване комп'ютером стереоскопічне зображення проектується на горизонтальну поверхню настільного дисплея через систему проектора і дзеркал і проглядається через окуляри для створення ефекту 3D. Система відслідковує положення голови користувача, що дозволяє йому бачити віртуальне середовище з правильної точки зору. Для взаємодії з об'єктами в настільному середовищі

можуть використовуватися пара рукавичок і стилус, що також відстежуються системою. CAVE 3D – система, що робить проекцію зображення на стіни кімнати у формі куба, створює ефект повної присутності, яка може добре підходити як основа віртуального тренажера. Система CyberStage схожа за технологією з CAVE 3D, проте зображення стоїть на основі CRT-проекції активних стереозображень. При цьому система використовує окуляри для об'ємного сприйняття і додатково оснащена системою просторового звуку.

Технологія проектування i-CONE багато в чому аналогічна CyberStage, однак як поверхня використовує ширококутний увігнутий екран з високою роздільною здатністю. Зображення на нього проектується шляхом «зшивання» кількох проекцій. Найчастіше ця технологія застосовується у музеях та виставках. Слід зазначити, що набирають популярності HMD-пристрої, зокрема VR-окуляри із встановленим у них смартфоном з екраном високої роздільної здатності робить деякі з перерахованих вище технологій імерсивного занурення не конкурентоспроможними.

Технології віртуальної реальності, імерсивні технології стали потужним та багатообіцяючим інструментом вищої освіти завдяки їх унікальним технологічним характеристикам, які відрізняють їх від інших ІТ-додатків. Ряд поглядів свідчить про кардинальну зміну звичного світу, майбутньої революції, яка торкнеться навіть навчання. У цьому великою задачею бачиться зміна педагогічних технологій, створення перспективних інтегрованих навчальних систем, де ключова роль буде відведена імерсивному підходу – сукупності прогресивних прийомів, що реалізуються в нових умовах (Steuer, 1992).

Слід зазначити факт відсутності готовності більшості педагогів до реалізації практично нових методів, технологій, зокрема інноваційних підходів, яких можна і слід віднести імерсивний підхід. Це говорить про гостру необхідність вибудовування нових стратегій підготовки кадрів для вищої освіти, трудова діяльність яких у майбутньому неодмінно реалізовуватиметься в інших умовах.

Глобальні тенденції переходу освітнього процесу на «цифру» диктують інші правила, надаючи арсенал сучасного маловивченого нашої країні інструментарію віртуальних систем. Вочевидь, повного верховенства імерсивного підходу вищої освіти очікувати годі, проте перспективність тісного взаємодії з новим «штучним» світом цілком імовірна перспектива найближчих років, що стимулює розвитку гнучкі інформаційні імерсивні середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). *Computers and Education*, 56(3), 769–780. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.020
2. Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66–69. doi: 10.1126/science.1167311
3. Blascovich, J., Loomis, J., Beall, A. C., Swinth, K. R., Hoyt, C. L., & Bailenson, J. N. (2002). Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology. *Psychological Inquiry*, 13(2), 103–124. doi:10.1207/S15327965PLI1302_01
4. Sanchez-Vives, M. V., & Slater, M. (2005). From presence to consciousness through virtual reality. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(4), 332–339. doi: 1038/nrn1651
5. Freitas, S. d., & Neumann, T. (2009). The use of 'exploratory learning' for supporting immersive learning in virtual environments. *Computers Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2019. Т. 8. № 1(26) pedagogical sciences and Education, 52(2), 343–352. doi: 10.1016/j.compedu.2008.09.010
6. Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2010). Use of three-dimensional (3- D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 33–55. doi: 10.1111/j.1467-8535.2008.00900.x
7. Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching
8. Cummings, J. J., & Bailenson, J. N. (2016). How immersive is enough? A meta-analysis of the effect of immersive technology on user presence. *Media Psychology*, 19(2), 272–309. doi:10.1080/15213269.2015.1015740
9. Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mattila, P., Guetl, C., Petrović, V. M., & Jovanović, K. (2016). Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review. *Computers and Education*, 95, 309–327. doi: 10.1016/j.compedu.2016.02.002
10. Steuer, J. (1992) Defining virtual reality: dimensions determining telepresence. *Journal of Communication*, 42 (4), pp. 73–93. doi.org/10.1111/j.1460-2466.1992.tb00812.x
11. Immersive Teaching. Ricerca per l'innovazione della scuola italiana. URL: <http://www.indire.it/en/progetto/immersive-teaching> (дата обращения 10.01.2022)

REFERENCES

1. Mikropoulos, T. A., & Natsis, A. (2011). Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). *Computers and Education*, 56(3), 769–780. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.020
2. Dede, C. (2009). Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*, 323(5910), 66–69. doi: 10.1126/science.1167311
3. Blascovich, J., Loomis, J., Beall, A. C., Swinth, K. R., Hoyt, C. L., & Bailenson, J. N. (2002). Immersive virtual environment technology as a methodological tool for social psychology. *Psychological Inquiry*, 13(2), 103–124. doi: 10.1207/S15327965PLI1302_01
4. Sanchez-Vives, M. V., & Slater, M. (2005). From presence to consciousness through virtual reality. *Nature Reviews Neuroscience*, 6(4), 332–339. doi: 1038/nrn1651
5. Freitas, S. d., & Neumann, T. (2009). The use of 'exploratory learning' for supporting immersive learning in virtual environments. *Computers Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2019. Т. 8. № 1(26) pedagogical sciences and Education, 52(2), 343–352. doi: 10.1016/j.compedu.2008.09.010
6. Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2010). Use of three-dimensional (3- D) immersive virtual worlds in K-12 and higher education settings: A review of the research. *British Journal of Educational Technology*, 41(1), 33–55. doi: 10.1111/j.1467-8535.2008.00900.x
7. Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching.
8. Cummings, J. J., & Bailenson, J. N. (2016). How immersive is enough? A meta-analysis of the effect of immersive technology on user presence. *Media Psychology*, 19(2), 272–309. doi: 10.1080/15213269.2015.1015740
9. Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mattila, P., Guetl, C., Petrović, V. M., & Jovanović, K. (2016). Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review. *Computers and Education*, 95, 309–327. doi:10.1016/j.compedu.2016.02.002
10. Steuer, J. (1992) Defining virtual reality: dimensions determining telepresence. *Journal of Communication*, 42 (4), pp. 73–93. doi.org/10.1111/j.1460-2466.1992.tb00812.x
11. Immersive Teaching. Ricerca per l'innovazione della scuola italiana. URL: <http://www.indire.it/en/progetto/immersive-teaching> (дата обращения 10.01.2022)

УДК373.3.5.016:502/504
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-46>

Людмила ДОВГОПОЛА,
orcid.org/0000-0001-6407-332X
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри біології, методології і методики навчання
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) bogysh@ukr.net

Марина ГЬОНГЮРДЮ,
orcid.org/0000-0002-2150-2072
студентка I курсу магістратури факультету
гуманітарно-природничої освіти і соціальних технологій
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(Переяслав, Київська область, Україна) marinagungordu92@gmail.com

УПЛИВ ПОЗАКЛАСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ДОВКІЛЛІ НА ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті обґрунтовано поняття «екологічна компетентність учнів ЗСО». Визначено структуру екологічної компетентності учнів, а саме виокремлено її компоненти: мотиваційно-аксіологічний, когнітивний й діяльнісний. Охарактеризовано рівні сформованості досліджуваної якості: елементарний, достатній та креативний.

Із метою ефективного формування екологічної компетентності учнів під час позакласної діяльності з біології розроблено екологічні стежки «Околицями Переяславицини», «Околицями Коростеньцини». Формування досліджуваного феномена передбачало використання авторських інноваційних методів і технологій навчання на усіх ключових ділянках екостежки: інтерактивних ігор («Екологічний орієнтир», «Флористичні всезнайки», «Інсектинг», «Фітоніми», «Зооніми», «Хто більше?», «Фітовернісаж» тощо), методу проєктів («Рідкісні види рослин: їх поширення і стан охорони», «Лікарські рослини рідного краю», дослідницького та проблемно-зорієнтованого навчання тощо).

Експериментально підтверджено ефективність упровадження позакласної діяльності учнів із біології на екологічній стежці в освітній процес закладів загальної середньої освіти, що надало можливість підвищити рівень сформованості екологічної компетентності школярів, зокрема: у КГ досліджуваних після проведення формувального етапу дослідження зафіксовано певне зростання відсотку осіб із креативним (від 8,27% до експерименту до 14,05% після експерименту) і достатнім (від 48,21% до 49,59%) рівнями прояву досліджуваної якості. Незначна позитивна динаміка відбулася за рахунок зниження відсотку школярів після експерименту із низьким рівнем досліджуваного феномена (від 43,52% до 36,36%). В ЕГ виявлено суттєву позитивну динаміку прояву екологічної компетентності учнів: зафіксовано суттєве зростання відсотку респондентів із креативним рівнем розвитку (від 9,49% до експерименту до 28,44% після експерименту) за рахунок відповідного зниження відсотку піддослідних із достатнім й елементарним рівнями (відповідно 46,07% і 44,44% до експерименту до 54,89% і 21,67% після експерименту).

Ключові слова: екологічна стежка, екологічна компетентність, здобувачі середньої освіти, біологія, освітній процес, заклад загальної середньої освіти.

Liudmyla DOVHOPOLA,
orcid.org/0000-0001-6407-332X
PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Biology, Methodology and Teaching Methods
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) bogysh@ukr.net

Marina GONGYURDYU,
orcid.org/0000-0002-2150-2072
first-year master's student at the Faculty of Humanities and Social Technologies
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
(Pereiaslav, Kyiv region, Ukraine) marinagungordu92@gmail.com

THE INFLUENCE OF PUPILS' EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AT ENVIRONMENT ON THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE

The article substantiates the concept of "environmental competence of school pupils". The structure of ecological competence of pupils is determined, namely its components are singled out: motivational-axiological, cognitive and activity. The levels of formation of the studied quality are characterized: elementary, sufficient and creative.

In order to effectively form the ecological competence of students during extracurricular activities in biology, ecological trails "Suburbs of Pereiaslav", "Suburbs of Korosten" were developed. The formation of the studied phenomenon involved the use of author's innovative methods and learning technologies in all key areas of the eco-trail: interactive games ("Ecological Landmark", "Floristic omniscient", "Insect", "Phytonyms", "Zoonyms", "Who's More?", "Phytovernisage" etc., the method of projects ("Rare species of plants: their distribution and state of protection", "Medicinal plants of the native land", research and problem-oriented learning, etc).

Experimentally confirmed the effectiveness of introducing extracurricular activities of biology pupils on the ecological trail in the educational process of secondary education, which provided an opportunity to increase the level of environmental competence of pupils, in particular: in the CG, 27% before the experiment to 14,05% after the experiment) and sufficient (from 48,21% to 49,59%) levels of manifestation of the studied quality. Insignificant positive dynamics was due to a decrease in the percentage of students after the experiment with a low level of the studied phenomenon (from 43,52% to 36,36%). Significant positive dynamics of pupils' ecological competence was revealed in the EG: a significant increase in the percentage of respondents with a creative level of development (from 9,49% before the experiment to 28,44% after the experiment) due to a corresponding decrease in the percentage of subjects with sufficient and elementary levels (respectively 46,07% and 44,44% before the experiment to 54,89% and 21,67% after the experiment).

Key words: *ecological trail, ecological competence, pupils of secondary education, biology, educational process, general secondary education institution.*

Однією із передумов вирішення екологічних проблем сучасності є розвиток екологічної компетентності учнів, що зазначено в Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Державному стандарті базової освіти (2020 р.), важливу роль у формуванні якої відіграє основна школа. Досліджуванний феномен є продуктом екологічної освіти й від рівня його сформованості у школярів в найближчому майбутньому буде залежати стан довкілля.

У закладах загальної середньої освіти еко-освіту учні здобувають насамперед у процесі навчання біології, хімії, фізики, природознавства тощо. Проте саме шкільний курс «Біологія» є провідним у формуванні екологічної компетентності учнів, оскільки він має із екологією найтісніші взаємозв'язки. Отже, одним із очікуваних результатів навчання учнів біології є сформованість ключової екологічної компетентності. Так, вагомою освітньою умовою екологічної освіти, що впливає на формування досліджуваної якості, є організація безпосереднього контакту школярів із природним середовищем і забезпечується їх діяльністю на екологічних стежках.

Особливості змісту екологічної освіти учнів розкрито в наукових доробках Л. Лук'янової, С. Совгіри, В. Червонецького, О. Чернікової, С. Шмалей та ін. Н. Баюрко, Н. Куриленко, С. Левків, О. Пруцакова, Л. Титаренко, Ю. Шапран та ін. у своїх напрацюваннях з'ясовували проблему формування екологічної компетентності як особистісної якості.

Вагомий внесок у методику розроблення та створення екологічних стежок зробили учені: Л. Бабюк, Я. Дідух, В. Єрмоленко, О. Крижанівська, С. Шпуляр та ін. Педагогічні дослідники Н. Баюрко, Л. Вельчева, В. Вербицький, О. Комарова та інші розглядають навчальну екологічну стежку як засіб формування екологічної

та дослідницької грамотності в здобувачів освіти. На сьогодні, щодо організації освітнього процесу в довіклілі існує вагомий методично-педагогічний досвід. Проте поза науковою увагою дослідників залишається низка важливих задач, розв'язання яких сприятиме удосконаленню методики формування екологічної компетентності учнів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методичні засади формування екологічної компетентності учнів у позакласній діяльності з біології.

«Сьогодні актуальним є збереження природного середовища, чистого довкілля, яке вкрай необхідне людині для власного життя і здоров'я. Прийшов час не боротися за збереження природи, а вчитися жити в гармонії з нею. Тому еколого-освітня та еколого-виховна діяльність набувають суттєвого переосмислення, якісних змін і підходів» (Левків, 2018). «...Екологічна освіта передбачає психологічне залучення людини у світ природи; суб'єктний характер сприйняття природних об'єктів; прагнення до гармонійної взаємодії зі світом природи. Наявність екологічних знань не гарантує екологічно доцільного поведіння особистості, для цього необхідно мати відповідне відношення до природи, що визначає характер цілей взаємодії з природою, його мотивів, готовність вибирати ті чи інші моделі поведінки. Сучасна екологічна освіта зазнає певних змін, спрямованих на формування якостей особистості, які ґрунтуються на уміннях свідомо застосовувати набуті знання на практиці» (Баюрко, 2017). Отже, результатом екологічної освіти виступають не окремі знання, уміння, навички, а компетентності, завдяки яким учні успішно виконують нестандартні життєві задачі, реалізують власний потенціал, здійснюють екологічно орієнтовану діяльність.

Погоджуємося із «Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти» у якому вказано, що «...компетенція – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини», а «...компетентність – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізуватися на практиці» (Державний..., 2011).

Під поняттям «екологічна компетентність школярів» О. Пруцакова розуміє «...вияв екологічної культури у полі відповідальності особистості» (Пруцакова, 2005). Л. Титаренко, стверджує, що «...на відміну від екологічної культури, яка може мати суспільний і особистісний характер, екологічна компетентність стосується лише особистості» (Титаренко, 2007). «...Як набути в процесі навчання інтегративну готовність і здатність учня до екологічної діяльності, що ґрунтується на знаннях, уміннях, досвіді та ціннісних орієнтаціях особистості, які формуються у процесі опанування змісту природничих дисциплін», формулює «екологічну компетентність» як педагогічну категорію Н. Куриленко (2015).

Ґрунтуючись на проведеному аналізі напрацювань вищеназваних дослідників можна стверджувати, що «*екологічну компетентність учнів*» ми розуміємо як *набуту в процесі екоосвіти інтегративну динамічну якість особистості, що ґрунтується на готовності та здатності школярів до екологічної діяльності, проявляється у знаннях, уміннях, досвіді, ціннісних орієнтаціях, які формуються переважно у процесі вивчення шкільних курсів «Біологія» і «Біологія і екологія».*

У практиці формування екологічної компетентності здобувачів середньої освіти у процесі вивчення біології одним із головних є питання про її компоненти, показники та рівні її сформованості: їх неможливо розглядати як ізольовані, самостійні елементи багаторівневої базової та профільної підготовки школярів. Їхній зміст, усі вимоги до них мають походити з ідеї, відповідно до якої будь-які складові та показники готовності є елементами цілісної системи. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує різноплановість підходів до трактування змісту і структури досліджуваної якості. Так, наприклад, Ю. Шапран характеризує екологічну компетентність як «...інтегративну якість особистості, у структурі якої виокремлюються ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти» (Шапран, 2012). Вітчизняна педагогіка Г. Найдьонова виокремлює у своєму дисертаційному дослідженні такі компоненти та критерії

«...сформованості екологічної компетентності учнів 7–9 класів: когнітивний (система знань із глобальної і локальної екологічної проблематики); емоційно-ціннісний (місце екологічних цінностей у загальній ієрархії цінностей особистості та ставлення до природи); діяльнісно-комунікативний (поведінка і діяльність особистості у природі та побутовій сфері, готовність діяти в довіллі з мінімальними втратами для нього); поширення екологічних знань та культивування відповідального ставлення до об'єктів природи у формі власних вчинків» (Найдьонова, 2015).

У структурі досліджуваної якості нами виокремлено компоненти: *мотиваційно-аксіологічний, когнітивний й діяльнісний.*

Відповідно до структурних компонентів досліджуваного феномена охарактеризовано рівні сформованості екологічної компетентності учнів під час позакласної діяльності з біології, а саме:

Елементарний рівень – характеризується спрямованістю на прагматичний тип взаємодії із природними об'єктами (природа, в розумінні учнів, – об'єкт користі, джерело матеріальних продуктів); фрагментарними екологічними знаннями. Спостерігається часткове розуміння учнями провідних екологічних понять; споживацькою взаємодією із навколишнім середовищем.

Достатній рівень – характеризується спрямованістю на естетичний та когнітивний (бажання здобувати нові знання про довкілля) типи мотивації взаємодії із природними об'єктами; поверхневими екологічними знаннями. Спостерігається логічне відтворення ними засвоєного матеріалу, ґрунтовне розуміння взаємозв'язків між природним та людським середовищем, його змінами в умовах суспільного розвитку; наявністю у школярів загальної обізнаності із глобальними і місцевими екологічними проблемами, усвідомлення їх негативних наслідків для власного здоров'я і природи.

Креативний рівень – характеризується спрямованістю на практичний тип мотивації взаємодії із природними об'єктами (мотивація школярів цілеспрямована на бережливе ставлення до природи, проведення різноманітних природоохоронних заходів із залученням громадськості); високим показником екологічних знань. Визначається володінням учнями глибокими екологічними знаннями в межах навчальної програми, аргументацією власного ставлення до різних позицій щодо об'єкта вивчення, творчим використанням екологічної інформації; наявністю у здобувачів середньої освіти особистої причетності до процесів, які відбуваються у довіллі.

Природною матеріальною базою для екоосвіти є екологічна стежка педагогічна ефективність якої значно продуктивніша в порівнянні з типовими пришкольними навчально-дослідними ділянками. «Вона вбачає поєднання дидактичних завдань, зокрема: формування екологічного світогляду, навичок екологічно доцільної поведінки в природі, розвиток екологічної відповідальності; розширює і поглиблює знання, навички й уміння із природничих дисциплін здобувачів середньої освіти, включаючи вивчення живих об'єктів, які передбачені шкільною програмою; встановлення екологічних зв'язків між компонентами біогеоценозу в різних екосистемах (поєднання елементів рослинного та тваринного світу між собою і довіклям); передбачає організацію досліджень живих природних об'єктів із метою практичного застосування методичних умінь. Наприклад, написання дослідницьких робіт учнями-членами Малої академії наук України; з'ясування впливу антропогенних чинників на екосистеми й окремі природні об'єкти тощо» (Довгопола, 2018). На думку Л. Вельчевої, «особливістю роботи на навчальній екологічній стежці є поєднання теоретичних знань із особистою участю у різноманітних практичних справах захисту й поліпшення природи, а також у пропаганді знань про її охорону. Лише таке поєднання теоретичного пізнання і практичної діяльності формує основу освітньої компетентності учнів із біології» (Вельчева, 2010). Отже, погоджуємося, що «...екологічна стежка є ефективною й цікавою формою організації позакласної роботи і передбачає триєдину мету: навчальну – формування в учнів навичок перенесення екологічних знань у реальне життя; розвивальну – формування екологічної свідомості, культури, формування екологічного та здоров'язбережувального мислення, як складової загальної культури; виховну – залучення учнів до спілкування із природою» (Довгопола, 2018).

Дослідження рівнів сформованості екологічної компетентності учнів у процесі позакласної діяльності із біології здійснювалося на базі Переяславської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 1 Київської області та Коростенського міського ліцею № 11 Житомирської області (довідка

впровадження додається). У педагогічному експерименті взяли участь 244 школярів. Константувальний етап педагогічного дослідження проводився на початку навчального 2020–2021 року. Продемонструємо результати початкової діагностики зазначеної якості у вигляді результатів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп. В ЕГ було 123 учні, в КГ – 121.

Стратегія діагностики стану сформованості екологічної компетентності учнів у процесі позакласної діяльності із біології передбачала всебічну перевірку результатів підготовки в мотиваційно-аксіологічній, когнітивній, діяльнісній сферах. Узагальнені результати початкової діагностики рівнів сформованості досліджуваної якості за сумою трьох компонентів подано в таблиці 1.

Як видно з таблиці 1, до експерименту контрольна й експериментальні групи досліджуваних мали приблизно однаковий рівень сформованості екологічної компетентності. Так, в ЕГ з елементарним рівнем було зафіксовано 44,44% респондентів; в КГ – 43,52%. З достатнім рівнем досліджуваної якості в ЕГ було 46,07% учнів, в КГ – 48,28%. З креативним рівнем на початку експерименту було в ЕГ 9,49% школярів, а в КГ – 8,27%.

Далі було проведено формувальний експеримент: низка заходів, спрямованих на формування екологічної компетентності учнів під час позакласної діяльності із біології та повторне тестування, із метою визначення ефективності запропонованої нами педагогічної умови. Дослідно-експериментальне навчання здійснювалося шляхом позакласної діяльності (заходів, екскурсій, навчальних занять тощо) у процесі навчання біології в 6–7 класах. У 6-А, 7-А класах навчання проводилося на екологічній стежці, а в 6-Б, 7-Б – за традиційною формою.

Наведемо приклад розробленої нами екологічної стежки «Околицями Переяславщини» та завдань які сприяли формуванню екологічної компетентності учнів:

Екологічна стежка «Околицями Переяславщини»

Мета: розширення та поглиблення екологічних у тому числі й біологічних знань, формування

Таблиця 1

Узагальнені результати початкової діагностики рівнів сформованості екологічної компетентності учнів

Група	Креативний рівень		Достатній рівень		Елементарний рівень	
	К-сть, n	Частка, %	К-сть, n	Частка, %	К-сть, n	Частка, %
ЕГ (123)	12	9,49	57	46,07	54	44,44
КГ (121)	10	8,27	58	48,21	53	43,52

уміння аналізувати й порівнювати об'єкти живої природи, знаходити причино-наслідкові зв'язки, здійснювати моніторинг довкілля, розвиток здібності до науково-дослідницької та проєктної діяльності, підвищення пізнавальної активності школярів.

Завдання екологічної стежки: формувати знання про екосистеми своєї місцевості; розвивати вміння учнів спостерігати за досліджуваними об'єктами природи, систематизувати і аналізувати отримані результати; формувати навички дослідницької роботи учнів; організувати практичну природоохоронну діяльність дітей; виховання екологічно грамотної поведінки та дбайливого ставлення до довкілля своєї місцевості.

Маршрут екологічної стежки розроблявся таким чином, щоб включити ті ділянки, що мають природознавчу цінність, які були б насичені максимальною кількістю видів рослин і тварин, що належать до різних біотопів тощо. Структура стежки налічує шість презентаційних ділянок: № 1 «Алея відділу Голонасінних», № 2 «Заплавні луки р. Трубіж», № 3 «р. Трубіж», № 4 «Околиці Музею народної архітектури та побуту Середньої Наддніпрянщини», № 5 «Антропогенний вплив на біогеоценози» та № 6 «Лісове озеро».

«Алея відділу Голонасінних» презентує штучні насадження, на території Університету Григорія Сковороди в Переяславі, представників відділу Голонасінних: сосна звичайна, ялівець звичайний, ялівець козацький, широколісточник східний або туя східна, туя західна, ялина звичайна або європейська, ялина колюча, ялиця одноколірна та їх садові форми та ін. На зазначеній ключовій ділянці учням 6-го класу на тему було проведено екскурсію на тему «Різноманітність рослин», а саме Голонасінних із використанням інтерактивних методів навчання: «Мозковий штурм», «Мікрофон», «Коло ідей» та ін. Школярам були запропоновані різні проблемні запитання для групового обговорення із метою узагальнення вивченого матеріалу: «Як на вашу думку, чому Голонасінні віднесено до окремого відділу?», «Чому Голонасінні не скидають листя узимку?», «У чому відмінність між хвойними і листяними деревами?», «Дуже часто в травні-червні можна почути вислів «сосна цвіте». Чи не є це біологічною помилкою?» («Мозковий штурм»); «Шишка це...», «Я дізнався про...», «Хвоя це...», «Фітонциди це...» («Мікрофон»). Було запропоновано учням, власноруч, створити колекцію шишок хвойних, як підсумок, проведено конкурс «Найкраща колекція Голонасінних». Завдання, які ставилися перед учнями на даній ділянці: здійснити

морфологічний аналіз одного з виду хвойних рослин, вивчити розміщення чоловічих і жіночих шишок на прикладі сосни звичайної, виокремити характерні діагностичні ознаки притаманні представникам відділу Голонасінних тощо.

«Околиці Музею народної архітектури та побуту Середньої Наддніпрянщини» – дана ключова ділянка представлена степовими (схил) та заплавними луками (заплава р. Попівка).

Із метою з'ясування стану та динаміки популяцій рідкісних видів рослин природної флори, в рамках дослідницького проєкту (МАН) «Поширення та стан ценопопуляцій рідкісних видів рослин Переяславщини» з навчальної дисципліни «Біологія», учнями закладено на даній території моніторингові облікові ділянки з астрагалом шерстистоквітковим та пальчатокорінником Фукса, які включені до Європейського червоного списку та третього видання Червоної книги України 2003 р. У процесі екскурсії околицями Переяславщини учні спостерігають різноманітність рідкісних видів рослин, закартовують місця поширення, фотографують, описують, виділяючи при цьому їх екологічні особливості існування, визначають ступінь антропогенного впливу на них і рекомендують шляхи їх охорони.

Ключова ділянка **«Антропогенний вплив на біогеоценози»** являє собою закинутий кар'єр із добування піску. На даний момент це сміттєзвалище, де школярі мають змогу вивчати та досліджувати антропогенний флористичний комплекс, який складають: амброзія полинолиста, чорнощир нетреболистий, енотера червоностеблова, блошинець канадський, золотушник канадський, лобода біла та ін. На екотопах, які постійно знаходяться під постійним антропогенним навантаженням учні спостерігають процес деградації природного рослинного покриву: на порушених ділянках швидко поширюються бур'яни, які невибагливі до умов зростання, мають високу насінневу продуктивність та високу конкурентоздатні. Кар'єр є місцем, де здобувачі середньої освіти можуть спостерігати гніздування колоній ластівки берегової.

На ключовій ділянці **«Лісове озеро»** презентовано лісовий, прибережно-водний і водний фіто- та зооценози.

Серед водних тварин зустрічаються двостулкові – беззубка звичайна та червононогі (ставковики великий і малий, катушка рогова) молюски. Серед ракоподібних превалюють – річковий рак, дафнія прісноводна, циклоп річковий, водяний віслук та ін. У водоймах трапляються: павук сріблянка, клоп водомірка, жук плавунець та водолуб великий чорний та ін.

У прибережно-водному екотопі звичайними є черепаха болотяна, яку включено до Бернської конвенції (додаток II) та вуж звичайний, жаба ставкова та озерна. Поширені такі види птахів: лелека білий, крижень, крячок чорний та ін.

Із метою формування учнів нами було створено комплекс завдань, які виконувалися і проводилися безпосередньо на екологічній стежці «Околицями Переяславщини»: встановити видову різноманітність лікарських рослин заплавлних лук, водної та прибережно-водної рослинності р. Трубіж і о. Лісове; організувати дискусію: «Механізм линяння річкового рака, його фізіологічне значення», «Лікувальні властивості звіробою звичайного. Ризики фітотерапії»; організувати інтерактивну гру «Коло ідей». Обґрунтувати: чим пояснюється відсутність голови у двостулкових молюсків; як визначити вік сосни звичайної без зрізу деревини тощо; спростувати або довести логічність твердження: «Хвоц польовий індикатор кислих ґрунтів», «М'якуни – індикатори чистоти водойм» тощо; запропонувати протокол проведення дослідження екологічних особливостей беззубки звичайної; встановити чисельність популяції дафнії у залежності від біологічного забруднення водойми. Порівняти одержані результати з р. Трубіж та о. Лісове; встановити видовий склад хребетних і безхребетних тварин – мешканців озера, прибереженої та лісової зон зазначених ключових ділянок; визначити рідкісні види рослин і тварин їх поширення та стан популяцій; встановити антропогенний вплив на фіто- та зооценози екологічної стежки; встановити чисельність популяції жука-короїда та її вплив на сосновий ліс. Запропонувати методи боротьби з шкідником лісу; зрізати по одній гілочці з різних дерев і кущів для спостереження за бруньками; знайти дерева та кущі, на яких залиши-

лися плоди і насіння, зібрати зразки для колекції; спостерігати за птахами, після екскурсії описати їхній зовнішній вигляд; поспостерігати, які тварини живуть у природі, навчитися визначати їх за зовнішнім виглядом та слідами, які вони залишають на снігу тощо.

У процесі формувального етапу дослідження із метою формування екологічної компетентності учням пропонувалися авторські ігрові технології «Екологічний орієнтир», «Флористичні всезнайки», «Інсектінг», «Фітоніми», «Зооніми», «Хто більше?», «Фітовернісаж» тощо (Шапран та ін., 2021).

Після завершення формувального експерименту було проведено повторну діагностику сформованості рівнів екологічної компетентності учнів. Оцінку рівнів сформованості компонентів досліджуваної якості було здійснено за попередньо розробленими показниками. Так, після проведення експериментального зрізу в ЕГ групі було зафіксовано значне зростання креативного рівня екологічної компетентності учнів за рахунок зниження чисельності осіб із проявами елементарного й достатнього рівнів: креативний рівень мали 35 учнів (28,44%), достатній – 61 учнів (49,89%) і елементарним рівнем володіли 27 школярів (21,67%). У контрольній групі теж відбулися зміни, але незначні: креативний рівень мали 17 учнів (14,05%), достатній – 60 учнів (49,59%) і елементарним рівнем володіли 44 школярі (36,36%).

Результативність проведеної роботи доведена шляхом порівняння результатів констатувального й формувального етапів педагогічного експерименту (рис. 1).

Контрольний зріз рівнів екологічної компетентності учнів засвідчив їх позитивну динаміку: у КГ досліджуваних після проведення формувального етапу дослідження зафіксовано певне

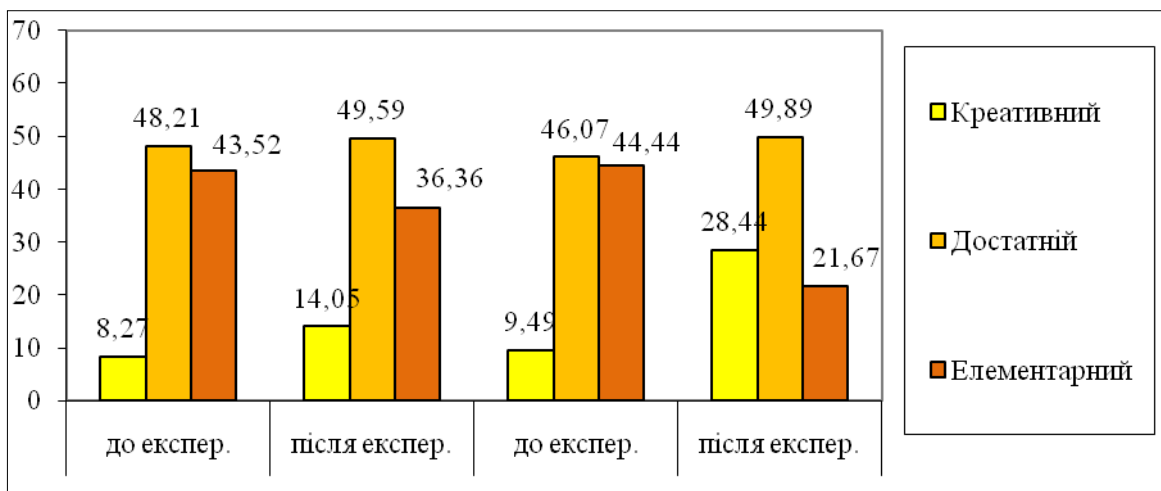


Рис. 1. Динаміка формування екологічної компетентності учнів під час позакласної діяльності із біології (у %)

зростання відсотку осіб із креативним (від 8,27% до експерименту до 14,05% після експерименту) і достатнім (від 48,21% до 49,59%) рівнями прояву досліджуваної якості. Незначна позитивна динаміка відбулася за рахунок зниження відсотку школярів після експерименту із низьким рівнем досліджуваного феномена (від 43,52% до 36,36%).

В ЕГ виявлено суттєву позитивну динаміку прояву екологічної компетентності учнів: зафіксовано суттєве зростання відсотку респондентів із креативним рівнем розвитку (від 9,49% до експерименту до 28,44% після експерименту) за рахунок відповідного зниження відсотку піддослідних із достатнім й елементарним рівнями (відповідно

46,07% і 44,44% до експерименту до 549,89% і 21,67% після експерименту).

Отже, запропонована нами позакласна діяльність учнів із біології, яка була організована на базі екологічних стежок є дієвою у формуванні їх екологічної компетентності, про що свідчать результати педагогічного дослідження. Вона сприяла розширенню та поглибленню екологічних знань здобувачів середньої освіти, формувала у них уміння аналізувати й порівнювати об'єкти живої природи, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, здійснювати моніторинг довкілля, розвивала їх здібності до науково-дослідницької та проєктної діяльності, підвищувала пізнавальну активність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баюрко Н. В. Підготовка майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи : монографія. Вінниця, ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 256 с.
2. Вельчева Л. Г., Васін В. А. Навчальна екологічна стежка «Дивосвіт навколо нас» як засіб професійної підготовки студентів до викладання біології та екології у загальноосвітніх навчальних закладах. *Вісник Національного мелітопольського державного педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького*. 2010. № 5. С. 35–42.
3. Довгопола Л. І. Формування готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності засобами навчально-наукових екологічних стежок. *World Science*. 2018. July Vol. 1, № 7(35). С. 21–26.
4. Куриленко Н. В. Формування екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кіровоград. 2015. 20 с.
5. Левків С. П. Тенденції становлення і розвитку громадського екологічного руху у процесі взаємодії з загальноосвітніми навчальними закладами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2018. 20 с.
6. Найдбонова Г. Г. Формування екологічної компетентності учнів 7 – 9 класів у процесі просвітницької діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / НАПН України, Ін-т проблем виховання. Київ, 2015. 20 с.
7. Про затвердження Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. *Офіційний вісник України*. 2012. № 11. С. 51.
8. Пруцакова О. Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Зб. наук. праць*. Київ, 2005. Вип. 8. Кн. 2. С. 16–19.
9. Титаренко Л. М. Формування екологічної компетентності студентів біологічних спеціальностей університету : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 22 с.
10. Шапран Ю. П. Екологічна компетентність майбутніх учителів біології: її сутність та діагностика. *Postepy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozwiazan: zb. raport. nauk.*, (Warszawa, 28 – 30. 12. 2012 р.). Warszawa : Wydawca: Sp. Z o.o. «Diamond trading tour», 2012. Cz. 3/2. S. 29–36.
11. Шапран Ю. П., Довгопола Л. І., Гюнґордю М. М. Організація енвайронментальної освіти учнів в умовах довкілля засобами ігрових технологій. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2021. Т. 3. №. 44. С. 270–276.

REFERENCES

1. Baiurko N. V. Pidhotovka maibutnix uchyteliv biolohii do rozvytku ekolohichnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly: monohrafiya [Training of future teachers of biology to the development of environmental competence of students in basic school: monograph]. Vinnytsia, TOV «Nilan LTD». 2017 [in Ukrainian].
2. Velcheva L. H., Vasin V. A. Navchalna ekolohichna stezhka «Dyvosvit navkolo nas» yak zasib profesiinoi pidhotovky studentiv do vykladannia biolohii ta ekolohii u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [Educational ecological trail «Wonderland around us» as a means of professional preparation of students for teaching biology and ecology in secondary schools]. *Visnyk Natsionalnoho melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. Bohdana Khmelnytskoho*. 2010. 5. S. 35–42 [in Ukrainian].
3. Dovhopola L. I. Formuvannia hotovnosti maibutnix uchyteliv biolohii do profesiinoi diialnosti zasobamy navchalno-naukovykh ekolohichnykh stezhok [Formation of future teachers of biology to professional activity by means of educational scientific environmental footwear]. *World Science*. Warsaw, Poland, 2018. № 7 (35). Vol. 1. S. 21–25. [in Ukrainian]
4. Kurylenko N. V. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly u protsesi navchannia fizyky [Formation of environmental competence of students of basic school in the process of teaching physics] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Kirovohrad. 2015. 20 s. [in Ukrainian].
5. Levkiv S. P. Tendentsii stanovlennia i rozvytku hromadskoho ekolohichnoho rukhu u protsesi vzaiemodii z zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy [Tendencies of the formation and development of the public environmental

movement in the process of interaction with the central lighting of the initial mortgages]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Zhytomyr. derzh. un-t im. Ivana Franka. Zhytomyr. 2018. 20 s. [in Ukrainian].

6. Naidonova H. H. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv 7–9 klasiv u protsesi prosvitnytskoi diialnosti [Formation of environmental competence of students of grades 7–9 in the process of educational activities] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07 / NAPN Ukrainy, In-t problem vykhovannia. Kyiv. 2015. 20 s. [in Ukrainian].

7. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi ta povnoi zahalnoi serednoi osvity [About Approval of the State Standard of Basic and Renewed Global Secondary Education]. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1392. Ofitsiyni visnyk Ukrainy. 2012. № 11. S. 51 [in Ukrainian].

8. Prutsakova O. L. Sutnist ta vydy ekolohichnoi kompetentnosti osobystosti [The essence and vidi of ecological competence of special]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. Zb. nauk. prats.* Kyiv. 2005. 8. 2. S. 16–19 [in Ukrainian].

9. Tytarenko L. M. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv biolohichnykh spetsialnostei universytetu [Formation of ecological competence of students in biological specialties to the university]: avtoref. dys. kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv. 2007. 22 s. [in Ukrainian].

10. Shapran Yu. P. Ekolohichna kompetentnist maibutnikh uchyteliv biolohii: yii sutnist ta diahnozyka [Ecological competence of future teachers of biology: the essence and diagnostics]. *Postepy w nauce w ostatnich latach. Nowych rozviazan: zb. raport. nauk., (Warszawa, 28–30. 12. 2012 r.). Warszawa : Wydawca: Sp. Z o.o. «Diamond trading tour». Cz. 2012. 3/2. S. 29–36 [in Ukrainian].*

11. Shapran Yu. P., Dovhopola L. I., Hiunhordiu M. M. Orhanizatsiia envaironmentalnoi osvity uchniv v umovakh dovkillia zasobamy ihrovykh tekhnolohii [Organization of environmental education of students in the minds of dovkill with the help of gaming technologies]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyt'skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Drohobych : Vydavnychi dim «Helvetyka». 2021. 3. 44. S. 270–276 [in Ukrainian].*

УДК 378.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-47>**Юлія ЗОЛОТЬКО,***orcid.org/0000-0001-7739-0535**старший викладач кафедри англійської філології**Маріупольського державного університету**(Маріуполь, Запорізька область, Україна) j.zolotko@mdu.in.ua*

ВПРОВАДЖЕННЯ ЕМІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД МАРІУПОЛЬСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті висвітлено досвід впровадження англійської мови як мови викладання у Маріупольському державному університеті. Англійська мова як мова викладання (*English as a medium of instruction (EMI)*) розглядається, як використання англійської мови для викладання академічних дисциплін у тих країнах, де основна мова (L1), якою розмовляє більшість населення, не є англійською (L2). Авторкою проаналізовано Концепцію розвитку англійської мови у Маріупольському державному університеті, мета якої полягає в створенні умов для підготовки випускників і викладачів до активного професійного спілкування в іншомовному професійному й академічному середовищах; забезпеченні професійних потреб здобувачів вищої освіти на рівні, що відповідає очікуванням роботодавців; заохоченні до навчання впродовж усього життя та самостійності у вивченні мов.

Визначено основні проблеми, з якими зіткнулись фахівці та керівництво закладу освіти під час впровадження ЕМІ, а саме: недостатній рівень володіння англійською у здобувачів та викладачів, невпевненість викладачів, недостатній рівень педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників. Описано шляхи розв'язання наведених проблем: впровадження навчального курсу «Іноземна мова» у кількості 18 кредитів для здобувачів вищої освіти; підготовка та реалізація інтенсивних курсів англійської мови для науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти; проведення циклу тренінгів для викладачів, направлених на удосконалення методики викладання мови, підвищення впевненості в собі, пошук креативних шляхів і колективне вирішення проблемних питань; організація Школи підвищення педагогічної майстерності, націленої на оволодіння новими ефективними методиками та методичними прийомами, ознайомлення з сучасними інноваційними технологіями, сприяння формуванню індивідуального стилю творчої діяльності, вивчення та впровадження в практику передового педагогічного досвіду.

Результати дослідження свідчать про те, що впровадження ЕМІ є складним завданням, що вимагає комплексних рішень, сумісної діяльності викладачів англійської мови, викладачів професійних дисциплін, фахівців-педагогів і підтримки керівництва закладу освіти.

Ключові слова: англійська мова як мова викладання, заклад вищої освіти, здобувач вищої освіти, педагогічна майстерність, рівень володіння мовою.

Yuliia ZOLOTKO,*orcid.org/0000-0001-7739-0535**Senior Lecturer at the English Philology Department**Mariupol State University**(Mariupol, Zaporizhzhia region, Ukraine) j.zolotko@mdu.in.ua*

IMPLEMENTING EMI IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: THE CASE OF MARIUPOL STATE UNIVERSITY

The article describes the experience of introducing English as the language of teaching at Mariupol State University. English as a medium of instruction (EMI) is referred to the use of English to teach academic subjects in countries where the first language (L1) spoken by the majority of the population is not English (L2). The author analyses the Framework for the English Language Development at Mariupol State University aimed at creating conditions for preparing graduates and lecturers for active professional communication in foreign professional and academic environments; meeting the professional needs of higher education seekers at a level that corresponds to the requirements of the employers; encouraging lifelong learning and independence in language learning.

The author identifies the main problems faced by the teaching staff and the management of the educational institution while implementing EMI, namely: the insufficient level of the English language proficiency of students and lecturers, lecturers' lack of confidence, low level of pedagogical skills of research and teaching staff. The study suggests the ways to solve the abovementioned problems: introducing the course «Foreign Language» consisting of 18 ECTS credits for higher education students; designing and conducting intensive courses of English for higher education institution research and teaching staff; providing trainings for lecturers aimed at improving foreign language teaching methods,

self-confidence, searching for creative ways of solving challenging issues. In addition, the article considers organizing the School of pedagogical excellence with the aim to acquire new effective methods and techniques, get to know about modern innovative technologies, form the individual style of creative activity, learn and implement advanced pedagogical experience.

The results of the study indicate that the implementation of IMI in higher educational institutions is a complex task requiring balanced solutions, joint efforts of English teachers, vocational subject lecturers, education specialists and the higher educational institution leaders.

Key words: English as a medium of instruction, higher education institution, higher education seeker, pedagogical excellence, level of the English language proficiency.

Постановка проблеми. Володіння англійською мовою визнане базовим життєвим умінням XXI століття нарівні з умінням користуватися комп'ютером, зараз це вже не є окремою спеціалізацією. Англійська дає людям можливість працювати зі значно ширшим розмаїттям інформації, ознайомлюватися із більшою кількістю поглядів, аніж це можна було би зробити тільки рідною мовою (Болайто, Вест, 2017: 102).

За останнє десятиліття у нашій країні стрімко зростає конкурс між закладами вищої освіти (ЗВО). Для конкурентоспроможності ЗВО запрошують іноземних викладачів та прагнуть збільшити кількість іноземних здобувачів вищої освіти. Жорстка конкуренція ставить перед ЗВО непросту задачу – запровадження англійської мови як мови викладання (English as Medium of Instruction – ЕМІ). Така політика сприяє інтернаціоналізації закладу освіти та підвищенню його рейтингу. Іншою метою є те, що заклади вищої освіти пропонують своїм студентам таку програму навчання, що готує їх якнайкраще до глобалізованого світу.

Аналіз досліджень. Аналіз публікацій, що вивчають досвід реалізації ЕМІ в європейських закладах вищої освіти, засвідчив, що тема є досить контроверсійною, оскільки ЕМІ є глобальним феноменом, що стрімко розвивається, і має як прихильників, так і противників (Marsh, 2014; Vinke, 1995; Macaro, 2021; Barrios, 2016; Coleman, 2018).

Метою статті є аналіз досвіду впровадження ЕМІ в Маріупольському державному університеті та висвітлення вирішення проблем, що з'явилися в процесі.

Виклад основного матеріалу. В контексті нашого дослідження розглянемо базові поняття: ЕМІ, L1, L2. Англійська мова як мова викладання (English as a medium of instruction (EMІ)) – це використання англійської мови для викладання академічних дисциплін у тих країнах, де основна мова (L1), якою розмовляє більшість населення не є англійською (L2) (Dearden, 2014: 4).

Незважаючи на те, що проблема впровадження англійської мови як мови викладання в

українських ЗВО стала гостро ще у 2016 році, коли Петро Порошенко підписав Указ «Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні» (Указ, 2015), де серед комплексу заходів передбачалося і сприяння розширенню викладання у закладах вищої освіти дисциплін англійською мовою, реалізація цього проекту стала складним завданням, оскільки здобувачі та здобувачки вищої освіти неохоче долучаються до проекту ЕМІ через виклики та труднощі, з якими приходиться стикатися, а викладачі та викладачки ЗВО не володіють на достатньому рівні методикою викладання свого предмету англійською.

У контексті національної стратегії просування інтересів України у світовому інформаційному просторі у Маріупольському державному університеті (МДУ) було розроблено Концепцію розвитку англійської мови (далі – Концепція), метою якої є створення умов для підготовки випускників і викладачів до активного професійного спілкування в іншомовному професійному й академічному середовищах; забезпечення професійних потреб здобувачів вищої освіти на рівні, що відповідає очікуванням роботодавців; заохочення до навчання впродовж усього життя та самостійності у вивченні мов.

Концепцію розроблено з урахуванням Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», нормативних документів Міністерства освіти і науки України, «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, навчання, оцінювання», рамкових програм з іноземних мов, стандартів вищої освіти за рівнями та спеціальностями, проекту Концептуальних засад державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти, згідно з яким до 2025 року випускники українських університетів матимуть рівень володіння іноземною мовою, що дозволить їм повноцінно й адекватно брати участь в освітньому та професійному житті як на національному, так і на міжнародному рівнях (випускники всіх рівнів мають володіти англійською мовою на рівні не нижче B2) (Проект, 2019), Положення про організацію освітнього процесу в Маріупольському державному університеті (Концепція, 2020: 5).

Ідею Концепції представлено у формі рівневої моделі, яка забезпечує єдність, наступність і неперервність процесу навчання та викладання англійською мовою в ЗВО.

Завданнями Концепції було визначено: створення організаційних і дидактичних умов для забезпечення професійно орієнтованих мовних (мовленнєва, соціокультурна, соціолінгвістична, дискурсивна та стратегічна компетентності) потреб учасників освітнього процесу; підвищення їхньої академічної мобільності та конкурентоспроможності на національному і міжнародному рівнях; забезпечення доступу до навчання за програмами подвійних дипломів; координація навчання та викладання навчальних дисциплін англійською мовою; розвиток професійних умінь викладачів англійської мови; розвиток іншомовної компетентності науково-педагогічних працівників, що викладають англійською мовою фахові дисципліни на немовних спеціальностях; визначення/підтвердження рівня володіння мовою здобувачів освіти, які навчаються на немовних спеціальностях, до того, як вони вивчатимуть дисципліни англійською мовою; запровадження нових форм спільного професійного розвитку і формування педагогічних навичок, що відповідає потребам науково-педагогічних працівників як в ESP, так і в ЕМІ (Концепція, 2020: 7).

Концепцією також передбачається надання можливості науково-педагогічним працівникам, які викладають фахові навчальні дисципліни англійською мовою, проходити навчання з підвищення рівня фахової підготовки, удосконалення мовленнєвих умінь й розвитку мовних компетентностей на інтенсивних курсах англійської мови, у групах педагогічної майстерності МДУ із подальшим проходженням комплексного тестування й отримання відповідного сертифікату із зазначенням рівня знань, який дозволяє їм викладати англійською мовою навчальні дисципліни за фахом для здобувачів освіти немовних спеціальностей, предметно-орієнтовані практикуми англійською мовою для магістрів і докторантів, брати участь у міжнародних конференціях, стажуваннях, готувати наукові статті англійською мовою тощо.

У контексті нашого дослідження розглянемо проблеми, з якими ми стикнулись під час впровадження ЕМІ у Маріупольському державному університеті та шляхи їх вирішення.

Впровадження ЕМІ вимагає, щоб здобувачі та викладачі володіли англійською мовою на рівні не менше ніж В2. І першою проблемою є те, що хоча цільовий рівень володіння англійською мовою серед

випускників шкіл відповідно до чинних навчальних програм з іноземних мов (Навчальні програми, 2019) становить не нижче В1, значна їх кількість не досягають зазначеного рівня, внаслідок чого до системи вищої освіти часто потрапляють абітурієнти з низьким вхідним РВМ. Саме тому, для досягнення нашими здобувачами цільового рівня володіння іноземною мовою на кожному з рівнів вищої освіти до освітніх програм включено відповідний набір освітніх компонент. На першому (бакалаврському) рівні на опанування курсу «Іноземна мова» відводиться 18 кредитів ЄКТС, дисципліна викладається з 2 по 7 семестр. Для подальшого поглиблення мовленнєвих компетентностей здобувачів вищої освіти ОС «Бакалавр» у 8 семестрі вони можуть обрати відповідну вибірккову дисципліну з переліку елективних навчальних дисциплін циклу професійної підготовки.

На другому (магістерському) рівні до переліку обов'язкових дисциплін циклу загальної підготовки включається дисципліна «Іноземна мова у професійному середовищі» в обсязі 3 кредити ЄКТС.

Друга проблема – недостатній рівень володіння іноземною мовою у викладачів. Для розв'язання цієї проблеми, для науково-педагогічних працівників, що виявили бажання викладати спеціальні дисципліни англійською, але їх рівень володіння мовою є недостатнім, було розроблено програму інтенсивних мовних курсів з урахуванням «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти: вивчення, навчання, оцінювання», рамкових програм з іноземних мов, стандартів вищої освіти за рівнями та спеціальностями, Концепції розвитку англійської мови у Маріупольському державному університеті.

Основними завданнями таких курсів є: створення організаційних і дидактичних умов для забезпечення професійно орієнтованих мовних (мовленнєва, соціокультурна, соціолінгвістична, дискурсивна та стратегічна компетентності) потреб учасників освітнього процесу; розвиток іншомовної компетентності науково-педагогічних працівників, що викладають англійською мовою фахові дисципліни на немовних спеціальностях; запровадження нових форм спільного професійного розвитку і формування педагогічних навичок, що відповідає потребам науково-педагогічних працівників в ЕМІ.

Окрім цього, з метою здійснення ефективного процесу організації викладання англійською мовою навчальних дисциплін і підвищення рівня мовної компетентності науково-педагогічних працівників профільних кафедр Університету до обов'язкової професійної кваліфікації додається мінімум одна

з таких вимог: знання англійської мови не нижче рівня B2, підтвержене сертифікатом відповідно до Загальноєвропейської рекомендації з мовної освіти з мов країн Європейського Союзу; наявність кваліфікаційного документу (диплом про вищу освіту); наявність документу (сертифікат, посвідчення) про проходження довгострокових мовних курсів обсягом 180 годин (6 кредитів ЄКТС), у тому числі організованих на базі МДУ.

Додатковим підтвердженням рівня володіння викладачем англійською мовою є наявність міжнародного професійного та мовного досвіду (стажування в країні, що входить в Організацію економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) або Європейський Союз; проведення лекцій англійською для іноземних здобувачів вищої освіти у рамках програм академічного обміну).

Ще однією проблемою, з якою ми зіткнулися під час впровадження програми ЕМІ у нашому закладі вищої освіти є невпевненість викладачів. Незалежно від їхнього фактичного рівня володіння англійською мовою, викладачі фахових дисциплін висловлюють побоювання, що їхньої англійської може бути недостатньо для навчання. Побоювання викладачів є цілком виправдані, оскільки різні фахові дисципліни мають свою спеціальну термінологію і завданням викладача є продумати як викладати ту чи іншу дисциплінарну термінологію здобувачам, які ще не мають базових знань у певній галузі. Для розв'язання цієї проблеми викладачам було запропоновано ряд тренінгів, метою яких було удосконалення методики викладання мови, підвищення впевненості в собі, колективне вирішення питань та складнощів, з якими стикалися викладачі під час ЕМІ, обмін досвідом, пошук креативних шляхів вирішення проблемних питань.

Четвертою проблемою виявився недостатній рівень педагогічної майстерності викладачів. Деякі викладачі помилково вважають, що ЕМІ – це просто питання перемикання кодів під час занять. Іншими словами, вони думають, що можна викладати точно так само, як вони викладають своєю рідною мовою, просто перекладаючи все на англійську, не змінюючи підходи до викладання, методи чи матеріали. Це помилкове уявлення значно знижує ефективність навчання в ЕМІ, а згодом може призвести до зниження мотивації викладача. Для розв'язання цієї проблеми у МДУ було створено школу педагогічної

майстерності викладача (ШПМ). У ШПМ викладачі мали змогу опанувати нові ефективні методики та методичні прийоми, вивчити та ознайомитись із сучасними інноваційними технологіями, сформувати індивідуальний стиль творчої діяльності, вивчити та впровадити в практику передовий педагогічний досвід тощо.

Маємо зазначити, що незважаючи на багатоступову та ґрунтовну підготовку викладачів до ЕМІ, більшість з них зазначають, що їм потрібна професійна підтримка для постійного професійного зростання та ефективного впровадження ЕМІ. Отже, у міру того, як заклади вищої освіти рухаються до ЕМІ, існує потреба у розвитку стійкої та спільної програми професійного розвитку викладачів ЕМІ і ця проблема залишається, на жаль, не розв'язаною.

Ми поділяємо думку зарубіжних науковців Х. Брауна, П. Клементса та А. Круза (Brown et al., 2016: 420), які зазначають, що співпраця викладачів вважається одним із найбільш перспективних видів професійного розвитку.

На нашу думку, створення спільноти викладачів, задіяних у ЕМІ, та організація їх співпраці сприятимуть більш широким можливостям для обміну ідеями та засобами навчання, підвищать ефективність навчання та мотивацію, дозволять зробити навчальний процес цікавим, різноманітним та інноваційним. Бажано, щоб в такій коаліції викладачів були не тільки новачки, але і досвідчені викладачі ЕМІ та викладачі мови.

Висновки. Впровадження програми ЕМІ не є простим завданням, імплементація такої методики можлива за сумісної діяльності викладачів англійської мови, викладачів професійних дисциплін, фахівців-педагогів і за підтримки керівництва закладу освіти. Досвід Маріупольського державного університету у цьому питанні засвідчує, що основними викликами для викладачів є: власний рівень володіння мовою, мовна компетентність здобувачів вищої освіти, методика викладання дисципліни англійською мовою та вибір методів навчання, рівень педагогічної майстерності і наявність ресурсів. Тільки завдяки ґрунтовній підготовці і всебічній зацікавленості усіх сторін можливо ефективно імплементувати ЕМІ-курс у практику підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Болайто Р., Вест Р. Інтернаціоналізація українських університетів у розрізі англійської мови: Проект «Англійська мова для університетів. Київ : Сталь, 2017. 154 с.
2. Концепція розвитку англійської мови у Маріупольському державному університеті. Маріуполь: МДУ, 2021. 11 с.
3. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов, 10-11 класи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>

4. Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні : Указ Президента України від 16.11.2015 р. № 641/2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/641/2015#Text> (дата звернення: 08.02.2022). *The President's decree «About announcing 2016 the year of English in Ukraine»*, 2015. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560> [in Ukrainian].
5. Проект Концептуальних засад державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти. URL: <https://www.businesslaw.org.ua/konceptualni-zasady-derjavnoi-polityky-schodo-rozvytku-angliiskoi-movy/#post-6085-footnote-2>
6. Barrios E., Lopez-Gutierrez A., Lechuga C Facing challenges in English Medium Instruction through engaging in an innovation project. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 228. P. 209–214.
7. Brown H. English-medium instruction in Japan: Discussing implications for language teaching. In: Clements P., Kruse A., and Brown H. (eds) *Focus on the Learner*. Tokyo : JALT, 2016. 419–425.
8. Coleman J.A. English medium teaching in European Higher Education, *Language Teaching*, 2017. 1 (1), p. 1–14.
9. Dearden J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon: Phase 1. London : British Council, 2014. 40 p. [in English].
10. Macaro E. English Medium Instruction: Time to start asking some difficult questions. *Modern English Teacher*. V. 24. No. 2. P. 1–7. URL: www.modernenglishteacher.com.
11. Marsh D., English as medium of instruction in new global linguistic order: Global Characteristics, local consequences. Second Annual Conference for Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing., Abu Dhabi. URL: <https://archive.org/details/ProceedingsOfTheSecondAnnualConferenceForMiddleEastTeachersOfScienceMathematicsAndComputing.pdf>.
12. Vinke A.A. English as the medium of instruction in Dutch engineering education. Delft : Delft University Press, 1995. 206 p.

REFERENCES

1. Bolaito R., Vest R. Internatsionalizatsiia ukrainskykh universytetiv u rozrizi anhliiskoi movy: Proekt “Anhliiska mova dlia universytetiv” [Internationalization of Ukrainian universities in terms of English: Project “English for universities”]. Kyiv : Stal, 2017. 154 s. [in Ukrainian].
2. Kontsepsiia rozvytku anhliiskoi movy u Mariupolskomu derzhavnomu universyteti [The concept of English language development at Mariupol State University]. Mariupol: MDU, 2021. 11 s. [in Ukrainian].
3. Navchalni prohramy z inozemnykh mov dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv i spetsializovanykh shkil iz pohlyblenym vyvchenniam inozemnykh mov, 10-11 klasy [Curricula in foreign languages for schools and specialized schools with in-depth study of foreign languages, grades 10-11]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/prohramy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf> [in Ukrainian].
4. Pro oholoshennia 2016 roku Rokom anhliiskoi movy v Ukraini : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 16.11.2015 r. № 641/2015 [The President's decree «About announcing 2016 the year of English in Ukraine»]. 2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/641/2015#Text>. [in Ukrainian].
5. Proiekt Kontseptualnykh zasad derzhavnoi polityky schodo rozvytku anhliiskoi movy u sferi vyshchoi osvity [Draft Conceptual Principles of State Policy for the Development of the English Language in the Field of Higher Education]. URL: <https://www.businesslaw.org.ua/konceptualni-zasady-derjavnoi-polityky-schodo-rozvytku-angliiskoi-movy/#post-6085-footnote-2> [in Ukrainian].
6. Barrios E., Lopez-Gutierrez A., Lechuga C Facing challenges in English Medium Instruction through engaging in an innovation project. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 228. P. 209-214.
7. Brown H. English-medium instruction in Japan: Discussing implications for language teaching. In: Clements P., Kruse A., and Brown H. (eds) *Focus on the Learner*. Tokyo : JALT, 2016. 419–425.
8. Coleman J.A. English medium teaching in European Higher Education, *Language Teaching*, 2017. 1 (1), p. 1–14.
9. Dearden J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon: Phase 1. London : British Council, 2014. 40 p.
10. Macaro E. English Medium Instruction: Time to start asking some difficult questions. *Modern English Teacher*. V. 24. No. 2. P. 1–7. URL: www.modernenglishteacher.com.
11. Marsh D., English as medium of instruction in new global linguistic order: Global Characteristics, local consequences. Second Annual Conference for Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing., Abu Dhabi. URL: <https://archive.org/details/ProceedingsOfTheSecondAnnualConferenceForMiddleEastTeachersOfScienceMathematicsAndComputing.pdf>.
12. Vinke A.A. English as the medium of instruction in Dutch engineering education. Delft : Delft University Press, 1995. 206 p.

УДК 37.016:811.111

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-48>

Оксана ЗУБЕНКО,

orcid.org/0000-0001-5435-5817

*асистент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Донецького національного університету імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна) xenazov@gmail.com*

ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На сьогоднішній день вивчення англійської мови є надзвичайно актуальним, що пов'язано із процесом входу України до європейського простору. Велика частина населення України, особливо студентська молодь, проявляє зацікавленість до вивчення іноземної мови, оскільки це дає значну кількість переваг і можливостей для побудови успішної кар'єри та становлення себе як конкурентоспроможного фахівця. Проте, невпинний інформаційний розвиток та соціально-економічні зміни у суспільстві потребують перегляду сформованої традиційної системи викладання іноземних мов та застосування нових технологій. З огляду на це, дана стаття присвячується розгляду особливостей застосування інтерактивних технологій у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти. Адже саме ці технології навчання здатні поліпшити професійну підготовку спеціалістів різних напрямів, скоротити розрив між навчальним процесом та майбутньою професійною діяльністю, а також перетворити студента у суб'єкта власної діяльності.

Метою цієї статті є детальне вивчення та аналіз інтерактивних методів та технологій викладання англійської мови у закладах вищої освіти, а також встановлення важливості їх застосування в процесі навчання.

Проаналізовано поняття «інтерактивні технології», розкрито їх значення та виокремлено основні види. Охарактеризовано основні методи інноваційних технологій у процесі оволодіння англійською мовою за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти.

Встановлено, що введення технологій інтерактивного навчання у процес оволодіння англійською мовою за професійним спрямуванням є однією з основних умов оптимального розвитку майбутніх фахівців в усіх сферах соціальної взаємодії. Виокремлено, що використання здобутих знань під час особистісного, культурного, політичного та інших видів спілкування, а також досконале використання англійської мови у професійній діяльності створює майбутнього прогресивного спеціаліста. Розроблено ряд пропозицій щодо використання інноваційних методів оволодіння англійською мовою у навчальному процесі.

Ключові слова: *інтерактивні технології, технологія проєктів, інноваційне навчання, метод проєктів, робота в групі.*

Oksana ZUBENKO,

orcid.org/0000-0001-5435-5817

*Lecturer at the Department of Foreign Languages for Specific Purposes
Vasyl' Stus Donetsk National University
(Vinnytsia, Ukraine) xenazov@gmail.com*

APPLICATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Today, the study of English is extremely important due to the process of Ukraine's accession to the European space. A large part of the population of Ukraine, especially students, is interested in learning a foreign language, as it provides a significant number of benefits and opportunities for building a successful career and becoming a competitive professional. However, the constant information development and socio-economic changes in society require a review of the existing traditional system of teaching foreign languages and the use of new technologies. With this in mind, this article is devoted to the peculiarities of the use of interactive technologies in the teaching of English for specific purposes in higher education institutions. After all, these interactive technologies of foreign language teaching can improve the professional training of specialists in various fields, reduce the gap between the educational process and future professional activities, as well as turn the student into a subject of his own activities.

The aim of this article is a detailed study and analysis of interactive methods and technologies of teaching English in higher education institutions, as well as establishing the importance of their use in the learning process.

The concept of "interactive technologies" is analyzed, their meanings are revealed and the main types are singled out. The main methods of innovative technologies in the process of mastering English for professional purposes in higher education institutions are described.

It is established that the introduction of interactive learning technologies in the process of mastering English for specific purposes is one of the main conditions for optimal development of future professionals in all areas of social interaction. It is emphasized that the use of acquired knowledge in personal, cultural, political and other types of communication, as well as the perfect use of English in professional activities creates a future progressive specialist. A number of proposals for the use of innovative methods of mastering the English language in the educational process have been developed.

Key words: *interactive technologies, project technology, innovative training, project method, group work.*

Постановка проблеми. Українська євроінтеграція в систему освіти (а саме впровадження Болонської системи) та процес реформування української системи освіти висувають вимоги щодо постійного оновлення та покращення методів навчання й навчальних технологій.

Перед сучасним навчальним закладом ставиться вимога впровадження нових підходів до навчання, які будуть спроможні забезпечити розвиток творчих, комунікативних і професійних компетенцій у вивченні мови. Дані компетенції спрямовані стимулювати потреби майбутніх фахівців у саморозвитку та самоосвіті на базі змісту й організації процесу навчання в освітніх закладах. Актуальність дослідження проблем навчання іноземної мови у закладах вищої освіти зумовлена суспільними та соціальними потребами щодо наявності спеціалістів з високим рівнем володіння англійською мовою, які будуть розвивати певну сферу людського існування, що призводить до неупинного світового прогресу. Очевидно, що попит на економіста, програміста, юриста зі знанням англійської мови буде значно більший ніж попит на того ж спеціаліста без знань мови. Дана проблематика вимагає ґрунтовного дослідження, аналізу та вивчення особливостей процесу оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією студентами вищих навчальних закладів.

На сучасному етапі від викладачів іноземної мови вимагається розв'язання проблем пошуку нових, прогресивних способів підвищення інтересу студентів до засвоєння іноземної мови, а також формування у них позитивного ставлення та мотивації до навчання. Робота зі здобувачами закладів вищої освіти потребує комбінації знань англійської мови з майбутньою професійною діяльністю студентів, адже міжнародна співпраця України з багатьма країнами потребує високо профільних спеціалістів, які б могли самостійно спілкуватись (Кравченко, 2017: 100). Запровадження інтерактивних навчальних технологій виступає одним із можливих шляхів розв'язання цієї проблеми, оскільки методи інтерактивного навчання є складовим елементом інноваційних технологій сучасності.

Аналіз досліджень. Проведений нами аналіз наукової й методичної літератури свідчить

про те, що велика кількість закордонних вчених, серед яких Е. Аронсон, Є. Полат, Д. Р. Грабінгер, Я. Голант, М. Сібелман тощо та вітчизняних фахівців, зокрема Т. Гончаренко, Н. Шпакова, О. Пометун, С. Ніколаєва, І. Дичківська, Ю. Кравченко, У. Науменко та ін. досліджували шляхи впровадження інноваційних технологій в систему освіти, а точніше – в навчальний процес закладів вищої освіти. Вони займаються удосконаленням методів та способів викладання англійської мови, зокрема й за професійним спрямуванням. В процесі постійного дослідження цього питання відбувається пошук вдосконалення та оптимізації методів отримання знань.

Метою статті є розкриття суті застосовування інтерактивних методів у процесі засвоєння студентами англійської мови, що виступає головною передумовою створення сприятливих умов навчання, де усі здобувачі матимуть змогу взаємодіяти між собою, вільно спілкуватися та легко й ефективно засвоювати мовний матеріал.

Виклад основного матеріалу. Центральною складовою професійної підготовки майбутнього фахівця є оволодіння англійською мовою за професійним спрямуванням. Відповідно метою вивчення мови є застосування здобутих теоретичних знань у реальних практичних ситуаціях.

Ю. О. Кравченко стверджує, що інтерактивною технологією є така технологія, яка надає студенту роль активного учасника процесу навчання та творця (Кравченко, 2017: 90). Більше того, на погляд дослідника, ці технології забезпечують створення необхідних передумов не тільки для розвитку мовленнєвих компетенцій студентів, але й для формування умінь приймати індивідуальні та колективні рішення для того, щоб виховувати активних і свідомих громадян суспільства (Кравченко, 2017: 89).

У. В. Науменко вважає, що вища школа повинна бути «не підготовкою до життя, а має бути життям». Однак, для того, щоб досягнути цього, потрібно використовувати інноваційний підхід та створити інтерактивне середовище (Науменко, 2018: 118).

О. І. Пометун висловлює думку про те, що інтерактивні технології передбачають не лише переймання знань від педагога, а й одержання їх у

процесі власної активної діяльності. У такий спосіб інтерактивні технології забезпечують самостійність студентів у процесі відкриття, здобуття та конструювання знань, а також застосування одержаних знань у нових ситуаціях. У цьому разі викладач виконує роль організатора навчального процесу і лідера групи, а студенти отримують активні ролі (Пометун, 2002: 7).

Зазначимо, що у процесі оволодіння англійською мовою основною метою використання методів інтерактивного навчання є створення необхідних умов, що стимулюють обговорення різноманітних проблем та аргументування власних поглядів, тобто відбувається певна взаємодія між викладачем та студентом, яка скеровує особистість у напрямку розвитку її розумових та творчих здібностей, комунікативних навичок, а також формує позитивну мотивацію до вивчення мови.

Погоджуємося із Т. Цепко, яка стверджує, що інтерактивні технології мови мають надзвичайно велике значення, адже, по-перше, вони поліпшують компетенції студентів та формують уміння приймати як колективні, так і самостійні рішення. По-друге, вони стимулюють прояв інтелектуальних і творчих рішень та значно підвищують мотивацію й зацікавленість до опанування англійської мови. По-третє, інтерактивні технології інтенсифікують дослідницькі вміння студентів та гарантують їх інтенсивну мовленнєву практику (Цепко, 2018: 118).

Методика викладання іноземних мов на сучасному етапі пропонує досить велику кількість різноманітних інтерактивних технологій, які можуть використовуватися під час викладання англійської мови відповідно до професійного спрямування у закладах вищої освіти. До таких технологій, зокрема, належать наступні:

- навчання з комп'ютерною підтримкою (CALL);
- внутрішні та зовнішні кола (inside and outside circles);
- мозковий шторм (brain storm);
- технологія проєктів;
- технологія групових пазлів читання зигзагом (jigsaw reading);
- рольові ігри;
- технологія «зустріч експертів» (Expert Groups);
- навчання по станціях;
- обмін думками (thinkpairshare);
- технологія сценарію (storyline method);
- парні інтерв'ю (pairinterviews);
- «кейзстаді» (Крамаренко, 2002: 8).

Розглянемо детальніше деякі із вищенаведених інтерактивних технологій. Для прикладу, технологія «кейзстаді» ґрунтується на роботі над проблемними ситуаціями. У ході використання цієї технології викладач пропонує студентам певну проблемну ситуацію, а студенти повинні розглянути її, проаналізувати та запропонувати власні шляхи розв'язання цієї проблеми. Залежно від професійного спрямування студентів, можна запропонувати їм різні теми для дискусії. Наприклад, студентам-юристам буде цікаво обговорити таку тему, як «Modern Conflicts in the World of Politics and Their Influence», студентам-медикам – «Global Health Problems: Causes and Results», студентам-економістам – «Global Economic Crisis and COVID-19», а студентам комп'ютерних спеціальностей – «Effective Applications and Technologies in WFH Environment».

Технологія сценарію, або storyline method, базується на сполученні запланованих навчальних завдань з ідеями та інтересами студентів, що дає здобувачам певну свободу дій на занятті, адже вони одержують можливість самостійно вирішувати, яким чином відбуватиметься окрема частина або все заняття з іноземної мови (Кошечко, 2015: 36). Приміром, студенти зможуть запропонувати викладачу, що спочатку вони проведуть дискусію на ту чи іншу тему, потім виконають завдання, які пропонує викладач, а після цього будуть працювати у парах.

При застосуванні технології «зустріч експертів», або Expert Groups, студенти повинні об'єднатися у групи, кожна з яких має опрацювати певний матеріал, а потім донести його до інших учасників навчального процесу, які конспектують та запам'ятовують подану інформацію. Ця технологія дає можливість швидко засвоїти необхідний матеріал та одержати цілісне уявлення про те, що вивчається (Пометун, 2004: 113).

Однією з найбільш розповсюджених технологій інтерактивного навчання на сучасному етапі є метод проєктів. Доктор педагогічних наук Є. Полат відзначала, що метод проєктів передбачає визначену сукупність дій студентів та навчально-пізнавальних засобів, що розв'язують конкретну проблему в результаті виконання пізнавальних самостійних дій та допускають представлення одержаних результатів у вигляді конкретного продукту діяльності. Як педагогічна технологія, метод проєктів є сукупністю проблемних, дослідницьких, пошукових методів, які є творчими за своєю сутністю (Полат, 2000: 3).

У проєктній роботі студенти залучаються до організованої педагогом пошукової навчально-пізнавальної діяльності. Проєктні форми роботи

формують та розвивають пошуково-дослідницькі, комунікативні, технологічні та інформаційні компетенції. Вагомою перевагою проєктних методів є те, що вони формують креативність, допомагають формувати міжпредметні зв'язки, стимулюють інтелектуальну активність, розвивають комунікативні вміння, сприяють опануванню навичок роботи в групі, вчать ефективно застосовувати інформаційно-телекомунікаційні технології у процесі засвоєння іноземної мови, формують соціальну мобільність. Є. Полат підкреслювала, що у процесі проєктної роботи спостерігається підвищення мотивації студентів, оскільки під час виконання такого завдання, засвоєння іноземної мови виступає не цілком, а засобом утворення кінцевого продукту діяльності. З огляду на це, навіть не дуже успішні студенти мають можливість повною мірою проявити себе, виконуючи посильні для них завдання. Результатом цього є те, що кожен студент робить власний вагомий внесок у створення кінцевого проєкту (Полат, 2000: 4).

Ще однією розповсюдженою технологією інтерактивного навчання є технологія пізнавальних ігор. Під час її застосування відбувається моделювання різноманітних життєвих ситуацій, стосунків та взаємодій. Окрім великого навчального значення, ігри також сприяють відкриттю особистостей студентів, прояву їхніх потенційних можливостей та творчості, подоланню невпевненості та розвитку комунікативних навичок. Наприклад, гра «Grabaminute» спрямована на розширення лексичного запасу студентів. Під час такої гри здобувачам даються картки з певними термінами або зображеннями предметів, а їхнє завдання полягає в тому, щоб за одну хвилину якомога повніше та точніше описати цей термін. Ця гра є дуже ефективною і дає змогу використовувати термінологію відповідно до професійного спрямування майбутніх фахівців.

Популярним засобом інтерактивного навчання у закладах вищої освіти сьогодні є застосування

мультимедійного комплексу (МК) у складі мультимедійного проєктора, мультимедійної дошки та персонального комп'ютера. Цей комплекс виводить процес опанування англійської мови на якісно новий рівень та забезпечує поєднання усіх переваг сучасних комп'ютерних технологій. МК дає можливість залучити всю аудиторію до активної роботи, завдяки інтерактивності й наочності (Пометун, 2004: 95).

Висновки. Таким чином, провівши дане дослідження, ми вважаємо, що застосування інтерактивних методів і форм роботи під час викладання англійської мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти дозволяє виділяти більше часу для мовної практики під час занять для кожного студента, розв'язати різноманітні виховні й розвивальні задачі та досягти бажаного рівня засвоєння матеріалу усіма студентами. Адже використання різних інноваційних технологій та методів спонукає викладача до постійного самовдосконалення, творчості, професійного та особистого становлення й розвитку.

В процесі ознайомлення з певним інтерактивним методом, викладач перетворюється в організатора навчально-пізнавальної, самостійної, творчої та комунікативної діяльності студентів. Більш того, у викладача виникають можливості для вдосконалення навчального процесу, розвитку комунікативної компетенції здобувачів та всебічного розвитку їхніх особистостей. Також варто зазначити, що інтерактивні технології суттєво зацікавляють та мотивують студентів до ґрунтовного оволодіння англійською мовою за професійним спрямуванням, оскільки якість знань дає можливість кращого працевлаштування за спеціальністю не лише в Україні, а й поза її межами.

Практичне застосування підтверджує, що усі методи є досить ефективними, а їхнє використання є цілком виправданим, проте, задля отримання швидких та дієвих результатів у вивченні мови, їх варто поєднувати.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кошечко Н. Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Педагогіка*. 2015. № 2. С. 35–38.
2. Кравченко Ю. О. Про деякі інтерактивні методи на заняттях англійської мови. *Молодий вчений*. 2017. № 3. С. 89–117.
3. Крамаренко С. Г. Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок*. 2002. № 5–6. С. 7–10.
4. Полат Е. С. Метод проєктів на заняттях іноземного мови. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 3–10.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посібник. Київ : А.П.Н., 2002. 136 с.
6. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ, 2004. 192 с.
7. Суловець С. О. Застосування інтерактивних методів навчання мови при викладанні професійно спрямованої англійської мови студентам-медикам. *Молодий вчений*. 2016. № 11(38). С. 512–516.
8. Цепко Т. Застосування інтерактивних технологій у викладанні англійської мови. *Молодь і ринок*. 2018. № 12(167). С. 116–120.

REFERENCES

1. Koshechko N. (2015). Innovatsiini osvichni tekhnolohii navchannia ta vykladannia u vyshchii shkoli [Innovative Educational Technologies of Learning and Teaching in High School]. *Pedagogy*, 2015, № 2, pp. 35–38 [in Ukrainian].
2. Kravchenko Yu. O. (2017). Pro deiaki interaktyvni metody na zaniattiakh anhliiskoi movy [On Some Interactive Methods at English lessons]. *Young Scientist*, 2017, № 3, pp. 99–117 [in Ukrainian].
3. Kramarenko S. H. (2002). Interaktyvni tekhniki navchannia yak zasib rozvytku tvorchoho potentsialu uchniv [Interactive Teaching Techniques as a Means of Developing the Creative Potential of Students]. *Open lesson*, 2002, № 56, pp. 7–10 [in Ukrainian].
4. Polat E. S. Metod proektov na zaniatyakh ynostrannoho yazyka [Method of projects in foreign language classes]. *Foreign languages at school*, 2000, № 2, pp. 3–10 [in Russian].
5. Pometun O. I. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid: metod. posibnyk [Interactive Learning Technologies: Theory, Practice, Experience: Teaching Aid]. Kyiv : A.P.N., 2002, 136 p. [in Ukrainian].
6. Pometun O., Pyrozhenko L. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern Lesson. Interactive Learning Technologies]. Kyiv, 2004, 192 p. [in Ukrainian].
7. Suslovets S. O. Zastosuvannia interaktyvnykh metodiv navchannia hovorinnia pry vykladanni profesiino spriamovanoi anhliiskoi movy studentam-medykam [Application of interactive methods of teaching speaking in the teaching of professionally oriented English to medical students]. *Young scientist*, 2016, № 11(38), pp. 512–516 [in Ukrainian].
8. Tsepko T. Zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii u vykladanni anhliiskoi movy [Application of interactive technologies in teaching English]. *Youth and the market*, 2018, № 12(167), pp. 116–120 [in Ukrainian].

УДК 378.091.3:821(100)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-49>**Катерина КАЛИНИЧ,**

orcid.org/0000-0002-8263-6322

*аспірантка кафедри зарубіжної літератури та теорії літератури
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна) k.kalynych@chnu.edu.ua*

ІСТОРИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЕКЗАМЕНАЦІЙНОГО КОНТРОЛЮ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Аналізується екзаменаційний контроль як один з класичних способів перевірки здобутих знань. Оскільки сучасність потребує висококваліфікованих фахівців у будь-якій спеціальності, процедура іспитів дає найкращу можливість підготувати компетентного спеціаліста відповідної галузі. Простежено діахронічний вектор еволюції традиційної оцінки знань (від III тис. до н.е. до сьогодення). Крім того, накреслено історичний вектор системи оцінювання здобувачів освіти, починаючи з єзуїтських коледжів аж до сучасної версії так званої Болонської системи. Розглянуто види контролю, що застосовуються у сьогочасних вишах, зокрема увагу акцентовано на специфіці проведення семестрового екзаменаційного контролю. Види екзаменів і методика їхнього проведення коментуються у розгорнутому форматі. Для уникнення значних емоційних стресів у студентства під час іспитів пропонується необхідний алгоритм дії. Враховуючи, що якість проведення іспитів безпосередньо визначається викладачем, розглянуто усі критерії оцінювання, необхідні для об'єктивної оцінки опрацьованого матеріалу. Розглянуто ряд проблем, з якими сучасні студенти часто зіштовхуються під час складання іспитів. З цією метою було проведено анкетування здобувачів вищої освіти філологічного та географічного факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, загальні висновки якого подаються у цій статті. Результати анкетування показали, що компетентна підготовка до іспитів потребує два тижня; поза тим для студентів останніх двох років найоптимальнішою формою перевірки знань стало тестування. Водночас окремі респонденти акцентували необ'єктивність при оцінюванні їхніх відповідей. Встановлено, що на якість підготовки до іспитів безпосередньо впливає комплекс факторів: неухважність на парах і брак часу на підготовку, неможливість вчасно опрацювати надто великий об'єм інформації, психо-емоційний стан студента. Висновується, що якісні результати навчання безпосередньо залежать від ставлення студентів до відповідного курсу та часової напруженості. Тут пропонується ряд методів для покращення методики такої перевірки знань.

Ключові слова: вища школа, перевірка знань, іспит, екзаменаційний контроль, методика викладання вищої школи.

Kateryna KALYNYCH,

orcid.org/0000-0002-8263-6322

*Postgraduate at the Department of Foreign Literature and Theory of Literature
Yuri Fedkovich Chernivtsi National University
(Chernivtsi, Ukraine) k.kalynych@chnu.edu.ua*

HISTORICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF EXAMINATION CONTROL IN HIGHER EDUCATION

Examination control is analyzed as one of the classic ways to test the acquired knowledge. As modernity requires highly qualified specialists in any specialty, the examination procedure provides the best opportunity to prepare a competent specialist in the relevant field. The diachronic vector of the evolution of the traditional assessment of knowledge (from III thousand BC to the present) is traced. In addition, the historical vector of the system of evaluation of students, from Jesuit colleges to the modern version of the so-called Bologna system, is outlined. The types of control used in modern universities are considered, particularly the attention is focused on the specifics of the semester examination control. Types of exams and methods of their conduct are commented in an expanded format. To avoid significant emotional stress of students during exams, the necessary algorithm of action is proposed. Taking into consideration that the quality of examinations is directly determined by the teacher, all the evaluation criteria necessary for an objective assessment of the material are considered. A number of problems that modern students often face when taking exams are considered. For this purpose, a survey of higher education students of the Faculty of Philology and Geography of the Yuri Fedkovych National University of Chernivtsi was conducted, the general conclusions of which are presented in this article. The results of the survey showed that competent preparation for exams takes two weeks; in addition, for students of the last two years, the most optimal form of testing was testing. At the same time, some respondents emphasized bias in assessing their answers. It is established that the quality of preparation for exams is directly affected by a set of factors, such as inattention in pairs and lack of time for preparation, inability to process too much information in time, the psycho-emotional state of the

student. It is concluded that the quality of learning outcomes directly depends on the attitude of students to the course and time intensity. Here are a number of methods to improve the methodology of such knowledge testing.

Key words: *higher school, knowledge test, exam, examination control, methods of teaching in higher education.*

Постановка проблеми. Затребуваність у компетентних фахівцях, професіоналах певної галузі є першорядною проблемою для кожної епохи. Шлях до успішної реалізації галузевих новацій завжди спрямовувався новими знаннями на ґрунті історично набутого досвіду. Важливим чинником у цьому процесі постає контроль отриманих компетенцій та вмінь під час навчання у виші. З давніх часів перевірка знань традиційно виокремлювалася в самостійну процедуру, хоча форми її змінювалися з часом, адаптуючись до цивілізаційних можливостей своєї доби, що вимагає від вишівської методики систематичного реагування.

Аналіз досліджень. Значення проблеми екзаменаційного оцінювання у вищій школі акцентується в багатьох розвідках з історії, педагогіки та психології. Зокрема в історико-педагогічному аспекті до цієї теми зверталися такі вчені, як Х. О. Онацько, С. Р. Семчакевич, І. А. Казакова. Педагогічний ракурс екзаменів розкривають напрацювання А. І. Зільберштейна, Т. Д. Солдатової, Г. О. Лисака, І. Є. Булах, М. Р. Мруги, О. П. Волосоцея, М. Сметанського, Н. В. Рибка, Л. М. Павлик, Ю. Шевченко, С. О. Зеніна та ін. В психологічному ключі екзаменування розглядають Ю. Г. Москальчук, Л. В. Панфілова, П. Крінчик.

Метою статті постає аналіз і виокремлення актуальних для сьогодення методичних аспектів в руслі успішного проведення семестрового екзаменаційного контролю знань студентів, обговорення найефективніших способів вдосконалення методики їх проведення.

Виклад основного матеріалу. Як вже відомо, ще з середини III тис. до н.е. в Давньому Вавилоні учнів за допомогою іспитів перевіряли на вміння писати, знання чотирьох арифметичних дій, вони мали розбиратися у тканинах, металах, рослинах і тваринах. У Давньому Китаї перевірка учнів відбувалася шляхом миттєвої відповіді на загадки / питання-парадокси. Натомість екзамену у Давньому Єгипті були значно складнішими: учневі доводилося проходити трьохетапний шлях перевірки знань – співбесіду (де перевірявся загальний рівень знань та ораторське мистецтво); вміння працювати, мовчати і слухати та найважче – випробування водою, вогнем і загрозою смерті (Кто придумав екзамену?).

Форма проведення іспитів, наближена до нашого часу, виникла в університетах Європи часів Середньовіччя. Приміром, втупивши на

факультет мистецтв, студент повинен був провчитися три-чотири роки для здобуття ступеня «бакалавр мистецтв», час від часу проходячи нелегку перевірку. Іспити адаптувалися до релігійних свят і подій. Так, на Різдво магістр проводив у спудеїв перший іспит – «responsio», друга перевірка знань – «determinatio» – в разі успішного проходження першого екзамену здавалася членам комісії і відбувалася на початку Великого посту. Згодом влаштовувався публічний диспут, при успішному результаті студент отримував бажану ступінь. Крім того, щоб довести свою спроможність займатися науковою діяльністю, бакалавр був зобов'язаний самостійно провести певну кількість занять (Глаголева, 2014). При тому що студентам дозволялося будь-коли і протягом значного часу відвідувати заняття, лише найбільш сумлінні з них могли досягти наукової майстерності.

Для отримання наступного ступеня – ліценціата – бакалавру необхідно було навчатися ще один-три роки і пройти іспит у складі комісії з магістрів, ректора або його замісника. Презентував такого бакалавра компетентний наставник, який брав на себе відповідальність за його знання та поведінку. Питання, які отримував здобувач освіти, стосувалися знання різноманітних текстів (бакалавр повинен був записатися, що прочитав список книг, необхідних за програмою, і брав участь у диспутах). Вже через пів року ліценціат повинен був продемонструвати вступний урок у присутності ректора та шести магістрантів і згодою отримати ступінь магістра мистецтв (Глаголева, 2014).

Вже у XIX ст. екзаменаційна система оцінювання знань використовувалася в усіх європейських країнах. І хоча навіть серед відомих педагогів точилися дискусії щодо ефективності застосування екзаменів для перевірки знань (Нагаєв, 2019; Методика проведення контрольних дій у вищій школі), все ж цей вид навчальної роботи, попри окремі вишівські експерименти, виявився найдієвішим способом для продуктивного опанування відповідного матеріалу. До теперішнього часу перевірка засвоєння певного вузівського предмету відповідно до навчального плану та робочої програми певної дисципліни є обов'язковою і здійснюється у вигляді заліку чи іспиту (семестровий контроль). Для цього методисти вишу розробляють відповідний розклад, щоб студент мав час на підготовку, а викладач знайомить

зі списком питань й попереджає про форму проведення перевірки знань.

Крім того, в українських університетах систематично застосовуються й інші види контролю – вхідний (проводиться на першому занятті для визначення рівня підготовки аудиторії з відповідного предмету), поточний (застосовується на всіх заняттях – лекційних, практичних, семінарських, лабораторних, консультаційних – для перевірки вивченого матеріалу за означеною темою), рубіжний (має на меті перевірити знання після завершення вивчення певної частини/ модуля / розділу), підсумковий (річний / семестровий контроль та державна атестація – контролюють результати навчання на проміжних або заключному етапах), державна атестація (ЕК, проводиться після закінчення навчання за програмою певного рівня вищої освіти) (Головенкін, 2019:182-183; Види та рівні контролю навчальних досягнень студентів). Отже, такий контроль за засвоєнням матеріалу виконує ряд необхідних для ЗВО функцій, серед яких виділено діагностико-коригуючу, навчальну, мотиваційно-стимулюючу, організуючу, виховну тощо (Головенкін, 2019: 177-178). Означений алгоритм контролю дозволяє формувати у здобувачів вищої освіти необхідні фахові компетенції та практичні навички згідно з вимогами освітніх програм.

Детальніше зупиняємося на екзаменаційному (семестровому) контролі. Оминаючи вкрай актуальне питання сучасних екзаменаційних випробувань в режимі online (воно потребує окремої розвідки), зазвичай традиційне оцінювання буває двох видів: усне або письмове, кожне з них відбувається за специфічною методикою. Оскільки екзаменаційні білети складаються не лише з теоретичних, але й практичних завдань, вони подекуди передбачають комбінований характер оцінювання (дозволяють усну та письмову відповіді).

Так, письмові завдання для іспиту (приміром: написання есе, переклади відповідних текстів, аналіз твору, вирішення задач, відповіді на питання, тестування тощо) дає викладач, підготувавши для кожного з присутніх персональний варіант завдань, які виконуються на проштампованих печаткою факультету листках протягом зазначеного часу (в залежності від спеціальності, зазвичай одна академічна пара – година 20 хв.). Щоб студент міг самостійно і повно засвідчити свою обізнаність, атмосфера на письмовому екзамені потребує доброзичливого спокою. Письмова форма перевірки знань студентства документально оцінює рівень засвоєної ними інформації та практичних навичок і надає можливість, в разі конфліктного неузгодження, оскаржити підсумкові результати.

Усна форма проведення іспиту, що являє собою відкритий діалог між викладачем та його вихованцями, є, по суті, продовженням класичної Сократівської традиції. Із плином часу усні іспити набувають нових рис, на сьогодні вони передбачають наявність списку запитань, з якими повинен ознайомитись студент. Подекуди такий перелік може бути відсутнім, однак в цьому разі викладач опитує лише той матеріал, який він безпосередньо розглядав на лекційних заняттях, включно з питаннями, відведеними на самостійне опрацювання.

Обов'язковим елементом усного екзамену є наявність білетів, обговорених і затверджених на засіданні відповідної кафедри. Кожен білет (орієнтовно 30 на групу) повинен включати від трьох до шести питань теоретичного та практичного характеру, відбиваючи три рівні набутих знань – репродуктивний, творчий, дійовий (Нагаєв, 2019: 147). Студент зобов'язаний вибрати лише один білет (спрацьовує принцип рандомності / випадковості) без права його заміни на інший. Він може відповісти одразу або використати запланований термін на підготовку (не більше, ніж 30 хв.), щоб продумати й тезово скласти план відповіді. Під час екзаменування екзаменатор зобов'язаний уважно, не перебиваючи студента, вислухати його.

Поширеним прийомом екзаменаційного контролю у наш час виступає також іспит-бесіда (своєрідне бліц-опитування). Так, сучасні фахівці з вишівської методики виділяють наступні переваги цього контролю: розвиток когнітивного потенціалу, прояв ініціативи як з боку студента, так і з боку екзаменатора; перед студіозом більш виразно промальовується змістовна логіка курсу, формується цілісне уявлення про вивчену наукову дисципліну; скасовується змога користуватися шпаргалками, підказками, позаяк озвучені питання вимагають миттєвої відповіді (Беленічев, 2018). Також однією із переваг усного бліц-опитування є те, що викладач з метою точніше з'ясувати науковий потенціал того, хто відповідає, може поставити додаткові запитання (за умови, що під час діалогу студент допускає помилки, ґрунтовно не розкриває зазначених у білеті питань). Від додаткових запитань вимагається логічність, доцільність та не провокаційна упередженість.

Приймаючи, що головною метою іспитів є визначення рівня отриманих знань, якості їх засвоєння, необхідно враховувати й стресовий характер екзаменаційного періоду для студентства. Навіть успішні здобувачі освіти, повсякчасно демонструючи на парах високоякісну підготовку, через переживання і страх поразки саме на іспиті можуть

втрачати когнітивну активність, утруднюються сфокусуватись на запитанні і пригадати потрібну інформацію (т. зв. «ступор») (Панфілова, 2013), що може спричинити зниження балу оцінювання. Щоб уникнути подібних ситуацій, вишівський педагог Л. Панфілова пропонує студентам наступні дії: скласти графік з етапами та змістом діяльності щодо підготовки до необхідних іспитів; чітко визначити, які саме розділи та теми будуть розбиратись у відповідний день підготовки; спочатку повторювати легший / зрозумілий матеріал, а потім перейти до більш складного; обов'язково планувати перерви на відпочинок: кожні 40-60 хвилин підготовки чергуються 10-ти хвилинним відпочинком (випадки із підготовкою до іспиту за один день не обговорюються); дослідниця радить формувати у собі позитивний настрій та впевненість у власних силах; під час самого іспиту максимально зосередитись на завданнях / питаннях, абстрагувавшись від довколишньої обстановки; пам'ятати про закон Єркса-Додсона: найкращі результати досягаються від середньої інтенсивності мотивації (Панфілова, 2013: 278-280). До того ж, ще з часів панування старовинної риторики від екзаменувачів вимагалася культура красномовності, логічне і креативне мислення.

Для покращення результатів та запобігання стресовим ситуаціям викладачі подекуди можуть на іспитах дозволяти користуватись власними читацькими щоденниками, словниками, довідниками тощо. Крім того, Болонська система навчання, на яку перейшла й українська вища освіта з 2005 р., орієнтуючись на роботу студентів протягом семестру, дозволяє виставляти поточні оцінки «автоматом». Таким чином зростає мотивація і зацікавленість у вивченні предмету, а ризик потрапити у стресову ситуацію на екзаменах мінімізується.

Іспит постає випробуванням не лише для студентів, але й для самого екзаменатора, позаяк разом з його особистісними якостями висвітлюється і професійний рівень. При оцінюванні відповідей (як усних, так і письмових) викладач повинен дотримуватись максимальної об'єктивності в оцінці здобувача вищої освіти, послуговуючись чіткими критеріями:

- оцінка «відмінно» виставляється лише в разі, коли студент демонструє всебічне і ґрунтовне засвоєння і знання програмного матеріалу, вміння компетентно виконувати передбачені програмою завдання, він опрацював основну та додаткову літературу, проявив творчі здібності в розумінні, викладі та використанні навчального матеріалу;
- оцінка «добре» означає, що студент пока-

зав повне знання програмного матеріалу, успішно виконав завдання з відповідного предмету, проявив систематизований характер отриманих знань і здатність до їх самостійного поповнення і оновлення в ході професійної діяльності;

- оцінка «задовільно» виставляється тому студенту, хто допустив похибку у відповіді на іспиті і при виконанні екзаменаційних завдань, проте в достатньому обсязі оволодів необхідними знаннями і спроможний їх усунути під керівництвом викладача, знайомий із основною літературою робочої програми;

- оцінка «незадовільно» свідчить про те, що студент виявив суттєві прогалини в знаннях основного навчально-програмного матеріалу, не дав відповіді на екзаменаційні запитання, допустився значних помилок у виконанні передбачених програмою завдань (Методика проведення екзамена (зачета) по дисципліне).

У наш час високотехнологічного прогресу проблема із суб'єктивністю викладацької оцінки легко вирішується за допомогою комп'ютерного тестування, що дозволяє зафіксувати фактичну якість студентських знань. Наразі існує безліч різновидів тестів: відкриті / закриті, конструктивні, тест-вибір, встановлення послідовності, тести-класифікації, тести-таблиці, тест впізнання та ін. Не зважаючи на наявні переваги (інтенсифікація навчального процесу, швидкість виконання, оперативне отримання результатів, логічна структура контрольного матеріалу тощо), тестові завдання не позбавлені ряду недоліків: наявність відповідей навмання, нелегітимне списування, неможливість оцінити креативність студента та ін. (Беленічев, 2018). До того ж такий спосіб перевірки засвоєного матеріалу певною мірою знецінює переваги традиційного підходу до перевірки знань, позбавляючи здобувача освіти вербальної комунікації з викладачем, а викладача – можливості справедливо визначити справжній рівень розуміння предмету. Логічно, що дослідники рекомендують використовувати тестові завдання у поєднанні з додатковою бесідою (Беленічев, 2018; Панфілова, 2013).

Стосовно системи оцінювання, похідної від єзуїтських шкіл Х-XVII ст., де була введена актуальна до сьогодні система різноманітних нагород (вручення на святкових заходах, найкращі учні зазначалися на дошці пошани), то ці принципи в дещо видозміненому форматі присутні й досі. Як відомо, для покращення методики засвоєння знань та проведення своєрідної «профілактики» від самого початку застосовувалися й численні покарання: понаднормові роботи, «віслокові

вуха» / «ковпак дурня» (нездалим спудеям одягали ковпак з віслюковими вухами і вони ставали об'єктами висміювання), «пекельні сходи» та ін. Згодом подібну систему оцінювання у XVI–XVII ст. було змінено на бальну оцінку. Найкращий показник успішності позначався відтепер цифрою 1, 2-ка означала посередні знання вихованця, тоді як 3-ка вважалася найгіршим показником. З часом трибальна шкала оцінювання перетворилася на п'ятибальну, в якій 5-ка означала найнижчий бал. Подібна оцінка знань існувала в західно-європейських університетах до XVI ст., базуючись на словесному заохоченні та тілесних покараннях відстаючих студентів (Гордиенко, 2018). На європейському Сході, зокрема, у Києво-Могилянській академії навчальна діяльність спудеїв визначалася наступними оцінками-відгуками: «дуже прилежний», «дуже зрозумілий і надійний», «добронадійний», «хороший», «зело доброго вчення», «дуже добрий», «добрий, ретельний», «неабиякого успіху», «малого успіху» «зрозумілий, але недбалий», «зрозумілий, але лінивий», «непогано встигає», «малого успіху», «незрозумілий», «не зовсім тупий», «тупий і незрозумілий», «тупий», «дуже тупий» та ін. (Бабишин, 1991). У такий спосіб для вихованців сформувався особливий триступеневий поділ вищого, середнього і нижчого розряду. З часом і таке описове оцінювання втратило свою актуальність, повністю перейшовши на систему цифр, видозмінюючи і самі критерії оцінювання за висхідною градацією: одиницею позначається найнижчий рівень знань, а високий – відповідним найвищим балом. Сучасні університети, перейшовши на Болонський процес організації навчання і послуговуючись модульною системою оцінювання, використовують Європейську систему переведення кредитів (European Credit Transfer System – ECTS), шкала якої вимірюється в балах (від мінімального –1 до максимального – 100) і позначається літерами з відповідним оцінюючим значенням (оцінки за національною шкалою та відповідні бали), де А (90-100 балів) означає відмінно, В (80-89) – дуже добре, С (70-79) – добре, D (60-69) – задовільно, Е (50-59) – достатньо, FХ (35-49) – незадовільно з можливістю повторного складання, F (1-34) – незадовільно з обов'язковим повторним курсом. Безперечно, наступні часи також будуть оновлювати параметри оцінювання.

Крім того, слід враховувати, що кожен предмет має свою специфіку оцінювання і орієнтується на результати навчання відповідної університетської дисципліни. Приміром, викладач із зарубіжної літе-

ратури повинен давати оцінку знанням студента щодо основних біографічних фактів авторів, його аналітичній компетентності відносно їхніх програмних художніх текстів (зміст і формальні елементи), вмінню послуговуватися рекомендованою критичною літературою. Аналіз авторських доробків має базуватися на широкому методологічному ґрунті: передбачається компетентне використання набутих сучасної поетики, в компаративістичному ключі повинні простежуватися взаємозв'язки між культурологічною та філософською думкою і літературною практикою відповідної епохи; мають враховуватися набути рецептивної теорії та теорії перекладу, новітні літературознавчі дослідження, сучасна практика цитування та бібліографії.

Існує чимало проблем, з якими зіштовхується сучасний студент під час складання іспиту, що з'ясовується через практику анкетування. Так, з метою встановлення недоліків та вдосконалення системи проведення екзаменів було здійснено опитування 128 студентів філологічного та географічного факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у грудні 2021 р. (32% студентів 1-го курсу після екзаменаційної сесії, 20,3% – 2-го, 18% – 3-го, 20,3% – 4-го, 9,4% – 5-го). Питання, задані респондентам, стосувалися часу підготовки до іспиту, його форми проведення, труднощів під час екзамену та причин їхнього виникнення, залежності власного ставлення до викладача і його предмету на якість підготовки, об'єктивність/суб'єктивність викладача при оцінюванні, впливу хвилювання при здачі іспиту, виставлення оцінок «автоматом», способів покращення такої системи перевірки й оцінювання знань.

Відповідно отриманих даних слід констатувати, що якісна підготовка до іспиту в значній кількості студентів займає два тижні (див. рис. 1).



Рис. 1

Натомість найкращою формою проведення екзамену сучасні здобувачі вищої освіти вважають тестування (див. рис. 2). Письмовий іспит стоїть на другому місці, тоді як традиційне усне опитування за допомогою білетів отримало четверту позицію. Отримані результати свідчать про те, що студентство, яке вступало в університет за допомогою тестів ЗНО, задля запобігання стресових ситуацій вибирає вже звичну для себе форму перевірки знань. У той час, як усне екзаменування, як показує рис. 5, не завжди визнається об'єктивним, ставлення до викладача і його предмета для більшості студентів має вплив на якість підготовки (див. рис. 4).

Хоча у значній кількості респондентів (52%) не виникає труднощів під час здачі іспитів (див. рис. 6), деякі студенти зауважили, що на успішність їхньої відповіді вплинуло надмірне хвилювання (див. рис. 3), разом з тим – великий обсяг інформації для опрацювання, що складно запам'ятовувався, а також неухважність на парах та недостатня підготовка через брак часу; сумніви у правильності відповіді. Найкращим способом подолання таких труднощів 89,6 % опитаних вважають преміювальне виставлення оцінок «автоматом» за високу систематичну підготовку під час навчання (див. рис. 7).



Рис. 2

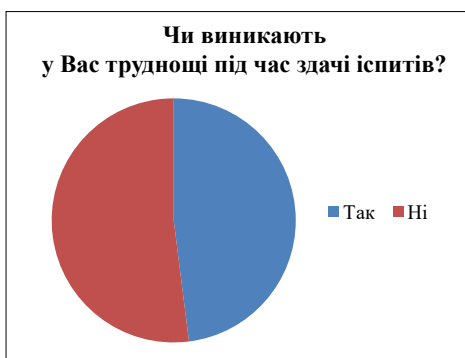


Рис. 3

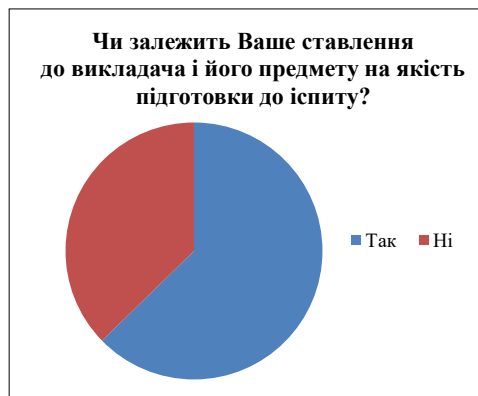


Рис. 4

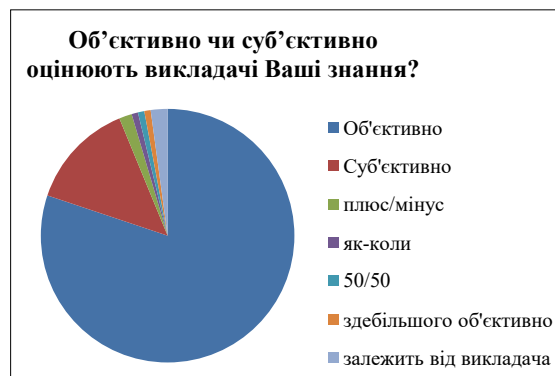


Рис. 5

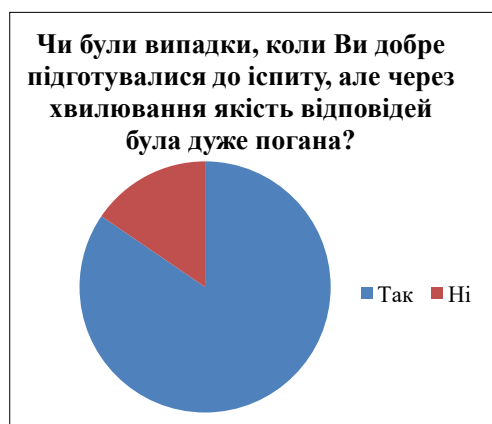


Рис. 6

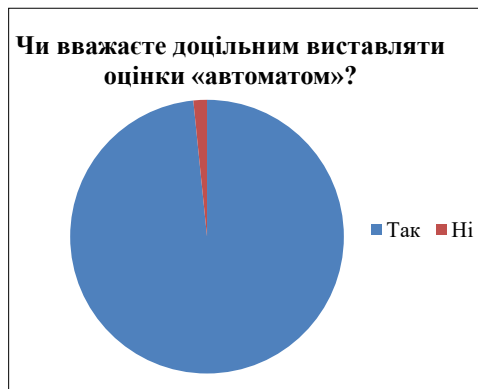


Рис. 7

На думку самих студентів, серед найвагоміших причин ускладнення екзаменаційного процесу постають взаємостосунки аудиторії з лектором, який може (свідомо чи ні) залякати неспроможністю скласти іспит й додатково навантажити свій предмет надмірною кількістю матеріалу. Натомість до альтернативних методів перевірки та оцінювання знань анкетовані відносять наступне: 1) тим, хто не набрав відповідну кількість балів за семестр/рік, офіційно ставити більше додаткових запитань; 2) замість усного опитування запрограмувати створення і захист творчого проєкту/завдання; 3) мотивувати аудиторію за допомогою певної винагороди (художніми і науковими книжками, квитками в кіно/театр/філармонію, сертифікатами, підпискою на курси для реалізації творчих здібностей студентів тощо); 4) неформальні наукові діалоги (не для оцінювання) наприкінці курсу, для самовдосконалення і разом з тим оновлення методики курсу; 5) орієнтуватися на роботу студента протягом всього навчального року/семестру, а не лише на іспиті; 6) проводити тестування після кожної теми; 7) максимальна кількість питань для підготовки не має перевищувати вісімдесят. Також респондентами було відмічено, що аудиторне навчання і «живе»

спілкування, на відміну від дистанційного, ефективніше впливає на засвоєння необхідного матеріалу і дає більш продуктивний результат.

Висновок. Отже, пройшовши значний історичний шлях і зазнавши певних видозмін, методика перевірки знань здобувачів вищої освіти залишається провідним аспектом навчального процесу також і для сучасних університетських реалій. Хоча для кожної епохи була притаманна своя специфічна методика проведення екзаменів, принцип «навчання – контроль» залишається стійким. Разом з тим, як показують результати реального опитування, сьогодення, з перевагою його цифрових технологій, демонструє поступове, однак невпинне оновлення підходів до оцінювання здобутих навичок, ерудиції та вмінь. Необхідними чинниками для успішного іспиту постають бажана об'єктивність оцінювання (цьому сприяє сучасний науково-технічний рівень комп'ютерних технологій), комбінована перевірка засвоєного матеріалу (проведення екзаменів як в усній, так і в письмовій формі із застосуванням комунікативних можливостей Інтернету), високоморальний рівень екзаменаційної комунікації, авторитетна компетентність викладача, динамізм методів навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабишин С. Д. Початкова школа на Україні з давніх часів до кінця XVIII ст. *Початкова школа*. 1991. № 10. С. 73–78.
2. Беленічев І. Ф., Бухтіярова Н. В., Горбачова С. В., Самура І. Б. Форми контролю в медичному ВНЗ України: старий – новий усний іспит. *Медична освіта*. 2018. № (4). С. 22–25.
3. Види та рівні контролю навчальних досягнень студентів. URL: <http://www.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/osvitalia/06kontrol> (дата звернення 18.01.2022).
4. Глаголева Е. В. Повседневная жизнь европейских студентов от Средневековья до эпохи Просвещения. Москва : Молодая гвардия, 2014. 352 с.
5. Гордиенко О. В. Современные средства оценивания результатов обучения. 2018. URL: https://studme.org/255692/pedagogika/vozniknovenie_ballnoy_sistemy_srednie_veka (дата обращения 17.01.2022).
6. Казакова И.А. Система оценивания знаний в историческом аспекте. *Высшее образование в России*. 2011. № 6. С. 153–157.
7. Кто придумал экзамены? URL: <https://www.omskinform.ru/news/20369> (дата обращения 17.01.2022).
8. Методика проведения экзамена (зачета) по дисциплине. URL: <https://studepedia.org/index.php?vol=1&post=93172> (дата обращения 17.01.2022).
9. Методика проведения контрольных дій у вищій школі. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-4196.html> (дата звернення 18.01.2022).
10. Нагаєв В.М. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. Харків : Стильна типографія, 2019. 267 с.
11. Панфилова Л. В. Как подготовиться к экзаменам. *Народное образование*. 2013. № 4. С. 278–281.
12. Педагогіка вищої школи: підручник / В. П. Головенкін ; КПІ ім. І. Сікорського. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
13. Семчакевич С. Л. Система оцінювання навчальних досягнень учнів: історичний аспект. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 6. С. 128-131.

REFERENCES

1. Babyshyn S. D. Pochatkova shkola na Ukraini z davnikh chasiv do kintsia XVIII st. [Primary school in Ukraine from ancient times to the end of the eighteenth century]. *Pochatkova shkola*. 1991. № 10. S. 73–78. [in Ukrainian].
2. Bielenichev I. F., Bukhtiarova N. V., Horbachova S. V., Samura I. B. Formy kontroliu v medychnomu VNZ Ukrainy: staryi – novyi usnyi ispyt [Forms of control in medical universities of Ukraine: old – new verbal exam]. *Medychna osvita*. 2018. № 4. S. 22-25. [in Ukrainian].
3. Vudy ta rivni kontroliu navchalnykh dosiahnen studentiv [Types and levels of control of students' academic achievements]. URL: <http://www.chnu.edu.ua/index.php?page=ua/osvitalia/06kontrol> (data zvernennia 18.01.2022). [in Ukrainian].

4. Glagoleva E. V. *Ekzameny. Povsednevnyaya zhizn' evropejskih studentov ot Srednevekov'ya do epohi* [Daily life of European students from the Middle Ages to the era Enlightenment]. Moskva : Molodaya gvardiya, 2014. 352 s. [in Russian].
5. Gordienko O. V. *Sovremennye sredstva ocenivaniya rezul'tatov obucheniya* [Modern means of assessing learning outcomes]. 2018. URL: https://studme.org/255692/pedagogika/vozniknovenie_ballnoy_sistemy_srednie_veka (data obrashcheniya 17.01.2022). [in Russian].
6. Kazakova I. A. *Cistema ocenivaniya znanij v istoricheskom aspekte* [Knowledge Assessment System in the Historical Aspect]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2011. № 6. S. 153-157. [in Russian].
7. *Kto pridumal egzameny?* [Who invented exams?] URL: <https://www.omskinform.ru/news/20369> (data obrashcheniya 17.01.2022). [in Russian].
8. *Metodika provedeniya ekzamena (zacheta) po discipline* [Methodology for conducting an exam (test) in the discipline]. URL: <https://studepedia.org/index.php?vol=1&post=93172> (data obrashcheniya 17.01.2022). [in Russian].
9. *Metodyka provedennia kontrolnykh dii u vyshchii shkoli* [Methods of conducting control actions in higher education]. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-4196.html> (data zvernennia 18.01.2022). [in Ukrainian].
10. Nahaiev V. M. *Pedahohika vyshchoi shkoly : Navchalnyi posibnyk* [High School Pedagogy: A Textbook]. Kharkiv : Stylna typohrafiia, 2019. 267 s. [in Ukrainian].
11. Panfilova L. V. *Kak podgotovitsya k egzamenam* [How to prepare for exams?]. *Narodnoe obrazovanie*. 2013. № 4. S. 278–281. [in Russian].
12. *Pedahohika vyshchoi shkoly: pidruchnyk* [Higher school pedagogy: a textbook] / V. P. Holovenkin ; KPI im. I. Sikorskoho. Kyiv : KPI im. Ihoria Sikorskoho, 2019. 290 s. [in Ukrainian].
13. Semchakevych S. L. *Systema otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv: istorychnyi aspekt* [The system of assessment of student achievement: historical aspect]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*. 2011. № 6. S. 128–131. [in Ukrainian].

УДК 373–056.2/3(091)

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-50>**Оксана КОНОЗ,***orcid.org/0000-0003-0443-9531**аспірантка кафедри педагогіки, психології та інклюзивної освіти
Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського
(Миколаїв, Україна) konozoksana77@gmail.com*

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ПЕРІОД ІНТЕГРАЦІЙНО-ІНКЛЮЗИВНИХ ПРОЦЕСІВ 2001–2010 РР.

В статті описано період реформування національної системи та висвітлено законодавчі зміни інтеграційно-інклюзивних процесів 2001–2010 рр. розвитку інклюзивної освіти на Україні. Метою дослідження є визначення етапів залучення дітей з ООП в масові заклади, початок створення цілісної системи освіти, без поділу на сегрегацію(виокремлення). Доведено, що перший етап – інтеграційний, був проміжним етапом на шляху до інклюзії. Наведено класифікації форм інтеграції провідними вітчизняними та зарубіжними вченими. Досліджено погляди науковців на інтеграцію та інклюзію. Визначено, що визнання інвалідності як правової проблеми та зміна ідеологічних орієнтацій стали рушійними силами впровадження інклюзії. Представлено механізми організації надання освітніх та соціальних послуг дітям з порушеннями в середніх навчальних закладах освіти. Впровадження інклюзивного навчання є модернізацією освітньої галузі, її розбудова на основі інклюзивних цінностей, розвиток інклюзивної культури, інклюзії в суспільстві. Досліджено нормативно-правові документи, які регулюють інклюзивне навчання та спеціальні класи, групи в освітніх закладах. Розвиток інклюзивної освіти, залучення дітей на навчання в загальноосвітніх закладах, збільшення інклюзивних закладів, забезпечення потреб дітей та сімей з ООП підвищує соціальні запити населення.

Розроблення психолого-педагогічних, програмно-змістових, соціально-психологічних засад потребує розгляду та вдосконалення. Водночас, ратифікація Україною міжнародних документів та процесів, приєднують нас до спільного європейського освітнього простору, до міжнародних практик, визнання інклюзивного підходу як провідного у навчанні осіб з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: *інклюзивне навчання, інклюзія, інтеграція, інтегративна освіта, правова модель, модернізація.*

Oksana KONOZ,*orcid.org/0000-0003-0443-9531**Postgraduate Student at the Pedagogy, Psychology and Inclusive Education Department
V.O. Sukhomlynskyi national university of Mykolaiv
(Mukolaiv, Ukraine) konozoksana77@gmail.com*

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE IN THE PERIOD OF INTEGRATION AND INCLUSIVE PROCESSES 2001–2010

The article describes the period of reforming the national system and highlights the legislative changes in the integration-inclusive processes of 2001–2010 development of inclusive education in Ukraine. The purpose of the study is to determine the stages of involvement of children with SEN in public institutions, the beginning of a holistic education system, without division into segregation (separation). It is proved that the first stage – integration, was an intermediate stage on the path to inclusion. Classifications of forms of integration by leading domestic and foreign scientists are given. Researchers' views on integration and inclusion are studied. It is determined that the recognition of disability as a legal problem and the change of ideological orientations have become the driving forces of the introduction of inclusion. Mechanisms for organizing the provision of educational and social services to children with disabilities in secondary schools are presented. The introduction of inclusive education is the modernization of the education sector, its development on the basis of inclusive values, the development of inclusive culture, inclusion in society. The normative-legal documents regulating inclusive education and special classes, groups in educational institutions have been studied. The development of inclusive education, attracting children to study in secondary schools, increasing inclusive institutions, meeting the needs of children and families with SEN increases the social needs of the population.

The development of psychological and pedagogical, program-content, socio-psychological principles needs to be considered and improved. At the same time, Ukraine's ratification of international documents and processes connects us to the common European educational space, to international practices, recognition of an inclusive approach as a leader in the education of people with special educational needs.

Key words: *inclusive education, inclusion, integration, integrative education, legal model, modernization.*

Постановка проблеми. На сьогодні Україна приєдналася до спільноти найпотужніших європейських країн та продовжує реформування освіти за Національною стратегією безбар'єрності (2021), Концепцією Нової української школи (2016), Законами «Про освіту» (2020) та ін.(1-2). Підтримує інклюзію в суспільстві, універсальний дизайн, реалізує інклюзивний підхід до осіб з різними рівнями труднощів. Актуальною проблемою є інклюзивне навчання та забезпечення організаційно-педагогічних умов. Тому важливо визначити етапи науково-педагогічних експериментів, впровадження інклюзивних механізмів, забезпечення освітніми послугами дітей різних нозологій, забезпечення соціальних потреб та послуг.

Інструментами впровадження Концепції сталого розвитку, до якої Україна приєдналася у 2015 році, є освіта і політика. Відповідно до Світової програми дій(2000) та Цілями тисячоліття основним стратегічним розвитком суспільства визначено людину, її потенціал та можливості, не сегрегацію, рівність прав, без дискримінації та поділу на стать. Освіта для сталого розвитку – це поняття сталості, неперервності, яке передбачає створення такого підходу до життя, коли розвиток суспільства спрямований забезпечувати потреби нинішніх поколінь без втрат для майбутніх поколінь збагачувати свої власні потреби.

Аналіз досліджень. Розвитку і впровадженню інклюзивної моделі навчання, інклюзивної освіти присвятили свої праці такі вітчизняні та зарубіжні вчені: А. Колупаєва, О. Таранченко, В. Засенко, Т. Скрипник, В. Кобильченко, І. Недозим, О. Федоренко, Е. Данілавичоте, Л.Лаврінченко, Н.Софій, Ю. Найда, Т. Бут, Т. Лореман, Д. Деспелер, Ш. Діксон, К.-Е. Томлінсон, Д. Мактіг та інші. Наведемо декілька прикладів. «Для шкіл ставати на шлях інклюзії важливо саме тому, що він вимагає високого рівня вчительської компетентності та організаційних змін, спрямованих на підвищення ефективності навчального процесу», – доводять Т. Лореман, Д. Деспелер (2001). «Інклюзія, а не сегрегація – ось що потрібно учневі з особливими потребами», – переконує Шеріл Діксон (2005). «Кожна модель зміцнює іншу», – про універсальний дизайн в навчанні та диференційоване навчання кажуть дослідники Керол Енн Томлінсон та Джей Мактіг (2006). «Інклюзію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів інклюзії в суспільстві взагалі», – узагальнює Л.Лаврінченко (2017). «Інклюзивна освіта в Україні виступає основою модернізації освітньої галузі», – наголошує вчена А. Колупаєва (2018).

Метою статті є характеристика інклюзивної системи освіти **2001–2010-х рр.**, визначення етапів, особливостей та значення для розвитку інклюзивної освіти в Україні.

Виклад матеріалу. З 2001 року в Україні активізується законотворча діяльність стосовно регламентації надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями – приймаються Закон «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000), «Про охорону дитинства» (2001), «Про соціальні послуги» (2003). Спостерігаються специфічні відмінності у переході до демократії, нестабільність і невизначеність (тривалий час) в Україні моделі суспільства, яке формується, типу економіки, що має розбудовуватися. Процес модернізації українського суспільства відбувається вкрай **повільно і суперечливо, з ускладненнями** (Таранченко, 2016: 8). На підтримку інклюзії виступають громадськість та науковці з одного боку, а батьки та громадські організації з іншого.

У широкому значенні **інтеграцію** пояснюють як можливості дітей з порушеннями брати участь у всіх видах і формах соціального життя на рівні з однолітками, у вузькому – навчання разом з однолітками у звичайних класах масових закладів (тобто дитина повинна підлаштуватися до оточення та процесу). **Соціальна адаптація** – це соціальна адаптація дитини з психофізичними порушеннями в загальну систему соціальних стосунків середовища, в яке її інтегрують. В зарубіжних країнах цей вид інтеграції називають «мейнстрімінг». **Освітня інтеграція** передбачає спільне навчання в одній школі (спеціальні класи) чи класі з дітьми типового розвитку за програмою масової чи спеціальної школи. Формами інтегрованого навчання є **повна**, якщо дитина психологічно готова до спільного навчання та має відповідний до типового рівень розвитку з отриманням корекційної допомоги, яку отримує за місцем проживання; **комбінована** – якщо дитина має близький до норми рівень психофізичного та мовленнєвого розвитку і отримує допомогу вчителя-дефектолога; **часткова** – перебування дітей з порушеннями, котрі не можуть оволодіти освітнім стандартом, перебувають у закладі протягом частини дня; **тимчасова** – періодичне об'єднання для проведення спільних заходів(Миронова, 2020: 25).

В дошкільних закладах інтеграційні форми представлені спеціальними групами або групами компенсуючого типу, в середніх – спеціальними класами.

Виділяють **інтернальну та екстернальну** моделі інтеграції. Інтернальна здійснюється в

системі спеціальної освіти, а екстернальна – як взаємодія спеціальної і масової школи.

Зворотна інтеграція відбувається, якщо дитина з типовим розвитком за якихось обставин (педагогічна занедбаність тощо) потрапляє в спеціальний заклад. **Спонтанна** інтеграція – це стихійний, неконтрольований процес навчання дітей з порушеннями без спеціального психолого-педагогічного супроводу та допомоги. Відбувається, якщо батьки мають низький рівень педагогічної обізнаності та недовіру до педагогів та лікарів, неготові навчатися та полегшити перебування дитини серед дітей з типовим розвитком.

Характерними особливостями інклюзії, за Л. Лавріненко є: 1 – постійний процес пошуку ефективних шляхів задоволення потреб; 2 – інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням; 3 – інклюзія передбачає «присутність», участь і досягнення (моніторинг); 4 – певний наголос на групах дітей, які підлягають «ризик» виключення або обмеження у навчанні. Інтеграційні процеси початку 2000-х років вона називає проміжним етапом введення дітей з ООП в регулярний освітній простір. Класифікація інтеграції за Л. Лавріненко: соціальна, функціональна (часткова-спеціальні класи і повна-інклюзія), зворотна і спонтанна (неконтрольована) (Лавріненко, 2017: 7).

Вчена А. Колупаєва пояснює, що наші інтеграційно-інклюзивні процеси відбуваються в особливих соціокультурних умовах: збереженні системи спеціальної освіти, максимальному залученні держави до системного вирішення проблем, але незмінному суспільно-соціальному устрої, міжвідомчій підпорядкованості. Визначено мету: здобуття якісної освіти в середовищі однолітків та створення спеціальних умов в загальноосвітньому закладі відповідно до потреб аби знизити прояв обмежень.

Аналізуючи розвиток освітньої галузі, тенденції та зближення з спеціальною освітою період 2001–2010 рр. поділяємо на:

I-й етап – інтеграційний (2001–2007) та

II-й етап – інклюзивно-інтеграційний (2008–2010), як перехідний до наступного періоду **інклюзивного**, в якому провідним стає інклюзивний підхід.

Схарактеризуємо I етап – інтеграційний (2001–2007). Освітня галузь на Україні поділяється на спеціальні та загальноосвітні заклади. В загальних освітніх закладах ще з 1990-х років існували спеціальні класи початкової школи, корекційні класи або класи вирівнювання, в яких навчались діти з психофізичними порушеннями.

Важких дітей, з категорії «ненаучуваних» система не приймала.

Інтеграційні процеси поєднання спільного навчання з метою соціалізації в освіті почалися з проведення Всеукраїнського експерименту 2001–2007 рр. «**Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах**» (наказ МОН № 586 від 10 серпня 2001 року) в Києві, Білій Церкві, Дніпропетровську, Одесі, Полтаві, Львові, Запоріжжі, у місті Теребовлі Тернопільської обл. Інститут М. Ярмаченка починає навчання педагогів. Визначено 27 експериментальних закладів, до яких входили дошкільні заклади і навчально-виховні комплекси, реабілітаційні центри, середні школи, які на безоплатній основі реалізують впровадження експерименту. Всього залучено 178 дітей, 30% з яких мали опорно-рухові порушення. В цю кількість не входили діти з категорії «ненаучуваних» (РАС, синдром Дауна і т.д.), що змусило батьків продовжити боротьбу за навчання, ранню реабілітацію та соціалізацію дітей шляхом створення благодійних громадських організацій, шкіл, осередків.

Основна мета експерименту – розробка моделі інклюзивної освіти і реалізація механізму інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади, ранній інтеграції цих дітей в соціальне середовище з урахуванням їхніх типологічних та індивідуальних особливостей. Основними вимогами виступало якнайповніше охоплення областей та залучення дошкільних та загальноосвітніх закладів з потужною початковою ланкою. Важливу роль відігравав Всеукраїнський Фонд «Крок за кроком» (директор Н. Софій, координатор Ю. Найда) у проведенні організації експериментальної роботи.

Доктриною розвитку освіти у 2002 році визначено орієнтацію національної освіти на європейський та світовий освітній простір, забезпечення рівних можливостей, особисто орієнтоване навчання. Із вдосконаленням роботи реабілітаційних та соціально-психологічних центрів вводяться асистенти вихователя (2002). Модернізацією у сфері інтеграційного навчання на основі мультидисциплінарного підходу стає Стандарт соціальних послуг, зменшуються показники наповнюваності шкіл-інтернатів – з 61, 2 до 56,1 тис. осіб (діти залишаються у родині), але відбувається збільшення інтернатів з 391 до 397. Що впливає: немає механізму залучення дітей з порушеннями в масові школи, тому діти йдуть в спеціальні заклади, створені за місцем проживання, а з більш

легкими порушеннями стихійно інтегрують в загальноосвітні заклади. У 2005 р. затверджено Закон «Про реабілітацію інвалідів», а через 2 роки постанову КМУ від 23 травня 2007 року № 757 «Про затвердження Положення про індивідуальну програму реабілітації», в якій описують освітні, соціальні та медичні послуги.

У 2002р. створено університет «Україна» для задоволення потреб навчання осіб з порушеннями та альтернативну «Школу-Сходинки» батьків дітей з категорії «ненаучуваних» (РАС) – Г. Хворовою та Н. Андрєвою, які доводить, що наявність захворювання не є показником ненавчуваності : за 4 роки існування класів для дітей з РАС на базі інтернату № 7 м. Києва двоє дітей пішли в 5-й клас загальноосвітньої школи, двоє до спеціальної школи.

У 2003 р. ГО «Крок за кроком» отримує ліцензію та розпочинає проводити курси навчання педагогів, залучених до інтеграційних процесів. У 2004 р. більшість з існуючих тоді організацій батьків дітей-інвалідів об'єднуються у Всеукраїнську громадську організацію «Коаліція захисту прав інвалідів та осіб з інтелектуальною недостатністю» для відстоювання прав дітей у комунікації з владою. 9 жовтня 2005 року вона проводить масову акцію на захист прав інвалідів – «Ходотон» Хрещатиком, за участю 2 500 інвалідів, їх батьків, родичів, фахівців, волонтерів.

Як показує світовий досвід, унаслідок резонансних подій, пов'язаних з об'єднанням батьків у групи тиску з метою лобіювання інтересів дітей, відбувалися суттєві зміни не лише в системі освіти, а й в державній політиці в цілому. Саме батьки стали тією рушійною силою, що призвела до ряду реформ.

Модернізацією в освітній галузі є залучення соціальної служби, тобто **соціальних педагогів** до процесу адаптації та соціалізації, що пікріплюється наказом МОН від 28.12. 2006 № 864 «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, по роботі з дітьми-інвалідами системи МОНУ» (11: 1).

В системі МОН України функціонує близько 40 навчально-реабілітаційних центрів для дітей з порушенням психофізичного розвитку, 142 спеціальні дошкільні заклади та 1200 спеціальних груп в дошкільних закладах масового типу, де перебуває близько 45 тисяч дошкільників. У підпорядкуванні Міністерства праці та соціальної політики функціонує 298 реабілітаційних центрів, з них 208 – центрів ранньої реабілітації дітей з порушеннями розвитку, 90 – центрів медико-

соціальної та професійно-трудової реабілітації. Реабілітаційні послуги діти та молодь з обмеженими можливостями здоров'я одержують в 46 центрах соціально-психологічної реабілітації, підвідомчих Міністерству у справах сім'ї, молоді та спорту. Саме поширення медичних закладів та підтримка медичної моделі впливає на розвиток інклюзивної освіти.

Відкриваються цілодобові спеціальні дитячі дошкільні заклади, школи-інтернати, спеціальні класи при масових навчальних закладах (інтеграція в загальноосвітні заклади), в які за рішенням ПМПК направлялись діти.

Характеристика II етапу – інклюзивно-інтеграційного, 2008–2010-х рр. Поняття інтеграції починає замінюватися терміном «інклюзія»: інтеграція відображає спробу залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а інклюзія передбачає пристосування шкіл та їх загальної освітньої філософії та політики до потреб усіх учнів. У 2008 році продовжується II етап Всеукраїнського експерименту на 2008–2013 рр. – 22 заклади і 137 дітей, до яких входили діти з категорії «ненавчуваних» канадсько-українським проєктом «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» у Львові та області, Симферополі та Криму. Але долучилися Київ та Київська область, зарубіжні, вітчизняні, громадські організації та фонди. Почалася робота над виробленням механізмів залучення фахівців щодо надання послуг, лобіювання інтересів малозабезпечених верств населення, забезпечення навчально-методичною літературою, навчання на тренінгах 5 модулів. Мета проєкту розробити необхідну законодавчу базу та механізми впровадження моделі інклюзивної освіти для підтримки дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах та громаді, **створення експериментальних інклюзивних ресурсних центрів**; забезпечити постійну підготовку педагогів до роботи в умовах класу/групи в загальноосвітньому просторі; підтримка потенціалу і життєздатності громадських організацій, формування позитивного ставлення до людей з обмеженими можливостями в суспільстві. Задіяно три сфери – політика, навчальні заклади, громадянське суспільство. В 2009 році експеримент охоплював 16 областей України, 39 інклюзивних класів/груп в масових закладах.

Доведемо формування концептуально-теоретичних засад інклюзивної освіти, які формувались під впливом зарубіжних та вітчизняних нормативних документів.

Таблиця 1

Концептуально-теоретичні засади інтеграційного-інклюзивного етапу 2008–2010 рр.

Міжнародні документи 2008–2010 рр.	Українське законодавство 2008–2010 рр.	Наслідки	Механізм підтримки осіб з ООП в загальних закладах
<p>1. Конференція ООН у Женеві «Інклюзивна освіта: шлях до майбутнього» 2008 року.</p> <p>2. Співпраця з канадськими партнерами проекту.</p> <p>3. Співпраця з США та європейськими країнами.</p>	<p>1. Підписано Конвенцію про права осіб з інвалідністю 24 вересня 2008 р (ВР ратифікувала протокол 16.12.2009 (який затверджено 3 березня 2010 року).</p> <p>2. Зміни до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти, виокремлено новий інклюзивний заклад (2 липня 2010р. № 2442</p> <p>3. Концепція інклюзивного навчання(наказ № 912 від 1.10.10)</p> <p>4. Паралельно затв. положення про спеціальні класи у ЗЗ (наказ № 855 від 11.09.2009)</p> <p>5. Розпорядження КМУ про планування інтегрованого та інклюзивного навчання. 9.12.10 № 1224)</p> <p>6. Постановою КМУ від 15 серпня 2011 року № 872 затверджено Порядок організації інкл. навчання в ЗОШ.</p>	<p>1.Визначено трактування інвалідності як правової моделі – визнання прав, доступності, стартує проект «Безбар’єрна Україна» (2009–2015).</p> <p>2. Зменшення спеціальних закладів з 380 до 220.</p> <p>3. Збільшення закладів дошкільної освіти та обов’язкове залучення всіх дітей в ДНЗ</p> <p>4. Збільшення осіб з інвалідністю з 1,6 до 2.7 млн (з 1990 по 2010 рр.), дітей 165 тис.</p> <p>5. Робота над введенням асистента вчителя в СО. Постанова від 11 серпня 2011 р. № 872 свідчить про необхідність введення асистента учня та забезпечення супроводу дітей з ООП.</p>	<p>1. 3 грудня 2009 р. № 1482 наказом МОН України від 11.09.2009 р. № 855 затверджено «План дій щодо запровадження інклюзивного навчання на 2009–2012 роки».</p> <p>2. Законом 2010 р. № 2442 вводяться асистенти вчителів на 0,5 ставки на клас (28.07.2010 № 3273), вчителів-дефектологів, кабінетів психологічного розвантаження та логопедичних пунктів.</p>

Таблиця 2

Порівняльна таблиця залучення осіб з ООП під час експериментів

I етап 2001–2007 рр. інтеграційний – (спеціальні класи, індивідуальна форма)	II етап 2008–2010 рр. інтеграційно-інклюзивний
<p>I експеримент. Залучено – 178 дітей в спеціальні класи з корекційно-розвитковими груповими та індивідуальними заняттями (30% з порушеннями опорно-рухового апарату) в межах експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах» та долучилися 364 дітей. Посилена увага психолога, соціального педагога (з 2006), вчителів-дефектологів.</p>	<p>Спеціальні класи: 2009–2010 рр. – 539 класів (5840 дітей) 2010–2011 рр. – 484 класи (5652 дітей)</p>
<p>За даними ПМПК з 8 907 492 всіх дітей 12% (1 млн 69 тис.) навчалися в загальноосвітніх закладах у спеціальних класах, групах та на індивідуальному навчанні.</p>	<p>II експеримент. Залучено у 2008 році 137 дітей з ООП в 22 експериментальні заклади, в які входили діти з категорії «ненаучуваних». Діти забезпечені посиленою увагою психолога, соціального педагога, вчителями-дефектологами.</p> <p>Асистент вчителя введений в освітній процес з 2012 року(робота по зміні штатних нормативів наказ № 1205 від 06.12.10, набрав чинності з 2012 р.) .</p>

Переконуємось, механізми залучення фахівців почали розроблятися, процес збільшення інклюзивних закладів відбувається поступово

(поки що в межах експерименту). Порівняємо залучення дітей впродовж цих експериментів (таблиця 2).

В процесі дослідження визначено такі тенденції розвитку в суспільстві та інклюзивній освіті:

Тенденція 1: Прийняття людського розмаїття, зміна ідеологічних орієнтацій щодо спільного навчання, переорієнтування опікунсько-споживацької ідеології на активну суб'єктну взаємодію, усвідомлення того, що дитина з особливими освітніми потребами не має бути об'єктом навчання, а має бути суб'єктом навчальної діяльності, визначає стратегічні орієнтири розбудови єдиної системи національної освіти (Колупаєва, 2009: 32).

Тенденція 2: Визнання рівних прав осіб з інвалідністю та зміна законодавства із ратифікацією Конвенції (2008–2010) та зміна законодавства стосовно навчання дітей з порушеннями, доступність.

Тенденція 3: Підтримка Всеукраїнських науково-педагогічних експериментів на державному рівні, залучення в них усіх категорій дітей, навчання педагогів, поступове збільшення кількості дітей, залучених в проекти.

Тенденція 4: Створення механізму утворення інклюзивних класів/груп, забезпечення корекційно-розвитковими заняттями, психолого-педагогічним супроводом.

Тенденція 5: Затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Створення інклюзивних закладів – шкіл (з інклюзивною формою та спеціальними класами) та дошкільних закладів з спеціальними групами та їх збільшення.

Тенденція 6: Зменшення з 24,5 тис. до 16,7 тис. дошкільних закладів, відсоток охоплення дітей дошкільною освітою знижувався і лише у 2012 році досяг рівня 1991 року (57%), а у 2013 досяг 62%. Розбудова дошкільної освіти та її обов'язковість, залучення дітей дошкільного віку в дошкільні заклади.

Тенденція 7: Створення громадських організацій батьками дітей різних нозологій та альтернативних шкіл навчання «ненаучуваних» дітей.

Тенденція 8: Визначено проблему – неготовність вчителів працювати з дітьми з порушеннями.

Тенденція 9: Фінансове незабезпечення на недостатньому рівні (перший експеримент на безоплатній основі, невизначеність з оплатою вчителів-дефектологів, які проводять корекційно-розвиткові заняття).

Тенденція 10: Стимування розвитку інклюзивної освіти в сільській місцевості та в дошкільних закладах, у ВНЗ залучення не розглядалося; незабезпеченість спеціалістами.

Тенденція 11: Збільшення дітей з порушеннями, їх реабілітація та соціалізація в школах соціальної реабілітації.

Тенденція 12: Зменшення вчителів, зменшення дошкільних, середніх та професійно-технічних закладів, збільшення лише вищих навчальних закладів.

Тенденція 13: Виникнення нової форми інституційного догляду за дітьми – в будинках дитячого типу.

Висновки. Підсумовуючи протікання інтеграційно-інклюзивних процесів протягом 2001–2010 років, можемо контактувати, що Україна визначилася з входженням в світовий та європейський освітній простір шляхом проведення реформування та створення оригінальних модернізацій, які відповідають світовим тенденціям і нашому устрою. Визнала право на освіту всіх дітей, і почала змінювати законодавство у відповідності до ратифікованих документів, яке продовжується і до сьогодні. Вироблено механізми залучення дітей з ООП і фахівців. Разом з тим, інтеграційно-інклюзивні процеси визначили безповоротний напрямок та вектор розвитку інклюзії – інклюзії в суспільстві, в освіті, як процесу поступового залучення осіб з порушеннями за місцем проживання, у сім'ї, разом з однолітками. Освітні заклади, які практикували інклюзивне навчання, виступили орієнтирами для модернізацій та трансформацій створення інклюзивної системи освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 квітня 2021р. № 366-р. «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 30-го року» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (дата звернення 23.12.2021).
2. Концепція Нової української школи ухвалена рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 27 жовтня 2016 року. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 23.12.2021).
3. Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. Пер. з англ. К. : СПДФО Парашин І. С. 2010. 296 с.
4. Шеріл Діксон. Інклюзія, а не сегрегація або інклюзія, – ось що потрібно учневі з особливими потребами. Київ. Журнал освітньої думки, 2015. С. 33- 53.
5. Лаврінченко Л.І. Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти) : навчально-методичний посібник для керівників закладів освіти, учителів та вихователів ЗДО, ГПД, шкіл-інтернатів, методистів. Чернігів : Чернігівський

національний технологічний університет (ЧНТУ), 2017. 168 с. URL: <http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/posibnyky/navchalyni/8> (дата звернення 23.12.2021).

6. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

7. Колупаєва А.А., Таранченко О.В. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в часи незалежності України: етапність у стратегічному вимірі». Особлива дитина: навчання і виховання. 2016. № 3. С. 7–17.

8. Миронова С.П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.

9. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у 21 столітті. Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. Київ : Міжнародний фонд «Відродження», 2001. С. 2–6.

10. Наказ Міністерства освіти і науки України № 586 від 10 серпня 2001 року «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах».

11. Наказ Міністерства освіти і науки України від 28.12. 2006 № 864 «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, по роботі з дітьми-інвалідами системи Міністерства освіти і науки України».

12. Наказ Міністерства освіти і науки України України від 11.09.2009 р. № 855 «План дій щодо запровадження інклюзивного навчання на 2009–2012 роки».

13. Наказ Міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.10 року «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання».

14. Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 р. № 1224 «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах».

REFERENCES

1. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 kvitnia 2021r. № 366-r “Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 30-ho roku” [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of Aprile № 366-r “Order approving the National Strategy for the creation of barrier-free space in Ukraine for the period up to the 30th years”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text> (access date 23.12.2021). [in Ukrainian].

2. Kontseptsia Novoi ukrainskoi shkoly ukhvalena rishenniam kolehii Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 27 zhovtnia 2016 roku [The concept of the New Ukrainian School was approved by the decision of the board of the Ministry of Education and Science of Ukraine on October 27, 2016]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-u> (access date 23.12.2021). [in Ukrainian].

3. Tim Lorman, Dzhoan Deppeler, Devid Kharvi. Inkluzivna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi: prakt. posib. [Inclusive education. Supporting diversity in the classroom: a practical guide]. Kyiv : SPD-FO Parashyn I.S., 2010. 296 p. [in Ukrainian].

4. Sheril Dikson. Inkluziia, a nesehatsiia abo inkluziia, – os shcho potribno uchnevi z osoblyvymy potrebamy [Inclusion, not segregation or inclusion, is what a student with special needs needs]. Kyiv. *Journal of Educational Thought*, 2015. pp. 33 – 53 [in Ukrainian].

5. Lavrinenko L.I. Shkola dlia kozhnoho (okremi aspekty inkluzivnoi osvity): Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia kerivnykiv zakladiv osvity, uchyteliv ta vykhovateliv ZDO, HPD, shkil-internativ, metodystiv [School for everyone (some aspects of inclusive education): Training manual for heads of educational institutions, teachers and educators ZDO, GPA, boarding schools, methodical]. Chernihiv : Chernihiv National University of Technology (CHNTU), 2017. 217 p. [in Ukrainian]. URL: http://umo.edu.ua/images/content/depozitar/posibnyky/navchalyni/8_ (access date 23.12.2021).

6. Kolupaeva A.A. Inkluzivna osvita: realii ta perspektyvy : monohrafiia [Inclusive education: realities and prospects: monograph by Alla Anatolievna Kolupaeva]. Kyiv : Summit Book, 2009. 272 p. [in Ukrainian].

7. Kolupaeva A., Taranchenko O. Navchannia ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy v chasy nezalezhnosti Ukrainy: etapnist u stratehichnomu vymiri [Education of children with special needs during the independence of Ukraine: stages in the strategic dimension]. Special child: education and upbringing, 2016, № 3, pp. 7–17. [in Ukrainian].

8. Myronova S.P. Nova ukrainska shkola: osoblyvosti orhanizatsii osvithnoho protsesu uchniv pochatkovoii shkoly v inkluzyvnykh klasakh: navchalno-metodychnyi posibnyk [New Ukrainian school: features of the organization of the educational process of primary school students in inclusive classes: a textbook]. Ternopil : Aston, 2020. 176 p. [in Ukrainian].

9. Natsionalna doktryna rozvytku osvity v Ukraini u 21 stolitti. Prohrama pidtrymky vyroblennia stratehii reformuvannia osvity [National doctrine of education development in Ukraine in the 21st century. Education Reform Strategy Support Program]. Kyiv : International Renaissance Foundation, 2001. pp. 2–6. [in Ukrainian].

10. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 586 vid 10 serpnia 2001 roku “Sotsialna adaptatsiia ta intehratsiia v suspilstvo ditei z osoblyvostiamy psykhhofizychnoho rozvytku shliakhom orhanizatsii yikh navchannia u zahalnoosvitnikh zakladakh” [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 586 of August 10, 2001 “Social adaptation and integration into society of children with special needs by organizing their education in secondary schools”]. [in Ukrainian].

11. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 28.12. 2006 № 864 “Pro planuvannia diialnosti ta vedennia dokumentatsii sotsialnykh pedahohiv, po roboti z ditmy-invalidamy systemy Ministerstva osvity i nauky Ukrainy” [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 28.12. 2006 № 864 “On planning the activities and documentation of social educators, working with children with disabilities of the Ministry of Education and Science of Ukraine”]. [in Ukrainian].

12. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy Ukrainy vid 11.09.2009 r. № 855 “Plan dii shchodo zaprovadzhennia inkliuzyvnoho navchannia na 2009 – 2012 roky” [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of September 11, 2009 № 855 “Action Plan for the introduction of inclusive education for 2009 – 2012”]. [in Ukrainian].

13. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 912 vid 01.10.10 roku “Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku inkliuzyvnoho navchannia” [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 912 of 01.10.10 “On approval of the Concept of inclusive education”]. [in Ukrainian].

14. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 09.12.2010r. № 1224 “Pro zatverdzhennia Polozhennia pro spetsialni klasy dlia navchannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh” [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 09.12.2010 № 1224 “On approval of the Regulations on special classes for the education of children with special educational needs in secondary schools”]. [in Ukrainian].

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ

Світлана БОГАТЧУК, Василь БОГАТЧУК. Позасудові репресії на території Вінницької області 1937–1939 років.....	4
Борис ДРОГОМИРЕЦЬКИЙ. Сучасна гібридно-інформаційна війна: історіографічний вимір.....	11
Валентина КУРИЛЯК. Рухи за помірність та медичні практики Сполучених Штатів Америки на початку XIX століття.....	18
Інна ПІДБЕРЕЗНИХ. Політика адміністрації президента США Джо Байдена щодо країн Південно-Східної Азії.....	24
Юлія РУДЕНКО. Стратегії виживання українського селянства в умовах голоду 1946–1947 рр. (на прикладі с. Коврай).....	34
Євген ХАН, Інна ВАНОВСЬКА. Трансформація воєнної історії та відновлення історичної пам'яті в умовах протидії інформаційній експансії.....	39

МИСТЕЦТВОЗНАВСТВО

Murad AMIRASLANOV RAFİG. Influence of social events of the period on the formation and artistic embodiment of the national character in 1990–2010.....	45
Олександр БЕНЗЮК, Андрій ДУШНИЙ, Віталій ЗАЄЦЬ. Методологічні засади формування української народно-інструментальної виконавської школи.....	51
Олександр БЕРЛАЧ, Оксана ЛЕСИК-БОНДАРУК. Реінтерпретація образу Галицько-Волинського князівства в творчому доробку мистецького об'єднання «Куля».....	58
Ірина БЕРМЕС. Українське хорове мистецтво як об'єкт наукових зацікавлень.....	66
Надія ДАЦЬКО. Мотив розквітлого хреста в оздобленні Святоуспенської Унівської Лаври.....	73
Оксана ЗАХАРОВА. Мистецтво оформлення бальних залів.....	80
Лілія КАЧУРИНЕЦЬ. Теоретичні основи театралізації вокально-хорового мистецтва.....	87
Яна КИРИЛЕНКО, Ірина КОНДРАТЕНКО, Ірина ПАРФЕНТЬЄВА. Адаптація студентів вокально-хорових спеціальностей до умов дистанційного навчання.....	93
Андрій КОВАЛЬ. Святий Миколай в іконописі Корнила Устияновича.....	103
Володимир КОГУТ. Відеоарт Львова: характерні особливості відеомонтажу (на прикладі доробку кафедри актуальних мистецьких практик – ЛНАМ).....	109
Вадим КОЧЕТКОВ. Візуалізація та її місце у сучасних естрадно-театральних постановках.....	120
Лю ЛЄ. Опера «Пісня Меджнуна» Брайта Шена як відображення проблеми діалогу культур у творчості китайсько-американського композитора.....	125

МОВОЗНАВСТВО. ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

Tugana ABDULLAYEVA. The development of American children's drama.....	132
Богдана АВРАМЕНКО. Система вправ з навчання фонетики турецької мови.....	138
Lala BAYRAMOVA MAZANİR. Development of the genre of şıra in written literature.....	142
Анастасія БІКЕЗІНА. Мовна картина світу: лінгвіоісторіографічний аспект.....	149
Микола ВЕРЕЗУБЕНКО, Аліна БЕЗУГЛА. Типологія помилок машинного перекладу текстів туристичної тематики у мовній парі німецька – українська.....	157
Оксана ВОВКОДАВ. Класифікація абстрактної лексики англійської мови.....	163
Lesia HLADKOSKOK, Iryna MURADKHANIAN, Halyna SEMEN. Music in E. L. Doctorow's novel "Ragtime".....	168
Ірина ГОЛУБОВСЬКА, Валентина ПІДГУРСЬКА. Специфіка художнього відтворення трагедії рекрутчини в новелах Василя Стефаника «Виводили з села» та «Стратився».....	174

Ганна ГРИЖЕНКО, Інна ВОЙЦЬО. Засоби постмодернізму як світоструктуруючого принципу та його соціокультурні особливості.....	180
Анна ГУДИМА. Подія зруйнування Запорозької Січі 1775 року в поетичній інтерпретації Т. Шевченка, а також А. Метлинського і П. Куліша.....	186

ПЕДАГОГІКА

Еліна АНАНЬЯН. Дидактичні можливості евристичного навчання на уроці іноземної мови.....	194
Ірина БЕРЕЗНЕВА. Деякі аспекти навчання аудіювання на заняттях з іноземної мови в військовому ВНЗ.....	199
Galina BOYKO. Conducting remote binary classes on Ukrainian as a foreign language for students third course (ecology).....	205
Alla VOICHUK, Halyna SIVKOVYCH, Oksana TYTUN. Formation of university students' positive motivation for foreign languages learning.....	211
Галина БОНДАР, Вікторія ПАВЛЮК. Основи професійної компетентності вчителя іноземної мови.....	217
Віта БОСА. Професійна підготовка філолога засобами сучасних ІКТ: соціокультурний та лінгводидактичний підходи.....	223
Катерина БРОВКО. Вплив інтернет-сленгу на розвиток пізнавальної активності студентської молоді до вивчення іноземної мови.....	229
Tetiana BUKHINSKA, Lesia HLADKOSKOK, Oksana MARCHUK. Qualitativeness of foreign language learning by students of non-professional specialties in the conditions of distance education.....	234
Олена БУЯНОВСЬКА. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах.....	241
Наталія ВАРЄШКІНА. Лінгвістичні одиниці як носії етнокультурної інформації та їхнє місце в навчальних матеріалах з іноземної мови.....	246
Наталія ВЕРЕСОЦЬКА, Оксана ПИЛЬТЯЙ. Сучасні педагогічні умови підготовки майбутніх учителів технологій до організації позаурочної художньо-технічної діяльності учнів.....	252
Олена ГАРМАШ. Роль іноземної мови як засобу реалізації концепції «4К» у процесі підготовки здобувачів немовних спеціальностей.....	258
Olena GORDIYENKO, Olena MYROSHNYCHENKO, Yevgeniya DMYTERKO. Quality of language exams in evaluation of professional communicative competence.....	263
Ірина ГРИГОРОВА, Інна РЕБРІЙ. Психолого-педагогічні умови формування та розвитку навичок міжкультурної комунікації у майбутніх офіцерів при вивченні іноземної мови.....	271
Олена ДАВИДЕНКО. Особливості розвитку комунікативних навичок з іноземної мови у студентів немовних спеціальностей за дистанційної форми навчання.....	278
Віталіна ДЕНИСЕНКО. Педагогічна техніка викладача як фасилітатора учбового процесу та її компоненти.....	284
Ірина ДИМОВА. Імерсивний підхід в системі університетської освіти.....	289
Людмила ДОВГОПОЛА, Марина ГЬОНГЮРДЮ. Уплив позакласної діяльності учнів у довшілі на формування екологічної компетентності.....	294
Юлія ЗОЛОТЬКО. Впровадження ЕМІ у закладах вищої освіти: досвід Маріупольського державного університету.....	302
Оксана ЗУБЕНКО. Застосування інтерактивних технологій у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти.....	307
Катерина КАЛИНИЧ. Історико-методичні аспекти екзаменаційного контролю у вищій школі.....	312
Оксана КОНОЗ. Розвиток інклюзивної освіти в Україні у період інтеграційно-інклюзивних процесів 2001–2010 рр.....	320

CONTENTS

HISTORY

Svetlana BOGATCHUK, Vasyl BOGATCHUK. Extremual repression on the territory of Vinnitsa region 1937–1939.....	4
Borys DROGOMYRETSKY. Modern hybrid-information war: historiographical dimension.....	11
Valentyna KURYLIAK. Conceptual overview of medical practices in the United States of America at the beginning of the nineteenth century.....	18
Inna PIDBEREZNYKH. Policy of the us presidential Joe Biden’s administration in the countries of South-East Asia.....	24
Yuliia RUDENKO. Strategies of survival of the Ukrainian peasantry in the conditions of the famine of 1946–1947 (example of Kovrai village).....	34
Yevhen KHAN, Inna VANOVSKA. Transformation of military history and restoration of historical memory in conditions of opposition to information expansion.....	39

ART STUDIES

Murad AMİRASLANOV RAFİG. Influence of social events of the period on the formation and artistic embodiment of the national character in 1990–2010.....	45
Oleksandr BENZIUK, Andriy DUSHNIY, Vitaliy ZAETS. Methodological principles of formation of the ukrainian folk-instrumental performance school.....	51
Oleksandr BERLACH, Oksana LESYK-BONDARUK. Reinterpretation of the Galicia-Volhynia principality characteristic in the art union “Koolya” (bullet) art work.....	58
Iryna BERMES. Ukrainian choral art as object of scientific interests.....	66
Nadiia DATSKO. Motif of the foliated cross as a decoration of the Univ Holy Dormition Lavra.....	73
Oksana ZAKHAROVA. The art of decoratio ball’s hall.....	80
Liliia KACHURYNETS. Theoretical fundamentals of staging of vocal and choral art.....	87
Yana KYRYLENKO, Iryna KONDRATENKO, Iryna PARFENTIEVA. Adaptation of students of vocal and choral specialties to the conditions of distance learning.....	93
Andriy KOVAL. Saint Nicholas in the icon painting by Kornlyo Ustyianovych.....	103
Volodymyr KOHUT. Video art of lviv peculiarities of video editing (on the example of the heritage of the department of actual art practices – LNAM).....	109
Vadim KOCHETKOV. Visualization and its place in modern various theater performances.....	120
Liu LE. Bright Sheng’s opera “Song of Medjun” as a reflection of the problem of cultural dialogue in the music of a chinese-american composer.....	125

LINGUISTICS. LITERATURE STUDIES

Turana ABDULLAYEVA. The development of American children’s drama.....	132
Bogdana AVRAMENKO. System of exercises for teaching phonetics of the Turkish language.....	138
Lala BAYRAMOVA MAZAHİR. Development of the genre of sira in written literature.....	142
Anastasiia BIKEZINA. Language picture of the world: linguistic historiographic aspect.....	149
Mykola VEREZUBENKO, Alina BEZUGLA. Typology of errors in machine translation of tourist texts in the german-ukrainian language pair.....	157
Oksana VOVKODAV. English abstract vocabulary classification.....	163
Lesia HLADKOSKOK, Iryna MURADKHANIAN, Halyna SEMEN. Music in E. L. Doctorow’s novel “Ragtime”.....	168
Iryna HOLUBOVSKA, Valentyna PIDHURSKA. Specifics of artistic reproduction of the tragedy of recruits in Vasyl Stefanyk’s novels “Taken out of the village” and “Lost”.....	174

Anna GRYZHENKO, Inna VOYTSYO. Means of postmodernism as a world-structuring principle and its socio-cultural features.....	180
Anna HUDYMA. The event of the destruction of the Zaporozhian Sich in 1775 in the poetic interpretation of T. Shevchenko, as well as A. Metlinsky and P. Kulish.....	186

PEDAGOGY

Elina ANANYAN. Educational potentiality of heuristic learning in foreign language lesson.....	194
Irina BEREZNEVA. Some aspects of teaching listening in foreign language teaching in a military high school.....	199
Galina BOYKO. Conducting remote binary classes on ukrainian as a foreign language for students third course (ecology).....	205
Alla BOICHUK, Halyna SIVKOVYCH, Oksana TYTUN. Formation of university students' positive motivation for foreign languages learning.....	211
Galyna BONDAR, Viktoriya PAVLYUK. Fundamentals of professional competence of foreign language teacher.....	217
Vita BOSA. Philologist professional training by means of modern ICT: socio-cultural and linguo-didactic approaches.....	223
Kateryna BROVKO. The influence of internet slang on the development of cognitive activity of student youth in learning a foreign language.....	229
Tetiana BUKHINSKA, Lesia HLADKOSKOK, Oksana MARCHUK. Qualitativeness of foreign language learning by students of non-professional specialties in the conditions of distance education.....	234
Olena BUIANOVSKA. Formation features of foreign language communicative competence in higher education establishment.....	241
Nataliia VARIESHKINA. Linguistic units as carriers of ethno-cultural information and their place in foreign language teaching materials.....	246
Nataliia VERESOTSKAYA, Oksana PILTIAI. Modern pedagogical conditions of preparation of future teachers of technologies for the organization of extracurricular art and technical activities of students.....	252
Olena HARMASH. The role of the foreign language as a means of concept "4 Cs" implementing in the process of training non-linguistic specialties students.....	258
Olena GORDIYENKO, Olena MYROSHNYCHENKO, Yevgeniya DMYTERKO. Quality of language exams in evaluation of professional communicative competence.....	263
Iryna GRYGOROVA, Inna REBRIJ. Psychological and pedagogical conditions of forming and developing intercultural communication for future officers in the process of learning a foreign language.....	271
Olena DAVYDENKO. Peculiarities of foreign language communicative skills development in students of non-language specialties during distance form of studying.....	278
Vitalina DENYSENKO. Pedagogical techniques of the teacher as a facilitator of the educational process and its components.....	284
Iryna DYMOVA. Immersive approach in the system of university education.....	289
Liudmyla DOVHOPOLA, Marina GONGYURDYU. The influence of pupils' extracurricular activities at environment on the formation of environmental competence.....	294
Yuliia ZOLOTKO. Implementing emi in higher education institutions: the case of mariupol state university.....	302
Oksana ZUBENKO. Application of interactive technologies in teaching English for specific purposes in higher education institutions.....	307
Kateryna KALYNYCH. Historical and methodological aspects of examination control in higher education.....	312
Oksana KONOZ. Development of inclusive education in Ukraine in the period of integration and inclusive processes 2001–2010.....	320

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 48. ТОМ 1
ISSUE 48. VOLUME 1**

Редактори-упорядники

Микола Пантюк

Андрій Душний

Василь Ільницький

Іван Зимомря

Здано до набору 01.03.2022 р. Підписано до друку 25.03.2022 р.

Гарнітура Times New Roman. Формат 64×84/8.

Друк офсетний. Папір офсетний.

Ум. друк. арк. 38,60. Зам. № 0422/138. 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.