IZDEVNIECĪBA BALTIJA PUBLISHING

DEVELOPMENT OF MODERN SCIENCE: THE EXPERIENCE OF EUROPEAN COUNTRIES AND PROSPECTS FOR UKRAINE

Monograph

Riga, Latvia
2019

UDK 33(4)
De 933

Title: Development of modern science: the experience of European countries and prospects for Ukraine

Subtitle: Monograph

Scientific editor and project director: Anita Jankovska

Authors: Duyk Vadim, Tushko Klavdiia, Sovva Sergej, Zuziak Tatyana, Marushchak Oksana, Koba Oleksandr, Koba Maria, Kovalchuk Vasyl, Zhuravska Nina, Yashchuk Sergii, Kubitskiy Serhii, Kurienkova Anna, Bondarenko Yuliia, Mykhaskova Maryna, Ilinitska Nataliia, Movchan Liudmyla, Rusnak Diana, Vasilieva Anastasiia, Hurko Olena, Doubenko Elena, Kaidash Alla, Homych Viktoria, Koroliova Valeria, Pavlushenko Olha, Soloshchuk Liudmyla, Pakharenko Anastasiia, Foka Mariia

Publisher: Publishing House "Baltija Publishing", Riga, Latvia

Issue: Second edition

Available from: http://www.baltijapublishing.lv/index.php/all-science-2

Year of issue: 2019

All rights reserved. No part of this book may be reprinted or reproduced or utilized in any form or by any electronic, mechanical, or other means, now known or hereafter invented, including photocopying and recording, or in any information storage or retrieval system, without permission in writing from the publisher and autor.

Development of modern science: the experience of European countries and prospects for Ukraine: monograph / edited by authors. – 2nd ed. – Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2019. – 344 p.

ISBN: 978-9934-571-78-7

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7

The monograph studies issues of development of pedagogical and philological sciences, taking into account the experience of European countries and prospects for Ukraine. General issues of the history of pedagogy, theory and methodology of teaching and vocational education, the theory of literature and linguistics, and so on, are considered. The publication is designed for scientists, lecturers, postgraduate students, students, as well as for the general reader.

© Publishing House "Baltija Publishing", 2019
© Authors of the articles, 2019

Table of Contents

CHAPTER «PEDAGOGICAL SCIENCES»

Duyk Vadim, Tushko Klavdiia, Sovva Sergej

FORMATION OF ANTI-CORRUPTION CULTURE
OF FUTURE OFFICERS-BORDERLANDS OF UKRAINE 1

Zuziak Tatyana, Marushchak Oksana

FORMATION OF ARTISTIC-AESTHETIC COMPETENCE MEANS
OF DECORATIVE AND CONSUMER ART:
CONTENT AND STRUCTURE OF PHENOMENON 17

Koba Oleksandr, Koba Maria

FORMATION OF SPIRITUALITY OF CADETS
IN FRAMEWORKS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION 41

Kovalchuk Vasyl, Zhuravska Nina, Yashchuk Sergii

FORMATION OF PROFESSIONAL AND LEGAL COMPETENCE
IN FUTURE SOCIAL WORKERS 62

Kubitskiy Serhii

THE PECULIARITIES OF SOCIAL WORKERS'
PROFESSIONAL TRAINING IN POLAND 80

Kurienkova Anna, Bondarenko Yuliia

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS
OF THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE
IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES 95

Mykhaskova Maryna, Ilinitska Nataliia

EDUCATION OF CREATIVE PERSONALITY OF A MUSICIAN
BY MEANS OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING 111

Movchan Liudmyla

NEW TENDENCY OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT:
THE FINLAND EXPERIENCE 128

Rusnak Diana

THE DEVELOPPING TO FUTURE FRENCH TEACHERS
OF ETHNO-SOCIOCULTURAL COMPETENCE
USING MEDIA ADVERTISING 147

CHAPTER «PHILOLOGICAL SCIENCES»

Vasilieva Anastasiia

THE PHENOMENON OF MADNESS IN THE CONTEXT
OF THE HISTORICAL AND CULTURAL SITUATION
IN THE 20TH AND 40TH CENTURIES OF THE 19TH CENTURY 167

Hurko Olena

THE FUNCTIONAL-SEMANTIC CATEGORY
OF AFFIRMATION IN THE UKRAINIAN LITERARY LANGUAGE 197

Doubenko Elena

TRANSLATOR'S ABERRATIONS AS A CONSEQUENCE
OF NON-PROTOTYPICALITY OF THE SOURCE POETIC SIGN 218

Kaidash Alla, Homych Viktoria

EIDOLOGICAL PRINCIPLES OF MODERN UKRAINIAN PROSE
(LINGUISTIC ANALYSIS OF DARA KORNIY'S NOVELS) 238

Koroliova Valeria

COMMUNICATIVE SPACE OF MODERN UKRAINIAN DRAMA 258

Pavlushenko Olha

CONCEPTUALIZATION OF AXIOLOGICAL CONCEPTS
IN UKRAINIAN FOLK SOCIAL FAIRY-TALES 280

Soloshchuk Liudmyla, Pakharenko Anastasiia

LEXICAL, SEMANTIC AND PRAGMATIC CHARACTERISTICS
OF THE MANIPULATIVE STRATEGY
IN THE AUTHORITARIAN ENGLISH DISCOURSE OF CHILDREN 298

Foka Mariia

BETWEEN EAST AND WEST: ON THE IMPLICIT MEANINIGS
IN THE NOVEL «SIDDHARTHA» BY H. HESSE 319

CHAPTER «PEDAGOGICAL SCIENCES»

FORMATION OF ANTI-CORRUPTION CULTURE OF FUTURE OFFICERS-BORDERLANDS OF UKRAINE

ФОРМУВАННЯ АНТИКОРУПЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ УКРАЇНИ

Duyk Vadim[1]
Tushko Klavdiia[2]
Sovva Sergej[3]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_17

Abstract. The article deals with the problem of forming the anti-corruption culture in the future border guard officers on the basis of professional interaction. The authors of the publication paid special attention to the situation regarding social processes of transformation in the Ukrainian State. Also, the problem of corruption that acts as the main obstacle for the reform processes in the social institutions of the society was accentuated. The authors attempted to use the foundations of professional interaction at different levels in order to form the anti-corruption culture in the future border guard officers. It was established that it is in the educational process that it is possible to form the anti-corruption culture in the future specialists precisely at the stage of the so-called «awareness formation». The article proposes the ways of forming the said culture, as

[1] Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Socio-Economic Disciplines,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
the name of Bogdan Khmelnitsky, Ukraine
[2] Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy and Socio-Economic Disciplines,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
the name of Bogdan Khmelnitsky, Ukraine
[3] Candidate of Pedagogical Sciences,
Lecturer of the Department of Pedagogy and Socio-Economic Disciplines,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
the name of Bogdan Khmelnitsky, Ukraine

© Duyk Vadim, Tushko Klavdiia, Sovva Sergej

well as presents a description and the results of the experimental research conducted with the cadets of the relevant higher education institution of the Border Guard Service of Ukraine. The indicators concerning the level of the formation of the anti-corruption culture in the future border guard officers were obtained in a substantiated manner.

1. Вступ

Процеси розбудови суверенної української держави, позитивні результати динамічних соціально-економічних та культурних трансформацій, що відбуваються завдяки втіленню Україною західної цивілізаційної моделі, актуалізують проблему забезпечення високого рівня професійної взаємодії в усіх її соціальних інститутах. Водночас євроінтеграційні процеси у сфері сектору оборони та безпеки вимагають аналізу якості професійної підготовки фахівців правоохоронних структур.

Подані вище чинники провокують появу нового сприйняття сутності компетентних майбутніх фахівців, зокрема фахівців прикордонного відомства України.

Збільшення обсягів сучасної інформації, стрімкі глобалізаційні процеси, інтенсивність рівня міжнародної співпраці в України, вибір західного вектору розвитку суспільства зумовили актуальність дослідження проблеми формування готовності майбутніх фахівців до професійної взаємодії.

Результативність функціонування прикордонного відомства знаходиться у прямій залежності від того, наскільки компетентно та професійно її представники вміють налагоджувати професійні відносини з колегами у професійній діяльності, з мешканцями прикордонної місцевості, з представниками країн світу тощо.

У контексті представленої проблеми, взаємодія у прикордонному відомстві виступає складним типом зв’язку, що передбачає дію між різними об’єктами, станами об’єктивної дійсності за умови причинно-наслідкового зв’язку.

Професійною взаємодією у прикордонній службі України є основа та необхідна умова для реалізації відносин цієї професійної сфери.

2. Теоретичні основи дослідження

Багатоманітність підходів щодо розуміння сутності та структури професійної взаємодії свідчить про те, що професійна взаємодія є інте-

гративним засобом, що дає змогу об'єднувати цілісне явище, породжувати взаємозв'язок та взаємообумовленість. Професійна взаємодія у прикордонному відомстві охоплює і окремих особистостей, і частини соціальних груп і спільноти в цілому, а також водночас безпосередній та опосередкований вплив між зазначеними об'єктами.

Проблеми оптимізації процесів взаємодії та обміну інформацією завжди були пріоритетними в суспільстві.

Увага до зазначених вище питань з'явилась ще в античну епоху, відображена в теорії механічної взаємодії. Наступними етапами були середньовіччя, якому притаманні теологічні уявлення щодо взаємодії та Відродження, що тлумачило її як поєднання мікро- та макрокосмосу. Філософія Нового часу, як і в античний період, у питанні взаємодії, була зосереджена на її механічному змісті.

Сучасна професійна діяльність українських офіцерів-прикордонників вимагає від них високого рівня готовності до професійної взаємодії.

Готовність до професійної взаємодії у нинішньому професійному середовищі офіцерів-прикордонників може бути визначальною для досягнення певних результатів та суттєвого впливу як на компетентність, так і на професіоналізм.

Як свідчить практика, сформованість такого виду готовності у фахівців відбувається безпосередньо під час професійної діяльності і може не досягти оптимального рівня. На нашу думку, готовність до професійної взаємодії в майбутніх офіцерів-прикордонників повинна формуватися перед професійною діяльністю, під час навчання у вищому військовому навчальному закладі.

Варто наголосити на тому, що вивчення будь-якої проблеми варто розпочати з аналізу її категорій та понять. Нас цікавить зміст таких категорій, як: «взаємодія», «професійна взаємодія», «система», «професійна підготовка».

У філософії, яка виступає загальнометодологічною наукою, категорія «взаємодії», у гносеологічній теорії має статус одного рівня з такими поняттями як «рух», «матерія», «час», «простір» та слугує для відображення процесів впливу об'єктів один на одного, їх обумовленість, мінливість стану, тобто її інтеграційну природу.

Взаємодія належить до загальнонаукових категорій. Філософська наукова література зазначає, що взаємодія є присутньою на усіх рівнях буття індивіда. Завдяки цьому вивчення суспільних явищ та процесів

відбувається на основі взаємодії. Як свідчить аналіз філософських праць, взаємодія означає рівність відносин у суспільних структурах. Така рівність та співробітництво лежать в основі соціального існування людини та дають змогу здійснювати взаємне інтелектуальне, психолого-емоційне та діяльнісне середовище людини.

Дослідник С. Кожушко [5] тлумачить взаємодію як нерозривну пряму і зворотну дію та органічне поєднання змін суб'єктів, що впливають один на одного. Водночас вчений стверджує, що взаємодія виступає системою, якій притаманні такі властивості як: самодостатність, внутрішня різноманітність, цілісність, автономність, взаємна змінність контрольованих та керованих дій, станів та суб'єктів.

Таким чином, взаємодія є способом, за допомогою якого існує можливість узгоджувати певні цілі і засоби їх реалізації.

Отже, взаємодія одночасно є і зв'язком, і дією, і процесом, і характеризується діалектичною природою.

У контексті представленої проблеми, взаємодія у прикордонному відомстві виступає складним типом зв'язку, що передбачає дію між різними об'єктами, станами об'єктивної дійсності за умови причинно-наслідкового зв'язку.

Аналіз змісту поняття «професійна взаємодія» у науково-теоретичній літературі практично відсутній.

Істотними ознаками категорії «професійна взаємодія» є наявність форми спільної конкретної діяльності, емоційного компоненту, різновидів взаємовідносин, багатоманітність способів реалізації прямого та зворотного зв'язку.

Процес професійної взаємодії майбутніх офіцерів-прикордонників у професійній діяльності заснований на безпосередньому спілкуванні між колегами (військовослужбовцями, працівниками), між мешканцями прикордонної місцевості, іноземними громадянами, які перетинають кордон України тощо.

Задля глибокої та якісної характеристики зазначеної наукової проблеми, вважаємо, що необхідно визначити мету, форми та способи діяльності, види спілкування тощо. У зв'язку із цим, буде сформована система професійної взаємодії у прикордонній професійній діяльності та проаналізовані її основні складові.

Отже, професійною взаємодією у прикордонній службі України є основна та необхідна умова для реалізації відносин цієї професійної сфери.

Багатоманітність підходів щодо розуміння сутності та структури професійної взаємодії свідчить про те, що професійна взаємодія є інтегративним засобом, що дає змогу об'єднувати цілісне явище, породжувати взаємозв'язок та взаємообумовленість.

Професійна взаємодія у прикордонному відомстві охоплює і окремих особистостей, і частини соціальних груп і спільноти в цілому, а також водночас безпосередній та опосередкований вплив між зазначеними об'єктами.

Філософським фундаментом дефініції «взаємодія» стала німецька класична філософія, а саме: наукові погляди Г. Гегеля [2] та І. Канта [3. Зокрема, у гносеологічній теорії І. Кант згадав поняття «взаємодії», пояснюючи різні форми пізнання. Його роботу продовжив Г. Гегель, ототожнюючи діалектику та взаємодію, які виступають як процеси щодо перетворення явищ та предметів.

Варті уваги наукові праці К. Маркса, який у конфліктологічній теорії тлумачив сутність суспільства як продукту людської взаємодії [7].

Початок XX ст. характеризується розквітом соціологічної науки, у якій на особливу увагу заслуговують праці такого вченого як П. Сорокін. У його наукових доробках взаємодія виступає як одна із функцій поведінки індивіда і є залежною від його свідомості [8].

Сучасна філософська наукова література представлена численними працями з проблем взаємодії. Зокрема, В. Кемеров [4] є прихильником процесуальної теорії, що пояснює взаємодію як зв'язок матеріальних явищ.

Слід зауважити, що у педагогічній науці здійснюється дослідження взаємодії, що дає змогу забезпечувати різні варіанти відповідної взаємодії учасників, які можуть виступати як в ролі суб'єктів, так і в ролі об'єктів процесу.

Таким чином, гуманітарна наука, взаємодію визначає як фундамент пізнавальних процесів і зводить її до взаємовпливу індивідів.

Психологічні дослідження О. Леонтьєва та його колег, присвячені проблемі взаємодії, тлумачать її у контексті таких понять як «спільна або групова діяльність», що в свою чергу виступають замученість індивіда в певний вид діяльності [6].

Враховуючи багатоаспектність та актуальність явища «взаємодія», воно увійшло у другій половині XX ст. в науковий обіг як автономна дефініція, яку можна розглядати у різних сферах, з різною структурою та у різних контекстах. Подане вище вимагало відповідного впорядку-

вання, оскільки виникла проблема формування готовності до професійної взаємодії, а також компетентності щодо її розвитку та формування.

Зростання уваги сучасних педагогів до проблеми взаємодії пояснюється актуальністю впровадження інтерактивних технологій навчання, основною вимогою яких є взаємодія між усіма учасниками педагогічної системи.

Нинішня педагогічна наука характеризується відсутністю чіткості та однозначності у розкритті змісту її ключових категорій. Це означає, до прикладу, що деякі форми можуть бути і методами. Подібна ситуація має місце і з категорією «взаємодія», оскільки існують різні наукові підходи, що розкривають її зміст. Тобто важливим завданням є узагальнення та систематизація інформації щодо теоретичних підходів у вирішенні проблеми підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії, зокрема у запропонованому дослідженні, майбутніх офіцерів-прикордонників.

У процесі вивчення проблеми готовності до професійної взаємодії, нами проаналізовано досвід підготовки майбутніх фахівців, які здійснюють охорону державного кордону. Нині існує низка факторів, що впливають вибір певного підходу до професійної взаємодії, у фаховій підготовці майбутніх фахівців українські науковці надають перевагу технологіям інтерактивного навчання, методам проектування, інформаційним технологіям.

У процесі вивчення проблеми готовності до професійної взаємодії, нами проаналізовано досвід підготовки майбутніх фахівців, які здійснюють охорону державного кордону. Нині існує низка факторів, що впливають вибір певного підходу до професійної взаємодії, у фаховій підготовці майбутніх фахівців українські науковці надають перевагу технологіям інтерактивного навчання, методам проектування, інформаційним технологіям.

Вивчення досвіду підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників у професійній взаємодії у вищих військових навчальних закладах України, дало змогу представити концептуальні засади дослідження, як теоретико-методологічні, так і практико-обґрунтовані підходи.

Ретельний аналіз інформаційних наукових джерел щодо наявних тенденцій у підготовці фахівців до професійної взаємодії засвідчив, що проблема якості підготовки фахівців до професійної взаємодії є актуальною для більшості країн світу. Взагалом, можна стверджувати, що нині відсутній універсальний підхід щодо підготовки фахівців будь-якої сфери до професійної взаємодії.

Варто зауважити, що сучасна вітчизняна та зарубіжна вища освіта має у користуванні численні теоретичні та практичні напрацювання з проблеми підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії, які слугують для представленого дослідження теоретико-методологічними засадами вирішення проблеми підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної діяльності.

Реалії українського сьогодення й особливості соціального життя українців, обумовлені заполітизованістю повсякденного життя, війною на східних територіях держави, провокують появу більш жорстких вимог щодо компетентності, професіоналізму, етики поведінки, культури взаємодії майбутніх офіцерів-прикордонників, а відтак і до їх фахової підготовки у системі вищої військової освіти.

Українській державі потрібен офіцер-прикордонник, компетентний у здійсненні професійної взаємодії, який сприймає її, як особистісну цінність, володіє технологією взаємодії, вміло використовує усі різновиди комунікації, спрямований на самоосвіту та самовдосконалення досвіду професійної взаємодії, в якого відсутні бар'єри взаємодії. Беручи до уваги подане вище, підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії необхідно здійснювати враховуючи положення *компетентнісного, особистісно-орієнтованого, системного, синергетичного, діяльнісного підходів*.

Комплексне врахування зазначених теоретико-методологічних підходів у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії є основою удосконалення їх професійної підготовки.

Змістом категорії «підхід» є такі суттєві ознаки як ключове твердження, універсальна ідея, узагальнений висновок дослідження тощо. У дефініції «підхід» відображається телеологічність, гносеологічність, аскіологічність та онтологічність явища або предмета [1].

Розглянемо зміст поданих вище теоретико-методологічних підходів.

Системний підхід. Основними науковими характеристиками системного підходу є універсальність пізнання, протистояння хаотичності та суб'єктивності, відображення світоглядного рівня дослідження, послідовність та логічність наукового пошуку.

Метою системного наукового підходу є вивчення та трансформація складних систем, в тому числі і педагогічних, а також визначення закономірностей функціонування систем, розробка методів їх дослідження та створення нових об'єктів, вивчення характеристик цих об'єктів, формулювання прогнозів розвитку об'єктів та систем.

Системний аналіз широко представлений у педагогічній науці, оскільки педагогічна система є різновидом динамічної системи, складної за своєю структурою (мета та завдання навчання; методи, форми і засоби навчання, об'єктів та суб'єктів навчання, технічні засоби навчання тощо). Як і усі існуючі системи, педагогічна не є ізольованою, оскільки має комплекс зв'язків з різноманітними утвореннями (системного та несистемного характеру).

Педагогічна система, у якій здійснюється професійна підготовка майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії, має системно-комунікативну ознаку, оскільки пов'язана з численними комунікаціями. Вона має свою власну структуру, специфічний спосіб зв'язку між компонентами зазначеної системи, переживає зміну з-за зовнішніх впливів та внутрішніх процесів. З метою обґрунтування системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії нами обрано метод моделювання (як можливість заміщення реального об'єкту аналогом).

Синергетичний підхід. Синергетика є заснована на ідеях системного підходу і є загальновизнаним засобом порозуміння між різними науковим напрямками. Педагогічний зміст синергетики вирішує завдання щодо колективної взаємодії, перехідних станів систем від нестійкого до стабільного. Основним завданням педагогічної синергетики є вивчення різновидів самоорганізації систем.

Ключовими синергетичними положеннями в межах представленого дослідження є наступні: становлення майбутнього офіцера-прикордонника як професіонала та гармонійно розвиненої особистості у процесі професійної підготовки є не завжди поступовим (іноді можливі кризи), що вимагає сформованості відповідного рівня самоаналізу, світоглядної перебудови тощо. Система професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії є чутливою до сучасних запитів та векторів розвитку суспільства. Здійснення професійної взаємодії у професійній діяльності офіцерів-прикордонників можливе за умови усвідомлення власної комунікативної особистісної характеристики.

Компетентнісний підхід. За цим підходом процес підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії передбачає формування відповідної його компетентності. Така компетентність виступатиме як інтегративна характеристика майбутнього офіцера-

прикордонника, що поєднує знання, уміння, навички, професійний та життєвий досвід, шаблони соціально-професійної поведінки тощо.

Згідно із положеннями компетентнісного підходу, формування компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників щодо професійної взаємодії необхідно внести зміни, що дотичні до змісту їх професійної підготовки, системи діагностики результатів навчання, впровадження інноваційних методів та методик.

Діяльнісний підхід передбачає сприйняття діяльності як рушійного фактору формування, розвитку та реалізації особистості. Діяльність як процес, у свою чергу, є неможливим без взаємодії.

На засадах діяльнісного підходу процес професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії виступає як специфічна діяльність, що передбачає цілеспрямований вплив на потреби, мотиви та інтереси курсантів, посилення інформаційно-аналітичної діяльності, формування корпоративної культури у колективі прикордонників.

Особистісно зорієнтований підхід покликаний враховувати зміст професійної підготовки майбутніх фахівців, способи навчання, прогнозований результат, усвідомлення особистістю себе як унікальної людини, пошук та використання індивідом власних можливостей. За умови формування професійної взаємодії майбутніх офіцерів-прикордонників, нас цікавить розкриття комунікативних здібностей, реалізацію співпраці в освітньому процесі.

3. Методика дослідження

Оскільки мова йде про професійну взаємодію у прикордонній службі України, яку можна вважати системою соціальних зв’язків та відносин, то на особливу увагу потребує проблема корупції у зазначеній системі.

Явище корупції є надзвичайно актуальним. Корупція у будь-якому державному інституціональному утворенні негативно впливає на його функціонування. Стосовно прикордонного відомства, то корупція обумовлює виникнення недовіри та зневаги зі сторони суспільства, підриває авторитет тощо.

У зв’язку із цим, нами проведено дослідження щодо вивчення ролі професійної взаємодії у формуванні антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників України.

Численні дослідження свідчать, що корупційними явищами вражені усі соціальні інститути українського суспільства.

За даними антикорупційної організації Transparency International, Україна здобула 30 балів зі 100 можливих, а у «Індексі сприйняття корупції» (CPI) за 2017 рік і посіла 130 місце (зі 180 країн).

Враховуючи дії Української держави у здійсненні антикорупційної політики, Державна прикордонна служба протягом останніх років реалізувала низку відповідних програм, зокрема: проекти «Нове обличчя кордону», «Стоп корупція», «Державний кордон не місце для корупції», створено цілодобову телефонну лінію «Довіра» тощо.

До прикладу, протягом 2017 року З метою посилення боротьби з корупційними проявами створено інтегровану систему боротьби з корупцією, в рамках якої проведено понад 2,1 тис. перевірок порядку несення служби (2016 р. – 3 тис.), ініційовано понад 1,8 тис. службових розслідувань (2016 р. – 2,4), до дисциплінарної відповідальності притягнуто 3506 осіб (2016 р. – 5874), проведено ротацію 83 осіб (2016 р. – 379), 119 осіб звільнено з лав Державної прикордонної служби України.

Результати моніторингу корупційної діяльності у Державній прикордонній службі України свідчать про те, що необхідно втілювати певні заходи не лише під час здійснення професійної діяльності прикордонників, але й на етапі освітнього процесу, що відбувається у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

Дослідники П. Макушев та М. Сибирякова стверджують, що світовій практиці відомі декілька стратегії протидії корупції: усвідомлення, попередження і верховенства закону.

Нами з'ясовано, що саме стратегія усвідомлення дає змогу ефективно використовувати основи професійної взаємодії з метою формування антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників.

Майбутні офіцери-прикордонники є вихідцями соціального середовища, що має вже сформовану корупційну мораль, яку в свою чергу, вони переносять у власну професійну діяльність. З урахуванням зазначеного вище, автори у здійсненні дослідження орієнтувались на формування нової ціннісної системи у поєднанні із патріотичним вихованням. Відповідні ціннісні орієнтації закладались нами у процесі вивчення таких навчальних дисциплін як «Соціологія» «Етика професійної діяльності прикордонника», «Філософія» та «Політичні

та економічні системи». У процесі вивчення згаданих навчальних дисциплін, викладачі спрямовували зусилля на вироблення у свідомості майбутніх офіцерів-прикордонників почуття несумісності з деструктивним явищем корупції.

Одними із пріоритетних елементів у проведеній роботі були:

донесення інформації щодо сутності корупції як ганебного явища у змісті навчального матеріалу відповідних дисциплін;

використання проблемних ситуацій, присвячених корупційним випадкам на кордоні (реалізація професійної взаємодії на рівні колег офіцерів-прикордонників, мешканців прикордонної території, представників правоохоронних структур України);

використання ментальних карт з метою візуалізації мислення у вивченні проблеми корупції в масштабах світу та України (реалізація професійної взаємодії на рівні одногрупників – майбутніх офіцерів-прикордонників);

проведення соціально-психологічного тренінгу «Моя етична поведінка» (реалізація комплексної професійної взаємодії у майбутній професійній діяльності).

Таким чином, ми намагались впровадити в освітній процес Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького систему формування антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників на засадах професійної взаємодії.

4. Результати дослідження

Аналіз результатів проведеної представниками науково-педагогічного складу роботи щодо формування антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників свідчить про її значущість.

Зокрема, В експериментальному дослідженні було охоплено 311 майбутніх офіцерів-прикордонників на базі Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького: з першого курсу навчання 2017-2018 навчального року за спеціальностями «Психологія» та «Філологія» було охоплено 52 курсанти; з другого курсу навчання 2016-2017 навчального року за спеціальністю «Безпека державного кордону» було охоплено 148 курсантів; з третього курсу навчання 2015-2016 навчального року за спеціальностями «Правознавство» та «Правоохоронна діяльність» було охоплено 111 курсантів. Відповідно до логіки експерименту було проведено початкове діа-

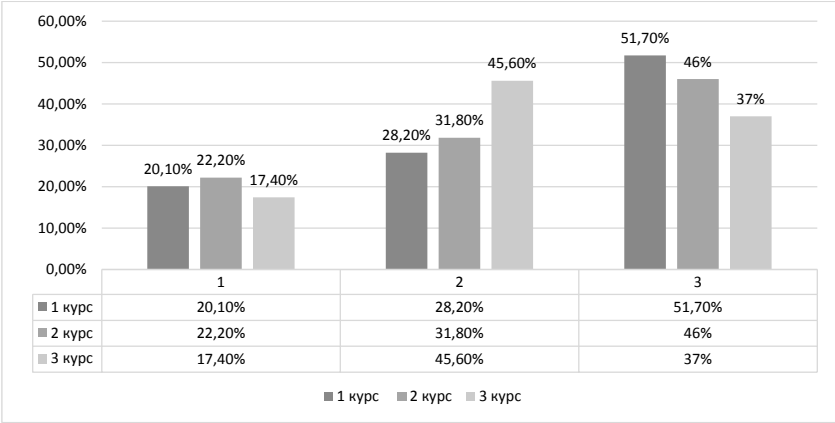
гностування рівня сформованості антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників засобами тестування та анкетування.

Враховуючи вимоги щодо реалізації педагогічних експериментів було виділено три рівні сформованості антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників: високий, середній, низький. Результати представлено на рисунку 1.

Аналіз гістограми на рисунку 1 свідчить про низький рівень сформованості антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників. У порівнянні з першим та другим курсами навчання, курсанти третього курсу мають кращі показники, що підтверджує проведення певної роботи щодо формування згаданої культури, проте недостатньої для високого рівня її сформованості.

Апробація спроектованої авторами системи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників на основі професійної взаємодії свідчить про її результативність, що представлено на рисунках 2, 3, 4.

З рисунку 2 видно, що тренінгова технологія, використана для третього курсу навчання під час вивчення дисципліни «Політичні та економічні системи» дає змогу сформувати високий рівень антикорупційної культури, оскільки вагома частка часу у ній присвячена виконанню практичним завдань.



	1	2	3
1 курс	20,10%	28,20%	51,70%
2 курс	22,20%	31,80%	46%
3 курс	17,40%	45,60%	37%

Рис. 1. Результати сформованості антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників до впровадження спроектованої системи підготовки на основі професійної взаємодії

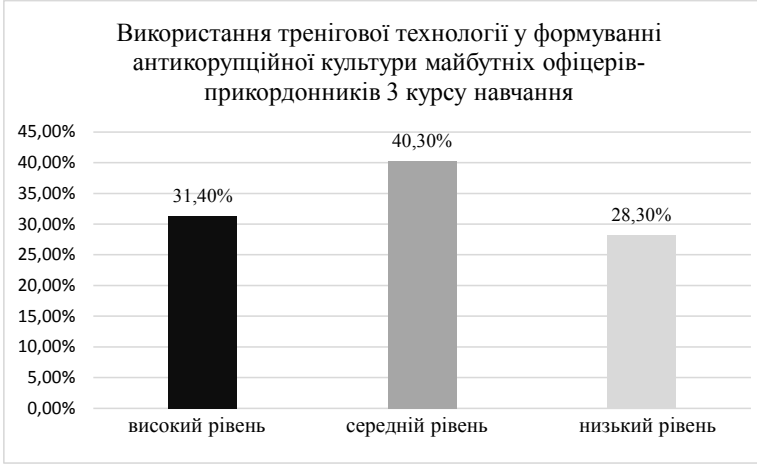


Рис. 2. Результати сформованості антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників третього курсу навчання на основі використання тренінгової технології

На рисунку 3 подано гістограму з результатами сформованості антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників другого курсу навчання під час вивчення дисципліни «Етика професійної діяльності прикордонника».

Навчальна дисципліна «Етика професійної діяльності прикордонника» передбачає формування антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників, проте насичення її змісту саме проблемними ситуаціями та кейсовими технологіями дало змогу отримати такі результати.

Щодо першого курсу навчання, то на рисунку 4 подано гістограму з результатами сформованості рівня їх антикорупційної культури під час вивчення дисциплін «Соціологія» та «Філософія», ключовими тут були методи інтелект-карт та тім-білдінгу.

Першому курсу навчання притаманні проблеми адаптаційного характеру, тому у проблемі формування антикорупційної культури, тому нами були обрані технології тім-білдінгу та інтелект-карт.

Таким чином, впровадження основ професійної взаємодії у підготовку майбутніх офіцерів-прикордонників, і зокрема з метою форму-

Рис. 3. Результати сформованості антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників другого курсу навчання на основі використання кейсових технології

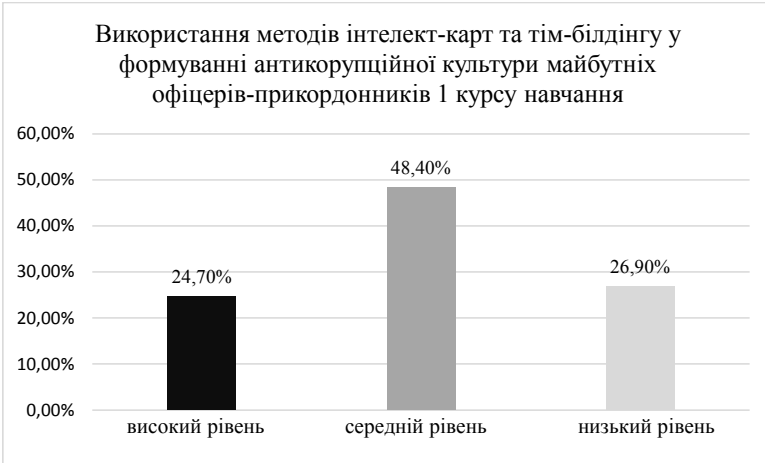


Рис. 4. Результати сформованості антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників першого курсу навчання на основі використання методів інтелект-карт та тім-білдінгу

вання в них антикорупційної культури, уможливлює отримання позитивних результатів.

5. Висновки з результатів

Представлені та впроваджені елементи формування антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників на основі професійної взаємодії створюють можливості для корекції роботи з навчальними групами у Національній академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького та з окремими курсантами.

Зазначені у статті особливості формування антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників на основі професійної взаємодії є авторськими. Вони потребують удосконалення, тобто внесення змін, спровокованих соціально-психологічними, культурно-політичними та іншими факторами. Ці проблеми можуть бути підґрунтям для подальших наукових розвідок у представленій статті.

Варто наголосити на тому, що проведений експеримент засвідчив, що формування антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників можливе на засадах не формальної, а реальної взаємодії як між колегами військовослужбовцями-прикордонниками, так і з мешканцями прикордоння, представниками правоохоронних та військових структур, а також представниками іноземних держав. Основи професійної взаємодії, які слід реалізовувати у прикордонному відомстві України дають більше можливостей для підвищення антикорупційної діяльності. Професійна взаємодія забезпечує мінімізацію появи корумпованих офіцерів-прикордонників.

6. Загальні висновки

Узагальнено можна стверджувати, що процес формування антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників є процесом залучення прихильників інноваційної діяльності, згідних із необхідністю змін на рівні свідомості (усі використані нами технології першочергово впливають саме на свідомість), пошуком форм трансформації Державної прикордонної служби України.

Використання основ професійної взаємодії у формуванні антикорупційної культури майбутніх офіцерів-прикордонників дає їм змогу мислити по-новому, виховувати такі риси як толерантність, критич-

ність тощо. Професійна взаємодія передбачає співіснування різноманітних об'єктів та суб'єктів, ситуацій тощо, що уможливлює створення нових умов для полегшення професійної діяльності майбутніх офіцерів-прикордонників.

Список літератури:

1. Велитченко Л.К. Методологічна сутність категорії підходу в науковому дослідженні. *Психологія та педагогіка.* 2009. № 2. С. 72-79.
2. Гегель Г.Ф. Феноменология духа. СПб.: Наука, 1992. 444 с.
3. Кант І. Критика практичного розуму. Київ: Юніверс, 2004. 240 с.
4. Кемеров В.Е. Введение в социальную философию: учебное пособие для вузов. Москва: Аспект-Пресс, 2005. 216 с.
5. Кожушко С.П. Навчання професійної взаємодії студентів-психологів з використанням проектної технології. *Науковий вісник Донбасу.* 2012. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_30
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Смысл. Москва: Академия, 2005. 352 с.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Полное собрание сочинений: в 50 т. 2-е изд. Т. 27. Энгельс: Наука, 1976. 420 с.
8. Сорокин П.А. Преступление и кара, подвиг и награда. СПб., 1999. 448 с.

References:

1. Velitchenko L.K. (2009). Metodolohichna sutnist katehorii pidkhodu v naukovomu doslidzhenni [Methodological essence of the category of approach in scientific research]. *Psychology and pedagogy*, no. 2, p. 72-79. (in Ukrainian)
2. Hegel G.F. (1992). Fenomenolohyia dukha [Phenomenology of the spirit]. St. Petersburg: Science, 444 pp. (in Russian)
3. Kant I. (2004). Krytyka praktychnoho rozumu [Criticism of practical reason]. K.: Universe, 240 p. (in Ukrainian)
4. Kemerov V.E. (2005). Vvedenye v sotsyalnuiu fylosofyiu: uchebnoe posobye dlia vuzov [Introduction to Social Philosophy: A Textbook for High Schools]. M.: Aspect-Pres, 216 p. (in Russian)
5. Kozhushko S.P. (2012). Navchannia profesiinoi vzaiemodii studentiv-psykholohiv z vykorystanniam proektnoi tekhnolohii [Training of professional interaction of students-psychologists with the use of design technology]. *Scientific Bulletin Donbass*, № 4. URL: Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_30 (in Ukrainian)
6. Leontiev A.N. (2005). Deiatelnost. Soznanye. Lychnost. Smisl [Activity. Consciousness Personality Meaning]. M.: Akademiya, 352 p. (in Russian)
7. Marx K., Engels F. (1976). Polnoe sobranye sochynenyi [Full composition of writings]: in 50 t. 2nd ed. T. 27. Engels.: Science, 420 p. (in Russian)
8. Sorokin P.A. (1999). Prestuplenye y kara, podvyh y nahrada [Crime and punishment, feat and reward]. St. Petersburg, 448 p. (in Russian)

FORMATION OF ARTISTIC-AESTHETIC COMPETENCE MEANS OF DECORATIVE AND CONSUMER ART: CONTENT AND STRUCTURE OF PHENOMENON

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА: ЗМІСТ І СТРУКТУРА ФЕНОМЕНУ

Zuziak Tatyana[1]
Marushchak Oksana[2]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_18

Abstract. In the conditions of creating a national system of education that will promote the development of personal competences on the basis of culture and art of the Ukrainian people, folk traditions, attracting the younger generation to the achievements of spiritual culture, the issue of formation of future artistic and aesthetic competence by arts and craftsmen becomes a matter of urgency. The subject of research is the process of formation of students of educational institutions of higher education of artistic and aesthetic competence by means of decorative and applied arts. The purpose of the study is to determine the theoretical foundations of the formation of a future teacher of artistic and aesthetic competence by means of decorative and applied arts. To achieve the research goal and for solution of the tasks was to use a set of theoretical research methods: the analysis of philosophical, psychological, pedagogical, methodological and special literature, as well as analysis, synthesis, abstraction, systematization of theoretical data, comparative analysis of the dissertation pa-pers in order to clarify the essence the concept of «professional competence of the teacher»; substantiation of the content and definition of the structure of the artistic and aesthetic competence of the teacher. The article analyzes the notion of competence as an integrative

[1] PhD of Art history, Doctor of Science, Associate Professor,
Associate Professor in Department of Technological Education, Economics and Life Safety,
Vinnytsia State Mykhaylo Kotsybynskiy Pedagogical University, Ukraine
[2] PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor
in Department of Technological Education, Economics and life Safety,
Vinnytsia State Mykhaylo Kotsybynskiy Pedagogical University, Ukraine

© Zuziak Tatyana, Marushchak Oksana

qualification of the personality of the teacher, which characterizes his ability to perform pedagogical activity using of the integration of theoretical knowledge, practical skills, experience, values and significant personal qualities, measure and the main criterion for its compliance with its requirements. Artistic and aesthetic competence is defined as a professional-personal multidimensional phenomenon, which has a meta-structure and is characterized by the ability to create own works of decorative and applied arts, readiness to perceive the achievements of the world and domestic folk art, which is based on the awareness of folk culture and creativity, artistic taste, artistic knowledge and judgmental judgments. The artistic and aesthetic competence of a future teacher in the field of decorative arts as a personal entity is a single, integral structure. It has the main components: cognitive (the perception of decorative art as a social phenomenon and a constantly developing system; awareness of the connection of the decorative and utilitarian art with thinking, culture and social development of the people), motivational-value (the presence of motives, goals, needs, values, reflects the motivated personality to the development, preserved I am an extension of the traditions of my own ethnic group), activity-practical (the ability of the individual to know and preserve the national traditions of his ethnic group, as well as the practical and practical realities of their reproduction and creative transfer on the basis of the acquired knowledge and skills; to use existing professional knowledge, skills and abilities for realization tasks of professional activity), reflexive (person's ability to self-assess the attitude to the artistic traditions of one's and other ethnic groups, ability to analyze the course and results of their own practical activities, objective to evaluate himself, his level of artistic skill), communicative (the ability of the individual to self-communicate in the knowledge of the traditions of decorative and applied arts and to artistic dialogue with representatives of his and other ethnic groups on the basis of tolerance, mutual understanding, mutual respect in the process of knowledge of folk traditions), aesthetic (the integrator of the rest components in the process of mastering the traditions of decorative and applied arts). The success and effectiveness of the formation of artistic and aesthetic competence depends on a set of adequate principles, a functional orientation of teaching, methods and techniques, means and pedagogical conditions, in which training is organized. Therefore, we can see the prospects for further research in determining the pedagogical conditions, considering pedagogical technologies for the formation of artistic and aesthetic competence of future teachers by means of decorative and applied art.

1. Вступ

Народне декоративно-ужиткове мистецтво набуло визнання в Україні та за кордоном. У нинішньому світі, коли активно відбуваються глобалізаційні процеси, які нівелюють особливості національних культур, саме через народну культуру, народну творчість, народне мистецтво народи світу є цікавими для чужоземців своєю самобутністю й несхожістю на інших [13, с. 96]. Тому в умовах сьогодення особливо актуальною є проблема відродження українських народних ремесел. Реалізація цього завдання значною мірою покладається на сучасну шкільну та позашкільну освіту.

Саме загальноосвітній навчальний заклад залишається основним соціальним інститутом, який надає дітям повну загальну середню освіту, вирішує завдання розвитку та виховання учнів. Головною метою загальноосвітньої школи стає переосмислення, переорієнтація та вплив на формування високоморальної громадської позиції, національної свідомості, потягу до прекрасного, важливу роль у досягненні якої відіграє декоративно-ужиткове мистецтво [16, с. 221]. Звернення до глибинних пластів народних ремесел і промислів – тисячолітнього доробку нашого народу, в якому зафіксовані духовність, обдарування, мистецький хист українців; живих свідчень безпосередніх носіїв досвіду чи їхніх нащадків; прилучення обдарованої молоді до традиційних видів декоративно-ужиткового мистецтва українців, створюють підґрунтя для розвитку її духовного і матеріального світу.

В умовах становлення української держави одним з найважливіших за-вдань є створення національної системи освіти, яка сприятиме розвитку компетентностей особистості на основі культури та мистецтва українського народу, народних традицій, залученню молодого покоління до надбань духовної культури [17, с. 229]. Важливого значення набуває проблема науково обґрунтованої системи професійної підготовки майбутнього вчителя в галузі декоративно-ужиткового мистецтва, яка ґрунтується на врахуванні сучасних вітчизняних і світових тенденцій у розвитку педагогічної освіти, перспективних духовно-творчих естетичних орієнтацій. У цьому контексті однією з основних складових професіоналізму майбутнього вчителя є художньо-естетична компетентність, яка формується лише під час художньо-естетичної діяльності. Як слушно зазначає В. Лутаєнко, мистецтво «розвиває, передусім, естетичний бік мислення», а «естетика

мислення безпосередньо пов'язана зі ступенем участі людини в художній творчості й сприйняттям її наслідків» [14, с. 214].

Актуальність проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя на сучасному етапі розвитку професійної освіти зросла та її вивчення помітно активізувалося за останні роки, зокрема модернізація освіти на компетентнісній основі досліджена в працях В. Байденка, В. Болотова, Р. Гуревича, С. Демченка, Е. Зеєра, І. Зимньої, М. Кадемії, В. Краєвського, Н. Кузьміної, А. Маркової, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторського, В. Шахова та ін. Художньо-естетична компетентність особистості є предметом досліджень Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Падалки, Л. Рапацької, О. Рудницької, Т. Суслової, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін. Питання мистецької освіти та підготовки фахівців відповідних дисциплін розглядали О. Дем'янчук, Л. Кондрацька, В. Орлов, О. Отич, В. Радкевич та ін.

Науковці Б. Асаф'єв, К. Абульханова-Славська, Г. Айзенк, Л. Дорфман, Є. Крупнік, Дж. Купчик, Г. Леонард, О. Леонтьєв, Д. Леонтьєв, В. Медушевський, О. Мелік-Пашаєв, Є. Назайкінський, В. Петров, А. Сохор та ін. у своїх дослідженнях різнобічно розглядали феномен сприйняття мистецтва. Естетичний вплив мистецтва на формування особистості досліджено Д. Антоновичем, Л. Виготським, М. Гончаренком, Н. Джидар'ян, В. Зінченком, О. Киричуком, Г. Костюком, О. Леонтьєвим, К. Платоновим, Б. Тепловим, Д. Узнадзе, Б. Юсовим, П. Якобсоном та ін. Окремі питання декоративно-ужиткового мистецтва неодноразово знаходили своє відображення у працях науковців, зокрема Є. Антонович, К. Духанін обґрунтували підходи до класифікації видів декоративно-ужиткового мистецтва; О. Рудницька, М. Каган, Р. Захарчук-Чугай охарактеризували функції декоративно-ужиткового мистецтва. Про могутній психолого-педагогічний і виховний потенціал народних художніх ремесел, їх просвітницький та культурний вплив на особистість свідчать дослідження Є. Антоновича, А. Аронова, О. Єнтіс, М. Кагана, Н. Кузан, Т. Мацейків, В. Мусієнка, Н. Ничкало, Л. Оршанського, Л. Савки, В. Титаренко, С. Чебоненка та ін. Суттєвою є позиція сучасних авторів (Д. Лихачов, І. Ляшенко, В. Москалець), які відстоюють право особистості на виховання з першоджерел національних традицій.

Незважаючи на те, що в теоретичних дослідженнях є чимало напрацювань з проблеми формування художньо-естетичної компе-

тентності, можна констатувати, що педагогічний та змістовно-методичний аспекти формування у майбутніх учителів художньо-естетичної компетентності засобами декоративно-ужиткового мистецтва залишаються недостатньо дослідженими. Відтак, актуальність порушеної проблеми, складність загальнокультурної ситуації в Україні, об'єктивна потреба у постійному розвитку та оновленні професійної компетентності педагогів зумовили вибір теми статті.

Мета дослідження полягає у визначенні теоретичних основ формування у майбутнього вчителя художньо-естетичної компетентності засобами декоративно-ужиткового мистецтва. Відповідно до сформульованої мети визначені завдання дослідження: з'ясувати сутність поняття «професійна компетентність педагога»; обґрунтувати зміст художньо-естетичної компетентності педагога в галузі декоративно-ужиткового мистецтва; визначити структуру художньо-естетичної компетентності.

Для досягнення мети дослідження, розв'язання поставлених завдань ви-користовувався комплекс теоретичних методів дослідження: аналіз філософської, психологічної, педагогічної, методичної та спеціальної літератури, а також аналіз, синтез, абстрагування, систематизація теоретичних даних, порівняльний аналіз дисертаційних робіт з метою з'ясування сутності поняття «професійна компетентність педагога»; обґрунтування змісту, визначення структури художньо-естетичної компетентності педагога.

2. Компетентність як інтегративна характеристика особистості педагога

Вирішальною умовою та показником успішності людини в житті, у цілому, та у професійній діяльності, зокрема, нині стає її компетентність. Знання та досвід у певній галузі забезпечують оволодіння інтелектуальним і фізичним інструментарієм певної діяльності.

Сутнісні ознаки компетентності особистості в наслідок зміни світу, вимог до «успішного дорослого» постійно змінюються; мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними уміннями і знаннями в конкретних галузях (ситуаціях); виявляються в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов'язані з мотивацією на неперервну самоосвітню діяльність. Компетентність характеризується багатофункціональні-

стю, багатомірністю, надпредметністю, дієвістю, універсальністю, об'ємністю, інтелектуальною насиченістю, соціальністю.

Структурними компонентами компетентності можна вважати знання, уміння й навички та ціннісне ставлення. Значущість знань у структурі компетентності очевидна з огляду на те, що з одного боку, вони є базою для формування умінь і навичок, а з іншого – існує особливий вид знань – про способи діяльності, представлений у формі правил, пам'яток, алгоритмів тощо, який забезпечує процесуальний аспект навчання [18, с. 424-425].

Однак компетентність не зводиться лише до знань, умінь, навичок, оскі-льки знати, як виконувати ту чи іншу діяльність або вміти її виконувати, ще не гарантує бажання працювати, творчого ставлення до роботи. Компетентність «виводить метарівень, універсальний, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами освіти, а й соціальної взаємодії в міжособистісному й інституційному культурному контексті» [4, с. 47]. У зв'язку з цим третьою складовою компетентності особистості визнано формування ціннісного ставлення до процесу та результату праці. Ціннісне ставлення вчені розглядають як емоційне ставлення людини до певних об'єктів: норм, явищ, процесів, предметів тощо. Отже, йдеться про два аспекти проблеми: по-перше, про виховання системи цінностей; по-друге, про розвиток афективної сфери особистості (емоцій, почуттів тощо) [18, с. 425].

Зазначена кількість структурних компонентів компетентності є необхід-ною, але, на нашу думку, недостатньою. Необхідною передумовою повноцінного навчання, а відтак і саморозвитку, самореалізації, постає формування рефлексії, яка дає змогу сформулювати (в разі потреби і скорегувати) мету діяльності, вибрати раціональні способи досягнення цієї мети, спрогнозувати результати тощо. Дослідник А. Хуторський зазначає, що, якщо фізичні органи чуття для людини – джерело зовнішнього досвіду, то рефлексія – джерело досвіду внутрішнього, спосіб самопізнання, необхідний інструмент мислення [24, с. 113].

Таким чином, компетентність – це синтез знань, умінь і навичок, емоційно-ціннісного ставлення та розгорнутої рефлексії.

Компетентність має особистісний характер і належить до діяльнісного компоненту освіти; вона багатовимірна (охоплює всі основні

групи особистісних якостей); не зводиться до конкретних знань, умінь і навичок, попредметно сформованих у межах окремих дисциплін навчального плану закладу вищої освіти, а становить єдність знань і досвіду, спрямованих на успішну діяльність; вона метапредметна або міжпредметна, тобто через окремі елементи або цілісно відображається у різних навчальних предметах і освітніх галузях; багатофункціональна, оскільки дає змогу студентові вирішувати проблеми з різних сфер життя; характеризується соціальністю, системністю, ситуативністю, інтегративністю і практико-орієнтованістю; визначає готовність і мотиваційну здатність до вирішення не тільки типових завдань, а й проблем високого ступеня складності та невизначеності в професії, а також соціальних і особистісних завдань; формується і розвивається на основі компетенцій в органічній єдності з ціннісними орієнтаціями людини за умови її змотивованості, актуалізації емоційно-вольової сфери та саморегуляції.

У свою чергу, у роботах педагогів-дослідників поняття «професійна компетентність» розглядається в контексті відповідної виконавської діяльності; розуміється як важливе новоутворення особистості, що інтегрує різні якості та властивості людини; характеризує ступінь підготовленості людини до професійної діяльності та характер її здійснення; формується під час засвоєння людиною відповідної професійної діяльності.

Професійна компетентність визначається, головним чином, рівнем про-фесійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її прагненнями до безперервного самовдосконалення й самоосвіти, творчим ставленням до справи. Таким чином, поняття «професійна компетентність» нерозривно пов’язано із саморозвитком, самоосвітою особистості [2, с. 20].

Розглядаючи зміст професійної компетентності фахівців, варто відзначити складну, динамічну систему мотивів, особистісних помислів і цілей, що постійно розвивається. Вона містить індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації у дійсності та підходи щодо вирішення завдань і включає такі компоненти: компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку особистості фахівця як основу всієї інтегральної компетентності; професійну творчість діяльності, що включає спрямованість на системний пошук засобів та прийомів вирішення проблем професійної діяльності; системне та модельне мислення як

необхідну умову організації та здійснення управління при вирішенні складних нестандартних завдань; конкретно-предметні знання, що є підґрунтям формування компетентності; праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність у процесі вирішення різних проблем професійної діяльності [1; 5].

Незважаючи на наявне нині різноманіття думок щодо трактування поняття професійної компетентності педагога, можна констатувати, що більшість авторів розглядають її як мету освіти, професійної підготовки, і як проміжний результат, що характеризує стан фахівця, який здійснює свою професійну діяльність. В існуючих визначеннях вона характеризується ефективним використанням здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця; володінням знаннями, уміннями та здібностями, необхідними для роботи за фахом за умов одночасної автономності і гнучкості під час рішення професійних проблем; розвиненою співпрацею з колегами і професійним міжособистісним середовищем; інтегрованим поєднанням знань, здібностей та установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному середовищі; здатністю робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища.

Таким чином, під професійною компетентністю педагога будемо розуміти його здатність до виконання педагогічної діяльності на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, цінностей і значущих особистісних якостей, міру й основний критерій відповідності її вимогам.

3. Зміст художньо-естетичної компетентності

Одним з основних завдань професійної підготовки майбутнього вчителя в галузі декоративно-ужиткового мистецтва є стимулювання емоційного розвитку, художнього мислення, активізація творчого потенціалу через засвоєння різних видів художньої та прикладної діяльності; створення умов для широкої базової освіти як основи професійної мобільності; оволодіння системою поглядів, згідно з якими професійні знання спрямовуються на формування особистісної культури, ціннісної свідомості майбутнього фахівця. У цьому контексті основною складовою професійної компетентності педагога є худож-

ньо-естетична компетентність, яка визначає рівень володіння знаннями, уміннями й навичками на основі розвиненого образного мислення та практичної творчої діяльності, що виявляється в здатності виражати художній задум в образній формі художніми та декоративними засобами.

Існує чимало визначень художньо-естетичної компетентності. Науковці визначають художньо-естетичну компетентність як систему внутрішніх засобів регуляції художньо-естетичних дій, в яку безпосередньо входять художньо-естетичні знання, вміння і досвід, естетична орієнтованість, заснована на знаннях, досвіді особистості і вільному володінні художньо-естетичними засобами [15, с. 41]; обізнаність у галузі мистецтва, прагнення та здатність реалізувати на практиці свій художньо-естетичний потенціал для одержання власного неповторного результату творчої діяльності, де під художньо-естетичним потенціалом розуміється: певний обсяг культурно-історичних і художньо-естетичних знань; уміння та навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів мистецтва відповідно до авторського задуму, розуміння єдності форми та змісту; готовність особистості до художньо-творчої реалізації, самостійного пізнання мистецтва, естетичної оцінки творів мистецтва [19, с. 72]; сукупність художніх інтересів, смаків, потреб, ідеалів та естетичних ціннісних орієнтацій у галузі мистецтва, художньо-образного мислення, опанування мовами різних видів мистецтва, здатність бути слухачем, глядачем, читачем і творцем, готовність сприймати, інтерпретувати та оцінювати художні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументуючи свої думки та оцінки, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній творчій діяльності [12, с. 158]; цілісний, мотиваційно-рефлекторний художньо-естетичний комплекс, що дає змогу майбутньому фахівцю вільно оперувати художньо-естетичними компетенціями й досягати високих результатів у своїй професійній діяльності [25, с. 249]; інтегральний духовно-естетичний феномен, готовність і здатність особистості мобілізувати персональні ресурси – організовані в систему художні знання, уміння, ставлення, здібності, якості, необхідні для ефективного вирішення художніх завдань у типових і нестандартних ситуаціях, у побудові власної траєкторії життєтворчості [20, с. 6].

Академік І. Зязюн художньо-естетичну компетентність визначав як якість естетичного переживання особистості у сприйнятті мистець-

кого твору, яка залежить не тільки від рівня мистецьких знань, а ще від специфіки психологічної індивідуальності особи [8, с. 119]. В енциклопедичному словнику «Психологія спілкування» художньо-естетична компетентність трактується як здатність читача, глядача, слухача вичерпувати з художньої тканини твору різні за глибиною і наповненістю змістовно-смислові шари. Ця характеристика відображає загальний рівень естетичного розвитку особистості, її досвід спілкування із мистецтвом, а також ступінь творчості, що виявляється в сприйнятті мистецтва. Усе це залежить від знань, когнітивної складності картини світу реципієнта, його здатності до сприйняття багатовимірності й альтернативності, від володіння специфічними «мовами» різних видів, стилів і жанрів мистецтва, що дають змогу «перекласти» зміст мови мистецтва на мову людських емоцій і смислів [21, с. 371].

На думку І. Арябкіної, художньо-естетична компетентність багатокомпонентна і має такі складові компетентності: образотворчо-мовленнєва, вербально-образна, образно-стильова, стратегічна, продуктивно-образна [3, с. 125].

Формуванню образотворчо-мовленнєвої компетентності передує художньо-мовленнєва діяльність, яку ми розуміємо як специфічний вид діяльності, що передбачає здатність сприймати, розуміти й власноруч створювати твори декоративно-ужиткового мистецтва, грамотно користуючись засобами художньої виразності, мовою декоративного мистецтва. Вербально-образна компетентність полягає в умінні вербально інтерпретувати художній образ, пояснити його сенс, зміст з використанням художньо-виразних мовних засобів, художніх метафор під час обговорення твору або роботи над ним. Знанням основних напрямів у декоративному мистецтві, характерних особливостей одного окремого стилю в різних видах декоративного мистецтва, умінням створювати вироби декоративно-ужиткового мистецтва відповідно до заданого стилю характеризується образно-стильова компетентність. Стратегічна компетентність передбачає уміння бачити педагогічну ситуацію, в якій даний конкретний виріб або художній образ може бути використаний як педагогічний засіб з метою вирішення певних виховних завдань; продуктивно-образна – здібність до мобільного переходу від репродуктивної до самостійної творчої діяльності в художньому читанні декоративних образів у виконавському процесі.

Художньо-естетичні знання та досвід розвиваються і закріплюються лише через діяльність, вони присутні в будь-якому матеріальному чи художньому виробництві. Історично елементи художньо-естетичної діяльності оформилися в особливу форму свідомості – мистецтво, зокрема декоративно-ужиткове мистецтво, як концентроване вираження художньо-естетичного відношення людини до світу та себе. Нині «народне декоративне мистецтво розглядається як важлива художня цінність, що виконує численні функції – пізнавальну, комунікативну, естетичну та ін. Життя підтверджує, що декоративно-ужиткове мистецтво збагачується новими аспектами філософсько-естетичного звучання, його змістовна краса потрібна людині, а його художньо-культурна, естетична цінність постійно зростає» [23, с. 196]. Декоративно-ужиткове мистецтво є одним з дієвих засобів художньо-естетичного розвитку особистості, що відіграє важливу роль у формуванні не тільки естетичного ставлення людини до навколишньої дійсності, а й духовно-моральних якостей.

З огляду на вищезазначене, художньо-естетична компетентність стано-вить певний обсяг знань з історії виникнення декоративно-ужиткового мистецтва; про види народних ремесел і промислів, художньо-технологічні традиції та досвід самобутніх центрів, визначних майстрів народного мистецтва; становлення, розвиток і значущість мистецтва в сучасному світі, що знайшло відображення в архівних матеріалах, численних дослідженнях етнографів, мистецтвознавців, науковців, педагогів; інформації про засоби композиції, орнаментику та семантику в декоративно-ужитковому мистецтві, принципи їх використання та художнє втілення; уміння та навички художньо-естетичного сприймання, аналізу й інтерпретації творів народного мистецтва, розуміння єдності форми та змісту в декоративному образі; готовність використовувати знання у власній творчій діяльності та художньо-просвітницькій діяльності. Художньо-естетична компетентність відображається у формуванні потреби в отриманні нових знань, розвитку світогляду, сприяє самовираженню в художньо-творчій діяльності.

З окреслених визначень випливає, що поняття художньо-естетичної компетентності надзвичайно широке, оскільки охоплює мотиваційну, перцептивну, когнітивну, творчо-діяльнісну й рефлексивну сфери структури особистості. Водночас, воно містить дві складові: художню та естетичну компетентності.

Категорія естетичної компетентності узагальнено визначається як інтег-ральний духовно-естетичний феномен, готовність і здатність особистості мобілізувати персональні ресурси – організовані в систему художні знання, уміння, ставлення, здібності, якості, необхідні для ефективного вирішення художніх завдань у типових і нестандартних ситуаціях, у побудові власної траєкторії життєтворчості [20, с. 6]. Структура естетичної компетентності містить інтегральні характеристики, що синтезують основні компоненти у формі провідних системних якостей, до яких відносимо естетичне світобачення, естетичний смак, естетичний ідеал. Отже, естетична компетентність як найбільш інтегративна характеристика естетичного розвитку особистості забезпечує цілісність, гармонійність розвитку її естетичної сфери в складі загальної культури, сприяє зростанню творчого потенціалу, виявленню її неповторності й оригінальності.

У контексті декоративно-ужиткового мистецтва естетичну компетент-ність можна розглядати як систему взаємозв'язаних якостей особистості, які свідчать про її готовність до професійної діяльності, синтезуючи знання кано-нів просторової і колірної композиції, орнаментики та семантики тощо, прикладні вміння організовувати зовнішній простір відповідно до правил художньої композиції на основі стійких ціннісних новоутворень особистості у формі художньо-естетичного смаку, креативних здібностей та емоційно-ціннісних настанов. Отже, естетична компетентність педагога у розглядуваному контексті неодмінно пов'язана з його професійними якостями і характеризується високим ступенем полікультурної за своїм змістом гуманітарно-художньої ерудиції; здатністю реалізувати свій естетичний потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості) на практиці для успішної художньо-професійної діяльності, усвідомлюючи відповідальність за її результати.

Серед функцій професійної діяльності педагога в галузі декоративно-ужиткового мистецтва провідну роль відіграє здатність до відтворення художньої картини світу, тобто його естетична компетентність з відповідною повнотою охоплює художньо-мистецьку та художньо-педагогічну сфери. Саме тому до основних характеристик його професіоналізму слід зарахувати художню компетентність, яку Л. Масол та О. Гайдамака визначають як певну досвідченість особистості в царині мистецтва, здатність до самоорганізації в галузі мистецької діяльності

на основі ціннісних естетичних орієнтацій із метою розвитку власного художньо-творчого потенціалу. На їхню думку, ця категорія має особистісно-діяльнісний та інтегративний характер, оскільки є багатогранним показником результативності мистецької освіти й самоосвіти, що інтегрує всі компоненти: змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (ціннісні орієнтації), самореалізаційний (самостійність), креативний (творчість) [20, с. 6].

Розглядувані категорії взаємопов'язані, але не тотожні, оскільки «про-блемне поле естетичного значно ширше, ніж у мистецтва. Поняття «естетичне» відображає те загальне, що характерне для прекрасного і потворного, піднесеного і низького, гармонійного і хаотичного. А поняття «художнє», як відмічають А. Лосєв і В. Шестаков, є «прикметником від іменника мистецтво» [7, с. 134].

Узагальнення існуючих підходів до визначення сутності художньо-естетичного розвитку особистості та опрацювання наукових джерел дає підстави визначити художньо-естетичну освіту як організований процес формування творчо активної особистості, що передбачає засвоєння сукупності полікультурних, поліхудожніх і партисипативних знань, в основі яких лежать світоглядні настанови відношення до мистецтва та художньої творчості. У свою чергу, художньо-естетичну компетентність можна розглядати як систему внутрішніх засобів регуляції художньо-естетичних дій, в яку безпосередньо входять художньо-естетичні знання, вміння і досвід, естетична орієнтованість, заснована на знаннях, досвіді студента та вільному володінні художньо-естетичними засобами. Підсумовуючи вищезазначене, визначаємо художньо-естетичну компетентність як професійно-особистісний багатовимірний феномен, який має метаструктуру та характеризується здатністю створювати власні твори декоративно-ужиткового мистецтва, готовністю сприймати здобутки світового та вітчизняного народного мистецтва, що ґрунтується на усвідомленні народної культури та творчості, художньому смаку, мистецьких знаннях та оцінних судженнях.

Розвиток професіоналізму та формування у майбутніх учителів художньо-естетичної компетентності засобами декоративно-ужиткового мистецтва передбачають їхню художньо-педагогічну й художньо-технічну педагогічну підготовку. Науковець О. Каленюк зазначає, що художньо-педагогічна освіта – дидактичний процес формування і засвоєння фахових знань, навичок, поглядів, мислення в системі підго-

товки вчителя в різних сферах образотворчої (мистецької) діяльності [11, с. 13]. Іншими словами, художньо-педагогічна діяльність учителя в галузі декоративно-ужиткового мистецтва полягає у поєднанні педагогічної та мистецької діяльності, розв'язанні навчально-виховних завдань, реалізації освітніх цілей засобами мистецької педагогіки. За Л. Ейвас, художньо-технічна педагогічна освіта – освіта, що спрямовується на надання необхідних технічних знань, умінь і навичок, оволодіння майбутніми фахівцями технічним мисленням шляхом вивчення художніх технік обробки матеріалів, виготовлення творів декора-тивно-ужиткового мистецтва та реалізації дизайнерських проектів, а також забезпечує необхідними методичними знаннями [6, с. 19].

4. Структурні компоненти художньо-естетичної компетентності

Художньо-естетична компетентність майбутнього вчителя як особистісне утворення є єдиною, цілісною структурою, яка не може існувати без компонентів, що до неї входять; дає можливість майбутньому педагогу усвідомити себе суб'єктом художньо-естетичної діяльності; сприяє удосконаленню в професійному та особистісному плані. Враховуючи визначення дефініції «професійна компетентність педагога», зміст поняття художньо-естетичної компетентності педагога в галузі декоративно-ужиткового мистецтва та узагальнюючи думки науковців щодо структури компетентності фахівців мистецьких та педагогічних спеціальностей, вважаємо, що основними структурними компонентами художньо-естетичної компетентності педагога в галузі декоративно-ужиткового мистецтва є: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний, рефлексивний, комунікативний, естетичний.

Когнітивний компонент окреслює обізнаність особистості щодо ціннос-тей рідного етносу, що втілюються у народних традиціях декоративно-ужиткового мистецтва, передбачає володіння комплексом художньо-естетичних знань; сприйняття декоративного мистецтва як суспільного явища і системи, що постійно розвивається; усвідомлення зв'язку декоративно-ужиткового мистецтва з мисленням, культурою і суспільним розвитком народу. Когнітивний компонент тісно пов'язаний з певною предметною діяльністю особистості.

Когнітивний компонент художньо-естетичного досвіду охоплює не тільки знання про історію, закони, принципи та технології розгляду-

ваного мистецтва, а й розгалужену систему знань про інші види мистецтва, які узагальнюють і синтезують найсуттєвіші та найзначніші проблеми людського життя. Закріпленню у свідомості різнопланових мистецьких знань сприяє емоційна забарвленість декоративно-художньої інформації, яка передбачає почуттєвий рівень реагування, що розширює межі пізнання навколишнього світу, допомагає усвідомити його багатство. Освоєння студентом мистецьких знань має бути також аналітичним за своїм характером, що сприятиме повноцінному формуванню художньо-естетичного досвіду, опануванню необхідними прийомами і способами інтерпретації творів декоративно-ужиткового мистецтва. Мистецькі знання впливають на формування уміння виділяти в декоративно-ужитковому мистецтві соціально значущих аспектів, аналізувати особливості змісту та художньої форми його творів.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність мотивів, цілей, потреб у професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісних установок, що актуалізують необхідність формування художньо-естетичної компетентності засобами декоративно-ужиткового мистецтва та стимулюють художньо-творчий вияв особистості в професійній діяльності, зростання її майстерності, забезпечують розуміння декоративно-ужиткового мистецтва у контексті культурного розвитку суспільства, відображає вмотивованість особистості до засвоєння, збереження та примноження традицій власного етносу. Він припускає наявність інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу людини в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності. Також ціннісно-мотиваційний компонент включає мотиви здійснення педагогічної діяльності, спрямованість на передачу суми знань і розвиток особистості учнів.

У загальному розумінні основою мотивації є певна потреба, яка є витоком будь-якої активності. На переконання психолога С. Каверіна, потреба у творчій діяльності є вищою потребою, що, відповідно, позначає вищий ступінь розвитку особистості. Провідними мотивами творчості, на його думку, є: допитливість (пізнавальні та дослідницькі мотиви); мотиви особистої зацікавленості (самоствердження); вищі соціальні мотиви (принести користь суспільству) [9, с. 125].

Однією з основних складових мотивації людської діяльності є інтерес, що відіграє конструктивно-творчу роль у суспільному роз-

витку. Поміж розмаїття інтересів, мистецький інтерес становить мотиваційний чинник творчості, основу творчої діяльності. Зміст основних мотивацій людини відображають цінності, зокрема цінності національної культури, вікових традицій українського народу. Ціннісна свідомість учителя як відображення значення смислів творів декоративно-ужиткового мистецтва для нього пронизує увесь практичний базис його педагогічної діяльності. Одна з найважливіших якостей майбутнього вчителя в галузі декоративно-ужиткового мистецтва полягає в умінні правильно визначати естетичні цінності творів розглядуваного мистецтва й аргументовано пояснювати своє ставлення до них. Учитель має навчити сприймати, оцінювати й усвідомлювати ціннісні смисли творів декоративно-ужиткового мистецтва.

Відтак, включення майбутніх учителів до художньо-естетичної діяльності засобами декоративно-ужиткового мистецтва є продуктивним, оскільки воно виконує специфічну, властиву лише йому функцію – розкриває перед особистістю світ реальної краси, яка приносить естетичну насолоду та відіграє важливу роль у формуванні переконань, поглядів, норм і правил поведінки, є джерелом духовного багатства, стимулом активного життя. Декоративно-ужиткове мистецтво постає могутнім засобом зв'язку поколінь, через задоволення художніх потреб реалізується соціальне призначення мистецтва. Цінність будь-якого мистецтва, зокрема й декоративно-ужиткового, визначається багатством засобів, за допомогою яких втілюються певні ідеї та реалізується естетичне призначення ужиткових речей. Від співвідношення їх елементів, від їх порядку, рівноваги, гармонії залежить можливість їхнього подальшого розвитку.

З філософського погляду, власне «матеріальним або духовним може бути носій цінності, а не сама цінність, оскільки вона є відношення даного носія до суб'єкта, його значення для суб'єкта» [10, с. 55]. Психолог С. Рубінштейн цінності позиціонує як такі, що мають за основу взаємозв'язок довкілля і світу людини та виражаються у тому, що значуще створює людина в історичному процесі [22, с. 36]. У цьому контексті актуальним є питання про напрями розвитку художньої картини світу як системи, спрямованої на концентрацію тих світоглядних основ і духовно-ціннісних смислів, які отримали відображення у творах декоративно-ужиткового мистецтва.

Сутність художньо-естетичних цінностей виявляється у взаємозв'язку інтересів, потреб, здібностей, смаків, установок особистості; у відображенні певного виду ціннісно-орієнтаційної діяльності, зумовленої рівнем розвитку естетичних відношень. Тому цілеспрямована ціннісна регуляція в процесі навчання майбутнього вчителя декоративно-ужиткового мистецтва вимагає проникнення у сутність особистості, структуру та динаміку її мотивацій, потреб, смаків і установок, у сферу створення й відбору цінностей.

Діяльнісно-практичний компонент віддзеркалює здатність особистості пізнавати та зберігати народні традиції свого етносу, а також діяльнісно-практичні реалії їх відтворення і творчої передачі на основі набутих знань та умінь; дає змогу використовувати наявні професійні знання, уміння і навички для реалізації завдань професійної діяльності. Він тісно пов'язаний з розвитком практичних навичок з декоративно-ужиткового мистецтва, що передбачають оволодіння всіма видами художньо-естетичної діяльності, яку можна визначити як духовно-практичну (створення засобами декоративного мистецтва нових суспільно значущих матеріальних і духовних цінностей) та духовну (естетичне споглядання, естетичне сприймання, естетичне судження тощо) діяльність (художньо-прикладною графікою, рисунком, живописом, декоративно-прикладною творчістю, декоративною пластикою, етнологічною скульптурою).

Організаційно-педагогічну основу діяльнісно-практичного компонента складають технологія та методика, які розширюють і поглиблюють професійну свідомість, здійснюють оптимальний вибір форм спілкування в освітніх системах «викладач – твір декоративно-ужиткового мистецтва – студент».

Рефлексивний компонент свідчить про здатність особистості до самооцінки ставлення до мистецьких традицій свого та інших етносів; передбачає вміння аналізувати хід і результати власної практичної (професійно-творчої, науково-дослідної, художньо-естетичної) діяльності, об'єктивно оцінювати себе, свій рівень мистецької майстерності (самоконтроль, самоаналіз, самооцінка).

Рефлексивне ставлення людини до власної діяльності є однією з найважливіших умов глибшого її усвідомлення, критичного аналізу та конструктивного удосконалення. Рефлексія знаходить своє вираження у так званій нормальній подвійності свідомості, коли індивід по

відношенню до самого себе одночасно виступає і як об'єкт рефлексії («Я-виконавець»), і як її суб'єкт («Я-контролер»), що регулює власні дії та вчинки. Рефлексивний аналіз діяльності не є замкнутим у якомусь чисто «індивідуальному просторі» самосвідомості процесом, навпаки, здатність людини рефлексивно поставитися до самої себе і до своєї діяльності – є результатом освоєння (інтеріоризації) особистістю соціальних відносин між людьми. Лише під час взаємодії з іншими людьми, коли людина намагається зрозуміти думки та дії іншого, вона здатна рефлексивно поставитися і до самої себе.

Під час декоративно-прикладної діяльності студентів передбачається вивести особистість на такий рівень самосвідомості, де безперервне творче самовдосконалення буде природним станом майбутнього фахівця. Вихід на визначений рівень самосвідомості неможливий без знання й володіння рефлексивними процесами. Високий рівень самосвідомості стимулює творчу активність та опосередкує формування внутрішніх мотивів і цінностей.

Таким чином, рефлексія майбутнього фахівця як його внутрішня психічна діяльність спрямована на самопізнання й осмислення ним свого духовного світу, власних дій і станів, ролі і місця у праці. Самопізнання є передумовою самовдосконалення, власне, того, до чого викладач має невпинно готувати студентів.

Комунікативний компонент демонструє здатність особистості до самоспілкування у пізнанні традицій декоративно-ужиткового мистецтва та до мистецького діалогу з представниками свого та інших етносів на засадах толерантності, взаєморозуміння, взаємоповаги у процесі пізнання народних традицій.

Естетичний компонент у контексті художньо-естетичної компетентності слід прийняти як системоутворювальний, оскільки саме він є інтегратором решти компонентів у засвоєнні традицій декоративно-ужиткового мистецтва. Цей компонент полягає в тому, що естетична потреба, вимагаючи задоволення, створює установку на пошук особистісних шляхів її реалізації. У процесі естетичного сприймання та творення образів виникає результат діяльності – конкретно-чуттєвий твір, який переживається суб'єктом, а також оцінюється відповідно до уявлень про естетичний ідеал. Естетичні переживання й оцінювання породжують естетичне ставлення до дійсності, яке дає поштовх до більш творчої діяльності.

Художньо-естетична діяльність збагачує емоційну сферу студентів, формує ціннісні орієнтації в галузі декоративно-ужиткового мистецтва. Вона сприяє генеруванню естетичних ідей, збагаченню їх змістової основи, допомагає знаходити способи та прийоми художньо-образної виразності. Пізнавальна й оцінна підсистеми художньо-естетичної діяльності майбутнього вчителя, що представляють в її структурі пізнавальний та ціннісний компоненти художньо-естетичного досвіду, надають духовного змісту декоративно-ужитковому мистецтву.

5. Висновок

Професійна підготовка вчителя нині розглядається як складна поліфункціональна відкрита педагогічна система, спрямована на формування професійно важливих знань, умінь, навичок, особистісних якостей вчителя, здатного працювати в системі, що характеризується взаємодією різних культур, готового до професійної діяльності в межах полікультурного освітнього простору на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогу культур та індивідуальної моральної відповідальності в мультикультурному суспільстві [26]. У сучасних умовах державна політика у сфері освіти ґрунтується на засадах нерозривного зв'язку із світовою та національною історією, культурою, національними традиціями; виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій.

З огляду на вищезазначене, цілком слушним є звернення до розгляду проблеми формування у майбутніх учителів художньо-естетичної компетент-ності засобами декоративно-ужиткового мистецтва. За цих умов особливого значення набуває технологія формування професійних знань у контексті фахової підготовки особистості майбутнього вчителя на основі наповнення культурологічним змістом всіх складових педагогічного фундаменту, актуальних для сьогодення.

Поняття художньо-естетичної компетентності охоплює мотиваційну, пе-рцептивну, когнітивну, творчо-діяльнісну й рефлексивну сфери структури особистості. Його ми визначаємо як професійно-особистісний багатовимірний феномен, який має метаструктуру та характеризується здатністю створювати власні твори декоративно-ужиткового мистецтва, готовністю сприймати здобутки світового та вітчизняного народного мистецтва, що ґрунтується на

усвідомленні народної культури та творчості, художньому смаку, мистецьких знаннях та оцінних судженнях. Художньо-естетична компетентність майбутнього вчителя у галузі декоративно-ужиткового мистецтва як особистісне утворення є єдиною, цілісною структурою, основними компонентами якої є: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-практичний, рефлексивний, комунікативний, естетичний.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у визначенні педагогічних умов, розгляді педагогічних технологій формування художньо-естетичної компетентності майбутніх учителів засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

Список літератури

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская ; [отв. ред. В.А. Лекторский]. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

2. Андрієвська В.В. Професійна компетенція: теорія і практика її оцінки на Заході / В.В. Андрієвська // Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи. – К., 1994. – Ч. 1. – С. 25-29.

3. Арябкина И.В. Формирование культурно-эстетической компетентности учителя младшей школы на основе личностно-ориентированного подхода: теоретические аспекты / И.В. Арябкина. – Москва: Кальвария, 2010. – 240 с.

4. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. Овчарук. – К.: Вид-во К.І.С., 2004. – С. 47-53.

5. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: РАУ, 1993. – 23 с.

6. Ейвас Л.Ф. З досвіду підготовки вчителя декоративно-прикладного мистецтва в Україні: [монографія] / Л.Ф. Ейвас. – Кривий Ріг: Видавець ФОП Чернявський Д.О., 2016. – 136 с.

7. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву / І.А. Зязюн. – К.: Вища школа, 1976. – 1 ч. – 174 с.

8. Зязюн І.А. Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності: [монографія] / І.А. Зязюн, Г.Г. Філіпчук, О.М. Отич та ін. – Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2013. – 334 с.

9. Каверин С.Б. О психологической классификации потребностей / С.Б. Каверин // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 121-129.

10. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 398 с.

11. Каленюк О.М. Дидактичні засади формування фахових знань у майбутніх учителів образотворчого мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О.М. Каленюк. – Луцьк, 2005. – 20 с.

12. Карасев Ю.В. Особенности живописи на пленэре / Ю.В. Карасев // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 1. – С. 92-93.

13. Кравченко Я. Димлене диво / Я. Кравченко // Пам'ятки України. – 1989. – № 1. – С. 96-102.

14. Лутаєнко В.С. Естетика мислення / В.С. Лутаєнко. – Київ: Мистецтво, 1974. – 243 с.

15. Мандель Б.Р. Интеллектуальная игра: на перекрестке научных дис-циплин / Б.Р. Мандель // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 44-48.

16. Марущак О.В. Духовно-естетичне виховання учнів ЗНЗ засобами гончарного мистецтва / О.В. Марущак, І.В. Савчук, С.О. Бойчук // Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій середньої школи: теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Випуск І. – Вінниця: ТОВ «Меркьюрі Поділля», 2018. – С. 221-225.

17. Марущак О.В. Методичні аспекти етнокультурного виховання учнів старшої школи засобами ДУМ / О.В. Марущак, А.В. Кашуба, Я.І. Магдич // Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій середньої школи: теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Випуск І. – Вінниця: ТОВ «Меркьюрі Поділля», 2018. – С. 228-232.

18. Марущак О.В. Термінологічні аспекти формування професійної компетентності майбутнього фахівця / О.В. Марущак, В.П. Король // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Випуск 37. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2014. – С. 421-427.

19. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: [монографія] / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 431 с.

20. Мастера искусства об искусстве: избранные отрывки из писем, дневников, речей и трактатов: [в 7 т.] / под общ. ред. Д. Аркина, Б. Терновца – М.: Искусство, 1967. – Т. 2. – 622 с.

21. Психология общения: энциклопедический словарь / [под общ. ред. А.А. Бодалева]. – М.: Изд-во «КогитоЦентр», 2011. – 600 с.

22. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М.: АПН РСФСР, 1976. – С. 253-381.

23. Савчук І.В. Декоративно-ужиткове мистецтво як чинник формування естетичних смаків сучасної молоді / І.В. Савчук, А.В. Кашуба // Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій середньої школи: теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Випуск І. – Вінниця: ТОВ «Меркьюрі Поділля», 2018. – С. 195-198.

24. Хуторской А. Деятельность как содержание образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107-114.

25. Чернышева С.А. Роль проектных методов в формировании художественно-творческой компетенции у студентов педагогического колледжа / С.А. Чернышева // Молодой ученый. – 2014. – № 18. – С. 674-676.

26. Якса Н.В. Професійна підготовка майбутніх вчителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону: [монографія] / Н.В. Якса. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.

References:

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. (1980). Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti [Activity and personality psychology]. V.A. Lektorskiy (Ed.). Moskva: Nauka, 335 p. (in Russian)

2. Andriievska V.V. (1994). Profesiina kompetentsiia: teoriia i praktyka yii otsinky na Zakhodi [Professional competence: theory and practice of its assessment in the West]. *Naukovo-metodychne zabezpechennia diialnosti suchasnoi profesiinoi shkoly* (Part 1). Kyiv, pp. 25-29. (in Ukrainian)

3. Aryabkina I.V. (2010). Formirovanie kul'turno-esteticheskoy kompetentnosti uchitelya mladshey shkoly na osnove lichnostno-orientirovannogo podkhoda: teoreticheskie aspekty [Formation of cultural and aesthetic competence of a primary school teacher on the basis of a student-centered approach: theoretical aspects]. Moskva: Kal'variya, 240 p. (in Russian)

4. Bibik N. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competency approach: reflexive application analysis]. *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy [Competency approach in contemporary education: world experience and Ukrainian perspectives].* O. Ovcharuk (Ed.). Kyiv: K.I.S, pp. 47-53. (in Ukrainian)

5. Derkach A.A., Kuz'mina N.V. (1993). Akmeologiya: puti dostizheniya vershin professionalizma [Acmeology: ways to reach the heights of professionalism]. Moskva: RAU, 23 p. (in Russian)

6. Eivas L.F. (2016). Z dosvidu pidhotovky vchytelia dekoratyvno-prykladnoho mystetstva v Ukraini [From the experience of preparing the teacher of decorative and applied art in Ukraine]. Kryvyi Rih: FOP Cherniavskyi D.O., 136 p. (in Ukrainian)

7. Ziaziun I.A. (1976). Estetychnyi dosvid osoby. Formuvannia i sfery vyiavu [Aesthetic experience of the person. Formation and spheres of manifestation]. (Part 1). Kyiv: Vyshcha shkola, 174 p. (in Ukrainian)

8. Ziaziun I.A., Filipchuk H.H., Otych O.M. ta in. (2013). Uchytel mystetskykh dystsyplin u dyskursi pedahohichnoi maisternosti [Teacher of artistic disciplines in the discourse of pedagogical skill]. Berdiansk: Vydavets Tkachuk O.V., 334 p. (in Ukrainian)

9. Kaverin S.B. (1987). O psikhologicheskoy klassifikatsii potrebnostey [On the psychological classification of needs]. *Voprosy psikhologii*, no. 5, pp. 121-129. (in Russian)

10. Kagan M.S. (1974). Chelovecheskaya deyatel'nost': opyt sistemnogo analiza [Human activities: systems analysis experience]. Moskva: Politizdat, 398 p. (in Russian)

11. Kaleniuk O.M. (2005). Dydaktychni zasady formuvannia fakhovykh znan u maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Didactic basis for the formation of professional knowledge of future teachers of fine arts]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Lutsk, 20 p. (in Ukrainian)

12. Karasev Yu.V. (2005). Osobennosti zhivopisi na plenere [Features of painting in the open air]. *Fundamental'nye issledovaniya*, no. 1, pp. 92-93. (in Russian)

13. Kravchenko Ya. (1989). Dymlene dyvo [Smoker's miracle]. *Pamiatky Ukrainy*, no. 1, pp. 96-102. (in Ukrainian)

14. Lutaienko V.S. (1974). Estetyka myslennia [Aesthetics of thinking]. Kyiv: Mystetstvo, 243 p. (in Ukrainian)

15. Mandel' B.R. (2006). Intellektual'naya igra: na perekrestke nauchnykh distsiplin [Intellectual game: at the crossroads of scientific disciplines]. *Pedagogika,* no. 7, pp. 44-48. (in Russian)

16. Marushchak O.V., Savchuk I.V., Boichuk S.O. (2018). Dukhovno-estetychne vykhovannia uchniv ZNZ zasobamy honcharnoho mystetstva [Spiritual and aesthetic upbringing of students of the State Higher Educational Establishment by means of pottery art]. *Aktualni problemy pidhotovky vchytelia trudovoho navchannia ta tekhnolohii serednoi shkoly: teoriia, dosvid, problemy [Actual problems of teacher training of labor training and technologies of secondary school: theory, experience, problems].* (Issue 1). Vinnytsia: TOV «Merkiuri Podillia», pp. 221-225. (in Ukrainian)

17. Marushchak O.V., Kashuba A.V., Mahdych Ya.I. (2018). Metodychni aspekty etnokulturnoho vykhovannia uchniv starshoi shkoly zasobamy DUM [Methodical aspects of ethnocultural education of high school students by means of decorative and applied arts]. *Aktualni problemy pidhotovky vchytelia trudovoho navchannia ta tekhnolohii serednoi shkoly: teoriia, dosvid, problemy [Actual problems of teacher training of labor training and technologies of secondary school: theory, experience, problems].* (Issue 1). Vinnytsia: TOV «Merkiuri Podillia», pp. 228-232. (in Ukrainian)

18. Marushchak O.V., Korol V.P. (2014). Terminolohichni aspekty formuvannia profesii-noi kompetentnosti maibutnoho fakhivtsia [Terminological aspects of forming the professional competence of a future specialist]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy [Modern information technologies and innovative methods of training in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems].* (Issue 37). Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer», pp. 421-427. (in Ukrainian)

19. Masol L.M. (2006). Zahalna mystetska osvita: teoriia i praktyka [General artistic education: theory and practice]. Kyiv: Promin, 431 p. (in Ukrainian)

20. Arkina D., Ternovtsa B. (Ed.). (1967). Mastera iskusstva ob iskusstve: izbrannye otryvki iz pisem, dnevnikov, rechey i traktatov [Artists on Art: Selected Passages from Letters, Diaries, Speeches, and Treatises]. (Vols. 2). Moskva: Yskusstvo, 622 p. (in Russian)

21. Bodalev A.A. (Ed.). (2011). Psikhologiya obshcheniya: entsiklopedicheskiy slovar' [Psychology of communication: encyclopedic dictionary]. Moskva: «KogitoTsentr», 600 p. (in Russian)

22. Rubinshteyn S.L. (1976). Chelovek i mir [Man and the world]. *Problemy obshchey psikhologii [Problems of general psychology].* Moskva: APN RSFSR, pp. 253-381. (in Russian)

23. Savchuk I.V., Kashuba A.V. (2018). Dekoratyvno-uzhytkove mystetstvo yak chynnyk formuvannia estetychnykh smakiv suchasnoi molodi [Decorative and applied art as a factor in the formation of aesthetic tastes of modern youth]. *Aktualni problemy pidhotovky vchytelia trudovoho navchannia ta tekhnolohii serednoi shkoly: teoriia, dosvid, problemy [Actual problems of teacher training of labor*

training and technologies of secondary school: theory, experience, problems]. (Issue 1). Vinnytsia: TOV «Merkiuri Podillia», pp. 195-198. (in Ukrainian)

24. Khutorskoy A. (2003). Deyatel'nost' kak soderzhanie obrazovaniya [Activity as educational content]. *Narodnoe obrazovanie*, no. 8, pp. 107-114. (in Russian)

25. Chernysheva S.A. (2014). Rol' proektnykh metodov v formirovanii khudozhestvenno-tvorcheskoy kompetentsii u studentov pedagogicheskogo kolledzha [The role of design methods in the formation of artistic and creative competence among students of the pedagogical college]. *Molodoy uchenyy*, no. 18, pp. 674-676. (in Russian)

26. Yaksa N.V. (2008). Profesiina pidhotovka maibutnikh vchyteliv: teoriia i metodyka mizhkulturnoi vzaiemodii v umovakh Krymskoho rehionu [Professional training of future teachers: theory and method of intercultural cooperation in the Crimean region]. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka, 568 p. (in Ukrainian)

FORMATION OF SPIRITUALITY OF CADETS IN FRAMEWORKS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ КУРСАНТІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Koba Oleksandr[1]
Koba Maria[2]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_19

Abstract. The article deals with theoretical generalization and scientific solution of the problem of forming the spirituality of cadets in the conditions of the institution of higher education. On the basis of the analysis of scientific sources on psychology, pedagogy, the subject of the research is grounded-theoretical and methodological principles of the formation of the spiritual values of the individual. The purpose of the research: to carry out a comprehensive substantiation of the problem of forming the spirituality of cadets in the educational process of higher education institution. Today, as a result of the lack of elaboration of the aspects of content and value domains of higher professional education, institutions of higher education, in most cases, act as a conservative «distributor» of professional knowledge, which looses the spiritual component of the personality of a future officer. The study clarifies the essence of the concept of «upbringing», «youth», «spiritual life of society», «spiritual world of personality». The potential of social and humanitarian disciplines and non-auditing activities of the institution of higher education regarding the formation of cadets' spiritual values on the basis of a set of principles is revealed: axiological (understanding of man as the highest value, orientation on spirituality as one of the defining characteristics of the value of higher education); personally oriented (taking into account the regularities of the natural and socio-cultural development of the individual, organizing the educational process in the context of the culture of civilization

[1] Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Head
of the Department of Military-Combat Application of Units,
National Guard of Ukraine of the Kiev Faculty
of the National Academy of National Guard of Ukraine, Ukraine
[2] Senior Lecturer of the Department of Legal Assistance to the Military Activities,
Kyiv Faculty of the National Academy of National Guard of Ukraine, Ukraine

© Koba Oleksandr, Koba Maria

and a certain people); activity (satisfaction of interests and needs of the cadet in various types of spiritual and practical activities, stimulation of a young person to independent spiritual search). The observance of the above principles does not lose its relevance at each of the stages of the formation of the spirituality of the chimes, namely: cognitive-reflexive (expansion of knowledge about the spiritual foundation of a certain professional discipline), value-semantic (understanding the peculiarities of the development of their own spiritual self in the process of internalization of the spiritual spiritualist acquired from the teacher knowledge); activity-translational (formation of an appraisal relation to the phenomena of the surrounding reality, the realization of the aspiration of independent spiritual and practical activity, exteriorization of the acquired experience of spiritual knowledge). The system of spiritual education of cadets should be open to nature. It is closely connected not only with the activity of the internal structural subdivisions of the ZVO and the directions of the educational process, but also constantly interacts with the external environment, which, in turn, has a significant impact on the formation and strengthening of the existing system of educational work. Conclusions. Higher school is able to solve an extremely complex social task with regard to the formation of not only a true professional, but also a highly spiritual personality. Proper attention to artistic education, the creation of an appropriate cultural environment within the institution of higher education capable of providing predictable educational impacts. Actualization of the value dominant of higher professional education, overcoming the artificial knowledge limitations of professional training, the disclosure of the axiological potential of each of the disciplines and the full use of educational opportunities of the subjects of the culturological cycle. The integration of internal and external conditions for the development of the spirituality of cadets and the concentration of educational efforts of the whole teaching staff is quite capable of significantly improving the efficiency of the formation of this integrative professional qualitative quality of the future officer, encouraging him to consciously and consistently focusing on spiritual values in personal self-improvement and interpersonal interaction.

1. Вступ

Соціально-економічні перетворення в Україні, глобалізаційні виклики, орієнтація на створення спільного Європейського простору вимагають суттєвих змін у системі вищої освіти, зокрема створення

такого освітнього середовища, що забезпечить виховання особистості, якій властиві духовні цінності та високий рівень культури.

Упродовж останніх десятиліть в Україні змінилася соціокультурна ситуація, яка позначається багатьма негативними тенденціями: зростання нетерпимості й агресії у взаєминах між людьми, втрата життєвих орієнтирів у певної частини молоді тощо. З огляду на це заклади вищої освіти покликані стати соціальним інститутом, що виконує випереджальну роль у становленні особистості молодої людини, формуванні її світогляду та здатності до самореалізації в суспільстві на основі духовних цінностей.

У стратегічних документах освітньої галузі України, зокрема в Законі України «Про вищу освіту», Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки, акцентується потреба утвердження в освіті особистісно зорієнтованого підходу, який передбачає не лише засвоєння людиною певного обсягу професійних знань, умінь, навичок, а й забезпечення гармонійного співвідношення її творчих і професійних якостей, розвиток неповторної індивідуальності.

За сучасних умов студентська молодь є головним суб'єктом реформування та інноваційного розвитку вищої освіти і суспільства загалом, тому проблема формування духовності курсантів в умовах закладу вищої освіти набуває високої актуальності.

Філософське обґрунтування феномену цінностей здійснено у працях Аристотеля, Ф. Бекона, В. Віндельбанда, М. Гартмана, Г. Гегеля, Т. Гоббса, Е. Гуссерля, Р. Декарта, І. Канта, Г. Лейбніца, Р. Лотце, Ф. Ніцше, Т. Парсонса, Платона, Г. Ріккерта, Б. Спінози, М. Шеллера. Чільне місце означене питання посідає у дослідженнях сучасних філософів Г. Вижлецова, О. Золотухіної-Аболіної, О. Дробницького, М. Кагана, К. Клакхона, О. Корнієнка, В. Ольшанського, Р. Перрі, Д. Рісменома, М. Сміта, М. Тофтула та інших, котрі визначають їх як суспільно значущі орієнтири діяльності особистості.

Осмисленню духовності присвячено праці українських і зарубіжних психологів: С. Белорусова, М. Боришевського, О. Климишина, М. Ломова, А. Маслоу, В. Москальця, Е. Помиткіна, С. Пролеєва, М. Савчина та інших. Значний науковий доробок щодо формування духовності особистості представлений у вітчизняній педагогічній

думці, зокрема у працях М. Демкова, О. Духновича, М. Корфа, І. Огієнка, С. Русової, Г. Сковороди, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, К. Ушинського, Я. Чепіги.

Методологічне підґрунтя духовного становлення і розвитку особистості в умовах реформування освіти визначено у дослідженнях І. Беха, О. Вишневського, В. Жуковського, І. Зязюна, В. Кременя, Л. Москальової, А. Осіпцова, Т. Потапчук, О. Сухомлинської, В. Тернопільської, Г. Шевченко.

Проте питання формування духовності курсантів в умовах закладу вищої освіти не знайшло на даний час достатнього розкриття в контексті педагогіки, що зумовлює доцільність обґрунтування проблеми.

На сьогодні внаслідок недостатньої розробленості аспектів змісту та ціннісних домінант вищої професійної освіти ЗВО (закладів вищої освіти) здебільшого діє як консервативний «розподільник» фахових знань, за якими губиться духовна складова особистості майбутнього офіцера. Така ситуація дає змогу окреслити такі суперечності:

• між об'єктивною потребою суспільства в активних творчих особистостях із розвиненою системою духовних орієнтирів, здатних до духовно-практичної діяльності та трансляції духовних цінностей та ідеалів, і нерозробленістю конкретних шляхів формування духовності майбутнього офіцера в період загальнопрофесійної підготовки;

• між більш чи менш виразним аксіологічним потенціалом кожної з фахових дисциплін у формуванні духовності курсантів і надмірною «вагою» в освітньому процесі знаннєвого компонента змісту вищої освіти;

• між загостренням потреби освітньої практики в науково-методичному забезпеченні формування духовної культури курсанта та відсутністю ґрунтовних розробок із цієї проблематики.

Актуальність проблеми в сучасних умовах розвитку країни, потреба її теоретичного та практичного розроблення й систематизації, а також визначені суперечності зумовили вибір теми дослідження: «Формування духовності курсантів в умовах закладу вищої освіти».

2. Теоретико-методологічні засади проблеми формування духовності курсантів

Здійснено аналіз наукових джерел з психології, педагогіки, обґрунтовано теоретико-методологічні засади формування духовних цінностей особистості; досліджено проблему формування духовних

цінностей в історико-педагогічній ретроспективі; на основі актуалізованих підходів до визначення сутності базових понять («виховання», «молодь», «духовне життя суспільства»), уточнено сутність поняття ««духовний світ особистості».

Виховання виявилося б зайвим життєвим етапом, якби людина народжувалася самостійною і завершеною істотою, приходила у світ тілесно, духовно та соціально зрілим індивідом. Але річ у тім, що дитина протягом тривалого часу залишається приреченою на опіку і допомогу з боку батьків, оточення і суспільства в цілому. Виховання покликане сприяти виживанню людства. Воно є одним з вагомих чинників антропосоціогенези, забезпечуючи дію механізмів соціальної спадкоємності.

Виховання грунтується на екзистенційно важливих процесах та етапах людського життя – таких, як народження і смерть, зміна генерацій тощо. Саме тому в усіх без винятку суспільствах виховання не лише існує, а й послідовно нарощує свій функціональний потенціал. Воно є не лише можливістю, а й необхідністю індивідуально-особистісного та суспільного життя. Виховання завжди спрямовано у майбутнє, є тим специфічним культурним інструментом, за допомогою якого людина створює та ієрархізує майбутнє. Воно здійснюється в межах конкретних соціальних і культурних умов та обставин. Конкретно-історичний формат виховання залежить від родини, культури та суспільних відносин, в межах яких здійснюється соціалізація індивіда. Слід розмежовувати виховання та соціалізацію. Соціалізація – дещо ширше поняття: воно описує процес суб'єктивного засвоєння суспільних структур, типових соціальних ролей, домінуючих норм та цінностей, необхідних для входження людини до системи суспільних відносин. На відміну від соціалізації, яка може бути спонтанною і неусвідомленою, виховання є цілком свідомим, цілеспрямованим впливом на особистість; це частина широкого процесу соціалізації, що відбувається переважно в дитинстві та юності.

Виховання є як повсякденним, так і універсальним феноменом. Повсякденний досвід виховання не потребує філософської рефлексії. Часто він є фрагментарним, непослідовним, несистематичним. Виховання, якщо воно спирається тільки на повсякденний досвід, здебільшого виявляється однобічним і неефективним.

Духовне життя суспільства – надзвичайно важливий елемент як окремого індивіда, так і соціума загалом. Від оптимальності цього процесу залежать перспективи еволюціонування суспільства в цілому. В основі розвитку духовного життя суспільства та виховання як однієї з його невід'ємних складових лежить духовне виробництво, яке здійснюється в нерозривному взаємозв'язку з іншими видами суспільного виробництва. Духовне виробництво є насамперед формуванням духовних потреб людей, виробництвом суспільної свідомості.

Молодь – надзвичайно важлива складова суспільства. її політична культура перебуває в стадії формування. Соціалізація молодого покоління залежить від динаміки засвоєння норм, цінностей, досвіду та традицій політичного буття. Невід'ємним атрибутом сучасної молоді є розмитість буттєвих орієнтирів, відчуження від соціальних інститутів і зневіра в можливості реалізації на практиці демократичних принципів. Серед молоді простежується споживацький підхід до життя, поширення цинізму та соціальної апатії. Це стосується і відношення до суб'єктів політичного життя країни, що має і матиме в подальшому негативні наслідки для перспектив сприйняття демократичних моделей розвитку суспільства.

Одним з основних чинників у процесі формування молодого покоління є модель соціально-економічного розвитку держави, ставлення суб'єктів до власності, до своїх прав та обов'язків. У виховному процесі необхідно враховувати, що решта чинників виявляються істотно залежними від зазначеного.

Водночас варто зауважити, що твердження, згідно з яким сучасне молоде покоління має вкрай низький рівень політичної культури, не зовсім, не завжди і не в повній мірі відповідає дійсності. Коректніше вести мову про неостаточну сформованість і невиразність вияву різних елементів політичної культури. Молодь здатна бути не лише носієм політичної культури, а й творити її, генерувати політичні ідеї та дії, надихати «прогресивні суспільні перетворення. Вона є тією соціальною групою, котра здатна модернізувати суспільство, звільнити його від старих стереотипів мислення. Для цього потрібна всебічна підготовка до життя в суспільстві, необхідне істотне підвищення рівня політичної культури. Розв'язання цієї проблеми має здійснюватися на різних рівнях: загальному (соціально-політичному), особливому (науковому) та одиничному (педагогічному). Викладачі закладів вищої

овіти повинні враховувати, що молодь очікує від них підтримки та допомоги у зрозумінні складних процесів, котрі відбуваються в державі, та суспільстві.

Існує широка палітра різноманітних підходів, окремих концепцій, методів дослідження духовного розвитку особистості: моральні та етичні сторони духовності (І. Зязюн та С. Гончаренко); формування духовної культури учнівської молоді засобами мистецтва (Г. Шевченко); роль духовних цінностей як смислоутворювального ядра духовності (О. Сухомлинська); педагогіка духовного потенціалу особистості в контексті музичного мистецтва (О. Олексюк, М. Ткач); розвиток духовного потенціалу особистості (М. Савчин); питання духовної самореалізації особистості (Г. Балл); формування духовної особистості з християнсько-філософської позиції на принципах християнської моралі (Г. Васянович, В. Жуковський, В. Крижанська, С. Новоселецька, В. Рачковська та інші).

Поняття «духовний світ особистості» детермінується сутністю таких понять як духовність та внутрішній світ особистості. Перше і є відображенням другого, а саме, духовність – це те чим наповнена свідомість, емоційно-чуттєва сфера, мислення та засвоєна інформація, яка відображує змістовне багатство особистості у відношенні як до самої себе, так і до навколишнього світу.

Великий український педагог В. Сухомлинський убачав формування духовного світу особистості в єдності трьох напрямів виховного впливу на її розумовий, моральний та естетичний розвиток, підкреслюючи, що сфера духовного життя людини – це розвиток, формування й задоволення його моральності, інтелектуальних і естетичних запитів й інтересів у процесі активної діяльності. Джерелом духовного світу людини є матеріальний світ, об’єктивна дійсність й особливо такі важливі її сфери, як громадське життя людини, її соціальний і моральний досвід.

На підставі здійсненого теоретичного аналізу уточнено зміст поняття «виховання», «молодь», «духовне життя суспільства», «духовний світ особистості», як інтегральне особистісне утворення, спрямоване на інших людей (відповідальність, толерантність, милосердя) та на себе (гідність, самодостатність), що робить поведінку конструктивною та забезпечує можливість здійснення суб’єкт-суб’єктної взаємодії, адаптацію та самореалізацію особистості в суспільстві.

3. Методичні засади формування духовності курсантів у навчально-виховному процесі ЗВО

Представлено змістово-методичне забезпечення формування духовності курсантів під час навчання та в позааудиторній діяльності відповідно до визначених педагогічних умов.

Сучасний соціально-економічний, науково-технічний і культурний розвиток суспільства поставив перед вищою школою завдання сформувати не лише справжнього професіонала, котрий володіє ґрунтовними фаховими знаннями, а й високодуховну особистість. Разом з тим слід зазначити, що притаманна вищій освіті побудова навчального процессу не сприяє динамічному розмаїттю спрямованих на досягнення названої мети впливів.

У такій ситуації вкрай гострою стає не лише необхідність переакцентування завдань професійної освіти на належну увагу до формування духовності курсантів та на реальне повернення категорії «духовність» у педагогічну науку, а й зосередження дослідників-практиків на осмисленні змісту та пошуках найефективніших шляхів духовного розвитку сьогоднішнього студентства в сучасних соціокультурних умовах. Зі свого боку, розуміючи духовність майбутнього офіцера як інтегративну професійно значущу якість особистості, що характеризується орієнтацією на духовні цінності культури в особистісному саморозвитку та міжособистісній взаємодії, до основних критеріїв її сформованості вважаємо за доцільне зарахувати: культурну компетентність, представленість духовно-культурних цінностей в аксіологічному потенціалі особистості, емпатійність, цілепокладання у сфері духовного життя і включеність курсанта у духовно-практичну діяльність. З огляду на це, формування духовності курсантів повинно передбачати: інтеграцію знань про цінності духовної культури, розвиток духовного світу молодої людини, збагачення духовних потреб, розширення досвіду духовного пізнання на основі активізації духовно-практичної діяльності та прагнення до духовного самовдосконалення. Сам процесс формування духовності у закладі вищої освіти, на нашу думку, охоплює: конструювання педагогом ситуацій проживання нового досвіду; штучне створення в стінах ЗВО середовища, здатного здійснити певний передбачуваний виховний вплив, інтеграцію внутрішніх та зовнішніх умов розвитку, цілеспрямоване стимулювання дії факторів розвитку особистості.

Оскільки головною сферою соціальної активності курантів є навчання, тож саме у ставленні до нього, в оцінці значення набутих знань, культурі читання спеціальної літератури, прагненні до успіхів у професійному зростанні найбільш виразно виявляється рівень розвитку духовності, якого досягнув конкретний курсант. Допомогти йому з максимальною ефективністю використати роки навчання у ЗВО для «сходження» до вершин духовності педагог зможе, поклавши в основу викладання свого предмета сукупність принципів: *аксіологічного* (розуміння людини як найвищої цінності, орієнтація на духовність як одну з визначальних характеристик цінності вищої освіти); *особистісно орієнтованого* (урахування закономірностей природного та соціокультурного розвитку особистості, організація навчального процесу в контексті культури цивілізації та певного народу); *діяльнісного* (задоволення інтересів та потреб курсанта у різних видах духовно-практичної діяльності, стимулювання молодої людини до самостійного духовного пошуку).

Зауважимо, що дотримання вказаних принципів не втрачає актуальності на кожному з етапів формування духовності курантів, а саме: *когнітивно-рефлексивному* (розширення знань про духовне підґрунтя певної фахової дисципліни), *ціннісно-смисловому* (осмислення особливостей розвитку власного духовного «Я» у процесі інтеріоризації набутих від педагога духовних знань); *діяльнісно-трансляційному* (формування оцінювального ставлення до явищ навколишньої дійсності, реалізація прагнення самостійної духовно-практичної діяльності, екстеріоризація набутого досвіду духовного пізнання). Подібна взаємодія емоційно-когнітивних процесів та ціннісно-смислового поля молодої людини у просторі внутрішнього «Я» дає змогу ефективно вирішувати завдання становлення цілісної духовної особистості. Причому корисними у формуванні духовності курсантів можуть стати як традиційні, так й інноваційні форми аудиторної, позааудиторної та самостійної діяльності студентів (лекції, бесіди, брифінги, дискусії, конференції, участь у розробленні різноманітних культурних проектів або моделюванні заданих ситуацій).

Зауважимо, що серед усіх навчальних дисциплін у вищій школі незалежно від фахового спрямування безперечними лідерами у процесі формування духовності студентської молоді слід визнати культурологічні дисципліни. Адже саме культура фокусує систему ціннісних уяв-

лень людини, переводячи її таким чином в якісно інший спосіб буття – більш осмислений та впорядкований. У цьому контексті ціннісний зміст культурологічних дисциплін полягає в їх здатності забезпечити курсантів сукупністю знань про смисли і значення культури та уявленнями про ціннісне ставлення до навколишнього світу; збагатити їх культурні потреби та стимулювати до духовно-практичної діяльності.

Крім того, оскільки одним із найефективніших шляхів впливу на внутрішній світ особистості є навколишнє середовище, курсант у стінах закладу вищої освіти крім цілеспрямованого педагогічного впливу педагога повинен «оточувати» світ духовних цінностей, переживання та розуміння яких сприятиме його духовному зростанню. Забезпечити таке «оточення» здатне мистецтво, яке французький філософ М. Дюфренн, розробляючи власну концепцію артизації дійсності, проголошував найвищим типом пізнання, вбачаючи в ньому практично єдиний засіб гальмування деперсоналізації й дегуманізації людини в умовах сучасного суспільства [18, с. 31].

Тож, щоб досягнути мети формування високодуховної особистості, кожен ЗВО нашої держави повинен стати навчально-науковим, культурно-освітнім і виховним центром студентської молоді. Складність полягає в тому, що це має відбуватися в умовах, коли в молодіжному середовищі спостерігається стрімке зростання наркоманії й токсикоманії, захворюваності на СНІД, злочинності; коли розквіт так званої масової культури з властивими їй атрибутами насильства, жорстокості, порнографії, засиллям на телебаченні бойовиків та фільмів жахів досягнув небувалих розмірів; коли щодня посилюється соціально-культурна апатія студентської молоді. Ці негативні процеси відображаються у різноманітних соціологічних дослідженнях, які констатують, що для більшості нинішніх студентів у сфері духовних інтересів головним є телебачення, друге місце посідає «естрадна музика», а такі види мистецтва, як живопис, театр, хореографія, класичні література й музика їм практично незнайомі.

Питання духовного розвитку особистості недаремно набуло сьогодні такої ваги. Його значення завжди зростає в перехідні епохи, що вимагають від людини підвищеної творчої активності, напруження всіх її духовних сил. Оскільки саме такий час переживає нині наша країна, важливо створити ефективну протидію наміченій тенденції витіснення естетичного середовища на другий план, на периферію усвідомлюваних

завдань. Адже це загрожує небезпечними наслідками – культурним збіднінням життя суспільства й духовним занепадом індивідів, які його утворюють. Недаремно з рівнем духовного розвитку та здатністю особистості сприймати красу й будувати власний світ за її законами пов'язують найрезультативніші вияви людської творчої енергії, а також загальний прогрес суспільства в усіх галузях життєдіяльності. Оцінюючи сучасні соціокультурні небезпеки, І. Дзюба зазначає, що «втрата багатоманітності природних умов і вражень, радостей і стимулів, монотонність міського побуту і технологізованої праці, стандартизації навчання, інформації, розваг, серійність духовної продукції – все це призводить не тільки до емоційного збіднення життя, а й до зниження моральної чуттєвості, зокрема в пошуках сурогатних і стресових компенсантів утрачених переживань; до послаблення фізичного і психічного здоров'я, до поступового звуження шкали людяності, оскільки розвиток діставатимуть лише ті складники людської вдачі, які «вписуються» в дедалі більшою мірою штучні умови існування» [5, с. 8-9].

Погоджуючись зі справедливістю наведеної думки, вважаємо, що сьогодні процес модернізації вищої освіти має бути головним чином зорієнтований на забезпечення відповідних умов для повноцінного, системного й цілеспрямованого утвердження людського в людині, розвиток тих сил і можливостей, які надають їй можливість будувати власне життя, керуючись загальнолюдськими цінностями.

У такому контексті формування духовності курсантів закладу вищої освіти, їх гармонійний всебічний розвиток неможливі без цілеспрямованого ознайомлення з культурними здобутками людства, з різними видами мистецтва тощо; без формування у них навички естетичного освоєння навколишньої дійсності. Все це поєднується під загальною назвою – художнє виховання, яке, на нашу думку, в сучасних умовах духовного занепаду українського суспільства повинно посісти у професійній підготовці майбутнього офіцера рівнозначне місце поруч із засвоєнням профільних дисциплін. Саме воно, поєднуючись з аксіологічним впливом усіх навчальних предметів, сприятиме засвоєнню курсантами духовних здобутків нації, адекватній інтерпретації ними мистецьких цінностей і загалом стане дієвим чинником формування духовності молоді, визначаючи ступінь інтелігентності та творчу спрямованість її прагнень.

Крім того, роль художнього виховання посилюється і з огляду на процеси глобалізації, для яких характерні багатобарвна культурна

мозаїка, потужний інформаційний потік, суперечливі процеси індивідуалізації і деперсоналізації особистості, що вимагають пошуку нових підходів до виховання людини, здатної виявляти власну унікальність.

Серед негативних наслідків глобалізаційних процесів украй небезпечними є певне «розкультурення» людини, її моральна деградація та дегуманізація. У діалозі культур художнє виховання забезпечить узагальнення і поглиблення мистецтвознавчої, культурологічної та естетичної компетенції курсантів, сприятиме формуванню їх гуманістичної спрямованості.

З огляду на те, що курсантський вік є періодом найінтенсивнішого формування особистості, розвитку професійного мислення й самоствердження, надзвичайної актуальності набуває питання включення художнього виховання в систему навчально-виховної роботи ЗВО. Це вимагає спеціальної педагогічної діяльності, спрямованої на залучення курсантів до скарбниці всесвітньої художньої культури, на духовний розвиток і реалізацію творчого потенціалу особистості, на формування її гуманістичної світоглядної позиції. Потрібно усвідомити, що тільки заміна стихійної самоосвіти організованою і контрольованою системою навчальних занять з мистецтва здатна підвищити й зробити звичними естетичні потреби. Навчити молоду людину бачити, відчувати й розуміти прекрасне в будь-якому його вияві – основне завдання педагогічного колективу закладу вищої освіти, який прагне сформувати інтелігентну та високодуховну особистість.

Зважаючи на названу мету, художнє виховання у ЗВО повинно спрямовуватись на вирішення низки завдань. По-перше, на забезпечення можливості курсантам продовжувати свою художньо-естетичну освіту, яку вони могли здобути до моменту вступу до закладу вищої освіти. По-друге необхідно створити умови для розвитку здібностей і талантів курсантів, надання допомоги у плануванні та організації дозвілля як у стінах ЗВО, так і за його межами. Це може бути відвідування виставок, музеїв, концертів, театрів, участь у коллективах художньої самодіяльності, різноманітних мистецьких фестивалях. Третє завдання полягає у формуванні в курсантів свідомого прагнення бути активним суб’єктом художнього середовища.

Слід зауважити, що художній розвиток курсантів під час їхнього навчання у ЗВО відбувається не лише під впливом спеціальних виховних заходів. Сюди додається низка демографічних, соціальних, соціаль-

но-психологічних та інших факторів. Серед них: молодіжна і культурна політика держави, соціально-економічний і політичний стан суспільства, профіль ЗВО й його місцезнаходження, індивідуально-психічні особливості молодої людини та наявний рівень її художньої культури.

З огляду на це досягнення головної мети духовного розвитку курсантів вимагає від професорсько-викладацького складу ЗВО урахування впливу названих чинників у процесі пошуку найефективніших форм і методів роботи, спрямованих на духовне зростання особистості, органічного поєднання навчання, виховання, науково-дослідної та методичної роботи.

У спеціальній літературі, а також на різноманітних конференціях йдеться про необхідність підвищення ролі культури в усіх сферах життєдіяльності людини і суспільства, декларується принцип гуманітаризації освіти, який передбачає посилення ваги гуманітарних знань у системі навчання. Разом з тим доводиться визнати, що нинішні освітні стандарти аж ніяк не спрямовані на посилення ролі культури та мистецтва в навчально-виховному процесі. Нагальним завданням постає виявлення гуманітарного потенціалу кожного елемента навчально-виховної системи ЗВО і посилення культурологічних функцій навчальних дисциплін.

Аналіз сучасного стану забезпечення та організації духовного розвитку курсантів засобами культури та мистецтва дає змогу виокремити низку проблем, основними з яких є такі:

1. У системі художнього виховання ще досить впливовою залишається традиція зосередження педагогічних зусиль не на розвитку власне духовності особистості, а головним чином на висвітленні теорії та історії культури та мистецтва. Такий підхід, на нашу думку, є помилковим, оскільки в ньому фактично ігнорується суб'єкт естетичних відносини.

2. У наявній практиці залучення курсантів до світу мистецтва іноді одним видам мистецтва (образотворче, музичне мистецтво, література) віддається перевага, а іншим видам художньої творчості (кіномистецтво, архітектура, театр, ландшафтне мистецтво) належна увага практично не приділяється. Це негативно відбивається на формуванні естетичного досвіду молоді, руйнує цілісність її духовного становлення.

3. Занепокоєння викликає й той факт, що культурологічна підготовка майбутніх офіцерів, здатна стати стрижнем духовного виховання студентства, у більшості випадків зводиться лише до лекційних

занять. При цьому досить рідко та малоефективно використовуються естетико-виховні можливості позааудиторної роботи, діяльності курсантських клубів і молодіжних об'єднань. За таких обставин молодь психологічно налаштовується на формальне сприйняття духовних цінностей людства й не бачить можливостей для реалізації власної активності в галузі духовного самовдосконалення. Зазначені проблемні питання не можуть залишатися поза педагогічною увагою, вимагають осмислення й вирішення за участі фахівців у галузі сучасної психології, філософії, педагогіки, культурології і т. ін.

З метою удосконалення системи духовного розвитку курсантів доцільно використати кілька напрямів роботи. Перший з них передбачає внесення необхідних змін на методологічному рівні, що дасть змогу подолати наявний дещо зневажливий погляд педагогів-предметників на сутність процесу формування духовності курсантів, його місце у структурі професійної підготовки майбутнього офіцера.

Другий напрям удосконалення процесу цілеспрямованого духовного розвитку курсантів скерований на успішне вирішення складного комплексу питань професійно-педагогічного змісту. Вони насамперед пов'язані з діяльністю професорсько-викладацького складу закладу вищої освіти. Адже освіченість викладачів, їх педагогічна майстерність та рівень володіння системою освітніх технологій є одним із головних чинників підвищення ефективності формування духовності курсантів. Сьогодні на зміну вузькопрофільної спеціалізації викладача певної дисципліни повинна прийти висококультурна особистість, педагог з багатим духовним світом.

Зрозуміло, що за наявної соціокультурної кризи для того, щоб «захопити, зацікавити, залучити» курсантів до культурних здобутків людства одного ентузіазму та професіоналізму професорсько-викладацького складу недостатньо. Слабкою ланкою виховного процесу у закладах вищої освіти залишається матеріальне забезпечення. Наявність необхідного навчального обладнання, техніки, пристосованих концертних залів, «курсанських віталень» набагато спрощує процес впливу на духовне становлення курсантів. Ще один негативний момент – стихійний характер духовного розвитку молоді у ЗВО. Відбувається це не лише через недооцінювання його значення, а й, слід бути відвертими, унаслідок небажання певної частини курсантів бути активними співучасниками виховного процесу.

З огляду на кількість і різноманітність проблем у галузі виховання курсантів, на нашу думку, дієвим чинником підвищення якості та ефективності роботи з художнього виховання у ЗВО України може стати комплексний підхід до їх вирішення. Сутність його ґрунтується, по-перше, на єдності всіх виховних зусиль і напрямів роботи, націлених на формування духовно багатої та всебічно розвиненої особистості. Під єдністю розуміється насамперед їх взаємопроникнення та використання ними подібних засобів виховного впливу. Головні труднощі, на нашу думку, полягають у нерозробленості сутності, шляхів та засобів окресленого напряму виховання молоді у педагогічній літературі, у прагненні закладів вищої освіти максимально «звузити» простір культурологічних дисциплін задля посилення професійного підготовки. Те, що культурологію включено до навчального плану ЗВО, а світову художню культуру, естетику та мистецтвознавство – у курси за вибором, явно недостатньо. Власне, наявна у закладах вищої освіти система духовно-культурологічного розвитку містить у собі лекційні й практичні заняття зі світової художньої культури, культурології, естетики, роботу молодіжного клубу, клубів за інтересами і т. ін. Вона більш-менш успішно координує роботу бібліотеки, деяких відділень факультетів додаткових та індивідуальних спеціалізацій. Разом з тим спрямовані на формування духовності молоді елементи мають бути також у побуті й навчальній діяльності курсантів, організації праці та відпочинку, оформленні й обладнанні житлових приміщень, зовнішньому вигляді курсанта та її культурі спілкування.

Комплексний підхід вимагає єдності різних сфер виховання: родини, навчально-виховного закладу, громадських організацій, установ культури й т. ін. Ця єдність включає спільність мети, вимог і зусиль під час вирішення конкретних завдань виховання особистості. Реальний стан речей змушує визнати, що цей напрям використовується у закладах вищої освіти далеко не повністю.

Окремої уваги потребують сер'йозна, кваліфікована пропаганда культурних здобутків людства, ознайомлення з розмаїттям видів і жанрів мистецтва, обґрунтування дієвості тих чи інших ціннісних засад існування людства в сучасних умовах існування цивілізації тощо.

Ці завдання доцільно вирішувати під час проведення різноманітних бесід, дискусій та «круглих столів», публікації проблемних статей у вузівській газеті, виступів на телебаченні тощо. Нарешті, для успіху

художнього виховання необхідна єдність методів і форм виховання: виховання й самовиховання, виховання й освіти, переконання й примусу, індивідуального підходу й масових форм. Кожне із зазначених протиставлень саме по собі є обов'язковою умовою виховання, а за комплексного підходу вони взаємодіють так, що допомагають у реалізації один одного.

Отже, комплексний підхід – це не підсумовування окремих, різних за змістом процесів. Він є методологічною базою побудови системи виховної роботи, уособлює органічний взаємовплив, взаємопроникнення всіх видів виховання. У системі формування духовності курсантської молоді ефективно співпрацюють такі чинники: художня освіта (курси світової художньої культури, культурології, естетики, спецсемінари з мистецтва й т. ін.), духовно-ціннісний вплив змісту навчального матеріалу фахових дисциплін, позааудиторна робота (клуби, художня творчість, факультети культури, суспільних професій, додаткових спеціалізацій), організація внутрішньовузівського середовища.

Перераховані завдання дають можливість сформулювати низку організаційних принципів, що можуть бути покладені в основу духовного розвитку курсантів. Серед них передусім варто назвати принцип охоплення всього колективу. Особливу увагу слід приділити доцільному сполученню обов'язкових для всіх курсантів форм і видів роботи з виховного процесу. Пріоритетним напрямом в організації виховного процесу вищої школи має стати індивідуальний підхід до кожного курсанта, стимулювання його до саморозвитку і духовного пошуку. Саме тому віднесемо до суб'єктів організації виховного процесу Центри культури та організації змістовного дозвілля; клуби за інтересами, бібліотеки, колективи художньої самодіяльності, музеї навчальних закладів, спортивні об'єднання та клуби. Комплексний підхід передбачає максимальне використання всіх їх, що дає можливість, за умови участі курсанта в різних формах роботи, посилити ефективність виховання, і водночас організувати справу до душі, з урахуванням індивідуальних схильностей, здібностей та вмінь молодої людини.

Система духовного виховання курсантів повинна мати відкритий характер. Вона тісно пов'язана не лише з діяльністю внутрішніх структурних підрозділів ЗВО і напрямів навчально-виховного процесу, а й постійно взаємодіє із зовнішнім середовищем, що, у свою чергу, справляє значний вплив на становлення й зміцнення наявної системи

виховної роботи. Організація контактів з навколишнім середовищем – завдання дуже важливе й водночас надзвичайно важке, яке можна вирішити за рахунок налагодження співпраці з творчими організаціями й установами культури міста, області, країни, різними навчальними закладами міста й т. ін.

Встановлено, що ефективність процесу формування духовності значною мірою залежить від особистісних та професійних якостей викладача, куратора. Саме тому частиною експериментальної роботи було визначено організацію спеціального навчання викладачів. Робота з викладачами передбачала вирішення таких завдань: забезпечення усвідомлення педагогами необхідності реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі; розширення кола знань викладачів про сутність духовних цінностей особистості, форми, методи формування та способи діагностики духовності у курсантів, проектування і реалізація виховної діяльності з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей курсантів.

4. Експериментальна перевірка ефективності формування духовності курсантів в навчально-виховному процесі закладу вищої освіти

Представлено аналіз результатів експерименту в динаміці рівнів сформованості духовності курсантів.

Проведено контрольний експеримент для визначення динаміки рівнів сформованості духовності курсантів у контрольній і експериментальній групах.

Оцінка результатів експериментальної роботи здійснювалася на основі кількісного та якісного аналізу змін у рівнях сформованості духовності курсантів (метод λ-критерій Колмогорова-Смирнова, φ*-кутове перетворення Фішера), порівняльного аналізу показників у експериментальних і контрольних групах (метод рангової кореляції Спірмена).

Аналіз результатів дослідження засвідчив факт суттєвого скорочення кількості курсантів з низьким рівнем сформованості *когнітивного компоненту* духовності в ЕГ (на початку експерименту – 39,2%, наприкінці – 7,2%). У КГ динаміка цих процесів виявилась менш помітною, оскільки після завершення експерименту чисельність курсантів з низьким рівнем когнітивного компоненту становила 28,4%

(до експерименту – 31,2%). У 21,7% курсантів ЕГ і 33,3% КГ констатовано середній рівень сформованості знань про духовність і механізми її вияву (проти 35,4% респондентів ЕГ і 33,2% КГ на початку експерименту).

Отже, в експериментальній групі виявлено більш суттєву динаміку, ніж у контрольній групі.

Рівень сформованості *емоційно-ціннісного компоненту* духовності курсантів за результатами експерименту, зазнав позитивних змін. Виявлено збільшення кількості респондентів ЕГ, для яких характерна спрямованість на взаємодію, підтримку позитивних взаємин (з 19,2% до 48,5%), у КГ цей показник збільшився лише на 0,8%. Спостерігалася тенденція до збільшення кількості курсантів ЕГ зі спрямованістю на ділову співпрацю (34,6% – після завершення експерименту, 10,2% – на його початку). Спрямованість на себе діагностували в 16,9% курсантів ЕГ – після завершення експерименту та 41,2% – на початку експерименту. Результати контрольного зрізу засвідчили, що в КГ суттєвих змін не відбулось.

На етапі контрольного зрізу проаналізовано рівень сформованості *праксичного компоненту* духовності курсантів. Результати дослідження засвідчили, що в ЕГ знизилася чисельність респондентів, які виявляють духовність ситуативно (середній рівень сформованості): 40,7% – на початку експерименту, 16,9% – після його завершення.

У КГ відбулося зростання лише на 0,8%. В ЕГ у 34,9% курсантів встановлено постійний вияв духовності (високий рівень сформованості) – на противагу 8,3% (на початку експерименту). Водночас зафіксовано зменшення показників низького рівня сформованості праксичного компоненту духовності в ЕГ на 4,9%, у КГ – тільки на 1,9%.

Узагальнення показників сформованості духовності учасників ЕГ та КГ після завершення експерименту демонструє позитивну динаміку: високий рівень сформованості духовності властивий 32,8% респондентів ЕГ та 10,6% курсантів КГ; достатній рівень зафіксовано у 39,9% учасників ЕГ та 17,4% курсантів КГ; середній рівень притаманний 20,1% курсантам ЕГ та 35,6% – КГ; низький рівень – 7,2% респондентів ЕГ та 36,4% – КГ.

Показники рівнів сформованості духовності курсантів ЕГ на контрольному етапі дослідження значно перевищують показники КГ, що підтверджує ефективність розробленої системи формування духов-

ності курсантів у навчально-виховному процесі закладу вищої освіти та відповідних педагогічних умов.

5. Висновки

1. Вища школа здатна вирішити надзвичайно складне суспільне завдання щодо формування не лише справжнього професіонала, а й високодуховної особистості.

2. Належна увага до художнього виховання, створення у стінах закладу вищої освіти відповідного культурного середовища, здатного забезпечити передбачуваний виховний вплив.

3. Актуалізація ціннісних домінант вищої професійної освіти, подолання штучної знаннєвої обмеженості фахової підготовки, розкриття аксіологічного потенціалу кожної з навчальних дисциплін та повноцінного використання виховних можливостей предметів культурологічного циклу.

4. Інтеграція внутрішніх та зовнішніх умов розвитку духовності курсантів і концентрація виховних зусиль усього педагогічного колективу цілком спроможні суттєво підвищити ефективність формування цієї інтегративної професійно значущої якості майбутнього офіцера, стимулювати його до свідомої та стійкої орієнтації на духовні цінності в особистісному самовдосконаленні та міжособистісній взаємодії.

Перспективи подальшого дослідження проблеми пов’язані з поглибленим концептуальним аналізом духовності курсантів в сучасних умовах, виявом індивідуальних відмінностей проявів духовності, особливостей їх формування у молоді.

Список літератури:

1. Андрущенко В. Роздуми про освіт. Статті. Нарисси. Інтерв’ю / В. Андрущенко. – К., 2004. – 738 с.

2. Барвіна Н. О. Художньо-естетична потреба як духовна домінанта сучасної вищої освіти / Н. О. Барвіна // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб наук. праць / Гол. ред. Г.П. Шевченко. – Вип. 5(74). – Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. Володимира Даля, 2016. – 291 с. – С. 42.

3. Буева Л. П. Человек, культура и образование в кризисном социуме / Л. П. Буева. – М.: Фонд «Новое тысячелетие», 1998. – 168 с.

4. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста / В. И. Вернадский. – М., 1988.

5. Духовно-культурні цінності виховання людини: монографія / Шевченко Г. П., Антоненко Т. Л., Бєлих О. С., Зеленов Є. А., Карпенко І. М.,

Крсек О. Є., Рашидова С. С., Рашидов С. Ф., Фунтікова Н. В., Шайкіна О. О. – Луганськ: Ноулідж, 2013. – 332 с.

6. Зинченко В. П. Размышления о душе и ее воспитании (час души) / В. П. Зинченко // Вопр. философии. – 2002. – № 2. – С. 119–136.

7. Коханович Л. И. Гуманитарная среда вуза и гуманитарное образование / Л. И. Коханович. – М.: НИИВО, 1995. – 144 с.

8. Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации / С. Б. Крымский // Вопр. философии. – 1992. – № 2. – С. 15–23.

9. Кулюткин Ю. Н. Технократия и гуманизм / Ю. Н. Кулюткин // Информационный бюллетень: Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – СПб. ; Новгород ; Псков, 1995. – С. 8–11.

10. Семиченко В. А. Психология эмоций / В. А. Семиченко. – Луганск: НПФ «Осирис», 1996. – 164 с.

11. Сипченко В. І. Гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу у вищій школі / В.І.Сипченко // Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. пр. / за заг. ред. М. Б. Євтуха. – К.: Видав. центр КДЛУ, 2000. – Вип. 8. – С. 73–74.

12. Сухомлинський В. О. «Виховання почуттів» / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 639 с.

13. Ушинський К.Д. Вибр. пед. тв. Т. І. – К., 1983. – 352 с.

14. Человек в мире художественной культуры. Приобщение к искусству: процесс и управление. – М., 1982. – 186 с.

15. Шевченко Г. П. Проблеми духовності людини XXI століття / Г. П. Шевченко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр.; гол. редактор Г. П. Шевченко. – Вип. 5. – Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – С. 241–250.

16. Энциклопедический словарь по культурологии / под ред. проф. А. А. Радугина. – М.: Центр, 1997. – 264 с.

17. Шевченко Г. П. Виховання – процес людинотворчості, культуротворчості, духотворчості // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / Гол. ред. Г. П. Шевченко. – Вип. 3(66). – Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. – С. 288–298.

18. Hofstede G. Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 2001.

References:

1. Andrushchenko V. (2004). Reflections on education. Articles. Sketchbook Interview. K.: 556-559.

2. Barvina N. (2016). Art-aesthetic need as the spiritual dominant of modern higher education. Spirituality of personality: methodology, theory and practice: sy sci. Works. Severodonetsk: View of the SNU them. Volodymyr Dahl, 5(74): 42-43.

3. Bueva L. (2014). Man, Culture and Education in a Crisis Stuff. M.: The New Millennium Foundation: 72-77.

4. Vernadsky V. (2016). Philosophical Thoughts of the Naturalist. M.: 12-16.

5. Shevchenko, G., Antonenko, T. & Belich, O. (2002). Spiritual and cultural values of education of a person: a monograph. Lugansk: 42-46.
6. Zinchenko V. (2012). Reflections on the soul and its upbringing (hour of soul). Vopr. philosophy, 2: 119-136.
7. Kokanovich L. (2015). Humanitarian environment of high school and humanitarian education. M.: NIIVO: 121-125.
8. Krymsky S. (2012). Contours of Spirituality: New Contexts of Identity. Vopr. philosophy, 2: 15-23.
9. Kulyutkin Y. (2005). Technocracy and Humanism. Informational Bulletin: Problems of Continuing Education: Pedagogical Personnel. Petersburg, Novgorod, Pskov: 8-11.
10. Semichenko V. (2016). Psychology of emotions. Lugansk: NPF Osiris: 69-73.
11. Sipchenko V. (2009). Humanistic orientation of the educational process in high school. Theoretical issues of education and education: Sb. sciences etc. K.: Issued. Center KDLU. 8: 73-74.
12. Sukhomlinsky V. (2017). Education of the senses. Selected works. K., 5: 224-228.
13. Ushinsky K. (1983). Vibrate ped. tvoru. K., I: 352.
14. Man in the world of artistic culture. Applying to art: process and management. (2002). Moscow: 186.
15. Shevchenko G. (2012). Problems of Human Spirituality of the XXI Century. Personality: Methodology, Theory and Practice. Lugansk: View of the SNU them. V. Dal, 5: 241-250.
16. Radugin A. (1997). Encyclopedic Dictionary on Culturology. M.: Center: 264.
17. Shevchenko G. (2015). Education - the process of human creativity, cultural cultivating, spirit-creativity. Spirituality of personality: methodology, theory and practice: a collection of scientific works. Severodonetsk: View of the SNU them. V. Dahl, 3(66): 288-298.
18. Hofstede G. (2011). Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Across Nations. Thousand Oaks CA: Sage Publications: 57-62.

FORMATION OF PROFESSIONAL AND LEGAL COMPETENCE IN FUTURE SOCIAL WORKERS

Kovalchuk Vasyl[1]
Zhuravska Nina[2]
Yashchuk Sergii[3]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_20

Abstract. The analysed the extent of previous research of the issue of professional and legal competence formation of prospective social workers, defined the essence, and determined the structure of this pedagogical category. It is pointed out that professional and legal culture of the prospective social worker implies a profound knowledge of laws and regulations, sources of law which he/she should rely on in the working environment. The bases for implementing social policy in Ukraine are the following principles, such as social justice, social solidarity, individual social responsibility, social partnership. The professional competence of the future social worker is considered by us as an integral entity, which implies the presence of a combination of legal knowledge, abilities and skills as well as personality-important qualities that ensure the success of social work on a legal basis. Under legal knowledge, understand the student's knowledge of the legal and regulatory framework. The presence of legal skills implies the ability of the future social worker to apply the legal framework in the practice of social work. We have developed the structure of the professional competence of future social workers (knowledge, skills, skills in the legal area, legal consciousness, personality-important qualities) contains the following components: motivational-value, cognitive, practical-activity, person-reflexive components. To assess the state of establishing the professional competence of future social workers, we have identified and characterized the

[1] Dr.hab. in Pedagogics, Professor, Head of the Department
of Professional Education and Technologies of Agricultural Production,
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Ukraine
[2] Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department
of Training Methodology and Management of Educational Establishments,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine
[3] PhD in Pedagogies,
Station of the Social School, Bordo France

© Kovalchuk Vasyl, Zhuravska Nina, Yashchuk Sergii

relevant levels (high (reflexive-creative), sufficient (functional), satisfactory (reproductive), low (empirically intuitive)). These levels are highlighted in accordance with the structure of the professional competence of future social workers. Let us present their content loading. For the effective formation of professional competence in future social workers in the conditions of the institution of higher education, it is necessary to create pedagogical conditions. We distinguish the following: the creation of positive motivation and the need for self-education and self-improvement. introduction of knowledge system about the essence and importance of professional competence to the content of their professional training; realization in the educational process of institutions of higher education of the expedient complex of traditional and innovative forms and methods; ensuring the readiness of teachers to form the professional competence of future social workers.

1. Introduction

Modern social and economic conditions of state development are accompanied with constant changes in normative legal documents. Therefore, the necessity of legal education of the population is one of the priority directions of the state legal policy of Ukraine. The subject of our survey is aimed at the social sphere because it is the most vulnerable in society.

Today, the training of future social workers in higher education institutions should be aimed at building competencies demanded in the labor market. This aspect is covered in copyright works [1-6].

Modern university education is focused on the formation of a new generation of specialists who have deep fundamental and special knowledge and are able to work creatively and independently and, as N. Divinska states, «it is absolutely clear that the success and further development of the state will depend on the quality of graduates' training» [7, p. 60].

English researcher Shulamit Ramon insists that the basis of social work is the support of socially vulnerable people [8]. Nowadays, in many countries of Europe, there is no clear distinction between the names of the professions «social worker» and «social teacher», regardless of which institution that specialist graduated from and what certificate was received by him/her. The definition of the content of the concepts of «social pedagogy» and «social work» is dealt with by the European group IASSW (International Association of Schools of Social Work) [8], in the USA – the Association of Social Workers [8].

V. Bocharova and N. Pyliuk consider social work as «a personal service to help people», which relies not on any one but on a certain set of sciences and accumulated experience of practical sociocultural, legal, socio-psychological, medical-health, rehabilitation-therapeutic and other personality support [10, p. 150-157].

The priority task of social work is to return the «social client» to the ability to act independently under certain social conditions.

2. Directions of social policy in Ukraine

The main directions of social policy in Ukraine at the present stage of development are:

• policy in the area of incomes of the population, which provides for the establishment of social standards of living, living standard parameters, and ensuring wage growth;

• policy of employment and occupational safety, which provides for the legislative establishment of means of labor protection, types and forms of social insurance, ensuring full productive employment of the population, preventing unemployment;

• social protection, which provides for the definition and establishment of parameters for pensions and other types of social insurance, social assistance, social services, as well as social benefits and guarantees;

• demographic policy, which envisages stimulation of reproductive population growth, state assistance to the family, regulation of migration processes;

• policy of social sphere development: cultural, linguistic, religious, youth, recreational policy, health care, education, science, etc. [11].

The main tasks of the social policy of Ukraine for 2017-2020 are:

• guaranteeing the constitutional rights of citizens to work, social protection, education, health care, culture, housing;

• achieving a decent level of material well-being and living conditions of people;

• lowering the level of property stratification of the population, overcoming poverty;

• ensuring full productive employment, improving the quality and competitiveness of the workforce;

• orientation of state policy towards the family, provision of rights and social guarantees to families;

• providing support for the most vulnerable sectors of the population;

• formation of a civil society, provision political stability and mutual understanding in it;

• development of spirituality, culture, moral principles, intellectual potential of the Ukrainian people;

• preservation and strengthening of demographic and labor resource country's potential; stabilization of the demographic structure of society;

• development of social infrastructure;

• strengthening the physical health of the nation;

• optimization of social structure of society; establishment of guarantees of equal opportunities for achieving the material, ecological and social well-being;

• lowering the unemployment rate and ensuring productive employment;

• ensuring the stability of the public system;

• development of a system of education, elucidation and dissemination of information on sustainable development issues [11].

The bases for implementing social policy in Ukraine are the following principles, such as social justice, social solidarity, individual social responsibility, social partnership [12, p. 13].

The regulatory framework for the social sphere has been created in Ukraine. Legislation is constantly being amended and supplemented, new legislative acts and regulatory documents are adopted, which provide legal bases for resolving various social problems. Ukraine has ratified a number of international and European conventions and declarations, which so far have not found their reflection in the norms of Ukrainian legislation. At the same time, it should be noted that in the conditions of strengthening decentralization of state administration, the system of ensuring social protection of the population at the regional level becomes the most sensitive to unpredictable changes. There is a contradiction between the availability of personnel and analytical potential and the lack of funds, effective organizational structures working in the field of social protection.

In this aspect the problem of preparing future social workers for the realization of professional tasks is of growing actuality. Particular attention is paid to the formation of professional legal competence. After all, the high school is intended to prepare future social workers not only as professionals, but also as highly moral people with the established legal consciousness and legal culture, which is manifested through a number of indicators:

knowledge of the current legislation, first of all, the Constitution, the basic rights, freedoms and responsibilities of social clients; respect for the right, respect for the rights of others, faithful fulfillment of their duties, which envisages the rule of law; the desire to build their behavior in accordance with legal (judicial) norms. Such transformations require future social workers to be professionally qualified to respond instantly to changes in the social environment, to take non-standard professional decisions that attract potential employers' attention [12].

3. The essence of the professional competence of a future social worker

The professional competence of the future social worker is considered by us as an integral entity, which implies the presence of a combination of legal knowledge, abilities and skills as well as personality-important qualities that ensure the success of social work on a legal basis. Under legal knowledge, understand the student's knowledge of the legal and regulatory framework. The presence of legal skills implies the ability of the future social worker to apply the legal framework in the practice of social work [14, p. 39].

Professional competence includes:

– knowledge (legal framework, information sphere, bases of socially acceptable behavior, moral and legal norms);

– ability (to make one's own professional decisions, to predict all consequences of legal situations (as a manifestation of reflection), to defend one's own professional legal opinion; to choose rationally justified professional and legal behavior (to understand and correctly perceive the social and legal signal; to recognize the principles of the mechanisms of socio-legal management; to get rid of the professional legal fear of communication with social clients); to build partner legal and professional relations; to recognize the professional legal conflict situation the one in close proximity to it);

– qualities (professional legal responsibility, the desire to acquire new professional and legal knowledge, the ability to professional self-improvement, self-development and self-actualization, a realistic view of the socio-legal situation in the realities of life, plasticity and psychological flexibility as the ability to successfully orient oneself and act in constantly changing conditions of social and legal reality) [14, p. 71].

Modern and future life not only actualizes the problem of human development, its professional establishment, but sets new requirements

for him/her as a person and a professional: the need, as never before, to develop a person based on his/her abilities, his/her orientation; the need to form a professional capable of innovative thinking and functioning in the global living and professional space; the ratio in the professional training of fundamentalism and specialization [15].

It should be noted that modern reforms in higher education require such ways of organizing and increasing the effectiveness of educational activities that will promote the unceasing progression of students and provide a reorientation of learning from the imaginary accumulation of knowledge to genuine skill development [16].

The versatility of the content of the category «professional competence» is conditionally divided into two groups of factors, which are formed under the influence of external and internal, managed and unmanaged, factors: quality and skills [17, p. 43-48]. Let us note that social work at the macro level is realized through the system of institutions and organizations of social work in their vertical and horizontal sections, headed by the Ministry of Labor and Social Policy of Ukraine. The level of compliance with socially determined requirements determines the level of competence of a specialist. Professional training is a process that reflects scientifically and methodically grounded measures of institutions of higher education, aimed at forming a level of professional competence of a specialist, level of professionalism.

4. The structure of the professional competence of future social workers

We have developed the structure of the professional competence of future social workers (knowledge, skills, skills in the legal area, legal consciousness, personality-important qualities) contains the following components: motivational-value, cognitive, practical-activity, person-reflexive components.

The motivational and value component of the professional competence of future social workers involves the strength and stability of motives and values of the individual; social intelligence, divergent thinking, creative search, planning one's own life scenario, knowledge of life crises, understanding social reality, choosing a specialty.

The cognitive component implies knowledge of future social workers, social representations, depth, completeness and strength of socio-legal,

pedagogical-legal and psycho-legal knowledge, independence of their acquisition and assimilation.

The practical-activity component involves the absence of difficulties in organizing the legal process of future social workers; systematic formation of socio-legal, pedagogical-legal and psychological and legal skills, skills and the wealth of practical experience in solving complex professional-legal problems in the system of work «social worker-client».

Personality-reflexive component implies the development of empathy legal orientation; psychic self-regulation, sense management, psychosexual literacy, autonomy, understanding of social roles, ability to feel the nuances of a social situation, solving the problem situations, responsibility.

5. The indicators of forming the professional competence of future social workers

The foregoing statement allows us to determine the indicators of forming the professional competence of future social workers that are relevant to each component of its structure:

– indicators of the full formation of the motivational-value component of the professional competence of future social workers reflect the motives of his/her professional and legal behavior (aspirations, desires, manifestations); ability to professional-legal development (personal goals and aspirations);

– indicators of the full formation of the cognitive component of the professional-legal competence of future social workers represent his/her pedagogical, legal, psychological, sociological-legal knowledge, the way of their acquisition and assimilation;

– indicators of the full formation of the practical-activity component of the professional competence of future social workers highlight the possibility of preventing difficulties in organizing the process of professional social work of social workers; skills, abilities and practical experience in the social worker-client system;

– indicators of the formation of personality-reflexive component of professional competence of future social workers characterize his/her empathy and professional-legal orientation (communicative skills, mobility and skills of business communication in a foreign language, focus on vocational training disciplines); ability to self-examination and self-esteem, readiness to raise the level of professional-legal competence (self-awareness

of one's own professional-legal activity, ability to analyze and assess one's own motives, knowledge, skills, abilities and personality gifts).

Qualitative content of any indicator was determined by its essence, represented through the components of the professional competence of future social workers, namely: motivational-value, cognitive, practical-activity, person-reflexive. According to the components, the criteria are defined: orientational, informative, procedural, regulatory, as well as features that characterize each of the components we have identified:

– strength and stability of motives, the ability to professional development;

– depth, completeness and strength of socio-legal, pedagogical-legal and psychological-legal knowledge and independence of their acquisition and assimilation;

– ability to organize the process of professional and legal activity of future social workers; quality of establishing socio-legal, pedagogical-legal and psychological-legal skills, abilities and the availability of practical experience in solving complex professional-legal problems in the work of the system «social worker-client»;

– the development of the empathy of the professional-legal orientation of future social workers (the degree of development of communication, organization and focus on vocational training disciplines), the completeness and development of the ability of future social workers to critical introspection and self-esteem readiness to raise the level of professional competence.

6. The levels the professional competence of future social workers

To assess the state of establishing the professional competence of future social workers, we have identified and characterized the relevant levels (high (reflexive-creative), sufficient (functional), satisfactory (reproductive), low (empirically intuitive)). These levels are highlighted in accordance with the structure of the professional competence of future social workers. Let us present their content loading.

The high level (reflexive-creative) of the formation of the professional competence of future social workers is characterized by such features as: strong and stable motives of legal behavior (strong and stable aspirations, desires and manifestations); ability to professional development (personal goals and aspirations); deep, complete and strong socio-legal, pedagogical-legal and psychological-legal knowledge, independence of their acquisition and assimilation; the absence of difficulties in organizing the process of

professional and legal activity of future social workers; full formation of socially-legal, pedagogical-legal and psychological-legal skills, abilities and availability of practical experience in solving complex professional-legal problems in the work of the system «social worker-client»; the ability to easily and successfully solve legal problems; the presence of painfully developed empathy; professional orientation of future social workers (excessive communicative ability and focus on vocational training disciplinesover– organization or bureaucratization); developed ability to critical introspection and self-esteem, readiness to increase professional-legal competence (complete self-awareness of professional-legal functions in the activities of a social worker, excellent ability to analyze and assess one's own motives, knowledge, abilities, skills and personality abilities, implemented without any help from colleagues).

Sufficient level (functional) – not steady motives of professional-legal behavior (certain aspirations, desires and manifestations); certain ability to professional development (certain personal goals and aspirations); in general, unsustainable socio-legal, pedagogical-legal and psychological-legal knowledge, their rather active acquisition and assimilation, in the presence of minor mistakes in their reproduction; the emergence of sometimes minor difficulties in organizing the process of professional and legal activity of future social workers; certain formation of socio-legal, pedagogical-legal and psychological-legal skills, abilities and sufficient practical experience in solving complex professional-legal problems in the system of work «social worker-client»; certain ability to solve socio-legal problems and tasks (certain ability to correctly predict professional and legal activity in a professional environment, to constructively solve professional-legal tasks in the activities of a social worker, but some difficulties are present); certain empathy; certain professional-legal orientation of future social workers (not stable communicative skills, organization, focus on professional disciplines); the presence of difficulties in carrying out self-examination and self-assessment of readiness to increase the level of professional-legal orientation (not stable self-awareness of professional-legal functions in the activities of a social worker, not able to analyze and assess one's own motives, knowledge, skills, abilities and personality abilities).

Satisfactory (reproductive) – periodically arising motives of social behavior (insignificant desire, periodic desire and their respective manifestations); insignificant ability to professional development (insignificant personal

goals and aspirations); incomplete and fragile socio-legal, pedagogical-legal and psychological-legal knowledge, their acquisition and assimilation is carried out from time to time both independently and with the help of colleagues; characteristic of frequent errors during their reproduction; the periodic occurrence of difficulties of varying degrees of complexity in professional-legal activities; insignificant formation of socio-pedagogical and socio-psychological skills, abilities and little practical experience in solving complex professional-legal problems, but their rare use in practice; not always easy and correct solution of professional legal problems and tasks (it is not always easy to predict the professional-legal activity in the professional environment, to constructively solve the professional-legal tasks in professional activity, as well as the tasks of socialization, education and development of the person; to organize and manage the process of solving professional-legal problems in professional activity; organize professional-legal activity on a diagnostic basis; carry out pedagogical reflexing); moderately developed empathy; insignificant focus on professional discipline; the ability to critically analyze and self-assess the readiness for raising the level of professional-legal competence (weak self-awareness of professional-legal functions in pedagogical activity, ability to analyze and evaluate one's own motives, knowledge, abilities, skills and personal abilities that require periodic assistance of colleagues), is not fully developed.

Low level (empirically-intuitive) – weak motives of social behavior (almost no desire, weak desire and, accordingly, its infrequent manifestation); weak ability to professional-legal development (personal goals and aspirations are almost absent; surface and fragmentary socio-legal, pedagogical-legal and psychological-legal knowledge, their acquisition and assimilation is carried out very rarely and usually with the help of colleagues; frequent making significant errors; constant occurrence of significant difficulties in organizing the process of professional and legal activity of future social workers, the presence of poorly formed socio-legal, pedagogical-legal and psychological-legal skills, and small practical experience in solving complex professional-legal problems in the system of work «social worker-client», which is usually rarely used in practice, poorly developed empathy, poor professional-legal orientation of future social workers (weak communicative skills, organizational skills, there is almost no focus on professional discipline); practical inability to critique self-examination and self-assessment of readiness to increase the level

of professional-legal orientation (professional-legal functions of a social worker are almost not realized, very weak quests to analyze and assess one's own motives, knowledge, skills, abilities and personality abilities, which requires significant assistance from colleagues [14, p. 76-82].

7. Pedagogical conditions the effective formation of professional competence

For the effective formation of professional competence in future social workers in the conditions of the institution of higher education, it is necessary to create pedagogical conditions. We distinguish the following: the creation of positive motivation and the need for self-education and self-improvement. introduction of knowledge system about the essence and importance of professional competence to the content of their professional training; realization in the educational process of institutions of higher education of the expedient complex of traditional and innovative forms and methods; ensuring the readiness of teachers to form the professional competence of future social workers.

While substantiating the first pedagogical condition, it was emphasized that the creation of positive motivation in the educational process of EHE must be foreseen through a system of appropriate measures that would contribute to the formation of the need for self-education and self-improvement (S. Kalahur, L. Melnyk, O. Slobodyan and others), in particular: introduction of the system knowledge of the essence and significance of the professional competence of future social workers to the content of their professional training; implementation of a feasible set of traditional and innovative forms and methods that contribute to the formation of the professional competence of future social workers. In the context of the research, the author relies on the psychological concept of O. Kovalyov, according to which self-education is a conscious systematic work of the individual over himself/herself in order to eliminate the disadvantages and the formation of positive qualities due to the requirements of society and one's own development program.

Explaining the second pedagogical condition, it is emphasized that the system combines two types of knowledge: scientific-theoretical and practical (S. Honcharenko, V. Korneshchuk, P. Luzan, M. Sherman and others). Theoretical knowledge includes the knowledge about the structural components of professional competence, its level of formation depending

on the successful acquisition of the profession of a social worker, awareness of the social role of the future specialist, perception of the professional requirements, conscious application of these requirements to himself/herself, self-education of the necessary qualities, modeling the personality of social worker. The analysis of the academic disciplines provided for by the curricula of the specialty 231 «Social Work» I (Bachelor) level of higher education and the II (Master's) higher education level, revealed that the main blocks are combined be the disciplines of social work and psychology. Disciplines of other blocks (sociological, legal, and political) are limited by the circle of real necessity for the fulfillment of professional tasks. In the basis of the author's proposed socio-legal tasks for the formation of professional legal competence of future social workers for professional disciplines, educational (familiarization with the specialty, socio-pedagogical, socio-pedagogical in the countryside) and production (socio-pedagogical, pre-diploma) practice I (Bachelor) level of higher education and II (Master's) higher education level, specialty 231 «Social work», is the realization of objective aspects, namely: development of contemporary society in Ukraine, in particular, rule of law and subjective aspects, namely: education, including vocational education and legal characteristics of observance of human rights, professional and legal consciousness of a social worker.

The actualization of the third pedagogical condition of our study is conditioned by the main provisions of the psychological and pedagogical thought (O. Leontiev, S. Rubinstein), that the activity itself is a universal form of the functioning of the individual and that the effective formation of the qualities of a person is possible only if it is included in various forms, and activities. It has been found out that there is a need for the implementation of a feasible set of traditional and innovative forms and methods, namely: problem-developing, training, game, design technology, elective «Professional-legal competence of a social worker», socio-legal problems, socio-legal projects, social and legal training, social and legal cases, etc., which stimulate the activity of future social workers, contribute to the formation of the need for self-improvement and self-education, improve the effectiveness of forming their professional-legal competence.

The definition of the fourth pedagogical condition of the research is conditioned by the conceptual provisions of the psychological and pedagogical science on the leading role of the teacher's personality in the educational process (K. Ushynskyi). It is indicated that the continuous

valuation of indicators and the determination of the amount of points more objectively characterizes the level of readiness (L. Stepanenko). Implementation of the set of activities for the faculty provides the readiness of teachers to form the professional legal competence of future social workers, in particular, methodological recommendations for scientific and pedagogical workers «Development of professional legal competence of future social workers», course of lectures «Features of the methodology of social and pedagogical disciplines» and the content-methodical aspects of the elective and electronic course, based on the Moodle information environment, «Professional and Legal competence of a social worker» at a scientific and practical seminar on improving the teachers' teaching skills. Analysis of the literature of pedagogical direction, once again proves that there is a need in knowing foreign languages by teachers and the possession of information and communication technologies by them, in particular, the method of compiling e-courses [13, p. 6-8].

8. The principles formation of professional competence

Formation of professional competence is based on general and specific principles.

General are guiding provisions, normative requirements for organizing and conducting the didactic process, have «the character of general instructions, rules and norms and proceed from its natural laws» [18]. We agree with P. Pidkasystyi's conclusion [19], which generally acknowledges such general-didactic principles: consciousness and activity; visibility; systematic and consistent; durability; scientific knowledge; accessibility; interconnection of theory and practice. Let us dwell on the substantiation of the general and specific principles indicated in the model of the formation of professional competence.

Consequently, the principle of science is based on a clear link between the content of science and the disciplines of specialty 231 «Social Work». This principle is based on the current achievements of social, legal sciences and psycho-pedagogical innovations. It involves the development of a high level of creative search for professional social work among future social workers. The practical implementation of this principle requires the introduction of interactive forms of training for future social workers, and socio-legal tasks that contain elements of problem-solving. In applying this principle, we were training future social workers to be able to conduct a scientific discussion,

with reasoned and convincing arguments: to scientifically substantiate the educational material in the legal field; to feel close connection and practical significance of the educational material for the future practical work of social workers in the legal plane; to reveal cause-effect relationships.

The principle of activity is based on the fact that through activity there is a conscious assimilation of knowledge, skills and abilities. Future social workers can think independently in the legal field, find an original approach to solving professional-legal tasks of different levels of complexity in their activities. The principle of activity involves the development of future social workers' desire to independently acquire knowledge for implementing future socially significant practical activities in solving the problems of «social clients» in a legal way. In active training, future social workers acquire the necessary knowledge, improve their skills and abilities for future professional activities and develop their own professional-legal abilities. Dialogue communication is used for development of their activity.

The principle of systematic and sequential learning assumes that knowledge, skills and abilities are formed systematically, in a definite manner, with each new material based on the previous material and interrelated with it. In accordance with this principle, the training material should be a clear logical chain in itself. This principle aims to fully understand the content and means of professional competence in the process of acquiring knowledge, skills and abilities by the future social worker. In the short term, it is impossible to fully and comprehensively acquaint with the algorithms for solving all possible socio-legal problems, so the future social worker should be aimed at conscious and independent mastering of the educational material of the professional legal content. We have taken into account the fact that future social workers deliberately used their acquired knowledge they needed for future real professional activities. This principle requires that training be built on the level of real opportunities and encourage future social workers to self-improvement.

The principle of visibility (visualization) implies that on the basis of demonstrating the professional legal events in the form of video films, schemes for solving the social and legal tasks, drawings, computer simulation, presentations (within the framework of an electronic course, lectures, practical works, optional seminars «Professional-legal culture of a social worker») future social workers have the opportunity to develop their professional competence. Visibility, as O. Pometun notes, performs the following functions: «promotes the mental development of subjects of

study; helps to identify the links between scientific knowledge and life, theory and practice; facilitates educational and cognitive activity and promotes the formation of interests in professional knowledge; helps to comprehensively comprehend the subject being studied» [20, p. 18-19].

The principle of the unity of theoretical and practical training is based on the fact that any theoretical position should be confirmed and verified in practice; the practical results obtained should have a theoretical explanation. That is, in the educational process of developing the professional-legal competence practical training in parallel with theoretical material should occupy a proper place in future social workers. It is this combination that will enable future professionals to be fully self-assured in their professional life. «Lifelong learning», where traditional skills (computer work, foreign languages, technological culture and ingenuity) are supplemented with the ability to learn throughout life, work with information, critically rethink it, according to N. Ortikova [21, p. 183-188], puts forward the new tasks in the system of vocational education and directs their solution with an emphasis on a wide range of applications of advanced methods, forms and techniques.

Construction of the educational process taking into account the aforementioned theoretical and practical pedagogical conditions [22, p. 102-106] and on the basis of the system of the above-mentioned general-edacity and specific (accounting and development of training motivation, integrity, consistency or systematicity, integrity) of scientific principles [10, p. 232-242] determines the successful development of professional competence in future social workers in higher education institutions.

Among the specific scientific principles, we highlight the following: the consideration and development of the motivation of learning during the students' activity (activating cognitive activity), which enables students to independently choose the forms of activity in classroom and non-auditorium conditions under the direct supervision of teachers or indirectly under their influence; the principle of integrity, which involves the disclosure by students of professional activity as a holistic phenomenon; systematic due to the character of modern education: through system of developing the professional-legal competence (when studying professionally oriented and special disciplines, introduction of an elective, vocational guidance activities); the complexity caused by the necessity to involve a complex of educational disciplines in the development of the professional-legal competence of future social educators.

As the professional-legal competence of future social workers is a complicated systemic phenomenon, to monitor the state of its development at various stages of pedagogical research (statement, forming), selection of pedagogical and psychological methods of diagnosis of motivational-value, practical-activity, cognitive, person-reflexive components of the professional competence of future social workers, which became the basis for determining the relevant indicators formed the level of professional competence of future social workers, the criteria (depth, completeness and strength of professional legal knowledge, the quality of developing the professional skills, formation of values of professional-legal orientations, strength and stability of professional-legal motives) and levels (low (empirically-intuitive), satisfactory (reproductive), sufficient (functional), high (reflexive-creative)) formation of the professional competence of future social workers who are in digital equivalents respectively, have indicators of 2, 3, 4 and 5 points.

9. Conclusions

For developing the professional competence of future social workers, we suggest using a set of traditional and innovative forms and methods: work in small groups: social and legal training, social and legal projects, social and legal cases, intellectual and legal games, social and legal problems; frontal work: lecture-situation; mini lecture, brainstorming.

A methodology of professional and legal competence formation of prospective social workers in higher educational institutions has been introduced and verified experimentally. It is implemented through introduction into educational process: an online elective course on Professional and Legal Culture of Social Worker; methodological recommendations for teaching and academic staff on Professional and Legal Competence Development of Prospective Social Workers; methodological recommendations for students on Techniques of Professional and Legal Self-Education, Respect for the Rights of Students with Special Needs: Foreign Experience.

The study does not exhaust all aspects of the problem of forming the professional competence of future social workers. Further development requires the development of professional competence of future social workers in the conditions of distance learning organization and formation of teachers' readiness for innovation in the system of postgraduate education.

References:

1. Kovalchuk V. I. (2016). Tendentsii rozvytku osvitnoi systemy v Ukraini [Trends in the development of the educational system in Ukraine]. *Economics, science, education: integration and synergy. Materials of international scientific and practical conference, 18-21 January 2016.* Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury, 2016, pp. 79–80.

2. Kovalchuk V. I. (2016). Rozvytok vyshchoi osvity vidpovidno do tendentsii i vymoh rynku pratsi [Development of higher education in accordance with the trends and requirements of the labor market]. *Rozvytok suchasnoi osvity: teoriia, praktyka, innovatsii. Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 25-26 liutoho 2016 roku.* Kyiv: «Milenium», pp. 22–24.

3. Kovalchuk V. (2016) High education system challenges in the context of requirements of labour market and society. *Scientiic letters of academic society of Michal Baludansky,* pp. 88–90.

4. Kovalchuk V. I. (2015). Tendentsii innovatsiinoho rozvytku suchasnoi shkoly v Ukraini [Trend of innovative development of a modern school in Ukraine]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, № 7, pp. 3–6.

5. Malykhin O. V., Kovalchuk V.I., Aristova N. O., Popov R. A., Hrytsenko I. S. (2017). Tendentsii rozvytku osvity v epokhu informatsiinoho suspilstva [Trends in the development of education in the era of information society]. *Stratehii intensyfikatsii vyshchoi humanitarnoi osvity v Ukraini ta krainakh YeS: monohrafiia* [Strategies for the intensification of higher humanitarian education in Ukraine and EU countries: monograph]. Kyiv: NUBiP Ukrainy, 2017, pp. 7–134.

6. Zhuravska N.S. (2016). Suchasni tendentsii v sferi trudovoi mihratsii: problemy ta zavdannia dlia vyshchoi osvity [Contemporary trends in labor migration: challenges and challenges for higher education]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy.* Kyiv, № 253, pp. 53–57.

7. Andrushchenko V., Divinska N., Korolov B. (2008). Osobystisno oriientovani tekhnolohii navchannia i vykhovannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh: kolektyvna monohrafiia [Personally oriented technologies of education and upbringing in higher educational institutions: collective monograph]. Kyiv: Ped. dumka, 2008, pp. 227–245.

8. Koval L., Zvereva I., Khlebyk S. (1997). Sotsialna pedahohika. Sotsialna robota: navchalnyi posibnyk [Social pedagogy. Social work: tutorial]. Kyiv: IZMN, 392 p.

9. Asotsiatsiia sotsialnykh pratsivnykiv SShA [American Social Workers Association]. Retrieved from: www.socialworkers.org (accessed 26 January 2018).

10. Naukovi zapysky. Ser.: Pedahohichni ta istorychni nauky: zb. nauk. st. Kyiv: Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova, 2013. Vyp. CIX. № 109, 299 p.

11. Pro Stratehiiu staloho rozvytku «Ukraina – 2020»: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 12.01.2015 № 5/2015 [About the Strategy of Sustainable Development «Ukraine 2020»: Decree of the President of Ukraine dated January 12, 2015 № 5/2015]. Retrieved from: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5/2015#n10 (accessed 10 February 2019).

12. Glavnaya problema v sfere sotsialnogo obespecheniya uchastnikov ATO – nedostatochnaya informirovannost (2015). [The main problem in the field of social security of participants of the ATO – lack of awareness]. *Donbass informatsionnyy –*

putevoditel po Donetskoy oblasti. Retrieved from: http://www.donbass-info.com/content/view/23730/23741 (accessed 14 May 2015).

13. Yashchuk S. P. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia profesiino-pravovoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Educational Environment for Professional and Legal Competence Formation of Prospective Social Workers (PhD Thesis). Rivne, 23 p.

14. Yashchuk S. P. (2018). Pedahohichni umovy formuvannia profesiino-pravovoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv [Educational Environment for Professional and Legal Competence Formation of Prospective Social Workers. *Dys. kand. ped. nauk: 13.00.04.* Rivne, 2018, 301 p.

15. Yashchuk S. P. (2016). Problemno-rozvyvalne navchannia yak zasib rozvytku profesiino-pravovoi kompetentnosti studentiv [Problem-developmental knowledge of the development of legal competence of students]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Ser.: Pedahohichni nauky.* Vyp. 4(86). S. 175–179.

16. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» № 1556-VII [The Law of Ukraine «About higher education»]. Retrieved from: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (accessed 12 January 2016).

17. Yashchuk S. P. (2017). Vdoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv: orhanizatsiia eksperymentalnoho doslidzhennia. [Awareness of the professional preparation of the Maybut social societies: Organizational Experimental Training]. *Innowacje i nowoczesne technologie w edukacji: wkład Polski i Ukrainy.* (Sandomierz, 5-6 may 2017). Sandomierz, Polska. P. 43–48.

18. Kurliand Z. N., Khmeliuk R. I., Semenova A. V. (2007). Pedahohika vyshchoi shkoly: navch. posib. [High school pedagogy: tutorial]. Kyiv: Znannia, 495 p.

19. Pidkasistyy P. I. (1996). Pedagogika [Pedagogy]. Moskva: Rossiyskoe pedagogicheskoe obshchestvo, 602 p.

20. Pometun O., Pirozhenko L. (2004). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: nauk.-metod. posib. [Contemporary lesson. Interactive Learning Technologies: tutorial]. Kyiv: A.S.K., 192 p.

21. Pedahohichnyi protses: teoriia i praktyka (2005). [Pedagogical Process: Theory and Practice]. *VAK Ukrainy; Instytut pedah. i psykhol. prof. osvity APN Ukrainy.* Kyiv. Vyp. 3. 297 p.

22. Yashchuk S. P. (2016). Formuvannia profesiino-pravovoi kompetentnosti maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv: metodyka orhanizatsii ta provedennia eksperymentalnykh doslidzhen [Formation of professional competence of future social workers: a methodology for organizing and conducting experimental research.]. *Osvitni innovatsii: filosofiia, psykholohiia, pedahohika: materialy III mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Sumy, 8 hrudnia 2016 r.).* Sumy, 2016. Ch. 2, pp. 102–106.

THE PECULIARITIES OF SOCIAL WORKERS' PROFESSIONAL TRAINING IN POLAND

Kubitskiy Serhii[1]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_21

Abstract. Nowadays, the study and use of foreign experience in the organization of social education in the light of the ideas of its continuity, integration and democratization are of particular importance. In this context, the experience of different countries of the world are of considerable interest to Ukrainian educators who take interest especially in those of the European Union countries, where social work and social education have a long history and rich traditions, where social services are well developed, where original systems of professional training of the specialists of social work of different levels are created. Hence, the study and creative rethinking of foreign experience will allow the Ukrainian educators not only to learn something new about the activities of their foreign colleagues, but also to rethink their own experience and knowledge, to clear up new perspectives for further development of domestic social practice. In this regard, the analysis of the experience of social workers' professional training in Poland, a member of the European community, being both socially and mentally close to our socio-cultural space, is rather relevant. The purpose of the article is to substantiate the essence, content and forms of social workers' professional training in Poland in the context of European experience. The article deals with the peculiarities of social workers' professional training in the Republic of Poland in accordance with the European qualification requirements for mentioned specialists. The specifics of social work as a kind of helping professions are elucidated. It is established that the peculiarity of the professional activities of social workers in Poland stems from the need to combine the community activities with office activities (in state institutions, civic organizations or separate religious/church structure). Moreover, the ratio of these two segments of working time is decided in each case in different ways: most often in social protection institutions the workers spend part of the daily working time in the

[1] Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Methods of Education and Management of Educational Institutions,
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Ukraine

© Kubitskiy Serhii

office; the other part of the daily working time is spent on direct communication with the clients; on the other hand, a part of social workers allocate special days each week for office and client activities. It is proved that the activities of Polish social workers are influenced by two contradictory tendencies, which in a sense counteract each other – the institutionalization of social assistance, on the one hand, and the professionalization of social work – on the other. The changes in the content of professional training of social workers in Poland in connection with their integration into the European Union are substantiated.

1. Introduction

At the beginning of the development of an independent state, the socio-economic situation in Ukraine is marked by significant political, economic, social changes that empress by their scale, dramatic character and depth of contradictions. The crisis situation in the country, the formation of market relations are accompanied by the processes of transformation in education, culture, health care, social security.

Hence, the social worker's professional activities gain a significant importance being aimed at solving people's social problems, the main purpose of which is the organization of professional, purposeful activities in the society through state and non-state social institutions aimed at creating social conditions for full-fledged life and development of various categories of the population. This requires the establishment of an effective system of professional training of social workers who can perform both daily professional tasks and be engaged in research activities in mentioned field.

To date, Ukraine has a certain deficit of highly skilled social work professionals who can professionally accomplish their duty concerning diagnosis and forecasting the social processes, as well as providing preventive, social-therapeutic, psychological, pedagogical and legal assistance to different categories of population. This is largely due to the fact that the professional training of social work specialists began in our country only in the mid-90's when there were significant difficulties due primarily to the lack of practical experience in this field, as well as to the lack of ground scientific and theoretical research in this field and professional training of the specialists for social sphere.

Nowadays, the study and use of foreign experience in the organization of social education in the light of the ideas of its continuity, integration and democratization are of particular importance.

In this context, the experience of different countries of the world are of considerable interest to Ukrainian educators who take interest especially in those of the European Union countries, where social work and social education have a long history and rich traditions, where social services are well developed, where original systems of professional training of the specialists of social work of different levels are created.

Hence, the study and creative rethinking of foreign experience will allow the Ukrainian educators not only to learn something new about the activities of their foreign colleagues, but also to rethink their own experience and knowledge, to clear up new perspectives for further development of domestic social practice.

In this regard, the analysis of the experience of social workers' professional training in Poland, a member of the European community, being both socially and mentally close to our socio-cultural space, is rather relevant.

The professional training of social workers and the development of their professional competence in recent decades have become the subject of thorough analysis of many scholars (R. Vainola [1], Y. Galaguzov [2], A. Kapska [3], I. Melnichuk [4], V. Polischuk, O. Bartosh-Pichkar, N. Gorishna, G. Leschuk, O. Pryshlyuk [5], etc.).

The profession of a social worker, regardless of the society where his/her professional skills are realized, requires an interdisciplinary approach, a balanced methodology, and taking into account the experience gained in different countries of the world. The problems of social workers' professional becoming in different countries of the world are presented in scientific works of L. Vinnikova [6], N. Haiduk [7], O. Zagyiko [8], A. Kulikova [9], G. Leschuk [10], and others. At the same time, beyond the attention of many researchers, in our opinion, there are many problems, challenges and risks in the sphere of educating a professionally competent social worker.

So, the purpose of the article is to substantiate the essence, content and forms of social workers' professional training in Poland in the context of European experience.

2. The essence of social work in the Republic of Poland

Nowadays, we can find no developed country that can do without social workers trained in the universities and special institutions of higher education. Social workers' calling is to professionally help everyone who needs to solve certain problems in their everyday lives.

First and foremost, the help is to be provided to those who are socially vulnerable: the invalids, seriously and incurably ill persons, elderly people who due to old age, illness, absence of relatives cannot take care of themselves and need attention from social environment, then the orphans and those deprived of parental rights children, as well as homeless children, large families, single disabled citizens, the persons with physical and mental problems, the victims of violence and human trafficking, etc.

The above mentioned categories can be widened with homeless, low-income persons, the persons just released from places of imprisonment, the refugees, internally displaced persons, etc. The social workers do not only relieve social tensions, they also participate in the development of legislative acts designed to more fully express the interests of different sections of the population.

Social work is inseparable from society and is aimed at all its problematic strata. Therefore, the need for social work will exist as long as there is a society, even at its highest level of development, not to mention the societies in a crisis situation.

In Poland, social work is understood as a professional activity whose purpose is to help people, families, social groups and communities to meet their needs in improving social status as well as in social adaptation, rehabilitation or acquisition of certain skills for self-functioning in a society. Social work contributes to building harmonious social life concerning the relationships within families and social groups [11].

The purpose of the social worker's activities in the Republic of Poland is to help resolve or mitigate social problems, being the source of difficult life situations, poverty or social inequality. Social workers initiate and implement the actions together with people, families and social groups to overcome different problem life situation.

A specialist in social sphere works for the benefit of people, families and social groups who need help. He/she initiates and organizes the actions aimed at counteracting poverty and social inequality of people, families and social groups; he/she plans and acts in order to support people, families and social groups, to interact with communal organizations capable of providing social support for improving the independent functioning of people in a difficult life situation [11].

The circle of social worker's competences outlines: social intervention that provides effective support for people, families and social groups in

difficult life situation caused by poverty and social inequality, as well as protection of the interests of people, families and social groups in the situations that threat their lives or health, with regard to the elderly, minors, the disabled, single adults and people with mental disorders; initiating and signing a social contract, which involves the active participation of the people in need of assistance; preparation of the plans for assistance and social reintegration, as well as preparation of necessary documents for receiving social assistance; joint planning with people in need of support such actions as individual social employment programs directed at social integration and solving homeless people problems.

The profession of social worker in Poland presupposes:

– carrying out social work with the use of adequate methods and technologies;

– being guided by the principle of the benefit of people, families and social groups;

– respecting the people's and families' dignity and rights for self-realization;

– resisting inhuman acts and discrimination against people, families or social groups;

– providing the individuals and families with full information on their rights and the forms of assistance they can receive;

– taking steps to obtain and maintain trust and respect from the recipients of social services;

– being responsible for the high quality of the work performed;

– continually improving and raising ones professional level through self-education and participation in the course of postgraduate training;

– helping the promotion of social work as well as forming a positive attitude of society towards the recipients of social services and social assistance;

– analyzing the comments and suggestions of people, families and social groups concerning the work done for them;

– informing the person in need of support about the dangers that may arise in the cases of making or non-making certain decisions (actions) [11].

Besides the standard set of knowledge, skills and competences a social worker in Poland, as evidenced by the scientific research of Polish scientists (M. Duda, K. Wojtanowicz [12]), also requires specific personal characteristics including the internal ethics. In addition, this profession requires constant professional self-improvement and self-evaluation.

In Poland the social workers are understood as qualified specialists of all social services and the persons who work in different social protection institutions throughout the country and form the segment of social services called «helping professions». The professionals associated with these professions in the countries of Europe are often called the helpers; the vast majority of helpers relate to social professions, among which the social worker in the European professional space occupies a dominant position [13, p. 331]. According to Malcolm Pain, there are four types of social services and according to this, – the four areas of knowledge and practices correlating with these services:

1) Social justice is the focus of legal science;
2) Education – is the sphere of pedagogy;
3) Health outlines the biomedical branches of science;
4) Social assistance covers the social sciences [13].

At the same time, the affiliation of a specialist to the field of social work and social assistance, as A. Olech states [14], creates some difficulties with the professional identification of mentioned specialists; so, when working in social assistance institution, a social worker may have a more clearly defined professional image than when working in a health institution. O. Olech believes that a social worker is subjected to the phenomenon of «functional generalization», since he/she has to respond to each type of unsatisfied social need (unlike other specialists in the sphere of «man-man»). In this regard, the International Federation of Social Workers offers a very broad definition of social work: «Social work as a profession is introduced in social changes, in solving the problems of human relationships, in strengthening and liberating the persons to achieve their welfare. Guided by the theory of human relationships and social systems, social work is realized where the interactions of personality and environment occur. The fundamentals of social work are the foundations of human rights and social justice» [14].

The activities of social assistance institutions are often considered in the context of social work, and therefore social workers are defined as professionals able to provide assistance to people in these institutions [15, p. 12].

At the same time, at the local level, social workers are often understood in a simpler way taking into account their function of providing direct financial assistance; in this regard, the image of a social worker in Poland is rather blurry, far from how it is covered the theory of social work and teaching disciplines related to professional training of social workers in the institutions of higher learning of this country.

3. Specificity of the professional activities of social workers in Poland

The peculiarity of the professional activities of social workers in Poland stems from the need to combine community activity with office activities, and these offices are often placed in a government institution, a public organization or a separate religious (often church) structure. The ratio of these two segments of working time is decided in each case in different ways:

– most often in social protection institutions the workers spend part of the daily working time in the office;

– the other part of the daily working time is spent on direct communication with the clients; on the other hand, a part of social workers allocate special days each week for office and client activities [15, p. 12].

Herewith, the statistics show that in all cases, the activities in the community take significantly more time than the office work of social workers. This, for example, greatly distinguishes the work of a social worker from the work of a doctor who takes patients mainly in his/her doctor's office.

Compared with other socially oriented professions (not only with the profession of a doctor), a social worker, according to Polish scientists (T. Kazmierchak [17], M. Bocheńska-Seweryn, K. Frysztacki, K. Kluzowa [18], A. Olech [19], B. Bąbska [20] et al.) is rather underestimated and is often considered to be «an employee of everything and nothing», since the complex of social problems is quite large, and since the number and quality of the indicators of risk groups constantly grow up.

The analysis of scientific literature enables to conclude that the activities of the Polish social worker are influenced by two quite contradictory trends that, in a sense, are opposed to each other: the institutionalization of social assistance, on the one hand, and the professionalization of social work, on the other.

4. History of introduction of social work in Poland

The introduction of systematic professional training of social workers in Poland is traditionally associated with the Council of Europe directive 89 \ 48 \ EWG, which stipulated the mutual recognition of the diplomas in higher education, including those of social specialists.

And next year, the social work was recognized in Poland as a professional activity, which had to be confirmed in all countries of the European Union, starting from 2005. However, this does not mean that social work as a profession did not exist on Polish territory before: in 1925,

in Warsaw, there were implemented the courses in social and educational activities presupposing two specialties: the organizer of cultural life and social care, as well as the organizer of social care for children and youth [20, p. 281]. Helena Radlińska, the founder and mastermind of this educational institution, put forward the fundamentals of the concept concerning «growing and multiplying human forces, improving them and organizing joint activities for the good of people» [22, p. 335].

In post-war time, in Poland the social work as a branch of scientific knowledge, unlike on Soviet territories, continued to develop until 1950; then in Poland the «principle of social justice» was proclaimed, and social workers were outlawed as a remnant of capitalism.

Taking advantage of «Khrushchev thaw» in the Soviet Union, and following the scientific works of Helena Radlińska, Polish scholars and educators restored the search for technologies of social welfare in the 60's in the form of two-year schools for social workers, and since 1966 public schools of social work were grounded [22, p. 38].

Structurally, the system of social care was subject to health care, which severely restricted the possibilities of psychological and pedagogical developments in this field and determined the content of professional training of pertinent specialists. Instead, in 1990 Poland (in its first revision) adopted the Law on Social Assistance, which defined the leading functions of social workers and the requirements for their qualification, such as:

1) compulsory completion of studies at appropriate studios – the schools of social workers or the institutions of higher education in the field of «social work», «social policy», «re-socialization», «sociology», «pedagogy», «psychology» and other related professions;

2) the ability to create conditions helping the functioning of the individuals and families in the social environment;

3) the availability of a set of professional knowledge, skills, competences and personal characteristics that meet the qualifications in the field of providing social assistance.

5. Training of social workers in the Republic of Poland

Since 1993, social workers in the Republic of Poland have been trained according to new programs based on interdisciplinary approach to training the social workers in social work schools. To this end, such subjects as sociology, social pedagogy, social policy, social medicine, psychology,

law, management, etc. were introduced into the curricula. According to J. Szmagalski's estimation, industrial practice, which took about 30% of study time, was combined with practical classes in social work schools, which contributed to the formation of professional competences and practice-oriented skills in the prospective social workers.

At the end of the twentieth century, the prerogative of social workers' professional training at the level of social work schools was given to the authorities of local self-government.

This step meant a conceptual restructuring the entire system of social care, prevention and assistance, which ever more localized at the level of the gmina (small districts) and counties (areas with larger territories that unite gmina) [22, p. 39].

At the same time, a number of electives, additional specializations and training directions were introduced in the higher education system, targeting those seeking social professions at the profession of social worker with higher education.

The new Social Assistance Act (2004) put even greater pressure on local self-government bodies presupposing their participation in providing social care and assistance depending on regional social conditions and the availability of appropriate risk groups that required the intervention of a social worker (in this respect it is necessary to pay attention to the reasons for which social assistance is provided:

1) poverty;
2) orphan hood;
3) homelessness;
4) unemployment;
5) disability;
6) long-term or severe illness;
7) domestic violence;
8) protection of the victims of human trafficking;
9) protection of maternity and the families with many children;
11) integration of foreigners;
12) adaptation to society of the persons released from the places of imprisonment;
13) alcoholism and drug addiction;
14) accidental events and crisis situations;
15) natural or ecological catastrophe).

According to this Law, appropriate changes were to be realized in the content of professional training of social workers – both in the schools of social work and in the institutes of higher education, which trained the specialists for social sphere. The qualification requirements for social workers stemmed from their ability to perform the following tasks:

– providing the individuals and risk groups with social support in difficult living conditions;

– providing the representatives of risk groups with the conditions meeting the level of human dignity;

– professional assistance to the families with social pathologies;

– providing the individuals and families with the opportunity to solve their own social problems;

– promoting integration of socially excluded persons into social environment [12].

Further changes in the content of professional training of social workers in the Republic of Poland were determined by two main factors:

1) the entry of the Polish system of higher and secondary specialized education into the European space in accordance with the Bologna Declaration;

2) the decision of the European Union on the introduction of licentiate (baccalaureate) studies as a minimum term of study, which may be the basis for mutual recognition of the diplomas in all the countries of the Union [23].

In 2007, amendments to the «Law on Social Assistance» were adopted in Poland, according to which the requirements for the qualification of social workers according to the European standards were put into practice. According to these changes, the social worker should have met one of the three following positions:

1) to receive a diploma of the collegiums of social services;

2) to complete professional training in higher education in the specialty «social work»;

3) by December 2013, to complete higher education in such specialties as «pedagogy», «social pedagogy», «political science», «social policy», «psychology», «sociology», «family science» [24].

Subsequently, the colleges of social work were gradually abolished as not meeting the basic principles of the Bologna Declaration; besides, in a

few years certain related professions were declared that did not give the right to be a social worker.

Thus, social workers in Poland began to train exclusively in the higher educational establishments in the specialty «social work» (bachelor), when the professional disciplines should have been not less than 330 hours, and internship – not less than 240 hours for the bachelor's degree.

In the process of passing the internship the students should acquire the following knowledge: the specifics of the activities of social welfare institutions, the institutions and organizations that provide social assistance to the individuals and families in need, in particular:

a) the structure and organization of such institutions;

b) the types of social services;

c) the demographic, economic, psychological and social characteristics and needs of social service clients;

d) effectiveness of social services and such skills: 1) to interact with employees of a social institution; 2) to establish contacts with the clients of social service; 3) to identify the problems of social service clients at micro, me so, and macro levels.

The basic skill after passing professional practice should be students' ability to gather materials necessary for preparing and implementing social projects [16].

In the process of professional training, the social workers acquire the competencies needed to understand and interpret the assistance processes, social integration and activation of the individuals and groups being in the risk of isolation in changing circumstances, and the professional skills necessary to carry out specialized activities in supporting the social institutions, in particular:

– the proper establishment of interpersonal contacts and recognition of the status of people and families who use social assistance;

– defining the objectives of assistance and analysis of the determinants for people and groups in difficult situations;

– planning the forms of assistance and the application of effective ways and methods of social work;

– cooperation between institutions and professionals in the process of providing effective assistance;

– monitoring and evaluating the measures taken;

– projecting the social events;

– improving the organization of own work;
– popularization of the goals of social assistance and work;
– prevention of psychological burnout;
– application of professional ethics [16].

The professional training of social workers during this period was actively supported by the theoreticians and practical educators working in the sphere of lifelong education. In this respect the question arose about social workers' professional self-improvement, being a European requirement, implemented in Polish conditions. This made it possible to organize post-graduate courses and re-training of social workers at the level of voivodships (since 2004 – also counties).

Currently, these special courses are traditionally organized at family care centers in the counties, using two leading concepts:

– improvement of social workers' professional skills and deepening their general professional knowledge;

– the expansion of highly specialized knowledge of social workers among specific social groups needing social support in particular regions [20, p. 291].

Throughout the 90s of the XXth century – 10s of the XXIst century, the professional training of social workers in Poland took place in line with European educational standards reflected in a special document entitled «Global Standards for Education and Training in Social Work» [25], according to which the Polish educational institutions involved in the professional training of social workers had to meet the following requirements:

1) the condition for successful professional training of social workers is the possibility of influencing the content and methods of the specified training by the representative (including non-governmental) organizations of social workers;

2) the professional training of social workers, carried out at the level of bachelor's and master's degrees, should take place with the participation of both the teachers and practicing social workers, as well as the consumers of social services;

3) the teachers who train the social worker practice should have practical experience in social assistance;

4) NGOs that train social workers should have sustained educational and technological links with social institutions [26].

6. Conclusions

Thus, we have analyzed the peculiarities of social workers' professional training in the Republic of Poland in accordance with the European requirements for the qualification of these professionals, according to which the specifics of social work as a kind of helping professions are clarified.

It is determined that in Poland, social work is understood as a professional activity whose purpose is to help people, families, social groups and communities to meet their needs in improving social status as well as in social adaptation, rehabilitation or acquisition of certain skills for self-functioning in a society. Social work contributes to building harmonious social life concerning the relationships within families and social groups.

The purpose of the social worker's activities in the Republic of Poland is to help resolve or mitigate social problems, being the source of difficult life situations, poverty or social inequality. Social workers initiate and implement the actions together with people, families and social groups to overcome different problem life situation.

It is established that the peculiarity of the professional activities of social workers in Poland stems from the need to combine the community activities with office activities (state institutions, civic organizations or separate religious (and church) structures).

It is proved that the activities of a Polish social worker are influenced by two quite contradictory tendencies, which in a sense counteract each other – the institutionalization of social assistance, on the one hand, and the professionalization of social work – on the other.

The changes in the content of professional training of social workers in Poland in connection with integrating into the European Union are substantiated.

The prospect of further research is connected with the analysis of the content of professional training of social workers in the Republic of Poland in accordance with the requirements of the Bologna Process.

References:

1. Vainola, R. Kh. (2008). Personality development of future social Teacher is in the process of professional preparation. Zaporizhzhia. (in Ukrainian)

2. Galaguzova, Yu. N. (2001). Theory and practice of system training of social educators. Moskva. (in Russian)

3. Kapska, A. Y. Some aspects of training social workers and social workers. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vgnpu_ped/2010_15_2/V15_2_12_16.pdf

4. Melnychuk, I. M. (2011). Theory and methods of training future social workers by means of interactive technologies in higher education. Ternopil. (in Ukrainian)

5. Bartosh-Pichkar, O. P., Gopishna, N. M., Polishchuk, V. A. et al in Nychkalo, N. H. (2010). Social Work: A Textbook. Ternopil: VAT «TVPK Zbruch». (in Ukrainian)

6. Vinnikova, L. V. (2003). The system of social workers in US universities. Lugansk. (in Ukrainian)

7. Gaiduk, N. P. (2005). Training of social workers to mediation (based on the US and Canada). Kyiv. (in Ukrainian)

8. Zagaiko, O.V. (2008). Preparing social workers for middle, secondary schools UK. Kharkiv. (in Ukrainian)

9. Kulikova, A. Ye. (2009). Training of social workers to work with children and young people in higher education Sweden. Lugansk. (in Ukrainian)

10. Leshchuk, G. V. (2009). The system of professional training of social services in France. Ternopil. (in Ukrainian)

11. Social work is in Poland. URL: https://stud.com.ua/65173/sotsiologiya/sotsialna_robota_polschi

12. Duda M. Korzyści i niebiespieczeństwa wynikające z permanentnego szkolenia pracowników socjalnych w Polsce / M. Duda, K. Wojtanowicz // Nová sociálna edukacją ćloveka IV: Medzinarodná interdisciplinárna vedecká konferencia. URL: file:///C:/Documents%20and%20Settings/User%B9/Duda_Wojtanowicz.pdf

13. Payne M. What is Professional Social Work? Bristol: Policy Press, 2008. 122 p.

14. Olech O. Praca socjalna a inne profesje: punkty styczne i rozłączne. Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem / Pod red. M. Rymszy. Warszawa: Instztut spraw publicznych, 2012. S. 331-352.

15. Materiały International Federation of Social Workers. URL: http://www.ifsw.org

16. Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem / Pod red. M. Rymszy. Warszawa: Instytut spraw publicznych, 2012. 400 s.

17. Kaźmierczak T. Praca socjalna. Między upośledzeniem społecznym a obywatelskością. Katowice: Wydawnictwo Naukowe «Śląsk», 2006. 388 s.

18. Bocheńska-Seweryn M. Wypisy z wybranych zagadnień pracy socjalnej / Bocheńska-Seweryn M., Frysztacki K., Kluzowa K. (red.). – Kraków: Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000. 196 s.

19. Olech A. Etos zawodowy pracowników socjalnych. Wartości, normy, dylematy etyczne. Katowice: Wydawnictwo Naukowe «Śląsk», 2006.

20. Bąbska B. Pomoc społeczna i praca socjalna w Polsce po 1989 roku. Ośrodek pomocy i aktywności społecznej – renesans pracy środowiskowej: P. Jordan (red.). Warszawa: Stowarzyszenie Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL, 2007. S. 38-49.

21. Szmagalski J. Kształcenie do pracy socjalnej w Polsce po 1989 roku. Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem / Pod red. M.Rymszy. Warszawa: Instztut spraw publicznych, 2012. S. 279-298.

22. Radlińska H. Ptdagogika społeczna. Wrocław: Ossolineum, 1961. 418 s.

23. Biederman V. Problemy kształcenia pracowników socjalnych. Praca socjalna służbą człowiekowi: L. Malinowski, M. Orłowska (red.). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak», 1998. S. 12-36.

24. Dyrektywa 2005/36/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 września 2005 roku w sprawie uznawania kwalifikacji zawodowych (Dz.U. UE L 255/22, PL, 30 września 2005 roku, art. 2-4, 12-14, pkt 9-18).

25. Ustawa z dnia 16 lutego 2007 roku o zmianie ustawy o pomocy społecznej (Dz.U. z 2007 r., Nr 48, poz. 320).

26. Globalne standardy edukacji i szkolenia w zakresie pracy socjalnej // Praca Socjalna. 2005, Nr 3. S. 103-135.

27. Czy podejście aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej / M. Rymsza (red.). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2011. 312 s.

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Kurienkova Anna[1]
Bondarenko Yuliia[2]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_22

Abstract. The paper reveals the theoretical and practical aspects of the formation of social competence in senior preschool children with intellectual disabilities. In the course of the theoretical research different approaches to the definition of the concept of "social competence" and its structure are described. It is found out that one of the means of effective formation of social competence in children of the senior preschool age with intellectual disabilities is the role-playing game. During the research work, a comprehensive diagnostic methodology was developed, which was aimed at studying the levels and characteristics of social competence development in children of the senior preschool age with disorders in mental development, consisting of three units: social-motivational, social-cognitive, social-developmental. A set of test tasks was selected for each unit in order to assess the levels of development of highlighted indicators of structural components of social competence. The evaluation of the results of the diagnostic test was carried out according to a four-level system with developed criteria for high, sufficient, medium and initial levels. The obtained results of the ascertaining stage of the study indicated the need for searching effective correctional means for the affected components of social competence in senior preschool children with intellectual disabilities. Within the framework of our research, the role-playing games of social orientation have been selected and systematized, which are aimed at developing the interest of children with intellectual disabilities in activities,

[1] Postgraduate Student of Chair of Special and Inclusive Education,
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Ukraine
[2] Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of Chair of Special and Inclusive Education,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Ukraine

© Kurienkova Anna, Bondarenko Yuliia

expanding the range of social knowledge (about themselves as a unit of society, a family as a microcosm, gender-social roles, social phenomena), skills and abilities (to fulfill social roles, to adhere to the rules of social behavior, formation of sanitary and hygienic skills as a social requirement for a person) and formation of social qualities of a person (verbal communication, independence, activity, emotional development, interaction with others, social regulation of behavior). The results of the molding stage of the study showed improvement of all indicators in the experimental group compared to the control group. The qualitative characteristic revealed that children of the experimental group began to show selective interest in the classes, learned to tell their name, surname and names of relatives, to define gender according to external characteristics and perform social roles in accordance with it. They have expanded the range of social holidays and phenomena, and improved social behavior skills. They have learned to build a simple dialogue and to focus on non-verbal means of communication (emotions), to demonstrate fidelity and goodwill in relationships with people; they have acquired autonomy, confidence and a higher level of activity. Children enjoyed participating in joint games and other collective forms of work, tried to control their behavior. Consequently, the theoretical analysis (theoretical aspect) and developed role-playing games of social orientation that had been introduced in the educational process of the institution of preschool education for children with intellectual disabilities (practical aspect) proved to be effective.

1. Introduction

At each stage of his life, a person acquires social knowledge and skills that influence his further socialization. One of the components of person's socialization is social competence, which needs development from preschool childhood and is associated with formation of appropriate behavior settings, value orientations, norms and patterns of human interaction with the environment. At the present stage of special education development, the issue of socialization of people with special educational needs, in particular, with violations of intellect, their full inclusion in public life on the basis of the acquisition of social experience remains relevant.

Formation of social competence in preschool children with intellectual disabilities occurs with considerable difficulties related to the specificity of

the violation and perception of such a child, impossibility of self-assimilation of social experience and its subsequent transfer into his own life.

Some aspects of this phenomenon are investigated in the works of Soviet (L. Vyhotskyi, M. Doktorovych, N. Morozova, M. Pevzner, S. Rubinstein et al.) and foreign (K. Gros, M. Makljen, D. Maichenbaum, J. Piaget, F. Frebel, R. Hishn et al.) scientists and teachers-practitioners.

Formation and development of social competence in children with disorders of psychophysical development of various categories was the subject of study in a number of works of Ukrainian scholars: with visual impairments (V. Kobylchenko, L. Nafikova, O. Telna et al.), with hearing impairments (S. Kulbida, O. Kruhlyk, L. Fomichova et al.), with delayed mental development (V. Bondar, M. Dmitriieva, T. Illiashenko, V. Nechiporenko, T. Sak, V. Syniov et al.), etc.).

M. Basov, D. Elkonin, O. Zaporozhets, D. Mendzherytska and others emphasized the importance of using the role-playing game as a means of gaining social experience.

Scientific-methodological works of A. Vysotska, S. Myronova, V. Syniov and others focus on the use of the role-playing game as a means for the formation and development of social competence in children with intellectual disabilities of different age groups, but in scientific sources there was no research on the use of these games in the comprehensive development of components of the social competence in senior preschoolers with intellectual disabilities which led to the choice of the subject of our study.

Therefore, the **purpose** of the study is to develop and test the effectiveness of the use of role-playing games as a means for the formation and development of social competence in senior preschool children with intellectual disabilities.

The objectives of the study are:

1) to analyze the problem of social competence in the theory of education;

2) to analyze the use of role-playing games as an effective means of forming social competence in preschool children with special educational needs;

3) to develop a methodology for studying the levels of social competence development in senior preschool children with intellectual disabilities;

4) to prove the effectiveness of using role-playing games in the formation and development of social competence in senior preschool children with intellectual disabilities.

2. Theoretical analysis of the problem of social competence in the theory of education

In reference literature competence is defined as a range of issues on which the person has knowledge, experience or ability to perform any tasks. Competence can also be considered as an opportunity to establish relationships between knowledge and the situation or, more broadly, the ability to go through the procedure in order to solve a problem. We speak about competence when it is necessary to determine the educational result, which is manifested in the readiness for a certain activity or such a form of combinations of knowledge and skills that allow to set and achieve the appropriate goal.

One of the structural components of competence in Western European countries is social competence, i.e. the ability to be responsible, active, and ready for cooperation. This concept implies openness to the world and responsibility for the environment, the ability to work in a team (covering the traditional concept of working ethics) and the ability to communicate. Such an understanding of competence can be specified as the ability to act in a society taking into account the positions of other people;

For us, it is important to consider in detail the notion of social competence, which D. Maichenbaum relates to the implementation of a social role, with perception of himself and another, effective communication and behavior in social situations [20]. According to M. Shure, social competence should be considered in the light of how people behave, argue, interact, as well as solve a problem that influences their successful adaptation in society [21].

H. Bilytska understands social competence as a personality trait, which has reached a higher level of awareness of social problems and ways of interaction with society. In her studies, H. Bilytska draws attention to the fact that the level of formation of social competence in the individual depends on the internal correlation of the processes of awareness of social reality and value orientations towards social phenomena [2].

In psychological literature, social competence is associated with communicative abilities and skills, with individual characteristics and behaviors that make a person capable of building social relationships successfully. It is emphasized that a person is socially competent if he can behave properly in one or another situation. Social competence includes the ability of a person to change quickly and flexibly his behavior in accordance with the requirements of life situations [19].

In his studies A. Petrov considers social competence as a component of professional competence of the teacher, which ensures realization of various social positions that are significant for every modern person [14].

In German professional and social pedagogy, social competence is considered as the key qualification required in any profession. In this sense "social" refers to its orientation on interpersonal relations, and "competence" provides a qualitative assessment. In professional activity, social competence manifests itself as the ability to interact successfully with leaders and colleagues in social situations, in the personal, professional and general human contexts – as the ability to act independently, predictably and with appropriate benefit. Abilities and qualities associated with the concept of "social competence" include collegiality, openness, honesty, empathy, contact, initiative, social responsibility, diligence, communicability, self-confidence, discipline, sensitivity, criticality, self-reflection [20].

V. Miasnykov and N. Naidionova, in their studies, define social competence as "determining political and activity correctness in the social field, protection of their own rights and interests. Independence in the social aspect is the ability of a person to identify, assess, and protect sources of life and law, readiness for reasonable restrictions. Accordingly, a person must be able to: work individually and in groups; analyze the situation; be prepared to cooperate and participate in various leadership and passive roles in the group; take part in democratic organizations; resolve conflicts; follow the rules of joint operation; tolerate the social and cultural differences" [13, p. 150].

In our opinion, the most concise definition of social competence was given by H. Selevko, who noted that social competence means to be able to live and work with people, with relatives, in the collective, in the team [15].

In domestic and foreign studies a significant place is given to considering the structure of social competence. According to P. Wellhofer, social competence covers the following components: motivation, social intelligence, ability to give moral judgment, interactivity, communication, social interests, cognitive processes of implementation, self-confidence, compassion, social perception, etc. [22]. In scientific-methodological works it is determined that social competence should include such abilities and qualities as contact, ability to negotiate, achieve the set goals, ability to adapt and study, personal initiative, readiness to assume responsibility.

D. Maichenbaum in the structure of social competence includes the system of interests of the individual, cognitive processes and human behavior, and these components are in continuous interaction with each other and with the social environment. Important components of social competence, in his opinion, are empathy, perceptual and communicative skills, etc. [20].

S. Honcharov in the structure of social competence distinguishes the following components:

1) axiological, which involves a hierarchy of the main vital values;

2) epistemological, which includes social knowledge, necessary for the interaction of man with himself and with other people, in order to optimally solve socially significant problems;

3) subjective, that is, readiness for self-determination and self-government, self-activity and creativity, and to be responsible for the received and done;

4) praxiological (technological) provides for the ability to implement humanitarian and social technologies and communications in the system of social norms, institutions and relations [5].

In the studies of S. Bakhtieieva the following structural components of social competence are described: individual-personal, sociological, life-futurological. S. Krasnokutska describes two structural components of social competence: content-activity and personal. The content-activity component is represented by a balanced combination of social knowledge, skills and abilities, and personal component includes formed position of a person, his/her awareness of the need for acquiring social knowledge for the future independent life [11].

According to N. Kalinina, the structure of social competence also consists of two components: cognitive-behavioral and motivational-personal. Cognitive-behavioral includes: social intelligence (social knowledge, their structuring, adequacy), social skills, social behavior skills, which include productive techniques for performing socially meaningful activities, ability to interact effectively, and skills of constructive behavior in difficult life situations. The motivational-personal component is represented by the motives and values of self-realization in society (motives of achievement, self-realization in socially meaningful activity, meaningfulness of life), as well as personal qualities that ensure self-realization of the personality [10].

T. Samsonova in the structure of social competence, in addition to the value and executive-activity components, includes reflexive. The author motivates it by the fact that the decision to overcome social problems requires a constant self-reflection of a person that promotes an adequate perception by the personality of himself and his actions. She emphasizes the need for people to perceive and understand each other in communication, that is, communicative reflection, as well as the vision of the prospect, the forecast of development of the social situation and the analysis of the already completed event [17].

A common feature of all the studies is that social competence is an integrative quality of the individual, which enables him to perform successfully a social role and to carry out vital activity in a society, harmoniously and effectively combining his own positions and interests with other members of society. We believe that formation of social competence is also necessary for persons with special needs for successful self-determination in the world of labour, continuous education, interpersonal and social relations.

With the rapid changes taking place in modern society, the problem of socializing children of preschool age with special educational needs is acute. An important task of its solution is formation of social competence in children with violations of psychophysical development in accessible types of children's activities.

3. Role-playing games as an effectively means of social competence formation in preschool children with special educational needs

Social competence is associated with peculiarities of development of appropriate behavioral settings, value orientations, norms and patterns of interaction of a person with environment, formed in the leading activities of the corresponding age and is one of the indicators of personal maturity. The leading activity of children of preschool age is game, in which the ways of understanding reality, gaining social experience are reflected. A special place is given to role-playing games, which are an effective means of shaping the social competence of children of preschool age with intellectual disabilities, lay a social motive and allow the child to find his place in society. Modern practice proves that without specially organized game activity preschoolers with intellectual disabilities cannot independently acquire social skills, form a social motive and interact with peers.

Formation of social competence in children with intellectual disabilities is manifested in the difficulties of their socialization, which involves the process of assimilating individual patterns of behavior, psychological settings, social norms and values, knowledge and skills that allow successful functioning in society [1]. Solving this task requires overcoming three groups of problems. H. Androsova in the study of the social development of children with disabilities suggested to define the qualities of the personality that impede social development of children in the context of "I and self-worth", "I and you", "I and the world". The first group includes inadequacy of self-esteem, lack of a stable hierarchy of motives, a leading type of activity and failure to focus on activities. The second group includes personal characteristics that are related to interpersonal communication and the specifics of behavior manifestations. The third group combines personal and professional orientation, peculiarities of representations about the surrounding world and concepts of value orientations [1].

According to researchers B. Bondar, Yu. Kartava, S. Myronova, V. Syniov and others, for the acquisition of social competence by children with intellectual disabilities, it is important to stay from an early age in a social environment, since in isolation they cannot gain a certain social experience. Necessary for socialization of children with intellectual disabilities is a socializing environment, communication with parents and peers, the immediate environment, and especially – involving them in various activities. In this aspect, it is important to use the socio-cultural games in work with preschoolers with violations of intellectual development. Socio-cultural games are defined as a method of reproduction and learning of social experience, fixed in socially fixed ways of carrying out subject actions and playing social-role situations. A special place among them belongs to role-playing games, in which from the very beginning a social motive is laid down and they are an effective means of forming and developing social competence not only in preschool children with a developmental norm, but also in preschool children with intellectual disabilities.

In our opinion, formation of social competence is relevant for senior preschool children with mental development disorders and involves development of a system of social motives, skills of joint activity, communication, controlling their behavior, reflection skills. In this context it is necessary to create pedagogical conditions that allow using role-playing games, in particular their corrective potential. The main work on

the formation of social competence in children with intellectual disabilities is conducted under the guidance of a teacher-defectologist in the process of group and individual classes with the use of a role-playing game, during which children acquire knowledge, experience about the activities and relationships of people, rules of social behavior and interaction.

4. Methodology for studying the levels of social competence development in senior preschool children with intellectual disabilities

In order to form a certain level of social competence of children of the senior preschool age with intellectual disabilities, we have introduced into the practice of special preschool education institutions the system of role-playing games aimed at formation of the components of social competence. In the experiment took part 102 children of the senior preschool age with intellectual disabilities. During the molding stage of the study, they were divided into control and experimental groups of 51 children in each. The bases of the study were institutions of preschool education in Ukraine: CE Sumy Special Rehabilitation Educational Complex: "Secondary School of the I Stage – Preschool Education Institution № 34", Sumy; Communal organization (institution, establishment) "Shostka preschool education institution (nursery school) № 9 "Desnianochka" of Shostka city council of Sumy region of Shostka; Poltava preschool education institution (nursery school) of combined type № 41 "Hnizdechko", Poltava; CE "Pryluky Educational and Rehabilitation Center" of Chernihiv Regional State Administration of Pryluky.

During the research, we had developed a comprehensive methodology for studying the levels and characteristics of social competence development, consisting of three units.

The first unit – social-motivational, is aimed at revealing interest in the activities of preschoolers with intellectual disabilities.

The second unit – social-cognitive, is aimed at studying formation of social knowledge, skills and abilities according to the following indicators: 1) knowledge of: oneself as a unit of society, the family as a microcosm, sexual and social roles, social phenomena; 2) the ability to perform social roles, to adhere to the rules of social behavior; 3) formation of sanitary-hygienic skills as a social requirement for a person.

The third unit – social-developmental, is aimed at the study of the levels and characteristics of the individual's social qualities development

according to the following indicators: verbal communication, independence, activity, emotional development, interaction with others, social regulation of behavior.

Evaluation of research results was carried out according to a four-level system with developed criteria for high, sufficient, medium and initial levels. Finding of the generalized levels of social competence development for each unit of diagnostic tasks took place in the form of arithmetic mean, followed by a comparative analysis of the results of the control and experimental groups.

5. Results of the study of the levels of social competence development in children of experimental and control groups

The results of ascertaining stage of the study have shown that social competence in children of the senior preschool age with intellectual disabilities is almost at low level. Children did not show interest in activities, they lacked knowledge about themselves, their relatives, social phenomena and ability to perform social roles. They avoided contact both with strangers and acquaintances, they did not use emotions as a means of non-verbal communication, there were manifestations of introversion and even autism, in various social situations they were helpless, it was difficult for them to regulate their behavior in society.

The worst developed is knowledge of the family, sexual and social roles, social phenomena and the ability to perform social roles, as well as such qualities as verbal communication, autonomy, emotional development, regulation of behavior in society, with some focus on activities that are interesting for them. Therefore, taking into account the revealed violations and deficiencies in the development of the phenomenon under study, we have developed and systematized role-playing games aimed at overcoming identified shortcomings in each component of social competence.

The results of the molding stage of the study have shown improvement of all indicators in the experimental group compared to the control group. Thus, the data of implementation of the first unit of diagnostic tasks – "social-motivational" – have shown that the difference at the initial level between EG and CG was 18% (EG – 10%, CG – 28%), at the medium – 5% (EG – 57% of CG – 52%), at the sufficient level – 13% (EG – 33%, CG – 20%) in favor of EG. The high level was not found in any group, which was 0% (EG 0%, CG – 0%).

The improvement of the results of the first task unit was facilitated by introduction the following Ukrainian games in the educational process: “Getting to Know the Teddy Bear”, “Teddy Bear Brings Gifts”, “Welcome a Guest”, “Little Kitten”, “Who Does What?”, “The Magic Pointer”, “TVset”, “New story of Kolobok”, etc. After introducing these games to preschoolers with intellectual disabilities of the experimental group, compared to the control group, a selective interest in classes, games and toys began to appear, they began to carry out independently previously assimilated subject-game actions, to participate in group activities.

The results of research of the second unit of diagnostic tasks – “social-cognitive” – have shown positive changes in all components of social competence. The difference in the levels of knowledge *“about themselves as a unit of society”* has shown that in children of EG compared to CG at the initial level it constituted 11% (EG – 8%, CG – 19%), at medium – 9% (EG – 86%, CG – 77%), at sufficient – 2% (CG – 4%, EG – 6%). The high level was not recorded in both groups, which was 0% (EG – 0%, CG – 0%). Improvement of this indicator was facilitated by introduction into the educational process of the experimental group of the following role-playing games: “Breeze whispers the leaves’ names”, “Let’s get acquainted!”, “Newbie”, “Let’s get acquainted with the teddy bear”, “Welcome a Guest”, “Little Kitten”, etc.

Identifying the levels of knowledge of preschool children with a mental retardation *“about the family as a micro-society”* has revealed 34% difference between the EG and the CG in favor of the experimental group at the initial level (EG – 25%, CG – 59%), 17% – at the medium (EG – 49%, CG – 32%), and sufficient (EG – 26%, CG – 9%). The high level remained unchanged with 0% difference (EG – 0%, CG – 0%). In order to improve the results the following role-playing games were used: “Daughters and mothers”, “Katrusia woke up”, “Doll was brought to the kindergarten”, “Let’s give Katrusia tea”, “Take the doll for a walk”, “Tania Doll’s Birthday” , “Doll makes a visit”, etc.

The study of peculiarities of representations of preschoolers with intellectual disabilities *about sexual and social roles* has proved that at the initial level, the difference between EG and KG was 32% (EG – 26%, CG – 58%), at medium – 15% (EG – 47%, CG – 32%), at sufficient – 17% (EG – 27%, CG – 10%). There was no high level in EG and CG, its difference was 0% (EG – 0%, CG – 0%). The improvement of this

indicator is due to the use of the following role-playing games: “Girls are preparing dinner, boys are repairing furniture”, “Who does what?”, “One day from family life”, “Let’s put a doll to sleep”, “Let’s make doll a haircut”, “Family buy food”, “We prepare dinner together”, etc.

The analysis of the results of the formation of knowledge of preschoolers with mental retardation *about social phenomena* (New Year, Birthday, Easter, March 8, etc.) has shown a positive trend in the experimental group, the difference between EG and CG at the initial level was 25% (EG – 36%, CG – 61%), at medium – 24% (EG – 51%, CG – 27%), at sufficient – 12% (EG – 24%, CG – 12%), at high – 0% (EG – 0%, CG – 0%). This positive dynamics is connected with introduction into practice of such role-playing games as: “Good Elves”, “Petryk’s Birthday”, “Tanya Dolls’ Birthday”, “Festive Supper”, “Let’s decorate the Christmas tree for the holiday”, “We’re going to grandmother’s birthday party”, “Gift for Mom”, etc.

The results of the test for development of the *ability to perform social roles* have shown a 31% difference between the EG and the CG at the initial levels (EG – 43%, CG – 74%) in favor of the first, 23% at the medium (EG – 49%, CG – 26%), 8% – at the sufficient level (EG – 8%, CG – 0%), 0% – at the high level (EG – 0%, CG – 0%). The positive changes, noted at this stage in the experimental group, are related to the introduction of a number of role-playing games: “Hospital”, “Chemist’s shop”, “Shop”, “Bus”, “Polyclinic”, “Café”, “Visit to the doctor”, etc.

In the study of behavior of children with mental retardation *in the community*, the following difference was found among the representatives of the EG and the CG: at the initial level – 24% (EG – 24%, CG – 48%), at the medium level – 18% (EG – 67% CG – 49%), at the sufficient level – 7% (EG – 10%, CG – 3%). The difference between EG and CG was not found at the high level – 0% (EG – 0%, CG – 0%). Positive results in the experimental group have been revealed due to the use of such role-playing games: “In the shop”, “At the hairdressing salon”, “In the café”, “In the polyclinic”, “Bus”, “Library”, “Mail”, etc.

The results of the research on *sanitary and hygiene skills* have shown that the difference between the EG and the CG was 18% at the initial level (EG – 16%, CG – 34%), 8% – at the medium level (EG – 59%, CG – 51%), 10% – at the sufficient level (EG – 25%, CG – 15%), 0% – at the high level (EG – 0%, CG – 0%). Improvements within this indicator are associated with introducing in the experimental group of such games as: “Washing of

doll's clothes", "We bathe Tania doll", "Katrusia woke up", "Tania doll's morning", "Our Petryk came home", "Doll needs to go to the toilet", etc.

The generalized results of the second unit of diagnostic tasks have shown the difference between EG and CG: at the initial level – 26,6% (EG – 23,9%, CG – 50,4%), at the medium level – 16,3% (EG – 58,4%, CG – 42,0%), at the sufficient level – 12,0% (EG – 19,3%, CG – 7,3%). The high level remained unchanged with the difference of 0%. Qualitative analysis has shown that after introducing role-playing games into the educational process of preschoolers with intellectual disabilities in the experimental group, in contrast to the control group, the knowledge of themselves and their family was formed, the children learned to tell their name, surname and names of relatives; they also learned to orient in sex according to external characteristics, to perform social roles in accordance with it; they expanded the range of social holidays and phenomena; skills of social behavior improved, although sometimes the children demanded stimulation by the teacher; they mastered the majority of sanitary-hygienic skills, sometimes needed reminders of an adult.

The results of the third unit of diagnostic tasks – "social-developmental" – have shown positive changes in all its indicators. Evaluation of the levels of *verbal communication* has shown 5%difference between EG and CG at the initial level in favor of the experimental group (EG – 12%, CG – 17%), 14% – at the medium level (EG – 53%, CG – 67%), 12% – at the sufficient level (EG – 25%, CG – 13%), 7% – at the high level (EG – 10%, CG – 3%). The positive dynamics at this stage is a result of introduction of such role-playing games in the experimental group as: "Who Wakes Better?", "Mail", "Library", "How does elf feel?", "Zoo", "School", "Street", etc.

Comparing the data of the levels of *independence* of preschool children with intellectual disabilities, there was a marked difference between the EG and CG within the initial level – 20% (EG – 24%, CG – 44%), at the medium level – 6% (EG – 53%, CG – 47%), at the sufficient level – 14% (EG – 23%, CG – 9%), at the high level – 0% (EG – 0%, CG – 0%). Improvement of the results was facilitated by the use in the experimental group of such role-playing games as "Let's treat a guest", "Grandma got sick", "We are laying the table", "In search of treasures", "Products on the list", "Doll is going on a journey", "Household duties" etc.

According to the measurements of *activity* development in preschoolers with mental retardation of EG and CG, 11% difference was observed at the

initial level (EG – 6%, CG – 17%), 12% – at the medium level (EG – 47%; CG – 59%), 15% – at the sufficient level (EG – 39%, CG – 24%) and 8% – at the high level (EG – 8%, CG – 0%). The positive trend in the experimental group is related to the use of such role-playing games as: "Bring a doll for a walk", "A long-awaited meeting", "Newbie", "Teddy Bear brings presents", "How was I lost", "Find the same as you are", "Squirrel invites to the party", etc.

Study of the *emotional development* of preschool children with intellectual disabilities has revealed 25% difference between EG and CG at the initial level (EG – 33%, CG – 58%), 17% – at the medium level (EG – 51%, CG – 34%), 6% – at the sufficient level (EG – 16%, CG – 10%). At a high level, the difference between EG and CG was 0% (EG – 0%, CG – 0%). The positive changes in the experimental group are related to the introduction of role-playing games: "Offended cat", "I have a new doll", "Birds have a painful wing – show pity for the bird", "How was I lost", "Who is better to wake up", "Gnomes-twins", "No need to cry", etc.

The study of the ability of preschool children with intellectual disabilities to *interact with others* has revealed significant changes between representatives of EG and CG in favor of the experimental group, as evidenced by this difference: 5% – at the initial level (EG – 20%, CG – 25%), 10% – at the medium level (EG – 51%, CG – 61%), 15% – at the sufficient level (EG – 29%, CG – 14%), 0% – at the high level (EG – 0%, CG – 0%). The development of the ability to interact with others is associated with the use of such role-playing games in the experimental group: "No need to cry", "Wanted!", "Clock", "Good mood", "Fairy and Assistants", "We are builders", "Wind and leaves" and others.

According to the results of the analysis of the *social regulation* of the behavior of preschool children with intellectual disabilities in everyday situations, the following difference was found between participants in the EG and the CG: at the initial level – 14% (EG – 29%, CG – 43%), at the medium level – 8% (EG – 53%, CG – 45%), at the sufficient level – 6% (EG – 18%, CG – 12%), at the high level – 0% (EG – 0%, CG – 0%). Improvement in the experimental group of the investigated indicator is associated with application of the practice of such games as: "Shop", "Hairdressing salon", "Street", "Traffic light", "Welcome to the table", "How to give and how to receive gifts", "Telephone conversation", etc.

Implementation of the third unit of diagnostic tasks showed positive changes in all the studied indicators in the experimental group in comparison

with the control with 12,8% difference at the initial level (EG – 21,2%, CG – 34,0%), 0,8% – at the medium level (EG – 51,3%, CG – 52,2%), 11,3% – at the sufficient level (EG – 25,0%, CG – 13,7%), 2,8% – at the high level (EG – 3,3%, CG – 0,5%).

Qualitative characteristic of the studied indicators according to the third unit of diagnostic tasks has revealed that children of the experimental group became more selective in establishing social contacts, could communicate; learned to build a simple dialogue and to focus on non-verbal means of communication (emotions); in interaction with people they manifested fidelity and benevolence, sometimes there were aggressive reactions to inadequate actions of others in relation to them. Children gained independence, confidence and a higher level of activity; they were pleased to participate in joint games and other collective forms of work, the tried to control their behavior.

6. Conclusions

Theoretical analysis has shown considerable interest of Ukrainian and foreign researchers in the issue of formation of social competence in general and special education. It is determined that role-playing game is an effective means of forming social competence in children of the senior preschool age with intellectual disabilities.

Results of the ascertaining stage of the study according to the developed three-unit diagnostic methodology have revealed underdevelopment of the studied components of social competence in senior preschool children with intellectual disabilities and the need for effective measures of corrective impact.

Within the framework of the study, the role-playing games of social orientation were selected and systematized, which were aimed at developing the interest of children with intellectual disabilities in activities, expanding the range of social knowledge, abilities and skills, and formation of social qualities.

Results of the molding stage of the research have shown improvement of quantitative and qualitative indicators in the experimental group compared to the control group.

Consequently, the theoretical analysis (theoretical aspect) and developed role-playing games of social orientation that had been introduced in the educational process of the institution of preschool education for children with intellectual disabilities (practical aspect) proved to be effective.

References:

1. Androsova, G. L. (2004). *Social formation of an adolescent with intellectual insufficiency*. Surgut: RIO SurSPI.

2. Belitska, H. E. (1995). Social competence of the person. In A. V. Brushlinskii (Ed.), *Subject and social competence of the individual,* (pp. 24-108). Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.

3. Vlasova, T. A., Pevzner, T. A. (1973). *About children with deviations in development*. M.: Enlightenment.

4. Vyhotskii, L. S. (2004). *Psychology of child deve*lopment. M.: Exmo.

5. Honcharov, S. Z. (2004). Social competence of the person: essence, structure, criteria and significance. *Education and Science,* 2(26), 3-18.

6. Hornostai, P. P. (1994). Socialization as formation of life roles of the individual. *Socialization of personality as a problem of national education, 2,* 19-22. Nizhyn.

7. Gros, K. (1916). *Mental life of a child*. Kyiv: Edition of the Kiev Freibele Society.

8. Doctorovych, M. O. (2009). Social competence as a scientific problem. *Psychology and Society*, 3, 144-147.

9. Jean Piaget (2003). *Psychology of Intellect*. SB: Peter.

10. Kalinina, N. V., Lukianova, M. I. (2002). *Psychological Aspects of Development of Social Competence of Schoolchildren*. Ulianovsk.

11. Krasnokutska, S. N. (2006). Formation of the social competence of the university students (PhD thesis). Stavropol.

12. Morozova, N. H. (1984). Formation of cognitive interests in pre-school children with deviations in development. In L. P. Noskova (Ed.), *Features of development and upbringing of children of preschool age with shortcomings of hearing and intellect,* (pp. 65-74). M.: Pedagogy.

13. Miasnikov, V., Naidenova, N. (2006). Competencies and pedagogical measurements. *People's Education*, 9, 147-151.

14. Petrov, A. Yu. (2005). *Competence approach in the continuous professional training of engineering pedagogical staff* (DSc thesis abstract), Kirov.

15. Petrovskii, A. V., Yaroshevskii, M. H. (Eds.) (1985). *Brief psychological dictionary*. M.: Politizadt.

16. Rubinstein, S. Ya. (2016). *Psychology of the mentally retarded schoolchild*. M.: Institute for Humanitarian Research.

17. Samsonova, T. I. (2008). Social competence of adolescents: conditions of its formation. *Bulletin of Saint-Petersburg University, Series 12,* no. 2, 192-198.

18. Frebel, F. (2001). *We will live for our children*. M.: Karapuz.

19. Hinch, R. (2005). *Social competence*. Kharkov: Humanitarian Center.

20. Meichenbaum, D. (1981). Components of the Model. In Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye (Eds.), *Social competence,* (pp. 37-60). New York, London: The Guilford Press.

21. Shure, M. B. (1981). Social Competence as a Problem-solving Skill. In Jeri Dawn Wine & Marti Diane Smye (Eds.), *Social competence,* (pp. 158-185). New York, London: The Guilford Press.

22. Wellhofer, P. R. (2004). *Schlusselqualifikation Sozialkompetenz.* Stuttgart: Lucius & Lucius.

EDUCATION OF CREATIVE PERSONALITY OF A MUSICIAN BY MEANS OF INTERACTIVE METHODS OF TEACHING

ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МУЗИКАНТА ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Mykhaskova Maryna[1]
Ilinitska Nataliia[2]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_23

Abstract. The purpose of the article is to reveal the practical possibilities of using interactive methods for teaching materials in the professional training of teachers-instrumentalists at the lessons of professional direction in higher education institutions. The methodology of the research is based on the application of the philosophical idea of the essence of the individual as a creator, subject of culture and cultural-educational activity, harmonious development of the personality, role of art in the education of the personality, dialectical interaction of his or her potential and actual opportunities, scientific-theoretical positions on the unity and interdependence of the general and professional development of a person. The scientific novelty is in the introduction of the proposed methods of interactive teaching at the lessons (practical, laboratory) and in the independent work of students of the specialty «Teacher of Playing Musical Instrument». Interactive methods (business theater, gaming situations, brainstorming, «Microphone», «Unfinished sentences», review and analysis of specific life situations, analysis of dilemmas (problems), «Carousel», simulation or operating games, case-method, method of psychodrama and social drama, «Aquarium», PRESS method, role-playing game, method of authentic assessment of achievements of pupils (portfolio), method of mutual control, method «Teaching through learning», method «Looking for mistakes», work in small groups) will help performers to

[1] Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Head of the Department of Theory and Methods of Music Art,
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Ukraine
[2] Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, Ukraine

© Mykhaskova Maryna, Ilinitska Nataliia

plunge into specific practical problems (situations), find options and ways to solve them. They allow students to ensure the professional orientation of education, in practical teaching to pay more attention to the specifics of the chosen specialty, to form the corresponding skills in practice, to establish the process of interaction between the teacher and the student, to diversify the ways of information exchange, to jointly solve the problems of theory, to simulate the situation of practice, to assess the actions of colleagues and their behavior. The use of interactive teaching methods requires from teachers new creative thinking and constant self-improvement. These methods develop students' creative thinking and lead to creative activity, which is typical for the specificity of music education. It is assumed that the use of materials of the article in the process of teaching students to play piano in higher educational establishments will be effective if the proposed methods are applied systematically and comprehensively to enhance the cognitive activity of students and the development of their musical-creative abilities. They can be used in the development of new programs for the subjects of specialty direction, improving the methods of teaching piano playing.

1. Вступ

У наш час зросла потреба використання інноваційних методів у музичній освіті. На жаль, використання цих методів ми частіше зустрічаємо в загальноосвітній та музичній школі. Упровадження їх у професійну музичну освіту відбувається складно. Це пов'язано з тим, що система освіти досить консервативна.

Сучасна мистецька спільнота намагається знайти шляхи осучаснення методів викладання дисциплін фахового спрямування, щоб досягти кращих результатів у підготовці майбутніх викладачів-інструменталістів і вийти за межі академічної замкненості. Одним із таких шляхів ми вбачаємо упровадження методів інтерактивного навчання, які допоможуть виконавцям не тільки бути суб'єктами навчання, а й дадуть можливість навчатися в співпраці з наставниками. У цьому випадку викладачі стають більш досвідченими організаторами процесу отримання знань, умінь і навичок. Вони допомагають студентам розкрити індивідуальність, самобутність у проведенні занять з фаху та у виконанні музичних творів (вокальних, інструментальних, хорових тощо).

Модернізація в системі музичної освіти диктує пошук методів навчання. На підставі робіт В. Іванченко, В. Лазарєва, І. Милославського, М. Поташника під інновацією ми розуміємо створення, розробку і впровадження нововведень, а також їхнє перетворення на вдосконалений продукт, який використовується в практичній діяльності [1]. Питання інноваційної діяльності в галузі освіти розробляють сучасні вчені-педагоги (І. Бех, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, В. Кузь, В. Мадзігон, К. Макагон, С. Подмазін, М. Ярмаченко та ін.). Проблемами впровадження в практику і поширення інноваційних педагогічних ідей займалися В. Загвязинський, Л. Подимова, В. Сластьонін; вивченням і узагальненням світового педагогічного досвіду інноваційного спрямування – М. Кларін, Т. Кошманова та інші [2, с. 3].

Одним із різновидів інноваційних технологій є інтерактивні. Методологічну основу інтерактивної технології вивчали В. Гузєєв, О. Пометун, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пєхота та інші. Розкриттям теоретичних основ інтерактивних методів навчання займалися свого часу Ю. Бабанський, М. Поташник. Однак ці дослідження розкривають означені підходи до освітньої діяльності, але не спрямовані на аналіз їхнього застосування в музично-виконавській діяльності в процесі фахової підготовки викладачів-інструменталістів.

Метою нашої статті є розкриття практичних аспектів застосування інтерактивних методів у фаховій підготовці викладача-інструменталіста на заняттях з фахових дисциплін в закладах вищої освіти мистецького спрямування, що сприятиме розширенню всебічного кругозору, удосконаленню слуху, музичної пам’яті, почуття ритму, розвитку креативного мислення, ініціативи і творчої уяви в студентів

2. Виклад основного матеріалу

Сьогодні доводиться констатувати той факт, що музична підготовка виконавців украй слабка або відсутня повністю. Тому викладачі фахових дисциплін розширюють методи навчання. На межі XX–XXI століть важливе практичне значення набули інноваційні методи навчання. Використання цих методів викладачами, на нашу думку, сприятиме музичному та професійному розвитку студентів закладів вищої освіти.

Виховання в майбутніх викладачів гри на музичному інструменті позитивного ставлення до їхньої виконавської та концертної діяльності, формування загальнопедагогічних навичок та вмінь можливе

завдяки використанню в навчальному процесі саме інтерактивних технологій навчання на заняттях з дисциплін психолого-педагогічного та виконавського циклу.

Аналізом теорії і практики використання цих технологій займалися О. Пометун та Л. Пироженко. Вони зазначили, що «сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання у співпраці)…» [7, с. 7].

Перед нами стояло два основні завдання:

– вивчити інтерактивні методи в педагогічній літературі;

– розкрити можливості застосування інтерактивних методів навчання музиці на уроках основного музичного інструменту (фортепіано) та предметах теоретичного циклу.

У нашому дослідженні пропонуємо варіанти використання інтерактивних методів подачі матеріалу в процесі професійної підготовки виконавця-інструменталіста. Так, у фаховій підготовці предмети психолого-педагогічного циклу можуть займати одне з визначних місць. Ці предмети вивчають загальні засади музичної та виконавської педагогіки, теорії навчання й музичного виховання з метою вдосконалення його змісту і методів. Саме на заняттях з цього предмета студенти отримують уявлення про різні види музичного навчання в історичній перспективі, про важливі виховні процеси та їхні закономірності, у них виробляються професійні критерії художніх цінностей того чи іншого явища [9].

Проаналізуємо використання методів інтерактивного навчання на аудиторних заняттях з фахових дисциплін (практичних, лабораторних) та в самостійній роботі студентів спеціальності «Музичне мистецтво».

У процесі реалізації методів ситуативного моделювання, зокрема *ділового театру*, на практичному занятті з «Музичної педагогіки» фахівцю пропонують уявити таку ситуацію:

– на занятті в класі основного музичного інструменту дитина відмовилася слухати та виконувати твори класичного мистецтва, а хоче залучати тільки сучасні обробки творів і розважальну музику. Подумайте: а) як ви будете переконувати учня і як будете доводити свою думку; б) які приклади використаєте в цій ситуації? Виконавець має мобілізувати весь досвід, знання, навички, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти її дії, оцінити ситуацію і знайти правильну лінію поведінки та аргументувати свою позицію.

На аудиторних (практичних) заняттях методичного спрямування можна використовувати *ігрові ситуації*, як-от:

– батьки дитини продовжують займати вас розмовою, а вам потрібно йти на урок з фаху. Ви говорите…;

– ваш учень не задоволений оцінкою за виконання музичного твору. Ви говорите йому…;

– люди, які сидять за вами у філармонії, заважають вам гучною розмовою. Ви звертаєтесь до них...;

– ви зайшли до класу, однак вам не подобається атмосфера між учнями. Ви говорите їм...;

– студент просить вас обрати до свого репертуару музичний твір, який йому подобається, а, на вашу думку, вихованець з ним не впорається технічно. Ви говорите йому... [6].

Серед колективно-групових методів ми пропонуємо використовувати метод *«Мозковий штурм»* та обговорювати питання визначення основних функцій викладача-інструменталіста на сучасному етапі. Засвоєння теми «Методологічна культура викладача-інструменталіста: зміст та специфіка» потребує від фахівця вмінь критично мислити, аналізувати, синтезувати, розмірковувати над отриманою інформацією. Ми пропонуємо такі питання для обговорення, які запропонував О. Ростовський [9]:

• Як Ви ставитесь до думки, що без розуміння й переживання музики неможливе пізнання світу почуттів людини? Поясніть свою позицію.

• Як Ви розумієте вислів «Мистецтво – це час і простір, у якому живе краса людського духу» (В.О. Сухомлинський). Поясніть своє бачення.

• Чи згодні ви з думкою В. Медушевського про те, що інтонаційна суб’єктивність музичного твору є єдиним шляхом проникнення в його внутрішній простір? Поясніть свою позицію.

• Поясніть, яким чином музичні твори, які ви можете виконати, сприятимуть осмисленню особистостями таких тез: «Сила музики в її красі і правді», «Музика – це мистецтво, породжене життям і нерозривно з ним пов’язане».

На початковому етапі засвоєння музичної літератури (зарубіжної та української) можна використовувати питання:

• Як Ви розумієте таку думку Платона: «Музичне мистецтво завершується любов’ю до прекрасного»?

• Як Ви розумієте таку думку Аристотеля: «Катарсис – мета мистецтва»?

• Як Ви розумієте роль музичного мистецтва в розвитку духовної культури особистості? Поясніть свою думку.

• На фронтоні Дельфійського храму було висічено вислів : «Пізнай самого себе – і ти пізнаєш богів і Всесвіт». Вважають, що ця думка прийшла до греків зі Сходу. Як Ви розумієте цей вислів? Чи може музика сприяти самопізнанню людини?

• Як Ви розумієте думку Боеція: «Тільки той музикант, хто осягає сутність музики не через вправляння рук, а розумом»? [9].

Вправа «Його найкраща риса» проводиться на лабораторних заняттях з теми «Сучасні вимоги до підготовки викладача гри на музичному інструменті». Хід роботи: м'яч кидають по колу та називають безумовні переваги того, кому кидають м'яч. М'яч повинен бути в кожного учасника групи по колу.

Метод «Мікрофон» використовується для обговорення таких питань: поясність, як ви розумієте вислів: «Сприймання дитини слід розглядати не як елементарний рівень, а як особливу сферу життєдіяльності»; чи згодні ви з думкою про те, що успіх формування музичного сприймання залежить насамперед від вирішення суперечностей між потребами учнів в активній музично-творчій діяльності й можливостями їхньої реалізації в навчальному процесі; між провідною роллю вчителя-інструменталіста і самостійним характером музичної діяльності учнів? Чи можна вважати названі суперечності головними?

Цей метод передбачає передачу один одному уявного «мікрофона» з метою висловлювання щодо проблеми, яку обговорюють. Так, на занятті з «Історії зарубіжної музики» в процесі вивчення творчості російського композитора П. Чайковського студенти висловлюють думки, відповідаючи на питання: у чому полягає сила його музики, якщо його твори знають люди різних національностей зі всього світу? На уроках з «Історії української музики» з використанням цього методу з'ясовуємо тезу: «М.В. Лисенко є основоположником української музичної класики. Чи правильне це твердження?».

Метод «Незакінчені речення» може реалізуватися на практикумах як продовження незакінченого речення на зразок «можна зробити такий висновок…», «я зрозумів, що…», «на сьогоднішньому занятті я вдосконалив свої вміння...», «на сьогоднішньому занятті найважливішим відкриттям

було...» та інші. Обговорюючи основні вміння майбутнього вчителя-виконавця, ми пропонуємо використовувати продовження таких речень:

якби я обіймав посаду керівника ансамблю..;

ідеалом викладача-інструменталіста для мене є...;

моя найбільша слабкість полягає в тім...;

люблю виконувати твори, які...;

найбільше в учнях мене дратує…;

коли я виходжу на сцену… .

Обговорюючи прослухані музичні твори на заняттях з «Історії зарубіжної музики», ми використовуємо речення, як-от:

– «Цей твір навчив мене...»;

– «Мені найбільше подобається твір Л. Бетховена … , тому що …»;

– «Не джерело – море його ім'я, тому що …» (І.Бах) та інші.

Суть методу *«Розгляд та аналіз конкретних життєвих ситуацій»* полягає в тому, що учасникам пропонують з опорою на власний досвід роботи описати ситуації, у яких культура виконавця виявляла вплив на музичні враження учнів, їхню музичну діяльність.

Метод *«Аналіз дилеми (проблеми)»* застосовуємо, коли виконавці в колі обговорюють певну дилему (простішу) чи проблему (складну або поліваріантну), зокрема, музична освіта України – технологія переходу до європейського освітнього ринку; чи потрібно навчатися музичному мистецтву, якщо професія не є престижною?

На занятті з української музичної літератури ми пропонуємо охопити такі питання за допомогою *методу «Аналіз проблеми»*: «Розкрийте особливості входження української сучасної музики в європейський музичний простір». На практичному занятті з «Історії зарубіжної музики» на тему «Музичний імпресіонізм» група студентів може взяти на себе роль екскурсоводів у Музеї західного мистецтва й описати представників імпресіонізму в образотворчому мистецтві з обґрунтуванням спільних і відмінних рис у музичному і образотворчому мистецтві. За аналогією можна обговорити теми «Музичний класицизм», «Реалізм у музиці», «Музичний експресіонізм» тощо. До питань обговорення можна додати також аналіз творчості композитора Л. Бетховена, його приналежність до романтичного чи класичного напрямку.

На заняттях з гармонії можна запропонувати студентам працювати над розв'язанням задачі або зробити гармонічний аналіз уривку музичного твору *методом «Робота в парах»*. У процесі роботи кращий сту-

дент може пояснити слабшому теоретичний матеріал або відповісти на запитання, які виникли. Через деякий час утворюються нові пари, у яких кожний партнер виконує нові функції: «учитель» стає «учнем», а «учень» – «учителем». Завданням «учителя» є ставити запитання до щойно опрацьованого матеріалу, тлумачити незрозумілі поняття, виділяти основну ідею. Ще одним з можливих варіантів роботи в парах може бути робота над гармонічним аналізом уривка, у якій студенти згодом обмінюються роботами і перевіряють один одного.

На музично-теоретичних заняттях можна використовувати цей метод у таких інтерпретаціях: студенти, які сидять поряд, обговорюють: життєвий та творчий шлях композитора, вивчений і прослуханий музичний твір, отриману інформацію, підбивають підсумок заняття тощо, беруть інтерв'ю один в одного (стосовно прослуханого твору), анкетують партнера за вивченим матеріалом на занятті (за заздалегідь заготовленими анкетами).

Метод «Карусель». На занятті студенти розподіляються на дві групи і сідають один навпроти одного, утворюючи «карусель». За сигналами викладача вони пересуваються на одне місце, виконуючи такі завдання: розповідають один одному, що було цікавого на занятті; ставлять заплановані запитання, а студенти навпроти них відповідають. Учасники готують по 10 питань із певної теми (наприклад, «Прохідні та допоміжні кватрсекстакорди», «Життєвий та творчий шлях композитора Ф. Шопена», «Характерні риси камерно-вокальної музики в Україні у XX столітті», «Особливості проведення уроків музичного мистецтва в загальноосвітній школі» тощо).

Використовуючи цей метод (тема «Психолого-педагогічні основи формування музичного сприймання дітей»), фахівці можуть запропонувати один одному такі питання:

– назвіть функції, які виконує музичне сприймання;

– що розуміють під структурою музичного сприймання;

– вкажіть елементи структури музичного сприймання;

– розкрийте зміст понять «музичний образ», «музичний зміст», «структура музичного твору»;

– охарактеризуйте сутність процесу музичного сприймання як взаємодії музичного твору і слухача;

– назвіть уміння і навички, потрібні для розвитку музичного сприймання особистості;

– яка роль комунікативного, мовного і рухового досвіду особи в розвитку музичного сприймання;

– назвіть вікові особливості музичного сприймання;

– назвіть суперечності процесу формування музичного сприймання;

– охарактеризуйте суперечності між виконавцем і слухачем, які виникають у процесі керування музичним сприйманням;

– назвіть логіку керування музичним сприйманням дітей.

Одним із видів самостійних завдань із застосуванням *методу імітаційних або операційних ігор* може бути написання рецензії на концертну програму (сольний виступ виконавця спеціальності «Музичне мистецтво»)[6] у ролі рецензента або кореспондента. У процесі роботи виконавець відвідує концерт, з'ясовує його програму, мету й концепцію аналізованого заходу. Визначає технічний рівень, відповідність творів вимогам навчальної програми (чи обґрунтованими є відхилення від програми, якщо вони є). З'ясовує наявність (відсутність) виконавської інтерпретації, визначає міру технічного забезпечення, рівень виконавської витримки. Зазначає бажані доповнення (скорочення) щодо складності виконуваних творів. Складає оцінку якості та технічності виконання. Аналізує можливі зміни (доповнення) щодо змісту концерту. Визначає, наскільки оригінальною є запропонована програма. Формулює висновки (рекомендувати до прослуховування; рекомендувати до виконання за умови виправлення вказаних недоліків; не рекомендувати програми для концертного виступу).

У процесі реалізації *кейс-методу* майбутнім викладачам-інструменталістам пропонуємо самостійно підготувати роботу на тему «Моральний кодекс викладача гри на музичному інструменті». Також передбачені завдання:

• скласти орієнтовну програму концертного виступу (академічного, звітного, до ювілейної дати); продумати послідовність концертних номерів, визначити загальну режисуру концерту;

• підібрати в методичній літературі та періодиці приклади, які розкривають значення культури педагога у формуванні особистості учня засобами музичного мистецтва.

Залучаючи *методи психодрами і соціодрами*, рекомендуємо використовувати техніки: «діалог», «монолог», «виконання ролі», «дублювання», «репліка вбік», «обмін ролями», «порожній стілець», «дзеркало» та інші. Наприклад, можна опрацювати такі ситуації: «вхід до

класу основного музичного інструменту», «вихід на сцену», «виконання ролі музичного лектора», «який я є за інструментом?», «яким мене бачать інші?», «яким би я хотів бути?», «що для мене найголовніше в професії?», «втіха ображеного учня», «вибір членів інструментальної групи», «перебування на сцені в ансамблі», «ким із героїв музичної казки ти би міг бути?», «почуття, із яким я прийшов у інструментальну групу», «моє ставлення до участі в музичному колективі», «що робила б група, якби не було ведучого на концерті?»

На лабораторному занятті студентам пропонуємо знайти вихід з такої ситуації за допомогою *методу рольової гри*: «На засіданні методичної ради музичної школи один із запрошених гостей (депутат місцевої об'єднаної територіальної громади) заявив, що діти можуть обійтися без музичної школи, тому не обов'язково виділяти приміщення (кошти на придбання музичних інструментів, аудіотехніки тощо). Продумайте:

а) як ви будете переконувати гостя і як будете доводити свою думку;

б) які приклади використаєте в цій ситуації».

До технологій опрацювання дискусійних питань належить *метод «Займи позицію»*. Цим методом варто розпочинати роботу над дискусійними питаннями та проблемами. Його можна використовувати для демонстрації різних поглядів на проблему. Слід використовувати дві протилежні думки, що не мають однієї відповіді [10].

Наприклад, тема «Л. Бетховен. Характеристика творчої спадщини композитора» може містити обговорення твердження «Л. Бетховен – композитор-класик чи представник раннього романтизму».

Діяльність викладача щодо реалізації методу «Займи позицію» здійснюється за такою послідовністю:

– на дошці чи біля окремих столів прикріпляються плакати «Так», «Ні», «Не знаю»;

– викладач називає тему та пропонує студентам висловити почергово свою думку з досліджуваної теми;

– після цього студентам пропонується стати біля того плаката («так», «ні», «не знаю»), який відповідає їхній позиції;

– далі студентам пропонує підготуватися до обґрунтування своєї позиції, самостійно або в групі однодумців дібрати декілька найбільш сильних аргументів, які можуть переконати інших у власній правоті, висловити аргументи аудиторії;

– у цей час іншим учасникам рекомендує уважно вислухати аргументи та пропозиції однокурсників.

Якщо після обговорення дискусійного питання студенти змінюють точку зору, то вони переходять до іншого плаката і пояснюють причину своїх дій, а також називають найбільш переконливу ідею чи аргумент протилежної сторони, спираючись на думки студентів [10].

Наступний метод (*метод ПРЕС)* використовується в процесі вироблення у студентів умінь формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі, переконувати інших [10]. Наприклад, на занятті студентам роздають картки, у яких запропоновано 4 такти музичного твору і декілька трактовок виконання. Викладач дає можливість кожному із учасників висловити свою думку, пояснити, у чому полягає їхня точка зору (починаючи зі слів... *я вважаю, що...*), пояснити причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починайте зі слів ...*тому, що...*) і навести приклади, додаткові аргументи на підтримку своєї позиції, назвати факти, які демонструють переконливі докази (... *наприклад...*). У результаті викладач узагальнює і робить висновок, починаючи словами: *отже,... таким чином....запропонований варіант студента.....є більш переконливим.*

За допомогою *методу «Акваріум»* обговорюють питання: моє професійне покликання; як стати професіоналом; чому потрібно обрати професію викладача гри на музичному інструменті. Студенти в процесі обговорення аргументують свою позицію та доводять думку за допомогою прикладів. Можна також використовувати узагальнені запитання, як-от:

– «Чи погоджуєтесь Ви з думкою групи, яка висловилась?»;

– «Чи була ця думка достатньо аргументованою?»;

– «Який з аргументів Ви вважаєте найбільш переконливим?» тощо.

Метод проектів передбачає розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити [5]. Ці матеріали створюються викладачами та студентами з використанням комп'ютерних технологій (засобів створення мультимедійних комп'ютерних презентацій, текстового та графічного процесорів, табличного процесора, комп'ютерних програм для створення публікацій і веб-сайтів, здійснення пошуку інформації в Інтернеті, роботи з електронною поштою тощо). Наприклад, самостійними роботами з предмета «Історія української музики» можуть бути:

• розробка комп'ютерних презентацій про життєвий та творчий шлях композиторів від часів Київської Русі до XX ст.;

• складання тезового плану-конспекту про життєвий та творчий шлях композиторів від часів Київської Русі до XX ст.;

• комп'ютерне моделювання музичних вікторин з тем програмного курсу, тематичне планування, поурочне планування уроків різних типів;

• складання кросвордів з тем програмного курсу;

• розробка проекту «Улюблені пісні українських композиторів» або «Улюблені українські пісні».

Наведемо приклад виконання проектів з предмета «Історія зарубіжної музики»: «Мій улюблений В. Моцарт» (Ф. Шопен, Л. Бетховен тощо); «Мої улюблені фортепіанні твори»; «Наші улюблені пісні» (Ф. Шуберта, О. Даргомижського, німецьких композиторів 19 ст. тощо). Як позаурочний навчальний (музичний лекторій) та виховний захід (концерт тощо) з використанням творчості композиторів студентам пропонуємо розробити план-сценарій. Результати проектних робіт оформлюють у вигляді афіш, запрошень на тематичний концерт тощо.

У *методі «Робота в малих групах»* найсуттєвішим є розподіл ролей: «спікер» – керівник групи (стежить за регламентом під час обговорення, зачитує завдання, визначає доповідача, заохочує групу до роботи), «секретар» (веде записи результатів роботи, допомагає при підбитті підсумків та їхньому виголошенні), «посередник» (стежить за часом, заохочує групу до роботи), «доповідач» (чітко висловлює думку групи, доповідає про результати роботи групи) [4]. Можливим є створення експертної групи з сильніших студентів. Вони працюють самостійно, а при оголошенні результатів рецензують та доповнюють інформацію.

Застосовуючи цей метод на музично-теоретичних заняттях, студенти можуть самостійно театралізувати пісню, скласти композицію танцю, ритмічних вправ, озвучити музичну казку, розповідь для школярів за мотивами відомих опер, балетів. Також корисним є створення музично-методичних композицій узагальнювального характеру за стильовими ознаками, як-от: «Музика старовинних італійських майстрів», «Віденська класична школа», «Романтизм у музиці і поезії», «Музика сучасних напрямків», «Перлини класичної музики», «Пам'яті Петра Сокальського присвячуємо», «Ліричні сторінки творчості Левка

Ревуцького», «Народні витоки натхнення Е. Гріга», «Дитячий альбом В. Кирейка», «Музика Ф. Шопена в моєму житті», «Колискові», «Я пам'ятаю звуки вальса», «Баркарола – пісня на воді», «Танцювальна музика народів світу», «Жанр прелюдії: від Баха до Шостаковича», «Виражальність і зображальність у музиці», «Мажор і мінор», «Героїка в музиці», «Ліричні сторінки музичної творчості», «Світ дитячих захоплень», «Музичні іграшки», «Улюблені образи з мультфільмів», «Добрі і злі казкові герої», «Музичний зоопарк», «Ляльки в дитячому куточку», «Музика і цирк» тощо.

Метод автентичного оцінювання досягнень учнів (портфоліо) – це тека, у якій у систематизованому вигляді виконавець накопичує матеріали, які є результатом його професійної діяльності. Портфоліо складається з: дипломів, сертифікатів, грамот за участь в фестивалях, науково-практичних конференціях і семінарах; конспекти додаткових джерел інформації; реферати, тези доповідей на семінарах, есе, творчі роботи; ксерокопії нормативних документів, які стосуються професійної діяльності; результати індивідуальної роботи з викладачем, науковим керівником: плани, програми, проекти наукової статті; анкети, результати опитування, інтерв'ю з професіоналами-практиками за фахом студента [8]. Прикладом студентського портфоліо може бути проект на тему «Створи свою візитівку», «З яким музичним твором я асоціюю себе?», «Моє портфоліо».

Окремо детальніше розглянемо інтерактивні методи, які ми пропонуємо для використання під час вивчення предмету «Основний музичний інструмент (фортепіано)»:

– *проектний метод* використовується двічі. Перший варіант – підготовка презентації музичного твору на факультетському фортепіанному конкурсі I-II курсів на найкраще виконання п'єс для слухання музики в школі і дошкільному навчальному закладі (тут досягаються дві цілі: перша – освоєння проектного методу, друга – метод взаємоконтролю, коли виступають з презентацією, оцінюють і журі викладачів, і студенти один одного, які вибирають претендента на «Приз глядацьких симпатій»). Другий варіант – підготовка проекту «Музичні колекції» для V-VI курсів, коли три музичні твори колекції об'єднано спільною тематикою (наприклад, «Багатогранність творчості Мирослава Скорика: «Блюз», «Народний танець», «Мелодія»). Студенти не тільки аналізують твори, а й описують виконавські труднощі;

– *метод взаємоконтролю* застосовується під час проведення в піаністів відкритих академконцертів (на III і V курсах), де оцінюється гра студентів не тільки викладачами, а й студентами;

– *метод «Вчення через навчання»* активно використовують магістри під час асистентської практики;

– *метод «Шукаємо помилки»* часто використовується на першому курсі, коли слабо підготовленому студенту доводиться активізувати зорову увагу і слуховий контроль при роботі над текстом музичного твору на заняттях «Основного музичного інструменту (фортепіано)»;

– *креативний метод* спрямований на розвиток організаторських та музично-творчих здібностей для створення креативного продукту студентами (наші студенти створили групу ВІА «FM» склали і виконали пісню «Ми факультет мистецтв»);

– *метод «портфоліо»* - основне завдання цього методу допомогти кращим студентам, які беруть участь і займають призові місця на різних фортепіанних конкурсах, скласти портфоліо, у якому будуть оформлені їхні досягнення. Це може допомогти студенту презентувати себе при майбутньому працевлаштуванні.

Для вдосконалення поліфонічних навичок у студентів ми пропонуємо використовувати метод *«Вчення через навчання»* - уміння слухачів магістратури під час асистентської практики передавати знання студентам молодших курсів. Цей метод проводиться як робота у двійках: магістр грає два крайніх голосу (без середнього) в триголосній поліфонії, а студент грає середній голос на октаву вище (або нижче); другий варіант – гра нижнього голосу двома руками в октаву (в ансамблі зі слухачем магістратури, який грає верхній голос).

– *робота в трійках.* Особливість цього методу в тому, що робота відбувається без інструменту (викладач може брати участь разом зі своїми студентами). Спочатку троє учасників сідають в один ряд. Той, хто по центру, повинен мовчати, крайні учасники розповідають одночасно різний текст (вірші, казку, прозу тощо). Завдання полягає в тому, що центральний студент повинен постаратися почути те, про що говорили його сусіди.

Другий варіант роботи в трійках. Учасники сідають трикутником і тепер розмовляють всі одночасно. Завдання для всіх одне – почути кожного. Результати роботи в двійках і в трійках з'являються не відразу, цю навичку потрібно напрацьовувати. Така робота поступово навчає студентів чути кілька голосів одночасно, що є однією з основних задач поліфонії.

При підготовці студентів-музикантів предмет «Акомпанемент» (фортепіано) займає одне з провідних місць. Цей курс допомагає підготувати фахівців, які знають і розуміють зміст музичних творів.

Традиційні методи роботи зі студентами на заняттях з «Акомпанементу», ми пропонуємо доповнити інтерактивними:

– *метод мікрофона* використовується на занятті з двома студентами, коли вони використовують різні види акомпанементу для підбору супроводу мелодії пісні по черзі (бажано без зупинок);

– *метод незакінченого речення* успішно використовується викладачем при навчанні підбору супроводу. Викладач у першій фразі пісні показує, який вид супроводу можна використовувати, а студент повинен підхопити і закінчити куплет;

– *кейс-метод* допомагає студентам поєднати теоретичні знання з практичними, перетворити абстрактні знання студента в уміння щодо цього предмета. Студент отримує кейс і список рекомендованої музичної літератури, самостійно готує пісню до заняття [3].

3. Висновки

Таким чином, інтерактивні методи допоможуть виконавцям-педагогам зануритися в конкретні практичні проблеми (ситуації), знайти можливі варіанти та шляхи їхнього вирішення. Вони дозволяють фахівцям:

1) забезпечити професійну спрямованість освіти;

2) у практичному викладанні більше враховувати специфіку обраної спеціальності;

3) формувати відповідні навички на практиці;

4) налагодити процес взаємодії викладача і студента;

5) урізноманітнити шляхи обміну інформацією;

6) спільно вирішувати проблеми теорії, моделювати ситуації практики, оцінювати дії колег і свою поведінку.

Метою застосування цих методів є розширення, поглиблення й деталізація наукових знань, отриманих на лекціях та в процесі самостійної роботи, прищеплення умінь і навичок, розвиток наукового мислення та усного мовлення виконавців.

Передбачається, що використання матеріалів роботи в процесі навчання студентів грі на фортепіано у закладах вищої освіти буде ефективним, якщо пропоновані інтерактивні методи будуть застосову-

ватися систематично і комплексно для посилення пізнавальної активності студентів та розвитку їхніх музично-творчих здібностей.

Таким чином, застосування сучасних методів навчання вимагає у викладачів нового творчого мислення і постійного самовдосконалення. Вони розвивають у студентів креативне мислення і спонукають до творчої діяльності, що характерно для специфіки музичної освіти. Вони є ефективним не тільки для студентів-піаністів, а й для студентів-інструменталістів, які опановують народні інструменти (баян, акордеон).

Перспективою подальших досліджень ми вбачаємо аналіз практичного застосування інтерактивних методів у практичній підготовці на заняттях з диригентсько-хорових дисциплін та вокалу.

Список літератури:

1. Балуева З.В. Инновационные методы обучения музыке в учреждении дополнительного образования (на примере детской музыкальной школы) Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия. URL: https://files.scienceforum.ru/pdf/2013/6926.pdf (дата обращения: 30.11.2018).

2. Завалко К.В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності: автореф дис. д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2013. 41 с.

3. Ilinitska N. Subject “Accompaniment” (fortepiano) – component of professional education of students-pianists in pedagogical educational institutions Sciences of Europe VOL 4, No 35 (2019) (Praha, Czech Republic), pp. 31-35.

4. Інтерактивні методи навчання: теорія і практика впровадження. URL: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-103F1AF92B958 (дата звернення: 24.02.2019).

5. Метод проектів як технологія. URL: http://pidruchniki.com/11570718/informatika/metod_proektiv_tehnologiya_navchannya (дата звернення: 24.02.2019).

6. Михаськова М.А. Застосування інтерактивних методів ситуативного моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Актуальні питання мистецької педагогіки*: зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. Хмельницький: ФОП Стрихар А.М., 2018. Вип. 7. С. 54-57.

7. Пометун О., Пироженко Л. *Інтерактивні технології навчання: теорія і практика.* К.: А.П.Н., 2002. 136 с.

8. Портфоліо вчителя. Види та структура. URL: http://helpinformatik.com/?id=1193 (дата звернення: 21.02.2019).

9. Ростовський О.Я. *Музична педагогіка*: навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали. Ніжин: Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2001. 112 с.

10. Технології опрацювання дискусійних питань. URL: https://studfiles.net/preview/5456785/page:4/ (дата звернення: 21.02.2019).

References:

1. Balueva Z.V. Innovatsionnyie metodyi obucheniya muzyike v uchrezhdenii dopolnitelnogo obrazovaniya (na primere detskoy muzyikalnoy shkolyi) Mordovskiy gosudarstvennyiy pedagogicheskiy institut imeni M. E. Evseveva, Saransk, Rossiya. URL: //files.scienceforum.ru/pdf/2013/6926.pdf (last accessed 30.11.2018).

2. Zavalko K.V. (2013). Formuvannja hotovnosti majbutn′oho včytelja muzyky do innovatsijnoji dijal′nosti: avtoref dys. d-ra ped. nauk: 13.00.02. Kyjiv, p. 41.

3. Ilinitska N. Subject "Accompaniment" (fortepiano) – component of professional education of students-pianists in pedagogical educational institutions. *Sciences of Europe*. vol 4, No 35 (2019), Praha, Czech Republic, pp. 31-35.

4. Interaktyvni metody navchannja: teorija i praktyka vprovadzhennja. URL: http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-103F1AF92B958 (last accessed 24.02.2019).

5. Metod proektiv jak tekhnologhija. URL: http://pidruchniki.com/11570718/informatika/metod_proektiv_tehnologiya_navchannya (last accessed 24.02.2019).

6. Mykhasjkova M.A. (2018). Zastosuvannja interaktyvnykh metodiv sytuatyvnogho modeljuvannja v profesijnij pidghotovci majbutnikh uchyteliv muzychnogho mystectva. I.M. Shorobura (Red.). *Aktualjni pytannja mystecjkoji pedaghoghiky*: zb. nauk. pracj. Vol. 7. pp. 54-57. Khmeljnycjkyj: FOP Strykhar A.M. (in Ukrainian)

7. Pometun O., Pyrozhenko L. (2002). Interaktyvni tekhnologhiji navchannja: teorija i praktyka. K.: A.P.N. (in Ukrainian)

8. Portfolio vchytelja. Vydy ta struktura. Retrieved from http://helpinformatik.com/?id=1193 (last accessed 21.02.2019).

9. Rostovsjkyj O.Ja. (2001). Muzychna pedaghoghika: navchaljni proghramy, metodychni rekomendaciji ta materialy. Nizhyn: NDPU. ([in Ukrainian)

10. Tekhnologhiji opracjuvannja dyskusijnykh pytanj. URL: https://studfiles.net/preview/5456785/page:4/ (last accessed 21.02.2019).

NEW TENDENCY OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT: THE FINLAND EXPERIENCE

Movchan Liudmyla[1]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_24

Abstract. The rapid development of society leads to changes in the level of economy and politics, and therefore requires new approaches to education. The processes of integration, globalization and technological innovation in the world have put new demands on the international labor market and modern society on the training of highly skilled experts. The tendency of Ukraine to enter the international educational space and socio-economic changes of recent years require modernization of the content of education based on the experience of higher education in foreign countries. The purpose of our study is to analyze the higher education system of Finland in order to use the progressive ideas of the Finnish experience in Ukraine. We used a set of interrelated theoretical and empirical methods of scientific research to achieve the stated goal. The methods of research are following: an interpretive-analytical method on the basis of which the study of Ukrainian and foreign sources was carried out using synthesis, analysis, systematization and generalization; empirical – observation of studying and training at the universities of Finland, interviews with teachers and government officials. Hundreds of delegations of policymakers and education specialists trek to Finland every year to learn from its experience first-hand. Many countries facing the learning crisis are also keen to find out what Finland has done to achieve good-quality learning for all. The Finnish higher education system is considered to be one of the best in the world: the enormous economic and scientific potential of this country is the result of a democratic system of education for citizens, significant expenditures on training and retraining, the use of modern pedagogical and information technologies, and technical means of training. The training of experts in the system of higher education in Finland is aimed at developing students' ability to set goals, independent study, creative thinking, teamwork, solve

[1] Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at Department of Ukrainian and Foreign Languages,
Uman National University of Horticulture, Ukraine

© Movchan Liudmyla

problems, make decisions and achieves the desired results. Universities of Finland teach critical thinking, analysis and selection of necessary facts among and endless sea of information. Finland's experience is useful for the higher education of Ukraine, as the Finnish education system meets the modern international educational standards; higher education institutions follow the needs of the labor market, accumulating the best world experience in the field of education, adapting it to the needs of its society.

1. Introduction

The global economic crisis affected almost every part of the world, every sphere of life, and higher education is no exception. The higher education system is closely linked to the economy, because the labor market annually receives new graduates who face the problem of employment. The employment problem makes graduates acquire new skills, and higher education establishments revise their curricula. The education system is developing in line with the labor market. The labor market in the new reality seems to be in a difficult situation as well. Higher education aims to fulfill multiple purposes; including preparing students for active citizenship, for their future careers (e.g. contributing to their employability), supporting their personal development, creating a broad advanced knowledge base and stimulating research and innovation [8, p. 5].

In a knowledge-based global economy, globalization increases interdependence and exerts influence between countries and between human communities on a global level which shape educational policies and practices which are fast becoming international rather than local. Trends in pressures on higher education institutions include the "rampaging" growth of knowledge itself, mass education, many more and different kinds of students, constraints on public funding, pressure to generate non-government sources of income, postgraduate demand for work-related specialist training, the emergence of new private providers, greater employer demand for suitably skilled graduates, and the growth of international markets for tertiary study [4; 5; 10; 11].

Higher education, research and innovation play a crucial role in supporting social cohesion, economic growth and global competitiveness. Given the desire for European societies to become increasingly knowledge-based, higher education is an essential component of socio-economic and cultural development. At the same time, an increasing demand for skills and competences requires higher education to respond in new ways [8].

Broader access to higher education is an opportunity for higher education institutions to make use of increasingly diverse individual experiences. Responding to diversity and growing expectations for higher education requires a fundamental shift in its provision; it requires a more student-centred approach to learning and teaching, embracing flexible learning paths and recognizing competences gained outside formal curricula. Higher education institutions themselves also become more diverse in their missions, mode of educational provision and cooperation, including growth of internationalization, digital learning and new forms of delivery [1; 7].

Socio-economic changes in Ukraine lead to the need for modernization of the education system that would meet the actual requirements of the labor market. The Ukrainian higher education system is undergoing a transformation aiming to adapt it to the European and global education processes and to build a system which eventually ensures that graduates can compete not only in Ukraine but also in the European and international labour markets. In our opinion the use of the experience of foreign countries in the higher education system is an important condition for Ukraine's integration into the world educational space.

Ukrainian researchers who studied the professional training of experts from different countries of the world include: N. Abashkina (Germany), A. Vasyliuk (Poland), N. Vydyshko (Canada), V. Hrachov (Western Europe), T. Desiatov (Eastern Europe), L. Liashenko (Finland), N. Mykytenko (Canada), Y. Neroba (Poland), L. Pukhovska (Western Europe), N. Sobchak (USA) and others.

The great source of studying the system of higher education abroad is the work of foreign scholars: C. Kerr, S. Marginson, P. Santiago, K. Trenblay, E. Barry, E. Arnel, A. Green, J. Spring.

The purpose of our study is to analyze the higher education system of Finland in order to use the progressive ideas of the Finnish experience in Ukraine. As the member of Nordic family Finland invested heavily and systematically in education. The general level of education has risen rapidly especially in the latter half of the 20th century.

2. Finnish education in general

One of the basic principles of Finnish education is that all people must have equal access to high-quality education and training. The same opportunities to education should be available to all citizens irrespective of

their ethnic origin, age, wealth or where they live. The current thinking in Finland is that the potential of each pupil should be maximized. Therefore educational guidance is seen as essential. Guidance and counseling aims to support, help and guide pupils and students so that they can all perform as well as possible in their studies and be able to make correct and appropriate decisions concerning their education and careers. Guidance and counseling is seen as the work of all education personnel. Thus teachers are required to treat the children and young people as individuals and help them to proceed according to their own capabilities. Learners should also experience success and joy of learning. Today all pupils and students have the right to educational support. This support can be remedial instruction or support for the pupil's special needs.

In Finland the ideology is to provide special needs education primarily in mainstream education. If a pupil cannot be taught in a regular teaching group, he or she must be admitted to special needs education. This education is provided at regular schools wherever possible. All pupils of compulsory school age have the right to general support, that is, high-quality education as well as guidance and support. Intensified support must be given to those pupils who need regular support measures or several forms of support at the same time. The aim is to prevent existing problems from becoming more serious or expansive. If children cannot adequately cope with mainstream education in spite of general or intensified form of support, they must be given special support. The main purpose of special support is to provide pupils with broadly based and systematic help so that they can complete compulsory education and be eligible for upper secondary education. Special needs support is also provided in upper secondary education. In vocational education and training, students in need of special needs education are provided with an individual education plan. This plan must for example set out details of the qualification to be completed, the requirements observed and support measures provided for the student.

Finland has two official languages, Finnish and Swedish. Approximately five per cent of students in basic and upper secondary education attend a school where Swedish is the language of instruction. Both language groups have their own institutions also at higher education level. In addition there are educational institutions where all or at least some instruction is provided in a foreign language, most commonly in English.

Local authorities are also required to organize education in the Sami language in the Sami speaking areas of Lapland. Care is taken to ensure educational opportunities for Roma and other minorities as well as for people who use sign language. Education providers can for example apply for additional funding for organizing instruction in the official national languages for Roma, Sami and migrant children and for instruction in the pupil's mother tongue. Education providers also organize preparatory education for immigrants to enable them to enter basic or upper secondary education.

The Finnish education system has no dead-ends. Learners can always continue their studies on an upper level of education, whatever choices they make in between. The practice of recognition of prior learning has been developed in order to avoid unnecessary overlapping of studies. Finland has a long history of participation and promotion of adult education. The first Finnish folk high school started in 1889. Adult education is very popular, the participation rate is high also in international terms. The main objectives of adult education policy are ensuring the availability and competence of the labour force, providing educational opportunities for the entire adult population and strengthening social cohesion and equity. The objectives should support efforts to extend working life, raise the employment rate, improve productivity, implement the conditions for lifelong learning and enhance multiculturalism.

Educational institutions organize education and training intended for adults at all levels of education. Efforts have been made to make the provision as flexible as possible in order to enable adults to study alongside work. Adult education comprises education and training leading to a degree or certificate, liberal adult education and staff-development and other training provided or purchased by employers as well as labour market training, which is mainly targeted at unemployed people. Liberal adult education offers non-formal studies. It promotes personal growth, health and well-being by offering courses relating to citizenship skills and society and in different crafts and subjects on a recreational basis. In both general and vocational education, there are also separate educational institutions for adults. In vocational training competence based qualifications are specifically intended for adults. In higher education adults can study in separate adult education programmes offered by polytechnics. Higher education with a dual structure Higher education is offered by universities

and polytechnics. Both sectors have their own profiles. Universities emphasize scientific research and instruction. Polytechnics, also known as universities of applied sciences, adopt a more practical approach. There is restricted entry to all fields of study. As applicant volumes outweigh the number of places available, universities and polytechnics use different kinds of student selection criteria. Most commonly these include success in matriculation examination and entrance tests.

Teaching is an attractive career choice in Finland. Thus the teacher education institutions can select the applicants most suitable for the teaching profession. For example the intake into class teacher education is only 10 per cent of all applicants. In subject teacher education the intake varies from 10 to 50 per cent depending on the subject. In vocational teacher education the intake is 30 per cent of the applicants.

Teachers in basic and general upper secondary education are required to hold a Master's degree. Also teachers in vocational education and training have to hold a higher education degree. The high level of training is seen as necessary as teachers in Finland are very autonomous professionally. Teaching and guidance staff within day-care centres generally has Bachelor's degrees. Pre-primary teachers in schools hold Master's degree. Teachers in the first six years of basic education are usually generalists, class teachers, whereas those in the last three years and at upper secondary level are subject specialists, subject teachers. Class teachers have a Master's degree in education. Subject teachers have completed a Master's degree in the subject they teach as well as pedagogical studies. Depending on the institution and subject, vocational teachers are generally required to have an appropriate higher or postgraduate academic degree, an appropriate polytechnic degree or the highest possible qualification in their own vocational field. In addition at least three years of work experience in the field and completed pedagogical studies are necessary.

Guidance counsellors in basic and upper secondary education and training support pupils or students in their studies and any possible learning problems. The qualification requirements are a Master's degree and guidance counsellor studies. Special needs teachers help learners who have more serious problems both in mainstream education or special needs education. They also support and consult teachers. Special needs teachers hold a Master's degree with special pedagogy as the main subject or a teacher qualification including special needs teacher studies. Teachers

at polytechnics are required to have either a Master's or a post-graduate Licentiate's degree, depending on their position. They must also complete pedagogical studies. University teachers are generally required to hold a Doctoral or other postgraduate degree.

Responsibility for the operations of basic education schools and upper secondary schools rests with principals. Principals are generally required a higher academic degree and teaching qualifications. In addition, they are required to have appropriate work experience and a certificate in educational administration or the equivalent. University rectors must hold a doctorate or a professorship. Most commonly the rector is appointed from among the professors of the university. In polytechnics, rectors are required a postgraduate Licentiate's degree or doctorate and have administrative experience.

At most levels of education the teachers are required to participate in in-service training every year as part of their agreement on salaries. Finnish teachers consider in-service training as a privilege and therefore participate actively. The State also provides in-service training programmes, primarily in areas important for implementing education policy and reforms. The education providers can also apply for funding to improve the professional competence of their teaching personnel. Teachers are recognized as keys to quality in education. Therefore continuous attention is paid to both their pre-service and continuing education [2].

3. Higher education in Finland

The history of Finland led to higher education and educational research being strongly influenced by a powerful nation-state until the late 1980s. A comparative study of higher education and research in the USA and Western Europe concluded that higher education systems in the Nordic countries have in many ways been the inverted image of those in the US. Finnish higher education has long been characterized by:

– relatively small size and restricted markets;

– strict centralization and control of resources;

– formal institutional uniformity with no hierarchy ostensibly recognized;

– restricted competition, exercised with respect not to markets, students, nor business but to state-controlled resources;

– low institutional initiative, as conditions of strict centralization inhibited the taking of initiatives, the challenge of bureaucratic rule in the universities or the development of an entrepreneurial spirit;

– the right to study in higher education free of charge;

– strong belief in fostering social equality by removing the obstacles preventing equality of educational opportunities in higher education.

It took a considerable time for the Finnish university to be grafted onto the educational system and become part of wider social, economic and educational policy. For a long time, it remained an ivory tower dominated by the professorial body and the elite itself. It was only in the 1960s that the growing welfare state, through the rising Ministry of Education, began to legislate, regulate and plan more powerfully the of "massification" of the higher education system.

Today, the trend in Finland is to promote all kinds of competitiveness and effectiveness. An increasingly unequal division of resources has become more than a rule as it is considered desirable to favour "'diversity" and "giftedness" and to open up new pathways for the best human capital and centres of excellence, i.e. for those with special gifts and inclinations. The universities are marching in the front ranks of the new "policy of assessment". Following closely in their footsteps are all the educational levels, from primary school up to adult education [9, p. 23-42].

The Finnish Matriculation Examination provides general eligibility for higher education. In addition, those with a post-secondary level vocational qualification or at least a three-year vocational qualification have general eligibility for university education. Universities may also admit applicants, who are otherwise considered to have the necessary skills and knowledge to complete the studies. At universities students can study for Bachelor's and Master's degrees and scientific or artistic postgraduate degrees, which are the Licentiate and the Doctorate degrees. In the two-cycle degree system students first complete the Bachelor's degree, after which they may go for the Master's degree. As a rule, students are admitted to study for the Master's degree. The target time for taking a Master's degree is generally 5 years. The average time for taking a Master's degree in Finland is, however, six years. The policy-makers have introduced several measures to shorten graduation times and increase completion of studies, including personal study plans and financial incentives, for example.

The general requirement for admission to polytechnics is completion of general upper secondary education or vocational education and training. Student selection to polytechnics is mainly based on entrance examinations, school achievement and work experience. Polytechnics may also admit

applicants who are otherwise considered to have the necessary skills and knowledge to complete polytechnic studies. Degree studies at polytechnics give a higher education qualification and practical professional skills. They comprise core and professional studies, elective studies and a final project. All degree studies include practical on-the-job learning. The extent of polytechnic degree studies is generally 210-240 ects points, which means 3-4 years of full-time study. It is further possible to take a polytechnic Master's degree after acquiring a minimum of three years' work experience. The polytechnic Master's takes 1.5-2 years, and is equivalent to a university Master's degree.

The Finnish higher education system is divided into two parallel sectors: universities and universities of applied sciences. Universities concentrate on academic and scientific research and education whereas universities of applied sciences are more oriented towards working life and its standards.

The network of higher education institutions includes 14 university-level institutions (9 comprehensive research universities, 2 more specialized multidisciplinary universities, 2 universities of technology, and a school of business and economics) and 26 universities of applied sciences.

These institutions are conforming to the European-wide Bologna process of reform in which typically the first university degree requires 3 years of study and the masters level degree takes 2 years to earn.

Study programs are organized according to a module plan and course assessments provided in the ECTS system. Many masters level programs are now available in English, opening programs to more international students from around the world, including large numbers of European students participating in the various EU mobility and exchange programs. Instruction at institutions of higher education is free of charge for degree students (with some exceptions). At the moment some Finnish higher education institutions are piloting tuition fees for some Master's degree programs for non-EU/EEA nationals.

Bachelor's and Master's students pay a small membership fee to their institution's student union every year (this fee is not mandatory for universities of applied sciences). In return, they get reduced-price meals, health care services and other social benefits. Students are eligible for higher education when they have passed the matriculation examination or received a vocational qualification. Students nationwide apply to institutes of higher education using the electronic system maintained by the National Board of Education [2].

4. University reform (2010)

Universities are nowadays expected to show results: creative, productive scientific work; scientific discoveries and breakthroughs; and the training of professionals with a state-of-the-art command of their fields. In order to ensure that universities fulfil their goals in terms of efficiency, creativity and productivity, European governments are increasingly resorting to a new strategy of self-regulation under which universities are given increased autonomy in order to create a fertile basis for creative and productive operations [6].

Finland government in 2010 set some act in order to improve education system in the country [3]. The Universities Act (558/2009) includes – provisions on the mission, administration, operational funding and steering of universities, and matters relating to research and education, students and personnel; universities became legal persons separate from the State, either as corporations under public law or foundations under the Foundations Act; Universities took the place of the State as employers; The Ministry of Education and Culture ensures by means of steering that university activities conform to the higher education policy aims set by Parliament and the Government; Lighter and more strategic level performance agreement procedure between MoE and universities; Evaluated 2012 – short term results of the evaluation indicate improvements especially in strategic, economic and internal management and in co-operation with surrounding society. Aims of the university reform:

– greater autonomy;

– stronger financial and administrative status: independent legal persons and supplied with sufficient capital;

– greater latitude with finances: donations, income from capital and business activities;

– as legal persons, the universities are better able to operate with the surrounding society;

– having their own capital, the universities will have more scope for operating based on their own decisions;

– stronger community relations – e.g. external members of the board.

Reform did not change: the freedom of research, art and education; self-government and academic decision-making; research and higher education remain as the main tasks of the universities; education leading to a degree free of charge; the government continues to be responsible for funding the public duties of the universities.

Aims of the polytechnic reform:

– as independent legal persons polytechnics will have more independent status and more flexibility to better react and response to the needs of the surrounding society;

– stronger strategic competence, profiling, focus area choices, stronger leadership and ability to decision making;

– to enhance the quality and effectiveness of teaching and RDI;

– to strengthen their role within the system of innovation;

– to ensure international competitiveness of the polytechnic system.

First phase of the reform (2014): new funding model, new operating licenses, updated educational responsibilities. Second phase of the reform (2015): the polytechnics and the organisations running them to merge into one legal person, and juridically all the polytechnics became limited companies; the responsibility for core funding entirely transferred to the state.

Structural reforms: merger of research institutes, development of activities of research consortiums, merger of research institutes with the University of Helsinki, deeper co-operation between research institutes and universities.

Research funding reforms:

– establishment of a strategic research funding instrument;

– strengthening research, assessment activity and report work in support of decision-making by the government;

– gathering of research funding from ministries;

– new professional specialization studies in universities and polytechnics;

– from the beginning of 2015, new type of education alongside degree studies and continuing education;

– the reform aims at providing flexible opportunities for adults to upgrade their competencies and expertise at the higher education level, also to reduce multiple degree studies;

– for those with HE qualification and some work experience;

– to be based on the needs of working life and the R&D competence of universities and polytechnics;

– decisions on professional specialization studies are made by universities and polytechnics, in concordance with their educational responsibilities –majority decision;

– in decision making cooperation with the representatives of working life is required;

– minimum 30 study credits;

– maximum tuition fee 120 euros/study credit. (Ministry of Education and Culture).

Since the beginning of 2018, the vocational education and training reform in Finland has made it possible to export vocational qualifications. The most interesting educational products for potential buyers are qualifications in entrepreneurship, management, metal work and machinery, the processing industry, social and health care, electrical engineering and automation technology, engineering, and product development [3].

5. Universities of Applied Sciences (UAS)

During the 1990s Finnish higher education underwent a thorough change with the emergence of the universities of applied sciences (ammattikorkeakoulu), formerly called polytechnics. The universities of applied sciences were formed by upgrading and merging the specialized institutions which offered vocational higher education. The universities of applied sciences emphasize close contacts with business, industry and services, especially at the regional level, and the education has a pronounced occupational emphasis. They train professionals in response to labor market needs.

The universities of applied sciences carry out some R&D with a distinctly applied and practical emphasis, whereas scientific research is the mandate of the universities. They also conduct research and development, which supports instruction and promotes regional development in particular. UAS institutes are owned by either municipalities or by private entities. They also, however receive funding from the Ministry of Education.

Like university education, UAS education is also divided into the Bachelor's and Master's levels. UAS students often have to complete a three-year work experience requirement before they can apply to a UAS Master's degree program. Students with a Bachelor's degree from a UAS may also apply to a Master's program at a university, although they are often required to take additional courses. Each student has a personal study plan, which facilitates student guidance and the monitoring of progress in studies. Universities of applied science also arrange adult education and open education geared to maintain and upgrade competencies.

Satakunta University of Applied Sciences (SAMK) is located on the west coast of Finland, in the Satakunta region. There are about 6,300 students in total and more than 250 international students studying on its campuses every year.

Strategic goals:

1. International education and research: Persistent internationalization is a steering force in changing and developing education and research. Over 20 per cent of intake will be targeted to English language degree programmes, and the volume of education export will exceed 0.5 million euros. In addition, more than 50 per cent of the projects consist of international projects. Each emerging area has at least two experts with international regard.

2. Learning environments students appreciate: Teaching and learning are improved by SAMK's new facilities, laboratories and learning environments. Entrepreneurial operating environments and digital teaching create new ways of learning. The new curricula are characterized by practice-based, work-related studies and a variety of collaboration forms with the employment market. In the feedback SAMK is one of the best three in regard to learning environments.

3. Centre of collaboration in the employment market: Competence and expertise clusters with education, research and entrepreneurial activities are constructed around SAMK campuses. SAMK acts as an engine for thematic innovation environments and development networks as well as international strategic centres of expertise. Each student completes at least 20 ECTS in work settings and practical tasks (in addition to thesis work and practical training).

4. Higher education community with competent and thriving staff: Competent and thriving staff guarantees quality, effectiveness and development at SAMK. Competences are developed systematically with long-term goals and by strategic decisions. The indexes describing staff competences and well-being at work are higher than in expert organizations on average. In the feedback SAMK is one of the best three in regard to studies.

5. Leeway provided by effective functions: SAMK's functions are based on smooth progress of studies and graduations as scheduled. Effective functions are supported by succeeding in applying national and international complementary funding. The amount of complementary funding increases annually with an intermediate goal of 4 per cent. The financial statement is positive every year.

6. Attitude: All SAMK employees are responsible for the success of SAMK. As a result, they should be enthusiastic and open towards students,

clients and colleagues. We build future together and therefore it matters what we do and what we do not do. Workers in SAMK want to excel. The index value describing well-being at work is higher than in expert organizations in general.

SAMK is a multidisciplinary higher education institution, which offers both Bachelor's and Master's degrees in the fields of construction and energy, health, ICT, logistics and maritime technology, service business operations and welfare. It has campuses in the biggest cities in the region: Pori, Rauma, Kankaanpaa and Huittinen offer spacious and safe living conditions, a lot of green nature and excellent opportunities for leisure activities. The cities are big enough to offer all the necessary services but also small enough to have a cozy and friendly atmosphere. Fields of education: Arts and Design; Business; Computer Science and Information Technology; Engineering and Technology; Health Care and Social Services; Tourism and Catering. Bachelor's degree programmes in English: International Business; Physiotherapy; Industrial management; Logistics; Nursing; Sea Captain; Tourism. Master's degree programmes in English: Business Management and Entrepreneurship; Information Technology, Maritime Management, Rehabilitation, Welfare Technology.

Degree Programme in International Tourism Development.

The entrance examination consists of three parts: 1. Logical-mathematical test 2. Material-based exam 3. Motivational video. Logical mathematical test measures applicant's logical skills, mathematical skills and understanding of written English. Each applicant has 1,5 hours to complete the exam after starting it. Applicant is required to get at least 16 points out maximum 40 points from this section. In the material-based exam, applicant is required to answer questions based on material about international tourism. Material is given on the exam platform either when it's opened or during the exam. In the motivational video, applicant should be able to bring up issues about the exam material using his/her own computer, webcam, headset/microphone and Internet connection. Both parts will be instructed to eligible applicants before the examination opens, and both parts will be time-limited inside the examination open period. There will be more detailed information in Studyinfo.fi about the examination. Applicant is required to get at least 24 points out maximum 60 from this section [12].

6. University education

The mission of universities is to conduct scientific research and provide undergraduate and postgraduate education based on it. Universities promote free research and scientific and artistic education, provide higher education based on research, and educate students to serve their country and humanity.

Undergraduate education in Finland is divided into two tiers: Bachelor's and Master's. The Bachelor's degree usually lasts between three and four years. After that, students generally pursue a two-year Master's degree, very often at the same institution. After graduating from the Master's level (which includes a Master's thesis), students can apply for post graduate studies ('graduate studies' refer to Master's level studies in Finland, whereas 'postgraduate' refers to Licentiate and Doctorate level). The two levels of postgraduate studies are Licentiate and Doctorate.

Beyond the master's degree, one can study for the licentiate degree (lisensiaatin tutkinto), a sort of junior doctorate, and upon defense of a dissertation the licentiate holder may be awarded a doctorate (tohtorintutkinto). The licentiate, however, is quite rare. In most fields of study, it is also possible to start working for a doctorate directly after completing a master's degree. Studies toward the licentiate or doctorate are mostly of an independent nature. Traditionally, there have been few organized doctoral programs resembling those in American academia, but researcher training is currently undergoing major changes in Finland and the number of such programs is on the rise.

Studies at Finnish universities are very independent. Even at the Bachelor's level, students are responsible for their own study plans, and have a high degree of flexibility when it comes to planning when they will take the various courses and exams that make up their degree.

In relation to population, Finland has one of the most comprehensive university networks in Europe. Geographically, the network covers the whole country. Overall, there are approximately 170,000 students in university education, of whom 21,900 are postgraduate (post Master´s) students.

The courses of study are rigorous and admission is difficult: only ten percent of each senior secondary graduating class will gain university admission. On the other hand, there are no tuition fees except in some International programs (usually taught in English), MBA and LLM courses, etc., and students are eligible for government financial aid and some grants.

Due to the structure of the Finnish university system, students are relatively free to determine the rate and direction of their courses of study. Many courses may be passed by readings and examinations on prescribed books in lieu of lecture attendance. Moreover, both course and departmental examinations may be retaken several times [2].

The University of Helsinki is the leading versatile research university in Finland continuously ranking in the world's top 100. The high-quality research carried out by the university creates new knowledge for educating diverse specialists in various fields, and makes a solid foundation for social decision-making and successful operations in the business sector. The university, with 35,000 students and almost 5,000 researchers and teachers, operates on four campuses in Helsinki. Founded in 1640, the University of Helsinki wants to strengthen its position among the world's leading multidisciplinary research universities and to actively promote fair society and the well-being of humanity.

The University of Helsinki seeks solutions for global challenges and creates new ways of thinking for the best of humanity. Through the power of science and research, the University has contributed to society, education and welfare since 1640. They have educated nine presidents and thousands of people at the top of politics, science, culture and economics. Not to mention four Nobel prize winners.

Fields of education: Agriculture and Forestry; Dentistry; Economics; Educational Sciences; Humanities; Law; Medicine; Natural Sciences; Pharmacy; Psychology; Social Sciences; Theology; Veterinary Medicine.

Master's Degree programmes in English:

1. Humanities, Social Sciences and Law: Democracy and Global Transformations; Economics; Economy, State and Society (Erasmus Mundus); Education, Diversities and Social Justice; Ethnic Relations, Cultural Diversity and Integration; European Studies; Intercultural Encounters; International; Business Law and Public International Law; Media and Global Communication; Religious Roots of Europe; Religion, Conflict and Dialogue.

2. Science and Technology: Advanced Spectroscopy in Chemistry; Atmosphere Studies; Computer Science; Chemistry; Geography and Geology; Mathematics and Applied Mathematics; Statistics; Physical Sciences.

3. Life Sciences: Biology; Biotechnology; Environment and Natural Resources; Environmental Sciences; Food Sciences; Forest Sciences and Business; Molecular Biosciences; Neuroscience; Plant Production Science; Translational Medicine.

Doctoral Degree programmes in English: All doctoral programmes at the University of Helsinki can be carried out in English. The Doctoral School in Environmental, Food and Biological Sciences, the Doctoral School in Health Sciences, the Doctoral School in Humanities and Social Sciences and the Doctoral School in Natural Sciences offer a total of 32 doctoral programmes.

Faculty of Agriculture and Forestry: the goal is to promote sustainable production as well as sustainable use and consumption of renewable resources. They focus on agricultural and forest sciences, food and nutrition, microbiology, as well as environmental and resource economics. The Faculty of Agriculture and Forestry offers the following degree programmes:

– Bachelor of Food Sciences or Bachelor of Science (Agriculture and Forestry);

– Master of Food Sciences or Master of Science (Agriculture and Forestry);

– Licentiate of Food Sciences or Licentiate of Science (Agriculture and Forestry);

– Doctor of Food Sciences or Doctor of Science (Agriculture and Forestry).

The Bachelor's degree is a first-cycle and the Master's degree a second-cycle academic degree. Licentiate and doctoral degrees are postgraduate research degrees (third-cycle academic degrees). Bachelor's (undergraduate) studies and Master's programme in Food Economy and Consumption are available only for applicants with good Finnish or Swedish language skills. The application period for these programmes is during the general application in spring. The application period for multi– and foreign-language Master's programmes starts in December and ends in January. In the future, education will be open to all, communal and centred on students. At the University of Helsinki, the future of education is already becoming a reality. The competence of the University's pedagogical experts is based on knowledge, research and practical teaching. The teachers are offering a new way of thinking for the entire educational sector [13].

7. Conclusions

Finland has one of the most respected national education systems and brands in the world. Thanks to its performance in many international comparisons there has been an ever-increasing global interest in the Finnish education system and its various aspects. The basic education system in Finland today is a result of many decades of development and reform. Importantly, education enjoys strong support from the entire society. Parents also see education as the way to economic opportunities and better life for their children. Since the 1960s, school reforms have been based on values of equity and equal opportunity – universality and high-quality education for all. These reforms have achieved their objective: variation between individual students and between schools is smaller than in most other PISA countries.

The Finnish believe that learning is the only way towards a sustainable future. Everyone needs to have wisdom and knowledge, and everyone has the right to learn. Lifelong learning, the openness of learning, digitalisation, collaboration between higher education institutions and upper secondary school students, certificate-based admission and alternative paths – a lot is going on in the field of adult and higher education at the moment. Changes in the world and professional life will only increase the significance of learning, in terms of both individuals and society, even of the entire world and its future. Education increases well-being, reduces marginalisation, promotes sustainable development and impacts economic growth.

References:

1. Communication from the European Commission: Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources. (2013). 654 final. URL: http://ec.europa.eu/education/news/doc/openingcom_en.pdf
2. Higher education in Finland.URL: http://www.fulbright.fi/en/guide/higher-education)
3. Higher education in Finland. Ministry of education and culture. Department for Higher education and science policy. URL: https://minedu.fi/en/heis-and-science-agencies
4. Kerr, C. (2001). The uses of the university (5th ed.). Cambridge: Harvard University Press.
5. Marginson, S. (2008, November). Global, multiple and engaged: Has the "idea of a university" changed in the era of the global knowledge economy? Fifth international workshop on higher education reforms, East China Normal University.

6. Neave, G. 1990. "On preparing for markets: trends in higher education in Western Europe, 1988-1990". *European Journal of Education*, 25(2), 105–122.

7. Pamela A. Norman. (2014, May). Achiving internationally recognized academic standards of quality. Contemporary PNG Studies: *DWU Research Journal*, 20, 18.

8. Recommendation Rec (2007). by the Council of Europe's Committee of Ministers on the public responsibility for higher education and research. URL: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/News/pub_res_EN.pdf

9. Rinne, R., Kivinen, O. (2000). The Nordic welfare state model and European Union educational policies. P. Rasmussen (Ed): *Educational policy and the global social order*, 34.

10. Santiago, P., Trenblay, K., Basri, E. and Arnal, E. (2008a). *Executive summary: Tertiary education for the knowledge society.* Paris: OECD, 1, 13–22.

11. Santiago, P., Trenblay, K., Basri, E. and Arnal, E. (2008b). *Assuring and improving quality, tertiary education for the knowledge society.* Paris: OECD, 1, 259–317.

12. Satakunta University of Applied Sciences (SAMK). URL: http:www.samk.fi/English

13. University of Helsinki. URL: http:Helsinki.fi/studying

THE DEVELOPPING TO FUTURE FRENCH TEACHERS OF ETHNO-SOCIOCULTURAL COMPETENCE USING MEDIA ADVERTISING

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЕТНОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА МАТЕРІАЛІ МЕДІАРЕКЛАМИ

Rusnak Diana[1]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_25

Abstract. The article deals with media advertising as an authentic resource for developing to the students of ethno-sociocultural competence at the lessons of French. The ethno-sociocultural competence includes the elements of self-identification of the society such as collective representations, values, traditions, behavior, habits, rules etc. (Boyer 2011). It is considered as a main component of intercultural communicative competence of future French teachers and needs a special work in the lessons for being acquired. The purpose of article is to describe the process of acquisition of the ethno-sociocultural competence at practical French lessons using media advertising as an authentic document. The article tasks are to specify components of future teachers' ethno-sociocultural competence; to describe advantages of using media advertising resources for developing this competence; to propose exercises aiming its acquisition by future French teachers. The research was conducted in context of the intercultural approach and based also on the data of sociolinguistic, sociopsychology, semiotic and theory of mass media and culture. In result of research it is specified that the ethno-sociocultural competence of future French teachers is composed of knowledge of collective representations (values, stereotypes, prejudices, symbols and myths); of sociopragmatic knowledge (behavior, habits, rules, attitudes); of sociolinguistic knowledge (proverbs, idioms, popular expressions, citations) as well as skills and abilities of using this knowledge in practice. In the class media advertising resources have advantages as

[1] Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Romance Philology and Translation,
National University Yuriy Fedkovich of Chernivtsi, Ukraine

© Rusnak Diana

an authentic document which could unite the learning of foreign French language and culture. In fact, media advertising is a rich source of ethno-sociocultural information such as collective representations, behavior, attitudes and also proverbs, popular expressions, citations. All that accounts for studying subject in the class aiming developing of ethno-sociocultural competence. From methodical point of view, we proposed to analyze the media advertising by semiotic approach (Barthes 1963). This analysis is done by three levels: linguistic, iconic and symbolic/cultural. In the linguistic level the denotative signification of language message must be understood. This needs linguistic competence. In the iconic level a visual image must be analyzed and understood. Finally, we make the analyze of the connotation of language message or visual image in the symbolic level. This three-levels analyze could be an effective way to understand the explicit and implicit information of French media advertising and to contribute to developing of the ethno-sociocultural competence to the students.

I. Вступ

На сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні одним з пріоритетних виступає міжкультурний підхід до навчання іноземних мов і культур, зокрема у навчанні студентів – майбутніх вчителів/ викладачів французької мови. Це означає, що в процесі навчання французької мови і культури (ФМіК) студенти мають оволодіти міжкультурною комунікативною компетентністю (МКК), яка розглядається як здатність до спілкування між представниками різних культур, встановлюючи при цьому гармонійні стосунки у різних комунікативних ситуаціях (Г.В. Єлізарова, J.-C. Beacco, M. Byram, G. Zarate).

Як зазначає М. Байрам (M. Byram), оволодіння МКК уможливлює продуктивний діалог та взаємодію між людьми, які мають різні соціальні ідентичності, зберігаючи при цьому повагу до індивідуальної особистості кожного з них [9, с. 10].

У свою чергу, Г.В. Єлізарова наголошує, що метою формування МКК є досягнення такої якості мовної особистості студента, яке дасть йому (студенту) можливість вийти за межі власної культури й набути якості медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності [2, с. 25].

О.Є. Місечко підкреслює, що міжкультурна парадигма сучасної іншомовної освіти будується на основі принципу діалогу культур,

під яким розуміється готовність при порівнянні культурних проявів і норм у своїй та інших країнах до шанобливого сприймання різних точок зору, критичного ставлення до усталених тверджень, відкритого обміну думками на основі взаєморозуміння й поваги до культурного розмаїття [1, с. 65].

Тому не дивно, що в останні роки спостерігається значне підвищення інтересу науковців до питань, присвячених культурному аспекту навчання іноземної мови. Так, О.Б. Бігич (2015) розглянула проблему навчання іспанської мови школярів у контексті культурологічного підходу, Л.П. Голованчук (2003) присвятила своє дослідження формуванню культурнокраїнознавчої компетентності учнів на уроках англійської мови, А.С. Іванова (2006) зосередила свою увагу на навчанні учнів старшої школи міжкультурного спілкування англійською мовою з орієнтацією на вибір професії, Н.В. Осадча (2015) описала принципи формування лінгвосоціокультурної компетентності у читанні старшокласників на уроках країнознавства, а Л.А. Сажко (2012) дослідила питання реалізація культурологічного підходу у загальноосвітньому навчальному закладі в аспекті формування полікультурної багатомовної особистості.

Велика увага дослідників присвячена формуванню у майбутніх вчителів/ викладачів іноземних мов міжкультурної комунікативної компетентності та її окремих складників. Зокрема, розглянуто питання розвитку лінгвосоціокультурної компетентності в аудіюванні англійською (С.П. Коржева), німецькою (А.С. Батшеєва, А.В. Козир) та фінською (Є.Р. Рябова) мовами, методика формування соціокультурної компетентності засобами проектної роботи (Ю.Г. Безвін), формування естетичної культури студентів засобами художньої літератури (В. Папушина), формування соціокультурної та міжкультурної компетентності у майбутніх вчителів / викладачів на практичних заняттях (О. Березовська, І. Тригуб, Д.А. Руснак, Е.І. Шеваршинова) та у позакласній роботі (С.Г. Радул, С.О. Шехавцова). Окрема низка досліджень присвячена питанню формуванню етносоціокультурної компетентності в учнів та студентів (Н.А. Шагаева, С.П. Яковлев, H. Boyer, M. Buchart, Ch. Marque-Pucheu).

Незважаючи на постійно зростаючий інтерес вітчизняних та зарубіжних дослідників до культурологічного аспекту навчання іноземних мов, ступінь розробки цього питання не може вважатись достат-

нім. Зокрема, окремого дослідження потребує питання формування у майбутніх вчителів/ викладачів етносоціокультурної компетентності (ЕСК) на практичних заняттях з французької мови. Актуальність пропонованої теми пов'язана із необхідністю підготовки висококваліфікованих фахівців, готових до міжкультурного спілкування та здатних працювати в умовах культурного різноманіття, з одного боку, та з недостатньою розробки методики формування ЕСК у студентів – майбутніх вчителів / викладачів на практичних заняттях з французької мови, з іншого боку.

Метою нашої роботи є дослідити процес формування ЕСК у майбутніх вчителів/ викладачів французької мови на матеріалі медійної реклами під час практичних занять. Для вирішення мети дослідження постають наступні **завдання**:

– визначити зміст ЕСК майбутніх вчителів / викладачів французької мови та місце ЕСК у структурі МКК;

– проаналізувати медіарекламу відповідно до змісту ЕСК;

– навести приклади вправ, націлених на формування ЕСК у студентів на матеріалі медіареклами.

Новизна дослідження пов'язана із тим, що вперше буде розглянуто питання навчання україномовних студентів етносоціокультурної компетентності та матеріалі франкомовної медійної реклами на практичних заняттях у закладі вищої освіти (ЗВО). **Практичне значення** дослідження полягає у добірці франкомовної медійної реклами з етносоціокультурною домінантною та у розробленому комплексі вправ, націлених на формування у студентів ЕСК.

Дослідження виконано у контексті міжкультурного підходу до навчання іноземної мови, зокрема французької. Теоретичною основою дослідження виступають теорія міжкультурної комунікації (Ф.С. Бацевич, С.Г. Тер-Мінасова, А.П. Садохін) та теорія взаємопов'язаного навчання мови й культури (Є.М. Верещагін і В.Г. Костомаров, Н.Д. Гальскова, Н.І. Гез, Г.В. Єлізарова, В.В. Сафонова, J.-C. Beacco, M. Byram, Ch. Puren). Разом з тим, взято до уваги результати досліджень в галузі соціолінгвістики, соціальної психології, семіотики та теорії масової комунікації і культури.

Матеріалом дослідження слугує медійна реклама (друкована та телевізійна), доступ до якої є в мережі Інтернет (сайт *Culture Pub* та інші).

2. Зміст формування етносоціокультурної компетентності у вчителів/викладачів французької мови

Як зазначалось вище, міжкультурна комунікативна компетентність є однією з цільових для формування у майбутніх вчителів /викладачів французької мови. Для того, щоб визначити роль і місце ЕСК у структурі МКК, розглянемо, насамперед, склад МКК студентів ЗВО, зокрема майбутніх вчителів /викладачів французької мови.

У ході своїх попередніх досліджень ми виявили, що до складу МКК входять *когнітивний компонент* (знання рідної та іноземної культур); *прагматичний компонент* (здатність спілкуватись мовою, зокрема іноземною, що включає лінгвістичну та комунікативну компетентності); *афективний компонент* (ставлення та поведінка людини у певних культурних ситуаціях) [5, с. 74].

З свого боку, К. Пюрен (Ch. Puren), розглядаючи МКК як складову комплексної культурної компетентності, пов'язує її (міжкультурну компетентність) із поняттям соціальних репрезентацій [12, с. 57]. Таку думку поділяє Г. Боуайє (H. Boyer), який вважає, що культурна компетентність складається із різноманітних колективних репрезентацій (représentations partagées), які лежать в основі етносоціокультурної компетентності як однієї із складових колективної ідентичності суспільства. Автор зазначає, що на відміну від культури-цивілізації (або *К*ультури з великої літери *К*), до якої входять енциклопедичні знання в галузі літератури, мистецтва, історії тощо, ЕСК складається із елементів самоідентифікації суспільства: уявлень, цінностей, поведінки, традицій, звичок, способу життя тощо, тобто всього того, що утворює менталітет народу [7, с. 336].

З цього витікає, що ЕСК як елемент колективної свідомості суспільства, що включає в себе уявлення, традиції, цінності, переконання тощо, входить до когнітивного компоненту МКК.

Надалі, ми будемо, слідом за Г. Буайе, розрізняти поняття соціокультурної компетентності як більш загальної, яка включає енциклопедичні знання про культуру-цивілізацію, та поняття етносоціокультурної компетентності, до складу якої входять антропологічні знання про суспільство.

Таким чином, спираючись на визначення Г. Буайе [7], до змісту формування ЕСК у майбутніх вчителів / викладачів французької мови можна включити *знання про колективні репрезентації* французького народу (уявлення, переконання, стереотипи, упередження тощо); *соці-*

опрагматичні знання (норми та правила поведінки, правила етикету, ритуали тощо); *соціолінгвістичні знання* (ідіоматичні / сталі вирази, прислів'я, крилаті фрази, цитати тощо), а також *навички та вміння* застосовувати ці знання на практиці.

3. Перевага використання медійної реклами для формування у студентів етносоціокультурної компетентності

На практичних заняттях з французької мови навчання міжкультурного спілкування відбувається загалом опосередковано, через залучення у навчальний процес різноманітних автентичних матеріалів, зокрема медіа-ресурсів. Як зазначає Л. Порше (L. Porcher), медіа ресурси дозволяють розвивати у студентів критичне мислення та виступають матеріалом для обговорення соціальних, культурних, політичних та економічних проблем сучасного суспільства [11]. Отже, медійні тексти виступають багатим джерелом соціокультурної та етносоціокультурної інформації і можуть бути незамінним засобом для формування ЕСК у студентів.

Зокрема, на особливу увагу заслуговує медійна реклама, яка містить майже усі види етносоціокультурної інформації. Р. Барт (R. Bartes) визначає рекламу як засіб комунікації та як елемент масової культури, який відображає колективні репрезентації суспільства, його цінності, традиції, орієнтири та історію [6, с. 245]. А Ж. Бурбеа (G. Burbea) пояснює, що головний лемент у створенні реклами – це цільова група, кому ця реклама адресована, тобто населення, яке треба «звабити». Саме тому реклама повинна формуватися як система усталених знань, містити інформацію, яку розуміють члени суспільства для того, щоб бути для них зрозумілою і привабливою [8, с. 306].

Як ми вже зазначали у попередніх дослідженнях, реклама використовує різноманітну інформацію культурологічного характеру: прислів'я, сталі вирази, крилаті фрази; уривки пісень, віршів; назви фільмів, книг; твори мистецтва; відомих людей (співаків, акторів, спортсменів і навіть політиків); історичні особи; стереотипні репрезентації тощо [5, с. 79].

3.1. Вивчення етносоціокультурних репрезентацій реклами

Однією із складових змісту ЕСК виступають етносоціокультурні репрезентації, до складу яких входять колективні уявлення, стереотипи символи та міфи певного суспільства [7, с. 336]. Зокрема, у рекламі часто

Рис. 1. La France touristique

зустрічаються символи французького суспільства: Ейфелева вежа, півень, берет, багет, смугаста футболка та синьо-біло-червоний прапор (рис. 1):

Так, Ейфелева вежа, символ Парижу та Франції, найчастіше використовується для привернення уваги до національного продукту, що ми можемо спостерігати на прикладах реклами французької авіакомпанії *Air France* (рис. 2), Національної лотереї (рис. 3) та відомого універмагу *Galerie La Fayette* (рис. 4).

Інші символи так само використовуються для наголошення на французькому походженні представлених товарів. Наприклад, чоловік у смугастій футболці на фоні кольорів французького прапору рекламує кавничку *Moulinex*: «*Le Made in France, il y croit*, *on l'a testé*.» (рис. 5); півень натякає на відкриття французького філіалу корейської автокомпанії *Hundai*: «*Hundai devient HUNDAI MOTOR FRANCE. Et cela va faire de nombreux heureux ! Vous.*» (рис. 6); берет символізує французьке виробництво печива «*TUC*: *Saveur chorizo, un petit plaisir olé-olé* !» (рис. 7).

Рис. 2. Air France

Рис. 3. Loterie Nationale

Рис. 4. Galeroe Lafayette

Рис. 5. Moulinex

Рис. 6. Hundai Motor France

Рис. 7. Tuc LU

Серія реклам, створених *PMU* (Оргганізація підтримки французької команди) до чемпіонату по футболу, що відбувався у Франції у 2012 році, представляє французів в образі півня, символу Франції, а команди інших країн – в образі предметів одягу, які у французів асоціюється із цією країною: Італія – капелюх від костюму Арлекіно (*рис. 7*: France – Italie: «*On n'est pas là pour jouer la comédie»*), Іспанія – червона мулета тореодора (*рис. 8*: France – Espagne*: «Nous sommes prêts à entrer dans l'arène»*), а Україна – тепла шапка у жовто-блакитник кольорах (*рис. 9*: France – Ukraine*: «Nous serons en Ukraine comme à la maison»*).

Яскравим прикладом використання авто– та гетеростереотипів є відеореклама французького автомобіля *Renault* (https://www.youtube.com/watch?v=O_bvEoao2Ps), де Франція представлена в образі багету, Німеччина – в образі ковбаси, а Японія – в образі суші.

Рис. 8. France – Angleterre

Рис. 9. France – Itale

Рис. 10. France – Ukraine

З дидактичної точки зору, опрацювання етностереотипів на практичних заняттях з французької мови дозволить студентам краще зрозуміти представників франкомовного суспільства, їхній спосіб себе ідентифікувати та їхщє бачення представників інших культур. Більш детально ми описали у своїх попередніх дослідженнях навчання майбутніх вчителів / викладачів французької мови міжкультурному спілкуванню на матеріалі різних типів стереотипів у рекламі [3; 4].

3.2. Соціопрагматичний аспект соціальної реклами

Наприклад, кожного року на дорогах гинуть тисячі людей, і Франція не є виключенням. Тому урядові та неурялові організації намагаються вплинути на водіїв, в тому числі і через соціальну рекламу, щоб попередити та зменщити кількість аварій, які є причиної смертності. Так, у відеороликах та рекламних афішах, створених урядовою організацією *Sécurité routière,* проілюстровано наслідки вживання алкоголю за кермом: «*A cause de l'alcool trop de bons amis meurent sur la route. Intervenir au bon moment, c'est les aimer vivants !*» (https://www.youtube.com/watch?v=hTfTkmSuoCg), « *Quant on tient à quelqu'un, on le retient!*» (https://www.youtube.com/watch?v=5yg4fgyZ6KM), перевищення швидкості: «*Le Paradis, c'est super quand on est vieux. Roule moins vite.*» (https://www.youtube.com/watch?v=sOXnmjJ2TLY), порушення правил дорожнього руху: «*Vous avez juste passé à l'orange, il passera juste sa vie à l'hôpital»* (рис. 11), «*Vous avez juste oublié un clignotant, il est juste un peu mort»* (рис. 12) та наглошено на нагальній потребі для водіїв надягати жовті жилети вночі: «*C'est jaune, c'est moche, ça ne va avec rien, mais ça peut vous sauver la vie»* (рис. 13).

Для посилення еффекту та впливу на цільову групу, рекламу жовтих жилетів представляє відомий французький модельєр Карл Лагерфельд (Karl Lagerfeld). До речі, реклама часто звертається до відомих людей, які мають авторитет у суспільстві, для підтримки або нав'язування певних праил поведінки або певних ідей. Наведемо декілька прикладів із серії соціальної реклами *AIDES* на підтримку людей, хворих на СНІД, з метою усунення дискрімінації цих осіб у суспільстві. Так, улюблений французами співак Джони Холлидей (Jonny Hallyday) питає з плакату: – *Est-ce que vous aimeriez aitant ma gueule si j'étais séropositif*? (рис. 14); Ніколя Саркозі (Nicolas Sarkozy), діючий на той час президент, цікавиться: – *Voteriez-vous pour moi, si j'étais séropositif*?

Рис. 11. Sécurité routière

12. Sécurité routière

Рис. 13. Sécurité routière

(рис. 15) – *Est-ce que me trouveriez aussi drôle si j'étais séropositive*?, теж запитує французька комедійна акторка Мюріель Робін (Muriel Robin) (рис. 16). І на кожному плакаті фраза *C'est le SIDA qu'il faut exclure, pas les séropositifs !* звучить відповідддю на поставлені питання.

Змінити у суспільстві ставлення до безпритульних за допомогою відомих брендів зробила спробу благодійна організація Аврора (*Aurore*). Вона запустила у соціальні мережі три рекламні афіші, що нагадують рекламу відомих французьких брендів високої моди. Так, на фоні образів безпритульних *Yves-Saint*

Рис. 14. AIDES

Рис. 15. AIDES

Рис. 16. AIDES

Рис. 17. Aurore

Рис. 18. Aurore

Laurent став *Yves-**Sans Logement*** (рис. 17), *Christian Dior* перетворився на *Chrisrian **Dehors*** (рис. 18), а *Jean-Paul Gautier* став *Jean-Paul **Galère*** (рис. 19). Закликом про допомогу виступає слоган, один на трьох плакатах: *Ayons l'élégance d'aider ceux qui n'ont rien ! (*Association Aurore).

Рис. 19. Aurore

Отже, як ми бачимо, соціальна реклама використовує різноманітні засоби (вербальні та невербальні) впливу на громадян з метою змінити їхню поведінку чи ставлення до соціальних явищ.

З педагогічної точки зору, використання такого типу реклами на практичних заняттях з французької мови не тільки надасть студентам соціопрагматичних знань про використання вербальних та невербальних засобів впливу на норми поведінки та ставлення до певних проблем у франкомовному суспільстві, а ще й матиме виховний ефект та сприятиме розвитку у них (студентів) критичного мислення.

3.3. Соціолінгвістичний компонент франкомовної реклами

Як вже зазначалось вище, рекламні слогани часто використовують прислів'я, сталі вирази, цитати із літературних творів, пісень, фільмів тощо.

Наприклад, щоб привернути увагу до проблем безпритульних, благодійна організація *la Fondation Abbaye Pierre* використала у своїй рекламі слоган «*Métro – boulot – métro»* (рис. 20), який нагадує відомий

Рис. 20. La Fondation Abbaye Pierre

вираз «*Métro, boulot,* ***dod***». Запозичена з віршу Пьєра Беама (Pierre Béam), ця фраза характеризує щоденний монотонний ритм жителів міста, зокрема парижан. «*Métro*» – це дорога на метро вранці, «*boulot*» означає робочий день, а «*dodo*» – повернення додому і сон. Замінивши *dodo* на *métro* (*Métro – boulot –* ***métro***), автори наголошують на тому, що у безпритульних немає житла і їм немає куди повертатися спати.

Слоган урядової кампанії *Alimentation* проти марнотратства харчів *«Qui jette un oeuf, jette un boeuf»* (рис. 21) наслідує відоме прислів'я «*Qui vole un oeuf vole un boeuf»,* який означає, що вкравши якусь дрібницю, ти можеш вкрасти щось більш цінне. А слоган «*Arrêtez vos salades*» (рис. 22), організації із захисту довкілля *France Nature Environnement,* натякає на сталий вираз «*raconter des salades*», який має значення «брехати / розповідати неправдиві історії»:

Реклама використовує розповсюджені у суспільстві лексичні одиниці для того, щоб стати ближчою до споживача та легко йому запам'ятатись [7]. Прислів'я, сталі вирази або цитати із літературних творів утворюють прецедентну лексику, яка є зрозумілою всім члена суспільства на імпліцитному рівні і саме тому вона (прецедентна лек-

Рис. 21. Alimentation

Рис. 22. France Nature Environnement

сика) входить до складу ЕСК. Очевидно, що реклама, в якій вживається така лексика, дозволяє опрацювати на практичних заняттях соціолінгвістичний аспект ЕСК.

4. Дидактичний аспект використання медійної реклами на практичних заняттях з французької мови

Виходячи із вищевикладеного, ми зустрічаємо у рекламних матеріалах різноманітну етносоціокультурну інформацію, яка виступає предметом вивчення в процесі формування ЕСК у студентів на практичних заняттях з французької мови.

Для того, щоб забезпечити розуміння студентами імпліцитної інформації реклами, ми пропонуємо застосувати семіотичний підхід до аналізу рекламних повідомлень [5, с. 79]. Згідно з цим підходом, аналіз має відбуватися на трьох рівнях: лінгвістичному, іконічному та символічному (або культурному).

На лінгвістичному рівні відбувається аналіз мовного повідомлення, його денотативного значення. Тут важливою є лінгвістична компетентність студентів. Так, щоб перевірити розуміння студентами слогану будь-якої реклами у прямому значенні, можна застосувати різні стратегії, серед яких дослівний переклад. Наприклад:

– *Lisez et traduisez le slogan de la publicité*.

Інтерпретація значення мовного повідомлення відбувається на символічному рівні (*див*. нижче).

На іконічному рівні відбувається аналіз іконічного зображення (для рекламних афіш) або аналіз відеоряду (для рекламних роликів). На цьому рівні також відбувається розшифрування денотативного значення візуальних образів, для чого застосовується стратегія загального розуміння рекламних образів. Студентам пропонується відповісти на питання типу:

– *Qui voyez-vous sur l'image? Quels objets sont représentés? Comment est la personne vue?* etc.(для іконографічної реклами);

– *Qui voyez-vous sur l'écran? Quels sont les objets présentés? Que font les personnages de la vidéo?* etc. (для відеролику).

На символічному / культурному рівні проводиться аналіз конотативного значення візуальних образів або мовного повідомлення. На цьому рівні застосовуються стратегії детального розуміння та розшифрування імпліцитного значення тексту. Студенти мають відповісти на питання:

– A quoi cette image fait-elle allusion? A quel phénomène culturel cette image fait-elle référence? Etc.

– A quoi fait référence le slogan? Que le slogan vous rappelle-t-il? Quelle expression connue se cache dans le slogan de la publicité? etc.

4.1. Вправи для опрацювання етностереотипів у рекламі

Наведемо приклад методичної розробки на основі відеореклами *Acadomia*, організації з підтримки учнів на дому. *Acadomia* робить акцент на індивідуальних здібностях кожної дитини, що показано на їхній рекламній афіші (рис. 23), де зображено дитину, друга половина якої нагадує Альбера Ейнштейна, загальновідомого своєю геніальністю, а слоган каже: *On croit au potentiel de chaque enfant!*

У відеоролику цієї організації (https://docs.google.com/forms/d/1-v8WuL6zOL8ZX1FwOBsPwaCAWnPezk-EQg1gJK3l2EY/edi) використано образ жаби, яка ні на що не здібна, проте заслужила найбільших похвал як блюдо на обід. Наголошуючи на індивідуальності кожної дитини, у цій рекламі використано стереотиповане уявлення про французів-жабоїдів (англійці, наприклад, називають французів *Frog* із-за того, що вони їдять жаб).

Для розуміння цього відео на лінгвістичному та візуальному рівнях ми пропонуємо студентам відповісти на таки питання (з метою розкриття денотативного значення відеоролику):

Для розуміння відеоролику на символічному / культурному рівні ми пропонуємо студентам відповісти на наступні питання (з метою розкрити конотативне значення рекламного повідомлення) (додаток 1).

– Régardez une deuxième fois la vidéo et répondez:

Рис. 23. Acadomia

1. Quelle idée est suggérée par la vidéo?

2. Quel stéréotype sur les Français est mis en situation dans la vidéo?

Щоб полегшити завдання студентам, можна запропонувати варіанти відповідей, наприклад:

6. Quelle idée est suggérée par la vidéo?

a) Les grenouilles sont bonnes à manger.

Додаток 1

	– Regardez la vidéo et répondez aux questions: *1. Qui voyez-vous sur l'écran?* *2. Décrivez les situations où se passe l'action.* *3. A propos de quoi on dit «C'est mauvais»?* *4. A propos de quoi on dit «C'est bon»?* *5. la dernière séquence, «c'est bon signifie «c'est délicieux». a) Vrai b) Faux*

b) Les enfnats ne sont pas bons à rien.

c) Chaque enfant est différent, il a ses particularités personnelles.

7. Quel stéréotype sur les Français est mis en situation dans la vidéo?

a) Les Français sont intelligents.

b) Les Français aiment manger des grenouilles.

c) Les Français sont râleurs.

В контексті міжкультурного підходу, на наступному етапі можна запропонувати студентам переглянути українську рекламу, де використано подібне явище, зокрема етностереотипи, порівняти дві реклами, дати свою оцінку та скласти свій варіант реклами, який би представив їхнє особисте бачення українського народу. Наприклад, реклама *Мезиму* (https://www.youtube.com/watch?v=l9QdCmnB95Y) робить акцент на гостинності українців та звичці накривати багатий стіл для зустрічі гостей:

8) *– Regardez la publicité ukrainienne et repérez le stéréotype sur les Ukrainiens qui est mis en situation.*

9) *– Imaginez une publicité d'un produit à votre choix qui mettrait en situation quelques images stéréotypées sur des Ukrainiens.*

4.2. Вправи на опрацювання соціолінгвістичного та соціопрагматичного компонентів ЕСК у рекламі

Для розуміння соціолінгвістичної та соціопрагматичної інформації у рекламі застосовуються також стратегії загального та детального розуміння. Наприклад, для розуміння соціальної реклами проти марнотратства харчів *Alimentation* на етапі загального розуміння пропонується таке завдання:

Додаток 2

	– ***Observez l'image et répondez***: *1) Que voyez-vous sur l'image?* *2) Lisez le slogan et traduisez-le. Notez les mots inconnus, s'il le faut.*

На етапі детального розуміння з метою декодування імпліцитної інформації, пропонуємо студентам наступне завдання:

1) *Connaissez-vous les proverbes français? Trouvez celle qui se cache dans le slogan.*
2) *Comment comprenez-vous le sens du proverbe?*
3) *Quel sens du proverbe est associé à l'image de la publicité?*
4) *Quels autres moyens sont exploités dans cette publicité pour faire arrêter le gaspillage des produits alimentaires?*

За такою ж схемою пропонуємо вправи для опрацювання соціальної реклами *France Nature Environnement:*

	– ***Observez l'image et répondez***: *1) Décrivez l'image que vous voyez.* *2) Lisez le slogan et traduisez-le.* *3) Lisez le texte de la publicité. Notez les mots inconnus, s'il le faut.*

A quelle expression figée fait référence le slogan?

a) *Raconter des salades*
b) *Manger de la salade*
c) *Arrêter de manger*

10) *Que signifie, à votre avis,* ***«des salades»*** *dans cette expression?* Choisissez la bonne réponse:

a) *des repas sains*

b) *des histoires longues*

c) *des histoires peu crédibles, des mensonges*

11) *Expliquez le sens du slogan « Arrêtez vos salades» dans le contexte de cette publicité. De quel problème social s'agit-il?*

Після того, як студенти зрозуміють подану інформацію, необхідно їм запропонувати завдання на порівняння подібних явищ у рідній культурі, а також завдання у створенні власних повідомлень із етносоціокультурним змістом.

– *Trouvez une publicité ukrainienne qui exploite un proverbe ou une expression figée. Traduisez-la en français. Expliquez son sens*.

– *Imaginez le slogan pour une publicité sociétale ukrainienne en employant une citation ou une expression figée. Quels moyens utiliseriez-vous pour produire un effet désirable sur le public cible de votre publicité?*

Для того, щоб проаналізувати вербальні та невербальні засоби впливу на цільову групу, пропонуємо опрацювати серію реклами *AIDES* на підтримку хворих на СНІД (рис. 14, рис. 15, рис. 16). На етапі загального розуміння даємо студентам завдання упізнати спочатку людей, зображених на афішах:

I. Observez les images et répondez:

1) *Qui voyez-vous sur les images? Les connaissez-vous?*

2) *Associez les noms des gens vus avec leurs photos:*
a) François Sarkozy b) Muriel Robin c) Jonny Hallyday

Потім пропонується проаналізувати лінгвістичне повідомлення кожної афіші:

II. Lisez les slogans et dites:

3) *Quel est le sens explicite de chaque phrase?*

4) *Quelle structure grammaticale est employée et quel acte de parole exprime-t-elle?*

Для більш детального розуміння пропонуємо проаналізувати, кому адресована така реклама і який ефект вона має на цих людей:

5) *Quel est le public cible de chaque affiche?*

6) *A quelles fins les gens connus sont-ils exploités dans la publicité?*

7) *Quel effet ces images doivent-elles avoir sur les gens?*

8) *Pourquoi emploie-t-on des phrases hypothétiques? Quel est leur rôle?*

Рис. 24. Unicef

Рис. 25. Transparancy Internatinal

Для порівняння з подібним феноменом у власній культурі, можна запропонувати студентам пригадати відомих людей в українській рекламі та їхній вплив на споживачів. Інший варіант: підібрати соціальні реклами, в який знімаються відомі українці, та обговорити їх. Наприклад, відомий український спортсмен Василій Вірастюк, що має титул «Найсильніший чоловік у світі», задіяний у рекламі *Unicef* проти насильства у сім'ї, бо «сильні не ображають» (рис. 24), а телеведучий Майкл Щур «не дає хабарів» у соціальній рекламі проти корупції *Transparency Internatinal* (рис. 25).

5. Висновки

Підсумовуючи, зазначимо, що реклама виступає ідеальним засобом для поєднання навчання мови та культури на практичних заняттях з французької мови. Як автентичний матеріал, багатий на етносоціокультурну інформацію, вона дозволяє ознайомитись із репрезентації та уявлення народу, мова якого вивчається, з його звичками та способом життя, ілюструє прецеденту лексику.

Проаналізовані рекламні матеріали показують, що соціопрагматичний компонент ЕСК найбільш яскраво виражений у соціальній рекламі, яка використовує різноманітні засоби впливу на цільову групу відповідно до своєї мети – змінити або вплинути на поведінку та звички представників певного суспільства.

З методичної точки зору, формування ЕСК у студентів на матеріалі реклами відбувається на трьох рівнях: лінгвістичному, іконічному та символічному. Такий підхід має забезпечити комплексне розуміння експліцитної та імпліцитної інформації реклами, тим самим сприяти

формуванню ЕСК у студентів та створити передумови для формування МКК як цільової для майбутніх вчителів / викладачів французької мови.

Перспективи подальших розвідок передбачають урізноманітнення типів і видів автентичних медіа-ресурсів та розроблення методичних рекомендацій щодо їх використання в процесі формування у студентів ЕСК на практичних заняттях з французької мови.

Список літератури:

1. Місечко О. Є. Міжкультурна парадигма іншомовної освіти: що криється в деталях? / О. Є. Місечко // Науковий вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – Вип. 29. – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2018. – С. 62-71.

2. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Дис. … докт. пед. наук: 13.00.02. / Елизарова Г.В. – СПб., 2001. – 371 с.

3. Руснак Д. А. Мобільний кейс «Реклама як засіб формування міжкультурної компетентності: гендерні, вікові й етнічні стереотипи» для майбутніх учителів/ викладачів французької мови) // Кейсова і подкаст технології формування міжкультурної компетентності: Колективна монографія / Бігич О. Б., Руснак Д. А./ за заг. і наук. ред. Бігич О. Б. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2017. – С. 22-91.

4. Rusnak D. A. Les contenus spécifiques de l'enseignement interculturel de futurs enseignats de FLE: stéréotypes de genre / Д. А. Руснак // Науковий вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – Вип. 28. – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2018. – С. 133-139.

5. Rusnak D. A. Exploiter la dimension culturelle de la publicité iconique pour l'enseignement interculturel des futurs enseignants de FLE / Д. А. Руснак // Науковий вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – Вип. 29. – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2018. – С. 72-82.

6. Bartes R. Le message publicitaire / Roland Bartes // L'aventure sémiologique. – Paris: Éditions du Seuil, 1985. – P. 243-248.

7. Boyer H. L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère / Henri Boyer // Études de linguistiques appliquée. – 2001. – n° 123-124. – P. 333-340.

8. Burbea G. Le défigement dans le slogan publicitaire français / Geogiana Burbea // Language and Literature – European Landmarks of Identity, Universitatea din Piteşt. – 2007. – vol. 3. – n° 2. – P. 306-312.

9. Byram M., Gribkova B., Starkey H. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants* / M. Byram, B. Gribkova, H. Starkey. – Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002. – 46 p.

10. Cossette C. Degnault, P. La publicité sociale: définitions, particularités, usages / Claude Cossette et Pénélope Degnault. – Québec, Télémaquepointorg. 2001. – 144 p.

11. Porcher L. Les médias entre éducation et communication / Louis Porcher. – Paris: éd. Vuibert, coéd. Clemi / INA, coll. «Comprendre les médias», 2006. – 224 p.

12. Puren Ch. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle / Christian Puren // Les Langues modernes. – 2002. – Vol. 3. – Pp. 55-71.

References:

1. Misechko O.Ye. (2018). Mizhkulturna paradygma inshomovnoyi osvity: shho kryyetsya v detalyax? [Intercultural Paradigm of Foreign Language Education: What is Hiding Behind the Details?] *Visnyk KNLU. Pedagogikataps yxologiya*, vol. 29, pp. 63-71. (in Ukrainian)

2. Elyzarova G.V. (2001). Formyrovanye mezhkulturnoj kompetencyy studentov v processe obuchenyya ynoyazychnomu obshhenyyu: Diss. dokt. ped. nauk [Developping of student"s intercultural competence in process of foreign language teaching. Dr. ped. sci. diss.]. Saint Petersburg, 371 s. (in Russian)

3. Rusnak, D.A. (2017). Mobil'nyy keys «Reklama yak zasib formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentnosti: henderni, vikovi y etnichni stereotypy» dlya maybutnikh uchyteliv/vykladachiv frantsuz'koyi movy. *Keysova i podkast tekhnolohiyi formuvannya mizhkul'turnoyi kompetentnosti: Kolektyvna monohrafiya.* [Mobile case study for futures teachers of French: Advertising as the way of developing of intercultural competence: gender, age and national stereotypes. *Case study and podcast technologies in developing of intercultural competence].* Bihych O.B. (Ed.); K.: Vyd. tsentr KNLU. Kyyiv: Editions of Kyyiv national linguistic university, pp. 22-91. (in Ukrainian)

4. Rousnak, D. (2018). Les contenus spécifiques de l'enseignement interculturel de futur senseignants de FLE: stéréotypes de genre. *Visnyk KNLU. Pedagogikataps yxologiya*, vol. 28, pp. 133-142.

5. Rusnak D. A. (2018) Exploiter la dimension culturelle de la publicité iconique pour l'enseignement interculturel des futurs enseignants de FLE. *Visnyk KNLU. Pedagogikataps yxologiya*, vol. 29, pp. 72-82.

6. Bartes R. (1985). Le message publicitaire. *L'aventure sémiologique.* Paris: Éditions du Seuil, pp. 243-248.

7. Boyer H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Études de linguistiques appliquées*, no 123-124, pp. 333-340.

8. Burbea G. (2007). Le défigement dans le slogan publicitaire français, *Language and Literature – European Landmarks of Identity*, Universitatea din Pitești, vol. 3, no 2, pp. 307-314.

9. Byram M. Gribkova B. Starkey H. (2002) *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants.* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

10. Cossette C., Degnault P. (2001). *La publicité sociale: définitions, particularités, usages.* Québec, Télémaquepointorg.

11. Porcher L. (2006). *Les médias entre éducation et communication.* – Paris: éd. Vuibert, coéd. Clemi/INA, coll. «Comprendre les médias».

12. Puren Ch. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle-co-culturell, *Les Langues modernes*, no 3, pp. 55-71.

CHAPTER «PHILOLOGICAL SCIENCES»

THE PHENOMENON OF MADNESS IN THE CONTEXT OF THE HISTORICAL AND CULTURAL SITUATION IN THE 20TH AND 40TH CENTURIES OF THE 19TH CENTURY

ФЕНОМЕН БЕЗУМСТВА В КОНТЕКСТІ ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНОЇ СИТУАЦІЇ 20–40-Х РР. XIX СТОЛІТТЯ

Vasilieva Anastasiia[1]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_26

Abstract. The phenomenon of madness in English and Russian literature of the beginning of the nineteenth century was considered for the first time on the material of English and Russian prose of the 20 – 40s of the XIX century, the specifics of the author's and national interpretation of the material was revealed, typological coincidences and differences in the rethinking of this phenomenon were established. It is noted that intertextual edges and uniqueness of parallel artistic discoveries at the philosophical, aesthetic and artistic levels of works of some Russian and English writers. Their affiliation to a stage in the development of national literatures, and therefore the historical and literary context and typological similarities allow to put together the texts of English and Russian authors, since they determine the intentions of Ukrainian and English literatures, their presence in the European context, reveal peculiar comparative foundations. In Russian prose of the nineteenth century, the theme of madness became the subject of detailed analysis in numerous monographs, dissertations and publications (S. Bocharov, V. Vanslov, M. Jones, M. Zimin, A. Ioskevich, N. Petrunin, A. Seleznev, N. Stepanova, N. Fedoseenko, M. Khazova). However, the description of typological similarity of the writers' works with western European literary and artistic phenomena is currently absent. A lot of scientific

[1] Candidate of Philological Sciences, Ukraine

© Vasilieva Anastasiia

researches are devoted to the phenomenon of insanity in English literature (F. Berwick, S. Budiechin, V. Kiryushkin, T. Lazareva, C. McKay, I. Nazarov, T. Telichko, M. Fokalt), but the problem of peculiarity of the authors' artistic quest, the selection of certain thematic phenomena, paradigms of artistic texts remain unexplored. The article is devoted to the peculiarities of poetics and history of the representation of the topic of madness in Russian and English literature, described in the writings of Y. Aihenvald, V. Bagno, M. Bakhtin, D. Becker, F. Berwick, G. Gukovskii, O. Klapp, Y. Lotman, I. Nazarova, I. Pospishyla, L. Sapchenko, L. Feder, M. Foucault. Attention is drawn to the ambiguity of its theoretical definitions. In view of theoretical interpretation of the discourse of insanity in literary criticism, we choose its definition as a concept of symbolic behavior, the nucleus of which was a phenomenon, whose semiotic field includes a number of symbolic-archetypal, cultural, philosophical, and artistic connotations, which target the subject to a field of cultural explosion (Y. Lotman). Focused attention is paid to the analysis of the phenomenon of madness, which is rooted in various cultural-historical traditions. The typologies of the fool's / madness image, proposed by O. Klapp, Y. Lotman, demonstrate the antinomy of this concept, which transmits the dual nature of human consciousness represented in the opposition by "wisdom – madness". It is noted that the actions of a fool are stereotypical, but he uses them inappropriately, without invention of anything new, so his actions are completely predictable. The madman differs in that, when he receives additional liberty for violating the prohibitions, he can commit acts that are not allowed for a "normal person". It gives him unpredictable actions. It is determined that the discourse of madness, genetically associated with the phenomena of the ancient "divine madness", Eastern Christianity, the figures of the medieval clown and exile, contrasts itself with the false wisdom of dominant culture. Attention is paid to the prose of English and Russian authors, which showed various ways of author's perception of insanity, new aspects of artistic thinking, and therefore required various principles of analysis and scientific interpretations aimed at identifying artistic features in the image of the discourse of insanity. The proposed comparative study of the discourse of insanity, introduced in the works of English and Russian authors of the 20-40s of the XIX century in the context of world romanticism, consents their comprehension at the level of categories and structures of the world literary process with its own peculiarities and its own voice.

1. Вступ

Тема безумства є однією з центральних тем у світовій літературі, а також одним із постійних факторів літературного процесу, що актуалізується в епохи «епістемологічного хвилювання» (В. Шмідт), стимулюючи розробку нових літературних форм. Ця обставина разом із неосяжністю феномена безумства уможливлює паралельне співіснування різних, подеколи полярно протилежних його інтерпретацій, обумовлюючи трансісторичний характер цієї теми у світовій літературі. Безумство та психічно хворі завжди викликали до себе неоднозначне ставлення, яке змінювалося залежно від епохи або суспільства.

Сучасні словники диференціюють використання прямого і непрямого значення слова «безумство», а також наявність кількох ключових значень: безумство як стан свідомості; крайній ступінь інтенсивності дії. Кількість значень у словникових статтях змінюється залежно від року видання. Так, американський словник англійської мови (*The American Heritage Dictionary of the English Language*) тлумачить безумство як «велику дурість, лють, гнів, ентузіазму, збудження» [41]. Словник англійської мови (*Collins English Dictionary*) описує безумство як «психічну хворобу; психоз; надмірний гнів; збудження або дурість; сказ» [37]. Словник *Farlex* (*Farlex Trivia Dictionary*) визначає безумство як «гнів, лють, злобу» [38]. Ядро номінативного поля концепту madness (*mad* / *madness, insane* / *insanity, lunatic* / *lunacy, crazy*) і сформоване на його основі деривативне поле лексем виділяє С. Селін [24].

Орфографічний словник української мови трактує безумство як «безум, нерозум, (у вищій мірі) дурість, глупство, безумність, шаленство, шал, навіженість» [19]. Дефініцією безумства в академічному тлумачному словнику української мови стає «божевілля; нерозсудливість; нерозумні, безглузді дії, вчинки; надзвичайна відвага, рішучість у вчинках» [1, с. 151]. Ці визначення дають підстави відомому українському науковцю О. Червінській наголошувати на тому, що українська мова не калькує російське слово «безумие», а інтерпретує його на свій лад, як «божевілля», свободу від Бога. У кожній із цих мов навколо двох центрів скупчуються власні, оригінальні синонімічні нашарування. В українській – «божевілля», «навіженість», «приморочення», «дурість», «безумство», «нестяма», «несамовитість», «оскаженіння», «не сповна розуму» та інші. У російській – «безумие», «сумасшествие», «без царя в голове», «не в себе», «неистовость», «страсть»,

«безрассудство», «свихнутость», «глупость», «юродство» (слід зауважити, що «безбожие» не входить до цього переліку). Крім того, дослідниця стверджує, що в російському семантичному ключі божевілля можна прочитувати як «відсутність здорового глузду» [28, с. 305]. Отож зазначимо, що в українській мові свідомість транслює онтологічний феномен безумства переважно в духовну сферу, а в російській та англійській мовах співвідноситься з проблемами інтелекту.

Дослідження теми безумства в історичному та літературному контексті епохи дозволяє простежити, як від епохи до епохи змінювалось розуміння феномена безумства і, відповідно, як змінювалась інтерпретація теми у митців, що належали до різних літературних напрямів, які аспекти теми безумства викликали найбільший інтерес, які значення активізувалися.

2. Корені літературного і філософського безумства

Корені літературного і філософського безумства простежувалися ще у давній Греції. Перші спроби обґрунтувати природні фактори появи безумства належать Гіппократу, який у трактаті «Про священну хворобу» (так стародавні греки називали епілепсію) приходить до висновку, що воно має моральні корені, а тому важко виліковне [27, с. 292]. Про сутність феномену безумства розмірковували також Геракліт, Арістотель і Платон. Останній розглядав так зване «божественне безумство» – маніа (*давньогр. μανία – пристрасть, божевілля, потяг*) – як один з найвищих проявів людської душі, посланий людям богами, що підноситься над обмеженістю розуму. Виокремлюючи три види безумства: пророче, молитовне та поетичне (останнє послане музами для пробудження душі та вираження цього стану у творчості) [21, с. 180], Платон описує концепцію поетичного безумства у діалозі «Іон». У ньому повідомляється про першочергову важливість одержимості безумством для натхнення та літературної творчості, продовжується, таким чином, жарт Сократа про те, що безумство є «стародавнім перетином або протистоянням філософії і поезії» [43, с. 28]. На думку більшості критиків, безумство у платонічному смислі – це не втрата розуму, а звільнення з його полону.

У Месопотамії та Вавилоні навпаки вважалося, що душевний розлад виникає через вторгнення якогось духу, чаклунства, порушення табу або демонічного наміру вселитися в тіло й душу людини. Одержимість одночасно була засудженням і покаранням за будь-яку провину.

Середньовічні раціоналісти (П. Даміані, Б. Клервоскій) продовжили античну формулу, стверджуючи, що «пізнання вищого, істинного світу – світу божественного, позамежного, невидимого» можливе лише у стані безумства [12, с. 113]. Таким чином, вже в античній та середньовічній традиціях чітко простежується тенденція до сакралізації безумства, до розуміння його як прояву певного езотеричного знання. Недаремно грецьким словом *"mania"*, єврейським *"navi"* та *"mesugan"*, *"nigarata"* на санскриті одночасно називають і безумство, і пророцтво.

В аспекті християнської традиції ця тема була пов'язана з мотивом юродства. Недаремно українське слово «божевільний» буквально означає людину, вільну по волі Божій, що в силу обставин отримала надзвичайні сили й здібності. Староруське слово «блаженний» також вживалося для позначення безумства, у буквальному розумінні – людини, на яку зійшла божа благодать.

Уявлення про юродивих, як про безумних, у російській літературі бере свій початок із житійної літератури, в якій показне безумство немов би невидимою стіною відокремлює юродивого від зовнішнього світу, набагато божевільнішого, ніж він уявляється пересічній людині. Тому, не зважаючи на заборону пускати безумців до храму, церковне право не відмовляло їм у причащанні. Більше того, монастирі повсюдно надавали притулок таким хворим або, як їх називали, «бісним», «безумним», поряд з іншими убогими людьми. Архетип безумного, якого називали «дурнем», «юродивим» і навіть «блаженним», описує Є. Томпсон [42], пов'язуючи його із темою подорожнього, який поступово ізолюється від суспільства і сам шукає правду життя. Літературознавець О. Панченко, який досліджував систему цінностей і понять російського суспільства XVII ст., зауважує, що слова «юродивий» і «дурень» є синонімічними, тож казки про дурнів є одним із найважливіших джерел для розуміння феномену юродства [20]. Найрозумніший казковий герой Іван-дурень схожий на юродивого тим, що його мудрість потаємна. Якщо в експозиції та початкових епізодах казки протистояння Івана світові виглядає як конфлікт безглуздя та здорового глузду, то з розвитком сюжету з'ясовується, що це безглуздя є удаваним або уявним, а здоровий глузд межує із підлістю. Невипадково світська паралель Івана-дурня як юродивого «заради Христа» окреслюється у багатьох культурологічних роботах. Д. Лихачов відзначає також, що Іван-дурень, якому завжди судилася

перемога, не має аналогів у західноєвропейському фольклорі [11, с. 10]. Можемо відтак говорити, що феномен юродства у середньовічній Росії був вираженням певного протесту, своєрідною маскою, що дозволяла змінювати світ.

Аналізуючи образ безумця в європейській літературі (невротиків, шизофреників, меланхоліків), М. Фуко звертає увагу на те, що він довго зберігає ознаки священної образності, які перейшли до нього від прокажених. До російського світу безумства французький філософ відніс юродивих, блаженних, подорожніх, Іванов-дурнів, калік перехожих, кубраків, лаборів, яких не можна зарахувати до європейського типу божевілля на тій підставі, що «російській світ божевілля будується навколо об'єкта, неможливого, але доступного, на відміну від європейського світу, для якого об'єкт можливий, але недоступний» [27].

Зі зникненням прокази повноваження смерті переходять до безумства, «безумець стає хранителем темної істини людини» [31]. «Західний розум підтримує з безумством міцні, але неочевидні відношення у діалозі, – пише О. Ярська-Смірнова, – у слові безумця він прагне почути істину» [31, с. 62]. Переворот здійснює Р. Декарт: він зводить безумство до безмовності, сновидіння, помилці розуму у всіх його формах. Потому безумство «займає чільне місце в ієрархії пороків» [27, с. 42], маючи сугубо релігійне трактування і сприймаючись як наслідок гріхопадіння або демонічного впливу. Безумець стає соціально небезпечним типом, вигнанцем, носієм таємних знань, якого необхідно ізолювати від суспільства. Його ненормальна поведінка пояснюється присутністю злого духу, якого необхідно було вигнати за допомогою заклинань. І хоча церква наполягала на тому, що відьом і чаклунів, які мали з дияволом угоду, треба спалювати на вогнищі, подібні заходи зазвичай не давали позитивних результатів.

Відтак безумців починають кидати у тюрми разом із вбивцями, крадіями, відправляти на примусові роботи, виганяти за межі міста, передоручати групам купців або моряків, а також направляти на так звані загадкові «п'яні» «кораблі дурнів». Такі паломницькі «кораблі здоров'я», заповнені безумцями, які подорожували, щоб знову віднайти втрачений розум, існували насправді. У подальшому вони набувають форми літературного сюжету, що перегукується із циклом легенд про аргонавтів, та отримує статус державного міфу у Бургундському королівстві. У моду входить вигадування «Кораблів», екіпаж яких складається із видуманих

героїв, із уособлених чеснот і вад або соціальних типів, які відправляються у велике символічне плавання. Подорож приносить персонажам якщо не благоденство, то принаймні зустріч із долею або із правдою про самого себе. Так, С. Шампьє складає «Корабель государів і бранних подвигів дворянства» (1502) і «Корабель доброчесних дам» (1503). З'являються «Blauwe Schute» Я. ван Устворена (1413), «Narrenschiff» С. Бранта (1497), «Stultiferae naviculae scaphae fatuarum mulierum» І. Бадія (1498), а також загальновідоме полотно І. Босха «The Ship of Fools» («Корабель дурнів» орієнт. 1494–1500).

Прагнення вилікувати безумного в цей історичний період поєднувалося із бажанням ізолювати його у замкнутому сакральному просторі – «просторі дива» (М. Фуко), що знаходився на межі між реальністю та напівуявним світом незвіданих таємниць: «Для зовнішнього світу він – усередині, для внутрішнього – зовні. Таке символічне становище він займає і сьогодні, якщо мати на увазі, що колишня зрима фортеця порядку і нині перетворилася на цитадель нашої свідомості» [27, с. 31–32].

Перехід в уявленнях людини від середньовіччя до Ренесансу, від Давнього світу до Нового часу здійснюється крізь призму карнавальної культури у великих наративах безумства Е. Роттердамського, Ф. Рабле, В. Шекспіра, Д. Свіфта, які апологізують блазнювання та валяння дурня, тобто сміх, оголошуючи його «другою природою людини», і протиставляють його «монолітній серйозності християнського культу і світосприйняття» [3, с. 87]. Удаване, карнавальне безумство протиставляє себе облудній мудрості домінуючої культури. Відтак гуманістична думка всієї Західної Європи починає наближуватися до «блазенської літератури» (Л. Пінський).

Типології образу дурня / безумця, запропоновані О. Клаппом [39] та Ю. Лотманом [12], демонструють антиномічність цього поняття, що передає дуальну природу людської свідомості, представленої в опозиції «мудрість – безумство». Дії дурня стереотипні, але він застосовує їх недоречно, нічого нового вигадати не може, тож його вчинки повністю прогнозовані. Безумець відрізняється тим, що, отримуючи додаткову свободу в порушенні заборон, він може здійснювати вчинки, недозволені для «нормальної людини». Це надає його діям непередбачуваності.

І. Кант описав безумство як дихотомію розумного й безрозсудного, розділивши його на три групи: безумство, божевілля, неосудність.

Німецький філософ тлумачив божевілля як «зсув розумного в безрозсудне» – подібне визначення було класичним для XIX ст., коли безумством вважалася поведінка або мислення, що виходили за межі прийнятих соціальних норм, починаючи з патологічної гіперактивності та закінчуючи депресією.

В епоху європейського Просвітництва з його культом розуму, «ідеологією критики і заперечення» [8, с. 22], близькістю до дискурсу філософського [10, с. 35] безумство починає співвідноситись не з впливом потойбічних сил, а з ірраціональністю самої будови розуму. Особливою прикметою безумства стає незмінне подвійне співвіднесення з розумом: безумство припускає, з одного боку, наявність розуму як норми, а з іншого – розуму як суб'єкту пізнання. Розпочинається десакралізація безумства, яке трактують як душевну та розумову неповноцінність його носія; багато в чому безумство співвідносять із безглуздям та неосвіченістю. У цей період засновуються перші лікувальні заклади (ізолятори) для божевільних. Починають відкриватися притулки для утримання душевно хворих, в яких упроваджують ідеї гуманного лікування хворих пацієнтів із розладами діяльності головного мозку, що виявляються в порушенні психічної діяльності. Утім найважливішим визнанням XVIII ст. стає те, що «божевільні – інші, чужі, дивні, незрозумілі, небезпечні – все ж таки існують» [2, с. 12].

Проте вже на початку XIX ст. «самовпевнений розум просвітників» (Г. Гачев) був змушений поступитися місцем іншим формам пізнання, серед яких найважливіше місце займало безумство, потрактоване не як психічне захворювання, а як метафора духовної свободи та мудрості. Така оцінка безумства була пов'язана з утвердженням романтизму в літературі та мистецтві. Романтизм став першим художнім напрямом, у якому проявилось усвідомлення творчої особистості як суб'єкта художньої діяльності, проголошення тріумфу індивідуального смаку та повної свободи творчості. Філософською базою романтизму був ідеалізм, послідовники якого вважали ідею, свідомість, дух первинними, а природу, буття, матерію – вторинними. Відповідно, в осмисленні ідеалістами безумства на перший план виходить переносне, метафоричне значення цього феномена. Варто відзначити, що інтерес романтиків до первісної культури, дитинства, змінених станів свідомості включається в естетику безумства як одна зі сторін концепції і набуває розвитку в художній творчості, що втілює різні образи

безумства у творі як естетичний концепт. Створення художніх артефактів у зміненому стані свідомості, так само як і творчість безумного, в романтичній традиції слугувало скоріше прикладом, розширюючи сферу естетики безумства, а не змістом, оскільки сама по собі хвороба вважається деградацією, втратою людського. Романтизм прагне до легітимізації цього естетичного простору і впритул підходить до постмодерністського визнання безумства як креативного потенціалу.

У традиції романтизму безумству відведено одне з найважливіших місць за значущістю його функції: воно вперше оформлюється як «концепція знакової поведінки», ядром якої став феномен, чиє семіотичне поле включає ряд символіко-архетипічних, культурологічних, філософських, художніх конотацій, що адресують суб'єкта до поля «культурного вибуху» (Ю. Лотман) [13]. Оскільки естетичне є структуруючим елементом дійсності, усі артефакти та об'єкти, оформлені у відповідності до зовнішніх ознак і внутрішньої логіки, закріпленої в культурній свідомості за безумством, констатують собою його естетику.

3. Феномен безумства у 20–30-х рр. XIX ст. Принцип «двосвіття»

Феномен безумства у 20–30-х рр. XIX ст. впливав не лише на предметний і змістовий рівні тексту, на його композицію, стиль, мовне оформлення, на мовленнєву поведінку героїв. Дивні, божевільні характери, люди, які зійшли з життєвого шляху, втілювали типових літературних героїв, наділених певними художніми функціями. На тісний зв'язок між мовою і безумством вказував М. Фуко, назвавши мову основоположною формою безумства [27]. Російський формаліст В. Шкловський також писав про дивні якості художньої творчості, про її особливості й своєрідність, про здатність «відсторонювати» речі, описуючи світ і його елементи, ніби побачені вперше («відсторонення») [30, с. 13]. Таким чином, феномен безумства усвідомлювався у межах соціальної моралі, перетворюючись у стигмат класу, що відмовився прийняти новий соціальний лад, у «проблиск істини, недосяжної розуму» [27, с. 175].

Одним із найдовершеніших винаходів естетичної концепції романтизму стає принцип «двосвіття» – феномен не стільки культурний, скільки ментальний, умоглядний, навіть метафізичний. У його основі аберована цитата з Євангелія «Царство не від світу цього» – одна

із фундаментальних християнських істин про те, що земна юдоль дається людині для страждань, які мають очистити її, тим самим підготувавши до іншого, вищого буття. Натомість романтики не сприймали сьогочасного «приземленого» існування, прагнучи досягнути ідеального виміру, уречевленого не Богом, а мистецтвом (у другій половині XIX ст. цю ідею продовжать символісти). Реальний (повсякденний, рутинний, філістерський) світ є лише обманом, видимістю буття, в той час як світ уявний (бажаний, омріяний, «поетичний») – це вищий світ, єдиний справжній, у якому розкрито істинну сутність буття. Крім того, поява естетичного феномена двосвіття, який проголошує, що довколишня дійсність перестає бути предметом художнього опису, а митець насамперед зобов'язаний вигадувати, описувати те, чого не існує, свідчить про відмову від мімезису.

Принцип двосвіття відіграв важливу роль і в розвитку теми безумства, реалізуючись у наступних антитезах: реальність і сон; земне і вічне життя; світ реально-побутовий і казково-фантастичний; світ фізичний і метафізичний; любов земна і любов небесна; одухотвореність і філістерство; людина і тінь; людина і двійник.

Так само біном реальність / сон у романтизмі розгалужується на два основні різновиди художнього застосування оніричних компонентів. Перший слугує компонентом фабульної структури твору, коли сни, видіння, марення стають підґрунтям або засобом для створення естетичного ефекту, не маючи вагомого семантичного навантаження (О. Пушкін, М. Гоголь, С. Колрідж, Е. Гофман, Ф. Новаліс). Інші позначають позицію, коли митець бачить у сновидіннях глибокий психологічний зміст, унаслідок чого тексти передають складні процеси, наявні у підсвідомості (Ж. де Нерваля та Е. По).

Опозиція «земне життя / життя вічне» була притаманна романтизму лише на початковому етапі розвитку («Гімни ночі» Ф. Новаліса). Для неї характерна відсутність різкого протиставлення поміж двома компонентами, панування вітальності (Л. Тік) або євангельської «чистої радості» (Ф. Гельдерлін), зумовлені сподіваннями, породженими Французькою революцією, на оновлення світу.

Протиставлення реально-побутового та казково-фантастичного світів виникло внаслідок відмови від просвітницько-класицистичного раціоналізму, набувши виняткового розповсюдження в німецькій літературі. Її вершинним зразком вважається романтична новела

Е.Т.А. Гофмана «Золотий горнець: казка із нових часів» (1814), у тексті якої простежується вплив Ф. де ла Мотт Фуке, а також Л. Тіка – двох центральних представників німецького демонічного трансгресивного романтизму [34]. Примітними є розмисли про роздвоєння свідомості героя, що, по суті, межує із фактом прихованого літературного безумства. Так, існування особливого персонажу одночасно в двох світах – ілюзорному та реальному – досліджується в аспекті клінічних видів безумства. У подальшому російські «гофманісти» використовуватимуть подібний метод опису видимої ними «уявної дійсності».

Запозичена у християнському неоплатонізмі теорія фізичного та метафізичного світів тлумачиться як невидима сутність матерії (поема «Кубла Хан, або Видіння уві сні» С. Кольріджа) в англійському романтизмі або як синонім трансцендентного (роман «Генріх фон Офтердінген» Ф. Новаліса, поема «Скит Манявський» А. Могильницького) у східнослов'янському та німецькому романтизмі.

Протиставлення земної і небесної любові можна інтерпретувати як полеміку з Просвітництвом: позитивісти категорично заперечували епоху Середньовіччя, вважаючи її уособленням відсталості, натомість романтики із захопленням повертались до її етичних і естетичних принципів, зокрема до теорії куртуазного кохання та пов'язаного із нею культу Прекрасної Дами (повість «Аврелія» Ж. де Нерваля, трагедія «Фауст» Й.В. Гете).

«Вічна» проблема протистояння поетів і філістерів, імовірно, найбільш розповсюджений романтичний біном, чиї прояви легко знайти в кожному художньому творі того часу. Кульмінацією вважається фантастична казка-повість «Малюк Цахес, на прізвисько Цинобер» Е.Т.А. Гофмана.

Міфологічний мотив тіні у біномі людина та її тінь передає незгладимі суперечності життя, які іноді призводять до майже фізичного розпаду людської природи. Найвідомішим прикладом є повість «Незвичайні пригоди Петера Шлеміля» А. фон Шаміссо, герой якої продав власну тінь дияволу, а насправді власну поверхневу «форму», життєво необхідну для нормальної життєдіяльності в соціумі. Відсутність тіні занурює людину у стан роздвоєності, що суперечить законам людського суспільства.

Фізичне роздвоєння людина та її двійник, відкрите Е.Т.А. Гофманом у романі «Еліксири диявола», є розгортанням духовності, внутріш-

ньою еволюції особистості. Захоплення романтиків суперечливістю природи людської особистості та її антиномійними новоутвореннями відтворилося в симбіозі зовнішнього та внутрішнього світів, зіткнення яких переживає особистість.

У цілому явище «двосвіття» чи не найповніше передало естетику й умонастрій європейської культури першої половини XIX ст., центром якої стає особистість, а його основний конфлікт – особистості та суспільства – символізує перехід від класичного абсолютизму до персоналізму та індивідуальної психології.

Доба Романтизму привносить новий тип героя. Ним стає доти «маргіналізована» особистість, яка вступає у конфронтацію зі світом, що не розуміє та пригнічує її, унаслідок чого відбувається «освоєння соціальної психології мас і екзистенційної феноменології особистості» [9, с. 5]. Мотивоутворюючою стає дилема розумний і дурень та розум і безумство, оскільки у текстах з'являється «натовп», який не досягає рівня героя і не здатний його зрозуміти. «При двоспрямованій опозиції Я / всі і всі / він виникає тема безумства, – пише Н. Федосенко, – якщо всі не можуть зрозуміти одного, це означає, що він безумний» [26, с. 26].

Уявлення про те, що геній і безумство нерозривно пов'язані, виникло завдяки культурі епохи Романтизму з її культом спонтанності, ірраціональності та інтуїтивності художньої творчості, виступаючи як прийом виявлення тривіальності та ницості «нормального світу». При цьому однією із основних характеристик романтичного безумства стає його тісний взаємозв'язок із темою невизнаного генія, що обумовлена, насамперед, конфліктом, який виникає між генієм та натовпом, що його не розуміє. Глибше – між трагічною несумісністю ідеалу і життя. Через це в літературі романтизму безумство часто набуває метафоричного значення, вирізняючи митця із натовпу як носія найкращих людських якостей, що видаються безглуздими та смішними в навколишньому суспільстві.

Поет-безумець виступає своєрідним посередником між Богом і людиною (заміна Бога на абстрактний розум і вищу свідомість призвела до вивищення самого індивіда, що простежується в романтичній концепції геніальної творчої особистості, рівної Творцеві і протиставленої натовпу), між вищим світом і світом дійсним. І в цьому віддзеркаленні передається трагічний конфлікт генія між розумом і безумством, оскільки «кожне вивищення інтелекту над звичайним

рівнем, як ненормальність, вже схиляє до безумства» [7, с. 170–171]. Відбуваються зміни у розумінні нормального і ненормального, пов'язані з «семіотизацією безумства», зведенням «психічно неадекватної, «дивної», поведінки поета у ранг норми» [5, с. 6]. Безумство відтак стає для романтиків нормою, набуває сакрального характеру, наповнюючись ознакою винятковості, геніальності людини, а образ геніального безумця перетворюється на своєрідну міфологему, метафоричну гру: «смішний та зневажений в очах натовпу, безумець насправді стоїть незримо вище за неї, він мученик ідеалу та alter ego самого романтичного поета» [17, с. 94].

У подальшому ставлення до митця як до безумця підтримувалося, культивувалося і збільшувалося, інколи виявляючись зручною формою заперечення самого автора концепції (генія) з боку обивателів і влади. Проте з часом починає виникати думка про певну духовну однобічність генія-безумця, пов'язана із тим, що романтики, нарівні з метафоричним безумством, нерідко зображували психічно ненормальну творчу особистість.

Підтвердження цієї концепції знаходимо у розвідці Ч. Ломброзо «Геніальність та безумство» (1863). У цій ґрунтовній медичній праці італійський психіатр і кримінолог проводить паралелі між великими історичними особистостями та безумцями. Фактично, застосовуючи біографічний метод, Ч. Ломброзо доводить, що існує фізична подібність між геніальними та психічно хворими людьми, наголошує на важливості факторів спадковості, наводить численні приклади та докази медичного характеру наявності психічних розладів у письменників, змальовує особливості геніальних людей, які страждали на безумство. Дослідження викликало значний резонанс, оскільки в ньому були встановлені діагнози найвеличнішим представникам людства, які на момент виходу праці вже давно залишили цей світ.

4. Безумство у контексті англійської та російської культурно-історичної ситуації першої половини XIX ст.

Безумство стає багатоаспектним феноменом у контексті англійської та російської культурно-історичних та світоглядно-філософських ситуацій першої половини XIX ст.

Зазначений період в історії європейського суспільства в цілому і російського зокрема відзначається динамічністю, насиченістю знач-

ними подіями та суперечностями. З одного боку, перша половина XIX ст. позначена грандіозними соціальними і культурними змінами, науковими відкриттями, з іншого – не менш грандіозними війнами, революціями, повстаннями.

Розвиток російської суспільної думки цього періоду пов'язаний з Великою французькою революцією 1789-1794 рр., яка викликала жвавий інтерес і співчутливий відгук у всіх прошарках російського суспільства. Однак подальший розвиток подій (страта короля, повалення монархії, встановлення якобінської диктатури і революційного терору) викликав негативну реакцію та панічну розгубленість у найбільш прогресивних колах російського суспільства. Домінантою людського світовідчуття стає почуття безвиході, втрачається віра у всемогутність розуму, у можливість повного пізнання навколишнього світу. Як наслідок – хвиля самогубств і навіженств, що прокотилася по Росії початку XIX ст. Саме у цей період у суспільстві спостерігається сплеск інтересу до ірраціональних явищ (ворожінь, спіритизму, магнетизму, окультизму і т.п.).

На сформовану Великою французькою революцією загальноєвропейську ситуацію у Росії накладаються власні історичні фактори, найважливішими з яких для першої половини XIX ст. стали Вітчизняна війна 1812 року та повстання декабристів 1825 року. Очевидною є зовнішня протилежність цих двох подій: «…віддзеркалення наполеонівської навали ознаменувало єдність і цільність російської держави, водночас виступ декабристів засвідчив його глибокі антагонізми» [14, с. 284].

Поразка декабристів посилює песимістичні настрої, загострюючи почуття внутрішньої несвободи людини. Якщо до 1825 року у російській суспільній, літературній і науковій думці раціоналістичні ідеї ще займали чільні позиції, то після невдалого повстання «просвітницькі ілюзії про панування розуму над життям, про можливість підпорядкувати рух історії раціонально сконструйованим теоретичним ідеалам» [15, с. 14] почали розвіюватися. Просвітницька картину світу з її «надто прямолінійною та механістичною» концепцією детермінізму (В. Маркович), а також з раціоналістичним психологізмом почала піддаватися сумнівам. У цій ситуації звернення російської літератури до світу надприродного означало «спробу вийти за рамки обмежень, установлених раціоналістичними схемами – філософськими, соціальними, психологічними та естетичними» [15, с. 14]. Підтвердження цієї

концепції знаходимо у пізній творчості письменників-декабристів, у філософській ліриці Є. Баратинського і поетів-любомудрів, у романтичній прозі О. Бестужева-Марлінського, ранніх творах М. Гоголя та О. Герцена, а також у філософській ліриці Ф. Тютчева.

Актуалізації проблеми безумства сприяли і особливості суспільно-політичного життя першої половини XIX ст. У цей період загальноприйнятою формою боротьби з інакодумцями було «покарання божевіллям»: безумцями нерідко оголошувались люди, неугодні владі або певному колу. Відомо, що за часів правління Олександра I за складання вільнодумних віршів був оголошений божевільним та ув'язнений юнкер Жуков. З метою публічної дискредитації були розпущені чутки про безумство О. Грибоєдова. Безумство приписували і В. Кюхельбекеру. Як наслідок, особливого значення набуває тема уявного, «штучного» божевілля, синонімічного інакомисленню, що використовувалось владою як засіб політичної боротьби. У літературі ця тема вперше була відтворена в комедії О. Грибоєдова «Лихо з розуму» (1822-1824), де прототипом головного героя Олександра Чацького став авангардний вольнодумець П. Чаадаєв, оголошений Миколою I божевільним за публікацію у «Телескопі» своїх «Філософських листів». Інколи оголошення людини божевільною використовувалось і з побутовою метою, наприклад, для отримання спадку або усунення «непотрібного» родича.

Загалом очевидно, що тематика прихованого і явного безумства є наріжним каменем для російської літератури. Незважаючи на цей загальновідомий факт, частота дивних, своєрідних персонажів у російській літературі більша, ніж здається на перший погляд. Причина цього явища з соціологічного погляду пов'язана з позицією Росії як охоронця Європи від навали східних племен. Проте всередині країни це викликало соціальну і психологічну напругу. Еволюція російської культури і думки у рокових антиномічних парах, магічна роль російського слова і анклавний характер усього російського, поліфункціональна роль російської літератури, яка часто заміняла слабо представлені науки і навіть політику, призвели до формування безумства як маски, що дозволяла людині уникнути тиску жорстокої дійсності.

Отож феномен безумства був надзвичайно актуальним для російського суспільно-політичного життя першої половини XIX ст., оскільки оголошення людини божевільною автоматично виводило її за рамки

соціуму, ставило поза загальноприйняті норми і правила, позбавляло вчинки і думки будь-якого сенсу і, нарешті, знецінювало божевільного як особистість в очах оточуючих.

5. Безумство у контексті світоглядно-філософської ситуації першої половини XIX ст.

Посилений інтерес до теми безумства у російській літературі першої половині XIX ст. був обумовлений і світоглядно-філософськими засадами. В історії розвитку філософії цей період відзначений високою інтенсивністю. Авторитетні філософські концепції послідовно змінювали одна одну: раціоналізм, що домінував у XVIII ст., зберіг свою актуальність і в перші десятиліття XIX ст.; ідеалізм став основою філософії романтизму; позитивізм ознаменував перехід до наукового світосприйняття. Така швидка зміна протилежних за своєю сутністю філософських концепцій, що відбулася за відносно короткий проміжок часу, обумовила виникнення ситуації епістемологічної кризи, спільної як для Західної Європи, так і для Росії.

Ключовим джерелом філософсько-естетичних ідей для російських романтиків, що зверталися до теми мистецтва, стала європейська романтична культура. Насамперед це праці Ф. Шеллінга «Система трансцендентального ідеалізму» (1800) та «Про відношення образотворчих мистецтв до природи» (1807), лекції з естетики, прочитані Ф. Шеллінгом у 1798-1799 та 1802 роках, а також роздуми В. Вакенродера, об'єднані у книзі «Фантазії про мистецтво для друзів мистецтва» (1799). Російським романтикам були також відомі праці братів Шлегелів, твори романтиків Гейдельбергської школи (К. Брентано, Й. Герреса, А. фон Арніма) і навіть афоризми Ф. Новаліса. Переклади естетичних трактатів, нарисів, окремих висловлювань німецьких романтиків систематично з'являлися у російських журналах 1820–1830 рр.: «Московський вісник», «Московський телеграф», «Телескоп», «Вісник Європи», «Московський спостерігач».

Відомими у Росії були також ідеї французьких романтиків (Ж. де Сталь, Ф.-Р. де Шатобріана, пізніше статті-маніфести В. Гюго, А. де Віньї), а також теоретичні декларації англійської «озерної» школи, що засвоювалися та розвивалися російськими мислителями досить вільно. Підтримка одних положень теоретиків романтизму не виключала спроб переосмислення інших ідей того самого ряду, а часом переходила до різкого відторгнення європейської, зокрема німецької, філософії в цілому.

«Російська естетична думка відстоює романтичні принципи обережніше та скромніше, ніж література того часу», – зауважує А. Селезньова [23, с. 4], позаяк естетизація безумства в побутовій поведінковій практиці перетворюється на своєрідну ігрову ситуацію, що реалізує естетичний модус романтичного безумства.

У філософсько-естетичних працях, художніх творах, щоденниках, мемуарах, в особистому листуванні безумство починає репрезентуватися в якості метафори нетривіальної свідомості, досвіду інобуття, форми протиставлення особистості і суспільства, міфологізованої фігури геніального безумця – поета, художника, творця (формуванню концепції романтичного генія сприяла також і філософія «культу героїв» Т. Карлейля), утверджуючи і популяризуючи тему безумства в російській літературі першої половини XIX ст.

У розвитку літератури зазначений період характеризується напруженістю, що обумовлено наступними причинами. По-перше, у цей час здійснюється перехід від одного типу суспільного світосприйняття до іншого, пов'язаний із кризою раціональної філософії Просвітництва і пошуком нових шляхів розвитку у сфері ідеології, філософії, мистецтва. По-друге, на літературній арені виступають три найбільших літературних напрямки – сентименталізм, романтизм, реалізм. По-третє, формується новий тип художньої свідомості та перебудова поетики: здійснюється перехід від традиціоналістської поетики до індивідуально-творчої, що простежується у поступовій трансформації системи категорій «автор – жанр – стиль». Переосмислення старих понять, прагнення до експериментів в області змісту і форми, взаємодія західноєвропейських і національних ідей – все це сприяло інтенсивному розвитку літератури цього періоду.

Тож цілком закономірно, що тема безумства, яка ототожнюється із духовністю і тлумачиться як «особливий – креативний – спосіб сприйняття і перетворення дійсності» [6, с. 16], як форма істинного знання, ірраціонального за своєю суттю, і однозначно протиставляється фальшивому бездуховному знанню, стає знаковою для російських романтиків. Піддаючись рефлективному осмисленню в рамках традиції, вона розглядається з різних позицій, зокрема як досвід інобуття, особлива форма свідомості, протилежна філістерському розуму, іманентна властивість хаотичної першооснови буття, модель поведінки, естетичний модус.

Англійський романтизм формувався за зовсім інших історичних обставин, ніж романтизм російській. «Політична та економічна історія Англії багато в чому визначала атмосферу, духовний космос, в якому народжувалися нові романтичні ідеї суспільно-художнього характеру», – пише К. Шахова [29, с. 229]. Великобританія кінця XVIII – початку XIX ст. була сформованою буржуазною державою з високим ступенем свободи окремої особистості. Зворотною стороною цієї свободи була самотність людини як у суспільстві, так і у світобудові, «самотність універсальна, космічна» [22, с. 21]. Звідси літературна фіксація цієї космічної самотності людини в покинутому Богом світі, пошук нових метафізичних основ для подолання цієї самотності – своєрідна «реабілітація Бога», і, нарешті, оспівування вільної і самотньої особистості, рівної першоосновам буття і навіть Творцеві, що відчуває тягар власної свободи та самотності.

Ці різнорідні лінії у своїй єдності і визначали основні тенденції розвитку англійського романтизму, якому передував період перед романтизму, значно довший ніж у Німеччині або Франції.

Окремі передромантичні твори в літературі та образотворчому мистецтві з'являються в Англії протягом усього XVIII ст., особливо другої його половини (В. Хогарт, Т. Гейнсборо, Г. Філдінг, В. Блейк). Останнього прийнято вважати передвісником англійського романтизму, своєрідним «передромантиком», за яким закріпилася репутація «безумного поета», що неодноразово ставав пацієнтом Бедламу (*Bethlem Royal Hospital* – відома назва лікарні для психічно хворих у Лондоні, яка безперервно існувала протягом декількох століть). Одне з центральних місць у творчості В. Блейка займала тематика екстатичного романтичного безумства, а особливо архетипічне протистояння між Уявою (*Los*) та Розумом (*Urizen*) [33]. Безумство поета, художника і філософа ставало викликом домінуючій системі цінностей, раціональній парадигмі, яка не могла вмістити в себе В. Блейка та його художній світ.

У контексті британської традиції поетичне безумство могло приховуватися за сугестивним терміном «*furor poeticus*», утілюючись у текстах і контекстах різних історичних авторів. Непевні сліди безумства можна розпізнати в літературній діяльності італійського поета Т. Тассо, братів Августа і Карла Шлегелів, Дж.Г. Байрона, П.Б. Шеллі. У цьому контексті цікава поема П.Б. Шеллі «Jullian and Maddalo: A Conversation» (1818–1819), в якій красномовне ім'я одного з героїв

(*Maddalo*) етимологічно пов'язане з безумством (*madness*) в англійському семантичному ореолі.

За майже півтора століття, які передували розквіту літератури романтизму в Англії, її політична і філософська думка зазнала могутнього впливу трьох революцій: Англійської громадянської війни (1642-1646), промислового перевороту (1760-1830), що розтягнувся на багато десятиліть, призвівши до зміцнення капіталістичної сили першої індустріальної країни світу, та Великої французької революції (1789-1799) з багатообіцяючим початком та сумною поразкою.

Усі ці події прямо або опосередковано відбивалися на світогляді та світовідчутті усіх громадян острівної держави. Стрімкий розвиток міст, виступи робітників, невдоволених матеріальними умовами свого існування, зростання чисельності ремісників, збідніння селянства і відхід його в пошуках праці у міста – все це призвело до появи в літературі нових тем і конфліктів, нових людських характерів і типів.

Велика кількість творів із християнською релігійною образністю, що була притаманна англійському романтизму, пояснюється тим, що політична й економічна боротьба в Англії, яка за часом збігається з першим періодом класицизму в англійській літературі, йшла під духовними прапорами, під гаслом суворої й чистої пуританської релігійності. Художні твори, теоретичні маніфести та висловлювання англійських романтиків були бунтом проти традицій пізнього класицизму з його холодною раціональністю, абстрактністю, пафосом, надмірною інтелектуальністю, надлишковістю посилань на античність, схильністю до алегорій.

Відносно нетривалий період розквіту романтизму (приблизно 30-35 років) дав Англії два покоління письменників, які суттєво відрізнялися одне від одного. До першої генерації поетів-романтиків, як відомо, належали В. Вордсворт, С. Колрідж, Р. Сауті – поети «озерної школи» (*Lake Poets*), яких іноді називають «лейкістами». У їхніх творах відчувається зв'язок із сентименталізмом, просвітительський культ природнього і водночас захоплення фантастикою, пристрастями, яскравими характерами і контрастами. До першого покоління англійських романтиків належав і В. Скотт, автор романтичних поем на середньовічні сюжети і зачинатель жанру історичного роману в європейській літературі.

Другий етап англійського романтизму представляють Дж. Байрон і П.Б. Шеллі, які утверджують новий тип романтичного героя-бун-

тівника, борця за справедливість. Твори обох письменників відзначаються великою емоційною напругою, пройняті духом історії й водночас глибоко філософічні та психологічні.

Самобутність кожного із представників англійського романтизму простежується у поєднанні суперечливих рис – уваги до старовини та глибокого дослідження сучасності, релігійних віруваннях і богоборчих мотивах, захопленні таємничим, містичним і водночас зверненні до правди життя, до дійсності в усіх її проявах. Романтики апелювали до найважливіших соціальних питань тогочасного буття: зображення французьких революційних подій з яскраво вираженим релігійно-містичним забарвленням, життя представників різних класів, утвердження права людини на щастя і свободу незалежно від її соціального походження. Водночас вони виявляли інтерес до різних країн і просторів, до вивчення побуту інших народів, прагнення осягнути дух епохи і знайти місце людини в ньому.

Своє відтворення в тогочасній літературі знаходить і образ Англії як великої колоніальної держави із володіннями майже на всіх континентах, що веде загарбницькі кампанії, переймається міжнародною торгівлею. Орієнтальна тема, образи розкішного Півдня чи загадкового Сходу, тема далеких подорожей через моря і пустелі або льодові тороси, звернення до давнього чи недавнього минулого, причому не лише свого народу, а й народів Європи, інших континентів характерні саме для англійського романтизму. «Старий мореплавець», «Кубла-хан, або Видіння уві сні» С. Колріджа, «Паломництво Чайльд Гарольда» Дж. Байрона, «Повстання Ісламу» П.Б. Шеллі та багато інших творів відбивають притаманну для романтизму Англії тенденцію постійного розширення простору творів (до космічного простору включно), вихід за вузькі межі острівної Британії. Тому можна вважати, що часово-просторові виміри англійського романтизму відзначаються особливою масштабністю.

Складним історико-літературним явищем, яке охоплювало не тільки ореол особистості й творчості Дж. Байрона, але й цілий комплекс тем, мотивів, образів, поетикальних рішень, що виявилися не лише в англійській літературі, а й в інших літературах, стає байронізм. «Захоплення поезією Дж. Байрона, поширення в європейській культурі початку XIX ст. його ідей та естетичних принципів стало одним із чинників формування національних варіантів романтизму», – заува-

жує О. Ніколенко [18, с. 3]. Найпоширеніший тип романтичного героя в різних національних модифікаціях одержав назву «байронічного». Його можна вважати інтернаціональним типом епохи, що увійшов не лише до красного письменства різних країн, а й у реальне життя. «Увесь його світ – від характеру соціальних комунікацій (одинака, протиставленого соціуму), способів самовираження (героя, протиставленого «натовпу»), особистісних стратегій (пошуку кохання і неможливості його знаходження) до побудови думки (свободолюбства) і мови, – розмірковує І. Мурзіна, – визначається «нормативною естетикою» романтизму, яка для XIX ст. була не лише художнім стилем, але і способом життя» [16, с. 121].

Саме байронізм викликав інтерес романтиків до внутрішнього світу особистості, найтонших нюансів почуттів і переживань людини, найглибшого та небаченого у людській психіці. Цілком закономірно, що подібне зацікавлення призвело до зображення фактів психічної патології: роздвоєння особистості, галюцінаторного безумства. Різні форми психічних розладів були відомі письменникам, поетам і художникам епохи романтизму. Для них це була сувора реальність їх власних біографій або життя їх близьких. Найпоказовішою ілюстрацією стали поети «озерної школи» В. Вордсворт, С. Колрідж, Т. де Квенсі, Р. Сауті, чий досвід відбився у їх власних творах.

Одним із таких прикладів є роздуми С. Колріджа [35] про безумство Гамлета – не від обмеженості розуму, а від нестатку розсудливості (*judgement*). Відомо, що поет розрізняв «безумство Уяви» та «безумство Пристрасті», і саме до першого, благородного, на його думку, виду, С. Колрідж відносить гамлетівський випадок, коли уява настільки сильна, що здатна обманути розум (*reason*) та відчуття (*senses*). Автопортретне зауваження С. Колріджа про «вишуканий обман прикидатися безумним тоді, коли ми насправді дуже близькі до безумства» [34, с. 541], стає своєрідним пророцтвом. І ця форма безумства, породжена гіпертрофованою уявою, яка не шкодить розуму, цілком прийнятна з погляду романтичної естетики поета основа для творчості.

Відтак факти реального безумства поетів-романтиків ставали фактами художнього процесу. При цьому безумство персонажу вже не було художнім прийомом, як у В. Шекспіра або Ж.-Б. Мольєра, а самостійною, часто основною темою художнього тексту. Появі таких художніх

образів зазвичай передувала серйозна інтелектуальна підготовка – знайомство з медичною теорією і практикою психіатрії того часу.

Водночас романтики відродили давнє поняття «божественної хвороби» або «меланхолії», яку за часів античності вважали благословенням богів. Відтак «Homo melancholicus», залежно від певного балансу гуморів (тілесних рідин), міг бути або безумцем, або поетом [32]. Передаючи еволюцію англійської лексеми «spleen», що вживається на позначення «селезінки» та «душевної хвороби», меланхолія набуває у XIX ст. особливого стилістичного забарвлення, перетворюючись на один із символів романтичної літератури. Недаремно Р. Бертон у трактаті «The Anatomy of Melancholy» [4] пише про хворобу душі й тіла, що простежується у пригніченості, апатії, відчуженості від зовнішнього світу. Відчуваючи муки і гризоту, люди перебувають у пригніченому стані довгий час, замикаються в собі, слабо реагують на зовнішні подразники, не йдуть на контакт з навколишнім світом. Г. Гейне у праці «The English Malady» [36] наголошує на цій особливості «меланхолійного темпераменту англійців», які через постійний холод і нестійку погоду «… стають слабкими та схильними до безумства» [36, с. 11]. Різні види ментальних відхилень, аналітично осмислених крізь призму європейської культури, проаналізовані в поемі «The Philosophy of melancholy» Т. Пікока [40].

Водночас у Росії виходить переклад праці професора медичного факультету Паризького університету Ф. Пінеля «Медико-філософське вчення про душевні хвороби» із «додаванням творів» доктора медицини і професора А. Маттьє, основною ідеєю якої є думка про складність діагностування людини як божевільної або психічно здорової. «Здатність міркувати одна й та сама і у людини схибленої, і у людини зі здоровим розумом. Здатність зближувати ідеї за їх істотними видимими законами подібності однакова в тому і в іншому» [цит. за: 26, с. 91]. Більше того, як людина епохи романтизму Ф. Пінель вважає, що напади безумства інколи сприяють розвитку уяви, надаючи божевільному надприродного натхнення та ентузіазму. Подібна характеристика безумцям може застосовуватися і до романтичного байронічного героя, і до художника у мить натхнення.

Не менш популярними у Росії 1830-х рр. були твори учня Пінеля Ф. Лере «Психологічні фрагменти про безумство», відомі читачам у французькому оригіналі. Поєднання психології і психіатрії, підкреслене

у назві книжки привертало увагу до вивчення безумства не лише психіатрів, але й письменників, які зверталися до цієї теми у своїх творах.

Отже, російські та англійські письменники створюють образи реальних безумців, хворих з медичного погляду. Позитивізм, який встановився у 30–40 рр. XIX ст., розставив свої акценти у розумінні феномена безумства. Безумство стало об'єктом наукового дослідження і, відповідно, втратило метафоричне значення мудрості і свободи. Відбулися зміни у трактуванні ролі безумства в житті людини, пов'язані з розвитком психіатрії та виникненням поняття «психічна хвороба», що утворюється внаслідок пошкодження структури мозку та його функцій під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів, а також призводить до втрати або обмеження здатності особи усвідомлювати себе, навколишній світ, уміння керувати своїми діями. Безумство починає розглядатися як психічний розлад, що свідчило не стільки про хибність інстинктів самого безумства, скільки про зіпсовану природу людини взагалі. «Характерна для класичної епохи антиномічна бінарна структура безумства / нерозуміння у XIX ст. трансформується в тричленну – людина, її безумство та її істина – структуру», – зауважує М. Фуко [27, с. 509].

Способи і форми «художньо-естетичного синтезу» клініки і поетики безумства, а також опис «репертуару» душевних хвороб романтичного і реалістичного дискурсів у літературних і публіцистичних творах першої половини XIX ст. у контексті російської та зарубіжної психології та психіатрії розроблені російською дослідницею М. Зиминою, яка виділяє три типи сюжету про безумство: «безумство за суспільною думкою; безумство за медичним висновком; <…>; тип іронії безумства» [9, с. 6].

6. Дискурс безумства 30–40-х рр. XIX ст.

У дискурсі безумства 30–40-х рр. XIX ст. відбувається перетворення метафоричної «високої хвороби» романтиків, яка була ознакою інакшості героя, на патографію психічного розладу, що починає досліджуватися у клінічному, соціальному та філософському аспектах. Перебираючи на себе функції науки, література стає інструментом культурної рефлексії перехідної епохи (у художньому дискурсі починають проявлятися антропологія, соціологія, філософія, психологія і психіатрія), збагачуючи власний зміст еволюцією психологізму, принципами художнього зображення людини, його буття у світі та взаємодії з іншими.

Відтак феномен безумства втрачає зв'язок з нерозумністю, стаючи позаісторичним поняттям, що втілюється в моральну критику, спрямовану на все, що здатне підірвати благоденство та порятунок людства. І в цьому контексті історія людства виглядає як історія безумця. Межа між нормальним і безумним історично рухлива й залежить від дискурсивних практик і стратегій.

Уявлення про безумство має також важливе антропологічне значення. Встановлюючи межу між розумом і безумством, дослідники визначають не тільки безумство, а й розум, який має в цьому випадку значення антропологічного нормативу. Оскільки безумство є відчуженням людини від її людської сутності, то воно у власній визначеності вказує на цю сутність.

Безумство розкриває істину існування людини, яка до певного моменту животіє в глибинах нашого «я». Хвороба свідчить не стільки про хибність інстинктів самого безумства, скільки про зіпсовану природу людини взагалі. Поведінка безумного є аморальною й асоціальною, але вона служить маніфестацією апологічної безодні, яка може відкритися за певних обставин в душі будь-якої людини. Таким чином, безумство – це не приватний клінічний випадок, воно збігається з предметом постійних філософських дискусій про сутність людського існування, про структуру суб'єктивності, про смисл і призначення людини.

Як відомо, медициною цей розлад психіки було названо хворобою наприкінці XVIII ст. Це призвело до зародження психіатрії та появи поняття «психічна хвороба», що означало втрату або обмеження здатності особи усвідомлювати себе, навколишній світ, уміння керувати своїми діями. На думку медиків, психічна хвороба виникає внаслідок пошкодження структури мозку та його функцій під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів, а також при втраті можливостей вищої нервової системи до діяльності. Під поняттям «розлад» розуміють певну групу симптомів або поведінкових ознак, що в більшості випадків спричиняють страждання й перешкоджають нормальній життєдіяльності людини.

Для нефахівця критеріями психічного захворювання є неприродність, незрозуміла поведінка, невмотивованість і непояснюваність дій, парадоксальність і карикатурність міміки та жестів, діяння людини собі на шкоду. Психічна хвороба в уявленні нефахівця пов'язана з архаїчним образом «безумного», «психопата», «маніяка», «дурня» [25, с. 65]. Серед розповсюджених уявлень про ознаки психічної хвороби фігурує втрата пам'яті, втрата свідомості, нездатність до розуміння. Саме такі

характеристики частіше за все зустрічаються в літературі. Ці ознаки портрета хворого складають його основу, але до них можуть приєднатися «додаткові» штрихи, які створюють характерні образи, що зводяться до деяких головних типів: загрозливий (герой новели «Рукопис божевільного» з роману Ч. Діккенса «Посмертні записки Піквікського клубу»), тип дурня, неврівноваженого, тип людини з особливо тонкою душевною організацією (містер Піквік), містичний тип (Маковниця у А. Погорєльського), відлюдник у «Вдові шотландського горця» В. Скотта. Ці типи є найбільш розповсюдженими, проте у літературі, як правило, вони не фігурують у чистому, художньо завершеному вигляді. Частіше фрагментарні, елементи різних типів можуть об'єднуватися та доповнюватися. Твори можуть породжувати образи, в яких сконцентровані ознаки двох, декількох чи навіть усіх типів. Ці типи представляють свого роду форму психологічного захисту [25, с. 69]. Тому портрети душевнохворих, які виникають у результаті різних варіантів психологічного захисту, можуть бути впорядковані за ступенем своєї соціальної прийнятності.

Типи відображають наступну послідовність основних екзистенціальних цінностей: фізичне існування, психічне існування в цілому, психічне існування на емоційно-поведінковому рівні, існування в інтелектуально-творчій сфері, існування у вищій (потойбічній) духовній сфері [25, с. 67]. Слід зазначити, що практично всі психічні захворювання виникають від перевтоми, психічних і фізичних травм, від хвороб, пияцтва та ін. До психогенних факторів належить: переляк у дитинстві, стреси, хвилювання, втрата близьких, нещасливе кохання, розумове навантаження.

7. Висновки

У літературі тема безумства є наскрізною, представленою в усі літературні епохи, а особливо в ті, коли загострюються відносини між літературою та дійсністю (середньовіччя, барокко, романтизм, модернізм, постмодернізм). Навіть коротке перерахування найвідоміших текстів, серед яких «Дон Кіхот» М. де Сервантеса, «Ідіот», «Двійник», «Брати Карамазови» Ф. Достоєвського, «Майстер і Маргарита» М. Булгакова, «Ніч ніжна» Ф. Фітцджеральда, «Записки божевільного» М. Гоголя, «Лихо з розуму» О. Грибоєдова, «Блаженство безумства» М. Польового, «Пікова дама», «Мідний вершник» О. Пушкіна, «Червона квітка» В. Гаршина, «Божевільний» Н. Наумова, «Чорний чернець», «Палата номер шість» А. Чехова, «Школа для дурнів» С. Соколова, «Вічна мерзлота» Н. Садур, «Донька Бухари»

Л. Уліцької, «Взяття Ізмаїлу» М. Шишкіна, «Життя з ідіотом» В. Єрофеєва, «Шум і лють» У. Фолкнера, «Вероніка вирішує померти» П. Коельо, «Пролітаючи над гніздом зозулі» К. Кізі, «Незабутня» І. Во, «Чапаєв і порожнеча» В. Пелевіна, «Пелагея та чорний чернець» Б. Акуніна, «Письменник і самогубство» Т. Чхартішвілі, «Червоне і чорне» Стендаля, «Замок Броуді» А. Кроніна, «Пісочна людина» Е.Т.А. Гофмана, «Мемуари божевільного» Г. Флобера, «Падіння будинку Ашерів», «Вільям Вільсон» Е. По, «Записки Піквікського клубу» Ч. Діккенса, «Джен Ейр» Ш. Бронте, «Талісман», «Вдова шотландського горця» В. Скотта, «Записки українського самашедшего» Л. Костенко, «Записки божевільного» Лу Синя, «Жінка в білому» У. Коллінз, «Записки божевільного» М. Стюарда, доводить, що тема безумства, різноманітно представлена в різних літературах в різний час, постійно залишалася актуальною. Принципова багатоаспектіність цього феномену уможливлює існування різних підходів до його вивчення.

Безумство розкриває істину існування людини, яка до певного моменту животіє в глибинах нашого «я», стаючи маніфестацією апологічної безодні, яка може відкритися за певних обставин у душі будь-якої людини. Таким чином, безумство – це не приватний клінічний випадок, воно збігається з предметом постійних філософських дискусій про сутність людського існування, про структуру суб'єктивності, про смисл і призначення людини.

Отже, актуалізація теми безумства в 20–40-х рр. XIX ст. була обумовлена специфікою взаємодії ряду факторів (історичного, суспільно-політичного, філософського, медичного) і відтворилася у великій кількості літературних творів, присвячених безумству як особливому культурному феномену.

Список літератури:

1. Академічний тлумачний словник української мови: в 11 т. – Т. 1 / [за ред. І. К. Білодіда]. – К. : Наукова думка, 1970. – 799 с.

2. Антощук Л. К. Концепция и поэтика безумия в русской литературе и культуре 20 – 30-х гг. XIX в. : дис. …канд. филол. наук / Л. К. Антощук. – Томск, 1996. – 234 с.

3. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. М. Бахтин. – М. : Худож. лит., 1990. – 543 с.

4. Бертон Р. Анатомия меланхолии / Р. Бертон / [пер. с. англ. А. Г. Ингера]. – М. : Прогресс – Традиции, 2005. – 832 с.

5. Букс Н. От составителя // Семиотика безумия: сб. ст. / [сост. Н. Букс]. – Париж-Москва, 2005. – С. 9–12.

6. Вайнштейн О. Б. Язык романтической мысли / О. Б. Вайнштейн. – М. : РГГУ, 1994. – 80 с.

7. Ванслов В. В. Эстетика романтизма / В. В. Ванслов. – М. : Искусство, 1966. – 404 с.

8. Зарва В. А. Просвітництво як феномен світової культури / В. А. Зарва // Слово і Час. – 2014. – № 2. – С. 14–24.

9. Зимина М. А. Дискурс безумия в исторической динамике русской литературы от романтизма к реализму : автореф. дис. … канд. филол. наук : 10.01.01 / М. А. Зимина. – Барнаул, 2007. – 22 с.

10. Лімборський І. Просвітництво у дзеркалі постмодерного світу / І. Лімборський // Зарубіжна література. – 2005. – № 5. – С. 35–37.

11. Лихачев Д. С. Смех в Древней Руси / Д. С. Лихачев, А. М. Панченко, Н. В. Понырко. – Ленинград : АН СССР. Отд-ние лит. и яз., 1984. – 295 с.

12. Лотман Ю. М. Дурак и сумасшедший / Ю. М. Лотман // Лотман Ю. М. Семиосфера. – СПб. : Исскуство, 2010. – С. 41–62.

13. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман // Лотман М. Ю. В школе поэтического слова : Пушкин, Лермонтов, Гоголь. – М., 1988. – С. 235–349.

14. Манн Ю. В. Русская литература XIX века : Эпоха романтизма / Ю. В. Манн. – М., 2001. – 447 с.

15. Маркович В. М. Дыхание фантазии В. М. Маркович / В. М. Маркович // Русская фантастическая проза эпохи романтизма (1820-1840 гг.): сб. произв. / [сост. А. А. Карпов]. – Л., 1990. – С. 5–47.

16. Мурзина И. Я. Теория и практика культурологических исследований / И. Я. Мурзина. – Москва-Берлин, 2015. – 190 с.

17. Назиров Р. Г. Фабула о мудрости безумца в русской литературе / Р. Г. Назиров // Русская литература 1870–1890 годов : сб. статей / [под ред. И. П. Кувшиновой]. – Свердловск, 1980. – С. 94–107.

18. Ніколенко О. Байрон – Пушкін – Шевченко (типологія і трансформація байронічної поеми) / О. Ніколенко // Філологічні науки. Збірник наукових праць. – 2011. – № 9. – С. 3–13.

19. Орфографічний словник української мови. – Режим доступу: http://hohlopedia.org.ua/orfografichnyy_slovnyk_ukrajinskoji_movy/page/bezumstvo.9153 – Дата звернення: 13.03.2017. – Назва з екрана.

20. Панченко А. М. Смех как зрелище / А. М. Панченко // Лихачев Д. С., Панчеко А. М., Понырко Н. В. Смех в древней Руси. – Л., 1984. – С. 72–153.

21. Платон. Федр / Платон // Собр. соч. в 4 т. / [пер. с древнегреч.]. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2. – С. 135–192.

22. Рабинович В. История зарубежной литературы XIX века. Романтизм / В. Рабинович. – М. : Флинта, 2016. – 88 с.

23. Селезнева А. В. Эстетика безумия в традиции русского романтизма : автореф. дис. … канд. филол. наук : 09.00.04 / А. В. Селезнева. – СПб., 2005. – 22 с.

24. Селин С. В. Вербализация концепта madness (безумие) в английском языке: когнитивно-корпусные и лингвокультурологические аспекты : дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / С. В. Селин. – Воронеж, 2011. – 232 с.

25. Скорик А. И. Психиатрические мифы. Сообщение 1 / А. И. Скорик // Социальная и клиническая психиатрия. – 2010. – Т. XX. – № 1. – С. 64–69.

26. Федосенко Н. Г. Мотив безумия в русской литературе и действительности 1830-1840-х годов / Н. Г. Федосенко // Материалы к Словарю сюжетов и мотивов русской литературы. Интерпретация текста: Сюжет и мотив / [под ред. Е. К. Ромодановской]. – Вып. 4. – Новосибирск, 2001. – С. 89–99.

27. Фуко М. История безумия в классическую эпоху [пер. с франц. И. К. Стаф] / М. Фуко. – СПб. : Университетская книга, 1997. – 576 с.

28. Червінська О. В. «Мертві душі» : гоголівська інтерпретація стану безумства / О. В. Червінська // Питання літератури. – 2013. – № 88. – С. 300–317.

29. Шахова К. О. Англійський романтизм / К. О. Шахова // Д. С. Наливайко, К. О. Шахова. Зарубіжна література XIX ст. Доба романтизму. – Тернопіль, 2001. – С. 226–338.

30. Шкловский В. Искусство, как прием / В. Шкловский // Шкловский В. О теории прозы. – М., 1929. – С. 7–23.

31. Ярская-Смирнова Е. Р. Социокультурный анализ нетипичности / Е. Р. Ярская-Смирнова. – Саратов, 1997. – 272 с.

32. Becker G. The Mad Genius Controversy : A Study in the Sociology of Deviance / G. Becker. – Beverly Hills : Sage, 1978. – 151 p.

33. Blake W. The first book of Urizen / W. Blake. – Kessinger Publishing, LLC, 2010. – 28 p.

34. Burwick F. Poetic Madness and the Romantic Imagination / F. Burwick. –Pennsylvania State University Press, 1996. – 316 p.

35. Coleridge S. Lectures on Shakespeare (1811-1819) / [edited by A. Roberts and S. T. Coleridge]. – Edinburgh University Press, 2016. – 248 p.

36. Cheyne G. The English malady. Tavistock Classics in the History of Psychiatry / G. Cheyne. – New York, Routledge, 1991. – 370 p.

37. Collins English Dictionary (Collins Complete and Unabridged) : Complete and Unabridged. – Collins ; Seventh edition, 2005. – 1888 p.

38. Farlex Trivia Dictionary. – Режим доступу: http://www.thefreedictionary.com. – Дата звернення: 18.03.2017. – Назва з екрану.

39. Klapp O.E. The fool as a social type / O. E. Klapp // The American Journal of Sociology. – 1949. – Vol. 55 (No. 2). – P. 157–162.

40. Peacock T. L. The Philosophy of melancholy : a poem in four parts with a mythological ode / T. L. Peacock. – London, 1812. – 125 p.

41. The American Heritage Dictionary of the English Language (Fourth Edition). – Houghton Mifflin Harcourt, 2000. – 2074 p.

42. Thompson E. M. The archetype of the fool in Russian literature / E. M. Thompson. – Canadian Slavonic Papers. – Vol. XV. – 1973. – P. 245–273.

43. Weineck S.-M. Talking About Homer : Poetic Madness, Philosophy, and the Birth of Criticism in Plato's Ion / S.-M. Weineck // Arethusa. – Vol. 31. – 1998. – P. 19–42.

References:

1. Akademichnyj tlumachnyj slovnyk ukrajinsjkoji movy: v 11 t. – T. 1 / [za red. I. K. Bilodida]. – K. : Naukova dumka, 1970. – 799 s.

2. Antoshchuk L. K. Kontseptsiya i poetika bezumiya v russkoy literature i kul'ture 20-30-kh gg. XIX v. : dis. … kand. filol. nauk / L. K. Antoshchuk. – Tomsk, 1996. – 234 s.

3. Bakhtin M. M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa / M. M. Bakhtin. – M. : Khudozh. lit., 1990. – 543 s.
4. Berton R. Anatomiya melankholii / R. Berton / [per. s. angl. A. G. Ingera]. – M. : Progress – Traditsii, 2005. – 832 s.
5. Buks N. Ot sostavitelya // Semiotika bezumiya: sb. st. / [sost. N. Buks]. – Parizh-Moskva, 2005. – S. 9–12.
6. Vaynshteyn O. B. Yazyk romanticheskoy mysli / O. B. Vaynshteyn. – M. : RGGU, 1994. – 80 s.
7. Vanslov V. V. Estetika romantizma / V. V. Vanslov. – M. : Iskusstvo, 1966. – 404 s.
8. Zarva V. A. Prosvitnyctvo jak fenomen svitovoji kuljtury / V. A. Zarva // Slovo i Chas. – 2014. – № 2. – S. 14–24.
9. Zimina M. A. Diskurs bezumiya v istoricheskoy dinamike russkoy literatury ot romantizma k realizmu : avtoref. dis. … kand. filol. nauk : 10.01.01 / M. A. Zimina. – Barnaul, 2007. – 22 s.
10. Limborsjkyj I. Prosvitnyctvo u dzerkali postmodernogho svitu / I. Limborsjkyj // Zarubizhna literatura. – 2005. – № 5. – S. 35–37.
11. Likhachev D. S. Smekh v Drevney Rusi / D. S. Likhachev, A. M. Panchenko, N. V. Ponyrko. – Leningrad : AN SSSR. Otd-nie lit. i yaz., 1984. – 295 s.
12. Lotman Yu. M. Durak i sumasshedshiy / Yu. M. Lotman // Lotman Yu. M. Semiosfera. – SPb. : Isskustvo, 2010. – S. 41–62.
13. Lotman Yu. M. Kul'tura i vzryv / Yu. M. Lotman // Lotman M. Yu. V shkole poeticheskogo slova : Pushkin, Lermontov, Gogol'. – M., 1988. – S. 235–349.
14. Mann Yu. V. Russkaya literatura XIX veka : Epokha romantizma / Yu. V. Mann. – M., 2001. – 447 s.
15. Markovich V. M. Dykhanie fantazii V. M. Markovich / V. M. Markovich // Russkaya fantasticheskaya proza epokhi romantizma (1820-1840 gg.): sb. proizv. / [sost. A. A. Karpov]. – L., 1990. – S. 5–47.
16. Murzina I. Ya. Teoriya i praktika kul'turologicheskikh issledovaniy / I. Ya. Murzina. – Moskva-Berlin, 2015. – 190 s.
17. Nazirov R. G. Fabula o mudrosti bezumtsa v russkoy literature / R. G. Nazirov // Russkaya literatura 1870-1890 godov : sb. statey / [pod red. I. P. Kuvshinovoy]. – Sverdlovsk, 1980. – S. 94–107.
18. Nikolenko O. Bajron – Pushkin – Shevchenko (typologhija i transformacija bajronichnoji poemy) / O. Nikolenko // Filologhichni nauky. Zbirnyk naukovykh pracj. – 2011. – № 9. – S. 3–13.
19. Orfoghrafichnyj slovnyk ukrajinsjkoji movy. – Rezhym dostupu: http://hohlopedia.org.ua/orfografichnyy_slovnyk_ukrajinskoji_movy/page/bezumstvo.9153. – Data zvernennja: 13.03.2017. – Nazva z ekrana.
20. Panchenko A. M. Smekh kak zrelishche / A. M. Panchenko // Likhachev D. S., Pancheko A. M., Ponyrko N. V. Smekh v drevney Rusi. – L., 1984. – S. 72–153.
21. Platon. Fedr / Platon // Sobr. soch. v 4 t. / [per. s drevnegrech.]. – M. : Mysl', 1993. – T. 2. – S. 135–192.
22. Rabinovich V. Istoriya zarubezhnoy literatury XIX veka. Romantizm / V. Rabinovich. – M. : Flinta, 2016. – 88 s.
23. Selezneva A. V. Estetika bezumiya v traditsii russkogo romantizma : avtoref. dis. … kand. filol. nauk : 09.00.04 / A. V. Selezneva. – SPb., 2005. – 22 s.

24. Selin S. V. Verbalizatsiya kontsepta madness (bezumie) v angliyskom yazyke: kognitivno-korpusnye i lingvokul'turologicheskie aspekty : dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.04 / S. V. Selin. – Voronezh, 2011. – 232 s.

25. Skorik A. I. Psikhiatricheskie mify. Soobshchenie 1 / A. I. Skorik // Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiatriya. – 2010. – T. XX. – № 1. – S. 64–69.

26. Fedosenko N. G. Motiv bezumiya v russkoy literature i deystvitel'nosti 1830-1840-kh godov / N. G. Fedosenko // Materialy k Slovaryu syuzhetov i motivov russkoy literatury. Interpretatsiya teksta: Syuzhet i motiv / [pod red. E. K. Romodanovskoy]. – Vyp. 4. – Novosibirsk, 2001. – S. 89–99.

27. Fuko M. Istoriya bezumiya v klassicheskuyu epokhu [per. s frants. I. K. Staf] / M. Fuko. – SPb. : Universitetskaya kniga, 1997. – 576 s.

28. Chervinsjka O. V. «Mertvi dushi» : ghogholivsjka interpretacija stanu bezumstva / O. V. Chervinsjka // Pytannja literatury. – 2013. – № 88. – S. 300–317.

29. Shakhova K. O. Angliys'kiy romantizm / K. O. Shakhova // D. S. Nalivayko, K. O. Shakhova. Zarubizhna literatura KhIKh st. Doba romantizmu. – Ternopil', 2001. – S. 226–338.

30. Shklovskiy V. Iskusstvo, kak priem / V. Shklovskiy // Shklovskiy V. O teorii prozy. – M., 1929. – S. 7–23.

31. Yarskaya-Smirnova E. R. Sotsiokul'turnyy analiz netipichnosti / E. R. Yarskaya-Smirnova. – Saratov, 1997. – 272 s.

32. Becker G. The Mad Genius Controversy : A Study in the Sociology of Deviance / G. Becker. – Beverly Hills : Sage, 1978. – 151 p.

33. Blake W. The first book of Urizen / W. Blake. – Kessinger Publishing, LLC, 2010. – 28 p.

34. Burwick F. Poetic Madness and the Romantic Imagination / F. Burwick. –Pennsylvania State University Press, 1996. – 316 p.

35. Coleridge S. Lectures on Shakespeare (1811-1819) / [edited by A. Roberts and S.T. Coleridge]. – Edinburgh University Press, 2016. – 248 p.

36. Cheyne G. The English malady. Tavistock Classics in the History of Psychiatry / G. Cheyne. – New York, Routledge, 1991. – 370 p.

37. Collins English Dictionary (Collins Complete and Unabridged) : Complete and Unabridged. – Collins ; Seventh edition, 2005. – 1888 p.

38. Farlex Trivia Dictionary. – Rezhym dostupu: http://www.thefreedictionary.com. – Data zvernennja:18.03.2017. – Nazva z ekrana.

39. Klapp O.E. The fool as a social type / O. E. Klapp // The American Journal of Sociology. – 1949. – Vol. 55 (No. 2). – P. 157–162.

40. Peacock T. L. The Philosophy of melancholy : a poem in four parts with a mythological ode / T. L. Peacock. – London, 1812. – 125 p.

41. The American Heritage Dictionary of the English Language (Fourth Edition). – Houghton Mifflin Harcourt, 2000. – 2074 p.

42. Thompson E. M. The archetype of the fool in Russian literature / E. M. Thompson. – Canadian Slavonic Papers. – Vol. XV. – 1973. – P. 245–273.

43. Weineck S.-M. Talking About Homer : Poetic Madness, Philosophy, and the Birth of Criticism in Plato's Ion / S.-M. Weineck // Arethusa. – Vol. 31. – 1998. – P. 19–42.

THE FUNCTIONAL-SEMANTIC CATEGORY OF AFFIRMATION IN THE UKRAINIAN LITERARY LANGUAGE

Hurko Olena[1]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_27

Abstract. The research proves that affirmation is a functional-semantic category, which has a logical-psychological ground and modus character. This category is represented by its units on different language levels, which are linked by the same affirmative meaning. The diversion into direct and indirect affirmation is distinctive for functional-semantic category of affirmation. These kinds of affirmation verbalize lexico-grammatical, morphological and syntactical means. Direct affirmation is monosemantic and is expressed immediately. It is represented by lexico-grammatical, morphological and syntactic markers. Indirect affirmation is expressive, not related directly to affirmative meaning, actualized by indirect identifiers on the grammatical level of the Ukrainian literary language. It requires more complex, in-depth and mediate perceptual process. It depends on context and is also represented by auxiliary linguistic units. Activity of lexico-grammatical explicators of the direct affirmation in the Ukrainian literary language is determined by a great number of verb, adjective, noun, numeral and phraseological lexemes, which verbalize affirmative meaning without paying attention to context. Particle "yes" is a dominant of direct affirmation on morphological level. The usage of modal words as direct ways of explication of affirmation is determined by their semantic-grammatical features and stylistic-expressive peculiarities. Taking this into account, groups of modal lexemes have been established, which consist of 'affirmation' seme, representing speaker's assurance in the verity of saying, establishment of positive or negative attitude of the speaker to what is being said, statement of existence of collocutor and information on consistent, generalized interpretation of thoughts. Within the means of affirmation transmission, the units of syntactic level are dominant. The most productive and multipurpose explicator of direct affirmation on syntactic level is

[1] Doctor of Philology Sciences, Professor of a Chair of Translation and Linguistic Training of Foreigners, Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine

© Hurko Olena

declarative sentences. They are characterized by establishment function, which is the basis of the explored category. Affirmative words-sentences are direct markers of affirmation realization, which independently, without help of other lexemes, affirm what they question. Affirmative function is most expressively verbalized by those words-sentences, which are used to agree with the previous saying, speaker's assurance in the saying, confirmation of the accuracy of collocutor's thoughts, consistence in expressing one's own thoughts, summarizing, detailing, explanation of the statement. Indirect affirmation is presented by implicit means of explication of the affirmation on the grammatical level of the language. The use of exclamation words for the sake of verbalization of indirect affirmation in the sentence is conditioned by their ability to realize the meaning of various human feelings, expressing certain positive or negative information, the basis of which lies within affirmation or confirmation of any fact, event, phenomenon. Particularly expressive affirmative sentences are denoted by negative rhetorical questions, which point out the falsity of the negative and prompt the listener to make a statement on their own. Indirect affirmation is also marked in the structure of rhetorical issues, which in most cases are statements, judgments, which do not need to be answered, since they reflect the speaker's thoughts in the form of a message. Incitement of affirmative semantics in rhetorical questions is assisted by particles, intonation, semantic contextuality and content conditionality.

1. Introduction

Researches from various branches of scientific knowledge show keen interest in the question of status of the category of affirmation and its linguistic explication. The spectrum of problems connected with ascertaining the linguistic specificity of affirmation is still a point for discussion in linguistics.

The category of affirmation was qualified by researches as logical and grammatical that constitutes predicativity of a sentence, serves a form of human thinking, reflects real being and has morphological means of expression (O.I. Baharev [2]); as communicative pragmatic that provides implementation of a range of thought acts – affirmation, approval, consent, affection, gratitude, etc. (L.M. Vladymyrska [5], I.V. Museinyk [19]); as structural and semantic which is represented by different manifestations of affirmative meaning in functional types of sentences (V.F. Babaitseva [1],

A.A. Kalynina [14]); as syntactical, explicated at sentence communicative level (P.S. Dudyk [11], O.P. Kushch [16]); as semantic and syntactic, which is based on the connection between a subject and a phenomenon of extralingual reality (I.R. Vyhovanets [4]); as modus (cognitive-functional) that distinguishes main affirmative category unit, represents its features emphasizing their importance and necessity, particularly for classifying the cognitive elements of human experience (M.M. Boldyrev [3], O.L. Dotsenko [10]); as semantic and grammatical in the frames of which specialized and non-specialized means are distinguished and are systematized with the help of functional semantic field (I.Y. Kharytonova [35], Y.S. Stupak [29]). Though each of the mentioned approaches reflects only one of the aspects of the investigating category that renders impossible clarification of its integrated nature.

The tendency to study syntactic phenomenon is characteristic of modern linguistics not only in terms of formal structure, but also in terms of functional-semantic parameters which consist of linguistic categories. Taking into account this fact, the necessity to study the specificity of lingual categories thoroughly becomes important. The interpretation of such lingual categories is based on their consistent realization at different levels of language.

When studying the category of affirmation on the materials in English, Ger-man, Russian, French, linguists traditionally indicate its universality, outline the parameters of lexical, phraseological, morphological and syntactical representation of affirmative content (L.M. Vladymyrska [5], Y.S. Stupak [29], A.A. Kalynina [14]).

In Ukrainian linguistic studies certain aspects of the category of affirmation have already been a separate subject of investigation for linguists. For example, K.S. Symonova [26] noted an affirmative content of particles, I.Y. Kharytonova [35] substantiated affirmative semantics of verbs, nouns, adjectives, P.S. Dudyk, A.P. Zagnitko, O.P. Kushch [16] substantiated affirmative function of words-sentences, I.R. Vyhovanets analyzed affirmative sentence [4], N.K. Voitsekhivska [6] emphasized the connection between categories of affirmation and consent, I.V. Museinyk [19] investigated pragmatic and semantic features of evaluative utterances that include negation and explicate affirmation of different degree of categoricalness. Nevertheless, there is no study in modern Ukrainian linguistics that is dedicated to integrated study of functional-semantic category of affirmation.

The relevance of the theme is based on the necessity to study the category of affirmation in Ukrainian literary language. That's the reason of our aim to investigate the category of affirmation in Ukrainian literary language. The set aim implies the need to accomplish the following tasks: 1) to characterize the main scientific approaches to studying the problems of affirmation in linguistics, logic, philosophy and psychology; 2) to substantiate a multistatus nature of the category of affirmation; 3) to differentiate direct and indirect affirmation; 4) to define the means of direct affirmation expression at morphological and syntactical levels of Ukrainian literary language; 5) to systematize the means of indirect affirmation expression.

The object of the investigation is language means at different levels as explicators of the category of affirmation in the Ukrainian literary language.

The subject of the analysis is the hierarchization of means of direct and indirect expression in the frames of functional-semantic category of affirmation.

2. The ancient and today's studying of affirmation

The spectrum of problems connected with affirmation attracts the researchers' attention from long ago and has a long history. The first attempts of explaining this category took place in ancient Greek and Indian philosophy (vaisheshika and nyaya schools). The basis of these schools' concept is recognition of a real being as ontological object of affirmative judgements.

In the works of ancient thinkers, the studying of affirmation was based on the theory proposed by Aristotle of two opposite forms of human thinking activity – affirmation and negation. According to his observations, everything that is negated by anybody can be affirmed, and an affirmation is anybody's utterance about anything. Nevertheless, such approach is not holistic and unambiguous, because it renders impossible interpretation of all linguistic manifestations of affirmation.

Modern characterization of affirmation includes functional-semantic features in studying language units. In this regard, traditional definition of the category of affirmation as logical-grammatical or semantically-grammatical limits its functional capacity and implies the necessity of further versatile investigation drawing on the newest approaches in linguistics.

The category of affirmation belongs to the group of modus categories. It closely interrelates and intersects with such modus categories as modality,

epistemicism, persuasiveness, evidentiality, reality / irreality, evaluation, the units of which transferring the information reflect subjective speaker's attitude toward given information and take part in forming affirmative utterances. For example, According to M. Forbes, success comes to those who do the things that he or she likes the most [33, p. 10].

The category of affirmation belongs to the group of modus categories. It closely interrelates and intersects with such modus categories as modality, epistemicism, persuasiveness, evidentiality, reality / irreality, evaluation, the units of which transferring the information reflect subjective speaker's attitude toward given information and take part in forming affirmative utterances. For example, ***According to M. Forbes,*** *success comes to those who do the things that he or she likes the most* [33, p. 10].

The category of affirmation is an important method of cognitive-communicative sphere of human consciousness, as it constitutes the base of many speech acts of positive reaction – consent, admission, approval, statement, gratitude, congratulation, acceptance, awareness and serves for informative interpretation of the world. For example, *Oh, how strange your images are!* ***My God, what a beauty****!, Harytin wondered making the sign of the cross in front of each new image* [21, p. 100].

The concepts *affirmativeness, affirmation, assertion, positiveness* function in linguistic literature in parallel. It demonstrates a wide vocabulary for nomination of the category of affirmation in modern linguistics.

Drawing on the previous scientific achievements in classification of affirmative units according to the method of speech implementation (L.M. Vladymyrska [5], N.V. Voitsekhivska [6], A.A. Kalynina [14], O.P. Kushch [16], Y.S. Stupak [29], etc.), we consider it's logical to distinguish direct and indirect affirmation. We define direct affirmation as unambiguous, apparent, directly expressed, the one that doesn't depend on contextual and situational prerequisites, especially the form reflects the content, which was formed at the level of thinking. Indirect affirmation is the one that doesn't have a clear link with affirmative content, because it includes such language units that don't highlight the affirmation directly. Indirect affirmation often results from the content of a sentence and mostly depend on the context.

The system of functional-semantic implementations of direct affirmation in Ukrainian literary language is formed by explicit means. Among the markers of realization of direct affirmation there are, first of all,

lexical-grammatical (*to claim, fact, true, some*), morphological (*yes, all, it's necessary, I, first of all*) and syntactical units (***Small river Rastavytsia calmly flows between two ranges of steep mountains down the wide valley***) [21, p. 6].

In addition to the markers of direct expression of affirmation, there are means in the Ukrainian literary language that update the affirmation indirectly. Sentences with implicit content are largely built on the semantic and grammatical laws of language, that is, they have certain systematically conditioned features. In particular, functional words can execute the role of indirect confirmation markers explaining the affirmation with a shade of sequence, simultaneity, completeness and accuracy of the message, etc. The interlocutor interprets the indirect assertive content not directly but on the basis of rethinking, for example: *I had enough time to learn both Turkish and Arabic, said Hurrem.* ***And the Persian*** [33, p. 83].

3. The representation of direct affirmation

The criteria for specification the direct affirmation include the following: the presence of lexical units that independently explicate the meaning of the statement or its shade; formation of sentences without negative means and interrogative intonation; operation of sentences expressing the pragmatic meaning of the affirmation, in particular confirmation, approval, permission, promise, agreement, assignment, assumption; active repetition of elements for enhancing the communicative-pragmatic affirmation potential; use of stable combinations of words specializing in confirmation of presence, significance, expediency with shades of capture, joy, satisfaction; the use of constructions implementing the affirmative semantics of the expression of will for further realization or statement of a certain fact, event, action, etc.

Words of different language classes explain the affirmation by their lexical meaning. In modern grammar science, as N.L. Ivanytska [31] notices, the role and place of every notional part of the speech is clearly outlined in the perspective of its centrality and peripherality. In particular, the noun and the verb possess the central role in the grammatical structure of the language. Given this, typical lexico-grammatical verbalizers of affirmative meaning include, first of all, verbs such as *to affirm, to confirm, to state, to approve, to report, to inform, to point out, to sum up, to declare, and to testify*. The use of such verbs in the sentence structure makes it possible to transfer a mental affirmative act: *He is pleased to note that the work has*

been completed [33, p. 100]. In the explored material, verbs that explicate the modular meanings of the reciprocity, statement, affirmation, reporting, assurance, informing implement the language needs.

The affirmative meaning is also characteristic of nouns, by which they reproduce the internal state of the speaker, indicate the presence of elements of human being and nature, and express the identity of someone or something. That is why those groups of noun tokens, which explain the idea through affirmation, are singled out, because direct lexical meaning does not contain in its structure negative components, and therefore, formed on the basis of affirmation. For example, ***the truth*** *is what really exists;* ***analogue*** *is those that show similarity, resemblance to another subject.*

There are many words in the Ukrainian literary language with attributive meanings that are used to affirm certain attributes (*plump, sighted, long*), value, significance (*rich, basic, meaningful*), authenticity, truthfulness (*honest, objective, frank*), being, presence (*available, valid, permanent*), similarity, typicality (*similar, typical, monotonous*), as well as to define completely opposite concepts (*healthy – ill, individual – collective, respectable – frivolous, early – late, natural – artificial*).

The least productive in the implementation of affirmative meaning are numerals, but they also contribute to the expressiveness of quantitative semantics, indicating the presence of a definite or indefinite number of someone or something. For example: *This poor girl is only* ***ten*** *years old. I will take her for the daughter. Hlib is* ***twelve*** [30, p. 130].

Phraseological units, in comparison with other lexical-grammatical means of explication of direct affirmation, appear more capacious and pragmatically brighter. The generalization of phraseological affirmation units made it possible to distinguish ten most productive semantic varieties of expressive affirmation: 1) phraseological units, informing about work, activity of someone; 2) phraseological units formed on the basis of the statement of success, the effectiveness of a sign, action or circumstance of action; 3) phraseological units that claim someone's interest in someone or something; 4) phraseological units that help figuratively indicate the appearance of someone or something; 5) phraseological units affirming the similarity of someone or something to someone or something; 6) phraseological units that correlate with the expression of the affirmation of the necessity of someone, the appropriateness of something; 7) phraseological units that claim importance, the value of someone or

something; 8) phraseological units that state the truth, the probability of something; 9) phraseological units, indicating prosperity, including the availability of money; 10) phraseological units that convey a sense of aesthetics, beauty.

The dominant in the system of morphological means of expression of the affirmation is affirmative particle yes. This particle, besides the main meaning, represents many various additional shades in the sentence, in particular: conclusion, agreement, confirmation, statement, belief, categorical assurance, approval, request, invitation, wish, and motive.

Sufficiently representative in the transmission of affirmative meaning are particles such as *aha, avzhezh, atozh, ayakzhe, otozh, ehe, uhu, umhu,* which serves primarily for the creation of the modality of the statement and more expressive description of the events in the sentence.

Among the morphological means of expressing direct affirmation in the Ukrainian literary language, pronoun tokens are marked by high productivity. These words do not simply localize and identify a person, an object, a being, a quantity, a place, a time, a cause, they are the typical bearers of affirmative semantics, since they state the presence of a potential subject, a probable sign, circumstance, and can also pass affirmation with a shade of generalization, isolation, identity of a sign of action or state. For example, ***Everyone*** *aspires for happiness* [32, p. 62].

In view of the fact that in the system of markers of direct affirmation a prominent place belongs to modal words, in our study, depending on the semantic content, the following groups of tokens containing the following 'affirmation' are singled out: 1) words expressing the speaker's confidence in the reality of the message; 2) words that reflect the author's personal opinion on a particular situation; 3) words representing a re-modality, confirm the source of the opinion or message and appeal to the previously acquired knowledge of the addressee; 4) lexemes transmitting emotional and evaluative semantics, in particular the negative emotional attitude of the speaker to the content of the statement, for example, saying dissatisfaction, annoyance, neglect, anger, distrust, rage, reprobation; 5) words expressing the positive attitude of the speaker to certain phenomena, events, objects, affirming, in particular, admiration, astonishment, satisfaction, joy; 6) words used mainly for informing about the presence of the interlocutor; 7) words like *first(ly), second(ly), further, finally, and the last, in conclusion,* indicate a sequence of thoughts; 8) words, for example, *actually, in particular,*

for example, used for the transmission of logical streamlining of speech, the highlighting the basic information, the identification of the result; 9) words that verbalize affirmation with a tint of consequence, concreteness, generalization.

The meaning of affirmation also passes the affirming-modal predicate words as *it is required, worth, desirable, possible, necessary, essential,* which, combined mostly with the infinitive, explicit the modal modification of the state, for example, indicate the possibility of realizing something (***It is necessary*** *to live*) and realize the meaning of the permission (***It is possible*** *to read there*). In addition, predicative modal words with affirmative meanings can verbalize the categorical will expressions, in particular: categorical demand, persistent recommendation, advice, and wish.

The main means of explication of direct affirmation in the modern Ukrainian language include narrative sentences that distinguish primarily by their function, which they perform in the process of communication: transmit messages of the speaker, description of certain phenomena and facts of reality. Taking into account, that intonation plays an important role in the formation of affirmative meaning in such sentences, we distinguish four types of narrative sentences: *the actual narrative, message-sentence, explanation-sentence, and statement-sentence*.

Actually narrative sentences in the process of communication serve to state, confirm the fact of reality, although the appeal to the interlocutor is not direct, but has an indirect character: *Somewhere in the dark the people called out, the dogs were barking plaintively and the bad weather rushed and blew* [9, p. 14]. *The message-sentence* is a direct appeal to an interlocutor for informing about an object, phenomenon or action that is interesting to him: *Look, a wife, as she proudly gazes through the glasses as far as at our findings, through the house* [22, p. 265]. The sentence-message differs from the actual narrative sentence with a more specific statement, in particular the statement of fact. *The explanation-sentence* is a communicative type of story, typical of both dialogical and monologue speech. Functioning of the explanation-sentence is possible only in connection with the previous statement, to explain what it is intended: *People began to avoid not only Motrya, but her mother as well. The place where they lived, it became somewhat terrible – they began to run over him* [17, p. 284]. Explaining the speaker specifies, senses the content of the report, accentuates the listener's attention at a certain moment. Explanation-sentences state the additional

information to a reported. Statement-sentences in their communicative direction are similar to the message-sentences. They turn their content to the direct listener and aim to not only inform him about the fact, action or phenomenon, but also cause the corresponding reaction of this listener. *The statement-sentence* is stating, specifying certain thoughts are a signal that leads to action: *Though you will not be a blossom of flower, / Levkoevoju fragrant-golden, / Though you went among the crowd swim / In the ocean of routine and stagnation, / Still, for me you are clear, and pure, / Will not stop being a saint, / As the color that the heat did not undergo any cold or heat, / As the ideal is all clear – because distant* [31, p. 141].

The affirmative meaning can be realized by every lexeme of the narrative sentence, which is distinguished by a logical accent, emphasizing the attention of the speakers on that word in the sentence, which is semantically and stylistically the most important for each separate speech situation. As a result, various functional-stylistic variants of sentences appear, let's compare: *Cossacks participated in many campaigns on the Turks* [8, p. 234] – due to the alternate logical allocation in this sentence, each of the full words can create its various stylistic variants, explicating the affirmation with the help of allocated lexemes: ***The Cossacks*** *(and not somebody else) participated in many campaigns on the Turks; The Cossacks participated in many campaigns on the* ***Turks*** *(and not on the Tatars), and so on.*

The affirmation in the induction sentence is represented by a categorical, softened and neutral motive. The main means of expressing affirmative meaning in the motive sentence include imperative method of the verb-predicate, the form of conditional and the actual method of verb-predicate with the motive particles *haj, nehaj* , intonation, elliptical motive constructions, complex sentences explicating the message, the explanation, etc. E. g: ***Glory to Ukraine****! And* ***to the heroes glory****!* [30, p. 50]; *Yeah,* ***here, here****!* [18, p. 34].

The affirmation, expressed with the help of affirmative words-sentences, we qualify as direct, we list them as typical markers of the category under study, since the function of constructs is like *Yes; So is it; Of course; Okay; For sure; Right; Shche b pak; Exactly; Ta vzhe zh; Otozh-bo* because of affirmation of something.

On the basis of the lexical-grammatical approach to the differentiation of vocabulary words developed in Ukrainian linguistics, the words-sentences with affirmative semantics are represented by four groups, in particular:

1) particles (*When tailored someone boots, then dropping them or putting on, they give a thank you.* ***Ege*** [15, p. 44]; 2) modal words (*It is easier to carry a barbell –* ***Definitely****!*) [20, p. 206]; 3) exclamations (*We will protest – Okay,* ***to her God****, bravo* [33, p. 83] and exclaiming phraseological connections (*Here you are! Here is your father! And what will our Onysya do?, asked Prokopovychka* [22, p. 70]; 4) etiquette forms (*Good afternoon to you, I said.* ***Good afternoon*** [23, p. 328].

Communicative forms, formed by different variations of lexemes, are quite common among the words-sentences in the function of the explicators of direct affirmation, for example: 1) exclamation + modal particle: ***Oh yes, yes****! He will be here! I heard how he spoke with your old, walking path* [34, p. 35]; 2) exclamation + modal word: ***Oh, really****, I say, I do not know where this bird will be for night, what did her in an evil hour in a strange land lead?* [18, p. 39]. Confirmation of the facts, indicated in the replica of the interlocutor (*which is true, it is true*), consent (*Yes! Of course!*), assessment of the phenomena (*Oh! It must be!*) are the main general meanings of affirmative words-sentences, the contents of which the specific content depends on the context, situations, conditions of expression, and sometimes even use of non-verbal means of communication. The words-sentences with affirmative semantics are an expressive means of explication of the category of affirmation in the Ukrainian literary language, because they help to establish the speaker's reaction to the expression of the interlocutor, the satisfaction of what he has seen and heard, inform the truth of the words of the author regarding a particular speech situation, and so on.

The statement of identity or similarity of positions, beliefs, views in the process of linguistic communication, informing of the absence of any contradictions gives grounds for counting sentences with the semantics of consent to those expressing affirmations, and distinguishing the following basic pragmatics of direct affirmation in the Ukrainian literary language: 1) affirmation-confirmation: *Is it about the feeling of Mr. Balzac? Yes, it is* ***on this very occasion*** [32, p. 143]; 2) affirmation-approval: *Well, that's all ... Cope ...* ***What are we with you all the same good men*** *...* ***Everything is done correctly, you see, the land is not wet, then there is no water, water retreated*** [24, p. 203]; 3) affirmation-permission: *Do you know who I am and allow yourself to speak to me like that ?!* ***I allow myself to speak even to the gods*** [32]; 4) affirmation-promise: *Just promise that you will find the prince!* ***I promise*** [24, p. 138]; 5) affirmation-arrangement: *Kill me ...*

Are you sure you want this? How? You're serious about going.. Yes! ***OK! I'll kill you But under one condition ... You wait for three days*** [24, p. 166]; 6) affirmation-subjection*:* ***I would agree even for one thousand!*** *All the same our mine will be closed in a month* [32, p. 428]; 7) partial affirmation: *It was necessary to gather me on the comforting words and to reassure my sad mother, but did not know what to say. Feeling only a slight surprise: I was hoping for this, but not now, when the summer, and somewhere in the autumn – obviously****, my son wanted to collect some money*** *for learning, because we always onerously with him.* [33, p. 57]; 8) uncertain affirmation: *Vasilivno, can you see with your third eye, if my husband had a mistress? Do you have any suspicions?* ***But it does not even exist*** [24, p. 139]; 9) affirmation-assumption: *And what makes you better? You give up to me,* ***and maybe ... and your child. My child****?! Do not rush with such words, Messo* [32, p. 162]; 10) polite affirmation: *For the lord!* ***Thank you****!* [32, p. 386]; 11) ironic affirmation: *And I beg Albino Romanivno to do without an image. So what then?! And even then, after all, maybe sometimes I won't be able to wait anymore. I am not waiting already.* ***And if you, my dear son-in-law, stayed with us, then keep silent in two trumpets and hear what they say*** [24, p. 213]; 12) false affirmation: *How do you think about yourself well?* ***Just like about you*** [32, p. 400].

Relying on the fact that the grammatical statement of the affirmation in the sentence is the absence of a particle 'not' but the context and the particular speech situation are significant components of the affirmation, we distinguish the main types and subtypes of affirmations without the use of negative means.

General affirmation is divided into two subaspects of direct affirmation. The first subaspect (non-fragmentary affirmation) forms any sentences without objectionable means and questioning intonations that do not have any special lexical units, which convey affirmation. For example, *Near the dam against the mill on a hill stood an old oak church with five domes, and around it, as if embedded in a thick cherry grove, stood even older than the church, squashed, a wide bell tower with columns around* [21, p. 6].

To the second subaspect (fragmentary affirmation) we list sentences that include lexical units of different parts of the language, which pass the affirmation to its lexical meaning: *And you, Grygoriy Petrovych, should I treat you? She asked firing an eye on Protsenko.* ***Everyone! Everyone****! said Dowbnya quietly* [18, p. 329].

The second kind of affirmation is an affirmation -confirmation, which includes fragmentary affirmation and non-fragmentary affirmation. In the Ukrainian literary language, depending on the nature of the first replica in the context of the dialogue, we distinguish two methods of realization of the non-fragmentary affirmation.

To the first subaspect we include non-fragmentary affirmation-confirmations, which are mostly an answer-confirmation to the questions posed by the actual questions. E. g: *Again* ***from Matviy****? Surely* ***from St. Matviy****, solemnly says Dorohtey* [27, p. 334]. It is precisely because of the lack of negations and because of the repetition of the lexical units of the previous question the given sentences acquire an affirmative meaning.

The second subaspect is represented by non-fragmentary affirmation, which repeats mainly the last components of the previous non-interrogative expression, E. g: *I can be happy only* ***with you****. I am –* ***with you*** [24, p. 92]. The focus on the re-component provides the implementation of expressive affirmation.

Among the means of fragmentary affirmation, two subaspects are identified, namely: affirmation-confirmation in the answer to the actual question sentence, which requires a response-confirmation and affirmation-confirmation, which is a positive assessment of the previous non-interrogative sentence.

The system of links between referencing sentences and responses that explains the affirmation is illustrated by the scheme in which the letters A B C D are used. In the modern Ukrainian language, we have several ways of implementing the affirmative content in the questions and answers according to the presence or absence of one of the components of the sentence : 1) A – BCD; 2) A – BC; 3) A – BD; 4) A – B; 5) A – CD; 6) A – C; 7) A – D. Component A is a self-questionable message requiring a response-confirmation; component B – syntactically unclassified sentences; component C – a communicatively relevant member projected by the question; component D – an additional notification of the facts, the events presented in the sentence. This classification allows you to implicate affirmation meaning according to the first type of relationships between the components: 1) A – BCD: *–Are you able to embroider the canvas*? (A) – *Yes* (B), *I can* (C), *in my own way* (D). The second remark of communicative unity is a structurally complete answer-sentence containing fragmentary affirmation-confirmation (with a special lexical means of expressing

affirmation in component B). Let's try to transform the mind by designing other variants of the links between the components: 2) A – BC: – *Can you embroider the canvas?* (A) – *Yes* (B), *I can* (C); 3) A – BD: – *Can you embroider the canvas?* (A) –*Yes* (B), *in my own way* (D); 4) A – B: – *Can you embroider the canvas?* (A) – Yes (B); 5) A – CD: – *Can you embroider canvas?* (A) – *I can* (C), *in my own way* (D); 6) A – C: – *Can you embroider the canvas?* (A) – *I can* (C); 7) A – D: – *Can you embroider the canvas?* (A) – *In my own way* (D). Consequently, in variants 1, 2, 3, 5 and 6, the syntactically divided, partially non-identical structure of the answer-sentence question is presented; in option 7 it is a syntactically unclassified, non-isomorphic structure of the question corresponding sentence; in option 4 – syntactically uncharted response-sentence. In texts of fiction, similar variants of sentences occur, representing affirmations with the help of different lexical units. Mostly, second type is prevailing A – BC: *Did you, Laro, said that you took away a wedding dress*? (A) – *Yes* (B), *took away* (C) [24, p. 96]. However, there are other structures of sentences: *And we went to the house together* (A). – *Yes* (B), *of course!* (D) [24, p. 101]; *So everyone agree?* (A) – *Everyone! Everyone...* (C) [17, p. 132]. The following illustrations are shown that special lexical-grammatical expressions of direct affirmation (particles, exclamations, and modal words) can be used in place of any of the components in the corresponding sentence.

In the second subaspect of the fragmentary affirmation-confirmation of the expression of consent, confirmation or conviction is achieved through various parts of the language; the semantic structure of which implements affirmative meaning: *Well,* ***good night*** *to you all!* ***Good night****, girls,* ***good night!*** [34, p. 122].

We classify the third type of statement as a combined one, since it combines non-textual confirmation and fragmentary affirmation. For example, *Our state? Yes, our state of Ukraine* [24, p. 94]. This way of explication the affirmation, in our opinion, is the least productive in the Ukrainian language.

4. The means of verbalization of indirect affirmation

The main criteria for distinguishing indirect affirmation in the Ukrainian literary language are the following: the functioning of sentences, which by the form are negative, but semantically explicit affirmation; active transposition of the objection to the zone of affirmation, which enables the

implementation of a variety of assertive acts; the use of sentences, in which there are lexical units with word-forming formants, which uniquely represent the semantics of affirmation; the domination of questioning semantics in the implementation of a weakened, strengthened and strong affirmation; the presence of auxiliary parts of speech that, in certain contextual conditions, function as markers of affirmation.

A separate functional niche is filled with means expressing affirmation indirectly. They are represented by a group of exclamations that convey the affirmative character of the speaker's will. It includes following exclamations *Hayda!; Anumo (Anu)!; Numo!; Num!*, which are used to motivate for a quick, immediate action, claiming the need for its implementation: ***Hayda*** *with us,* ***hayda*** *soon*. The affirmation function in the sentence is also performed by such exclamations *Slava! Bravo!*, explaining approval, recognition, combat call, or *Hurray!* in the sense *Yes*: ***Hurray****! The next semester and academic year completed*.

In the interpretation of the category of affirmation, the issue of explication of affirmation with the use of negative means appears rather problematic and relevant. In our study, for the first time, sentences in which denials have been used are credited to implementers of indirect affirmation.

By the first type of verbalization of indirect affirmation, the affirmation is due to a negative rhetorical question. For example, *Do you think that* ***without*** *water, I* ***no*** *longer have strength?* [28, p. 45]. These sentences convey an affirmation through a controversial rhetorical question, point out the falsehood of a denial construction, and involve the reader / listener in reflection or experience, making him more active, as if forcing himself to decide.

The second kind is an affirmation through a double denial, which entails affirmation through a double one-hypothesized negation and affirmation through a double bipartite denial.

Affirmation through double one-hypothesized negation implements negative morphemes *without-, non-*, prefix *without* and negative particle *non*. There are several types of expression of a double denial in the Ukrainian literary language.

Given examples are a convincing proof that, when combined in sentences, these prefixes, particles and prepositions pass different modal shades of affirmation. For example, the shade of the affirmation, the stability of what is called a motivational word, is characteristic for lexemes with prefixes

non- and *without-*, and the limited, incomplete, weak affirmation expresses the negative particle *non-* and preposition *without.*

To the second subclass belongs the affirmation through a double bi-notion denial. Negative means functioning within the framework of affirmation due to bi-notion denial (preposition *without* and negative particle *not*) are between two words of a specific microtext: *But for some reason Alla has changed a lot recently ... I feel it does* ***not*** *happen* ***without*** *Marina* [24, p. 142]. This subclass is also represented by constructions in which the first objection relates to the auxiliary modal part of the compound verbal predicate, and the second is the infinitive as the main part of the predicate: *I* ***can't not*** *to wait for you. / You can believe me or not. / But my reality is helpless. / As a beast driven by hunters* [12, p. 100]. Although these constructions are bulky to implement the affirmative content, however, using them, the speaker is intended to express the meaning of affirmation and emphasize the importance of the information given in the sentence.

The third type of indirect affirmation is qualified as an affirmation through a single denial, which in the majority is represented by the negative prefixes *-without* or *-not*. In particular, word *not a deep river* means *shallow river*. In this case, an affirmation of the opposite meaning occurs. First, let's imagine *a deep river*, further – a denial of this concept, and then the affirmation of the notion of *shallow river* appears due to this denial. For example, *It's a sin to say so, but in fact we now have an* ***inactive*** *phase of fighting events. Without attacks, serious battles, etc.* [7]. The prefixes of *–in / un* and *-less* in such word forms as *fear****less****,* ***in****active,* ***un****protected* giving them the values opposite to the indicated words: *bold, passive, simple*, that is, the affirmed concept of a *bold person, a passive phase of events, simple music*. Consequently, the expression of indirect affirmation using negative means depends primarily on the semantic direction of the sentence and exploded additional modular shades.

Given the fact that the explication of affirmation in the interrogative-refinement sentences is due to the interaction of the categories of questions, modality and affirmation, three structural-semantic varieties of questioning-refinement sentences containing the following affirmation seme are singled out in the work: 1) questioning-refinement sentences without lexical and grammatical indicators of clarification, having narrative intonation in oral speech: *Suck up* ***my*** *blood?* [28, p. 24]. In these contexts, the refinement intention request is aimed at verifying or confirming the probability of what

is already known to the speaker, that is to reflect the relationship between the acquired knowledge (preliminary affirmation) and the incentive to expand it (a question); 2) questioning-refinement sentences, the structure of which has modal words and modal particles, which explicate the epistemic relation of the speaker to the expressed statement: *You'd better ride our horses,* ***wouldn't you****, dad?* [15, p. 7]. Interrogative sentences with the indicated modal words and particles convey probable meanings, state the information and are similar to the structure of narrative sentences. Compare: *Did she read the text, of course? – Of course, she read the text*; 3) questioning-refinement sentences in the structure of which there is a combination of particles *maybe* and *should*: ***Maybe*** *I* ***should*** *work? – Vasily thought, feeling in the body extraordinary lightness and joy of the spirit* [9, p. 23]; ***Maybe*** *we* ***should*** *do our homework?* [33, p.45]. A particle *maybe* in combination with a particle *should* form a series of communicative meanings that are opposite to what is noted in the proposal part of the speech act, namely the speaker politely encourages reading, work, homework, etc. Subjective-modal meanings of sentences explicating questions-refinements, in particular, refinement-conclusion and refinement-guess, correlate with narrative sentences-statements. The intonation, as well as the semantics of the context and the specifics of the situation, plays an important role in shaping the affirmative meaning in the questioning-refinement sentences. Modal words and their parts indicate the degree of confidence of the speaker in the content of the expressed statements and serve to convey an amplified or weakened affirmation.

The affirmative function dominates in question-rhetorical sentences containing hidden affirmation, and according to its content specifics are assertions. A rhetorical question is an 'unreal' question, since the speaker knows what he asks. For example, the question-rhetorical sentence ***Is it me, have I been living in terrible Polish prisons since the thirty-fourth year: the Citadel, the Swan Kshez, Vronka, Brest? Did I spend five and a half years in lonely cameras?*** [30, p. 44] does not in fact express a question, but a statement-assertion that is perceived as a categorical statement of the fact that a person spent time in prison for a certain time. Taking into account the fact that the rhetorical question has two syntactical meanings simultaneously: a question and statement, and therefore a question-statement, we believe that the main task of this type of sentences is the message: ***It turns out that a good company has gathered in this castle?***

[30, p. 67]. Quite often, rhetorical questions are a means of reproducing the author's thoughts: ***Where is it seen that a worker pays thirty-five kopecks a day on beets?*** [15, p. 9] or syncretizing affirmations with an emotional reaction to the message: *And what, Muscovites allowed the Germans without a population, and turns out that we, Ukrainians, won't get freedom?* ***Does it mean that we are worse than the Germans?*** [30, p. 19].

Among sentences with conditional modality, which convey indirect contention, the most frequent are admissible-conditional sentences related to reality. In their subordinate part a certain assumption is expressed, but the main thing is expressed by the prediction that is formed on such an assumption. In this case, the assumption is potential because it can be implemented or not realized. These sentences are mostly constructed according to a certain model: in them the first part is explanatory, and the second one is consequential, for example: *Even* ***if*** *our Earth is a swamp,* ***then*** *your birth is atonement to it* [9, p. 28]. In such sentences, it is stated and confirmed the reality of a certain action, it is transmitted a message explicit to the assertive conditional meaning.

Identifiers of indirect affirmation are also connecting structures that help create a complete, informative comprehensive message that reflects the views of the author or character, reproducing the thinking process with a large number of semantic and modal shades. For example, in the sentence ***You will ascend*** *to heaven,* ***you will ascend****!, he repeated feverishly.* ***I'm after you****!* [33, p. 282] the attached component can be qualified as having an affirmative modality, implements a positive affirmative meaning, and at the same time represents the evaluative-expressive attitude of the speaker to things, events, and actions of other persons. In view of the fact that the connecting units not only explain, but also indicate the reasons for what has already been mentioned, we consider the logical isolation of the components with the shades of conciseness, determinability, specification, which emphasize and reinforce the affirmative modus. For example, *I'm the most common watchmaker! In general, everyone rests at night, ladies!* ***So good night****!* [24, p. 12].

Indirect affirmations actualize coordinated and subordinate conjunctions. Its most prominent representatives are repeated conjunctions that explicate to the union-counting relationships, for example *There are labor and the distance of the campaign in songs, /* ***And*** *sorrow, and smile, and love, /* ***And*** *the anger of the great people, /* ***And*** *the blood was shed for the people*

[25, p. 321]. In the above example, a recurring conjunction *and ... and*, by combining the homogeneous members of a sentence, signals the presence of several simple sentences of ascertaining semantics in the structure of a simple complicated sentence, namely: *There is labor in songs + And there is distances of the campaign in songs + And there is sorrow in songs + And there is smile in songs + And there is love in songs + And there is anger of the great people + And there was shed blood for the people in songs*. The use of comparative subordinate conjunctives, like the languages, as if, in the function of indirect affirmation markers, is related to the comparative relation transmitted by them, in which there is a component of similarity, affinity, proximity of the one or the other, the total homogeneity, the determination of a qualitative or quantitative advantage over what with what or with whom are compared. For example, *An unhappy fate was waiting for* ***the fugitive****: he was given to a fugitive, sent to Siberia, drowned by lashes, stigtimazed,* ***like cattle****, or with a bare half-head, beaten up, sent in shackles back to the master, again in captivity, to the bondhold* [33, p. 3].

The system of means of expressing indirect contention in present-day Ukrainian literary language is represented by prepositions, among which are the subgroups of prepositions themselves, which in certain contextual conditions, in combination with the autosemantisch words, serve as markers of sentences with affirmative semantics. In particular, in a sentence like *October 14 – Day of the Defender of Ukraine. The Day of the Protection of the Most Holy Mother of God,* ***at the same time as*** *the Day of the Ukrainian Cossacks*, the temporal preposition '*at the same time'* in construction *noun + at the same time as + noun* takes part in the expression of the simultaneous flow of the two reported events and is a confirmatory explicator of indirect affirmation.

5. Conclusions

Research proves that affirmation is a functional-semantic category, which has a logical-psychological ground and modus character. This category is represented by its units on different language levels, which are connected by the same affirmative meaning. The diversion into direct and indirect affirmation is distinctive for functional-semantic category of affirmation. These kinds of affirmation verbalize lexico-grammatical, morphological and syntactical means. Direct affirmation is expressed immediately and is monosemantic. It is represented by lexico-grammatical,

morphological and syntactic markers. Indirect affirmation is expressive, not related directly to affirmative meaning, actualized by indirect identifiers on the grammatical level of the Ukrainian literary language. It requires more complex, in-depth and mediate perceptual process. It depends on context and is also represented by auxiliary linguistic units.

Further research could be performed in a more detailed interpretation of affirmation in the functional types of sentences, establishing the main features and parameters of the affirmation in the Germanic and Slovenian languages, implementation of affirmative content within the framework of the ethnolinguistic and linguocultural aspects.

References:

1. Babaytseva V. V. (1979). Russkiy yazyk. Sintaksis i punktuatsiya. Moskva : Prosveshcheniye: 269.
2. Bakharev A. I. (1980). Otritsaniye v logike i grammatike. Saratov : Izd-vo Sarat. un-ta: 77.
3. Boldyrev N. N. (2005) Modusnyye kategorii v yazyke. Kognitivnaya ligvistika : Mentalnyye osnovy i yazykovaya realizatsiya. Leksikologiya i grammatika s kognitivnoy tochki zreniya. Sankt-Peterburg : Trigon. T. : 31–46.
4. Vykhovanets I. R. (1992). Narysy z funktsionalnoho syntaksysu ukrainskoi movy. Kyiv : Nauk. dumka: 224.
5. Vladimirskaya L. M. (1999) Status kategorii utverzhdeniya / otritsaniya v sovremennom nemetskom yazyke : dis. na soiskaniye uchen. step. d-ra filol. nauk: spets. 10.02.04 «Germanskiye yazyki». Sankt-Peterburg: 429.
6. Voitsekhivska N. K. (2009) Katehoriia zghody v ukrainskomu literaturnomu dialohichnomu dyskursi : dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk: spets. 10.02.01 «Ukrainska mova». Kyiv : 289.
7. Holos Ukrainy. (2016). [Elektronnyi resurs]. URL: http://www.golos.com.ua/ (data zvernennia 13.02.2016).
8. Honchar O. (1966). Tvory v dvokh tomakh. Kyiv : Vyd-vo khud. l-ry «Dnipro». T. 2: 750.
9. Dovzhenko O. P. (1980). Vybrani tvory. Lviv : Vyd-vo «Kameniar»: 302.
10. Dotsenko O. L. (2006). Semantyko-prahmatychnyi syntaksys: osoblyvosti vyrazhennia modalnosti : monohrafiia. Kyiv : Milenium: 226.
11. Dudyk P. S. (1973). Syntaksys suchasnoho ukrainskoho rozmovnoho literaturnoho movlennia. Kyiv : Nauk. dumka: 226.
12. Zhadan S. V. (2004). Depesh Mod. Kharkiv : Folio: 240.
13. Zahnitko A. P. (1991). Osnovy funktsionalnoi morfolohii ukrainskoi movy : navch. posibnyk. Kyiv : Vyshcha shk.: 77.
14. Kalinina A. A. (2011). Kategoriya utverzhdeniya / otritsaniya v funktsionalnykh tipakh predlozheniy v sovremennom russkom yazyke : dis. na soiskaniye uchen. stepeni d-ra filol. nauk: spets. 10.02.01 «Russkiy yazyk». Moskva: 539.

15. Karpenko-Karyi Ivan. (2009). Budushchyna v rukakh novoho pokolinnia. Vybrani tvory. Kyiv : Kraina mrii: 414.
16. Kushch O. P. (2002). Stverdzhennia I zaperecnennia v u ukrainskii movi : avtoref. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk: spets. 10.02.01 «Ukrainska mova». Dnipropetrovsk: 16.
17. Myrnyi Panas. (1985). Tvory v dvokh tomakh. Kyiv : Vyd-vo khudozhnoi literatury «Dnipro», T. 1: 552 s.
18. Myrnyi Panas. (1985). Tvory v dvokh tomakh. Kyiv : Vyd-vo khudozhnoi literatury «Dnipro», T. 2: 563.
19. Muzeinyk I. V. (2003). Semantychni, prahmatychni ta strukturni osoblyvosti vyslovliuvan iz zaperechenniam zaperechennia (na materiali suchasnoi frantsuzkoi movy) : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk: spets. 10.02.05 «Romanski movy». Kyiv: 19.
20. Nezhdana Neda (2008). Provokatsiia inshosti : piesy. Kyiv : Ukr. pysmennyk: 277.
21. Nechui-Levytskyi I. S. (1988). Tvory v trokh tomakh. Kyiv: Vyd-vo khudozhnoi literatury «Dnipro». T. 1: 643.
22. Nechui-Levytskyi I. S. (1988). Tvory v trokh tomakh. Kyiv : Vyd-vo khudozhnoi literatury «Dnipro». T. 3: 645.
23. Osmachka T. (2002). Poezii. Povisti. Kyiv : Nauk. dumka: 424.
24. Potoibichni pauzy (2005). Almanakh molodykh pysmennykiv stolytsi. Kyiv : Feniks: 512.
25. Rylskyi M. T. (2005). Vybrani tvory. Kyiv : Ukr. entsyklopediia: 608.
26. Symonova K. S. (1980). Funktsii stverdzhuvalnykh chastok v ukrainskii movi. Ukrainska mova i literatura v shkoli. № 11: 18–22.
27. Stelmakh M. (1973). Tvory v shesty tomakh. Kyiv : Vyd-vo khud. l-ry «Dnipro», T. 1: 663.
28. Straik iliuzii: Antolohiia suchasnoi ukrainskoi dramaturhii (2004). Kyiv : Vyd-vo Solomii Pavlychko «Osnovy»: 370.
29. Stupak E. S. (2005). Funktsionalno-semanticheskoye pole utverzhdeniya v sovremennom russkom yazyke : dis. na soiskaniye uchen. stepeni kand. filol. nauk : 10.02.01 «Russkiy yazyk». Taganrog: 164.
30. Suchasna ukrainska dramaturhiia : almanakh (2007). Kyiv : Feniks. Vyp. 4: 344.
31. Ukrainska mova. Entsyklopediia. Kyiv : Vyd-vo «Ukr. entsykl.» im. M. P. Bazhana: 824.
32. U poshuku teatru : antolohiia molodoi dramaturhii (2003). Kyiv : Smoloskyp: 545.
33. Ukrainska literatura : Khrestomatiia novovvedenykh tvoriv : u trokh chastynakh (2003). Kyiv : Heneza: Ch. 3: 576.
34. Franko Ivan. (1977). Poeziia ta dramatychni tvory. Lviv : Vyd-vo «Kameniar»: 199.
35. Kharitonova I. Ya. (1982). Voprosy vzaimodeystviya leksiki i grammatiki. Kiyev : Vishcha shk.: 159.
36. Shabat-Savka S. T. (2014). Kategoriia komunikatyvnoi intensii v ukrainskii movi: [monographiia]. Chernivtsi : «Bukrek»: 412.

TRANSLATOR'S ABERRATIONS AS A CONSEQUENCE OF NON-PROTOTYPICALITY OF THE SOURCE POETIC SIGN

ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ АБЕРАЦІЇ ЯК НАСЛІДОК НЕПРОТОТИПІЧНОСТІ ВИХІДНОГО ПОЕТИЧНОГО ЗНАКА

Doubenko Elena[1]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_28

Abstract. The article focuses on those worldview aspects of poetic imagery that present a considerable translation problem since such conceptually controversial elements of the source text may undergo different interpretations in poetic translation. The crux of the question seems to lie in the circumstance whether the conceptual content of a certain poetic sign in the source culture may be called prototypical for the poetic weltanschauung shared by the representatives of the target culture. The poetic material under discussion is considered in terms of the gestaltist *methodology* which conditions the necessity of considering the gestalt-structures of source poetic signs from the standpoint of their prototypicality in the recipient culture. The research leans upon two basic principles of gestalt theory that govern human perception – the law of prägnanz and the law of figure/ground. The *novelty* of the work is in employing a gestaltist approach to the interpretation of translatological issues concerning the conveyance of source imagery in poetic translation. The *aim* of the paper lies in describing those translation aberrations or image defects of worldview character found in the target poetic texts that take place in case the gestalt of the original poetic sign displays scarce prototypicality within the framework of the target cultural tradition. Translator's aberrations are defined as deviations from the source poetic text which take place in poetic translation owing to some specific ethnocultural and aesthetic features of the translator's world view. The translator's decisions that lead to certain tangible shifts in the conceptual content of the source text are presented from a cognitive standpoint. They are treated as an immediate consequence of those discrepancies in the source and target ethnocultural and aesthetic

[1] Doctor of Philosophy, Associate Professor,
Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine

© Doubenko Elena

codes that condition only relative translatability of the original poetic text. The *findings* of the article lie in presenting a comprehensive analysis of the deconstruction of the gestalt-structure of the source poetic sign in translation and the substitution of the source poetic sign in those cases when the translator's decision is predetermined by the influence of those poetic norms that have established themselves in the target culture. In a wider sense the conclusions drawn testify to the fact that gestaltist methods prove to be rather promising in studying the field of poetic translation.

1. Вступ

Виявленню критеріїв, за якими можна судити про адекватність поетичного перекладу, присвячено багато праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, як філологів, так і письменників. Такий інтерес до цієї проблематики є цілком закономірним, адже адекватність перекладу являє собою центральне, кульмінаційне питання перекладознавчих студій, що й зумовлює актуальність даної статті, спрямованої на з'ясування факторів, що впливають на ступінь адекватного відтворення вихідного поетичного образу у цільовому тексті. Очевидно, що при вирішенні вищезазначеного питання необхідно керуватися даними як стилістики декодування, так і генетичної стилістики, оскільки художній переклад має й етичний вимір. Етика перекладача полягає у вірності відтворення авторського світовідчуття, яке в свою чергу являє собою своєрідний сплав індивідуальних рис художньої свідомості поета зі стилем мислення епохи, певної картини світу на тлі якої ці риси сформувалися. У цьому зв'язку видається очевидним той факт, що перекладаючи поетичний текст необхідно брати до уваги певні історично зумовлені нюанси трактування його образності, тобто ті елементи змісту певного поетичних ґештальтів, що належать до особливостей національної поетичної картини світу. Проте далеко не завжди це завдання виявляється здійсненим у практиці художнього і, зокрема, поетичного перекладу.

Адже текст будь-якого поетичного перекладу є продуктом перекладацької герменевтики, тобто наслідком інтерпретаційної діяльності творця цільового тексту, чия особистість сформувалася під впливом матриць концептуальної та поетичної картин світу цільової культури. Оскільки перекладач завжди є носієм певного загальнонаціонального світогляду, транслятором специфічних рис концептуальної та поетич-

ної картин світу культури реципієнта, достатньо суттєві відхилення від першотвору у тексті поетичного перекладу можуть бути наслідком розбіжностей не лише у системах вихідної та цільової мови, але й у менталітетних установках тих культурних традицій, до яких належать автор оригінального тексту та перекладач.

Мета цієї статті полягає в аналізі явища так званої перекладацької аберації, тобто відхилення від оригіналу, спровокованого впливом на свідомість перекладача домінант власної культури та власної естетичної традиції, пов'язаних з відмінностями у концептуальних і поетичних картинах світу вихідної та цільової культур. Досягнення цієї мети передбачає розв'язання таких завдань: 1) описати перекладацькі аберації, що мають місце при перекодуванні поетичного образу засобами цільової мови; 2) виявити вплив прототипічності ґештальт-структури вихідного поетичного знаку на характер його трансмутацій у цільовому поетичному тексті. Методи дослідження зумовлені його метою та завданнями. Необхідність компаративного вивчення поетичних знаків вихідного та цільового тексту з урахуванням їх комбінаторних зв'язків у відповідних етнокультурних та етнопоетичних кодах визначило доцільність звертання до ґештальтистської методології, яка дозволяє оперувати тими структурами поетичного смислу, в котрих залишається недоторканою цілісність художньої перцепції. Це закон фону/фігури та закон прегнантності. У статті також застосовані герменевтичний метод, метод концептуального аналізу, метод аналізу архетипів.

2. Перекладацькі аберації у світлі гештальтистської теорії

Теоретико-перекладацька гілка порівняльної поетики є скерованою на дослідження семіотичної природи поетичної картини світу і має на меті з'ясування шляхів відтворення *внутрішньої семіотики* певної культури засобами цільової мови, яка, по суті, є кодом інших семіотичних взаємозв'язків. Терміни *зовнішня* і *внутрішня семіотика* було запроваджено дослідником семасіологічних універсалій в індо-європейських мовах М.М. Маковським. При цьому під зовнішньою семіотикою розуміються засоби мовного здійснення комунікативного акту між мовцями, внутрішня ж семіотика описується як результат комбінування певних елементів мови у «безкінечних якісно і кількісно неоднакових послідовностях», внаслідок чого виникає «певний текст «генетичної інформації, який регулює та прогнозує можливі і немож-

ливі, обов'язкові й необов'язкові шляхи існування, співіснування та еволюції окремих ланок мовного механізму, накладають «заборони» на одні ділянки мовного простору і знімають їх з інших» [5, с. 7]. Хоча загальна схема слів (поєднання фоно-морфологічного комплексу зі значенням) є універсальною, кожне окреме слово тієї чи іншої мови являє собою унікальне утворення, організоване на основі притаманних лише йому комбінаторних схем, і має у зв'язку з цим унікальні якісні та кількісні властивості» [5, с. 9].

Завдяки такому розумінню природи слова поняття внутрішньої та зовнішньої семіотики можуть бути екстрапольованими в царину досліджень іншомовного втілення поетичного тексту. Зовнішня семіотика у цьому трактуванні корелюватиме з ситуацією міжмовної комунікації, а внутрішня семіотика являтиме собою той текст генетичної інформації, часткою якого є досліджувальні ґештальти першотвору, задані матрицями поетичної картини світу вихідної мови, які, своєю чергою, визначаються специфічними рисами відповідної мовної та концептуальної картини світу. Саме відмінності у тих комбінаторних схемах, що стали прототипічними для певних значимих художніх елементів у порівнюваних поетичних традиціях, базованих на різних етносеміотичних системах, мають наслідком проблеми перекладності образу або його представлення у термінах іншої внутрішньої семіотики. З позицій ґештальт-теорії ці питання безпосередньо пов'язані з таким законом ґештальту як тяжіння частин до створення симетричного цілого, а також так званою «прегнантністю», тобто тенденцією кожного психологічного явища до набуття більш чіткої, завершеної форми.

Закон прегнантності – це найбільш фундаментальний закон ґештальт психології, що зосереджується на їдеї стислості, яка становить основу усієї ґештальт-теорії, адже німецьке слово Prägnanz сумарно можна перекласти як «виразна лаконічність» (*Prägnanz – влучність, виразність, чіткість, точність (висловлення); prägnant – 1) влучний, виразний, чіткий, точний; 2) сповнений смислу, багатий змістом* [2, с. 206]). Згадана ідея передбачає характер-ність, стислість та правильність (про поняття ґештальту як стислого опису див. [7]). Цей закон постулює, що при сприйнятті елементи об'єктів мають тенденцію до групування в єдине ціле, якщо конфігурація, яку вони утворюють, є правильною, простою та добре організованою (збалансованою). Іншими словами, ми намагаємося сприймати речі у той спосіб, який

відповідає вимогам «хорошого» ґештальту, тобто правильної, симетричної, упорядкованої форми, відмовляючись від ускладненого та незнайомого задля того, щоб споглядати реальність у її найбільш спрощеному вигляді. Усуваючи все стороннє та чужорідне мозок створює смисл, який передбачає глобальну правильність.

Терміни **«прегнатний ґештальт»**, «прегнантна фігура» у значенні «хорошого», рівноважного ґештальту, «кращої» фігури, що широко застосовуються у ґештальтпсихології, запропоновано одним із засновників теорії ґештальтів К.Коффкою. Пізніше висновки, яких дійшли М.Вертгеймер та К.Коффка на основі дослідження сенсорної складової людської психіки, було екстрапольовано В.Келлером в царину досліджень мислення. Внаслідок цього розумовий процес постав як послідовне прикладання людиною «різних «структур бачення» (тобто ґештальтів) до структури самої проблемної ситуації. Інсайт (прозріння) настає якраз тоді, коли у свідомості людини структури бачення збігаються зі структурою проблемної ситуації – тоді вона, власне, є вирішеною. Вирішена ж проблемна ситуація стає для індивіда прегнантною, тобто «хорошою» [1, с. 78].

Закон замкнутості (термін, впроваджений М.Вертгеймером [10, с. 83] як особливий, динамічний варіант закону прегнантності, визнається одним з базових принципів перцептуальної та ментальної організації. Незавершені форми сприймаються як цілісність, оскільки людська уява домальовує відсутні елементи, комбінуючи частини у цілісні форми. У ширшому сенсі, певні недосконалі цілісності – спогади, думки, вчинки – мають тенденцію до завершених замкнутих форм.

У цій ситуації свідомість читача як вихідного, так і цільового тексту зіштовхується з проблемою створення «хорошого», рівноважного ґештальту – симетричного цілого, побудова якого регулюється з позицій ґештальтпсихології законом «прегнантності», або тенденцією кожного психологічного явища до набуття більш чіткої, завершеної форми.

Закон прегнатності або принцип «хорошого ґештальту» є важливим методологічним інструментом когнітивної поетики перекладознавчого напряму. Справа в тому, що декодування художнього тексту як раз й являє собою один з прикладів реалізації «закону прегнантності», тобто цілеспрямованого прагнення людини до простих або чіткіх форм, до простих і стійких станів.

Певне адаптування тексту художнього перекладу до очікувань цільової аудиторії, зумовлених специфікою концептуального простору культури реципієнта, становить базове професійне завдання перекладача художньої літератури. Адже провідна перекладацька мета при інтерпретації вихідного поетичного тексту полягає у передбаченні та усуненні тих труднощів розуміння першотвору, що можуть виникнути в носіїв цільової культури при сприйнятті оригінального тексту. З іншого боку, цілком очевидно, що далеко не в усіх випадках перекладач виступає у ролі стороннього спостерігача, який фахово декодує смислову структуру вихіднього тексту задля її адекватного відтворення засобами цільової мови.

Сприйняття ґештальтів вихідної культури в іншому культурному просторі регламентується законом прегнатності або принципом «хорошого ґештальту», проте, у контексті цієї статті видається доцільним використовувати поняття **«прототипічного ґештальту»**. У широкому розумінні цього терміна прототипічність ґештальту пов'язана не стільки з частинами певного об'єкту, скільки з його функціями. Адже складові частини не відіграють вирішальної ролі у сприйнятті загальної форми об'єкту. Проте вони мають безпосередній зв'язок з його функцією, яка для багатьох артефактів є так званою «розумною підставою» (raison d'etre) або смислом об'єкта. Існування більшості частин об'єкту зумовлено певною роллю, яку виконує цей об'єкт, тобто його функцією. Ці функціонально вмотивовані частини інтегруються в один ґештальт і сприймаються як єдине ціле. Тоді прототип являє собою «вид редукції до релевантних і, здебільшого, візуальних основ, які, однак, сприймаються як єдине ціле» [9, с. 38]. Екстраполюючи логіку цих умовиводів на ґештальт поетичного знака, можна дійти висновку, що у даному випадку таким прототипічним ґештальтом (або «редукованим» ґештальтом, який «включає функціональні частини певного елементу у функціонально врівноважених пропорціях» [8, с. 41] виступає крос-текстовий ґештальт, описаний у розділах III і IV, оскільки саме він інкорпорує ту суму фігур, яка визначає специфіку функціонування відповідного ґештальту у поетичних текстах певної національно-культурної традиції. При перекладі інтерпретація оригінального «чужорідного» поетичного образу здійснюється за лекалами тих ґештальт-формул, що є чіткими, гармонійними і врівно-

важеними з позицій поетичної картини світу культури реципієнта, тобто здійснюється доповнення, домальовування або скасування певних складових ґештальту вихідного поетичного знака з метою прибрати незрозуміле [4, с. 278; 6, с. 213].

Особливе місце у сучасних розвідках з лінгвістики та когнітивної поетики відводиться ґештальтистському **закону фігури / фона**, який постулює сприйняття одного аспекту певного явища або події як **фігури / форми** або переднього плану, а іншого як **фону / основи** або тла, на якому ця фігура виділяється. Оскільки ґештальт є, насамперед, структурою бачення, або тією свідомістно-перцептивною категорією, що являє собою основу певної «оптики» світосприйняття, то, з лінгвістичного погляду, будь-яка національна мова є «сукупністю когнітивно- відображальних фігур, виділених її носіями на фоні великої кількості інших виражальних елементів». Відповідно, специфічні характеристики мовних картин світу можна визначити з позицій ґештальт-теорії, позаяк вони зумовлюються, по-перше, різними ґештальтами, сформованими у різних мовних колективах, а, по-друге, виділенням на однаковому фоні різних фігур [1, с. 332, 219, 207]. У цій статті під фігурою ґештальт-структури поетичного знака розуміється контекстуально актуалізований сегмент концептуального змісту певного поетичного ґештальта.

3. Деконструкція ґештальт-структури вихідного поетичного знака

Розглянемо з цього погляду широко відомий вірш Емілі Дікінсон *There's a certain slant of light* та його український переклад, виконаний Марією Габлевич. Стрижневий образ вірша заявлено у вихідному тексті двічі: в заголовку та в першому рядку – це стародавній, універсальний для світової літератури образ світла (у даному випадку, сонячного світла), який у незчисленній кількості контекстів виступав метафоричним синонімом найсуттєвіших в духовному житті людини понять – Бога, любові, щастя, віри. Однак у вірші Емілі Дікінсон цей традиційно позитивний символ піддається переосмисленню і виступає носієм якогось незбагненного болю, суму, що позбавляє душевного спокою і виявляється загрозливо-несьогосвітнім, жахаючим, спорідненим зі смертю:

There's a certain slant of light,
Winter afternoons,
That oppresses like the heft
Of cathedral tunes.

Heavenly hurt it gives us.
We can find no scar
But internal difference
Where the meanings are.
None may teach it anything
'Tis the seal despair,
An imperial affliction
Sent us of the air.

When it comes the landscape listens,
Shadows hold their breath,
When it goes 'tis like the distance
On the look of death. *(MB, p. 189)*

Поезія Емілі Дікінсон завжди оцінювалася дослідниками як така, що значно випередила свій час за емоційною навантаженістю та напруженістю почуттів. Адже ламана "нервова" форма вірша, рваний синтаксис, телеграфічність стилю – все це типові риси поезії двадцятого, а не дев'ятнадцятого століття, до якого належала Емілі Дікінсон. Фігура **«агресивність, руйнівна сила, насилля»** є прототипічною для чоловічого ґештальту поетичного знаку SUN в англомовній поетичній картині світу XX століття. Негативна забарвленість світлової метафори є органічною частиною ідіолектів багатьох англійських а, особливо, американських поетів, які пов'язують світло з агресією, ворожістю та насильством. В основі глибинної семантики їхніх творів часто лежать такі концептуальні метафори як : SUN = КАРАЛЬНА СИЛА, SUN = ЦЕ БІЛЬ, SUN = ЗНАРЯДДЯ НАСИЛЬНИЦЬКИХ ДІЙ; ІНСТРУМЕНТ, ЯКИЙ ЗАВДАЄ ФІЗИЧНОГО БОЛЮ, SUN = РУЙНІВНА СУТНІСТЬ, SUN = ВОРОЖА СУТНІСТЬ [3, с. 276-277].

Проте переосмислення позитивності світлового образу в оригіналі відбувається у дуже обережний спосіб. Поміркована тональність поезії Емілі Дікінсон є несумірною з різкими метафоричними формулами американських поетів двадцятого століття на кшталт: *The*

sunlight pierced *my vitals like a* ***knife*** *(J. Wain) [NMP, p. 79];* ***razor ray of the sun****… (Ch. Olson) [NAP, p. 144];* ***sun*** *was over our town; it was like a* ***blade****. (W. Stafford) [CAP, p.310];* To raise tomorrow's city to the sun // That never sets upon hell-fire streets // Of Boston, where the ***sunlight*** is a ***sword*** // Striking at the withholder of the Lord *(R.Lowell) [CAP, p. 196]*; *The* ***ache of sunshine*** *stops. // God is gone. God is gone. (J.Spicer) [NMP, p. 205];* ***Spears of sun striking*** *the water (A. Rich) [FB, p.798];* ***Sun struck*** *the water like a damnation. (S. Plath) [SPSP, p. 19]; I have suffered the* ***atrocity*** *of* ***sunsets****. // Scorched to the root. // My red filaments burn and stand, a hand of wires (S. Plath) [SPSP, p. 510].*

На тлі наведеної низки поетичних контекстів, які наочно демонструють тенденцію до різкої негативізації образу світла, що відбулася в художній свідомості XX століття, досить прозорою є паліативність негативного світлового образу в поезії Емілі Дікінсон. Негативне тлумачення зимового світла в її вірші *There's a certain slant of light* виступає своєрідним буферним контекстом між абсолютною позитивністю світлових образів в англомовній романтичній поезії XIX століття та представленням світла як руйнівної, зловісної сили в поетичних творах XX століття.

У поезії *There's a certain slant of light* йдеться про те, що не саме світло, а певний його нахил, погляд, тон [*slant*] пригнічує душу [*oppresses*], наче тяжкі акорди соборного органу [*the heft of cathedral tunes*], але цей біль має небесне походження [*heavenly hurt*], тому він не залишає шрамів, і лише перебудовує в нас щось найістотніше, на рівні смислу [*But internal difference // Where the meanings are*]. Провідна концептуальна метафора LIGHT = ДУШЕВНА ПРИГНІЧЕНІСТЬ пізніше підсилюється ствердженням споріднених настроїв розпачу і безвиході ['*Tis the seal despair*], а також піднесеного суму і скорботи [*An imperial affliction // Sent us of the air*], відповідно, концептуальні метафори: LIGHT = ЦЕ БЕЗНАДІЯ та LIGHT = ЦЕ ТУГА. Кульмінаційним моментом у композиції оригінального вірша є його останні рядки, в яких вищеописаний душевний стан, спричинений спогляданням якогось дивного сонячного світла, пов'язується з образом смерті [*When it goes 'tis like the distance // On the look of death*]. Таким чином, в оригінальному тексті ґештальт поетичного знака LIGHT містить фігуру **«душевна пригніченість, депресивність»**.

Аналіз ширшого контексту творчості Емілі Дікінсон дозволяє стверджувати, що загострена негативність образу світла загалом не

притаманна ідіостилю цієї поетеси, хоча тема світла й посідає важливе місце в її поетичних творах. Про небайдужість Дікінсон до світлових образів свідчить наявність в її творчій спадщині цілої низки віршів, в яких вони відіграють роль ключових, камертонних елементів. Це поезії, в котрих: надається опис сходу та заходу сонця (*I'll tell you how the Sun rose*) [*AP, p.243]*, захід сонця уподібнюється згасанню людського життя (*The Sun kept setting – setting – still*) [*AP, p. 286]*, поети порівнюються із сонцем (*The Poets light but lamps* -) [*AP, p. 296]*, представлено розгорнутий метафоричний опис молодого місяця (*The Moon upon her fluent Route*) [*AP, p. 308].*

Усі перелічені вірші характеризуються класичним трактуванням світлового образу: це – звернення до світла як до символу натхнення, джерела життя на землі, замилування величністю залитих сонячним сяйвом пейзажів, використання властивих ще архаїчній свідомості метафор, наприклад, опис заходу сонця як нагадування про смертність людини, її близького відходу у вічність. Проте Емілі Дікінсон є авторкою ще одного вірша, настільки суголосного за тематикою, структурою і, деякою мірою, за настроєм до вище проаналізованого "*There's a certain slant of light*", що його можна було б вважати своєрідною варіацією останнього. Єдина фактична розбіжність полягає в тому, що причиною душевного збентеження та неспокою в поезії "*There's a certain slant of light*" виступає незбагнений тон *зимового* світла, а у вірші "*A light exists in Spring*" – *весняного*. Разом з тим ці дві поезії значно різняться за метафоричним трактуванням світла:

A light exists in Spring
Not present on the Year
At any other period –
When March is scarcely here
A color stands abroad
On Solitary Fields
That Science cannot overtake
But Human Nature feels.

It waits upon the Lawn,
It shows the furthest Tree
Upon the furthest Slope you know
It almost speaks to you.

Then as Horizons step
Or Noons report away
Without the Formula of sound
It passes and we stay –

A quality of loss
Affecting our Content
As Trade had suddenly encroached
Upon a Sacrament. *[VTG, p. 293]*

Якщо в поезії "*There's a certain slant of light*" серцевий щем є безпосереднім породженням особливої тональності світла, то вірш "*A light exists in Spring*" відтворює атмосферу душевної порожнечі, пов'язану з відчуттям втрати чогось найсуттєвішого після повільного зникнення сонячного світла.

Отже, можна констатувати, що увесь контекст творчості Емілі Дікінсон свідчить про вірність поетеси традиційному символічному та метафоричному трактуванню світла; єдина ж спроба осмислити негативність зимового світла робиться в дуже обережний спосіб. Але навіть такий алгоритм розвитку ключового образу вірша – сонячного світла – не є прийнятним з погляду канонів поетичної картини світу цільової культури, оскільки ґештальт поетичного знака LIGHT у тексті оригіналу не співвідноситься з усталеним ґештальтом поетичного знака СОНЦЕ в україномовній традиції, котрий характеризується наявністю таких однозначно позитивних за емоційним потенціалом фігур як **«життєдайність, батьківство»**, **«божественність, владність»**, **«зрячість»**, **«озвученість, музикальність»**, **«веселість»** [3, с. 280-281]. Це спонукає перекладачку до внесення достатньо радикальних коректив у ієрархію образів вірша. Марія Габлевич по суті підміняє головний образ першотвору «світло», низводячи його до другорядного і висуваючи на перший план образ зимнього дня:

Зимній день – буває – гляне
Променем останнім –
Так що вдарить в саме серце –
Наче грім органів.
Рана його чудотворна –
Ти не знайдеш знаку –
А тільки там де сутності –

Защемить інако.
Не збагнути цього щему
Це – вишній відчай,
Небесами послана
Царствена печаль.

Прийде – все довкілля нишкне,
Тіні мруть і мерхнуть –
А відхід її величний –
Як хода у смерті. [*ДЛ, с. 258]*

Завдяки такій перекладацькій аберації ґештальт сонячного світла у цільовому тексті позбавляється фігури «душевна пригніченість, депресивність» за рахунок своєрідного «делегування» цієї фігури до складу ґештальту ЗИМНІЙ ДЕНЬ. Саме образ зимового дня здобуває центральну позицію у художній семантиці твору, про що свідчить його винесення у заголовок та першій рядок твору замість того оригінального світлового образу, навколо якого, власне, й побудовано увесь вихідний поетичний текст. При цьому перекладачка вдається навіть до більш радикального трактування негативності ключового образу, ніж Емілі Дікінсон. Замість авторських півтонів вона вживає різкі контрастні метафори: зимовий день вдаряє в саме серце, наче грім органів. Тому серед значень слова *hurt*, яке перекладається і як "*біль*", і як "*рана*", природнім в даному "силовому" контексті є вибір варіанту "*рана*": (*Heavenly hurt it gives us. // We can find no scar… Рана його чудотворна – // Ти не знайдеш знаку –).*

Потрібно зазначити, що нівелювання стрижневого образу вихідного поетичного тексту здійснюється у перекладі ще й через зміну лексичного репрезентанта поетичного концепту СВІТЛО. Якщо в оригіналі авторка веде мову про сонячне світло, ґештальт якого сформувався на основі надзвичайно потужної історико-культурної традиції в обох поетичних картинах світу – англомовній та україномовній, то у цільовому тексті з'являється не такий всеосяжний, можна сказати, усічений образ світла: *промінь*, і це значно редукує парадигму фігур у структурі ґештальту цільового поетичного знака.

Крім того, у виконаному Марією Габлевич перекладі спостерігається відсутнє в оригіналі означення лексеми, що позначає світло: прикметник «останній» (*Зимній день – буває – гляне // Променем*

***останнім**…).* Цей елемент позбавляє світловий образ друготвору будь-яких можливих негативних асоціацій і дозволяє закріпити статус причини тужливого настрою суцільно за *зимовим днем*, адже єдиний негативний момент, пов'язаний зі світловим образом (*променем*) базується на тому, що світло нетривалого зимового дня вже готово зникнути, поступаючись гнітючій темряві. Характер внесеної у цільовий текст зміни є цілком очевидним: це самовільне перекладацьке додавання художнього елементу, адже оригінальний текст не містить жодного натяку на останні проміні сонячного світла. У першотворі йдеться про світло зимового дня як такого (*Winter afternoons),* оскільки під поняттям *afternoon* розуміють увесь проміжок часу від вранішніх до вечірніх годин.

Нарешті, варте уваги не лише вилучення фігури **«душевна пригніченість, депресивність»** з ґештальту поетичного знака *світло* у перекладі, але й актуалізація у його складі фігур **«зрячість»** та **«музикальність»:** СВІТЛО – ЦЕ ЗВУК – *Зимній день – буває – **гляне** // **Променем** останнім – // Так що вдарить в саме серце – // Наче грім **органів**.* Якщо фігура **«зрячість»** взагалі відсутня у складі оригінального ґештальту, то фігура **«музикальність»** хоча й наявна у вихідному поетичному тексті, але її зв'язок з образом світла не є таким тісним і безпосереднім, як у цільовому тексті. Адже в оригіналі світло виступає суб'єктом дії, являючи собою першоджерело скорботного настрою, і тому найбільш вагома фігура ґештальту поетичного знака LIGHT **«душевна пригніченість, депресивність»** актуалізується вже на самому початку твору через дієслово «oppress»: *There's a certain slant of light, // Winter afternoons, // That oppresses like the heft // Of cathedral tunes.* При цьому семантика музикальності асоціюється зі світлом у більш віддалений спосіб: світло пригнічує душу подібно до акордів органної музики. Натомість у друготворі світло перетворено на знаряддя дій зимового дня (*Зимній день – буває – гляне // Променем останнім – // Так що вдарить в саме серце – // Наче грім органів),* тому в цільовому тексті воно перебуває у прямому семантичному зв'язку зі звуками органу.

Усі вищеописані перекладацькі рішення призводять до втрати гостроти переживання, що виникає саме завдяки незвичному використанню світлового образу у першотворі: адже мова йде, врешті решт, не про зимній день, а про якусь особливу тональність світла. Запропоноване перекладачкою зміщення семантичних акцентів виходить за

рамки неточної інтерпретації безпосередньо даного поетичного тексту, оскільки через універсальність головного образу цю поезію можна розглядати як одну з ланок у довжелезній низці контекстів світової літератури. Трактування образу світла в ньому заперечує свої численні попередні інтерпретації. Проте образ не відмінено повністю – його лише інвертовано, переведено від нахилу світла, типового для зимового дня, до самого зимового дня, який ранить серце останнім променем.

4. Заміна вихідного поетичного знака

У попередньому підрозділі було розглянуто приклад перекладацької аберації, спричиненої непрототипічністю певних фігур у складі ґештальту вихідного поетичного знака. Проте у перекладацькій практиці трапляються й такі випадки, коли непрототипічною виявляється уся ґештальт-формула вихідного поетичного знака, внаслідок чого перекладацька аберація набуває більш радикального характеру. Наочний приклад результатів саме такого поетичного паралаксу надає виконаний В. Марачем українській переклад вірша Роберта Фроста “One acquainted with the night”.

В основу цієї ліричної поезії покладено опис незвичайного переживання, пов’язаного з осягненням певних глибинних першоджерел власної душі.

ONE ACQUAINTED WITH THE NIGHT
I have been one acquainted with the night.
I have walked out in rain – and back in rain.
I have outwalked the furthest city light.
I have looked down the saddest city lane.
I have passed by the watchman on his beat
And dropped my eyes unwilling to explain.
I have stood still and stopped the sound of feet
When far away an interrupted cry
Came over houses from another street.
But not to call me back or say good-by;
And further still at an unearthly height,
One luminary clock against the sky
Proclaimed the time was neither wrong nor right
I have been one acquainted with the night. *[MB, p. 248]*

Вірш побудовано на розповіді про поступове відчуження ліричного героя твора від реальності, від суєтного світу смертних. Спочатку він залишає позаду себе межі міста, його вогні та вулиці, потім відчуває небажання спілкуватися зі сторожем – єдиною людиною, яку можна зустріти у нічний час на віддаленій околиці міста, а після цього починає розуміти, що він більше не є частиною повсякденої, буденної реальності. Заключна частина оригінальної поезії співвідноситься вже з площиною «неземної вишини», яка виступає символом іншого світу, репрезентованого у вірші кульмінаційним образом місяця (*One luminary clock against the sky // Proclaimed the time was neither wrong nor right*), що є другим за своєю художньою значущістю після стрижневого образу твору – ночі.

В архетипічному сенсі центральний образ вірша має двоїсту природу, адже Ніч, з одного боку, символічно репрезентує смерть, а з іншого боку, втілює стихію несвідомого та жіночого (архетип Матері). Тотожні архетипічні сугестії виявляє й образ Місяця, позаяк в контексті англо-американської поетичної традиції ґештальт-формула вихідного поетичного знака MOON містить фігури «причетність до небуття, потойбічність» (архетип Смерті) та «фемінінність» (архетип Жінки). Проте, як свідчить аналіз глибиної семантики оригінального твору, ґештальт-формула вихідного поетичного знака MOON не обмежується лише згаданими фігурами. Метафорична репрезентація місяця у вигляді циферблату, до якої вдається автор оригінального тексту, пов’язує на рівні художнього смислу образ місяця з концептом часу, стверджуючи позачасовість того світу, що перебуває під владою Ночі. За текстом першотвору сяючий у небі годинник вказує час, який не має жодного відношення до темпоральних характеристик повсякденного життя: це по суті та відсутність часових будь-яких координат, що дорівнює вічності.

Таким чином символічна представленість часу в образі сяючого у небі циферблата вже наступної миті перетворюється на знак відсутності реального часового виміру. Тому небесний годинник з цього вірша Роберта Фроста можна цілком обґрунтовано порівняти з широко відомою художньою метафорою – текучими циферблатами Сальвадора Далі. Це надає всі підстави констатувати актуалізацію фігур «нереальність, оманливість» та «мінливість, зрадливість» (архетип метаморфози) у ґештальт-формулі вихідного поетичного знака MOON. Крім того, глибока символічність оригінального твору вочевидь санкціонує й гіпотетичну можливість акту-

алізації ще двох фігур з прототипічної ґештальт-формули поетичного знака MOON в англо-американській літературній традиції: «божевілля, химерність», «пророкування, сила яснобачення».

Актуалізація всього вище окресленого спектру архетипічних сугестій, що містяться в прототипічній структурі ґештальт-формули поетичного знака MOON, уможливлює художню репрезентацію емоційного досвіду причетності ліричного героя першотвору до царини незбагненого, поетичне унаочнення того «знайомства з ніччю», яке має неминучі наслідки для внутрішнього життя особистості. Водночас усі вищезазначені сугестії є позбавленими прототипічної асоціативної співвіднесеності з концептом «місяць» в україномовній поетичній картині світу. В українській поезії провідні елементи у ґештальт-формулі поетичного знака МІСЯЦЬ безпосередньо визначаються чоловічим родом слова «місяць» в українській мові; це такі фігури як **«молодість, краса», «старість, немічність», «залежність, не самодостатність», «озвученість, музикальність», «агресивність, руйнівна сила»** [3, с. 295-299].

Зазначені кардинальні розбіжності у ґештальт-формулах поетичних знаків MOON та МІСЯЦЬ спонукають перекладача до заміни непрототипічного для цільової культури образу місяця, актуалізованого в оригінальному творі, на образ зірок, що у даному поетичному контексті, за думкою В.Марача, має бути більш зрозумілим для читачів перекладу:

ЗНАЙОМИЙ З НІЧЧЮ
Знайомий з ніччю я уже давно.
Виходив я й вертався під дощем,
Та довго ще світилося вікно,
Задумавшись, не відповів йому,
Як сторож стрівсь, закутаний плащем,
Знов зупинивсь, вслухаючись в пітьму:
Позаду в місті кликали когось,
Збентежився, не знаю сам, чому;
Та не мене гукав далекий хтось.
А угорі, де зоряне рядно,
Мов циферблатом просіяло щось.
Спішить чи відстає він – все одно.
Знайомий з ніччю я уже давно [M]

Важливо зауважити, що очевидна позитивність образу зірок, на якому зупиняє свій вибір перекладач (*А угорі, де зоряне рядно, // Мов циферблатом просіяло щось*), виступає органічною частиною загальної стилістичної тональності цільового тексту, котрий помітно відрізняється за своїм емоційним регістром від першотвору.

Так, приміром, переклад значно зміщує оригінальні смислові акценти рядка «*I have outwalked the furthest city light»,* адже «вийти за межі міста, залишивши позад себе світло найвіддаленіших околиць» й означає реальне знайомство з ніччю, непроглядною і безлюдною темрявою. Натомість переклад В.Марача «*Виходив я й вертався під дощем, // Та довго ще світилося вікно»,* можна сказати, містить навпаки досить оптимістичні ноти, як і сталий образний вираз «світло у вікні / єдине світло у вікні», що має конотації надії, домашнього затишку та тепла. Достатньо безжурно звучить у перекладі й рядок про час, який вказує небесний годинник: *Спішить чи відстає він – все одно.* Таке перекладацьке рішення вочевидь позбавляє згадку про сяючий у небі циферблат усіх майже біблійних сугестій вічності, позачасовості нічного простору, в якому опинився герой поезії. Замість цього у цільовому тексті на перший план виходить суб'єктивна думка розповідача, у якого особисто не викликає жодного занепокоєння або будь-якого іншого емоційного відгуку ані час, що показує годинник, ані дещо незвичний вигляд останнього.

5. Висновки

Відхилення від першотвору, що трапляються у тексті поетичного перекладу, зумовлюються цілим спектром причин, до яких належать не лише розбіжності у системах вихідної та цільової мови, але й ті особливості перекладацької інтерпретації, котрі є наслідком менталітетних відмінностей між культурами автора оригінального тексту та перекладача.

Будучи представником іншого концептуального простору, а, отже, й іншої герменевтичної установки, перекладач доволі часто робить свій вибір підсвідомо, мимоволі інтерпретуючи смислові акценти першотвору у річищі рідної йому мовної та культурної традиції. Саме такі світоглядні, свідомі або несвідомі відхилення від оригінального поетичного тексту, до яких вдається перекладач, передаючи художній зміст першотвору, й отримали назву перекладацьких аберацій.

Відтворюючи образність вихідного поетичного тексту автор друготвору так чи інакше орієнтується на прототипічні ґештальти поетичної картини світу культури реципієнта. При цьому в контексті цього дослідження **прототипічний ґештальт** визначається як крос-текстовий ґештальт поетичного знака, що інкорпорує у своїй структурі певну суму сталих елементів когнітивного змісту або фігур, які зумовлюють специфіку функціонування відповідного поетичного знака у художніх текстах даної національно-культурної традиції.

Таксономія перекладацьких відхилень або аберацій включає цілий спектр трансмутацій вихідного поетичного знака, скерованих на відновлення його світоглядної «впізнаваності» у цільовому лінгво-культурному просторі. Перекладацькі аберації ґештальт-структури вихідного поетичного знака можуть проявлятися у таких трансформаціях як деконструкція ґештальт-структури вихідного поетичного знака, вмотивована поетичними нормами цільової культури, а також заміна вихідного поетичного знака на той поетичний знак, що перебуває в узгодженні з приписами концептуальної картини світу цільової культури.

Описані у статті види перетворень ґештальт-формули вихідного поетичного знака не є єдино можливими перекладацькими аберраціями, які мають місце під час іншомовного перекодування вихідних концептів, наділених специфічним художньо-естетичним та етнокультурним змістом. Список подібних трансформацій, безперечно, залишається відкритим і тому подальші дослідження у цьому напрямку дозволять виявити інші різновиди перекладацьких аберацій, що являють собою переконливу ілюстрацію тяжіння авторів цільових поетичних текстів до лекал власної історико-культурної традиції.

Список літератури:

1. Безпаленко А.М. Слово в аспекті ґештальт-теорії. Принцип суміжності: дис. … д-ра філол. наук: 10.02.15. / Безпаленко Анатолій Мілетійович. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – Київ, 2010. – 491 с.

2. Большой немецко-русский словарь. В двух томах / Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, Н.И. Филичева, М.Я. Цвиллинг, Р.А. Черфас. Под руководством д.ф.н., проф. О.И. Москальской. Издание 2-е. – М.: Издательство «Русский язык», 1980. – 760 с. (т. 1), 656 с. (т. 2).

3. Дубенко О.Ю. Порівняльна поетика: типологічний та перекладознавчий аспекти: Монографія / О.Ю. Дубенко. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. – 532 с.

4. Лановик М. Перекладознавчі проблеми компаративістики крізь призму літературознавчих теорій / Навч. посібник / Ред. Р.Т. Гром'як / Мар'яна Лановик // Літературознавча компаративістика. – Тернопіль: Редакційно-видавничий відділ ТДПУ, 2002. – С. 272-309.

5. Маковский М.М. Удивительный мир слов и значений. Иллюзии и парадоксы в лексике и семантике. – М.: Высшая школа, 1989. – 201 с.

6. Пригодій С.М. Фронтирний неоромантизм у літературі США. Різночитання; Монографія. / С.М. Пригодій – К.: КНУ імені Тараса Шевченка, видавництво Європейського університету, 2010. – 231 с.

7. Guberman Sheila. Algorithmic Analysis of "Good Continuation" Principle / Sheila Guberman // Gestalt Theory. – 2007. – Vol. 29. – No. 2. – Pp. 148-168.

8. Ungerer F. Introduction to Cognitive Linguistics / Friedrich Ungerer, Hans-Jörg Schmid. – London: Longman, 1996. – 218 p.

9. Ungerer F. An Introduction to Cognitive Linguistics / Friedrich Ungerer, Hans-Jörg Schmid. – Pearson Education, 2006. – 384 p.

10. Wertheimer M. Laws of Organization in Perceptual Forms (1923) / M. Wertheimer // A Source Book of Gestalt Psychology. Ed. by W. Ellis. – London: Routledge & Kegan Paul, 1997. – Pp. 71-88.

References:

1. Bezpalenko A.M. (2010). Slovo v aspekti geshtal't-teorii. Prynzyp sumizhnosti [Word in a gestalt-theoretical aspect. The principle of contiguity]: thesis for a doctor degree in philology. Kyiv. Taras Shevchenko National University of Kyiv.

2. Bolshoi nemetsko-russkij slovar. V dvukh tomakh (1980). [New German-Russian Dictionary] / E.I. Leping, N.P. Strakhova, N.I. Filicheva, M.Ya. Tsvilling, R.A. Cherfas. Izdanie 2. M.: Izdatel'stvo "Russkij yazyk" (Vol. 1).

3. Doubenko E. (2015). Comparative poetics: typological and translatological aspects. (Monograph) Kyiv: Vydavnychyi dim Dmytra Burago. (in Ukrainian)

4. Guberman Sheila (2007). Algorithmic Analysis of "Good Continuation" Principle. *Gestalt Theory.* Vol. 29. No. 2. Pp. 148-168.

5. Lanovyk M. (2002). Perekladoznavchi problemy komparatyvistyky kriz' pryzmu literaturoznavchykh teorij [Translatological issues of comparative studies in the light of literary criticism theories]. *Comparative studies in literary criticism.* Ternopil: Redaktsijno-vydavnychyj viddil TDPU, pp. 272-309. (in Ukrainian)

6. Makovskij M.M. (1989). Udivitelnyj mir slov i znachenij. Illjuzii i paradoksy v leksike i semantike [The amazing world of words and meanings.Illusions and paradoxes in lexis and semantics]. M.: Vysshajya shkola. (in Russian)

7. Pryhodij S.M. (2010). Frontyrnyj neoromantyzm u literaturi SSHA. Riznochytannya [Frontier neoromanticism in the US literature. Variant readings]. (Monograph). K.: KNU imeni Tarasa Shevchenka, vydavnytstvo Evropejskogo universytetu. (in Ukrainian)

8. Ungerer F. (1996). Introduction to Cognitive Linguistics / Friedrich Ungerer, Hans-Jörg Schmid. London: Longman.

9. Ungerer F. (2006). An Introduction to Cognitive Linguistics / Friedrich Ungerer, Hans-Jörg Schmid. Pearson Education.

10. Wertheimer M. Laws of Organization in Perceptual Forms (1923). A Source Book of Gestalt Psychology (1997). Ed. by W. Ellis. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 71-88.

Джерела ілюстративного матеріалу:

1. ДЛ = Дікінсон Е. Лірика. – К.: Дніпро, 1991. – 252 с.
2. AP =American Poetry: The Nineteenth Century. V. 2. – The Library of America, 1993. – 520 p.
3. CAP = The Contemporary American Poets. American Poetry since 1940 / Ed. by Mark Strand. – N.Y.: Meridian Books, 1990. – 560 p.
4. FB = The Faber Book of 20-th century women's poetry / Edited by Fleur Adcock. – L., 1987. – 903 p.
5. M = Marach, Victor. Poetic studio. Electronic resource: maysterni.com/user.php?id = 629&=18rub=1238st.
6. MB =The Mentor Book of Major American Poets /Edited by O.Williams and E.Honig. – Ontario. New American Library, 1962.–535 p.
7. NAP = The New American Poetry / Edited by Donald M.Allen. – N.Y.: Evergreen Books LTD, 1960. – 452 p.
8. NMP =The New Modern Poetry. An Anthology of American and British Poetry since World War II. / Ed. by M.L. Rosenthal. – N.Y.: Oxford University Press, 1969. – 289 p.
9. SPSP = Sylvia Plath's Selected Poems chosen by Ted Hughes. – Faber and Faber, 1985. – 85 p.
10. VTG =The Voice That is Great Within Us. American Poetry of the Twentieth Century / Ed. by Hayden Carruth. –N.Y.: Bantam Books, 1981. – 722 p.

EIDOLOGICAL PRINCIPLES OF MODERN UKRAINIAN PROSE (LINGUISTIC ANALYSIS OF DARA KORNIY'S NOVELS)

ЕЙДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОЗИ (МОВНИЙ АНАЛІЗ РОМАНІВ ДАРИ КОРНІЙ)

Kaidash Alla[1]
Homych Viktoria[2]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_29

Abstract. Eidology is interpreted as a branch of knowledge associated with the concepts of myths, symbols and images in the liberal arts studies. The essence of the myth as a semiotic system can be traced at the level of symbols and mythologems, which in the sign system of language are labeled as the names of the corresponding objects of extralinguistic reality. They also build a figurative system of author's linguistic speech. Myth has always been and is the object of scientific interest of philosophers, cultural instructors and linguists. The linguistic interpretation of the concepts of mythological consciousness at the level of artistic text structures is an extremely interesting direction in the development of modern language science. The study of the reproduction of the mythological characters' essence in the writer's linguistics is an urgent aspect of linguistic analysis of artistic speech and linguistic-stylistic research. The novelty of this work is in the investigation of the mythological vocabulary used in the novels of the Ukrainian writer Dara Korniy. The purpose of the article is the semantic and functional analysis of mythological nominations selected from the works of contemporary Ukrainian literature. The achievement of this goal involves solving the following main tasks: 1) to establish the essence of the «myth» concept giving examples of foreign and Ukrainian scholars' approaches; 2) to carry out a comparative analysis of the general theoretical interpretation of the objects of mythological reality and the individual-

[1] Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
at the Department of Ukrainian Language,
Nizhyn Mykola Gogol State University, Ukraine
[2] Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
at the Department of Social-Humanitarian Disciplines,
NULES of Ukraine «Nizhin Agrotechnical Institute», Ukraine

© Kaidash Alla, Homych Viktoria

author's interpretation of the declared mythological concepts in the artistic speech; 3) to trace the linguistic specificity of the mythological nominations used in the writer's language. The object of the study is mythological vocabulary as one of the microsystems of the Ukrainian literary language. The subject of scientific analysis is the semantic and functional peculiarities of the mythological nominations used in contemporary Ukrainian prose. The nature of the study leads to the need of usage a descriptive method (with its techniques): a) external interpretation means the description of the connection with extralinguistic phenomena; b) sociological explains the definition of thematic groups; c) logical-psychological is a research of the correlation of language means with the concepts of mythological reality; a structural method (with its techniques): a) component analysis requires the division of the semantics of linguistic units into seven groups; b) distributive analysis is in the examination of the specifics of the usage of myth nominations in the artistic speech); comparative method investigates the definition of common and distinctive features of the studied mythological nominations in the visual interpretation and individual author's interpretation. A myth is a multifaceted phenomenon which scholars explain paying attention on various aspects of the manifestation of his essence. The objects of mythological consciousness of ancient Ukrainians include nominations for the designation of gods and deities, mythological creatures, plants, animals, speeches, abstract concepts. The official pantheon of Old Slavic mythology represents masculine and feminine images. Some of them are presented in the novels of the writer making up a multifaceted system of descriptive creation. The mythological basis of ancient folk ideas and beliefs has gained an author's interpretation in the artistic speech of Dara Korniy. The author retains the fundamental concept of the mythology of the ancient Slavs and expanded the semantic-functional field of mythological nominations.

1. Вступ

У гуманітарних науках ейдологія тлумачиться як галузь знань, пов'язана з поняттями міфів, символів, образів. Сутність міфу як семіологічної системи простежується на рівні символів, міфологем, що в знаковій системі мови маркуються як номени відповідних об'єктів екстралінгвальної реальності, а в художньому мовленні формують образну систему авторського мовосвіту.

Міф становив і становить об'єкт наукових зацікавлень філософів (К. Леві-Строс, З. Фройд, О. Лосєв, С. Токарев та ін.), культурологів (О. Афанасьєв, Є. Мелетинський, М.Попович, Б. Рибаков, Ю. Павленко та ін.), мовознавців (О. Потебня, В. Іванов, В. Топоров, Н. Слухай та ін.).

Цікавим напрямком у розвитку сучасної науки про мову є лінгвальна інтерпретація концептів міфологічної свідомості на рівні художніх текстових структур. Вивчення специфіки відтворення сутності міфологічних персонажів у мовосвіті письменника є актуальним аспектом лінгвістичного аналізу художнього тексту, лінгвостилістичних досліджень. Новизна пропонованої розвідки полягає в тому, що в ній обстежено міфологічну лексику, уживану у творах української письменниці Дари Корній.

Метою статті є семантичний і функціональний аналіз міфологічних номінацій, дібраних із творів сучасної української літератури. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких основних завдань: 1) обґрунтувати сутність поняття «міф» на прикладі концепцій зарубіжних та українських учених; 2) здійснити порівняльний аналіз загальнотеоретичного тлумачення об'єктів міфологічної дійсності та індивідуально-авторської інтерпретації заявлених міфоконцептів у художньому мовленні; 3) простежити лінгвостилістичну специфіку вживання міфологічних номінацій у мовосвіті письменниці.

Об'єктом пропонованого дослідження є міфологічна лексика як одна з мікросистем української літературної мови; предмет наукового аналізу становлять семантичні й функціональні особливості міфологічних номінацій, уживаних у сучасній українській прозі.

Характер дослідження зумовлює необхідність використання таких методів, як описовий (із його прийомами: а) зовнішньої інтерпретації – у характеристиці зв'язку з екстралінгвальними явищами; б) соціологічним – у визначенні тематичних груп; в) логіко-психологічним – у дослідженні співвіднесеності мовних засобів із концептами міфологічної дійсності); структурний (із його методиками: а) компонентного аналізу – у розщепленні семантики лінгвальних одиниць на семи; б) дистрибутивного аналізу – в обстеженні специфіки вживання міфоназв у художньому контексті); порівняльний – у визначенні спільних і відмінних ознак досліджуваних міфологічних номінацій в узуальному тлумаченні й індивідуально-авторській інтерпретації.

2. Теоретичне підґрунтя поняття «міф»

«Міфологічні уявлення давніх українців виступають протягом значного історичного відтинку часу домінантою духовного життя народу і є ґрунтом для розвитку духовної національної культури. Міф кодифікує народні вірування, звичаї, правила культурного співжиття. Міфотворчість варто розглядати не лише як найдавнішу форму розвитку людської думки, а й як своєрідну символічну «метамову», у термінах якої людина моделює, структурує та інтерпретує світ» [2, с. 18]. Міф – це багатогранний феномен, у тлумаченні якого вчені акцентують на різних аспектах вияву його сутності. Так, Р. Барт трактує міф як особливу (семіологічну) систему, специфіка якої полягає у його створенні на основі послідовності знаків за допомогою мови. Тому міф учений визначає вторинною системою, що має символічність та опосередкованість.

Загальні архетипні корені в колективному несвідомому людства вбачав К.Г. Юнг. К. Кереньї акцентував на таких аспектах міфології, як осмисленість, живописність і музикальність. Міф як одну з реальностей культури тлумачить М. Еліаде. Учений твердить, що в міфології відображено минуле, позначене процесом творення, виникнення, що сприяє сакралізації міфів.

М. Стеблін-Каменський розглядав міфи як образи, що закріпилися в слові. О. Лосєв убачав безпосередній зв'язок між буттям і свідомістю. На його думку, міфологічна свідомість формує уявлення про об'єкти міфобуття, яке осмислюється людиною. Є. Мелетинський пов'язував міф зі створенням вищої реальності, яка сприймається як архетип життєвих форм.

Вивченням сутності поняття міфу активно займалися й українські письменники XIX ст. Так, М. Костомаров розглядав формування міфологічного світогляду давніх слов'ян за антропологічним принципом, тобто, на думку вченого, в уявленні давньої людини природа олюднювалася, а тому явища навколишнього світу ототожнювалися з людською сутністю. При цьому людина усвідомлювала вищість і всемогутність сил природи. Домінантним принципом давньослов'янського світогляду науковець називав світлопоклоніння [14, с. 202]. Ідея світла реалізується на пантеїстичному рівні давньослов'янського міфологічного світогляду [14, с. 208]. Процес творення світу М. Костомаров пов'язував з образом Лади – всетворної любові [14, с. 221].

Така думка про створення світу за допомогою премудрої любові Лади простежується й у міфологічній концепції Я. Головацького. Дослідник зауважував, що світ «оживотворений вогнецвітом, духом краси, гармонії та розуму» [3, с. 44]. На думку письменника, в основі творення світу знаходилася взаємодія чоловічого (утіленням якого є світло) і жіночого начала (представлене водною стихією).

На ключовій ролі води в процесі світотворення наголошував І. Нечуй-Левицький. На його думку, першопочатково існувало море з двома дубами [17, с. 74]. Із процесом творення всесвіту пов'язані атмосферні, солярно-лунарні й геоморфні образи [17]. Письменник дотримувався традиційного погляду на пантеїстичний і пандемонологічний рівні давньослов'янської міфологічної системи, але диференціював їх.

Опрацьовуваши зібраний фольклорний матеріал, Б. Грінченко підтвердив думку про домінантну роль стихій природи в міфологічних поглядах давніх слов'ян. Серед представників міфобуття письменник виокремив надприродні істоти, небіжчиків і людей із чудесною силою.

На основі народних вірувань, уявлень і повір'їв власну міфологічну концепцію сформулював П. Куліш. Пильну увагу письменник приділив фауністичним образам і пов'язаним із ними процесом метаморфоз (перетворення у вовкулаку, сирен, дятла, зозулю, солов'я тощо [7].

Значну увагу зооморфним міфоістотам приділив також М. Драгоманов. Дослідник описав велику кількість фауністичних міфообразів, схарактеризував повір'я, пов'язані із цими міфоконцептами, описав метаморфози, у яких задіяні відповідні персонажі [6].

В. Гнатюк виділив три основні групи міфологічних персонажів: боги, нижчі божества та демони, люди з надприродною силою [5]. Окремим типом дослідник виділив архетипні міфологеми, які він назвав персоніфікаціями через їхню одухотвореність.

Формування міфологічного світогляду давніх слов'ян О. Потебня пов'язував із пізнавальним процесом: «Міфічний образ – не вигадка, не свідомо довільна комбінація наявних даних, а таке їх поєднання, яке здається найбільш вірогідним дійсності. Міф може бути засвоєний народом лише тому, що він заповнює прогалини в системі знань» [21, с. 483].

Отже, представлені міфологічні концепції свідчать про зацікавленість дослідників проблемами опису міфобуття як складника духовно-культурного розвитку нації.

3. Опис міфологічної лексики в концепціях українських лінгвістів

Міфологічні уявлення та вірування давніх українців засвоювалися на вербальному рівні, відтак слово постає мовомисленнєвим центром міфологічної концепції. О. Афанасьєв наполягав, що «слово і міф на початку свого доісторичного творення тісно пов'язуються між собою, взаємно діючи один на одного. Якщо міф нерідко зумовлює створення цілого ряду поетичних сказань, … то, з іншого боку, живе слово … також часто зумовлює формування деяких міфічних уявлень» [1, с. 201].

На основі фольклорних текстів досліджував міфологічні образи О. Потебня. Учений акцентував на ідеї світла, із якою пов'язана вся лексична мікросистема міфологічної концепції: «Якби ми не знали, що божества вогню та світла займали важливе місце в язичницьких віруваннях слов'ян, то могли б переконатися в цьому за великою кількістю слів, які мають у своїй основі уявлення про вогонь і світло» [20, с. 7].

І. Огієнко виділив онімні найменування головних богів давньослов'янського міфосвітогляду й апелятивно-збірні назви другорядних богів і божеств. Крім того, на мовному рівні дослідник визначив таку особливість: «Для багатьох цих божків наші предки так і не склали назви, бо не глибоко персоніфікували їх» [16, с. 85].

І. Желєзняк до міфологічної лексики зараховує власні назви, «найменування вигаданого суб'єкта або об'єкта в переказах, казках, міфах тощо» [25, с. 318]. У межах онімної системи міфономінації розглядають також Н. Колесник [10, с. 30], Н. Подольська, виділяючи міфоантропоніми, міфотопоніми, міфоперсоніми, міфофітоніми та міфозооніми [19, с. 124–125].

Ширше коло міфологем визначає Н. Слухай-Молотаєва, яка на прикладі творів Т. Шевченка аналізує міфологеми, що є першоелементами буття (вогонь, вода, земля, повітря), астральні, вегетативні, орнітальні міфологеми [24]. Т. Лукінова також розглядає лексичну мікросистему мови, що відображає давні уявлення та вірування, пов'язані з рослинами, тваринами тощо [15, с. 60]. Детальну класифікацію східнокарпатської міфологічної лексики здійснив Б. Кобилянський [9].

Формування міфологічної мікросистеми лексичного складу сучасної української літературної мови позначене тенденцією до розширення кола лексем відповідного семантичного спрямування.

4. Семантико-функціональна інтерпретація пантеїстичних номінацій

Офіційний пантеон давньослов'янської міфології представляють маскулінні та фемінні образи. Закономірною є кількісна перевага чоловічих персонажів, оскільки «у первісному патріархальному середовищі і в умовах дружинного ладу й державності, коли влада належала чоловікам, первинне жіноче божество втрачало своє головне становище і в генеалогії, і в чинній системі релігійних уявлень» [22, с. 358]. Тому очолює пантеон Род-Сварог, образ якого пов'язаний із культом земного вогню. Жіночим образом виступає богиня Мокоша. Як зазначають В. Іванов і В. Топоров, «для найдавніших джерел жіноча природа Мокоші випливає із граматичної форми її назви і частково з того факту, що Мокоша звичайно закінчує список богів» [8, с. 19].

Дара Корній ці два образи давньослов'янської міфології об'єднує в подружню пару. На вербальному рівні письменниця утворює синонімічні ряди онімів: Земун – Рожаниця – Мокоша – Праматір; Сварог – Род – Птах – Сокіл – Прабатько. У романі «Зворотний бік темряви» авторка розмежовує функції Сварога й Рода: *«**Сварог** наш творець, а **Род** – батько неврів»* [13, с. 165] (неври – жителі Невридії, що знаходиться у світі Білих Вурдалаків). Описуючи цей світ, письменниця згадує про поклоніння та жертвоприношення богам: *«Поклонялися тут і **Сварогу**, але найбільше шанували та поважали **Рода** та **Берегиню Рожаницю**. Їх жертовники стояли посеред Милограда. Й усі його мешканці – старі, дорослі, малі – починали та закінчували свій день біля капища в молитві. Усе робилося мовчки, кожен просив про своє, кладучи на жертовний камінь те, що вважав достойним богів, які мали охороняти та оберігати роди. Лісові ягоди, гриби, мед, віночки з трав, букети лісових квітів»* [13, с. 165].

Сутність образу Рода Дара Корній яскраво передає в молитві до нього, укладеної в уста Мирослада в романі «Зворотний бік світів»: *«– Роде Всевишній, Ти тримаєш у собі все суще і несуще, усе видиме і невидиме, Ти – Правда і Добро, Любов і Справедливість. Велика милість Твоя, Ти праведників винагороджуєш, Ти кривдників милуєш, заблукалих рятуєш, життям нашим опікуючись через Богів Рідних! Це Ти призначив нам закони Правди через життя явне пізнати, випробування долаючи, душу шляхетною працею освячувати, рідних любити, по Правді жити, шлях свій честю засівати, щоб Слава проростала!»* [11, с. 90].

Образи головних богів давньоукраїнського пантеону в мовосвіті письменниці марковані національною символікою: *«Дерев'яні фігури батька **Рода** та **Матері Рожаниці** мали на головах вінки з хрещатого барвінку та любистку»* [11, с. 87]. Ідол Рожаниці авторка змальовує так: *«**Рожаниця** тримала над собою підняті до неба руки. У кожній долоні – запалена свіча. На долонях Праматері були ті ж самі знаки, що й на чарі Рода. Праматір тримала вогонь земний, піднімаючи його вгору, ближче до вогню небесного»* [11, с. 87–88].

З образом Праматері письменниця пов'язує створення галактики Молочний Шлях: *«Молочна дорога, яку, за легендою, створила **Праматір Земун**, коли випадково вилила на чорний оксамит ночі молоко, мирно тримала у своїх обіймах Усесвіт»* [11, с. 9].

На думку Ю. Павленка, «Сварог втілював ідею порядку, справедливості, ієрархії, гармонії Космосу» [164, с. 113]. І. Огієнко зазначав: «Сам Сварог спочиває, а світом правлять його діти, Сварожичі» [16, с. 96]. Уособлюючи небесну гармонію та впорядкованість світу, Сварог протиставляється Хаосу, що визначається як «темний, небезпечний, невпорядкований світ навколо структурованого Всесвіту. Імовірно, з ним пов'язувався образ Стрибога та його породжень-синів, зокрема таких, як буремні вітри» [18, с. 114–115].

У мовосвіті Дари Корній Стрибог є одним із центральних персонажів. Негативне сприйняття цього образу пов'язане з чорним кольором: *«Коли дивилася, як **Стрибог** огортав себе люттю у її спальні, перед тим як вдарити Птаху, не просто боялася: бачила більше, аніж хотілося, – чорноту в його голові, руках, серці»* [13, с. 13]. Цей колір представлений і в портретній деталі: *«Дивилася пильно в його чорні, бездонні, як вода у ріці, очі»* [13, с. 20]. Зв'язок із темним світом авторка підкреслює в контекстах: *«Зрештою, усім відомо, що **Стрибог** ніколи не був світлим. Рано чи пізно його справжня сутність вилізла б нагору, бо, скільки вовка не годуй, він усе одно до лісу втече»* [13, с. 52]; *«Тому дивну любов **Стриба** до вбивства безпомічних тварин, яку не поділяла й Птаха, списував на той темний бік у душі господаря, який мусив якось проявлятися»* [13, с. 142]. Великий темний безсмертний Стрибог у романі «Зворотний бік темряви» постає персонажем, якому властиві всі риси й почуття звичайної смертної людини: *«**Стрибог** ошелешено дивився на Мальву, аж рота від несподіванки відкрив. Через те нагадував не жорстокого та сильного бога, а розгубленого хлопчика, якого*

спіймали на гарячому» [13, с. 17]. Мати Стрибога Мара називає його недолугим сином-телепнем [13, с. 34]. Життєву таємницю Стрибога розкриває Птаха: *«Володарка Смерті Мара – мати **Стрибога** і, звісно, дружина Мора. Вона залишила його в світі темних зовсім крихітним. Пам'ять дитині заблокували, і **Стрибог** донедавна вважав, що його мати померла, народжуючи його»* [13, с. 54]. Та в образі великого Стрибога письменниця підкреслює й світлий бік: *«**Стрибог** і сам не розумів до кінця, що відбувається з його душею. Отою безсмертною, отою чорно-пречорною. Ніяка вона не чорна, як би там батько не старався його, а ще більше себе, в цьому переконати чи навертати, ставити обличчям до безодні. Це була вже не душа того страшного та жорстокого **Стрибога**, котрий колись не знав Птахи, який ще не вмів кохати, мав серце замкнутим, запечатаним»* [13, с. 180].

Богами Середнього світу в давньоукраїнській міфології Ю. Павленко визначає Дажбога, Перуна, Вогня-Сварожича, Ладу. Дажбог відповідав за впорядковане, мирне й безпечне життя, дбав про суспільний лад і контролював сільськогосподарську діяльність. У художньому мовленні Дари Корній він згадується як син Місяцівни: *«Тутешній люд вважає Місяцівну матір'ю **Дажбога**»* [11, с. 18]. У міфологічній свідомості давніх слов'ян Дажбог уявлявся богом Сонця та пов'язувався з іншими образами. На цей зв'язок указує Ю. Павленко: «… сонячний Дажбог (Дажбог-Хорс) … виступав у трьох сезонних іпостасях (Коляди, Лада / Ярила, Купайла) і через них співвідносився з двома провідними богинями кохання і родючості – весняною Ладою (яка асоціювалася з пробудженням природи, її квітінням, оплідненням) та літньою Мокошею, пізнішою Мареною (яка асоціювалася з урожаєм, що вже майже визрів і який незабаром потрібно буде збирати)» [18, с. 267].

У підпорядкуванні Перуна були війни. Перун виконував функцію бога дружини, тому його атрибутами дослідники називають зброю, грім і блискавку: *«Очі **Перуна** метали блискавки, які прошивали розум та серце»* [11, с. 167]; *«І тоді на блискучій колісниці, запряженій трійкою баских коней, з'явився він – могутній і сильний. Він промчав, наче буревій небом, за спиною замість крил мав сагайдак зі стрілами та перекинутий через плече лук, а у кожній руці по мечу. І коли меч торкався меча, з нього вилітали смертельні блискавиці. І кожна з них завжди влучала в ціль. Син Сварога, блакитноокий, русявий, з мечами, які викував у небесній кузні спеціально для сина батько й омила божою*

росою мати Мокоша, прибув якраз вчасно» [12, с. 41]. Це зумовлює локалізацію Перуна: він перебуває на небі. Таку особливість відтворює художній контекст: *«Адже сили до **Перуна** повернулися, і він зараз уміло та впевнено керував стихіями в небі»* [11, с. 89]. Невід'ємним атрибутом міфообразу Перуна є стріла. Цей об'єкт міфологічної дійсності набуває яскраво вираженої концептуальної спрямованості, отримуючи індивідуальну кодифікацію на вербальному рівні. Так, стріла Перуна називається стожаром. У художньому мовленні Дари Корній цей міфоконцепт наділений магічними властивостями: *«**Стріли Перуна** – могутні, але й небезпечні. Вони можуть повертати до життя цілі світи, а можуть вбити миттєво, навіть безсмертного»* [12, с. 116–117]; *«Незвично потужна зброя. Вона легко долає всі перешкоди у вигляді закляття, замовляння, будь-яку магію розбиває на друзки – і темну, і світлу, і навіть сіру. Вона завжди втрапляє в ціль, і майже миттєво вбиває того, на чию смерть замовлена»* [12, с. 271].

Фемінний образ Лади в давньоукраїнській міфології наділений функцією відтворення життєвих сил людини й природи. У романі «Зворотний бік світів» Лада є повелителькою любові. У творі визначено її сімейний статус: вона – дружина Перуна й мати його трьох дітей. У мовосвіті Дари Корній цей образ національно маркований: *«І за таку любов до калини, і за красу, звісно, Перун свою дружину **Ладу** ніжно називає дівчина-калина»* [11, с. 25].

Від шлюбу Лади й Перуна народилося троє дітей – сини Лель і Полель і донька Леля. У романі «Зворотний бік світів» брати постають хлопчиками-бешкетниками, які прагнуть пригод і рятують Мальву.

Фемінними образами міфологічного світогляду Дара Корній називає ще Лідницю (це *«жінка з крижаними очима та крижаним обличчям, дмухала таким холодом, що навіть повітря довкола, здавалося, замерзало»* [12, с. 40]), Вогнявицю (безжальну та жорстоку старшу доньку Чорнобога: *«Її темна магія могла вбивати найсильніших, навіть богів, і жодні світлі сили не мали моці тому противитися»* [12, с. 41]); Лелю (схожу *«на матір зовні й на батька внутрішньо… Скільки чоловічих сердець вона розбила? Володарка весни й краси має бути такою. Вродливою та сильною»* [12, с. 206]).

Традиційно в ідіолекті Дари Корній тлумачиться образ Ярила – весняного сонця [13, с. 149]: *«Наречений Лелі – це син самого Дажбога, онук Білобога. **Ярило Прекрасний**. Небесний воїн, який визволяє*

землю від стужі та холоду, розчищає дорогу для приходу Весни-Лелі, відмикає сонячними ключами небесну браму для благодатних роси та дощів. ***Ярило*** *і був таким – ярим, весняним, юним, сердитим, гарячим, пристрасним»* [13, с. 232]. Його функційна спрямованість широка: він – «бог війни та любові; міфологічний і ритуальний персонаж, пов'язаний з ідеєю родючості, в першу чергу весняної. Ярило – бог-Сонце весняного рівнодення, бог молодого кохання та парування; бог любовних пристрастей. Розквіту природи та дітонародження» [4, с. 614]. Цю метасемантику образу підкреслено й у художньому мовленні письменниці: *«То символ чистого весняного сонячного світла, символ* ***Ярила-Сонця****. Символ багатства та доброго врожаю. Символ ярої сили та ярої любові»* [12, с. 230]. Уживані атрибутиви, морфемно пов'язані з коренем імені персонажа, пояснюють значення міфообразу: «Корінь «яр» поєднує в собі: світло й тепло; юні, стрімкі, до нестями збуджені почуття; любовні пристрасті й родючість: поняття, нерозривні з уявленнями весни та її грозових явищ» [4, с. 614]. Образ Ярила корелює з фемінним образом Лелі, яка теж пов'язана з весною: *«Отак у світи смертних приходила весна. Леля торкалася долонями землі – і та оживала, Леля дмухала на ліси – і ті прокидалися, Леля повертала пташок із вирію – і ті своїм співом та радістю звеселяли світи, закликаючи добро й щастя в оселі»* [12, с. 231].

Міфологема «Симаргл» корелює з жіночими образами як у традиційній міфологічній системі, так і в художніх текстових структурах. Але фемінні персонажі є різними. Так, у міфології Симаргл пов'язаний з образом богині Мокоші [8, с. 19], а в Дари Корній – з образом Ягілки. У романі «Зворотний бік світів» Симаргл – це крилатий собака, відданий друг Ягілки: *«Пес, який зовнішньо дуже був схожий на вовка, мав крила»* [11, с. 33]. Письменниця акцентує ще на одній важливій ознаці образу: *«****Симаргл*** *– не просто спостерігач за часом, він теж частина часу»* [11, с. 298].

Із-поміж маскулінних образів у художньому мовленні Дари Корній наведено ще й такі: Числобог – *«володар часу»* [11, с. 286]; Гай-бог – *«бог мисливства»* [11, с. 100]; Чорнобог: *«Сердитий дідуган, довга борода, голову закриває каптур, кривий посох у правій руці, гора черепів у ногах, мурах, якісь птахи»* [13, с. 57]; Переплут – світлий безсмертний [13, с. 316], Володар світу Безконечного Океану [12, с. 80]; Пал, який *«запалював вогняні кулі з недобрим вогнем, які, потрапляючи на тіло, хоч і не пропалювали його, та робили вразливим»* [12, с. 40],

Повелитель вогню [13, с. 62]; Полель – покровитель шлюбу [12, с. 54]; Сон – сліпий старший син Мари та єдиний син Велеса [12, с. 226]; Посвист – Повелитель бурі [13, с. 62]; Редагаст – Повелитель війни [13, с. 62]; Припекало – Повелитель облуди і розпусти [13, с. 62]; Худіч – Повелитель мук [13, с. 62] – *«високий, мов жердина, довготелесий… Очі-провалля, чорні-пречорні, без білків. Його смоляне волосся жило власним життям, бо навіть коли чоловік перебував у повному спокої, воно хаотично ворушилося, змінюючи відтінок, зачіску»* [13, с. 256]; Ніян – Повелитель покарань [13, с. 62].

Активним у маскулінній образній системі художнього мовлення Дари Корній є образ Морока, оскільки йому письменниця відводить роль дідуся головної героїні своєї казкової саги Мальви. Морок (або Мор) є Володарем темних [13, с. 230]. У його портреті домінує чорний колір: *«**Повелитель Морок**, здогадалася Мальва. Чорне коротко стрижене волосся, чорна коротка борода, обличчя, помережене зморшками, чорні маленькі очі. Але не такі теплі, як у батька Стрибога. Навпаки, дошкульні та пекучі»* [13, с. 60–61]. Його всі бояться, бо *«**Морок**, який в Оселищі Відтіні є головним, вимагає від усіх послуху та дисципліни…»* [13, с. 59]. У художньому мовленні Дари Корній образ набуває іронічного відтінку: *«Ото вже пихатий дідуган, який не впорався ні зі своїм сином, ні з онукою і який чомусь себе переконав, що це легше, аніж керувати Темним світом та долями мільйонів»* [13, с. 292].

Дружиною Морока є Мара – *«Повелителька Смерті та мати Стрибога»* [13, с. 199]. У романах Дари Корній цей персонаж містить позитивну стилістичну маркованість: *«**Мара** – ніжна, спокійна, завжди впевнена у собі, трішки меланхолійна…»* [12, с. 76]. Грізна й страшна богиня постає в мовосвіті письменниці звичайною матір'ю: *«Жінки сіли, і **Мара** почала розповідь. Говорила про свого чоловіка Морока-Мора і про сина Стрибога, і про те, як і чому вона пішла від них, і про те, що дуже втішилася, коли раптом її син покохав Птаху. Думала, що він зміниться й не перетвориться на свого батька. І він справді довго залишався нормальним. І **Мара** тоді дуже пишалася своїм сином, намагалася часто бувати поруч, коли мала час. Вона зараз говорила як любляча мати, а не жорстока та справедлива Повелителька Смерті, Володарка Перемінників»* [13, с. 31]. Письменниця наділила свою героїню рисами, властивими звичайній смертній людині: *«**Мара** низько схилила голову, і Птаха відчула вологість на своїх руках. Мара плака-*

ла» [13, с. 32]; *«Перед нею сиділа не та велична та поважна* ***Мара****, Володарка Смерті, яку вона завжди знала, поважала і навіть побоювалася. Зараз це була трохи знічена, втомлена виконаннями великого обов'язку, звичайна жінка. Так, чорні очі, як у сина, проте зовсім не холодні й без натяку на лукавинки, як у Стрибога, теплі, як повітря влітку, і трохи вологі, наче весняна земля після дощу»* [13, с. 34].

Ще одним фемінним образом, добре виписаним у мовній канві художнього світу Дари Корній, є Яга-Ягілка. У романі «Зворотний бік світів» вона постає у двох іпостасях – і як красуня, і як потвора: *«Висока, красива, чимсь схожа на Птаху. Може, спокійною манерою вести розмову, неквапліва й граційна»* [11, с. 29]; *«Та найбільше вразила Мальву переміна в зовнішності* ***Ягілки****. Ніс довгий і гачкуватий, очі банькаті та вицвілі майже до білого. Сиві пасма волосся стирчать з-під чорного очіпка. Постать крива та згорблена. У лівій руці* ***Ягілки*** *– палка-кривулька, на яку вона опиралася, шкутильгаючи. Ліва рука та ліва нога – кістяні»* [11, с. 36–37]. Таке її перевтілення пов'язане з функційною спрямованістю образу: *«****Ягілка-Яга*** *– се хранитель межі, котра існує між світом живих і світом мертвих, між Явою й Навою. Це жінка, яка водночас і жива, і мертва. Однією ногою, із крові та полоті, вона поки що у світі живих, а іншою, кістяною, без плоті, вона може перебувати і по той бік життя. Вона провідник між світами»* [11, с. 30]. Ягілка в мовосвіті Дари Корній – це донька Земун і Сварога. Ці біографічні відомості письменниця вкладає в уста своєї героїні: *«І, випереджаючи твої запитання, скажу, що я не Земун. Мене звати* ***Ягілка****. Я її донька, наймолодша сестра сварожичів»* [11, с. 76].

Авторка наводить і родовід Дзеванни: *«Донька Миха, повелителя та опікуна лісових звірів, та прекрасної Діванни, повелительки плодючості»* [11, с. 118]. Письменниця так описує образ Дзеванни: *«Так,* ***Дзевання*** *й справді талановита безсмертна. Вміння володіти мистецтвом полювання – то від батька Миха. Вона вправно читає мову слідів тварин та птахів, насліпо з лука бездоганно потрапляє в ціль, ножем легко вражає серце птаха на льоту чи будь-якого звіра в русі. У цьому їй рівних немає»* [11, с. 120].

Представлені в ідіолекті Дари Корній міфологічні образи мають безпосередній зв'язок з об'єктами міфологічного світогляду давніх українців, але в канві художнього твору набувають виразних додаткових семантичних і стилістичних відтінків.

5. Фауністичні міфологічні образи

Фауністичні образи, представлені в художньому мовленні Дари Корній, також перегукуються з давньоукраїнськими міфологічними персонажами. Одним із таких образів є змія. В. Войтович зазначає, що «давній культ змії простежується у віруванні про її роль в оволодінні знахарським мистецтвом. Кажуть: якби зловити білу гадюку та зібрати з неї отруту, то хто б перший покуштував тієї юшки з м'ясом, той знав би усе: як звірі розмовляють, як птахи, трави перешіптуються. Адже саме змії навчили людину пізнавати цілющі властивості рослин, розуміти мову квітів і трав» [4, с. 522]. Подібне тлумачення спостерігаємо й у романі «Зворотний бік світів», де в образі змії підкреслюється мудрість: *«Та жінка врятувалася, в останній момент їй допомогла мудра* ***змія****, яка то все бачила»* [11, с. 75].

Іншим поширеним фауністичним образом є вовк – «символ хижацтва, невгамовного голоду, швидкості» [4, с. 519]. Цей міфоконцепт корелює з міфологічним образом вовкулаки. Вовкулака узуально визначається як «людина, що обертається у вовка» [23, 1, с. 62]. Валерій Войтович твердить: «До кінця XIX ст. в українському та білоруському фольклорі активно побутували розповіді про вовкулаків. Про поширення таких оповідок у неврів – племені, яке в V ст. до н. е. населяло верхів'я Дніпра, згадував ще Геродот» [4, с. 80]. Цю особливість давньослов'янського міфологічного світогляду описала й Дара Корній: *«Майже дві третіх чоловічої частини Невридії вміють перекидатися* ***вовками****»* [11, с. 102]; *«Це діти Невридії – звичайні смертні* ***вовкулаки****, оборонці входу у Милоград – головне поселення світу Білих Вурдалаків»* [13, с. 163].

Одним з орнітологічних образів давньослов'янської міфології є Жар-птиця – «чарівний вогнистий птах, який прилітає з тридесятого царства» [4, с. 172]. Дара Корній наділяє цей міфологічний персонаж магічними можливостями: *«Випий. Це сльози* ***Жар-Птиці****. Зцілюють внутрішні рани від проклять. Зроби лишень три ковтки. Цього досить»* [11, с. 175].

Отже, лексико-семантична група фауністичних міфологем є кількісно невеликою. Незважаючи на це, такі образи слугують важливим сегментом цілісної міфологічної концепції наших предків.

6. Інші персонажі міфологічного світогляду давніх українців

Окремою групою міфологічної системи, описаної в романах Дари Корній, постають апелятивні назви на позначення істот. У творах письменниці вони є другорядними персонажами, про них авторка згадує в деяких контекстах, наприклад: *«Безсило кружляли у темних небесах світлі* ***гамаюни****,* ***алаканости****,* ***сіріни****,* ***рароги*** *і навіть* ***жар-птиці****, осліплені чорним вогнем чорного сонця чорного світу»* [12, с. 40]; *«Ридає над тілом Дажбога Дана, плачуть* ***сіріни*** *та голосять* ***гамаюни****»* [12, с. 43]; *«І поки Майя з гостем пили нектар із квітів, вирощених у саду* ***мелюзин****, Оракул розплутував цю справу»* [12, с. 81]; *«Сльози* ***сіріна*** *допомагають вернути до життя того, хто блукає сутінками Всесвіту»* [12, с. 90]. Деякі номінації є онімними, як, скажімо, у контексті: *«Нашу Західну браму, крім заклинань та оберегових знаків, охороняє* ***Рарог****, вогняний крилатий Сокіл. Правда, він мандрівник ще той. Сам з Райського саду, довго мешкав у світі Невидимих, а тепер от знайшов собі нове заняття – Воротар Західної брами. Північні та Південні ворота оберігають відповідно* ***Триголовий*** *та* ***П'ятиголовий Змії****, а це просто ідеальні воротарі»* [12, с. 192].

Цікавим фемінним міфообразом є русалки. Узуально вони трактуються як «богині земної води, які живуть на дні водоймищ» [4, с. 449]. Дара Корній наводить міфолексему «русалії», позначаючи нею предків русалок і водяників [11, с. 108]. Цих міфологічних персонажів письменниця описує так: *«Прекрасні та дивні істоти. Зовні дуже схожі на людей. Принаймні від голови і до пояса – стовідсотково. А нижче? У них не було ніг. Замість нижніх кінцівок ті істоти мали риб'ячий хвіст. Такі собі риболюди»* [11, с. 105]. У романі «Зворотний бік світів» авторка підкреслює амбівалентність образу русалій: вони могли зцілювати й могли погубити. Такою властивістю був наділений їхній спів: *«Співали вони не завжди. Лишень уночі та в той час, коли місяць стояв уповні. То був цілющий спів. Він лікував усі душевні хвороби, включаючи відчай, божевілля, залежність та одержимість. І до тої річки часто приходили люди, переважно смертні, щоб послухати спів* ***русалій*** *та зцілитися»* [11, с. 105]. Згубну дію русалій авторка підкреслює в контексті: *«… Вони так пестощами та любощами закохували чоловіка чи жінку, що ті помирали не в муках, а від задоволення»* [11, с. 106].

І. Огієнко твердив, що, крім представників вищого рівня давньослов'янської міфології, існують духи. Вони «звичайно отримували

збірну назву, а не одиничне ім'я, певне, тому, що їх було занадто багато» [16, с. 120]. Дослідник наполягав на зміні аксіологічної шкали цих міфоконцептів від позиції добра до відмітки зла: «Спочатку довколишні духи були добрими, але з бігом часу вони ставали злими, особливо деякі з них, що все пильнували дошкульно нашкодити» [16, с. 120]. У художньому мовленні Дари Корній наявний образ духу води, який маркується позитивно: *«Зовсім поруч жебонів маленький струмок. Стала навколішки, попросила в* ***духу води*** *напитися. Вода радісно забулькала»* [13, с. 284].

Отже, різноманітні міфічні істоти розширюють загальноконцептуальну міфологічну систему, а відповідні номінації збагачують аналізовану мікросистему лексичного складу української мови.

7. Вербалізація предметів міфосвіту, наділених захисною функцією

Із-поміж номінацій на позначення предметів, які в міфологічній свідомості давніх українців наділені особливими властивостями, виділяється група назв міфоконцептів, які виконують захисну функцію. До них належать, насамперед, іменники «оберіг» та «амулет». Ширшим поняттям є оберіг. Це «невеличкий предмет, який носили при собі з охоронною метою» [4, с. 339].

У художньому мовленні Дари Корній обереги мають онімні або апелятивні найменування, наприклад: *«Це* ***оберіг***. ***Вужич***. *Символ зв'язку з предками. Він об'єднує теперішнє та майбутнє. Це цілісність єства людини: тіло, душа, дух та совість – одне»* [13, с. 78]; *«****Молвинець****. Один із символів батька Рода, – зашепотів на вухо Остапу Мирослад. – Це* ***обереговий символ****. Неври впевнені, що якщо довкола нього зберуться з благими намірами в коло безсмертні, то це захистить їхніх світ на довгі літа від ворога явного та навіть невидимого. Бо цей символ примножує силу молитви та благань у тисячу разів»* [11, с. 87]; *«Це* ***молитвинець****, великий дар батька Рода. Він береже від злого, недоброго слова, від проклять і замовлянь, від обмови, наклепу і всіх потороч-втручань у серце, мозок та душу»* [11, с. 265].

Різновидами оберегів є наузи, нав'язи й амулети. В. Войтович визначає амулет як «невеличкий предмет-оберіг, талісман, який носили при собі» [4, с. 9]. Амулети наділені надзвичайними властивостями. Їхню різну функційну спрямованість підкреслює авторський текст: *«****Амулетами*** *можна легко зневільнити навіть найсильнішого, якщо*

хитрістю переконати носити такий амулет. Збрехати, наприклад, що він додасть сили та допоможе бачити приховане» [11, с. 239]; *«Відгородився від запахів, звуків реального і пірнув у світ Безконечного Океану за допомогою* ***амулета*** *– великого срібного кулона з красивим ажурним орнаментом і зображенням вигравіруваного на ньому рівностороннього хреста»* [12, с. 81].

Безпосередньо захисну функційну виконує ладанка. Традиційно вона тлумачиться як «мішечок з ладаном або якимсь талісманом, які віруючі носять на шиї разом з іншими оберегами від нещастя» [4, с. 273]. У мовосвіті Дари Корній теж є ладанка, яка *«захищає, говорить правду, розпізнає брехню та зрадників»* [11, с. 214]. Різновидом ладанки є сварга, яку носить на шиї Стрибог для впевненості у своїй непереможності та всемогутності [11, с. 221].

Захисним властивостями наділені деякі предмети з навколишнього середовища. Так, в ідіолекті української письменниці такими постають мушля, перстень і лялька. Мікрообраз мушлі в міфосвіті еволюціонував від захисної функції та символічної. Він є позитивно маркованим, оскільки корелює зі Світом Білобога: *«...Ця* ***мушля*** *... з Біловоддя. Вона належала Зорині, останньому із великих правителів світу Сонячної Мушлі. І передавалася від правителя до правителя спочатку як оберіг, а потім як символ влади»* [11, с. 251].

Захисну функцію виконує також перстень: *«Та* ***перстень*** *цей був дуже сильним оберегом для його власника. Ані стріла, ані меч, ані прокляття не брали його. Бо був замовлений на життя»* [12, с. 138–139]. Захищати *«від недоброго ока, злих намірів, лихих вчинків»* [12, с. 137] повинна й лялька-мотанка.

Отже, довкілля містить предмети й речі, які наділяються магічними властивостями, несуть потужний емоційний заряд і є надзвичайно важливими об’єктами міфологічного буття.

8. Висновки

Сучасна українська проза, зокрема романи Дари Корній, має глибинні зв’язки з давнім слов’янським світоглядом. Художні тексти на вербальному рівні передають міфологічні уявлення та вірування.

Твори Дари Корній відтворюють вищий і нижчий рівні давньоукраїнської міфології, охоплюють фауністичні, флористичні, архетипні образи, наділені надзвичайною силою предмети та речі.

У міфообразах, які формують авторську канву художнього твору, простежуються глибинні зв'язки із світобаченням і світовідчуттям давньої людини. Письменниця вдало вплітає традиційні міфологічні об'єкти у власний мовосвіт, надає їм додаткових семантико-стилістичних відтінків. Усі світи, зображені авторкою, наповнені різноманітними міфологічними об'єктами, які набули яскравої вербалізації в художньому мовленні.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в ґрунтовному мовознавчому аналізі розширеної системи міфологічних об'єктів язичницького світогляду давніх слов'ян на матеріалі творів сучасної української літератури.

Список літератури:

1. Афанасьев А. Н. Происхождение мифа. Статьи по фольклору, этнографии и мифологии. Москва : Индрик, 1996. 635 с.

2. Василенко А. М. Українська міфологічна лексика в художній літературі XIX ст. : дис. … канд. філол. наук : 10.02.01 / Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя. Ніжин, 2003. 223 с.

3. Виклади давньослов'янських легенд, або Міфологія. Укладена Я. Ф. Головацьким. Київ : Довіра. 1991. 92 с.

4. Войтович В. Українська міфологія. Київ : Либідь, 2005. – 663 с.

5. Гнатюк В. М. Нарис української міфології. Львів : Інститут народознавства НАНУ, 2000. 259 с.

6. Драгоманов М. П. Малорусские народные предания. Киев, 1876.

7. Записки о Южной Руси. Издалъ П. Кулишъ. Санкт-Петербургъ : Въ Типографіи Александра Якобсона, 1856. 354 с.

8. Иванов В. В., Топоров В. Н. Исследования в области славянских древностей: Лексические и фразеологические вопросы реконструкции текстов. Москва, 1974. 341 с.

9. Кобилянський Б. В. Східнокарпатські міфоніми. Мовознавство. 1980. № 1. С. 41–49.

10. Колесник Н. Фольклорна ономастика. Випуск 1. Теоретичний аспект. Чернівці : Рута, 2000. 39 с.

11. Корній Дара. Зворотний бік світів. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 316 с.

12. Корній Дара. Зворотний бік сутіні. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 284 с.

13. Корній Дара. Зворотний бік темряви. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2015. 316 с.

14. Костомаров М. І. Слов'янська міфологія. Київ : Либідь. 1994. 383 с.

15. Лукінова Т. Б. Давньослов'янські вірування в дзеркалі лексики слов'янських мов (до етимології слів *упир, нетопир*). *Мовознавство*. 1981. № 6. С. 59–68.

16. Митрополит Іларіон. Дохристиянські вірування українського народу. Київ, 1992. 421 с.

17. Нечуй-Левицький І. С. Світогляд українського народу. Ескіз української міфології. Київ : Обереги, 1992. 87 с.

18. Павленко Ю. Дохристиянські вірування давнього населення України. Київ : Либідь, 2000. 323 с.

19. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. Москва : Наука, 1978. 198 с.

20. Потебня А. А. О некоторых символах в славянской народной поэзии. Харьков, 1914. С. 1–123.

21. Потебня А. А. Слово и миф. Москва, 1989. 623 с.

22. Рыбаков Б. А. Язычество древних славян. Москва : Наука, 1981. 606 с.

23. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – Київ : Наук. думка, 1970–1980.

24. Слухай (Молотаева) Н. В. Художественный образ в зеркале мифа этноса: М. Лермонтов, Т. Шевченко. Киев, 1995. 486 с.

25. Українська мова. Енциклопедія / В. М. Русанівський та ін. Київ : «Укр. енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2000. 750 с.

References:

1. Afanas'ev A. N. (1996). Proishozhdenie mifa. Stat'i po fol'kloru, jetnografii i mifologii [The origin of the myth. Articles about folklore, ethnography and mythology]. Moscow : Indrik, 635 pp.

2. Vasylenko A. M. (2003). Ukrayinska mifologichna leksyka v xudozhnij literaturi XIX st. : dys. … kand. filol. nauk : 10.02.01 [Ukrainian mythological vocabulary in the literature of the 19th century]. Nizhyn, 223 pp.

3. Vyklady davnoslov'yanskyx legend, abo Mifologiya (1991). Ukladena Ya. F. Golovaczkym [The summary of ancient Slavic legends, or Mythology. Composed by J. F. Golovatsky]. Kyiv : Dovira, 92 pp.

4. Vojtovych V. (2005). Ukrayinska mifologiya [Ukrainian mythology]. Kyiv : Lybid, 663 pp.

5. Gnatyuk V. M. (2000). Narys ukrayinskoyi mifologiyi [The Ukrainian mythology essay]. Lviv : The Ethnology institute of the National Academy of sciences of Ukraine, 259 pp.

6. Dragomanov M. P. (1876). Malorusskie narodnye predanija [Malorusskij folk legends]. Kyiv.

7. Zapiski o Juzhnoj Rusi. (1856). Izdal P. Kulish [Notes of South Russia. Published by P. Kulish]. St. Petersburg : Typography of Alexander Jakobson, 354 pp.

8. Ivanov V. V., Toporov V. N. (1974). Issledovanija v oblasti slavjanskih drevnostej: Leksicheskie i frazeologicheskie voprosy rekonstrukcii tekstov [Slavic antiquities study: Lexical and phraseological issues of text reconstruction]. Moscow, 341 pp.

9. Kobylyanskyj B. V. (1980). Sxidnokarpatski mifonimy [East Carpathian myths]. *Linguistics*, no. 1, pp. 41–49.

10. Kolesnyk N. (2000). Folklorna onomastyka. Vypusk 1. Teoretychnyj aspekt. [Folk onomastics. Edition 1. Theoretical aspect]. Chernivtsi : Ruta, 39 pp.

11. Kornij Dara (2016). Zvorotnyj bik svitiv [The reverse side of the worlds]. Kharkiv : Family Leisure Club, 316 pp.

12. Kornij Dara (2016). Zvorotnyj bik sutini [The reverse side of twilight]. Kharkiv : Family Leisure Club, 284 pp.

13. Kornij Dara (2015). Zvorotnyj bik temryavy [The reverse side of darkness]. Kharkiv : Family Leisure Club, 316 pp.

14. Kostomarov M. I. (1994). Slov'yanska mifologiya [Slavic mythology]. Kyiv : Lybid. 383 pp.

15. Lukinova T. B. (1981). Davnoslov'yanski viruvannya v dzerkali leksyky slovyanskyx mov (do etymologiyi sliv upyr, netopyr) [Old Slavic beliefs in the mirror of the Slavic languages vocabulary (to the etymology of the words vampire, noctule)]. *Linguistics*, no. 6, pp. 59–68.

16. Mytropolyt Ilarion (1992). Doxrystyyanski viruvannya ukrayinskogo narodu [Pre-Christian beliefs of the Ukrainian people]. Kyiv, 421 pp.

17. Nechuj-Levyczkyj I. S. (1992). Svitoglyad ukrayinskogo narodu. Eskiz ukrayinskoyi mifologiyi [Worldview of the Ukrainian people. Sketch of Ukrainian mythology]. Kyiv : Oberegy, 87 pp.

18. Pavlenko Yu. (2000). Doxrystyyanski viruvannya davnogo naselennya Ukrayiny [The pre-Christian beliefs of the ancient locals of Ukraine]. Kyiv : Lybid, 323 pp.

19. Podol'skaja N. V. (1978). Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii [Dictionary of Russian onomastic terminology]. Moscow: Nauka, 198 pp.

20. Potebnja A. A. (1914). O nekotoryh simvolah v slavjanskoj narodnoj pojezii [About some symbols in Slavic folk poetry]. Kharkiv, p. 1–123.

21. Potebnja A. A. (1989). Slovo i mif [Word and myth]. Moscow, 623 pp.

22. Rybakov B. A. (1981). Jazychestvo drevnih slavjan [Paganism of the ancient Slavs]. Moscow : Nauka, 606 pp.

23. Slovnyk ukrayinskoyi movy: v 11 t. [Ukrainian language dictionary: in 11 v. / Academy of Sciences of the USSR. Institute of Linguistics; ed. by I. K. Bilodid]. Kyiv : Naukov dumka, 1970–1980.

24. Sluxaj (Molotaeva) N. V. (1995). Xudozhestvennыj obraz v zerkale myfa эtnosa: M. Lermontov, T. Shevchenko [Artistic image in the mirror of the ethnos myth]: Kiev, 486 pp.

25. Ukrayinska mova. Encyklopediya (2000). / V. M. Rusanivskyj ta in. [Ukrainian language. Encyclopaedia / V. M. Rusanivsky and others]. Kyiv : «Ukrainian encyclopaedia» M. P. Bazhan, 750 pp.

COMMUNICATIVE SPACE OF MODERN UKRAINIAN DRAMA

Koroliova Valeria[1]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_30

Abstract. The proposed study, treating dramaturgic text as a result of author's communication, defines dramaturgic discourse as author's modeling system in the text of a play of internal and external communication. In Ukrainian linguistics there are three approaches to dramaturgic text studying (linguocentric, cognitive, communicative). Taking into account achievements of all three approaches we consider analysis of the communicative organization of contemporary dramaturgic discourse to be relevant, given the specifics of Ukrainian drama. The purpose of our work is to study the communicative space of contemporary Ukrainian drama, outline its structural organization and communicative peculiarities. The purpose mentioned above has determined the need to fulfill the following tasks: to establish the communicative structure of contemporary Ukrainian dramaturgic discourse; to outline the main functions of communication in a dramaturgic text; to define the key features of modern drama that influence the communicative space of plays. Dramaturgic discourse is the action of a narrator and narrate fulfilled through text, structurally divided into two levels: external and internal communication. Clear delineation of a playwright's position in the field of paratex which always has a definite position in the text of a play makes it possible to identify author's direct communicative part within the external communication of a playwright with a reader. Personal interaction represents internal communication expressed in dramaturgic forms of speech and reflected in numerous speech acts. The reader in internal communication appears to be "an inactive witness". The macrostructure of dramaturgic discourse is the division of a play into communicative events (the totality of effective communicative actions aimed at achieving a communicative goal that has a clear spatial-temporal restriction and has a stable composition of communicative partners). Further division of communicative drama space is defined as a hierarchical

[1] Doctor of Philology Sciences, Associate Professor,
Professor of Department of Ukrainian Language,
Oles Honchar Dnipro National University, Ukraine

© Koroliova Valeria

chain of units of different levels which include a communicative action – a communicative module – a speech (communicative) move – a speech act. The last component is the smallest entity represented in a statement which is generated and pronounced for a certain pur-pose and is caused by a certain motive for a practical or foreseeable ac-tion done through language. Key features of modern drama influencing the work's communicative space include the following: change of dramaturgic time and space, removal of all sorts of taboos, variety of characters, genre experiment and game element. As a result, there is an increase in the dialogicity of contemporary dramaturgic discourse, structural expansion and stylistic branching of paratext components of a play, the transformation of character's linguistic personality and its communicative activity, the destruction of boundaries between external and internal communication within the context of contemporary Ukrainian play.

1. Introduction

A dramaturgic text is an important source of discursive knowledge about the subjects of artistic communication, in particular that between an author and a reader. At the same time generic specificity and enhanced dialogism of a dramaturgic text determine the complication of a process of artistic communication in the dramaturgic discourse. Treating a dramaturgic text as a result of author's communication and dramaturgic discourse as a system of author's modeling in the text of a play of internal and external communication, we believe that the analysis of language of contemporary plays gets special significance in the context of communicative linguistics. The language of Ukrainian drama was studied by linguists with an emphasis on dramatic dialogue as a particular functional-style variety of literary language emphasizing the functional peripherality of paratex components, in particular, remarks. Subse-quent studies of linguistic peculiarities of dramurgic texts caused a change in how significance of the text and paratextual component of the play are treated and the emergence of the newest interpretation of the drama as an inappropriate creolized text, in which verbal (conversational turns) and paraverbal (paratext) systems interact fully. The proposed research relevance is determined by the objective need to analyze communicative peculiarities of contemporary Ukrainian dramaturgic discourse taking into account peculiarities of the structural organization of plays and the implementation of discursive

categories. The scientific novelty of the results is determined by the fact that for the first time in the Ukrainian language, with the use of a wide range of contemporary Ukrainian dramatic texts and based on their detailed analysis, the theory of the communicative organization of contemporary drama has been developed.

2. Aspects of dramaturgic text research

Despite the fact that the drama is rarely studied by linguists, linguistic analysis of dramaturgic Ukrainian-language texts is represented in multidimensional scientific research. Studying different approaches to the analysis of dramaturgic works made it possible to distinguish several aspects of dramaturgic works research. Taking into account the achievements of linguistic analysis of a text, we distinguish three approaches to the study of a dramaturgic text in Ukrainian linguistics: 1) linguocentric, 2) cognitive, 3) communicative. The linguocentric approach is represented by the most fundamental studies of a dramaturgic text. Within this approach linguists study the textual integrated structure of plays focusing on the study of syntactic, semantic and stylistic aspects of a dramaturgic text. Traditional direction of analysis of a dramaturgic text is the study of linguistic-stylistic characteristic of dramatic works presented by scientific investigations of N. Kaganovich, J. Mamontov, G. Udovichenko, P. Dudyk, which question the correlation between conversational turns and remarks, stylistic characteristics of speech acts of characters. Within this approach there are also works devoted to the analysis of idiostyle of individual playwrights or a certain period in the development of the drama (K. Storchak, Y. Yanush).

In the second half of the twentieth century the interest in spoken speech in general led to an intensification of the study of characters' speech, which can be proved by scientific research of G. Yizhakevich, P. Pliushch, S. Yermolenko. In particular, S. Yermolenko emphasizes the concentration of linguistic parties of actors on oral speech and the strengthening of significance of semantic content of a word in the dramaturgic dialogue. The question of individualization and typing of the speech of characters is studied by G. Yizhakevich, elucidating the stylistic functions of the battle, social-political, professional vocabulary and phraseology. P. Pliushch emphasizes the social delineation of language of dramaturgic characters. In his work "Oral daily literary speech" (1961) in the section on the reproduction of oral speech in written sources J. Yanush solves the problem of reflection

of social belonging of characters and the interaction of conversational and neutral elements in conversational turns of dramaturgic dialogue.

One of the topical issues of dramatic text-linguistics is the analysis of the structural-compositional and syntactic features of a dramaturgic text, in particular the research by D. Barannika, G. Gaya highlights the issues of dialogue and monologue as forms of textual organization of a play, outlining the syntactic specificity of dramatic conversational turns, defining linguistic organization of dramatic dialogue. N. Kaganovich also focuses on the issues of syntax style as the basis of conversational dialogue, investigating the work of O. Korniychuk.

In the twenty-first century linguistic-centered approach to the analysis of dramatic text leads linguists in several directions: 1) onomastics of drama, presented in the study of literary and artistic anthroponymy of Ukrainian drama of the nineteenth and twentieth centuries (N. Popovich), revealing the functional specificity of their own names in the drama of Lesia Ukrainka (T. Krupenova); 2) structural peculiarity of a drama, manifested by scientific research of N. Sliusar (analysis of linguistic structural features of dramatic dialogues and monologues), N. Rusnak and I. Struk (research of functional and structural features of remark structures), N. Guybaniuk and G. Luchak (structural analysis of paraphrase of remark unities in Nechuy-Levytsky's dramas).

The research of O. Ozhigova devoted to the study of styling of verbal speaking in contemporary drama is relevant as well. The author's appeal to a wide modern source base made it possible to substantiate the connection between the stylization of the verbal speaking situation in dramatic texts with the general trend of the literary language to democratization and substandardization, and the establishment of the sociolinguistic content of the linguistic parties of the characters. Application of cognitive approach in the study of the drama language is explained by the need for new methods for the analysis of an object as a form of representation of knowledge in the language, as a conceptual model of reflection of reality, as a modifier of the sphere of consciousness of the author (artistic, aesthetic, ethical, axiological). According to the interpretation of L. Babenko in the aspect of a cognitive paradigm the literary text is comprehended as a complex sign expressing the writer's knowledge of reality embodied in his or her work as a picture of the world. This approach is presented in the study of V. Bilous, performed on the verge of linguistics and culturology and revealing the linguistic features of the era in dramas of V. Vynnychenko.

It specifies the features of linguistic and cultural situation reflected in the play "Bazaar", analyzes a number of concepts typical for pre-revolutionary and revolutionary times. Scientific work of I. Danyliuk is also devoted to analysis of the concept of "laughter" in author's remarks in contemporary plays.

Discursive direction of modern linguistics, which as O. Selivanova observes is oriented not only on the way of expressing knowledge in the language, but also on the communicative competence of a narrator and a narratee, discursive factors of the choice of a particular language form of knowledge demonstration in a text, also causes a change in the paradigm of analysis of dramaturgic works. The notion of "text" and "discourse" is differentiated by the category of situation: discourse is "text plus situation", and text is accordingly "discourse minus situation" [12, p. 43]. In this case, communicative approach in the study of drama-religious text, which according to N. Kondratenko's definition is directed at an analysis of "the pragmatic factor in a text as an expression of communicative intention of a speaker and a recipient" [4, p. 37], gets its relevance. Recently we have been witnessing the development of communicative methodological principles of the study of drama language in scientific researches by O. Krynitskoy, N. Ivanyshyn, N. Safonova and others. N. Safonova raises the question of peculiarities of expression of subjective-modal values in dramatic discourse considering the interpretation of drama as an unscrupulous creolized text. Treating a text as a discourse, N. Ivanishin solves the problem of formation and functioning of implicit values in dramaturgic text-books of the early twentieth century. The research of O. Krynicka, devoted to the implementation of communicative strategies in texts of modern drama, deepens the knowledge of communicative processes encoded in a text.

3. Survey methodology

Proposed scientific research is carried out in the communicative aspect of analysis of dramaturgic discourse. Recent research shifts the emphasis from the study of dramaturgic text as an integrated structure to its analysis as a communicative system. Relevance of the cognitively pragmatic aspect of exploring the text contributes to the power of fundamental development of linguistic style of an interface of dramaturgic discourse. The purpose of our work was to analyze the communicative space of modern Ukrainian drama, outline its structural organization and communicative peculiarities.

In order to achieve this goal the following methods were applied: general philosophical methods of observing, analyzing, synthesizing, comparing, generalizing, abstracting speech and speech phenomena in their dynamics, linguistic methods, including a descriptive method that made interpretation of the discursive status of the dramatic text possible, contextually-interpretive method that contributed to the discovery communicative functions in the texts of contemporary plays; modeling method suitable for constructing dramaturgic communication schemes; the method of quantitative calculations – to trace the characteristics of modern drama, affecting the communicative space of a work.

4. Structure of modern dramaturgic discourse

The perception of communication as an activity makes it possible to analyze any moral statement as an act of this activity which changes relations between partners and creates preconditions for further interaction. Activity principle of language analysis was introduced by an English logician J. Austin and an American philosopher J. Searle, as a result of which the theory of speech acts arose, the essence of which is to interpret the expression as action. The defining thesis of this theory is declaration of a speech act, rather than a sentence or statement, as a minimal unit of communication. Speech act is analyzed as a three-level formation within which a locution, illocution and perloculation are singled out.

Locution act is an act of pronunciation via grammatical and syntactical cor-rectness of constructing a sentence in accordance with reality. Illocutive act is allocation of purpose to a locative act, reflection of speaker's intentions. Perlocution act is possible consequences of expression, response of an addressee to a speech act.

Recognition of a communicative organization behind a dramaturgic text is explained by a systematic approach to the text, functioning and structure of which is determined by its purpose in the general system, in the act of communication, which takes place as an activity of a narrator and a narratee, realized through the text. The spread of the theory of speech acts to the text level makes it possible to analyze drama in general as a speech act. Accepting the proposed idea we recombine locution, illocution and perlocution within the framework of dramatic discourse.

A play as an act of locution appears to be a single and integral dramaturgic work. Locution of dramaturgic discourse is using of an author

of all the linguistic means for constructing play's text. Locution power of a statement is contained in its cognitive sense, and locution power of a drama, respectively, in a plot as a compulsory component of a dramaturgic work. The key feature of contemporary dramaturgic discourse is subjects in which the events are causally-consequential and reveal a conflict in its direction to the resolution. According to literary scholars contemporary plays can be characterized by dominance of material, household and family conflicts as well as transition to the internal sphere, which leads to presence of "ineffective" internal conflicts. Brightness, informality and accuracy of the plot depicted in the conflict program creation of a certain illusion of the reader, modeling of the dramaturgic "reality" in his or her imagination. The farther this illusion goes, the brighter reader's emotions and the more valuable attitude to the playwright's locution will be.

Illocution act for dramatic discourse is author's attempt to influence a reader through the activation of all components of a dramaturgic text. Illocution coincides with author's intentions which we perceive as meaningful or intuitive intention of an addressee, which determines the internal program of speech and the way of its realization. Intention is also defined as the desire of a narrator to covert influence on the recipient. The main intention of a playwright is to form in a reader a predetermined attitude to the locution – the created dramaturgic "reality". An important means of implementing author's illocution is the system of characters of a play and the relationship between them. The characters of a play are divided by importance into main and secondary ones. The author's main intention is to encode and execute usually in the form of a protagonist reader's sympathy or antipathy which enables the actualization of author's influence on the recipient of a dramaturgic text.

Adequately decoded illocution power of a play reaches the goal as a perlocutive effect, consisting not so much in the sense of the meaning of a work by a reader, but rather in the transformation of a picture of the world of the reader. In this case, significance is gained by the elements of dramaturgic discourse that decode author's initial idea, first of all the components of paratext (heading, dedication, genre subtitle, epigraph, characters list, remarks). J. Zhenet [11, p. 2] introduces the term "paratext" which is used to denote non-textual elements which occupy the marginal place, significantly affect the complex nature of the relationship between text, author and reader. Such components of a play are powerful means

of influencing a reader, which predetermines effectiveness of dramaturgic communication.

Thus, drama as a result of playwright's activity is characterized by sole instruction (intention) of an author which determines the communicative activity of characters integrating it into a coherent text for further perception by readers.

Dramaturgic text contains elements that realize all existing communication functions. This is illustrated by an example of the most widespread classification of communication functions inherent in any communicative act proposed by R. Jacobson:

1. Emotive function, focused on the addressee, implies reflection of his or her attitude to the topic and the situation of communication. Example: *Директриса. Ви розумієте, що це "чп"? Ця брудна пляма, що лягла на наш заклад, – ваша заслуга. Врешті-решт, мене не дивує, що саме ви могли здійснити подібні брутальні дії. Не вважаю, що після цього ви гідні звання педагога* (O. Zhovna).

2. Connative (appealing) function, focused on the addressee, expresses motivation, attraction of attention, appeal. Example: *Деревляна. Робіть же що-небудь! Слюсаря викличте, замок викрутіть! Хіба ви не бачите, що Михайлу Ільковичу важко довго стояти. Майте хоча б мінімальну повагу до заслуженої людини!* (A. Naumov).

3. Reference (denotative) function, context-oriented function that focuses on the subject, topic, discourse content and verbalizes mainly in author's remarks. Example: *З краю цвинтаря несподівано і нечутно раптом виходить жіноча постать, уся одягнута у чорне. Чоловіки повертають голови у її бік. Жінка в чорному не підходить до чоловіків, спиняється за кілька кроків і мовчки дивиться на всіх* (O. Irvanets).

4. Poetic function, focused on the message itself, determines the significance of its form, rather than content. In this case figurative and poetic excerpts, sometimes even versified, appear in dialogues between characters. Example: *Ґеньо Бобик. Удосвіта, коли заспівав соловейко, мені приснилося велике лісове озеро і ми з тобою в озері – лебідь і лебідка – пливемо поруч проти хвиль. У озері важко скидається риба, кахкає в очеретах селезень, а вітерець ніжно роздуває пір'я на твоїй довгій білій шиї* (V. Danylenko).

5. Phatic function, focused on the contact, involves the use of a communicative system for establishing, maintaining and terminating

contact. Example: Ден. Алло. Анна. Доброго дня. Я Анна-Марія Чмих. Мені потрібен Денис Вовк. Ден. Слухаю вас (N. Nezhdana).

6. A meta-language function, focused on language code, provides a description of the parameters of communication and its interpretation. This function is usually implemented in an explanation to a reader of an unfamiliar word. Example: *Вона. Я не про те. Просто вони мені видались якимись… нудними. Недорослими, чи що? Ну, ти якось казав, пу… пу… Він. Пубертатними. Вона. Ага. Що це означає? Він. Статево недорозвинені* (O. Klymenko).

Dramaturgic communication like any other involves the process of modeling. In linguistics there are various communication models that reproduce its structure and functions (Model of G.-D. Lassvel (idea of distribution of roles of communicators); Shenon-Vivera (idea of linearity, coding and decoding), Jacobson (adding a narrator, a narrate, a message, a code and a context to the scheme); Bahtin (idea of dialogicity); Gamble-Gamble (idea of a circle); Dens (idea of spirality). The researchers outline three main models of communication: informationally-coded, inferential and interactive. The latter is the most appropriated for the study of dramaturgic discourse since it postulates the central aspect of communication behavior. The interactive model sees the essence of communication not in the transmission of information (informationally-coded model) and the one-sided influence of the speaker on the listener through manifestation of his or her communicative intentions (inferential model), but rather in complex communicative interaction of at least two entities producing and interpreting the meanings. According to this model it is not the language structure of a code but rather communicatively and socially oriented social practice that explains the nature of transformation of meanings in communication. In this case a dramaturgic text is the result of displaying author's meanings which is not necessarily recognized and interpreted by a recipient-reader. On the other hand, a playwright takes into account dialectics of collective comprehension of social reality in order to achieve a "commonality" of interests with a reader. The interactive model recognizes precisely the interpretation as a criterion for success of communication, which increases the status of a reader as a recipient of information in dramaturgic communication, for which "background" knowledge of an author and a reader as implicit information is the key feature, which is added to the content of a verbal message and allows to optimize its perception and understanding.

M. Holovaneva defines dramaturgic discourse as a speech behavior of an author and a reader, treating behavior as a motivated, deliberate, addressed activity of an individual in a situation of speech interaction associated with choice and use of speech and language means in accordance with the communicative task [2, p. 150]. According to the concept of V. Mizetska the key peculiarity of drama consists in containing within its boundaries of two plans: artistically-figurative and real-technical, which motivates the division of a dramatic text into author's and character's system [5, p. 5]. N. Safonova mentions the duality of a dramaturgic text which consists of dramaturgic author's speech and playwright's character speech [7, p. 7]. Analyzing the text of a drama as a component of the model of communicative activity, I. Karimova defines the following elements: participants of interaction (author-addressee and reader-addressee); intention of interaction (the motives and purpose of creating a certain product that recognizes its meaning); way of interaction (rational and emotional impact on the addressee); means of interaction (text of a dramaturgic work as a system encoding author's intention and allows further decoding by a reader); result of interaction (creation of a new reality that corresponds to author's purpose).

Summarizing existing scientific achievements (A. Baklanova, T. Kuznetsova, I. Karimova) and taking into account interpretation of a dramaturgic text as the result of author's communication, we accept the perception of a dramaturgic communicative space as author's modeling of internal and external communication. The former is between characters, the latter is between a playwright and a reader. Internal communication is directed to external communication tasks, which all the elements of the text are subordinated to.

The means of direct dialogue between an author and a reader (external com-munica tion) present the elements of paratext. Traditional structural diagram of a drama contains a heading, a list of characters, replica text of a play (actions divided into scenes, or pictures) and remarks. According to the definition of modern linguists, remarks and in general everything that can be described as a text within a text serves as a re-construction of those complex coordinates, within which there is a discourse on the stage. The paratext elements of drama is defined differently in linguistics: meta-text, heading complex, frame of a work, auxiliary text, author's monologue, author's speech etc.

Within our research paratext elements of a drama are interpreted as a direct communicative party of an author, that verbalizes in the dramaturgic text external communication and implicitly or explicitly implements author's intention. *It should be noted* that paratext elements, which constitute author's communicative party, have a clearly fixed position in the play's text itself – the remark zone. Such an organization of a dramaturgic discourse enables better interpretation by a reader of all the meanings of a work. Within the framework of external communication author's work is final, the result of which is the text of a play, and reader's activities are boundless. A reader directly involved in internal communication at the same time remains only a witness and cannot interfere with the "reality" proposed by an author. Structuring of a play into two communicative spheres enables a word to acquire a variety of discourse-pragmatic meanings.

The verbal system of internal communication is a dramatic dialogue that implements author's intentions at the level of external communication. A replica consists of all content context, whose bearer is a certain character, and at the same time each replica is oriented to the perception of context that it itself creates. Treating dramaturgic communication as a purposeful activity enables one to analyze dialogue in a play as a certain communicative system that encodes author's idea and which is constructed by a set of smaller communicative units. In this case the system-forming factor is a communicative situation that determines ways to implement author's intention through speech behavior of characters.

Thus, general organization of dramaturgic communication can be shown schematically in Figure 1.1.

In order to organize further analysis of dramaturgic discourse, in our opinion, it is essential to determine the place in the system of dramaturgic communication and the hierarchy of the following notions: dramaturgic discourse, communicative situation and communicative event.

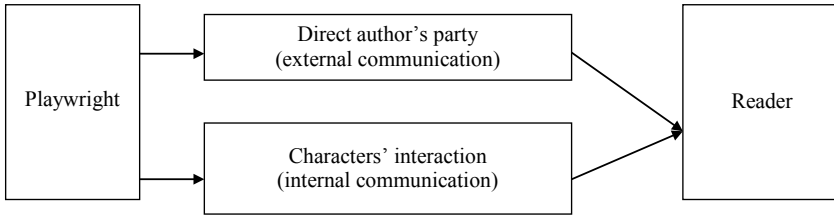


Figure 1.1. Organization of dramaturgic communication

Within communicative approach discourse is interpreted as a communicative process, the equivalent of which is a communicative event and a communicative situation. In particular, T. van Deyk qualifies discourse as a communicative event, noting the unity of language form, meaning and action. V. Tiupa distinguishes a communicative situation and discourse by the social component: discourse is the realization of communicative situations in speech. According to A. Habidullina discourse is a holistic, closed communicative situation containing text and other components. In the proposed study we interpret a communicative situation considering all its components defined by I. Susov: "I – inform – you – in a specific place – at the moment – through a certain statement – about a certain subject – due to a certain motive or reason – with a purpose or intention – under certain preconditions – in a certain way" [8, p. 9]. In this case a communicative situation is a fragment of dramaturgic discourse, a particular situation of communication between participants in dramaturgic communication, which determines their behavior and means of communicative intentions realization.

We believe that for dramaturgic discourse the use of a notion of a communicative event as its equivalent is not acceptable, implying that discourse does not have such time and space constraints as a communicative event. In this case we consider the definition of a modern drama to be a discourse-communication that encompasses one or more communicative events. Based on generally accepted division of a text of a play into actions, structured by the signs (scenes), we note that in modern dramaturgic discourse a communicative event usually coincides with signs (scenes).

In this case taking into account the concept of S. Tiuryna, in which the dis-course structure is defined by global and local structures (macro- and microstruc-tures), the macrostructure of dramatic discourse is division of a play into communicative events, which we regard as a set of resultative communicative actions aimed at achieving communicative aims that have a clear spatial-temporal restriction and are usually distinguished by permanent communicative partners. To illustrate a communicative event one of scenes from "Hetman and the King" by O. Nizovets is provided below:

Ява 12. Після Полтави.

Біла Криниця. До вітальні палацу забігає радісна графиня Кенігсмарк.

Аврора. Вікторія, Вікторія, ми розбили шведів!

Анна (розгублено). Хто розбив шведів?

Аврора (закружляла навколо княгині). Цар Петро зі своїми військами.

Анна (пополотніла). Цього не може бути?!

Аврора. Так усі зараз у Європі говорять: "Цього не може бути! Цього не може бути!". А сам король Карл ледь-ледь врятувався від ганебного полону. (Зупиняється, придивляючись до крейдяної Анни). Люба, що з вами?!

Анна (ледь чутно). Води.

Аврора (наливає та подає склянку води). Ви так пополотніли. Анно, вам погано?

Анна. Так, мені погано. Що з гетьманом Мазепою?..

Аврора. Анно, я розумію, що у вас був з ним роман, але ж він наш ворог?! (Анна відвертається). Зачекайте, зачекайте, часом не вели ви з усіма нами подвійну гру?! (Анна мовчить). Але як ви могли, адже ви одна з найшанованіших княгинь древнього роду?!

Анна (опановує себе). Так, древнього і прославленого роду! Я не тільки княгиня Анна Дольська, але ще й правнучка знаменитого князя Байди Вишневецького, який був першим гетьманом Запорізької Січі.

Аврора. Що значить, гетьманом Запорізької Січі?

Анна (іронічно). Вам, саксонцям, цього не збагнути!

Аврора (гнівно). Княгине, ви ризикуєте втратити все!

Анна. Все – окрім честі та Вітчизни!

Одна жінка рішуче йде в одну сторону, інша – в протилежну.

The illustrated scene demonstrates the following features of a communicative event: unchanged communicants (two partners); clearly defined time and spatial restriction of dialogue, as evidenced by author's remarks; common communicative goal – information exchange (providing information by one character (Aurora) and perceiving and responding to the information received by another character (Anna); presence of the result of communicative interaction: detection of Anna, who engaged in double dealing (supported at the same time both Mazepa and Peter), which leads to the completion of a communicative event.

A communicative event can be divided into smaller communicative units. Modifying the structure of discourse dramaturgic discourse is interpreted as a hierarchical chain of units of various levels to which the communicative event belongs: communicative module – speech process – speech act. Last components belong to the microstructure of dramaturgic discourse:

a speech act as a statement that is generated and pronounced for a certain purpose and is caused by a certain motive for practicing or foreseeable action by means of a language; speech process which is a replica of a character in dialogue which influences the development of communicative interaction and contributes to achievement of a communicative goal; communicative module as a fragment of dramaturgic dialogue which is characterized by relative communicative autonomy and a communicative task that defines the limits and extent of this unit of dramatic discourse.

5. Communicative peculiarities of contemporary Ukrainian play

The origins of analysis of dramaturgic text as a discourse are in the studies of the French structuralists, in particular P. Pavis, A. Ubersfeld, R. Bart. A. Ubersfeld correctly states: "Linguistics and semiotics are becoming new tools for researching the artistic universe that combines language and any non-verbal artistic practice: the theater represents a system of various visual, sound, static and dynamic, verbal and non-verbal signs" [10, p. 9]. According to K. Buehler, who noticed three aspects in statements (representation, expression, appeal), the dramaturgic text actualises appeal, effective side of the speech, because of which a word appears to be an act committed simultaneously with the communication process.

A common literary interpretation of drama as a kind of art criticism based on simulation, modeling of action intended for playing on stage, determines the peculiarities of structure of plays: a clear distinction in the structure of a text of two communicative plans – author's plan (external communication) and the plan of actors (internal communication). The generic specificity of drama involves both purely external specific features (division of plays into actions, episodes, scenes, graphic selection of author's remarks, presence of a list of characters), and internal qualities (chronotopic condensation, clearly defined conflict, cinematic convention). A significant feature of drama is also a full-bodied language, with which actor-character must enter into a dialogue (a polylogue) with stage partners and at the same time mentally appeal to the audience. The increased functional load of a dramaturgic word explains the ability to engage in any communicative situation: to verbalize the interaction between characters, to be perceived by a director with the subsequent embodiment in non-verbal components of a play (scenery, sound or light design), become the basis of perception by a reader as the addressee of a dramaturgic work.

Within our study we treat dramaturgic text as a text of an artistic work constructed according to the laws of dramaturgic kind of a literary tour, which is the result of author's communicative work. In the practice of modern scientific research interpretation of playwright's text as a specific kind of artistic creativity appear, which essentially separates from others – epic and lyricism – only with a way of presenting author's idea (linguistic organization of a text), but also with the form of a message to an addressee, information encoded in linguistic means; as a complex dual communicative system; as a kind of "intermittent uninterrupted" through which a dramatic conflict is reproduced, characterization (self-characterization) of characters is carried out. Sometimes researchers distinguish dramaturgic, dramaturgic and theatrical texts as elements of various semiotic systems. In particular V. Zashchepkina identifies a dramaturgic text as a broader concept that encompasses the spheres of functioning of drama-multinational text (the actual text of a play) and a theatrical text, which repre-sents a theatrical performance embodied with various theatrical means during interaction with viewers.

Undeniable attention in the aspect of analysis of dramaturgic discourse is deserved by scientific researches of literary scholars, within which the peculiarities of a dramaturgic work, in particular the features associated with its discoursive character (strategies of intertextuality, specificity of conflict interaction of characters and the organization of a dramatic plot), are outlined. These are studies by O. Bondareva, L. Zaleska-Onyshkevich, M. Shapoval and others. Modern literary scholars point out that drama is the most complex form of literature precisely because of its double nature.

There is currently no solid research on the trends of modern Ukrainian drama. M. Shapoval outlines the leading directions of biography (texts written on the basis of life and work of outstanding people), neomythologic (plays-fairy tales, plays of myths, plays of fantasy) and experimental (linguistic experiment). Individual literary research distinguish among modern dramaturgic trends postmodernism, realism, romanticism, absurdism. In particular O. Kohut points to the orientation towards iconic styles of national literature, such as baroque, romanticism, and realism. T. Virchenko sees modern postmodern tendencies, and O. Bondareva observes the elements of theater of absurd.

The most significant role on communicative space of a modern play is played by theater of absurd. Total disorder in plays (words, actions, circumstances, characters, playwright canons and genres), which positions

the drama of absurd, explains the destructure of communicative space of a play. Within the framework of internal communication the actions of characters, in particular their speech, are perceived as entirely similar, striving to rationalize the irrational. The main feature of drama of absurd is the presentation of language as an obstacle to communication, as signs of a low-level personality in a person. Example:

А. Шшшш! Бррр! Бррр!

Б. Немає часу!

А. Лише один пенні для!..

Б. Пфук-дрись! Пфук-дрись! (L. Paris).

In the given dialogue speech characters is characterized by dominance of absurd expressiveness (paradoxes, senselessness, nonsense), which affects the effectiveness of communication of characters.

External communication, in particular direct communicative party of an author, in plays of the theater of absurd is devoid of traditional functions. Playwrights do not use the possibilities of remarks fund, giving all the text space to characters. The absence of remarks creates a feeling that the author does not interfere with the course of a plot, and characters themselves manage their own actions. The lists of characters in contemporary Ukrainian absurd plays also declare the principles of poetics of absurd: the absence of main and secondary characters with probable psychology of behavior, the presence of characters-schemes and characters-barrens. Modern plays with the elements of absurd show either complete author's neglect of the list of characters (for example, "Marinated Aristocrat" by I. Koval does not have a list of characters), or the submission of a list deprived of author's characteristic or, conversely, having original, non-typical character descriptions. Example:

Колян (Моцарт) – свиняча печінка

Мама – машина

Радіоприймач – оркестр виконавців (S. Brama).

Playwrights do not use paratext elements for immediate impact on the perception of a work by a reader, which alters the role of elements of direct author's speech party. Thus, the absurdist direction affects communicative structure of contemporary plays, complicating both the speech interaction between characters and the dialogue between an author and a reader.

Among the key features of contemporary drama that influence the communicative space of a work we distinguish the following:

1) transformation of dramaturgic time-space; 2) removal of all kinds of taboos; 3) variety of characters; 4) genre experiment; 5) game element. ÏWe will observe how these changes modify the communicative organization of contemporary Ukrainian plays.

1. Contrary to classical canons, the sign of which was in particular the principle of unity of time and space verbalized in author's remarks with a detailed description of the place of action, contemporary plays are characterized by the absence of a clear local determination of dramatic works. As a result, we have a reduction of author's communicative party at the beginning of the plays. Occasionally initial remarks are either absent in the text of a play in general or are so abstract that they enable many options for theatrical interpretation or for reader's imagination. Example:

1. З проектора на сцену: Україна кінця XVII…

Хор. Се було тоді, коли ще мого батька не було… (A. Vyshnevskyi).

2. Contemporary plays, given the lack of censorship and freedom, are characterized by immorality, emergence of marginal characters, use of non-normative speech. Addition of non-literary elements to the dramatic text, as well as the activation of interaction between linguistic units of different styles, increases the dialogicity of modern dramaturgic discourse. Free treatment by playwrights of the linguistic material influences the paratext component of plays. In this case we record the involvement in direct speech of an author of jargon, dialecticism, surzhikisms. Example:

Шкільна лабораторія. … Над тваринним куточком висить ***макєт*** *роздавленої жаби. Вінчає* ***обстановочку*** *портрет Дарвіна. Дарвін на портреті показує руками на брудну* ***обізяну****. З рота у Дарвіна вилазить напис: «Бога – нема»* (L. Podervyanskyi).

3. Literary scholars point out that for contemporary Ukrainian drama the image of a character who is a kind of "kamikaze" is one of the characteristic features of Ukrainian drama. O. Bila notes that contemporary literature needs a character who must be a unique and independent, wise, courageous and brave patriot, a bearer of proud insolent spirit, demanding to his or her actions. However, characters in analyzed plays appear to be ordinary, "small" people. The absence of a character is sometimes emphasized by researchers, in particular L. Zaleska-Onyshkevich finds in modern dramaturgic texts "symptom of the need of characters" [3, p. 136]. The "regularity" of their characters and portrayed in the play events is emphasized in fact by playwrights, who often verbalize it with language markers in remarks. Example:

A. ***Звичайний*** *ранок маленького провінційного міста…* ***Типовий*** *під'їзд* ***типової*** *"хрущоби"…* (O. Rosych).

B. ***Звичайна*** *квартира.* ***Стандартна*** *обстановка. З вітальні, центральної частини сцени, видно дещо з кухні, спальні* (V. Serdiuk).

At the same time dramaturgy of the last decades greatly diversifies the system of characters: from the latest versions of archetypal characters (the archetype of a mother – I. Lipovskyi "Five miserable days", the archetype of a father – V. Lysiuk "David", the image of God – O. Honcharov "Seven steps to the golgotha") up to reanimated things (Street Lantern – Y. Paskar "Human", Alarm clock – D. Humennyi "Village. Evolution (8th floor)", Yellow ball – V. Serdiuk "Split M.** into spare parts"). Among modern characters we can define the representatives of various social layers, which motivates the use of numerous dialecticisms, socio-lectisms, syllabic words, and invective vocabulary within the framework of character communication, because of which the linguistic personality of a character and his or her communicative activity differ significantly from the characters of previous years.

4. Modern dramaturgic process characterizes genre experiment as an attempt to move away from dramaturgic traditions. Literary scholars note that "the subject of canonization paradoxically become non-canonical genres, the preponderance is given to everything that opposes ready, fixed, stable forms" [9, p. 19]. Such transformations produce the creation of author's genres which allows a playwright to experiment with the form of a play, in particular it leads to episoding of a modern drama. In this case an author does not consider canonical limitations of artistic possibilities of a drama and applies structural expansion and functional complication of remarks of a play, giving them features of a narrative. A clear neutral indication for a scriptwriter is transformed into remarks on the means of author's self-expression and influence on a reader, which changes the classical addressing of such communication. Example:

На сцені той самий столик, щоправда, тепер він виблискує, інтимно сервірований до вечері при свічках. На стільці в недбалій позі, що аж ніяк не в'яжеться з вишуканим вечірнім вбранням, в глибокій задумі сидить Лєна. Перед нею, на столику, в целофановому пакеті лежить невелика кухонна сокирка – предмет, знайомий будь-якій господині. На колінах у дівчини розкрита папка – "ДІЛО №" – з якимись документами. Певний час Лєна нерухома, відтак, ніби пригадавши щось, востаннє заглядає в папери, закриває

папку, бере зі столика сокирку в пакеті, розглядає її, в задумі намацує щось у себе на голові, недбало відсьорбує ковток вина з напівпорожнього келиха, усміхається. Далі збирає і ховає в нижню поличку столика свої сумні скарби. Раптом насторожується, прислухається і, закинувши ногу на ногу, добирає пози млосного чекання. На сцені з'являється страшенно загнаний, мокрий і забілений крейдою хлопець. Це – Максим. Його черевики геть заляпані багнюкою і, схоже, він сам лише зараз починає усвідомлювати, що варто було, принаймні, зняти верхній одяг. Обличчя Лєни осяває чарівна посмішка – і хлопець сідає навпроти неї. Пауза (О. Сліпець).

The remark above outlines the tendency to expand remark composition of a play both structurally (presence of complex sentences) and functionally (transmission of author's estimates, formation of subtext information).

Communicative structure of such a dramatic genre as a mono-play is quite peculiar. A mono-play is structured from a monologue which expresses the integral language-linguistic activity of one character and does not provide an answer and change of communicative roles. The mono-play character is a translator of author's ideas, because of which communicative activity of a character of exactly a mono-play is provided by a playwright with language skills that are considered by him or her to be relevant and interesting to a reader.

Modern drama is characterized by the presence of "author" genres. In such cases a playwright intensifies the illocutionary significance of his or her own communicative party, providing an individual definition of genre plays and fulfilling reader's expectations, for example: L. Chupis "Life on Three" – *мелодраматичний трагіглюк* на дві картини у супроводі телефону; Y. Tarnavskyi "Horses" – *кінська драма-гротеск на одну дію з прологом та епілогом*; B. Melnichuk "Who's Calling at the Door?" – *катавасія в стилі абсурду*.

5. One can agree that "the popularity of Ukrainian play of the late XX – early XXI century is based in particular on linguistic creativity – such a typical linguistic thinking, which not only reproduces active lingual processes, but also forms the linguistic model of modern society" [6, p. 7].

In modern dramaturgic works the principle of game is actively used. According to O. Bondareva plays under the influence of game principle acquire virtualization and simulation, due to which "the main field of the game is not so much a stage, but rather the shell of plays" [1, p. 342–343].

In the framework of communicative structure of dramaturgic discourse game practice causes the destruction of boundaries between external and internal communication. In particular a playwright can introduce into internal communication a character that appears in the image of an author of a play. The linguistic activity of such a dramaturgic character is realized both at the level of internal and at the level of external communication. Example:

Автор. Нарешті!.. (До глядачів). Знаєте, у якийсь час роботи над п'єсою герої починають жити не так, як задумав автор. Вони сваволять, і ти вже не правиш ними. Скоріше – вони розпоряджаються тобою… (І. Негреску).

Language creativity of playwrights is also used in character composition, which usually proves the difference between spoken and dramaturgic dialogue, demonstrating the readiness (not spontaneity) of the latter. For example, pleonasm constructions as elements of speech play in replicas of actors testify to the work of an author over the selection of similar syntactic constructions, which cannot be done without pausing and slowing down of oral dialog communication:

З'являються два клоуни. … І раптово кричать. "Вітаємо! Вітаємо!.."

Потім кажуть – із чим вітають (можуть розважатися інтонаціями).

Перший клоун. З активністю, артистизмом, благородством, без-страшністю, віртуозністю, великодушністю, галантністю, дружелюбністю, добротою, ініціативністю, винахідливістю, мудрістю…

Другий клоун. З винахідливістю, наполегливістю, оптимістичністю, дотепністю, проникливістю, рішучістю, спокоєм, завзятістю, хоробрістю, чесністю, енергійністю, і з білою пухнастістю… (С. Щученко).

Thus, deviation from classical dramaturgic construction, genre experiments and implementation of creativity in the text of plays predetermine the peculiarities of communicative system of modern dramaturgic discourse. The consequence of this is intensification of dialogicity of modern dramatic discourse, structural extension and stylistic branching of paratext components of a play, transformation of character's linguistic personality and his or her communicative activity, destruction of the boundaries between external and internal communication within the context of contemporary Ukrainian play.

6. Conclusions

In dramaturgic works author's intension determines the communicative activity of characters, integrating it into a coherent text for further perception by readers. In this case dramaturgic discourse models the presence of internal and external communication. The former is between characters and the latter is between an author and a reader. External communication appears as a direct dialogue between a playwright and a reader, the means of which are paratext elements that verbalize the direct communicative activity of an author. The basis of internal communication is a dramaturgic dialogue that reauthorizes author's idea and constructs a set of smaller communicative units that form a certain hierarchical chain (a communicative event – a communicative module – a speech process – a speech act). In contemporary Ukrainian plays there are a number of features that modify the communicative organization of dramaturgic discourse, in particular: transformation of dramaturgic time-space, removal of all kinds of taboos, diversity of characters, genre experiment and game element.

Список літератури:

1. Бондарева О. Є. (2006). Міф і драма у новітньому літературному контексті: поновлення структурного зв'язку через жанрове моделювання. Київ: Четверта хвиля. 511 с.

2. Голованева М. А. (2011). Коммуникативно-когнитивное пространство драмы. Астрахань: ИД «Астраханский университет». 255 с.

3. Залеська-Онишкевич Л. (2009). Текст і гра: українська модерна драма. Нью-Йорк; Львів: Літопис. 472 с.

4. Кондратенко Н. В. (2012). Синтаксис українського модерністского і постмодерністського художнього дискурсу. Київ: ВД Дмитра Бураго. 324 с.

5. Мизецкая В. Я. (1992). Композиционно-речевая организация драматургического текста (на материале англоязычных пьес XVI-XX в.в.): автореф. дис. … д-ра филол. наук : 10.02.04 «Германские языки». Киев. 29 с.

6. Ожигова О. В. (2003). Стилізація усно-розмовного мовлення в сучасній українській драматургії: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова». Київ. 23 с.

7. Сафонова Н. М. (2006). Суб'єктивна модальність у діалозі та полілозі сучасної української драми (семантика та прагматика): автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова». Донецьк. 20 с.

8. Сусов И. П. (1986). Прагматическая структура высказывания // Языковое общение и его единицы. Калинин: Изд-во КГУ. С. 7–11.

9. Шаповал М. О. (2010). Стратегії інтертекстуальності та гра свідомостей у сучасній українській драмі: автореф. дис. … д-ра філол. наук: 10.01.06 «Теорія літератури». Київ. 38 с.

10. Юберсфельд А. (1991). Вместо предисловия // Словарь театра. Москва: Прогресс. С. 7–9.
11. Genette G. (1997). Paratexts: thresholds of Interpretation. Cambridge: Cambridge UP. 456 p.
12. Herman V. (1995). Dramatic Discourse: dialogue as interaction in plays. London; New York: Routledge. 331 p.

References:

1. Bondareva O. E. (2006). Mif i drama u novitnomu literaturnomu konteksti: ponovlennia strukturnoho zviazku cherez zhanrove modeliuvannia [Myth and drama in latest literary context: renewal of structural connection through genre simulation]. Kyiv: The Fourth Wave. (in Ukrainian)
2. Holovaneva M. A. (2011). Kommunikativno-kognitivnoe prostranstvo dramy [Communicative-cognitive space of drama]. Astrakhan: PH Astrakhan University. (in Russian)
3. Zaleska-Onyshkevich L. (2009). Tekst i hra: ukrainska moderna drama [Text and game: Ukrainian Modern Drama]. New York; Lviv: Chronicle. (in Ukrainian)
4. Kondratenko N. V. (2012). Syntaksys ukrainskoho modernistskoho i postmodernistskoho khudozhnoho dyskursu [Syntax of Ukrainian modernist and postmodernist artistic discourse]. Kyiv: PH Dmytro Buraho. (in Ukrainian)
5. Mizetska V. Y. (1992). Kompozicionno-rechevaya organizaciya dramaturgicheskogo teksta [Compositional-speech organization of dramatic text] (Grand PhD Thesis), Kiev.
6. Ozhihova O. V. (2003). Stylizatsiia usno-rozmovnoho movlennia v suchasnii ukrainskii dramaturhii [Stylization of oral speaking in contemporary Ukrainian drama] (PhD Thesis), Kyiv.
7. Safonova N. M. (2006). Subiektyvna modalnist u dialozi ta polilozi suchasnoi ukrainskoi dramy (semantyka ta prahmatyka) [Subjective modality in dialogue and polylogue of modern Ukrainian drama (semantics and pragmatics)] (PhD Thesis), Donetsk.
8. Susov I. P. (1986). Pragmaticheskaya struktura vyskazyvaniya [Pragmatic structure of statement]. *Yazykovoe obshenie i ego edinicy* [Linguistic discussion and its units]. Kalinin: PH of KSU, pp. 7–11.
9. Shapoval M. O. (2010). Stratehii intertekstualnosti ta hra svidomostei u suchasnii ukrainskii drami [Strategies of intertextuality and game of consciousness in modern Ukrainian drama] (Grand PhD Thesis), Kyiv.
10. Ubersfeld A. Vmesto predisloviya [Instead of preface]. *Slovar teatra* [Theatre dictionary]. Moscow: Progress, pp. 7–9.
11. Genette G. (1997). Paratexts: thresholds of Interpretation. Cambridge: Cambridge UP.
12. Herman V. (1995). Dramatic Discourse: dialogue as interaction in plays. London; New York: Routledge.

CONCEPTUALIZATION OF AXIOLOGICAL CONCEPTS IN UKRAINIAN FOLK SOCIAL FAIRY-TALES

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ АКСІОЛОГІЧНИХ ПОНЯТЬ В УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВИХ КАЗКАХ

Pavlushenko Olha[1]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_31

Abstract. The article contains a linguoculturological investigation of the conceptualization of axiological concepts of the «good» and the «bad» in the discourse of the Ukrainian folk social fairy-tale as a bearer of authentic national dispositions in the moral and ethical dimension and values orientations. These orientations are basic in the mankind's mental space in general, as well as in each individual ethnic community and in a certain person in particular. The goal of research was the comprehension of the conceptualization of axiological concepts of the «good» and the «bad» from the perspective of linguacultural studies in the discourse of the Ukrainian folk social fairy-tale as a bearer of authentic national dispositions in the moral and ethical dimension and values orientations, which are basic in the mankind's mental space in general, as well as in each individual ethnic community and in a certain person in particular. From the point of main research tasks, it is thought to fix all verbalisms of analyzing concepts for complete presentation of their meanings and to outline the set of additional features of words' senses, semantic connotations, associative, axiological and other parameters. For the research of axiological concepts in the language context of Ukrainian folk social fairy-tales it was used as the main a descriptive method, with the help of which it was presented the linguistic explicators of conceptual meaning. To determine the nominee field of the investigated concepts, we resorted to a contextual analysis. A method of component analysis helped to organize and structure the concepts' verbalizers. The field method promoted the construction of verbal models of the analyzed concept. A language and mental constructs, which are structured,

[1] PhD in Philology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Ukrainian Language,
Vinnytsia State Pedagogical University named by Mykhailo Kotsiubynsky, Ukraine

© Pavlushenko Olha

imply ambiguous analysis: the linguistic that reveals all the variety of verbal representatives of the same concept and the culturological, which is aimed to the study of linguistic signs in their relations with the material, social and spiritual nation culture. In an estimated thesaurus of Ukrainian fairy-tales we found 21 units of lectures and semantically undivided, predominantly phraseological phrase, paradigm-connected integrative sect «Positive estimation». In the discourse of Ukrainian folk social fairy-tale the axiological concept "bad" is verbalized by 24 lexical and phraseological units. In the analyzed language space segment, it was selected a core, near core zone and peripherals. Partly axiological characteristic hasn't a direct verbal exploit. Instead of that it appears through the fairy tale context, which adds expressive coloring of estimation of actions, signs, properties of persons, objects, etc. The context helps reception to set an estimation object and to determine the motives of positive or negative attitude to it. In Ukrainian folk social fairy-tales intelligence, hard work, courage, compassion, charity, courtesy dominates over cunningness, insidiousness, jealousy and laziness. The negative estimate of excessive wealth markedly dominates in the discourse of Ukrainian folk social fairy-tale. For the beliefs of Ukrainians this phenomenon causes unfeeling, envy, blunts the mind, prevents the joy of life, destroys family relationships between brothers, sisters, children and parents. Bread is the highest value of the Ukrainian husbandman. Working people don't exchange it for gold. Gold is of little value to them.

1. Вступ

Сучасна лінгвістика виразно виявляє прямування в культурологічну та когнітивну площини досліджень. Оскільки концепти розкривають свою специфіку саме на перетині двох галузей – мови й культури, то цілком очевидно, що їхнє лінгвокультурологічне вивчення, є найбільш актуальним і перспективним.

Все більше мовознавців схильні трактувати термін «концепт» як мовно-ментальну одиницю, яка є носієм інформації не лише про базове поняття, а й про певний фрагмент світоглядної системи як всієї етноспільноти, так і кожного її члена. Формування лінгвокультурних концептів у мовно-ментальному просторі нації відбувається упродовж тисячоліть у безпосередньому зв'язку з історичними подіями, релігійними традиціями, міжна-родними відносинами, умовами природного середовища, господарською діяльністю й навіть побутовими звичаями. У свою чергу концепти культури чинять неабиякий вплив на

становлення окремої особистості, її базових світоглядних переконань. Ці мовно-мисленнєві одиниці-конструкти, на відміну від понять, відображають соціальний та індивідуальний досвід представників певної лінгвокультури. Основу, ядро, цього досвіду найчастіше становлять архетипи, часто міфологеми, які представляють колективне несвідоме. А усвідомлений смисл концептів формують ті їхні сегменти, які містять сукупність всіх валентних зв'язків мовних, зокрема лексичних одиниць, позначених національно-культурною маркованістю у найширшому дискурсі, закоріненому в народній пісні, казці, легенді, міфі, фразео-логічному масиві – благодатному ґрунті мови фольклору [5, с. 6].

Маючи членовану будову, мовно-ментальні конструкти припускають неодноплановий аналіз: власне мовний, який виявляє все розмаїття вербальних репрезентантів того чи того концепту, культурологічний, спрямований на дослідження мовних знаків у їхньому зв'язку з матеріальною, соціальною та духовною культурою нації.

Синтез мовних й культурних аспектів у дослідженнях концептів відкриває новий напрямок у сучасному мовознавстві, який уможливлює осмислення національної мовної картини світу у всій її повноті, виявлення специфіки національного характеру, етнопсихології, світоглядних принципів, морально-етичних цінностей, розкриває всю самобутність етносу, його індивідуальні прикмети.

Дослідники одностайні в тому, що серед концептів культури виділяються базові, які становлять каркас національної мовної картини світу. Найбільш помітно такі мовно-ментальні одиниці проступають у фольклорному дискурсі у формі образів-символів. Їхню культурну значущість визначає ціннісний компонент, оскільки він акумулює аксіологічні домінанти, властиві колективній свідомості представників тієї чи тієї нації [4, с. 87]. Не можна не погодитися з тезою, що концепти відображають «дух народу», поєднують соціальність і «особисту сферу» носіїв етнічної свідомості [1, с. 8].

Найдавнішим трансляційним каналом передачі від соціуму до окремої людини багатовимірних концептів культури були казки, які в наративній формі повідомляють наймолодшій генерації духовні орієнтири нації, притаманні їй морально-етичні еталони та ціннісні стереотипи. Казки не тільки знаряддя, а й продукт культури, тому є багатим джерелом для лінгвокультурологічного аналізу мови й дають змогу виділити автентичні цінності духовної царини етносу, виражені вербально.

Дискусійним залишається питання, які вербалізовані фрагменти поза-мовної дійсності можуть підлягати лінгвокультурологічному аналізові як такі, що містять духовне наповнення. Ми доєднуємося до кола тих дослідників, які вважають, що «більш виправданим видається широке розуміння завдань лінгвокультурології, яке передбачає концептуальне осмислення категорій культури в системі образів, що за своєю суттю є місцем кумуляції світобачення народу» [5, с. 5]. Тому розглядаємо як духовно значущі не тільки концептуалізовані узагальнені абстрактні категорії *добро, зло, справедливість, вірність, совість, воля,* а й такі предметні, «опосередковані фольклором цінності» [5, с. 5], як, наприклад, *хата, нива, мати, батько* тощо. При цьому визначальним чинником опису імені концепту стає його контекстне оточення. Тільки аналіз відношень з іншими компонентами тексту, встановлення таких його характеристик, як процесуальність, предметність, означуваність уможливлює розуміння смислу певного мовно-ментального конструкту. В. Кононенко наголошує, що «для висвітлення смислу концепту потрібне залучення широкого набору додаткових щодо значення слова-поняття показників смислу, семантичних конотацій, асоціативних, аксіологічних та інших параметрів, які лише в своїй сукупності дозволять наблизитися до смислу концепту» [5, с. 15].

Тільки в народній казці можна віднайти найбільше таких концептів, які зберегли автентичні міфологічні конотації, первинні (язичницькі) й пізніші (пов'язані з християнством) релігійні асоціації, ритуальну чи обрядову функціональність. Дискурс фольклорної казки тяжіє до моделювання узагальнених образів, які абсолютизують національні цінності, концентрують глибинні засади автентично-ментального, виступають носіями концептуальної картини світу в її первісному вияві.

У пропонованій розвідці **маємо на меті** осмислити з позицій лінгвокультурології концептуалізацію аксіологічних понять *добре, погано* в дискурсі української народної соціально-побутової казки як носія автентичних настанов нації в морально-етичній площині й виразника ціннісних орієнтирів, які виступають засадничими в ментальному просторі людства в цілому, кожної окремої етноспільноти й конкретної особистості зокрема. Колом **дослідницьких завдань** передбачено зафіксувати всі вербалізатори аналізованих концептів, для повного висвітлення їхніх смислів окреслити набір додаткових щодо значення слів-понять показників смислу, семантичних конотацій, асоціативних, аксіологічних та інших параметрів.

Методологія дослідження. Для дослідження аксіологічних концептів у мовному просторі фольклорних українських казок як основний використано описовий метод, за допомогою якого представлено мовні експлікатори концептуального змісту. Щоб визначити номінативне поле досліджуваних концептів, ми вдалися до контекстного аналізу. Метод компонентного аналізу допоміг впорядкувати вербалізатори концептів, польовий метод сприяв побудові словесних моделей аналізованих концептів.

2. Аксіологічне поняття *добре* у філософській традиції

У філософській думці аксіологічні поняття *добре* й *погано* трансформувалися в категорії етики й моральної свідомості *добро* й *зло*, які в загальній формі відображають розмежування морального й аморального, схвального й осудного соціумом, прийнятного й неприйнятного в мотивації діяльності, вчинків, особистісних якостях окремої людини й соціальних явищах в цілому. Цілком очевидною є залежність оцінок *добре* / *погано* від соціокультурного контексту, світоглядного досвіду. Концептуалізація аналізованих аксіологічних понять відбувається через призму встановлення норм поведінки й вчинків індивіда в родинній й суспільній спільноті. Загальнолюдське схвалення й оцінку *добре* одержали чесноти, які визнані як моральні цінності: мудрість, мужність, справедливість, поміркованість, невибагливість, смиренність, доброчинність, співчуття до ближнього.

Мовно-ментальний конструкт *добро* у філософському трактуванні це «найзагальніше оцінне поняття, яке відображає позитивний аспект людської діяльності» [9, с. 124]. Це система моральних засад як поведінки в цілому, так і окремих вчинків конкретного індивіда й усього суспільства, які колективна свідомість схвалює і розглядає як такі, що спрямовані на благо й удосконалення світу людей. Традицією, що бере свій початок ще в античності, склалася думка, що в основі моральності лежить прагнення до доброго.

3. Вербалізація позитивної оцінки в українській лінгвокультурі

Осмислення й опис концептуалізації одних з основних аксіологічних категорій *добре /погано* в контексті народної казки, яка найкраще відображає світоглядні прикмети українців, сприятиме реконструю-

ванню цілісного етноментального, етнопсихологічного й етномовного простору нації.

Лексичним вираженням позитивної оцінки в українській мові слугує прислівник, *добре,* який перебуває у відношеннях деривацій-ної мотивації з якісним прикметником *добрий.* Слово *добрий* має той самий первісний корінь, що й праслов'янський прикметник *dóba,* який означав «відповідний, корисний, той, що підходить» [2, с. 98]. Словник сучасної української мови слово *добрий* тлумачить так:

1) який доброзичливо, приязно, чуйно ставиться до людей; доброзичливий; протилежне лихий, поганий;

2)привітний, лагідний у взаєминах;

3) який виражає доброту, щирість; сповнений ласки, приязні (про голос, усмішку, обличчя ін.);

4) для якого характерна взаємна прихильність, симпатія, близький;

5) який приносить добро, задоволення, радість;

6) корисний, потрібний, в основі якого лежить бажання добра кому-небудь;

7) який подобається, схвалюється, вартий наслідування;

8) у знач. ім. **дóбре**, -рого, с. р. те саме, що **добрó**;

9) який свідчить про безтурботний, веселий стан людини;

10) який має належні знання і навики для виконання чого-небудь, досвідчений;

11) який користується повагою, шаною;

12) розумно вихований, увічливий, працьовитий;

13) який має позитивні якості або властивості, що відповідають поставленим вимогам, задовольняють їх (про предмети, тварини, рослини);

14) вигідний, зручний для роботи, влаштування яких-небудь справ, заробітку;

15) значний щодо розміру, обсягу, кількості;

16) кращий від звичайного, багатий, великий, високий;

17) який повністю забезпечує потребу в чому-небудь;

18) гідний шани, похвали; незаплямований [7, с. 321].

Осмислення й опис концептуалізації одних з основних аксіологічних категорій *добре* /*погано* в контексті народної казки, яка найкраще відображає світоглядні прикмети українців, сприятиме реконструюванню цілісного етноментального, етнопсихологічного й етномовного простору нації.

В оцінному тезаурусі українських казок нами виявлено 21 одиницю лексем й семантично неподільних, переважно фразеологізованих, словосполук, парадигматично пов'язаних інтегративною семою «позитивна оцінка»: *добрий, гарний, красний, милий цінний, добре, хорошо, щасливо, все в порядку, як по маслу, до діла, до пуття, слава Богу, душа радується, красне діло, добре слово, чудо, матися в гаразді, нічого собі, порядок навести, гаразд.* Можемо обґрунтовано стверджувати, що лексеми *добрий, красний, гарний, добре, хорошо, щасливо* за частотністю вживання в аналізованому сегменті мовного простору належать до ядрової зони лексико-семантичного поля вербалізаторів досліджуваного концепту (у межах від 15 до 20 слововживань на 60 опрацьованих текстів), до приядрової зони, за нашими спостереженнями, потрапляють фразеологізовані вирази: *прекрасний, все в порядку, як по маслу, до діла, до пуття, у великій пригоді стати, слава Богу, душа радується, добре слово, чудо* (5-9 фіксацій), на периферії мовно-ментального конструкту *добре* перебувають *красне діло, матися в гаразді, нічого собі, порядок навести, гаразд* (у значенні прислівника добре).

– *Ой, як* ***добре****! Я жив би тут, коли б ця дівчина хотіла за мене віддатися* (Брати-сироти і батьківська порада) [11, с. 116].

Скаже, ***слава богу****, що хоч живий вернувся* (Калиточка) [11, с. 28].

Хлопець відповів:

– ***Все в порядку*** (Казка про майстра Іванка) [11, с. 87].

– *Дівчина дуже зраділа і пішла з Іванком у далекі краї. Там вони побралися та* ***щасливо*** *живуть…* (Там само).

– *Ну,* ***хорошо,*** *що тепло* (Москаль у пеклі) [11, с. 92].

– ***Красне діло****, каже середущий, – айбо я ще цінніше купив. Я дістав такий плащ, що як розпростерти і на нього сісти, понесе тебе, куди лише задумаєш* (Про найцінніше) [11, с. 103].

– *Хто не хоче* ***гаразд*** *честувати, той біди зазнає* (Ситий голодному не вірить) [11, с. 97].

– *Нехай вона вам* ***до пуття*** *розкаже, коли і як те було* (Язиката Хвеська) [11, с. 165].

– *Жили хлопці самі. ... слова батька пам'ятали.* ***Малися в гаразді*** (Брати-сироти і батьківська порада) [11, с. 114].

– *Як сядуть їсти, то серце болить, а як стануть робить, то* ***душа радується****!* (Про бідного парубка і Марка Багатого) [11, с. 180].

– Йди лише сюди! – покликав середущого. Видиш, які ***прекрасні*** *дівчата?* (Про найцінніше) [11, с. 104].

Лексеми *добре, добрий, милий, цінний,* що становлять ядро концепту *добре* у вербальному просторі української народної казки, представлені граматичними формами, які виражають різні ступені інтенсивності позитивної якості чи властивості реалії, дії, вчинку: *лучче (діалект.), ліпше, найліпше, краще, найкраще*, *наймиліше, найцінніше.*

– Я одна, а вас троє. За того віддамся, котрий за рік принесе ***найцінніше.*** (Про найцінніше) [11, с. 104].

– Це ще й ***краще****, буде у нас молоко* (Калиточка) [11, с. 29].

Та й пішов собі дальше, ***лучче*** *шукати* (Москаль у пеклі) [11, с. 92].

– Ідім по світу! Будемо глядати ***ліпше*** *життя* (Брати-сироти і батьківська порада) [11, с. 115].

На базі словотвірної основи прикметника *добрий* утворився іменник *добро* на позначення поняття *майно,* який отримав надзвичайно широке використання в народній мовленнєвій практиці, заступивши собою узусну номінативну одиницю *майно*:

Поклали слуги на віз багато ***добра*** … (Яка любов найліпша?) [11, с. 157]

Синтагматичні зв'язки лексичних та фразеологічних одиниць, зафіксованих у текстах народних казок, вербалізують в структурі досліджуваного мовно-ментального конструкту концептуальні аспекти, які суспільна свідомість української спільноти витворила в результаті довготривалої мовленнєвої практики та життєвого досвіду. Виокремимо найбільш помітні з них, послуговуючись принципом нисхідної ієрархії за частотністю.

Оцінкою *добре* українці здавна відзначали достаток, добробут, безбідне, проте без зайвих розкошів, життя, якого людина досягає своєю наполегливою працею чи заслуговує героїчними вчинками:

Оженився молодюк, почав газдувати. Побудував собі хатину, посадив садок. Народилося в сім'ї двоє діточок – дівчика і хлопчик. Жилося людям ***добре*** (Життя і смерть). *Жили-були два брати – Петро та Іван. Петро жив* ***добре****. Мав гарну хату, і в хаті, й коло хати* (Дарунки груші) [11, с. 164].

І жилося відтоді Василеві з родиною ***добре*** (Брати-сироти і батьківська порада) [11, с. 115].

Добре, за думкою багатьох поколінь українців, виявляти сумління у виконанні своїх обов'язків й працьовитість. За ці якості персонажі соціально-побутових казок повсякчас отримують достойну винагороду:

– *Чекай, я тобі за* ***добру*** *службу мушу віддячитися* (Яка любов найліпша?) [11, с. 157]. *Брати повставали з-за столу, закасали рукави поза лікті й узялися до роботи.* ***Добре*** *потрудилися …* (Закопане золото) [11, с. 180].

Здавна українці високо цінували корисну пораду і були переконані, що це найкраща послуга:

– *Ні, ти мною не наїсися, чоловіче, краще пусти мене, і я тебе навчу трьох речей, які тобі у великій пригоді стануть. Той чоловік втішився і пообіцяв відпустити, якщо той* ***добре*** *скаже* (Як соловейко чоловіка розуму навчив) [11, с. 190].

Традиційно під поняття *добре* в суспільній свідомості українського народу підпадає досконалість, достатність, високий ґатунок:

А тютюн добрячий, міцний… . …бо табака була ***добре*** *заправлена…* (Козаки і смерть) [11, с. 197].

… да уродило таке ***хороше*** *просо, таке* ***хороше*****!** (Семиліточка) [11, с. 192].

Довго блукав парубок по чужій стороні, розвідав її ***добре*** (Про бідного парубка і Марка Багатого) [11, с. 237].

Їде та їде, коли дивиться – аж біжить собака і несе намисто ***добре,*** *товсте та гарне, та ще й шліфоване* (Дідова дочка й бабина дочка) [11, с. 128].

А груша росла собі, кожний рік врожай ***добрий*** *давала.*

– *Це* ***чудо,*** *а не груші. Таких груш у світі нема. А тут пани приїхали груші куплять.* ***Гарні*** *гроші дають за груші* (Чудо-груша) [11, с. 189].

Лексемами *добре, добрий* український народ, зазвичай, виражав вдячність, повагу особі, яка своїми діями й вчинками заслужила цього, і в мовленнєвій практиці вживав ці прикметники як компоненти пошанівних звертань:

Добрий *мій хазяїне, спасибі тобі за все, за ласку, за те, що ти жалієш мене* (Чудо-груша) [11, с. 189].

Оскільки достатнє, проте не надмірне майнове забезпечення людини й родини в системі аксіологічних координат українського народу перебуває на осі *добре,* то мовна практика утворила від основи прикметника *добрий* номінатив *добро*, який послідовно витіснив іменник *майно* чи словосполуку *матеріальні цінності*:

А сама наготувала повнісіньку скриню всякого ***добра****, дала їй і випровадила з лісу* (Дідова дочка й бабина дочка) [11, с. 128].

Ідіть, тату, забирайте ***добро*****!** (Там само)

І наклав аж п'ять возів усілякого ***добра****: калачів, меду, яєць, шовку* (Бідний гуцул і старий опришок) [11, с. 146].

У відношеннях словотворчої мотивації з прикметником *добрий* перебуває іменник *добрість,* який в українській мові виступає синонімом до слова прихільність і виражає добре ставлення до когось. Узвичаєним стало вживання цього слова у фразеологізованому виразі *знай мою добрість*:

– *Нюхай, – каже, – та знай мою добрість* (Козаки і смерть) [11, с. 197].

Позначення словом *добре* позитивної оцінки зумовило вживання його в мовленнєвій практиці у значенні згоди:

– ***Добре,*** *паніматко, так буду робити, як ви мене навчили* (Дідова дочка і бабина дочка) [11, с. 129].

4. Аксіологічне поняття *погано* у філософськом осмисленні

В аксіологічній площині мовної картини світу поняттю *добре* протиставляють поняття *погано*. Філософія розглядає аксіологічне поняття *погано* як зло – категорію, що охоплює усе ціннісно-негативне, протилежне щодо блага й добра. Зло підриває продуктивні потенції суспільства, руйнує умови й засоби фізичного і духовного розвитку людини. Особливе місце посідає моральне зло, серед різновидів якого виокремлюють дві переважні форми – ворожість і розбещеність. Перша пов'язана з агресивністю і жорстокістю. Друга – з девіантними нахилами. Загалом – це прагнення утвердити власне часткове існування за рахунок інших і на шкоду іншим [10, с. 227].

До поширених виявів зла в загальнолюдському розумінні відносять різноманітні форми деструктивності й девіації: ворожість в думках і діях до людини, корисливе ставлення до неї як до знаряддя одержання вѝгоди, гріховне з позицій релігійної етики, невігластво – все, що в суспільній свідомості позначено оцінкою «погано».

5. Вербалізація негативної оцінки в українській лінгвокультурі

Прислівник *погано* на українському лінгвальному ґрунті є дериватом від прикметника *поганий* з псл. qana «образа» [4, с. 473].

Словник сучасної української мови так тлумачить значення слова *поганий*:

1) який не має добрих якостей, властивостей; не такий, як треба, викликає негативну оцінку;

2) неприємний своїми якостями, властивостями (несмачний, смердючий і т. ін.);

3) некорисний або шкідливий;

4) несприятливий, похмурий (про погоду, день і т. ін.);

5) який не задовольняє поставлених вимог, не відповідає цим вимогам, певним потребам;

6) виконаний недосконало, немайстерно, невправний;

7) недосвідчений, невмілий (про людину);

8) не відповідає звичайним нормам, відхиляється від нормального (про стан, відчуття, життєві функції організму і т. ін.);

9) нездоровий, хворий (про органи тіла, організм);

10) який не обіцяє нічого доброго, віщує лихо, небезпеку або неприємність;

11) невтішний, сумний;

12) невеселий, гнітючий;

13) поганий настрій;

14) нещасливий, важкий, жорстокий;

15) те, що віщує лихо, небезпеку або неприємність;

16) якому властиві негативні моральні якості (про людину);

17) недоброзичливий, неприязний, злий;

18) вартий осуду (про манери, поведінку, вчинки і т. ін.);

19) який ганьбить, плямує кого-небудь;

20) грубий, брутальний, непристойний [8, с. 701].

У дискурсі народної соціально-побутової казки аксіологічний концепт *погано* вербалізується такими лексичними та фразеологічними одиницями: *поганий, погано, погане (субстантив), не годиться, неподобний, зле, лихо, злиденне, убоге, нікчемне, дивитись гидко, сто чортів з таким (такою) …. , біда, лихо спіткало, сяка-така, лукавий попутав, бісів син, паскудство, бісів батько, лиха година, не знав, як із злиднів вийти, злує, місця собі не знаходить, страшний (всього 24 одиниці)*.

Ядро лексико-семантичної групи експлікаторів негативної оцінки становлять слова *поганий, погано, погане (субстантивований прикметник), зле, лихо, біда, страшний.* Приядрову зону формують слова й вирази: *убоге, не годиться, неподобний, нікчемний, дивитися гидко, паскудство, лукавий попутав* (погано вчинив), *лиха година* (поганий

час, поганий збіг обставин), *бісів син / бісів батько* (зневажливе ставлення до людини, яка заслужила його своєю поганою поведінкою чи нікчемним вчинком), *місця собі не знаходить* (погано почувається). Периферійними вербальними засобами аналізованої мовно-ментальної одиниці виступають: *лихо спіткало, сяка-така* (не дуже добра), *злує* (погано ставиться), *сто чортів з таким (такою) ...* (вираження низької оцінки). Вищий ступінь інтенсивності негативної якості чи властивості реалії, дії, вчинку виражає граматична форма *гірше*.

В основі концептуалізації поняття *погано* в дискурсі української народної казки лежать переважно аспекти, пов'язані з негативною оцінкою девіантної поведінки людей. Суспільному осуду українці здавна піддавали лінощі. З персонажами казок, які намагаються уникати праці, трапляються пригоди, що переконують їх змінити своє ставлення до роботи: *... увійшов чоловік у хату та й сам собі не вірить:*

– Що це з тобою, жінко, сталося?

– Е, мовчи, чоловіче, – відказала Явдоха. – Бач, Бог довідався, що я нічого не роблю, та прислав Івана Хрестителя, а той як зачав мене хрестити, то ледве живу пустив.

Од того дня Явдоха такою хазяйкою зробилася невсипущою – на все село (Явдоха-святоха) [11, с. 125].

Засуджував український народ вияви зверхності та зневаги у ставленні до співгромадян. Цілісні сюжетні рамки казок «Баба і гладущик молока», «Вчений вовк» виражають негативне оцінювання таких вчинків:

Запряжу я тії биченята до возика та й буду їхати на ярмарок; а як хто буде мене просити: «Бабко-серце, підвезіть!» , то я ногою т-тур. Баба спересоння сунула ногою в гладущик; гладущик полетів з запічка на землю і розбився в куски, а молочко покотилося білою річкою по чорній землі (Баба і гладущик) [11, с. 233]. *Так того чоловіка ця груба річ за серце й узяла, як крикне ж він на генерала:*

– А у ярмо і забув? (Вчений вовк) [11, с. 243]

З позицій народної моралі в українців не годилося забувати про добру послугу, пораду, допомогу в скруті. У соціально-побутовій казці той, хто чинить всупереч цій суспільній нормі, обов'язково має бути покараний, проте кара ніколи не буває фізичною, а пов'язана з втратою майна:

Тоді чудотворець каже:

– Зніміть свої постоли та закопайте їх у землю .... Та буде у вас все.

Через три роки прийшов чудотворець у те село. «Ану, – думає, – зайду до сього газди, чи пустить переночувати»

Зайшов, звідує:

– Чи не переночував би я у вас?

– Ні, бо ви можете мені хату запаскудити.

Той ще дочікувався, а газда спустив пса. То було восени, все уже звезли з поля.

Каже чудотворець:

– Як тобі прийшло, най так і піде!

І обійстя спалахнуло (Ситий голодному не вірить) [11, с. 98].

Суспільному осуду українці піддавали надмірну говірливість:

Нема ***гірше*** *од того чоловіка, що не вміє язика за зубами вдержати ! А найбільше* ***лихо*** *з жінками*; *… від Хвеськи не сховаєшся, вона по всьому селу рознесе. Що його робити? «Треба, – каже, – одучити жінку від такої* ***поганої*** *звички». – Не я тебе підвів, ти сама себе підвела! От не ляпай ніколи по-дурному язиком, то нічого й не буде. А Хвеська бачить, що* ***лихо*** *багато балака, та й знишкла.* (Язиката Хвеська) [11, с. 167].

Здавна український народ негативно оцінював зажерливість, прагнення до необмежених статків, скупість. Красномовною у цьому плані є казка «Про бідного багача». Розповідь про чоловіка, якому дивним чином дістався чарівний гаманець, що зробив свого власника багатим, переконливо резюмує:

Так і умер з гаманцем у руках серед великих куп золота. Ні собі, ні другим людям добра не зробив. Золото засліплює людей, робить їх зажерливими і нещасними. (Про бідного багача*)* [11, с. 223].

Негативна оцінка поведінки персонажа виражена предикатами *умер, не зробив добра, засліплює, робить нещасними.* Це попередження про те, що жадоба до надмірного багатства є не тільки соціально шкідливим явищем, а й несе індивідуальну небезпеку тому, хто страждає цією схильністю. Це ж у розмові з юнаком стверджує старий умудрений життям пастух у казці «Срібні воли»:

– Дідуню, коли я оборював поле, то бачив людей. Один лежав біля хліба і просив хліба, другий – біля води і просив води, третій – біля вогню і було йому холодно, а четвертий мав гору грошей і просив грошей.

– То все пани, синку, … перший мав гори хліба, але, коли бідні голодували, він нікому ніколи не давав. Другий жалів навіть води, коли на його полі працювали в спеку. Той, що біля вогню лежав і було йому

*холодно, мав свій ліс, але він убивав людей, якщо якогось спіймав із в',язкою в своєму лісі. То дивися у тебе буде всього досить, але якщо хтось до тебе зайде і чогось попросить, то аби ти ніколи не шкодував дати (*Срібні воли) [11, с. 222].

Почасти аксіологічна характеристика немає прямої вербальної експлікації, а проступає крізь контекст казки, який додає експресивного забарвлення оцінці дій, прикмет, властивостей осіб, предметів тощо. Метою оповіді є підвести читача до висновку про високу чи низьку оцінку поведінки персонажа. Наратор безпосередньо не оцінює вчинки персонажів. Контекст допомагає реципієнтові встановити об'єкт оцінювання, визначити мотиви позитивного чи негативного ставлення до нього. Читачі (переважно діти) мають зробити це самі, що потребує від них певних інтелектуальних зусиль, набуває характеру пізнавального процесу. Для прикладів звернемося до казок «Брати-сироти і батьківська порада», «Закопане золото», «Кирик», «Чому море солоне», «Як Іван когутів ділив», «Хліб і золото», «Про старого неня», «Семиліточка», «Про бідного парубка і Марка багатого», «Козаки і смерть», «Як бідняк чорта обдурив» та ін. Предметами оцінювання у цих казках виступають переважно вчинки персонажів, які представляють різні майнові стани соціуму. У багатьох казках в антагоністичні стосунки вступають рідні брати.

Конфлікт між багатим і бідним часто виходить за межі майнової нерів-ності й набуває конотацій змагання честі з безчестям, справедливості з несправедливістю, верховенства права власників багатсв над безправ'ям убогих («Казка про майстра Іванка», «Два брати», «Чудо-груша», «Про бідного і багатого брата», «Дарунки груші», «Яка любов найліпша?»).

Благородство й альтруїзм керують вчинками героя «Казки про майстра Іванка» і протиставляють простого хлопця, сумлінного й доброго, бездушному цареві. Майстер Іванко, бідняцький син, вирушає на пошуки щастя і вже на початку своєї подорожі має нагоду виявити благодійництво – на останні три крейцари «справив похорони» незнайомого чоловіка. Пізніше, успішно виконавши завдання царя, одержує від нього обіцяну винагороду – три вози золота, проте відмовляється від заробленого, його вибір інший:

– Не треба мені золота, ані вашого маєтку, лиш дайте мені те, що сидить у мурі. І цар випустив з муру дівчину. Дівчина дуже зраділа і пішла з Іванком у далекі краї. Там вони побралися та щасливо живуть і нині.

Таке закічення казки підводить до висновку: у системі цінностей українців сімейне щастя і родинний затишок є найвищою винагородою за благородні вчинки, а за світоглядними традиціями української спільноти, великодушність та благодійництво є найкращими якостями людини, які заслуговують на найвищу оцінку.

Сюжетна рамка казки «Хліб і золото» красномовно переконує, що в системі ціннісних координат українців хліб займає вищу позицію, ніж золото:

Не стало в пана хліба. Як не шкодував, а взяв кусень золота і поніс до бідняка, щоб поміняти на хліб. Бідняк не взяв золота, але відрізав половину хлібини панові, половину залишив собі. З окрайця у бідняка виросла нова хлібина. З окрайця у пана хлібина не виросла… (Хліб і золото) [11, с. 191].

У світоглядних традиціях українців як хліборобської нації закарбувалося одвічне шанування землі-годувальниці і праці землероба-сіяча. Саме цю концептуальну ідею містить висновкова частина казки «Закопане золото»:

Пішли ниву копати. Скопали ниву – нема золота, але посіяли яру пшеницю – вродилася пшениця така буйна, така здорова! Помолотили, відвезли зерно до млина, намолотили муки, напекли хліба, посідали свій хліб їсти, а наймолодший брат говорить:

– Ой, які ми брати, дурні! Бачите? Золото уродилося. Добре нам тато казав, аби ми шукали в землі золото!

Брати повставали з-за столу, закасали рукави поза лікті й узялися до роботи. Відтоді земля давала їм золото: родився хліб. (Закопане золото) [11, с. 231].

В етноментальності українців споконвіку закладено повагу до винахідливості, кмітливості, розуму, мудрості. Вияви неабиякого інтелектуального потенціалу в народних казках традиційно пов’язуються з подоланням героєм (селянином, бідняцьким сином чи дочкою) певних труднощів, виконанням складних завдань і врешті перемогою над багатими, проте нерозумними панами чи царями. Натомість розумова недолугість, інтелектуальне убозтво у світоглядних традиціях української нації завжди піддавалися осуду, висміювалися. Показовою у цьому плані є казка «Семиліточка». Селянська дочка успішно опонує панам і доводить свою перевагу простими і переконливими аргументами:

От так пан вже побачив, що вона розумніша, дав їй півпанства, да стала вона вже у нього розсуджувать людей; ото пан такий був, що не розсудить і людей. (Семиліточка) [11, с. 186].

Кмітливість рятує козаків від смерті в казці «Козаки і смерть». Смерть відступає, обдурена вигадливими молодцями. У казці «Як бідняк чорта об-дурив» розумову силу бідняк протиставляє фізичним перевагам чорта й перемагає його та ще й одержує від нечистивця мішок золота. Перехитрив наймит чортів і в казці «Дурні чорти та хитрий наймит».

Не тільки розум, а й відвага селянських дітей, сиріт була помічена на-родом і належно оцінена. Цікавим є сюжет казки «Про бідного парубка і Марка багатого». Юнак діє рішучо і сміливо, не вагається у небезпечних ситуаціях. Підступний намір багатого Марка знищити свого похресника – бідняцького сина повертається для зловмисника довічним ув'язненням на зачарованому плоту, а *«парубок роздав усе його багатство бідним, і стали бідні жити-поживати та добра наживати»*. (Про бідного парубка і Марка багатого.) [11, с. 181].

Традиційним для народних казок є сюжет, який ґрунтується на протиставленні нерідних сестер. Дідову дочку, зазвичай, наділено найкращими якостями: працьовита, чемна, невибаглива, скромна. Антиподом виступає бабина дочка як носій негативних, за національною аксіологічною шкалою, ознак: ледача, невміла, зарозуміла й зверхня в стосунках з людьми, неохайна, вередлива. Бабина дочка одержує майнову винагороду та суспільне схвалення, а дідова дочка моральне покарання.

Фольклорні казки є правдивим джерелом інформації про світоглядні орієнтири нації. У них сам народ розповідає про себе, своє розуміння, що є, за його думкою, добре, а що погано. Аналіз дискурсу народної казки дозволяє з найбільшою достовірністю скласти уявлення про концептуалізацію аксіологічної системи нації.

6. Висновки

Світоглядні горизонти українців сягають глибокої праслов'янської давності. Тоді ж, за свідченнями багатьох авторитетних дослідників [6], почала формуватися українська мова, яка відобразила і пронесла через віки філософію життя українського етносу, його духовні набутки, світоглядний досвід, сформований у результаті спостережень за природою, яка оточує, і природою самої людини, тих суспільних формацій, які вона створювала упродовж тисячоліть.

Еволюційна історія українців складна, позначена постійною боротьбою за національне й культурне виживання. Оглянімося в минуле і не

побачимо жодного століття, щонайменшого відтинку часу, упродовж якого Україна могла б розвиватися вільно, не зазнаючи ідеологічної, культурної, мовної експансії чужинців. Проте, незважаючи на агресивний наступ окупантів різних мастей на національну самобутність, українці зберегли людинолюбство, толерантність, схильність до добродійності. Гуманістичні ідеї становлять філософську основу концептуалізації аксіологічних максим *добре й погано* в народному трактуванні. Вічно живим свідченням цього залишаються фольклорні твори. В українських соціально-побутових казках за суспільно усвідомленими ціннісними критеріями розум, працьовитість, відвага, чуйність, доброчинність, чемність має безсумнівну перевагу над хитрощами, підступністю, заздрощами, лінощами. Найціннішими винагородами позитивним персонажам за їхнє сумління й відвагу є родинний затишок у любові, злагоді, скромному, але достатньому для задоволення життєвих потреб майновому забезпеченні. Це те, що не підлягає заміні на царства, чужі землі, коштовності. У дискурсі української народної казки помітно домінує негативна оцінка надмірного багатства, яке, за переконанням українців, породжує бездушність, заздрість, притуплює розум, заважає відчувати радість життя, руйнує родинні стосунки між братами, сестрами, дітьми й батьками. За найвищу цінність українці-хлібороби мають хліб. Люди праці не обмінюють його на золото, яке для них меншовартісне.

Подальші дослідження народної казки та інших фольклорних матеріалів виявлять особливості автентичної лінгвокультурної царини українців, допоможуть зрозуміти ті чи ті рефлексії сучасного українського соціуму на виклики сьогодення, розкриють базові уявлення, що визначають світоглядні орієнтири нації на майбутнє.

Список літератури:

1. Воркачев С.Г. Концепт как зонтиковый термин [в]. *Язык, сознание, коммуникация.* Москва, 2003. Вып. 24. С. 8.

2. Етимологічний словник української мови. У семи томах. Том 2. / Укладачі: О.С. Мельничук (головний редактор), В.Т. Коломієць, О.Б. Ткаченко. Київ, 1985. С. 98.

3. Етимологічний словник української мови. У семи томах. Том 4 / Укладачі: О.С. Мельничук (головний редактор), В.Т. Коломієць, О.Б. Ткаченко. Київ, 2003. С. 473.

4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. С. 87.

5. Кононенко В.І. Концепти українського дискурсу. Монографія. Київ – Івано-Франківськ, 2004. С. 5, 6, 15.
6. Півторак Г.П. Походження українців, росіян, білорусів та їхніх мов. Міфи і правда про трьох братів слов'янських зі «спільної колиски» Київ, 2001. 346 с.
7. Словник української мови. В 11 томах. Том 2 / Ред. І.К. Білодід. Київ, 1970-1980. С. 321.
8. Словник української мови. В 11 томах. Том 6 / Ред. І.К. Білодід. Київ, 1970-1980. С. 701.
9. Философский словарь / Ред. И.Т. Фролов, 6 изд. Москва, 1991. С. 124.
10. Філософський енциклопедичний словник. Київ, 2002. С. 227.
11. Золота книга казок. Українські народні казки. Київ, 1990. 430 с.

References:

1. Vorkachev S.H. Kontsept kak zontykovyi termin [v]. *Yazyk, soznanye, kommunykatsyia*. Vyp. 24. Moskva, 2003. S.8.
2. Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy. U semy tomakh. Tom 2 / Ukladachi: O.S. Melnychuk (holovnyi redaktor), V.T. Kolomiiets, O.B. Tkachenko. Kyiv, 1985. S. 98.
3. Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy. U semy tomakh. Tom 4 / Ukladachi: O.S. Melnychuk (holovnyi redaktor), V.T. Kolomiiets, O.B. Tkachenko. Kyiv, 2003. S. 473.
4. Krasyk V.Y. Yazykovoi kruh: lychnost, kontsepty, dyskurs. Volhohrad, 2002. S. 87.
5. Kononenko V.I. Kontsepty ukrainskoho dyskursu. Monohrafiia. Kyiv – Ivano-Frankivsk, 2004. S. 5, 6, 15.
6. Pivtorak H.P. Pokhodzhennia ukraintsiv, rosiian, bilorusiv ta yikhnikh mov. Mify i pravda pro trokh brativ slov'ianskykh zi «spilnoi kolysky» Kyiv, 2001. 346 s.
7. Slovnyk ukrainskoi movy. V 11 tomakh. Tom 2 / Red. I.K. Bilodid. Kyyiv, 1970-1980. S. 321.
8. Slovnyk ukrainskoi movy. V 11 tomakh. Tom 6 / Red. I.K. Bilodid. Kyiv, 1970-1980. S. 701.
9. Fylosofskyi slovar / Red. Y.T. Frolov, 6 yzd. Moskva, 1991. S. 124.
10. Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk. Kyiv, 2002. S. 227.
11. Zolota knyha kazok. Ukrainski narodni kazky. Kyiv, 1990. 430 s.

LEXICAL, SEMANTIC AND PRAGMATIC CHARACTERISTICS OF THE MANIPULATIVE STRATEGY IN THE AUTHORITARIAN ENGLISH DISCOURSE OF CHILDREN

Soloshchuk Liudmyla[1]
Pakharenko Anastasiia[2]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_32

Abstract. The purpose of this paper is to identify the principles of manipulation in the authoritarian English discourse of children. The study summarizes the latest findings of the research on discourse manipulation of adult interlocutors and aims at the defining of the manipulative discourse of children. It highlights the characteristic lexical, semantic and pragmatic features of the discourse in which the children's manipulation is presented. Their variability in different communicative situations is traced. The methodology of the study is based on the anthropocentric approach in linguistics. The research started with selecting the dialogic discourse fragments from literary pieces by British and American writers of the 20th and early 21st centuries and movie scripts in which manipulation strategy implemented by children aged between 4 and 16 is presented. At the second stage, the method of discourse analysis was applied in order to classify the fragments into related categories based on the age of interlocutors and the degree of their relation to each other. The categories in question appeared to be the configurations "pre-school manipulative child – pre-school child", "pre-school manipulative child – middle-/high-school child", "middle-/high-school manipulative child – pre-school child", "middle-/high-school manipulative child – middle-/high-school child". At the third stage, discourse manipulation was defined as a communicative practice in which the influence is exerted by a child over his/her interlocutor by a number of verbal and nonverbal resources, usually against the recipient's will. It is aimed at the indirect controlling and modifying the opponent's cognitive and behavioral activities according to the manipulative speaker's wishes

[1] Doctor of Philology, Full Professor at the English Philology Department,
V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine
[2] Lecturer at the English Philology Department,
V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

© Soloshchuk Liudmyla, Pakharenko Anastasiia

and intentions. Eventually, through the pragmatic analysis the discourse tactics which lie within the scope of the manipulative strategy were singled out. The latter is presented by the tactics of appealing to the rational and emotional spheres of the addressee, including the involvement a third person for intermediated manipulative influence (techniques of shifting the responsibility; generalization; negative reference to a third person or referring to him through relevant sources or artifacts); the tactic of creating an image of a reward; the tactic of pretended kindness. The results of the analysis of the lexical and semantic areas of manipulation showed that the verbal and nonverbal means which implement manipulation in the above-mentioned interlocutors' configurations vary according to each situation in particular. The findings proved that the complexity of the discourse tactics chosen varies depending on the age of the manipulative child and that of his/her interlocutor's. The older the recipient is, the more complicated the manipulative strategy implementation is.

1. Introduction

Constantly being in a society which is continually developing provides a personality with information streams which influence him/her in a certain way. Following O. V. Shelestjuk, speech influence means "conveying information from the speaker to the recipient in the process of communication in the oral/written form with the help of linguistic, paralinguistic or extralinguistic symbolic means. It is driven by the addresser's conscious or subconscious intentions and the goals of communication – meaningful, communicative or informative, as well as presuppositions and a specific sign situation" [55, p. 38].

In a narrower sense speech influence may differ through the speaker's particular meaningful goals which are aimed either at encouraging him to act in a particular way, change the attitude of the addressee to the addresser, modify his world perception or alter his rational, emotional and psychophysical state through the use of verbal and nonverbal means of communication.

Speech influence is based on several criteria: a) the type of the addresser-addressee interaction. It can be explicit and implicit (the latter presupposes no direct expression of the addresser's will and implies decoding of perception and subconscious perception of the implicit contents) [51, p. 37-41]; b) the addressee's awareness/unawareness of the influence (conscious –

intentional and nonconscious – unintentional). Exerting conscious influence, the addresser aims at making the addressee react verbally, physically or emotionally; exerting influence over the addressee without any realization of it, the addresser does not plan to get a certain result or reaction from the addressee [62, p. 157].

The direct influence on the recipient is exerted through the participant of the conversation applying strategies which implement his intentions and communicative objectives. Opting for a particular strategy and its speech implementation directly depend on such pragmatic factors as the degree of the speakers' acquaintance, their social role, age, national and cultural identity, their knowledge of the cognitive and psychological spheres of the addressee, i.e. his communicative experience and expertise [2, p. 158-160].

Discourse studies interpret a strategy as "a complex of speech [24, p. 54] / non-speech actions" [19, p. 51], "the pragmalinguistic principle of actualizing illocutionary meanings" [53, p. 35], including the speaker communicative intention /plan [2, p. 155; 65, p. 72], which appears to be based on satisfying one's own individual needs and desires due to the social experience, and objectivizing this experience in language [16, p. 85].

As the term "speech influence" is incredibly broad, there traditionally are singled out such subcategories/kinds of it as "combinations of techniques or operations connected with the practical activity determined by the illocutionary forces of the influencing subject, and chosen by him for specific goals" [55, p. 43]. The background of studying such kinds of speech influence as suggestion, persuasion, neurolinguistic programming allows to focus on the researching of the phenomenon of manipulation.

Exerting the manipulative influence over the addressee has been highlighted in a manifold of scientific fields, linguistics in particular. A number of works focus on studying the manipulative influence in the political discourse [13; 17; 23; 24; 25; 27; 32; 36; 38; 42; 46; 67], advertising discourse [30; 68], media discourse [14; 41; 58], marketing discourse [29], fairy-tale discourse [49] and other discourse types. Moreover, manipulation with consideration for the speaker's gender has been covered [61; 62; 63]. Scientific attention has been also paid to verbal and nonverbal characteristics of implementing the strategy of manipulation [1; 6; 31; 33; 37; 39; 60], positive manipulation has been looked into [56]. This being stated proves the constant interest of scholars in this phenomenon and its topicality and applicability for the present-day science.

Researching the linguistic aspects of manipulation views an adult speaker as the subject, i.e. as a fully-grown and developed discursive personality. Analyzing the verbal and nonverbal implementation of speech manipulation at different age-based life stages in children's communication in the English authoritarian discourse of children requires more studying and structural analyzing, which proves the significance of our study. The principal objective of this paper is to demonstrate the tactical variability of the manipulative strategy implementation depending on the age of the communicative partner and the type of relationship the speakers are involved in through the methods of discourse and pragmatic analysis.

In order to reach the objective of this paper the following sequence of methodological steps have been undertaken: underpinning the foundation for studying manipulative influence, exposing the implementation of the manipulation strategy in the authoritarian discourse of children in terms of its tactic variability, lexical, semantic and structural contents in different dialogical situations.

The object matter of this paper is the manipulation tactics in the English authoritarian discourse of children, the subject matter being lexical, semantic and pragmatic characteristics of the tactics.

The analysis of the manipulation strategy proved that not only the tactical and structural arsenal of the manipulation strategy varies according to the situations, but the style of its implementation as well. E. Shostrom suggests singling out four types of manipulation systems (manipulators): 1) the active manipulator – the one who attempts at controlling the recipient through applying active methods; 2) the passive manipulator – the one who overtakes the opponent by pretending to be weak and helpless; suffering a defeat in fact gives him an advantage, i.e. helps reach the chosen objective; 3) the competitive manipulator – the one who takes life as competition, and always switches between the active and passive role; 4) the indifferent manipulator – the one who plays indifference and unconcern; it is typical for wedded couples [57].

The manipulative capability as a trait of a discursive personality manifests "relations with other speakers not on even terms, but as if they are just objects" [18, p. 221]. Thus, the manipulator violates the norms of harmonious communication, paying too little respect to the recipient and trying to control him against his will. The chosen definition and the characteristics of implementing manipulation in interpersonal communication are to be given further.

2. Verbal manipulation in linguistic studies

Manipulation is viewed in this paper as one of the strategies in the authoritarian discourse. According to the illocutionary objective of the speaker, three types of authoritarianism are singled out: 1) authoritarian manipulation, 2) authoritarian pressure and 3) authoritarian domination [33].

Within the scope of our linguistic interest the authoritarian manipulation is interpreted as a hidden kind of psychological and communicative influence over the recipient, a group of people or a large number of speakers the implementation of which leads to "modifying the interconnected algorithms and modes of the way their conscience, sub-conscience and non-conscience work" [26, p. 14]. It is achieved through the meeting of the speaker's perlocutionary objectives [60, p. 139] and leads to the addressee modifying his existent intentions, knowledge and skills or having new ones which do not match the currently present knowledge [1, p. 7; 7, p. 19; 14, p. 10; 15, p. 59; 21, p. 8; 34, p. 5; 43; 44]. In this respect speech manipulation is exercised through the skillful applying of language resources for realizing impact on the recipient's cognitive and behavioral activity the result of which is a cognitive dissonance [21, p. 6]. Apart from this, it changes the rational, emotional and psychological state of the person's evaluation and behavior motivation [13, p. 359; 31, p. 24; 54, p. 103]. The manipulator plans and foresees the addressee's speech behavior judging from his own knowledge and motives [63, p. 188], and asserts himself placing his interlocutor at a lower status level than himself in a specific communicative situation [54, p. 52].

The discourse manifestation of manipulation lies in using the characteristic features of the ideological discourse, the tactics of emphasizing "our" good and "their" bad in particular [13, p. 359]. The manipulator combines various verbal means for expressing "a certain contextual, thematic, functional, pragmatic, formally stylistic content guided by a global stylistic objective" [63, p. 188]. Manipulation can be both verbal and nonverbal (actional), conscious and non-conscious/intuitive [35, p. 359; 43, p. 171-174; 48, p. 22]. The above-mentioned types of manipulation are all typical of the English authoritarian discourse of children. Their implementation takes place through applying manipulation tactics and techniques.

A manipulative tactic is a speech action, a manifold of techniques to implement manipulation for deluding the addressee in a hidden way and encouraging him to act for the addresser's benefit. Thus, a manipulation technique is a way to create an utterance which implements a manipulation tactic [31, p. 48; 40, p. 34].

Looking into the phenomenon of manipulation L.Je. Sorokina [61, p. 18] asserts that speech manipulation is a peculiar phenomenon which can be built up differently depending on the conditions of its implementation (the type of discourse – pedagogical, military, medical, ecological, family discourse; the age of the interlocutors – children, teenagers, adults, people of middle age; the level of their communicative competence and life experience; the type of relationships they are involved in – family members, close friends, colleagues, acquaintances who barely keep in touch quite seldom; gender identity;). The researcher claims there to be three lines of strategic manipulation behavior, i.e. three macro-strategies: cooperative, regulatory and conflicting. The tactics used for their implementation may acquire a manipulative nature while applied in the process of communication. The pragmatic objective of having a one-sided advantage and control over an addressee is to be achieved.

3. The children's tactics of manipulation

The manipulation strategy in the authoritarian discourse of children is implemented by means of four principal tactics: appealing to the rational and emotional spheres of the addressee; manipulating the addressee through the intermediated influence over a third person; creating an idea of a reward; the tactic of pretended kindness. Each of the tactics is reflected in applying manipulation techniques (shifting responsibility, generalization, negative reference to a third person and referring to him through influential sources or artifacts) for resolving the task of the tactic [4; 24, p. 125]. Manipulation moves, which are units of a lower level, help to construct and implement a certain technique.

The tactic of appealing to the rational sphere or emotions of the addressee is actualized through appealing to the person's logical thinking or basic emotions – compassion, fear, guilt, etc. The choice of the tactical arsenal depends on the age of both an addresser and addressee. The tactic is typical of children of different age – from preschool to teenage.

The main cause which triggers pre-school children's desire to try themselves at controlling adults or older children by means of language is considered to be their inequality in speech interaction [44, p. 346]. Under the circumstances when the role of the older speaker is generally understood as a dominant one in comparison with that of a preschooler, and the communication is vertical, children tend to refuse the direct implementation

of their plans and try to modify the cognitive and behavioral mindsets of the adults through speech manipulation [44, p. 347].

With pre-school children, actional (nonverbal) manipulation is typical. It lies in applying nonverbal means like tears, hysterics, sneezing which are used alongside with verbal means. As manipulation is generally too complicated for pre-school children, considering their level of speech development, manipulation occurs through the usage of any available means of language/paralanguage at the current stage. During early childhood, actional manipulation is mostly non-conscious and is applied as an empiric way of gaining the desired things.

The analysis of the factual material showed the results that are in agreement with the opinion of A.A. Osipova [43] as to actional manipulation being characteristic of preschool children. It is typical for pre-schoolers when the verbal elements put into practice earlier have not yielded any desirable result. For 4-year-old Ramona it is a tragedy that her guests refuse to eat the biscuits because of her silly joke. In order to put pressure on the other children the whole nonverbal arsenal is applied – kinesic (*thrusting her handful of cookies at the children; threw the fig Newtons at her guests; banging her fists on the floor),* proxemic *(threw herself on the floor)* and prosodic *(yelled; howled)*:

"You eat these," Ramona yelled, thrusting her handful of cookies at the children, who backed away. Ramona stamped her feet and screamed. Then she threw the fig Newtons at her guests as hard as she could. "My mother won't let me eat worms!" shouted a little boy. Ramona threw herself on the floor and kicked. "This is my party! They're supposed to eat the refreshments!" Ramona howled, banging her heels on the floor [11, p. 140-142].

Thus, opting for this tactic in talking with the children of the same age mostly does not guarantee its being successful, which leads to a communicative failure and prevents a further cooperative dialogue.

The technique proves to be more efficient while applying it in communication with older children:

Murph jerked the papers away from Ramona. Kicking and howling, she threw herself on the sidewalk. "You give me back my papers!" she screamed. "They aren't your papers," said Murph, his face and ears so crimson with embarrassment that Henry almost felt sorry for him, because he knew how exasperating Ramona could be… [9, p. 176]. Being physically, intellectually and verbally unable to withstand Murph, who is seven years

older than Ramona, the latter one activates unconsciously the only efficient mechanism in her opinion – constructing the emotional tension of the situation by means of excessively expressive prosodic behaviour (*screamed*) and changing the space dimension of communication (*threw herself on the sidewalk*). The first attempts at manipulating others are made by children non-consciously, mimicking adults, using the prearranged speech patterns learnt from them, and afterwards, as the children grow older, the level of conscious manipulation actions grows [45, p. 206-207].

The success of this behavior type is guaranteed by direct influence over the cognitive and emotional spheres of the older child who has a bigger life experience and takes into account the socially accepted opinion helping the younger and the weaker, and therefore feels guilty and does not wish to "lose a face" looking like a bully who offends a younger child. The manipulator creates a situation in which his "victim" either yields to the undesirable demand or risks suffering social embarrassment [3, p. 26-27]. Murph's psychophysiological reaction proves his embarrassment over Ramona's behavior (*his face and ears so crimson with embarrassment*).

Children start acquiring the skills of conscious manipulation, according to A. A. Osipova, at the early preschool age [43, p. 171]. The conscious appealing to the addressee's emotional sphere prevails with middle- and high- school children. The role of the active manipulator may be carried out by the child both younger and older than the child who is the object of manipulation [13, p. 362]. Some researchers claim [3, p. 27; 35, p. 358] that manipulating the recipient to one's own advantage does not necessarily depend on the speaker's having a higher social position or possessing certain resources (in communication we interpret them as an advantage through being older than the interlocutor, a higher social status and larger life expertise). Nevertheless, the latter may be of help for the manipulator while exerting influence over the addressee.

Thus, in communication of siblings the manipulating child who is younger than the recipient may reach his objective through activating the feeling of responsibility and guilt of the older sibling. Phoebe tries to prevent her brother from leaving home. The girl refuses to go back to school ever again. The initial move includes revealing her hurt feelings because of his wish to leave her. They are explicated by means of a kinesic nonverbal component (*took off my red hunting hat – the one I gave her – and practically chucked it right in my face)* and a shift in the spacial orientation

towards the recipient *(Then she turned her back on me again)* as a way of increasing the influential effect. A pejorative directive *(so shut up!)* adds to enlarging the influence on the elder brother, though being not typical for the communication of siblings and it shakes him down most:

She wouldn't answer me. All she did was, she took off my red hunting hat – the one I gave her – and practically chucked it right in my face. Then she turned her back on me again. "Come on, hey. I'll walk you back to school," I said. "I'm not going back to school." I didn't know what to say when she said that. I just stood there for a couple of minutes. "You have to go back to school. You want to be in that play, don't you? You want to be Benedict Arnold, don't you?" "No." "Sure you do. Certainly, you do. C'mon, now, let's go," I said. "In the first place, I'm not going away anywhere, I told you. I'm going home. I'm going home as soon as you go back to school. First, I'm gonna go down to the station and get my bags, and then I'm gonna go straight -" "I said I'm not going back to school. You can do what you want to do, but I'm not going back to school," she said. "So shut up." It was the first time she ever told me to shut up. It sounded terrible. God, it sounded terrible. It sounded worse than swearing [52, p. 111].

A higher level of complexity of the verbal manipulation is inherent in the speech of middle- and high-school children. Unlike a younger child manipulating an older than himself speaker, in the manipulation of the same-aged children the verbal means while appealing to the recipient's ratio and emotions become more branched, relevant and fundamental. The implementation of the tactic requires more moves and techniques, which is conditioned by quite a mature level of logical mechanisms of implicating and the acquired life experience of the speaker [64, p. 20]. It allows easier decoding of the intention and preventing manipulation.

A middle-school child becomes argumentative, comprises discourse markers of encouragement and drawing attention to the problem, pushing the addressee towards making a decision suitable for the manipulator. A step-by-step argumentation implements the technique of shifting responsibility [13, p. 368]. Usually, as O. H. Zvjerjeva asserts, in this way the infantilism of a younger child is manifested in comparison with an older child, thus demonstrating the dependency of the former on the latter [68, p. 179]. This technique is applied, though, among children of the same age as well, when speakers experience fear because of the things done and do not dare to undertake hard decisions:

"C'mon, Lonnie –". "Look, we can go back and forth forever. So I'm just going to tell you: I'm not killing that bird. So either you're going to do it, or we're going to leave the bird out here to die on its own. Those are the only two possibilities, okay?" So I walked up to the bird [20, p. 10].

Activating Julian's compassion his friend Lonny talks him into killing the injured pigeon. All the previously applied tactics proved inefficient, the boy decides to increase the categoricalness of his utterances with the help of a sentence which directly demonstrates his intention *(so I'm just going to tell you)*. It is expressed by a pair conjunction of choice *(so either you…or)*. The effect is enforced with the help of "emotional blackmailing" [37, p. 75] – describing horrible consequences of Julian's passivity *(leave the bird out there to die on its own)* and an attributive intensifier with a limiting meaning *(the only two possibilities)*.

Among the techniques resorted to by a child in order to encourage the speaker of the same age to do the desirable actions, the manipulator often uses appealing to the rational sphere of the addressee. Having gained enough skills and knowledge about the world around and the norms ruling the society, the child may implement the generalization technique [13, p. 370] through appealing to the speaker's gender identity. It is most common for utterances directed at the members of the opposite sex [61, p. 9]:

Malee has been silent this entire time. Seeing a moment, she speaks up.
MALEE: I'm thirsty. (to Leonard) Can you get us some drinks?
LEONARD: Why me?
MALEE: Because it's the gentlemanly thing to do.
JACOB: I'll get the drinks
MALEE: I'll go with you.
Leonard looks to Jacob.
LEONARD: Fine, I'll get the drinks.
Leonard exits [8, p. 62].

Trying to talk face-to-face with Jacob, Malee asks Leonard for a drink. The stimulus to act is the girl's referring to the stereotypical man's role which means being polite and helpful whenever necessary. The objective is reached by using a simple generalizing sentence (*it's the gentlemanly thing to do)* with an argumentative marker (*because)*.

Manipulating the addressee collectively is also worthy of scientific attention. In it the manipulating speakers "attack" the addressee in sequence. The step-by-step structure based on turn-taking may introduce the tactic of creating a valuable

object/reward actualized by value-based markers – emotionally intensive lexemes belonging to the valuable axiological field of a person [39, p. 122]:

Just as Gina was about to tell us what we already knew, she spotted something that made her jaw clamp like a clam. The Cabinet were approaching! If the rest of the school had not taken them so seriously, I would have laughed then, because they walked like a movie mean-girl gang, with heads held high and each with one hand (the right) in her blazer pocket. Brodie acknowledged Katie and me by giving us a small nod that barely tilted her chin. Then she turned to Gina. "Hey there, Regina. We hear you've been going around the school telling all and sundry that Amber has damaged your good name." She actually used the words "all and sundry", Linh. "Oh yeah?" demanded Gina, but her voice was fearful. "Who told you that?" "It doesn't matter who told who what." That was Chelsea – she was less articulate. "If you have a problem with any of us, you should have the guts to say it to our faces." "Yeah," said Amber. "I thought we were friends." Gina looked stunned: she'd never so much as contemplated the possibility that the Cabinet would consider her a friend. "I'm hurt that you've been backstabbing me, Gina," said Amber. "I thought that, as friends, we could joke around about stuff like that. I didn't mean it! If anyone is the slut, it is obviously me." Gina was even more flabbergasted [50, p. 22-23].

Some students of an elite girls' school play around Gina. Their objective is to indicate to the girl where she rightfully belongs, from their point of view. By conjuring up an image of a reward in the interlocutor's mind, the addresser of the tactic constructs his discourse around it and a potential chance of getting this reward.

Not only an object or an event may be presented as desirable. It may be a possibility to identify oneself as a member of a certain social group which is, for instance, separated from others by the status distance as it is demonstrated in the fragment above. The manipulation begins with the move of presenting the fuzzy information *(We hear you've been)* in an accusation sentence joined by a hyperbolized idiomatic expression [13, p. 373] *(all and sundry)* and *(damaged your good name)*. The next move of avoiding the direct answering the question *(It doesn't matter who told who what)* and a conditional sentence with an illocution of reproach are preparatory before the main step – manipulating through appealing to Gina's emotions *(I'm hurt)* by using the metaphor *(You've been backstabbing me)* and the syntactic repetition combined with the lexeme representing

values *(I thought we were friends; I thought that as friends)*. The latter is regarded by D. S. Muhortov as a syntactic transformation of concentrating attention on the intention which the speaker wishes to highlight [39, p. 120]. The final move is applying an antithesis by means of the lexical unit denoting a valuable idea/thing *(friends)* and a pejorative word *(slut)*.

The complexity of tactic structures varies depending on the age of the addressee of manipulative influence. Unlike the multi-step structure of manipulation in the communication of middle- and high-school children, in case of manipulating the speaker with whom the addresser has a substantial age difference, especially if he belongs to the nuclear zone of the discursive surrounding [59], the implementation of the tactic does not require any extra moves. Thus, the addresser may reach his objective in one or two moves only. The most typical element of the syntactic level is the pattern of a complex sentence with a cause-and-effect connection *(If you….I will…)*:

"We're going to the store, Kitty", I say. She's lying on the floor propped up on her elbows. …" don't want to come. I want to watch my shows." "If you come, I'll let you pick out an ice cream." Kitty gets to her feet [22].

Another syntactic pattern consists of a simple interrogative incomplete sentence. An informal question of the lowered register *(Wanna see?)* together with an indefinite pronoun *(something)* awake Gordie's curiosity and stimulate his wish to find out the information which is interesting for him at the moment:

"Gordie! You wanna see something?" "Sure, I guess so. What?" "Come on down here first." He pointed at the narrow space between the Blue Point Diner and the Castle Rock Drug Store. "What is it, Chris?" "Come on, I said!" [28, p. 20].

The lexical level marks as the most frequent the verb *let*, hesitation markers (*maybe, perhaps)* and inclusion markers, mainly possessive pronouns *(our, one of us)*:

Now that she did not have to read Big Steve unless she wanted to, Beezus felt she would not mind reading it once in a while. 'Come on, Ramona,' she said. 'Maybe I'll have time to read to you before Father comes home.' 'O.K.,' said Ramona happily, as she took Beezus's hand [11, p. 37].

For a younger naughty sister, the hesitation marker *(maybe)* symbolizes a potential "reward" – reading her favourite book. It all depends upon how politely she behaves. The efficiency of the tactic is proved in Ramona's verbal and nonverbal behaviour *(said Ramona happily, as she took Beezus's hand)*.

For a younger child it is honour to belong with the company of older children and be identified as one of them:

Look at me, man. Wanna be in our gang? Prove yourself, then. Go on. Go on. (pushes him closer) [66, 1:04:00].

It is exactly the wish of a group identification, belonging to the circle of "my" people [14, p. 112] that the manipulator highlights by using a possessive pronoun *(our)* and a directive after it (*prove yourself).*

Manipulating a valuable object/idea proves to be quite a productive tactic. Nevertheless, it may appear inefficient because of making a wrong move at a certain stage of the dialogue:

"Uh . . . Ramona, I am going to let you in on a secret. A big secret." Ramona, who liked secrets, looked interested. Henry decided to build it up. "A secret that only boys know," he added impressively. "I don't like boys," Ramona informed him. "Boys are mean" [12, p. 139].

In this fragment the manipulation is based on the gradation principle. Amplified by an intensifying adjective *(big),* the noun trigger (*secret)* as a powerful means of exerting influence over the emotional sphere of the child, however, fails to produce the planned impression on the girl while the addresser tries to increase the importance of his words with an attribute *(that only boys know)*. The communicative failure arises due to Ramona's personal likes and dislikes, supported by a clause with a predicative of a negative evaluation *(Boys are mean).*

Getting a third person involved for an intermediated emotional influence is another manipulation tactic. The implementation occurs through direct referring to a third person who contributes to manipulating actively or passively:

"Ouch," said Austine loudly, as everyone stopped dancing. "Mrs. Spofford, Otis bumped into me." "I did not," said Otis. "You jumped in front of me." "Well, you weren't supposed to be there," said Austine, as she stood up and rubbed herself. "Was he, Mrs. Spofford?" "Otis, run along and play like a good boy," said Valerie Todd Spofford [10, p. 28].

Austine gets rid of the ballet teacher's son who is annoying and distracts everybody in the class. For manipulating an addresser may present a certain amount of information which contradicts the reality [3, p. 11]. Through introducing the modal meaning of obligation *(you were not supposed to be there)*, some changes occur in the adult addressee's conscience. It appeals to the teacher's rational sphere, even though it is not meant for her. The

vocative *(Mrs. Spofford)* together with an incomplete repeated question increase the significance of the girl's utterance.

Manipulating the addressee may also take place through influencing a third person's emotions. In this case nonverbal components of communication are of special importance:

And then – "WAHHHH!" That was Georgia, making like a howler monkey and trying to look like she was crying, which she wasn't, the big faker. Then the worst thing of all happened. I looked up at Mom again. She hadn't moved, but this one tear rolled down her cheek. Then she turned away and walked into the back room without saying anything at all [47, p. 56].

Rafe's younger sister tells their mother inadvertently about her brother's bad behaviour at school. An angry Rafe kicks his sister under the table and gets a bright nonverbal reaction in response *(making like a howler monkey* та *trying to look like she was crying)*. The mother's nonverbal reaction *(She hadn't moved, but this one tear rolled down her cheek. Then she turned away and walked into the back room without saying anything at all)* makes the boy feel bad because of the guilt that is activated.

Manipulating through a mediator may be implemented through the technique of its negative presentation by means of undermining authority for others:

RUDY: Leonard, you in?
JACOB: You don't have to go if you don't want to.
RUDY: Don't listen to him. He's a pussy.
Leonard looks between Jacob and Malee.
LEONARD: I'll go.
RUDY: Finally, someone with balls [8, p. 13].

Leonard's tactic move is based on his brother's utterance containing an element which points out the absence of necessity to carry out an action and a volition verb *(You don't have to go if you don't want to)*. Using invectives to characterize Jacob helps convince Leonard, as he does not wish to be associated with being week and unmanly like Jacob. The correct decision is approved by an utterance of praise *(finally, someone with balls)*.

Manipulating the emotional sphere through a mediator may also be implemented by means of referring to a third person with mentioning influential resources or artifacts, such as photos, for instance [13, p. 376] to activate the guilt. The center of the emotional attack on Kenny who is older than Jacob is presented by the photos of his brother who died because of

Kenny's careless actions. Introducing a narrative element referring to the happy time spent with his brother *(Halloween was his favourite holiday; every single Halloween since we were five; how happy he was)* puts pressure on the addressee until he begs to stop *(Stop it)*:

A moment later, Kenny enters, looking pissed off. He sits across from Jacob and picks up the phone.

KENNY: What did you say to him?

JACOB: I thought you'd both like to know that Halloween was Rudy's favorite holiday.

Jacob picks up some pictures and presses them against the glass.

JACOB: These are pictures from every single Halloween since we were five. You see how happy he was?

KENNY: Stop it [8, p. 51].

A particularly different type of manipulation is embodied when its objective may be treated as a "noble" one [54, p. 104], so called manipulation with the ethical perspective [35, p. 353; 60, p. 137], leading to a "mild" speech influence [55, p. 40]. It implies providing the psychological assistance and support to another person, when rational means of persuasion prove inefficient. In the tactical arsenal of an authoritarian child this tactic may undergo certain changes and be transformed into the tactic of pretended kindness:

Then, seeing how angry Beezus was, she smiled and offered her an apple. "I want to share the apples," she said sweetly. "Oh, no, you don't," said Beezus. "And don't try to work that sharing business on me!" That was one of the difficult things about Ramona [11, p. 105].

Ramona's elder sister caught her red-handed – the girl nibbled at all the apples in the basement of their house and tries to escape punishment. Characteristic features for this tactic are lexemes with an inclusivity component *(share the apples)* and manipulating the elements of the speaker's nonverbal passport [59], namely faking friendly facial and hand gestures *(smiled and offered me an apple)*.

Pre-schoolers' plans to manipulate older interlocutors often turn out unproductive due to the barely hidden nature of such kind of manipulation. Older addressees easily decode the hidden intention of the child manipulator having broader competence than the latter. This results in switching the communicative roles by both interlocutors in the English authoritarian discourse of children.

4. Conclusions

1. Manipulation is a discourse practice which comprises a cognitive and social dimension and aims at changing the way of thinking, intentions or actions of the addressee without him realizing it. Manipulating the addressee is one of the potential strategies of speech influence resorted to by a discursive personality. The ability to manipulate and implicitly introduce changes into the world perception and the way of thinking of the recipient through verbal and nonverbal means of communication goes through certain stages of formation acquiring its peculiar characteristics.

2. The main tactic arsenal of children while implementing the manipulation strategy comprises the tactic of appealing to the rational and emotional spheres of the addressee, including the involvement of a third person for intermediated manipulative influence (techniques of shifting responsibility; generalization; negative reference to a third person or referring to him through important sources or artifacts); the tactic of creating an image of a reward; the tactic of pretended kindness.

3. In view of the structural complexity of the tactics, they tend to acquire a more branched structure and their step-by-step implementation with the discursive personality's maturing. The younger the addresser, the simpler the structure of the manipulative tactic is, frequently it is a single-step one. The characteristics of the lexical and semantic contents of the tactics vary in every particular situation. The nonverbal part of the tactics is mostly activated by manipulators of pre-school age, and it is distinct in exceeding expressivity at the levels of kinesic, proxemic and prosodic systems. For middle- and high-school manipulators the verbal part of manipulation is of greater importance.

4. The efficiency of the tactics depends directly on the age of the manipulating child and that of the addressee. Manipulation proves most successful under the circumstances of social disparity, i.e. the age gap between the speakers, which is connected with the stereotypic understanding of what constitutes decent speech behavior of interlocutors with different social status.

Further prospects of the research include tracing lexical, semantic and pragmatic characteristics of the manipulation strategy in the English authoritarian discourse of children with respect to the interlocutors' gender identity.

References:

1. Babyre, O. V. (2014). Persuazyvni i manipuljatyvni strateghiji anghlomovnoji komunikaciji z ekotematyky: Avtoref. diss. kand. filol. nauk [Persuasive and Manipulation Strategies of the English Ecological Subject. PhD diss. synopsis]. Kyiv. (in Ukrainian)

2. Bacevych, F. S. (2011). Vstup do linghvistychnoji praghmatyky [Introduction to Linguistic Pragmatics]. Kyiv: Akademija. (in Ukrainian)

3. Billig, M. (2014). Manipulating information and manipulating: examples from the 2004 Portuguese Parliamentary celebration of the April revolution. *Critical Discourse Studies*, no. 11(2), pp. 158-174.

4. Bjelova, A. D. (2004). Komunikatyvni strateghiji i taktyky : problemy systematyky [Communicative Strategies and Tactics: Systematization Issues]. *The Linguistic and Conceptual Pictures of the World*, no. 10, pp. 11-16.

5. Cabrejas-Pa N Uelas, A. B. (2017). Manipulation as an ideological tool in the political genre of Parliamentary discourses. *Pragmatics*, no. 27(2), pp. 207-234.

6. Chabak, L. A. (2017). Movni zasoby politychnoji manipuljaciji [Verbal Means of Political Manipulation]. *Problems of Social Work: Philosophy, Psychology, Sociology*, no. 1(9), pp. 86-90.

7. Chernyavskaya, V. E. (2012). Diskurs vlasti i vlast' diskursa [The Power of Discourse and the Discourse of Power]. Moscow: FLINTA. (in Russian)

8. Cipriano, A. 12 and Holding. Retrieved from: http://www.dailyscript.com/scripts/12+and+Holding.pdf

9. Cleary, B. (1990). *Henry and the paper Route.* New York: Harper Collins.

10. Cleary, B. (2008). *Ellen Tebbits*. New York: Harper Collins.

11. Cleary, B. (2013). *Beezus and Ramona*. New York: Harper Collins.

12. Cleary, B. (2014). *Henry and the Club House.* New York: Harper Collins.

13. Dijk van, T. A. (2006). Discourse and manipulation. *Discourse and Society*, vol. 17(2), pp. 359-383.

14. Dmytruk, O. V. (2006). Manipuljatyvni strateghiji v suchasnij anghlomovnij komunikaciji (na materiali tekstiv drukovanykh ta Internet-vydanj 2000-2005 rokiv) [Manipulative Strategies in Modern English Communication (on the material of printed and Internet editions of 2000-2005)] (PhD Thesis). Kyiv.

15. Docenko, E. L. (1996). Psihologiya manipulyacii [Pshychology of Manipulation]. Moscow: Progress. (in Russian)

16. Frolova, I. Je., (2009). Strateghija konfrontaciji v anghlomovnomu dyskursi [The Strategy of Confrontation in English Discourse]. Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University. (in Ukrainian)

17. Furko, P. (2017). Manipulative uses of pragmatic markers in political discourse. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/318170377_Manipulative_uses_of_pragmatic_markers_in_political_discourse

18. Furman, A. V. (2017). Manipuljacija jak fenomen socialjno-psykhologhichnogho tysku [Manipulation as a Phenomenon of Social and Psychological Abuse]. Retrieved from: http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/21416/1/220-223.pdf

19. Ghalapchuk-Tarnavsjka, O. M. (2014). Vikova dyferenciacija strateghij i taktyk simejnogho dyskursu (na materiali suchasnoji anghlijsjkoji movy) [Age

Differentiation of Discourse Strategies and Tactics in English Family Discourse (on modern English)]. *Burning Issues of English Philology*, no. 1, pp. 50-55.

20. Goldblatt, M. (2013). *Twerp.* New York: Yearling.

21. Golubeva, T. M. (2009). Yazykovaya manipulyaciya v predvybornom diskurse (na materiale amerikanskogo varianta anglijskogo yazyka) : avtoref. dis. … kand. filol. nauk [Language Manipulation in Pre-Election Discourse (on American English. PhD diss. synopsis]. Nizhnij Novgorod. (in Russian)

22. Han, J. (2014). To All the Boys I've Loved Before. New York: Simon and Schuster Books.

23. Iljnycjka, L. L. (2010). Osoblyvosti vykorystannja sughestyvnykh ta manipuljatyvnykh tekhnologhij v suchasnomu anghlomovnomu politychnomu dyskursi [Peculiarities of Using Suggestive and Manipulative Technologies in Modern English Political Discourse]. *Linguistics of the XXI Century*, pp. 115-125.

24. Issers, O. S. (2008). Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi [Communicative Strategies and Tactics in Russian]. Moscow: LKI. (in Russian)

25. Kalishhuk, D. M. (2012). Psykholinghvistychni pryjomy movlennjevogho manipuljuvannja u politychnomu dyskursi. «Ghra u prostonarodnistj» [Psycholinguistic Methods of Speech Manipulation in Political Discourse. 'Play-Simpleton Game']. *V. N. Karazin Kharkiv Nation. University Messenger*, no. 1022, pp. 59-63.

26. Kalita, A. A., Taranenko, L. I. (2012). Rechevaya manipulyaciya: opredelenie, funkciya, mekhanizm realizacii [Speech Manipulation: Definition, Function, Realization Mechanism]. *V. N. Karazin Kharkiv National University Messenger*, no. 1022, pp. 10-19.

27. Kamil, S. I., Al-Hindawi, F. H. (2017). The Pragmatics of Manipulation in British and American Political Debates. *Anchor of Academic Publishing.*

28. King, St. (2018). *The Body.* New York: Scribner.

29. Klishhevsjka, L. Je. (2017). Komunikatyvna strateghija manipuljaciji u marketynghovomu dyskursi [Communicative Strategy of Manipulation in Marketing Discourse]. *Scientific Messenger of Humanitarian International University*, no. 28, pp. 21-24.

30. Koltysheva, E. Yu. (2008). Manipulyativnoe vozdejstvie v sovremennom reklamnom tekste: nam materiale angloyazychnyh glyancevyh zhurnalov dlya zhenshchin [Manipulative Influence in Modern Advertising Text (on English Glamorous Magazines for Women)]. (PhD Thesis), Yaroslavl'.

31. Kopnina, G. A. (2012). Rechevoe manipulirovanie [Speech Manipulation]. Moscow, FLINTA. (in Russian)

32. Kozhemjachenko, N. (2015). Linghvistychni zasoby manipuljaciji v anghlomovnij politychnij reklami [Linguistic Means of Manipulation in English Political Advertising]. *Theoretical and Didactic Philology*, no. 20, pp. 197-207.

33. Krjuchkova, P. H. (2003). Avtorytarnyj dyskurs (na materiali suchasnoji anghlijsjkoji movy) [Authoritarian Discourse (on Modern English)] (PhD Thesis), Kyiv.

34. Kuz'mina, T. V. (2017). Effektivnoe manipulirovanie povedeniem cheloveka [Effective Manipulation of Human Interaction]. Moscow: Trade Publishing Corporation 'Dashkov&Co. (in Russian)

35. Maillat, D., Oswald, S. (2009). Defining Manipulative Discourse: The pragmatics of cognitive illusions. *The International Review of Pragmatics*, no 21(2), pp. 348–370.

36. Maselj, Ju. (2012). Zaghaljna kharakterystyka strateghij ta taktyk manipuljuvannja v anghlomovnij politychnij reklami [General Characteristic of the Strategies and Tactics in English Political Advertising]. *Scientific Notes V. Vynnychenko CUSP University*, pp. 514-519.

37. Meljnyk, O. M. (2017). Linghvaljni ta paralinghvaljni zasoby aktualizaciji eghojizmu komunikantiv (na materiali anghlomovnoji khudozhnjoji prozy XX-XXI stolitj) [Linguistic and Paralinguistic Means of Actualizing Selfishness of Interlocutors (on English Fiction Prose of XX-XXI Centuries). (PhD Thesis), Lucjk-Zaporizhzhja.

38. Mihalyova, O. L. (2009). Politicheskij diskurs: Specifika manipulyativnogo vozdejstviya [Political Discourse: Peculiarities of manipulative Influence]. Moscow: LIBROKOM. (in Russian)

39. Muhortov, D. S., Krasnova, A. V. (2016). Diskursivnye markery manipulyacii kak realizaciya sub»ektivno-ocenochnogo akta govoryashchego [Discoursive markers of Manipulation Within the Framework of Subjective Evaluation]. *Political Linguistics*, no. 6(60), pp. 120-125.

40. Navasartyan, L. G. (2017). Yazykovye sredstva i rechevye priyomy manipulyacii informaciej v SMI [Linguistic Means and Techniques of Manipulating Information in Mass Media] (PhD Thesis), Saratov.

41. Nesterenko, O. Ju. (2011). Manipuljaciji u anghlomovnykh ZMI pry vysvitlenni podij na Blyzjkomu Skhodi ta u Pivnichnij Afryci [Manipulation in English Mass Media while Highlighting Events in the Middle East and North Africa]. *Linguistics of the XXI Century: New Research and Prospects*, pp. 238-244.

42. Nikitina, K. V. (2006). Tekhnologii rechevoj manipulyacii v politicheskom diskurse SMI (na materiale gazet SShA [Techniques of Speech Manipulation in Political Discourse of Mass Media (on newspapers of the USA)]. (PhD Thesis), Ufa.

43. Osipova, A. A. (2015). Manipulirovanije v detskoj rechi: zashita ili napadenije [Manipulation in Children's Speech: Self-defence or Attack?]. *The Problems of Ontolinguistics*, pp. 171-174.

44. Osipova, A. A. (2016). Kommunikativnye subtaktiki izobrazheniya zhertvy v rechevom povedenii doshkol'nikov: izobrazhaemaya ugroza zhizni i normal'nomu sushchestvovaniyu [Communicative Subtactics of the Pretend-victim in the Speech Behaviour of Preschoolers: Pretend Threat to Life and Normal Existence]. *Ontolinguistics*, pp. 346-351.

45. Osipova, A. A. (2017). Osobennosti detskogo rechevogo manipulirovaniya [Peculiarities of Children's Manipulation]. *Messenger of V. P. Astaphjev Krasnoyarski State Pedagogical University*, pp. 206-210.

46. Paljej, T. A. (2018). Ironija jak zasib politychnoji manipuljaciji: linghvistychnyj aspekt (na materiali anghlomovnogho politychnogho dyskursu) [Irony as a Means of Political Manipulation : Linguistic Aspect (on English Political Discourse). *V. S. Vernadski Scientific Notes*, no. 29(68), pp. 30-35.

47. Patterson, J. (2012). Middle School, the Worst Years of My Life. New York: Little, Brown and Company.

48. Pavlova, A. V. (2014). Verbal'nye i neverbal'nye sposoby manipulirovaniya v diskurse i vozmozhnosti ih klassifikacij po razlichnym osnovaniyam [Verbal and Noverbal Manipulation in Discourse and its Classifications Based on Different Criteria]. *ACTA LINGUISTICA*, no. 8, pp. 16-45.

49. Pikalova, A. O. (2012). Taktyky manipuljatyvnoji strateghiji v anghlomovnomu kazkovomu dyskursi [Tactics of Manipulation in English Fairy Discourse]. *Zhytomyr State University Messenger*, no. 64, pp. 185-189.

50. Pung, A. (2014). *Laurinda*. Melbourne: Black Inc.

51. Rizun, V. V., Nepyjvoda, N. F., Kornjejev, V. M. (2005). Linghvistyka vplyvu [Linguistics of Influence]. Kyiv: Kyivskyi Universytet. (in Ukrainian)

52. Salinger, J. (2010). *Catcher in the Rye.* London: Penguin General.

53. Sedov, K. F. (2004). Diskurs i lichnost': evolyuciya kommunikativnoj kompetencii [Discourse and Personality: Evolution of Communicative Competence]. Moscow: Labyrinth. (in Russian)

54. Sedov, K. F. (2016). Obshchaya i antropocentricheskaya lingvistika [General and Anthropocentric Linguistics]. Moscow: Publishing YaSK. (in Russian)

55. Shelestyuk, E. V. (2015). Rechevoe vozdejstvie: ontologiya i metodologiya issledovaniya [Speech Influence: Onthology and Methodology of Research]. Moscow: FLINTA. (in Russian)

56. Shkicjka, I. Ju. (2012). Manipuljatyvna strateghija pozytyvu v ukrajinsjkij movi : avtoref. dys. … dokt. filol. nauk [Positive Manipulation Strategy in Ukrainian, Doctoral diss. synopsis].

57. Shostrom, E. Anti-Karnegi (2004). [Anti Carnegie]. Retrieved from: http://lib.ru/PSIHO/SHOSTROM/antikarnegi.txt

58. Sidenko, N. G. (2014). Instrumenty movlennjevoji manipuljaciji v anghlomovnij «zhovtij» presi [Instruments of Speech Manipulation in the English Yellow Press]. *Notes on Roman and Germanic Philology*, no. 2(33), pp. 105-113.

59. Soloshchuk, L. V. (2006). Vzayemodiya verbal'nih i neverbal'nih componentov komunikacii u suchasnomu anglomovnomu discursi [Interaction of Verbal and Non-Verbal Components of Communication in the Modern English Discourse. Kharkiv. (in Ukrainian)

60. Sorlin, S. (2017). The Pragmatics of Manipulation: Exploiting im/politeness theories. *Journal of Pragmatics*, pp. 132-146.

61. Sorokina, L. Je. (2013). Movlennjeva manipuljacija v suchasnomu anghlomovnomu dialoghichnomu dyskursi: komunikatyvno-koghnityvnyj i ghendernyj aspekty. [Verbal Manipulation in Modern English Dialogical Discourse: Communicative, Cognitive and Gender Aspects, PhD diss. synopsis]. Kyiv: Kyiv National Linguistic University.

62. Sorokina, L. Je. (2014). Movlennjeva manipuljacija ta inshi vydy movlennjevogho vplyvu: terminologhichne rozmezhuvannja ponjatj [Verbal Manipulation and Other Types of Verbal Influence: Differentiation of Terminology]. *Scientific Messenger of International Humanitarian University*, no. 8, vol. 2, pp. 175-159.

63. Sorokina, L. Je. (2015). Komunikatyvna strateghija vs. manipuljatyvna strateghija [Communciative Strategy vs. Manipulation Strategy]. *Burning Issues of Foreign Philology*, no. 2, pp. 187-191.

64. Sternin, I. A. (2012). Osnovy rechevogo vozdejstviya [The Basics of Speech Influence]. Voronezh: Istoki. (in Russian)

65. Suhih, S. A. (1986). Rechevye interakcii i strategii [Speech Interactions and Strategies]. *Language Communication and Its Units*, pp. 71-77.

66. Watkins, J. *Eden Lake.* Retrieved from: https://www.springfieldspringfield.co.uk/movie_script.php?movie=eden-lake

67. Zajceva, M. O. (2012). Zasoby manipuljatyvnogho vplyvu v suchasnomu politychnomu dyskursi (linghvistychnyj aspekt) [Means of Manipulative Influence in Modern Political Discourse (Linguistic Aspect)]. *Linguistic Studies*, no. 34, pp. 101-104.

68. Zirka, V. V. (2005). Movna paradyghma manipuljatyvnoji ghry v reklami: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja doktora filol. nauk [Lamguage Paradigm of Manipulative Games in Advertising. PhD diss. synopsis]. Kyiv. (in Ukrainian)

69. Zvjerjeva, O. H. (2014). Komunikatyvni strateghiji siblinghiv v anghlomovnomu simejnomu dyskursi [Communicative Strategies of Siblings in the English Family Discourse] (PhD Thesis), Kharkiv: V. N. Karazin Kharkiv National University.

BETWEEN EAST AND WEST: ON THE IMPLICIT MEANINIGS IN THE NOVEL «SIDDHARTHA» BY H. HESSE

МІЖ СХОДОМ І ЗАХОДОМ: ДО ПРОБЛЕМИ ІМПЛІЦИТНИХ СМИСЛІВ У ПОВІСТІ Г. ГЕССЕ «СІДДГАРТГА»

Foka Mariia[1]

DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_33

Abstract. One of the key motives of H. Hesse's works, among them "Siddhartha", is the search for inner peace and harmony with the world, which is primarily related to the eastern and western knowledge, philosophy, and cultural codes. This chapter aims at examining the implicit meanings in the writer's novel "Siddhartha" from the perspective of the eastern and western doctrines. The research methods include analysis and generalization, the systemic approach. To fully understand and interpret the true messages of the writer's works readers need to know the essence of his spiritual and aesthetic values. The writer's interest in the eastern and western cultures is analyzed in the chapter. H. Hesse studies the Indo-Chinese ideas about the universe to find his inner self and understand the world. The main concepts are Dao (absolute truth), the Yin-Yang (inseparable and contradictory opposites), Atman (identity), and Brahman (the world spirit). At the same time H. Hesse learns the psychoanalytic theories by K. Jung and S. Freud. In these theories he seeks to understand human nature through the knowledge of conscious and unconscious phenomena. H. Hesse's spiritual and aesthetic searches are confined to the synthesis of the eastern and western doctrines. But the West does not disappear in the East, the East helps to know more deeply the West. The knowledge of the eastern and western codes helps to understand deeper both the philosophy of life of H. Hesse and his work, particularly "Siddhartha". The symbolic plan of the novel "Siddhartha" by H. Hesse is investigated. The author analyses Siddhartha's relationship with Govinda, Gautama, Kamala, Kamaswami, and Vasudeva, revealing in detail the image of the protagonist, mainly his way to the self-discovery.

[1] Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of Linguodidactics and Foreign Languages Department,
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Ukraine

© Foka Mariia

They are his alter-ego, the implementation of his unconscious. Under their influence Siddhartha searches his identity, each of them gives him opportunity to form an integral personality. According to C. Jung's concept, the way to identity can be divided into some stages: the rejection of Persona (the rejection of Brahmanism), the distancing and integration of Shadow/ Shadows (Govinda, Gautama, Kamala, Kamaswami, and Vasudeva) and Anima (Kamala), and pursuit of self-realization. This psychoanalytic theory can supplement significantly the eastern concepts, which are united with the idea of connection with Spirit (superior spiritual substance, Brahman, Dao) through the self-knowledge and overcoming of the illusive attachment to the empirical existence. H. Hesse associates the way of self-knowledge with Siddhartha's life. The pursuit of his identity, particularly in accordance with the western doctrine about self-realization and in consonance with the eastern understanding about the unity between Brahman and Atman, can realize with Love for the world and himself. Love is the most fundamental truth that combines the opposing eastern and western worldviews. Important keys to the decoding the implicit meanings are dreams, and their interpretations lead to the comprehension of the unconscious and true. The significant images are the image of the river, that is the condensed essence of truth and absolute, and the word "Om", that symbolizes the approaching of the soul to the higher spheres. The understanding of H. Hesse's philosophy of life, which forms a synthetic East-West philosophical system, lets readers take a new look at writer's well-known works.

1. Вступ

Індійська тема, що набула розвою в європейській літературі початку XX ст., надзвичайно цікавила тогочасних читачів. Вони слідком за письменниками вдавалися до східних культурно-філософських знань, бачачи в них шляхи осягнення найпотаємнішого й найважливішого. Найбільш показовими в цьому плані є індійські вірші В.Б. Єйтса, романи А. Деблина «Три стрибка Ван-луна» (1915), Л. Фейхтвагнера «Васантасени» (1916), Р. Роллана «Магатма Ґанді» (1923) та ін. Перелік органічно доповнює «індійська» повість Г. Гессе «Сіддгартга» (1922), яка користувалася надзвичайною популярністю не лише на батьківщині автора, у Німеччині, а й у Європі, Америці, Японії та багатьох інших країнах. Що більше, самі індійці відчули справжній дух Сходу на сторінках твору [див.: 20].

Вивченням справжніх смислів «Сіддгарти» Г. Гессе займалися такі дослідники, як-от: С. Аверинцев [1], Я. Акопян [2], А. Березіна [3], Н. Білоцерківець [4], Є. Завадська [11], О. Золотухіна [12], Є. Малиніна [13], І. Мегела [14], E.F. Casebeer [16], J. Hesse [18], M.M. Khattab [19], C. Marrer-Tising [21], J. Mileck [22], L.W. Tusken [23] та ін. Проте не всі аспекти недовисловленого у творі досліджено. Насамперед інтерпретація «Сіддгартга» («Siddhartha») вимагає звернення до східних і західних учень.

Мета – дослідити імпліцитні смисли у повісті Г. Гессе «Сіддгартга» крізь призму східного й західного світоглядів. Сформульована мета передбачає вирішення таких **завдань**: 1) визначити духовно-естетичні пошуки й цінності письменника в розрізі східних і західних учень; 2) проаналізувати символічний план повісті «Сіддгартга» з урахуванням східних і західних кодів.

Методологія дослідження включає аналіз, узагальнення, систематичний підхід, що дозволяють усебічно та глибоко розкрити символічне наповнення твору «Сіддгартга» Г. Гессе.

Сформульовані мета та завдання статті зумовлюють таку її **структуру**: по-перше, розгляд духовно-естетичних пошуків Г. Гессе крізь призму східних і західних учень; по-друге, розкриття східного й західного трактування символічного плану повісті письменника «Сіддгартга».

2. Духовно-естетичні пошуки Г. Гессе крізь призму східних і західних учень

Одними з провідних мотивів творчості Г. Гессе є сходження до себе, самопізнання та пошуки гармонії зі світом. Прагнення отримати відповіді на головні життєві питання спрямувало письменника звернутися до східної спадщини, що зумовлювалося не лише активним зацікавленням західного світу кінця XIX – початку XX ст. східним мистецтвом, а й мало витоки з дитинства Г. Гессе.

У своїх спогадах письменник неодноразово підкреслював особливе місце східної культури в його сім'ї та відзначав східну, насамперед індійську атмосферу, що панувала в родині. Так, Г. Гундерт, дід Г. Гессе, був відомим індологом і мовознавцем, автором перекладу Біблії мовою малаялам, упорядником граматики малаялам та малаялам-англійського словника, добре розмовляв санскритом. Як місіонер, Г. Гундерт тривалий час жив в Індії, де й народилася мати письмен-

ника М. Гундерт, що знала три індійські мови. Й. Гессе, батько письменника, також кілька років працював у країнах Південної Азії. Бібліотека діда була наповнена сходознавчими книгами, як індійськими, так і китайськими. Наприклад, в автобіографічному оповіданні «Дитинство чарівника» письменник зазначив: «Не тільки одні батьки разом з учителями виховували мене, у цьому брали участь також інші, більш високі, більш приховані, більш таємничі сили, у числі яких був, між іншим, бог Пан, що стояв за склом у шафі мого дідуся, прийнявши обличчя маленького індійського божка, який танцює. До цього божества приєдналися інші, і вони взяли на себе піклування про мої дитячі роки; ще задовго до того, як я навчився читати й писати, вони до такої міри переповнили моє єство первозданними образами та думками країни Сходу, що пізніше я переживав кожну зустріч з індійськими і китайськими мудрецями як побачення зі знайомцями, повернення до рідного дому» [5]. Безумовно, ці дитячі враження стали міцними підвалинами для вивчення східної філософії, культури та релігії в майбутньому.

Повернення Г. Гессе до культури Сходу інтенсифікувалося в добу, відому як *fin de siècle*, тобто, було посилене культурними процесами в Європі й у Німеччині зокрема. Ідеться про активне зацікавлення митців (зокрема Й.-Г. Гердера, Г.В.Ф. Гегеля, Й.В. Гете, Ф. Ніцше, Т. Манна та ін.) східною філософією та релігією в кризовий момент розвитку культури з метою переосмислення її головних естетичних положень і відродження морального духу людини. «…Туга Європи за духовною культурою Стародавнього Сходу очевидна, – констатує Г. Гессе й пояснює: – Висловлюючись психологічно, Європа починає страждати деякими симптомами занепаду. Її духовна культура, доведена до межі однобічності (що найяскравіше проступає, наприклад, у науковій спеціалізації), потребує корегування, освіження з протилежного полюса. Загальна туга виражається не тільки в прагненні до нової етики або нового способу мислення, а й до тих духовних функцій культури, які не виконує наша інтелектуалістична духовність» [6, с. 90].

Вивчення філософських праць А. Шопенгауера, читання Бгаґавадґіти в німецькому перекладі, спілкування з Г. Грезером, філософом, художником і поетом, який захоплювався Сходом, та з Р. Вільгельмом, перекладачем східної літератури, досить тривала подорож (вересень-грудень 1911 р.) до Цейлону (Шрі-Ланки), Малайзії, Суматри,

враження від якої докладно описані в нарисах «З Індії», що вийшли окремим виданням 1913 р., і т. д. – ось лише частковий перелік тих факторів, які сприяли поглибленому вивченню й передусім переосмисленню східної культури Г. Гессе.

Головне, що спонукало письменника звернутися до індо-китайських концепцій світобудови, – це прагнення знайти себе, досягти органічного співіснування свого внутрішнього «Я» з навколишнім світом. Стрижневими стали поняття *Дао* (шлях, абсолютна істина), тобто сутність усіх явищ, шлях до його пізнання, концепцію якого можна пояснити так: усе рухається, усе змінюється й усе переходить у свою протилежність; полярні *інь* і *ян*, є первинними силами, якими пройняте все сутнісне, на взаємодії яких виникає світова єдність; *Атман* (особистість, власне «Я», душа) і *Брагман* (світовий Дух), злиття яких призводить до цілісності, тощо.

По суті, світобачення Г. Гессе формувала нетипова взаємодія індійських духовних течій і китайських уявлень про життя. У ґрунтовному есе «Бібліотека всесвітньої літератури» (1927) письменник пояснив це так: «Ось уже кілька десятиліть від цих китайських книг (*ідеться про твори Лао-цзи, Чжуан-цзи, Мен-цзи та ін. – М.Ф.*) отримую незабутнє, щораз більше задоволення […]. У них міститься понад міру все те, чого не вистачає індусам: близькість до життя, гармонія благородної, відкритої найвищим моральним вимогам духовності з мінливістю й чарівністю чуттєвого, буденного, широкий діапазон між високою одухотвореністю та простим життям собі на втіху. Якщо Індія досягла вершин духу й почуття шляхом аскези та чернечої відчуженістю від життя, то Стародавній Китай досяг не менших чудес за рахунок культу духовності, для якої природа і дух, релігія та буденне життя – протилежності, що не ворожі, а дружні, і кожній з них віддається належне. Якщо індійська аскетична мудрість за радикальністю своїх вимог мала юнацько-пуританський характер, то мудрість Китаю була мудрістю досвідченої, розумної, не позбавленої гумору людини, досвід котрої не розчаровує, а розум не розбещує» [6, с. 114].

Східні мотиви, більш виразно чи ледь помітно, присутні майже в усіх значних творах Г. Гессе: «Деміан» (1919), «Сіддгартга» (1922), «Степовий вовк» (1927), «Нарцис та Гольдмунд» (1930), «Паломництво до Країни Сходу» (1932), «Гра в бісер» (1943), останній з яких був відзначений Нобелівською премією з літератури (1946).

Окрім того, письменник був переконаний, що звернення до східного вчення докорінно не змінить філософію Заходу, а тільки дасть поштовх до нового її прочитання. У цьому криється важлива ідея: Захід – це не Схід, і ніколи ним не стане. Західне не розчиниться в східному, проте крізь призму східного можна прийти до пізнання суто західного. Цих висновків доходимо, розглянувши підходи письменника до медитації, висловлені в статті «Промови Будди» (1921): «Європа ніколи не стане царством буддизму» [6, с. 91]; «Якщо ми, жителі Заходу, хоча б трохи навчимося медитації, то результати її у нас будуть зовсім іншими, ніж в індійців. Вона стане для нас не опіумом, а засобом поглибленого самопізнання, що було першою й найсвященнішою вимогою для учнів давньогрецьких мудреців» [6, с. 91].

Твори Г. Гессе позначені також і суто західними тенденціями та характеристиками, адже «західну» суть свого «Я» він не лише не заперечував, як дає пересвідчитися щойно наведена цитата, а й визнавав її домінантною. У згаданому раніше оповіданні «Дитинство чарівника» письменник пише: «І все ж я – європеєць, та ще й народжений під активним знаком Стрільця, я все життя справно практикував західні чесноти – нетерплячість, прагнення, невгамовну допитливість» [5]. Власне, ці чесноти сприяли неперервному процесу самопізнання, саме вони підштовхнули Г. Гессе до психоаналізу З. Фройда, що він ґрунтовно вивчав приблизно між 1914 і 1920 роками, та аналітичної психології К. Г. Юнга, занурення в яку розпочалося з 1916 року.

У теоріях відомих психоаналітиків Г. Гессе прагнув відшукати глибоке розуміння людської природи, і зрештою знання про свідоме та підсвідоме дало письменникові всебічне уявлення про неї. Очевидно, поглибити це розуміння могли психотерапевтичні сеанси в лікаря-психіатра, учня й послідовника К.Г. Юнга, Й.Б. Ланга та особисте спілкування з К.Г. Юнгом і З. Фройдом. Адже, на глибоке переконання Г. Гессе, глибини психоаналізу відкриються тільки тому, «хто ґрунтовно й серйозно випробував на самому собі душевний аналіз, для кого аналіз не справа інтелекту, але переживання» [10, с. 401]. До того ж письменник наголошує, що в баченні психоаналітиків-новаторів він знаходив підтвердження своїх, нехай ще й не до кінця розвинених думок: «Мені, який не мав ніколи жодного інтересу до нової наукової психології, здається, що в деяких творах Фройда, Юнга, Штекеля й інших сказано щось нове та важливе, я прочитав їх з живим інтере-

сом і в цілому знаходжу в їхньому погляді на душевний процес підтвердження майже всіх моїх уявлень, створених фантазією й власними спостереженнями. Я бачу вираженим і сформульованим те, що як передчуття та побіжна думка, як несвідоме знання почасти вже належало мені» [10, с. 400].

Вочевидь, ці «побіжні думки» Г. Гессе насамперед стосувалися художньої творчості загалом та літературної творчості зокрема. У цьому переконуємося, читаючи його статтю «Митець і психоаналіз» (1918), у якій зазначено: психоаналіз допомагає митцю пізнати самого себе, усвідомити, «що значить він сам» [10, с. 402], а також осягнути «цінність фантазії, вигадки» [10, с. 401], яка є ключовою для справжнього митця: «те, що в цей момент може бути оцінене як «вигадка», якраз найвища цінність, що потужно нагадує про існування основних людських потреб, так само як і про відносність усіх авторитетних масштабів і цінностей. Митець в аналізі знаходить виправдання самого себе» [10, с. 401].

Психоаналітична практика може привести до осягнення власного несвідомого: «Хто серйозно йде вглиб шляхом аналізу, пошуків душевних першопричин зі спогадів, снів і асоціацій, той постійно знаходить те, що можна визначити приблизно так – «щире ставлення до власного несвідомого». Той переживе теплий, плідний, пристрасний стан рівноваги між свідомим і несвідомим, багато з'ясує такого, що в іншому разі залишиться «в підпіллі» й лише незримо розіграється в снах, на які він не зверне уваги» [10, с. 401].

Шлях самопізнання не є простим, адже психоаналіз «вимагає правдивості щодо себе самого, тієї правдивості, до якої ми не звикли», «учить нас бачити, визнавати, досліджувати й усерйоз приймати те, що ми якраз найуспішніше витіснили, що виштовхнуло в умовах тривалого примусу ціле покоління» [10, с. 401]. Це повертає нас до першооснов, бо «тільки тепер в інтенсивному самовипробуванні аналізу дійсно пережита та просякнута кровоточивим почуттям частина історії розвитку. Повертаючись до прообразів батька й матері, селянина та кочівника, мавпи й риби, люди ніде так серйозно, з таким потрясінням не переживають своє походження, зв'язок між собою й надією, як у серйозному психоаналізі» [10, с. 402].

Крізь цей глибокий самоаналіз, занурення в підсвідоме проступає істинне: «Залишається очевидне, биття серця, і мірою того, як прояс-

няються страхи, труднощі й витіснення, у всій чистоті та вимогливості зростає значення життя й особистості» [10, с. 402].

Вплив психоаналізу на творчість Г. Гессе особливо помітний у романах «Деміан», «Степовий вовк» і «Нарцис та Гольдмунд», а втім, він відчувається також в інших творах автора.

Як видно, духовно-естетичні пошуки Г. Гессе зводилися до синтезування східних і західних учень, швидше, до їхнього переосмислення. Силу єдності Сходу й Заходу почасти відчуваємо в праці «Бібліотека всесвітньої літератури», де особливо наголошено на існуванні спільного, загальнолюдського в абсолютно різноплюсних, на перший погляд, ученнях: «Поряд з відомою всім нам Біблією я відкриваю нашу бібліотеку фрагментом давньоіндійської мудрості, «Ведантою», тобто «кінцем вед», у формі вибраного з упанішад. Сюди ж поставимо й добірку з «Промов Будди» і не менш важливий «Гільгамеш» […]. Зі Стародавнього Китаю беремо бесіди Конфуція, «Даодецзін» Лао-цзи й чудові притчі Чжуан-цзи. Цим ми взяли основний акорд усієї людської літератури, що виражає прагнення до норми й закону, яке чудово втілено в Старому Завіті та в Конфуція; пророчий пошук звільнення від зол земного буття, що проголошується індусами й Новим Завітом; володіння таємницями вічної гармонії по той бік суєтного, багатоликого світу явищ; шанування природних і душевних сил в образі богів з майже одночасним знанням або передчуттям того, що всі боги суть тільки символи, що сила й слабкість, торжество та скорбота залежать тільки від людини» [6, с. 101].

Очевидно, що лише тонке й глибоке знання двох глобальних типів культур дає змогу Г. Гессе виокремити подібне та спільне в них, адже насправді сутність світу в його цілісності і єдності: «Істина єдина, хоча її можуть висловити тисячі людей на тисячі ладів. Це – пізнання живого в нас, у кожному з нас, пізнання таємного чарівництва, таємної божественної сили, яку кожен з нас у собі носить. Це – пізнання можливості примирення в цій потаємній точці всіх протиріч, перетворення білого в чорне, зла в добро, ночі в день. Індус називає це «атман», китаєць – «дао», християнин говорить про благодать. Там, де знаходиться це вище знання (як у Ісуса, у Будди, у Платона, у Лао-цзи), там переступаємо певний поріг, за яким слідують дива. Там припиняється війна й ворожнеча» [8, с. с. 36].

Саме тому Г. Гессе є однаково цікавим як для східного читача, так і для західного. Невипадково він був визнаний у 80-х рр. XX ст. одним

з найбільш читабельних європейських авторів у Сша та Японії за останні сто років [див.: 7, с. 194].

Прагнення знайти відповіді на життєво важливі питання, пізнати себе та віднайти гармонію у світі уможливило звернення Г. Гессе до індо-китайських концепцій, ключовими поняттями яких є Дао, інь і ян, Атман і Брагман тощо, та теорій психоаналізу К. Юнга та З. Фройда, головні ідеї яких ґрунтуються на осмисленні свідомого й несвідомого. У такому органічному й не менш складному симбіозі східних і західних учень виакцентовується унікальна філософія життя письменника, розуміння та знання якої дозволить по-новому прочитати, а отже, і осягнути твори Г. Гессе, зокрема і повість «Сіддгартга»

3. Східне й західне трактування символічного плану повісті «Сіддгартга»

Символічною та вельми промовистою для кожного буддиста є назва твору Г. Гессе «Сіддгартга», адже в ній закодовано ім'я людини, з якою асоціюється це вчення. Сіддгартга Шак'ямуні (563-486/483 рр. до н.е.), що назвався Ґотамою (Ґаутамою), є духовним учителем і засновником буддизму. Згідно з життєписами, він народився у впливовій кшатрійській сім'ї, але відмовився від безтурботного життя, коли усвідомив, що воно наповнене хворобами, старінням, смертю. Сіддгартга побачив у цьому безвихідь і покинув палац у 29 років, вирушивши на пошуки істини. Протягом шести років він старанно пізнавав основи медитації в багатьох вчителів, дотримувався аскетичного способу життя, проте це не привело до досягнення істини. Тож Ґотама вирішив прислухатися до свого серця, інтуїції та почав шукати власний шлях до просвітлення. За легендою, у віці сорока років він досяг пробудження, звідси й титул Будда – із санскриту «той, хто пробудився», точніше, «той, хто пробудився для просвітлення». Протягом решти сорока п'яти років Сіддгартга багато подорожував північною Індією, поширюючи свої погляди. Суть його послання людям – зректися від спокус мирського життя, зануритися в самопізнання й самоспоглядання, що призведе до просвітлення. Те, що Будда не проголошував себе ані Богом, ані пророком, уселило в серце кожного буддиста надію на пробудження, якого досягла така сама звичайна людина, як і вони, Сіддгартга. З тих пір це вчення не тільки набуло надзвичайної популярності, а й стало третьою світовою релігією (поруч із християнством та ісламом).

Так, обізнаний з історією буддизму читач, лише прочитавши назву повісті («Сіддгартга»), одразу відтворює можливу художню картину через асоціації й паралелі зі знаковим іменем. Але глибше знайомство з твором переконує, що йтиметься про зовсім іншого Сіддгартгу, і це лише посилює інтригу. Як і Будда, Сіддгартга Ґаутама, гессівський герой покидає батьківський дім і вирушає в пошуках істини, випробовує різні способи її досягнення, але не копією сліпо Будду, а знаходить *свій* шлях до пробудження (просвітлення). Фактично в такому протиставленні виступає прихована дискусія Г. Гессе з різноманітними ученнями й релігіями, зокрема з буддійським ученням. Адже, по суті, у теологічному аспекті світобачення письменника є складним симбіозом брагманізму (індуїзму), буддизму, даосизму з елементами давньогрецької філософської думки, навіть християнства. Варто, проте, зауважити, що ці протиріччя поглинаються домінантною індійською атмосферою, недаремно сам письменник назвав повість «Сіддгартга» «індійською поемою».

Сіддгартга, пізнавши таїни брагманізму й аскетизму, не знайшовши відповідей у буддизмі, вирішує відмовитись від учень та обирає індивідуальний шлях просвітлення. Він поринає в мирське життя, але пориває з ним, усвідомивши його беззмістовність. З відчаю хоче обірвати своє життя, утопившись у річці, але, почувши раптове віще слово «Ом», знаходить надію. Оселившись у перевізника Васудеви, осягаючи внутрішнє «Я», знаходить Самість і врешті-решт пізнає істину та досягає просвітлення.

Пізнати глибини філософського змісту й імпліцитні смисли допомагають знакові символічні образи повісті, на які ми звернемо детальну увагу.

Подібно до Будди Сіддгартги Ґаутами, промовистим стає ім’я іншого героя. Ідеться про товариша Сіддгартги Ґовінду, разом з яким той з дитинства осягав таїну брагманізму і який услід за ним подався до саманів. Ім’я *Ґовінда* є одним з імен Крішни-Вішну в індуїзмі. За однією з легенд, Індра прославляє Крішну за те, що той, урятувавши від проливного дощу корів, став їх улюбленим пастухом, і наділяє його іменем *Ґовінда* – з санкр. «захисник корів». З огляду на те, що корова є священною твариною в Індії, образ Ґовінди набуває особливої аури.

Сам образ Ґовінди також є символічним: він важлива частина внутрішнього світу Сіддгартги, його двійник. Показово, що Г. Гессе вживає

слово «тінь», характеризуючи відносини між Сіддгартгою й Ґовіндою: «Er wollte Siddhartha folgen, dem Geliebten, dem Herrlichen. Und wenn Siddhartha einstmals ein Gott würde, wenn er einstmals eingehen würde zu den Strahlenden, dann wollte Govinda ihn folgen, als sein Freud, als sein Begleiter, als sein Diener, als sein Speerträger, sein *Schatten*» [17, с. 4] – «Він мріяв піти за Сіддхартхою – за улюбленим, прекрасним Сіддхартхою. І навіть якщо Сіддхартха стане колись божеством, якщо вступить колись до сонму світлосяйних, Говінда й тоді хотів би іти за ним – іти його товаришем, його супутником, слугою, списоносцем, його *тінню*» [9, с. 7] (тут і далі переклад О. Логвиненка), «Neben ihm lebte Govinda, sein *Schatten*, ging dieselben Wege, unterzog sich denselben Bemühungen» [17, с. 18] – «Поруч із Сіддхартхою жив Говінда й був його *тінню*, ступав тими самими шляхами, робив над собою ті самі зусилля» [9, с. 14]. Так, акцент на словах «sein *Schatten*» / «його тінь» наводить на паралель з архетипом Тіні, що, за теорією К. Юнга, є субособистістю, яка складається з особистісних і колективних настанов, не прийнятих людиною через їхню несумісність зі самосприйняттям і самоуявленням.

У цьому контексті важливим стає момент, коли Ґовінда хоче залишитися з Сіддгартгою Ґаутамою, щиро повіривши в можливе спасіння, натомість Сіддгартга вирішує продовжити шукати просвітлення сам на сам: «Обікрав мене Будда, – міркував Сіддхартха. – Обікрав він мене, та ще більше він мені подарував. Величний забрав у мене товариша, того, що вірив у мене, а тепер вірить у нього, забрав того, хто був моєю тінню, а тепер став тінню його, Гаутами. Але подарував мені Будда Сіддхартху – мене самого» [9, с. 27]. Через призму архетипних позицій у цьому фрагменті можна побачити приховане часткове неприйняття Сіддгартгою буддизму, бо це вчення не відповідало його самовідчуттю, тому він усе ж залишається на самоті. Разом з тим тут постає підсвідома віра в буддизм як можливий шлях до просвітлення, бо Ґаутама (як двійник Сіддгартги), покидаючи товариша, залишається разом з Буддою.

Додатковими смисловими відтінками наповнюється зустріч Ґовінди, який досі перебуває в пошуках істини, із Сіддгартгою, новоявленим святим. Важливо, що через Сіддгартгу отримав просвітлення й Ґовінда: «Низько вклонився Говінда; по старечих щоках його котилися сльози, а він їх не помічав; у серці його вогнем горіло почуття щонайглибшої любові, щонайсмиреннішої шаноби. Низько, до самісінької

землі вклонився він Сіддхартсі. Той сидів нерухомо, й усмішка його нагадувала про все, що Говінда любив, що було йому любе й святе» [9, с. 92]. У цей момент, очевидно, відбувається інтеграція несвідомих змістів у цілісну структуру особистості, а в цьому постає гармонія.

Образ купця Камасвамі, у якого Сіддгартга вчиться мистецтву заробляння грошей у період мирського життя, також можна розглядати як його Тінь. Ім'я Камасвамі викликає асоціації зі словом «свамі» (з санскр. – власник, господар і чоловік), що означає почесний титул в індуїзмі. Купець пов'язується з матеріальними благами й земними насолодами. «Камасвамі такий самий розумний, як я, – порівнює Сіддгартга, – а от спокою він у собі не має» [9, с. 46]. Оскільки Тінь містить у собі негативні емоції, нахили й тенденції, що часто пов'язані з тваринними інстинктами, нерозвиненими негативними рисами, які людина хоче відкинути, то втеча Сіддгартги від мирського життя, наповненого земними радостями й утіхами, стає зрозумілою.

Крізь призму психоаналізу прочитуються інші герої. Так, архетипом Аніми у творі виступає Камала, славетна куртизанка. Чуттєвість й еротичність героїні увиразнює етимологічна спорідненість її імені з Камою (з санскр. – «любов», «чуттєвий потяг»), богом кохання в індуїзмі. За концепцією К. Г. Юнга, Аніма – неусвідомлена частина психіки чоловіка, у якій переважають емоції й афекти. Саме в Камали Сіддгартга вчиться мистецтву кохання, пізнаючи своє «Я» шляхом чуттєвості. На схожості між Сіддгартгою та Камалою наголошено неодноразово: через слова автора читач сприймає це як факт («Камала розуміла Сіддхартху краще, ніж колись його розумів Говінда, вона була схожа на Сіддхартху більше» [9, с. 46]), а через слова героя – як його самопізнання («Ти – як я…» [9, с. 46] або «Я такий, як і ти…» [9, с. 47] – визнавав Сіддгартга). Але втеча Сіддгартги стає символом того, що Аніма не змогла усталитись і домінувати в ньому.

Пророчим видається один зі снів Сіддгартги, у якому в Камали з'являється думка приєднатися до Будди: «– Колись, а може, й скоро, я також піду за тим Буддою. Я подарую Величному гай і пристану до його вчення» [9, с. 50]. За З. Фройдом, «у сновидіннях немає нічого випадкового або байдужого» [15, с. 74], тлумачення «таких незначних, невмотивованих деталей» [15, с. 74] приводить до осягнення несвідомого, істинного. Підтвердження цієї думки знаходимо на сторінках повісті: «…уві сні, у глибокому сні людина входить до свого найпота-

ємнішого і живе в Атмані» [9, с. 8]. Можливо, у цьому сні насправді криється прихований сумнів Сіддгартги щодо правильності обраного ним шляху, зокрема мирського життя; підсвідоме вагання, виражене через образ Камали, його двійника, наштовхує на думку таки приєднатися до Будди, який дає віру в просвітлення.

Своєю чергою, архетип Анімуса, тобто чоловічої частини жіночої психіки, можна розглядати крізь призму образу Камали. Вона, що йде в пошуках Будди з метою просвітління, знаходить Сіддгартгу, а з ним і своє пробудження:

«– Чи досяг ти того, чого прагнув? – спитала вона. – Ти знайшов мир і спокій?

Він усміхнувся й поклав свою руку на її.

– Я це бачу, – сказала вона. – Я це бачу. І я теж знайду мир і спокій.

– Ти його вже знайшла, – прошепотів Сіддхартха.

Камала не відводила погляду від його очей. Вона думала про те, що зібралася до Гаутами, щоб побачити обличчя Довершеного, щоб удихнути мир його й спокій, а натомість знайшла свій мир і спокій, і це теж дуже добре, не гірше, ніж якби вона побачила самого Гаутаму» [9, с. 70].

Як і Ґовінда, Камала хотіла знайти себе, своє заспокоєння в буддизмі, їй, як і Ґовінді, подарував його Сіддгартга. Таке тлумачення дає змогу відчути цілісність особистості.

До того ж, приховуючи в собі надзвичайну глибину, взаємовідношення *Ґовінда – Сіддгартга – Камала* становлять особливу триєдність. Перенесення внутрішніх акцентів, що втілені в архетипах, стає додатковим ключем до розкриття образу Сіддгартги. Наприклад, коли Ґовінда покинув Сіддгартгу, приєднавшись до Будди, йому приснився віщий сон. Наведемо цей фрагмент: «Вночі, коли Сіддхартха спав у солом'яній хижі одного перевізника на березі річки, йому приснився сон: начебто постав перед ним Говінда у жовтій одежі аскетів. Сумний мав Говінда вигляд, і сумно спитав він «Навіщо ти мене покинув, Сіддхартхо?». Тоді обійняв він Говінду, обвив його руками, й, коли пригорнув до себе і поцілував, то раптом виявилось, що це вже не Говінда, а якась жінка, і з-під її одежі вибились повні перса, й Сіддхартха лежав на тих персах і пив молоко, і було воно густе та солодке, пахло жінкою й чоловіком, сонцем і лісом, твариною й квіткою, всіма фруктами й усіма насолодами. Молоко те п'янило, дурманило голову…» [9, с. 32].

Тлумачення сну дозволяє побачити, як одна частина внутрішнього світу Сіддгартги, тобто Ґовінда, його Тінь, витісняється іншою – Камалою, Анімою. Саме цей сон дає змогу якнайточніше інтерпретувати Камалу як Аніму, бо, як відомо, образ Аніми тісно пов'язаний з образом матері, тут навіть зникає для чоловіка межа між Анімою та матір'ю, увиразнюється її демонічна влада. Зв'язок Аніми з матір'ю постає через образ Сіддгартги, що п'є молоко з перс Камали. При тому потужним знаком є саме молоко – символ не тільки материнства, а й життя, безсмертя, відродження. Цей сон стає знаком майбутнього відродження Сіддгартги.

Щоправда, у творі фігурує ще один віщий сон, у якому Сіддгартга викидає за вікно мертву пташку із золотої клітки, – цим ознаменовано кінець того відродження, що знайшов він з Камалою, і перехід до нового етапу життя: «Снилось йому, ніби пташка, що кожен ранок стрічала співом, раптом оніміла. Сіддхартсі це впало в око, він підійшов до клітки й зазирнув усередину. Пташеня було мертве й лежало уже закоцюбле. Сіддхартха дістав його з клітки, хвилю потримав у долоні, а тоді викинув геть, на вулицю. І ту ж мить моторошний страх обійняв Сіддхартху, і боляче стислося серце, так наче разом із мертвою пташкою він викинув усе найдорожче й найкраще, що мав» [9, с. 51]. У реальному житті Сіддгартга тонко усвідомив глибинні смисли ірреальних образів: «Співуча пташка, що наснилась йому, умерла. Вмерла пташка у нього в серці. Глибока затягла його сансара, з усіх боків убирав він у себе відразу й смерть…» [9, с. 54–55]. Цей сон символізує втечу від мирського життя.

Ще одна важлива складова внутрішнього світу Сіддгартги, яка домінує після втечі, концентрується в образі Васудеви. *Васудева*, одне з імен Крішни-Вішну, породжує потужну паралель: за однією з легенд, Крішна-Вішну постає як візник Арюна, а у творі Г. Гессе Васудева – перевізник, що через річку поєднує світ і Дао. У нього Сіддгартга вчиться найголовнішого – мистецтва споглядання річки та осягнення її мудрості.

Образ води-річки стає стрижневим: з одного боку, він означає втілення істини й абсолюту Дао, з іншого – найважливіший архетип людської свідомості. У ній тісно переплітаються супротивні *інь* і *ян*, протилежні *світло* і *темрява*, що зрештою, коли чітка межа між ними зникає, зливаються в єдине ціле. Усвідомлення цієї істини стає моментом просвітлення, часом осягнення Самості (архетип, який озна-

чає глибинний центр і внутрішню психологічну цілісність людини): «І відчув Сіддхартха, що науку слухати він нарешті осяг досконало. Усе це, оте багатоголосся в річці, він чув уже не раз, але цього дня воно лунало інакше. Численних тих голосів він уже не відрізняв один від одного – не відрізняв радісних від журливих, дитячих від дорослих; всі вони злилися водно, в тужливий стогін і сміх мудреця, у гнівний крик і хрипи вмирущого; все було одним цілим, усе тисячократ поглинене переплелося, сплелося. І все це разом, усі голоси, всі цілі, вся туга, усі страждання, всі втіхи, все добре й зле – все це вкупі був світ. Усе вкупі було рікою сущого, музикою життя» [9, с. 82–83].

Органічно доповнює образ річки знакове слово «Ом» («Аум») – найсвященніший звук в індуїзмі й буддизмі, який символізує наближення душі до вищих сфер. В індуїзмі Ом є уособленням божественної трійці Брагми, Вішну та Шиви, символом Брагмана (вищої реальності) і Всесвіту; а ось у буддизмі – це втілення трьох тіл Будди: тіло Дґарми, тіло відплати й виявлене тіло. У творі Г. Гессе Ом представлений у всій повноті своїх символічних значень: від давно усталених, традиційних, що з легкістю декодуються реципієнтом, до більш глибоких, нових значень, які потребують відтворення.

Спочатку слово «Ом» відтворює східну традицію: коли Сіддгартга збирався стати брагманом, «він уже вмів нечутно вимовляти Ом, – це слово слів, – умів нечутно вимовляти його в себе, вдихаючи повітря, коли душа зосереджена, а на чоло сходить сяєво ясного розуму» [9, с. 6]. Або почув Ом у хвилину відчаю, коли був близьким до самогубства: «Зненацька з найглибших куточків його душі, з давно проминулих часів його змореного життя пролунав звук. Це було слово, один лиш склад, що його він, Сіддхартха, вимовив нерозбірливо й уже не думаючи, – правічне слово, яким брахмани починають і завершають кожну молитву, священне Ом, що означає, власне, «досконалість» або «довершеність. І тої самої миті, коли це Ом торкнулося вуха Сіддхартхи, раптом прокинувсь його заснулий розум і збагнув усе глупство того, що він робив» [9, с. 55].

Згодом Ом набуває нового значення, бо за цією досконалістю приховуються інші смисли: «І коли Сіддхартха пильніше прислухавсь до цієї річки, до цього багатоголосого співу, коли не чув уже ні страждань, ні сміху, коли вже не зачіпався душею за один якийсь голос і не входив у нього своїм «я», а слухав їх усі, слухав як одне ціле, як

єдність, тоді їхній величний багатоголосий спів склався в одне-єдине слово, і це слово було «Ом» – довершеність» [9, с. 83]. Ця довершеність уже не пов'язана з позбуттям свого «Я» заради осягнення Атмана чи пізнання багатьох «Я» шляхом вселення в інші істоти. На думку Сіддгартги, зрозуміти істині речі, що зводяться до Любові, можна тільки шляхом справжнього життя, через страждання та духовні злети: «Я на власній плоті й на власній душі відчув, що гріх мені дуже потрібен, потрібні плотські втіхи, потяг до статків, до марнолюбства, потрібен щонайганебніший відчай – потрібен для того, щоб навчитися долати в собі опір, щоб навчитися любити світ, щоб уже не порівнювати його з якимсь мною омріяним, мною уявленим світом, мною вигаданою окремою досконалістю, а приймати його таким, який він є, і любити його, й усією душею йому належати» [9, с. 87].

У цей момент приходить усвідомлення того, що Ґовінда, Камала, Кавасамі та Васудева є двійниками Сіддгартги, утіленням підсвідомого, утраченими й насамкінець знайденими його частинами. Під їхнім впливом Сіддгартга здійснює пошук свого «Я», кожен з них дає змогу народитися цілісній особистості, яка досягла Самості. До того ж у повісті номіновані лише згадані герої, їхні імена, як значилося раніше, мають «божественне» чи поважне значення. Тож разом вони формують не тільки цілісну особистість, а і її «божественну» складову, виводячи Сіддгартгу на рівень надособистості (надлюдини).

Опираючись на концепцію К.Г. Юнга, шлях сходження до себе Сіддгартги можна поділити на окремі етапи: (1) відмова від Персони (Маски), що є соціальною роллю, яку особистість виконує перед суспільством, в аналізованому творі – це відмова від шляху брагмана, що мав стати «усім брахманам брахман» [9, с. 6]; (2) дистанціювання й інтеграція Тіні (Тіней) та Аніми; (3) досягнення Самості.

Психоаналітична теорія К.Г. Юнга органічно доповнюється східними концепціями. Попри специфічність доктрин особистості в індійських і китайських духовних традиціях, їх поєднує одна важлива думка: шлях до злиття з Духом (вищою духовною субстанцією, Брагманом, Дао) проходить через самопізнання та здолання ілюзорної прихильності до емпірично-особистісного існування. Цей шлях Г. Гессе асоціює з життєвим шляхом Сіддгартги.

Досягнення стану Самості, як його називають психоаналітики, або злиття Атмана з Брагманом, що прагнуть прибічники східних учень,

стає можливим, на думку Г. Гессе, лише з прийняттям Любові до світу, до себе, до ближнього (як тут не згадати відому християнську заповідь «возлюби ближнього свого, як самого себе»?). У Любові концентрується одна єдина правда, осягнута Сіддгартгою, що є ніби палімпсестом, який нівелює інші, раніше визначені істини: «любов – це […] найважливіше з-поміж усього. […] Головне полягає ось у чому: бути в змозі любити світ, а не ним нехтувати, не ненавидіти його й себе, дивитися на нього, й на себе, й на всі створіння з любов'ю, захватом і шанобою» [9, с. 89]. У цій правді сходиться Схід і Захід, бо Любов – це та істина, яка є зрозумілою кожній людині.

На думку Н. Білоцерківець, повість «Сіддгартга» «написана простою образною мовою, і навіть той, хто ніколи не чув слова «дао» і не мав змоги вникати в тонкощі буддизму, здатен осягти її основний зміст, може, навіть швидше за «навчених» [4, с. 116]. Проте, на наше глибоке переконання, тільки заглиблення в східну та західну культури, відповідне світобачення й світовідчуття дають змогу зануритися в глибини тексту та відчути підтекстові смисли.

Отже, повість Г. Гессе «Сіддгартга» є надзвичайно символічною. Її можна тлумачити з різних філософських позицій. Для кращого осмислення імпліцитного плану твору читач має звернутися до східних (насамперед індійських і китайських) та західних (передусім психоаналітичної концепції К. Г. Юнга) учень. Звернення до буддизму, індуїзму, даосизму, християнства й навіть психоаналізу дає змогу прослідкувати становлення цілісної особистості, усвідомити Любов як найголовнішу істину, що об'єднує, здавалося б, такі різні світоглядні системи Сходу і Заходу.

4. Висновки

Декодування прихованих смислів у творах Г. Гессе, зокрема й у повісті «Сіддгартга», потребує звернення до східних і західних учень, що становлять складну світоглядну систему. Насамперед важливо зрозуміти, якою була основна причина зацікавленості письменника східною та західною культурою та які їхні надбання вивчав, осмислював та переосмислював сам письменник. Так, прагнення знайти себе, тобто, своє справжнє «Я» і досягнути гармонії з навколишнім світом спонукало Г. Гессе звернутися до індо-китайських концепцій світобудови, стрижневими поняттями яких є *Дао* (шлях, абсолютна істина), *інь* і *ян*

(нероздільні й суперечливі протилежності всього сутнісного), *Атман* (особистість, власне «Я», душа) і *Брагман* (світовий Дух). У теоріях відомих психоаналітиків К. Юнга та З. Фройда письменник мав на меті відшукати глибоке розуміння людської природи, і уявлення про свідоме й несвідоме дало йому всебічне уявлення про неї. Ці знання стають основоположними в формуванні філософії життя Г. Гессе, розуміння якої уможливлює максимальне наближення до істинного в художніх творах письменника.

Східними й західними символами наповнена повість «Сіддгартга». Наприклад, символічною є вже сама назва твору, що наводить на паралель із засновником буддизму Сіддгартгою Шак'ямуні, відомим як Ґаутама. Знаковими стають імена інших героїв (Ґовінда, Камала, Кавасамі та Васудева), що наповнені божественним і поважним началом. Крізь особливості взаємовідносин героїв постає образ Сіддгартги, його шлях до самопізнання. Відповідно до концепції К. Юнга, шлях сходження Сіддгартги до себе можна поділити на кілька етапів: відмову від Персони (від брагманізму), дистанціювання та інтеграція Тіні / Тіней (Ґовінда, Ґаутама, Кавасамі й Васудева) і Аніми (Камала), і, зрештою, прагнення до самореалізації. Ця психоаналітична теорія органічно доповнюється східною духовною ідеєю щодо об'єднання людини з Духом (вищою духовною субстанцією, Брагманом, Дао тощо) шляхом самопізнання. Об'єднуючою ідеєю двох полярних світоглядних систем для письменника стає поняття Любові, точніше прийняття Любові до себе і до навколишнього світу.

Тож тільки в складному симбіозі східного і західного розкривається потужна символічність повісті «Сіддгартга», крізь призму якої проступає становлення цілісної особистості та формування істини, що ґрунтуються на Любові. Водночас розуміння філософії життя письменника, яка утворює синтетичну східно-західну світоглядну систему, дозволяє по-новому осмислити його художні твори, а це відкриває нові горизонти для прочитання давно відомих романів Г. Гессе.

Список літератури:

1. Аверинцев С. С. Путь Германа Гессе // Гессе Герман. Избранное. М.: Худож. лит., 1977. С. 3–26.

2. Акопян Я. А. Поэтика романов Германа Гессе в свете синтеза культур Запада и Востока: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.01.07. Ереван, 2006. 25 с.

3. Березина А. Г. Герман Гессе. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. 128 с.
4. Білоцерківець Н. «Пробудження», або спогади про Сіддхартху // Всесвіт. 1990. № 3. С. 113–117.
5. Гессе Г. Детство волшебника // HermannHESSE [сайт]. URL: http://www.hesse.ru/books/story/?story=2 (дата обращения: 05.02.2018).
6. Гессе Г. Магия книги: Эссе, очерки, фельетоны, рассказы и письма о чтении, книгах, писательском труде, библиофильстве, книгоиздании и книготорговле / Пер. с нем. М.: Книга, 1990. 238 с.
7. Герман Гессе: «Начало всякого искусства есть любовь» / Вст. ст., сост. и примеч. Р. Каралашвили; пер. А. Михайлова // Вопросы литературы. 1978. № 9. С. 194–226.
8. Гессе Г. Письма по кругу / Пер. с нем. Сост., авт. предисл. и коммент. В. Д. Седельник. М.: Прогресс, 1987. 400 с.
9. Гессе Г. Сіддхартха: Повість; Степовий вовк: Роман / Пер. з нім. К.: Молодь, 1992. 256 с.
10. Гессе Г. Художник и психоанализ // Называть вещи своими именами: Прогр. выступления мастеров запад.-европ. лит. XX в. / Сост., предисл., общ. ред. Л. Г. Андреева. М.: Прогресс, 1986. С. 399–403.
11. Завадська Є. Відгомін культур Сходу у творчості Германа Гессе // Всесвіт. 1977. № 5. С. 194–199.
12. Золотухина О. Б. Эволюция психологизма Германа Гессе. Гродно: ГрГУ, 2006. 163 с.
13. Малинина Е. Е. Мотив пути и духовных странствий в творчестве Г. Гессе // Гуманитарные науки в Сибири. 1996. № 4. С. 112–116.
14. Мегела І. П. У пошуках «вищої» мудрості: «індійська поема»-повість Германа Гессе «Сіддхартха» // Мегела І. П. Ейдоси літературознавчого дискурсу. К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2016. С. 203–213.
15. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. М.: Наука, 1991. 456 с.
16. Casebeer Edwin F. Herman Hesse: Writers foe the Seventies. Birmingham, AL: Serealities Press, 2014. 204 p.
17. Hesse H. Siddhartha: a dual-language book / Translation, introduction, and glossary of Indian terms by St. Appelbaum. Mineola, N.Y.: Dover Publications, Inc., 1998. 175 p.
18. Hesse J. Hermann Hesse's Siddhartha. N.Y.: Monarch Press, 1980. 80 p.
19. Khattab Muna Moataz. Three Spiritual Narratives: A Reading of Hermann Hesse, Ibn Tufayl and Naguib Mahfouz. Egypt, Cairo: American University in Cairo, 2017. 104 p.
20. Lal P. Indian Influences on Western Literature // Center for Global Education: Asia Society: [сайт]. URL: https://asiasociety.org/education/indian-influences-western-literature (дата звернення: 21.02.2018).
21. Marrer-Tising Carlee. The Reception of Hermann Hesse by the Youth in the United States. Bern and Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing, Incorporated, 1982. 477 p.
22. Mileck J. Hermann Hesse: Life and Art. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1981. 412 p.
23. Tusken L. W. Understanding Hermann Hesse: The Man, His Myth, His Metaphor. Columbia, SC: University of South Carolina, 1998. 253 p.

References:

1. Averincev S. S. (1977) Put' Germana Gesse [Herman Hesse's Way]. *Gesse German. Izbrannoe* [Selected Works]. Moscow: Hudozh. lit., pp. 3–26. (in Russian)

2. Akopjan Ja. A. (2006). Pojetika romanov Germana Gesse v svete sinteza kul'tur Zapada i Vostoka. Avtoref. dis. … kand. filol. nauk [Poetics of Herman Hesse's novels in the light of the synthesis of cultures of East and West. PhD philol. sci. autoabstract of diss.]. Yerevan, 25 p. (in Russian)

3. Berezina A. G. (1976). German Gesse [Herman Hesse]. Leningrad: Leningrad university, 128 p. (in Russian)

4. Bilotserkivets' N. (1990). «Probudzhennia», abo spohady pro Siddkhartkhu [Awakening, or memory of Siddhartha]. *Vsesvit [The Universe]*, no. 3, pp. 113–117. (in Ukrainian)

5. Gesse G. Detstvo volshebnika [The wizard's childhood]. Available at: http://www.hesse.ru/books/story/?story=2 (Accessed 5 February 2018). (in Russian)

6. Gesse G. (1990). Magija knigi [Magic of a book]. Moscow: Kniga, 238 p. (in Russian)

7. Gesse German (1978). «Nachalo vsjakogo iskusstva est' ljubov'» [The beginning of any art is love], introd., compiled and notes by R. Karalashvili; transl. by A. Mihajlova. *Voprosy literatury [Issues in literature]*, no 9, pp. 194–226. (in Russian)

8. Gesse G. (1987). Pis'ma po krugu [Letters in a circle], compled, introd. and notes by V. D. Sedel'nik. Moscow: Progress, 400 p. (in Russian)

9. Gesse G. (1992). Siddkhartkha; Stepovyj vovk [Siddhartha; Steppenwolf]. Kyiv: Molod', 256 p. (in Ukrainian)

10. Gesse G. (1986). Hudozhnik i psihoanaliz [Artist and psychoanalysis]. Andreeva L. G. (ed.). *Nazyvat' veshhi svoimi imenami* [Call things by their names]. Moscow: Progress, pp. 399–403. (in Russian)

11. Zavads'ka Ye. (1977). Vidhomin kul'tur Skhodu u tvorchosti Hermana Hesse [Resonance of cultures of East in Herma Hesse's works]. *Vsesvit [The Universe]*, no. 5, pp. 194–199. (in Ukrainian)

12. Zolotuhina O. B. (2006). Jevoljucija psihologizma Germana Gesse [Herman Hesse's psychologism evolution]. Grodno: Grodno State University, 163 p. (in Russian)

13. Malinina E. E. (1996). Motiv puti i duhovnyh stranstvij v tvorchestve G. Gesse [The motive of way and spiritual journey in H. Hesse's works]. *Gumanitarnye nauki v Sibiri* [Human sciences in Siberia], no. 4, pp. 112–116. (in Russian)

14. Mehela I. P. (2016). U poshukakh «vyschoi» mudrosti: «indijs'ka poema»-povist' Hermana Hesse «Siddkhartkha» [In the search of superior wisdom: «Indian poem» and novel «Siddhartha» by Herman Hesse]. Mehela I. P. *Ejdosy literaturoznavchoho dyskursu* [Eidos of literary discourse]. Kyiv: Dmytro Buraho, pp. 203–213. (in Ukrainian)

15. Frejd Z. (1991). Vvedenie v psihoanaliz [Introduction to psychoanalysis]. Moscow: Nauka, 456 p. (in Russian)

16. Casebeer Edwin F. Herman Hesse: Writers foe the Seventies. Birmingham, AL: Serealities Press, 2014. 204 p.

17. Hesse H. Siddhartha: a dual-language book / Translation, introduction, and glossary of Indian terms by St. Appelbaum. Mineola, N.Y.: Dover Publications, Inc., 1998. 175 p.

18. Hesse J. Hermann Hesse's Siddhartha. N.Y.: Monarch Press, 1980. 80 p.

19. Khattab Muna Moataz. Three Spiritual Narratives: A Reading of Hermann Hesse, Ibn Tufayl and Naguib Mahfouz. Egypt, Cairo: American University in Cairo, 2017. 104 p.

20. Lal P. Indian Influences on Western Literature. Available at: https://asiasociety.org/education/indian-influences-western-literature (accessed 21 February 2018).

21. Marrer-Tising Carlee. The Reception of Hermann Hesse by the Youth in the United States. Bern and Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing, Incorporated, 1982. 477 p.

22. Mileck J. Hermann Hesse: Life and Art. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1981. 412 p.

23. Tusken L. W. Understanding Hermann Hesse: The Man, His Myth, His Metaphor. Columbia, SC: University of South Carolina, 1998. 253 p.

Izdevniecība “Baltija Publishing”
Valdeķu iela 62 - 156, Rīga, LV-1058

Iespiests tipogrāfijā SIA “Izdevniecība “Baltija Publishing”
Parakstīts iespiešanai: 2019. gada 30. Aprīlis
Tirāža 300 eks.