МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

На честь ювілеїв
проф. ***Миколи Зимомрі***
та проф. ***Яна Ґжесяка***

НАУКОВИЙ ВІСНИК

ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ імені К. Д. УШИНСЬКОГО

Лінгвістичні науки

Збірник наукових праць

№ 33

Видається з липня 2005 року

Виходить два рази на рік

Одеса
«Астропринт»
2021

УДК 81(066)

https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33

Засновник: Державний заклад: «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Головний редактор збірника — ***Тетяна Корольова***, доктор філологічних наук, професор, завідувачка кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики, Державний заклад «ПНПУ імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна)

Редакційна колегія:

Наталя Бігунова, д-р філол. наук, проф., завідувачка кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів, ОНУ імені І. І. Мечникова (м. Одеса, Україна);

Віктор Бріцин, д-р філол. наук, проф., Інститут мовознавства імені О. О. Потебні НАН України (м. Київ, Україна);

Ольга Валігура, д-р філол. наук, проф., завідувачка кафедри східної філології, Київський національний лінгвістичний університет (м. Київ, Україна);

Марія Вереш, канд. філол. наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу, Ужгородський національний університет (м. Ужгород, Україна);

Володимир Глущенко, д-р філол. наук, проф., завідувач кафедри загального, германського та слов'янського мовознавства, Слов'янський державний педагогічний університет (м. Слов'янськ, Україна);

Андреа Громінова, д-р філософії, проф., зав. кафедри русистики факультету філософії і гуманітарних наук, Університет Святих Кирила і Методія (м. Трнава, Словаччина);

Ян Гжесяк, д-р гуманістичних наук, проф., Познанський університет ім. Адама Міцкевича (м. Познань, Польща);

Іван Зимомря, д-р філол. наук, проф. кафедри теорії та практики перекладу, Ужгородський національний університет (м. Ужгород, Україна);

Микола Зимомря, д-р філол. наук, проф., академік Академії наук вищої школи України, завідувач кафедри германських мов і перекладознавства, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна);

Олександр Ліаді, д-р філол. наук, проф., завідувач кафедри методик дошкільної та початкової освіти, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький, Україна);

Олена Кон, канд. філол. наук, доцент, декан філологічного факультету, Державний заклад «ПНПУ імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна);

Сергій Михида, д-р філол. наук, проф. кафедри української та зарубіжної літератури, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький, Україна);

Надія Сподарець, д-р філол. наук, проф., завідувачка кафедри загального та слов'янського літературознавства, Державний заклад «ПНПУ імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна);

Ришард Стефаняк, д-р гуманістичних наук, проф., віце-президент м. Ченстохова, Польща;

Інна Ступак, д-р філол. наук, проф. кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики, Державний заклад «ПНПУ імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна);

Володимир Сулим, канд. філол. наук, професор кафедри міжкультурної комунікації та перекладу, Львівський національний університет імені Івана Франка (м. Львів, Україна);

Олег Тищенко, д-р філол. наук, проф., зав. кафедри технічного перекладу, Львівський національний університет імені Івана Франка (м. Львів, Україна);

Мирослава Фабіан, д-р філол. наук, проф. кафедри англійської філології, Ужгородський національний університет (м. Ужгород, Україна);

Агнешка Чайковська, д-р філол. наук, проф., декан філологічного факультету, Ченстоховський університет імені Яна Длугоша (м. Ченстохова, Польща);

Наталія Чендей, канд. філол. наук, доцент кафедри англійської філології, Ужгородський національний університет (м. Ужгород, Україна);

Анастасія Юмрукуз, канд. філол. наук, доцент, завідувачка кафедри західних і східних мов та методики їх навчання, Державний заклад «ПНПУ імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна)

Заступник головного редактора: ***Наталя Жмаєва***, кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики, Державний заклад «ПНПУ імені К. Д. Ушинського» (м. Одеса, Україна)

© Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2021

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

To the Anniversaries
of Prof. ***Mykola Zymomrya***
and Prof. ***Jan Grzesiak***

SCIENTIFIC RESEARCH ISSUES

OF SOUTH UKRAINIAN NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER K. D. USHYNSKY

Linguistic Sciences

The Scientific Research Issues Collection

№ 33

Issued since 2005

Frequency: biannual

Odesa
"Astroprint"
2021

UDC 81(066)

https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33

Founder: State Institution: "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"

Chief Editor — ***Tetiana Korolova***, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Translation, Theoretical and Applied Linguistics, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky" (Odesa, Ukraine)

Editorial Board:

Natalia Bigunova, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Foreign Languages of Humanitarian Faculties, Odesa I. I. Mechnikov National University;

Viktor Britsyn, Doctor of Philology, Professor, O. O. Potebnia Institute of Linguistics of National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine);

Olga Valigura, Doctor of Philology, Professor, Head of Eastern Philology Department, Kyiv National Linguistic University (Kyiv, Ukraine);

Mariya Veresh, Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Translation Theory and Practice, Uzhhorod National University (Uzhhorod, Ukraine);

Volodymyr Glushchenko, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of the General, Germanic and Slavic Linguistics, Slovyansk State Pedagogical University (Slovyansk, Ukraine);

Andrea Grominova, Doctor of Philosophy, Professor at the Department of Russian Studies, University of Ss. Cyril and Methodius (Trnava, Republic of Slovakia);

Jan Grzesiak, Doctor of Humanities, Professor, Adam Mickiewisz University (Poznan, Poland);

Ivan Zimomrya, Doctor of Philology, Professor at the Department of Translation, Theory and Practice, Uzhhorod National University (Uzhhorod, Ukraine);

Mykola Zymomria, Academician of the National Academy of Sciences of Higher School of Ukraine, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of the Germanic Languages and Translation Studies, Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko (Drohobych, Ukraine);

Olexander Iliadi, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Methods of Preschool and Primary Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Kropyvnytskyi, Ukraine);

Olena Kon, Candidate of Philology, Associate Professor, Dean of the Philological Faculty, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky" (Odesa, Ukraine);

Serhii Mykhyda, Doctor of Philology, Professor at the Department of Ukrainian and Foreign Literature, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Kropyvnytskyi, Ukraine);

Nadiia Spodarets, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of General and Slavonic Literary Studies, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky" (Odesa, Ukraine);

Ryshard Stefaniak, Doctor of Philology, Professor, Vice-President of Częstochowa, Poland;

Inna Stupak, Doctor of Philology, Professor at the Department of Translation and Theoretical and Applied Linguistics, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky" (Odesa, Ukraine);

Volodymyr Sulim, Candidate of Philology, Professor at the Department of Intercultural Communication and Translation, Lviv National University named after Ivan Franco (Lviv, Ukraine);

Oleh Tyshchenko, Doctor of Philology, Professor at the Department of Technical Translation, Lviv State University of Life Safety (Lviv, Ukraine);

Myroslava Fabian, Doctor of Philology, Professor at the Department of English Philology, Uzhhorod National University (Uzhhorod, Ukraine);

Ahneshka Chaikovska, Doctor of Philology, Professor, Dean at the Faculty of Philology at Jan Dlugosz University in Częstochowa (Częstochowa, Poland);

Natalia Chendey, Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of English Philology, Uzhhorod National University (Uzhhorod, Ukraine);

Anastasiia Yumrukuz, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of the Western and Oriental languages and Methods of their Teaching, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky" (Odesa, Ukraine)

Deputy editor-in-chief: ***Natalya Zhmayeva***, Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Translation and Theoretical and Applied Linguistics, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky" (Odesa, Ukraine)

© State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky", 2021

І. ВІД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

ВІТАННЯ ЧЛЕНАМ РЕДКОЛЕГІЇ З ЮВІЛЕЯМИ

Визначальною метою й стрижневим завданням «Наукового вісника ПНПУ» в останні десятиліття є реалізація проектів, спрямованих на безпосереднє чи опосередковане вивчення мовних характеристик наукових структур з урахуванням міждисциплінарного дискурсу. Взаємодія міждисциплінарних зв'язків охоплює як індивідуальні, так і соціальні субстанції. Вони творять інтелектуальну й духовну культуру та збагачують систему виражальних засобів, зокрема в мовознавстві, літературознавстві, перекладознавстві, педагогічній науці. Нас порадувала пропозиція видатного представника сучасної української науки академіка Неллі Григорівни Ничкало, яка ініціювала спеціальний випуск «Наукового вісника», присвячений науковій проблематиці відомих учених і громадських діячів — професора Миколи Зимомрі (Україна) та професора Яна Гжесяка (Польща), які в 2021 році відзначають 75-річчя від дня народження. Професори Микола Зимомря та Ян Гжесяк — активні члени редколегії «Наукового вісника». Варто наголосити на довготривалій та багатовимірній науковій, культурній та освітній співпраці, яку утверджують названі науковці у сполуці з навчальними осередками та університетами України та Польщі. Особливо це віддзеркалюється в закладах вищої освіти в Києві, Одесі, Дрогобичі та Ужгороді (Україна), а також у Коніні, Познані, Ополю, Щецінку (Польща). Йдеться про самобутню реалізацію ідеї Івана Франка (1856–1916), висловленої в 1894 році: «немає двох таких народів, котрі б у політичній та духовній площині так міцно зрослися із собою, так численні мали взаємні зв'язки... як поляки та українці». Цю ідею видання, яку підтримала проф. Неллі Ничкало, дає можливість підкреслити важливість міжнародного співробітництва, особливо в епоху трансформації та інтеграції народів. «Звідси, — наголошує Неллі Нічкало, — ідея підготувати й видати спеціальний випуск для

вшанування ювілярів у двомовному вимірі. Це, безсумнівно, сприятиме безперервності та зміцненню наукових зв'язків між науковцями двох сусідніх країн». Адже професори Микола Зимомря та Ян Ґжесяк систематично беруть участь у роботі організаційних комітетів конференцій та симпозіумів у Польщі та Україні, підтримують та доповнюють один одного в дусі діалогу та дієвого співробітництва. Завдяки цій співпраці створено чимало двомовних видань у галузі педагогіки, культури, літератури, освіти та науки. Проявом плідної співпраці між науковими осередками є діяльність професора Неллі Ничкало та професора Францішка Шлосека. Крізь призму розуміння такого контексту постає і наше видання «Наукового вісника», що має саме двомовний характер — українсько-польський. Обидва модулі містять статті авторів з України та з Польщі.

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського в Одесі цим виданням ще раз підкреслює важливість зміцнення традиції та продовження наукової співпраці в міжнародному масштабі. Бажаємо читачам рефлексивного читання та запрошуємо до поширення ідей наукової співпраці на міжнародному рівні.

Головний редактор
д. філол. н., проф. ***Тетяна Корольова***

ТРАДИЦІЯ І НОВАТОРСТВО КРІЗЬ ПРИЗМУ ТВОРЧОГО ДОРОБКУ МИКОЛИ ЗИМОМРІ

Тетяна Корольова

доктор філологічних наук, професор, завідувачка кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
Одеса, Україна
e-mail: kortami863@gmail.com
ORCID ID https//orcid.org/0000–3441–196X

Марія Якубовська

кандидатка філологічних наук, доцент кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи Української академії друкарства
Львів, Україна
e-mail: mmamariat92@gmail.com
ORCID ID https//orcid.org/0000–0002–7774–955X

Творчість М. Зимомрі ґрунтується на глибинних філософсько-естетичних переконаннях науковця, педагога, письменника. Цілісність його характеру, глибина наукових відкриттів та постійних творчих пошуків слугують прикладом для інших науковців. Учений своєю працею щедро передає студентській молоді світоглядні, мисленнєві, духовні настанови. Хто мав можливість співпрацювати з ним у системі духовно-естетичного світогляду видатного вченого, той пізнав його постійні пошуки, націлені на формування культурологічного духовно-екзистенційного арсеналу порозуміння між людьми, народами, цивілізаціями. Між трудовими буднями вписані й офіційні означення: літературознавець, критик, перекладач, педагог, доктор філологічних наук, професор, академік АН вищої школи України (2008), заслужений діяч науки і техніки України (2017). Додамо й творчі спілки:

© Корольова Т., Якубовська М., 2021

Член Національної спілки журналістів Україєни (1980), Національної спілки письменників України (2008), українського об'єднання «Письменники Бойківщини». Про визнання заслуг вченого свідчать відзнаки: Почесний доктор Ужгородського національного університету, Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка (м. Кропивницький), Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Балтійської вищої гуманістичної школи (м. Кошалін, Польща). Нині — завідувач кафедри германських мов і перекладознавства, а в 2003–2011 рр. очолював кафедру теорії та практики перекладу в Дрогобицькому державному педагогічному університеті ім. Івана Франка. Перу дослідника належить понад тисяча опублікованих праць з проблематики порівняльного літературознавства, культурознавства, перекладознавства. Як вчений-педагог, М. Зимомря виховав цілу науково-педагогічну школу, яка продовжує його творчі засади, принципи сучасної гуманітарної науки як засобу системного осмислення трансцендентних вартостей світу крізь призму толерантності, порозуміння, гармонії та краси. На зламі ХХ — першої третини ХХІ століття стався переломний етап у розвитку української культури. У цей час відбулися кардинальні зміни у принципах художнього осмислення буття, руйнуються старі тоталітарні канони і формуються засадничо нові уявлення про естетичні пріоритети, роль і завдання мистецтва. Серед носіїв сучасної української науки акад. М. Зимомря посідає своє місце. Його праці суголосні із дослідженнями І. Денисюка, М. Жулинського, Л. Сеника, В. Марка, М. Ткачука, В. Кременя, І. Зязюна, І. Беха, Н. Ничкало, Г. Васяновича... Так, науково-педагогічний доробок акад. М. Зимомрі є помітним з огляду на праці, у яких розглядається система інноваційної парадигми сучасної особистісно зорієнтованої освіти. Його наукові ідеї співвідносяться з проблемами педагогічного характеру, що мають місце у працях таких науковців, як В. Андрущенко, І. Бех, О. Баніт, Н. Барбелко, І. Вегеш, Р. Гром'як, Т. Дороніна, В. Кремінь, С. Гончаренко, І. Зязюн, Д. Зябловська, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, Т. Герлянд, Л. Герганов, М. Євтух, Л. Єршова, А. Каленський, П. Лузан, Н. Павлик, Л. Пригодій, О. Проніков, В. Орлов, Л. Оршанський, М. Палінчак, І. Пасічник, Л. Пуховська, В. Радкевич, Л. Романишина, М. Савчин, С. Сисоєва, Н. Скотна, М. Теловата, А. Терентьєва, О. Щербак, В. Ягупов. Йдеться передусім про певний алгоритм формування духовно-екзис-

тенційних основ особистості у системному відтворенні «від культури мислення до культури духовного переживання» (І. Бех). У статті «Духовна особистість у контексті освітніх викликів» учений наголошує: «Багатовікове відчуження людини від справжніх духовних цінностей призвело до кризових явищ, пов'язаних із занепадом духовно-моральних ідеалів, посиленням зла і насильства. Девальвація духовних цінностей суттєво вплинула на посилення тенденції зростання жорстокого індивідуалізму, прагматизму, зверхнього ставлення до інших людей та приниження їхньої гідності, зневаги до рідної культури та історико-культурних традицій». З цим контекстом органічно пов'язане питання взаємодії культур. Адже сутність інтерпретації тексту постає у системі інноваційного осмислення психологічної взаємодії текстового архетипу твору, самого твору як історичного, культурологічного, філософського-психологічного, комунікативного, міфологічного, синергетичного явищ, є новим напрямком у теорії літератури. Микола Зимомря належав до тих, хто спричинився до творення жанрової характеристики образків як важливого явища культурологічної динаміки ХХ ст. Ще від 1990-х рр. він активно долучився до формування інноваційних теоретико-методологічних підходів до літератури, намагався провести чіткий вододіл між справжнім і бутафорним. Він чітко визначав нові підходи та ідеї, які творили інноваційне сучасне літературознавство України, інтегроване у систему світових культурологічних процесів.

Праці Романа Гром'яка, а також Любомира Сеника, Миколи Ткачука та Миколи Зимомрі зміцнили позиції рецептивної естетики. Вони стали об'єктивно вагомими, коли на арену української духовно-естетичної історії вийшла модерна система літературознавчої діяльності, орієнтована на кращі зразки досягнень світової філософсько-психологічної та літературознавчої науки, котрі перебувають у парадигмі постійного самонаближення та самооновлення. Як письменник Микола Зимомря поєднав у собі обдарування теоретика й практика-словесника. Його перекладацька система характерна націленістю від міметичного принципу мистецтва, де утверджується модерний духовний світ тексту на рівні інтерпретації текстових структур, створення щоразу унікальної естетичної реальності, здатної трансформувати за об'єктивними законами краси соціальний світ.

Своєю багатогранною науково-літературною діяльністю Микола Зимомря переконливо доводить: літературний текст у переломні моменти історичного дійства перестає бути просто текстом. Він стає випробуванням, надією, порятунком, метафорою сенсу і закодованих смислів. Звернення до літературного тексту як до засобу активної перебудови світу — це новітня філософія Франкової доби, вдало окресленої у науково-художньому доробку М. Зимомрі. Він аргументовано вважає, що високоякісний художній текст є системою не лише осягнення світу, а і його модернізації за правилами вищого регістру. Видатний вчений працює над розв'язанням питань, яким чином протистояти нехудожнім текстам, що приносять не менше зло, аніж інші засоби дезорганізації людської свідомості. Література XX–XXI ст. сконцентрована на висвітленні парадигми буття набагато більше, ніж у попередні епохи, причиною цього літературного явища виступає динамізація реальності. Основу науково-художнього світу акад. М. Зимомрі становить глибинне усвідомлення незворотної сили естетичних процесів у царині тексту загалом і художнього слова — зокрема. Вони впливають на розбудову духовотворчих процесів сучасного світу. Текст та його системна націленість стосовно твору в інтерпретації Миколи Зимомрі як вченого, педагога, письменника, — все це набуває розгалуження, а смисл художніх висловлювань заглиблюється у парадигму міфології і знакового структуралізму. Такий функціонально-естетичний підхід дає можливість літературознавчій науці уникати вульгарного соціологізму та поверхового гносеологізму. Система тексту розглядається як відкрита субстанція, що володіє здатністю до постійного самооновлення та животворності. Таким чином, текст розглядається як незалежна структура, здатна творити особливий духовно-екзистенційний світ сучасного культурологічного поступу. Серед багатьох напрямків наукової діяльності акад. М. Зимомрі система рецептивної естетики працювала на випередження часу і була своєрідним фокусом, який поєднував системою духовних координат усі напрямки наукової діяльності вченого. Зміщення системи теоретичних досліджень у парадигму рецепції твору у психологічному, антропологічному, соціологічному ракурсах співвіднесене із вимогами епохи, оскільки навантаження на літературу як явище філософсько-культурологічного

рівня із системи незалежного естетичного ракурсу зорієнтовується на проблеми комунікації літератури і світу.

За концептуальними засадами М. Зимомрі як дослідника, текст розглядаємо як живу субстанцію, живу матерію, яка впливає на світ, а водночас продовжує своє життя, утверджуючи свою систему ціннісних орієнтирів. При всій своїй узагальненості і багатоплощинності текст є абсолютно суб'єктивованим явищем, оскільки здатен вести інтимну бесіду тет-а-тет водночас із мільйонною аудиторією. Відкритість текстового матеріалу, його абсолютно не замкнута іманентна структура покладена в основу естетичної теорії творчості.

Як наукові дослідження, так і художні твори Миколи Зимомрі — це наповнений яскравими барвами філософсько-художній документ людського виміру. Він посилює універсильний модерністський міф про всевладність художника-творця; так як сила людського діяння є безмежною у системі духовних координат часу. Це красномовно демонструє оповідання «Почуття долоні», що вперше подається до друку в російськомовній інтерпретації Тетяни Корольової та Валентина Могилевського.

ЧУВСТВО ЛАДОНИ

Однажды, а было это в субботу, я почувствовал усталость — ноги едва несли меня по площадке, которая служила детям местом отдыха. Я невольно остановился около лавочки, что основательно вросла в землю. Когда раскрыл глаза, то невольно обратил внимание на тетрадку, которая выглядывала из травы, хотя не каждый мог бы обратить на нее внимание — так школьный блокнотик сливался с травой. Ясное дело, я поднял эту тетрадку и прочитал несколько страничек, заполненных неразборчивым подчерком. Повезло, что неизвестный владелец блокнота писал карандашом. Может быть, поэтому, за исключением нескольких слов, можно было прочитать все предложения, хотя тетрадь уже не один день находилась под лавочкой... Понятное дело: я переписал несколько текстов, а тетрадку оставил на прежнем месте. Правда, как мне казалось, я надежно завернул ее, надеясь, что владелец разыщет когда-нибудь свой клад... И в самом деле, когда прошло несколько недель, я снова был возле той же лавочки. Но тетради уже не было... Вот, например, одна из переписанных мною историй...

* * *

Скажу читателю сразу про то, что я узнал из «достоверных источников»: происходило это в эпоху двадцатых годов двадцатого столетия, когда Закарпатье было в составе Чехословакии.

* * *

...Раввин Мойша жил в центре местечка. Некоторые жители называли его штетлом[1]*, так как в базарный день все могли наблюдать толпу одинаковых людей с одинаковыми пейсами, одетых в одинаково черные одежды. Но раввина все знали, все любили за справедливость, которую носил он в сердце во все времена года...*

Однажды пришел к раввину его сосед Мортхо. Тихонько вошел в бужню[2]*, где возле окна раввин распевал шепотом молитву по упокоенным душам: «Elmolerachamin! Elmolerachamin! El mo-ole ra-acha-ami-in!...»*[3]*. Впрочем, раввин сразу прервал молитву и взглянул на знакомого гостя.*

— Ребе, мой ребе, — так покорно начинает Мортхо.

— Я весь в печали, — продолжает тихо Мортхо.

— Что у тебя за печаль, сын мой? — очень спокойно спрашивает Мойша.

— Про печаль говорить не буду, мой ребе, а лучше выскажу просьбу.

— Говори, мой сын колена Давидова.

— Должен ехать в Пенсильванию. Вернусь, если Бог даст, через три года.

— Но-но, — начал было раввин, но тут же умолк.

— Ребе, мой ребе, хотел бы оставить Вам деньги на сохранение.

— А сколько тех денег? — прищурил раввин запавшие глаза.

— Ровно три тысячи крон.

— Но-но, не могу принять такие деньги, потому что я могу умереть и пропадут твои деньги, сын мой!

— Нет, не помрете, я точно знаю, — умоляюще возразил Мортхо.

— И тебе некому их оставить? У тебя ж есть три сына!

— Так случилось, что я хотел бы оставить у Вас на сохранении, так как вы мой тетрарх[4]*. Говорю Вам, мой ребе, что того не случится, Вы*

---

[1] *Обитатель еврейского поселения.*

[2] *Помещение для чтения молитв.*

[3] *Всемилостивый Боже (евр.).*

[4] *Правитель.*

не умрете! — убежденно воскликнул Мортхо, не дослушав своего правителя. И вышел взволнованный и так осторожно, но плотно закрыв двери дома раввина.

И вдруг услышал голос раввина.

— Вернись, сын мой.

Мортхо быстро открыл двери.

— Мой ребе?

— Чтобы я принял твои деньги, ты должен иметь свидетеля, который бы засвидетельствовал, что ты мне деньги дал в мои руки.

— Хорошо, у меня есть свидетель. Мендель — хороший человек, и он засвидетельствует.

— Ну-ну, ладно, приведи свидетеля.

Прошло, может, часа три, а может, и меньше, и входят к раввину Мортхо с Менделем.

— Вот мои деньги, ребе, мой ребе, ровно три тысячи крон.

— Ты, Мендель, видишь, что Мортхо дает мне три тысячи крон? — спросил раввин, лукаво прищурив запавшие глаза.

— Да, мой ребе, вижу собственными глазами, уверенно подтвердил Мендель.

— Пересчитай, будь добр, потому что деньги — живые. Они чувствуют ласковое тепло человеческой ладони.

Пересчитал Мендель как свидетель деньги и выходило, что и вправду на столе — три тысячи крон.

— Йой-йой, — вдруг поднял руку раввин и погладил свою седую голову с правой стороны...

— Что случилось? — успел спросить Мортхо.

— Не могу принять, потому что еще мне нужен свидетель, который бы подтвердил, что я деньги взял у тебя, сын мой... Ну, ничего, глянь- ка, сын мой, не Йося ли идет там за окном?

— Да, мой ребе, это точно Йося.

— Так позови его.

Не прошло и минуты, как Йося вошел в комнату, залитую таким солнечным светом, какой бывает только перед полуднем на Пасху.

— Йося, будь добр, пересчитай эти деньги и назови сумму, — произнес раввин усталым голосом и глубоко вздохнул.

Йося живо управился с подсчетом и почти торжественно объявил:

— Ровно три тысячи крон!

— Йося, видишь ли ты, что я беру у Мортха пересчитанные тобой три тысячи крон?

— Да, вижу!

— Ну, что ж, ладно...

* * *

Прошло три года. Возвратился Мортхо из Пенсильвании. Не скажешь, что счастливым, потому что осунулся — не узнать прежнего Мортха. И не скажешь, что богатым, раз сразу же заявился к раввину.

— Ребе, мой ребе, я вернулся и Вы, слава Богу, не померли... Не будете ли Вы добры вернуть мне мои деньги?

— Какие деньги?

— Три тысячи крон, что я вам оставил три года назад, в аккурат за три месяца до хануки, — пытался Мортхо напомнить раввину.

—В первый раз слышу про какие-то деньги.

Совсем сумрачно стало у Мортхо на душе...В глазах его замелькали искорки беспомощного протеста:

— Да помните?..

— Ничего не помню, — снова категорично промолвил раввин.

Вышел Мортхо из дома — пелена отчаяния застилала глаза.

Уже был почти на улице, как вдруг раввин открыл двери и спросил:

— Сын мой, может быть у тебя есть свидетель, который видел, что ты давал мне деньги и готов это засвидетельствовать?

— О-о-о, да-а-а! — радостно закричал Мортхо. И буквально бросился бежать мимо высоких лип, что росли по обе стороны улицы. Уже полчаса спустя Мортхо был со свидетелем в доме раввина.

— Мендель, — почти официально обратился раввин. — Мортхо утверждает, якобы три года назад он оставил мне три тысячи крон. А я говорю, что впервые об этом слышу, — громко и отчетливо произнес раввин, как бы подсказывая Менделю желаемый ответ.

— Мне трудно вспомнить, — издали начал Мендель. — Скорее не помню, чем помню...

Глаза Мортхо застлала пелена: что делать?

— Но есть еще один свидетель — Йося! — воскликнул Мортхо.

— Зови его, сын мой...

В тот же день Мортхо разыскал Йосю и они вместе пришли к раввину.

— Йося, давненько я тебя не видел! Как хорошо, что ты тут и я могу тебя спросить кой о чем таком,что могло быть, а могло и не быть. Так, вот, Йося, — начал раввин, выпрямив сгорбленное тело. — Мортхо утверждает, как будто три года назад он оставил мне три тысячи крон. А я говорю, что впервые про это слышу...

— Могу ли я про это вспомнить? Как я могу это сделать, коли не помню...

Побледнел Мортхо. Ведь такой жуткий разворот событий был для него полной неожиданностью...

— Ступайте с Богом, — обратился раввин к свидетелям. — А ты останься, сын мой, — говорит он Мортхо.

...Воцарилось гнетущее безмолвие. Раввин вглядывался в небеса, а Мортхо — в пол.

— Подожди, сын мой, — и раввин открыл дверь в соседнюю комнату.

Для Мортхо несколько минут показались вечностью. А раввин довольно быстро управился с тем, что намеревался сделать, и возвратился с перевязанным свертком. Мортхо сразу узнал — это он перевязывал крепким шнурком...

— Сын мой, вот тебе деньги, которые оставил мне три года назад. Пересчитай, будь добр...

Мортхо охотно исполнил просьбу раввина. Разумеется, было столько же, как и три года назад... Радости его не было границ...

— Ничего не понимаю, — пробормотал Мортхо. — Почему мне сразу не выпало счастья получить мои деньги?

— Сын мой, я хотел показать тебе, с какими людьми я живу... Что означает жид на еврейском? Нет, не знаешь? — И сам перевел: — лев! Запомни, что ты — лев! Но-но-о-о... — продолжил совсем умоляющим голосом раввин. И так неторопливо отошел, как сытая утка... Правда, как обычно, раввин успел мягко пожать правую руку единоверца.

Слід відзначити, що світовідчування і художня практика Миколи Зимомрі як прозаїка містять у собі зерна філософсько-естетичних рецепцій дійсності, типових для всього ХХ століття. Його художньому світовідчуттю відповідає модельована ним — на основі правдивого відображення дійсності — реальна книжка життя. На її сторінках присутня висока сконцентрованість думки та духовно-екзистенційна заглибленість. Чому це важливо? Для руху людських цивілізацій

потрібна активізація духовних синенерґетичних кіл. Такими міфологемними знаками є тексти художньої літератури, які не можна вважати просто текстами — вони стають пророчими знаками, що окреслюють систему людського поступу. Примітна теза М. Зимомрі стосовно того, що для кожної епохи характерний свій жанр. Якщо опиратися на філософську концепцію циклічного розвитку людства, то стає очевидним, що кожному історичному етапові розвитку людства відповідає певний стиль мислення, що знаходить свою найбільшу реалізацію у певному жанровому різновиді. Літературний текст виступає своєрідним архетипом доби, яку відображає, незалежно від тематики зображуваного явища; оскільки виступає системою комунікаційної взаємодії між читачем (реципієнтом), автором, текстом твору і хронотопом як філософсько-екзистенційною категорією. Остання дає можливість глибше накреслити колізії взаємозв'язку тексту твору як філософської категорії і тексту твору як знаково-кодової системи моделі людського буття. У соціальній психології під хронотопом розуміють деяку типологічну комунікативну ситуацію, яка є характерною для даної доби. Літературний текст, за переконанням М. Зимомрі, виступає важливим чинником у формуванні інноваційного переходу людства до епохи квантового мислення. Це й передбачає дієвість слова, наповненого авторською синерґетикою. Вчений справедливо вважає: людство повинно прийти до усвідомлення, що слово є живою субстанцією, здатною впливати на побудову світової гармонії, здатною чинити опір і нести світові метафоричні моделі його сенсоутворюючих моделей. Художній текст стає інструментом, здатністю ідентифікувати себе водночас як особистість із модерною системою цінностей, а водночас і член об'єднання суспільства. Перехід від системи тоталітарного мислення до системи нетоталітарного (креативного, духовно-екзистенційного, творчого) — найголовніша ознака сучасної особистісно зорієнтованої освіти. Повернення до духовного наповнення сучасної людиноцентричної освіти можливе через призму максимального використання художнього тексту у системі сучасної освітньої платформи. Тоталітаризм продукує обмеженість мисленнєвої діяльності; натомість нетоталітаризм характерний академічною відкритістю, живим простором дискурсу, а звідси випливає демократизм і необхідність відкритих публічних дискусій. Узагальнений аналіз творчого, у т. ч. художньо-наукового, доробку

акад. М. Зимомрі дає можливість стверджувати: у XXI столітті у світовій культурологічній думці відбувається інтелектуальний прорив зокрема з урахуванням прагнення збагнути сутність законів людського буття у дослідженні людських цивілізаційних процесів. Проблема співвіднесення людини і системи, людської індивідуальності та соціуму стає проблемою планетарного масштабу і вимагає всебічного дослідження. Культура, у першу чергу література, стає тією знаковою метафорою, знаковим кодом, який відчиняє двері безкінечності людського пізнання, підносячи його на якісно новий рівень.

Професор Микола Зимомря заслуговує на широке визнання і пошану всього українського наукового і літературного світу, зокрема і за те, що він буквально відкрив вжинок Якова Гудемчука, Ольги Петик, Миколи Слабака, Олександри Шевелло, зумів виокремити краще зі спадщини Ярослава Грицковяна, Остапа Лапського, Олександра Колянчука, Михайла Козака, власне, як лідерів української духовної еліти в Польщі. Цінними постають його науково-педагогічні здобутки. Назвати б бодай такі книжкові видання, які слід розглядати в найширшому в літературознавчому і ширше — у культурологічному контексті. Назвемо наступні позиції: «Августин Волошин» (1995), «Джерела вічної краси» (1996), «Німеччина та Україна: у нарисах взаємодії культур» (німецькою мовою, 1999), «Опанування літературного досвіду. Переємність традиції сприйняття творчості Тараса Шевченка» (2003), «Виміри духовних змагань» (польською мовою, 2006), «Долі в людях» (2006), «В колі перекладознавства та діалогу культур» (польською мовою, 2009), «Текст. Система. Поетика жанру» (2011), «Час і життя» (2012), «Контекст традиції та новаторства: науковий доробок Миколи Ткачука» (2015), «Візерунок життєвих стежин» (2018), «Іван Франко: проєкція у сучасність» (2020), «Розвіяний простір» (2020), «В чистому полі: причинки для німецько-українського діалогу культур» (2021)... Згадати б і такий факт: з його ініціативи 2016 року був заснований альманах «Франкова нива» і досі з'явилося шість ошатних томів. Окремим виданням побачила світ збірка поетичних творів Дмитра Павличка («Княгиня Європи», Дрезден, 2010) в німецькомовних перекладах Й. Грубера, І. Качанюк-Спєх, І. Зимомрі та М. Зимомрі. Не оминемо численні іменні збірники, які упорядкував Микола Зимомря: «Голуба мандрівка» О. Рішаві (1979), «Ю. І. Гуца-Венелін і слов'янський світ» (1992), «Молитви серця» Ю. Боршоша-

Кум'ятського (1995), «Професор Іван Гранчак» (1997), «Благовісник праці» М. Мушинки (1998), «До тебе, Україно, піснею прийду» І. Трача (2000), «Дар служити науці» В. Задорожного (2001), «Кольорові сни, або Листи діда Панаса Бездольного» П. Головчука (2003), «Спалені камені» А. Мойсієнка (2003), «Джерела інтерпретації» Ю. Борєва (2006), «Висоти вічних журавлів» О. Тимофієвої (2008), «Орнаменти слова» О. Астаф'єва (2011), «Необроблений смарагд» Н. Науменко (2013), «Життя зі словом» М. Ткачука (2014) та ін.

Наведені бібліографічні позиції однозначно свідчать про вагомий дослідницький доробок Миколи Зимомрі як педагога й організатора діяльності вищої школи в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

Бех І. Д. Духовна особистість у контексті освітніх викликів // Рідна школа. — 2019. — № 1. — С. 3–7.

Котляр С., Григорук Д. Творчі індустрії: стратегія інноваційного розвитку // Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка / Інститут педагогіки НАПН України. — 2019. — Вип. 26 (1). — С. 101–106.

Зимомря М., Якубовська М. Іван Франко: проєкція у сучасність. — Львів: Сполом, 2020. — 260 с. ; Зимомря М., Шагала Л. Сутність шкільництва в інонаціональному середовищі. — Дрогобич: Коло, 2012. — 122 с.

Естетизація навчально-виховного процесу в основній школі засобами мистецтва : метод. посіб. / за ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 160 с.

Королева Т. М., Ткачук М. П.,Зимомря И. М. Ученый и его исслдедовательское поле: текст. Слово о Николае Зимомре // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. — № 23. — С. 3–21.

Кремень В. Г. Освіта у структурі цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. — Миколаїв, 2011. — Вип. 1.33. — С. 6 –8.

Grzesiak J. Struktura i skuteczność podręcznika szkolnego matematyki. — Kalisz, 1980. — 210 s.

Grzesiak J. Konstruowanie i dobó rzadań matematycznych w klasach początkowych. — Koszalin, 1984. — 150 s.

Grzesiak J. Edukacja matematyczna dzieci z zastosowaniem z indywidualizowanego systemu zadań // Naczalnoje obuczienje matiematikie posredstwom celjesoobraznoj sistiemy zadacz. — Kalisz; Grodno; Minsk, 1998. — 249 s.

Grzesiak, J. Podstawy teorii i metodyk i kształcenia praktycznego nauczycieli. — Konin, 2010. — 180 s.

Zymomrya M., Dobryańskyj I., Zymomrya I. Koncepcja pedagogiczna Kazimierza Denka — rola kultury estetycznej w zakresie turystyki krajoznawstwa // Innowacje i ewoluacja w edukacji. Narzędzia pomiaru efektów kształcenia / pod red. Jana Grzesiaka. — Kalisz, 2016. — S. 33–46.

ВЧЕНИЙ-ГУМАНІСТ. ПАТРІОТ УКРАЇНИ (ДО ЮВІЛЕЮ ПРОФЕСОРА МИКОЛИ ЗИМОМРІ)

Нелля Ничкало

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
академік-секретар Відділення професійної освіти
і освіти дорослих НАПН України
e-mail: napn24@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–5989–5684

Істинне в устах народних звучить і так: на дружнє слово — дружня відповідь готова. У цьому сенсі міститься розгадка відрадного рішення з боку редакційної колегії авторитеного видання «Науковий вісник», власне, присвятити один з його випусків двом знаковим ювілярам, яким виповнюється 2021 року 75; це — професор Микола Зимомря (Україна) та професор Ян Гжесяк (Польща). Варто зауважити: обидва — активні члени редакційної колегії «Наукового вісник», з одного боку, і гідно репрезентують науку двох народів-сусідів — з іншого. Ні, недаремно Іван Франко стверджував у 1894 році: «У.. Слов'янщині немає двох таких народів, які із погляду політичного і духовного життя так зрослися між собою, такими численними узами були пов'язані... як поляки і українці». Звідси — наше схвалення стосовно підготовки спеціального випуску на пошану достойних ювілярів. Це видання, без сумніву, сприятиме інтеграції та зміцненню наукових зв'язків між педагогами двох сусідніх держав. Доцільно наголосити: воно постає логічним продовженнням такого примітного збірника, як «Понад поділами. Спільні перспективи та прагнення в польсько-українському науковому співробітництві» / за редакцією: Лешек Павелскі та Марек Рембєж (Щецінек; Домброва Гурніча, 2021. — 574 с.).

© Ничкало Н., 2021

* * *

У цьому ключі закроюємо тему про одного ювіляра. Професор Микола Іванович Зимомря — дивовижна людина, послана на землю самим Богом та його батьками. Всевишній подарував йому багато талантів, які на різних життєвих етапах відкривалися, збагачувалися і дарували й нині дарують радість його родині, колегам, учням, друзям у різних куточках України і за кордоном.

Схарактеризувати ювіляра досить складно. Це потребує звернення до багатої палітри його загальнолюдських і науково-професійних якостей. Миколі Івановичу притаманні висока духовність, незупинне прагнення до нового знання й добротворення, соціальна відповідальність за результати своєї наукової, літературної й педагогічної діяльності, наукова чесність й дослідницька культура. До цього додамо: і почуття глибокої любові до своєї родини, близьких, колег і друзів, до рідної України. А любов, за Яном Павлом II, Андрєєм Шептицьким, Любомиром Гузаром, — то велика сила людини. Філософія активної дії відомого українського вченого-гуманіста пронизана глибокою любов'ю. Саме тому вона є життєдайною на різних життєвих етапах.

На наше переконання, «Я-концепція» професора Миколи Зимомрі повною мірою відповідає сучасній світовій тенденції — навчання впродовж життя. Особливо наголосимо: постійне самонавчання і самовдосконалення й водночас — навчання інших, як божий дар дарувати свої знання іншим й торувати разом нелегкий шлях до високої науки.

Переконливим свідченням цього є наукова біографія відомого українського вченого-педагога Миколи Івановича Зимомрі. Креативним, плідним і перспективним був його шлях від сільської середньої школи в Карпатах до Ужгородського державного університету, а далі — до викладання німецької мови в середній школі № 5 м. Ужгорода й до аспірантури Берлінського університету ім. Гумбольдтів та захисту в цьому університеті (1972) кандидатської дисертації на тему «Сприйняття української літератури в німецькомовному світі від першовитоків до 1917 року. До історії українсько-російсько-німецьких літературних зв'язків». Через 12 років — докторська дисертація «Міжлітературні зв'язки та роль перекладу у художньому процесі», яку Микола Зимомря виконав у роки докторантури (1979–1983) в Ін-

ституті світової літератури ім. Максима Горького АН СРСР. Примітно, що захист дослідження відбувся 3 грудня 1984 року в Берлінському університеті ім. Гумбольда, оскільки дисертація була складником комплексної теми у рамках співпраці Інституту світової літератури ім. Максима Горького та Берлінського університету ім Гумбольдта. Успішний захист став новою науковою сходинкою і високим досягненням й визнанням українського вченого-гуманіста у галузі філологічних наук.

Не може не вражати бібліографічний покажчик наукових, науково-методичних, педагогічних, літературознавчих, краєзнавчих, філологічних, історичних та інших праць ювіляра. Фундаментальність, міждисциплінарність, наукова об'єктивність, професіоналізм й чудова українська наукова й публіцистична мова в поєднанні з витонченим стилем викладу — це характерні ознаки більшості з них. Вчений-поліглот публікує свої праці не лише українською, а й німецькою, польською, російською, словацькою та іншими мовами. Цілком закономірним є те, що ім'я і праці професора Миколи Івановича Зимомрі відомі у багатьох країнах Європейського Союзу та на інших континентах.

Діяльність ювіляра охоплює різні напрями. Невтомні наукові пошуки, їх узагальнення й опублікування, викладацька і громадська діяльність творчо поєднуються з організацією міжнародних конференцій, методологічних семінарів, тематичних круглих столів; науково-видавничою діяльністю (підготовка рукописів збірників наукових праць, рецензування праць вітчизняних і зарубіжних вчених). Постійні пошуки з теорії і практики перекладознавства уможливили високий рівень перекладів вченого-поліглота з української мови на німецьку, польську й відповідно з цих та інших мов на українську. Усе це й багато іншого робиться на високому рівні науковості, професіоналізму, відповідальності, доброзичливості і людяності.

Запорукою такого грандіозного творчого здобутку і високого визнання у рідній Україні й на міжнародному рівні є особлива якість Миколи Івановича — неповторне вміння мріяти та наполегливо йти до своєї мрії життєвими шляхами невтомної праці, незважаючи на перепони, суперечності й гіркі втрати, які боляче ранять серце...

Отже, філософська формула успішності на різних етапах життєвого шляху ювіляра є досить простою — **«Мрія + Дія».** А мрії, поєднані

з постійними потужними й чесними діями і самовідданою працею, дарують істинне людське щастя.

Упродовж багатьох років професор Микола Іванович Зимомря співпрацює з Відділенням професійної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. Чимало зусиль він докладає до розвитку українсько-польської/ польсько-української співпраці у сфері освіти і педагогічної науки. Президія НАПН України високо оцінила його науковий доробок й нагородила медалями «Ушинський К. Д.» (2016 р.) та «Іван Франко» (2021 р.).

Висловлюємо Вам, дорогий пане професоре Миколо Івановичу, вдячність за високодостойну науково-педагогічну діяльність, радість і натхнення у багатолітній співпраці, цікаві й оптимістичні плани на майбутнє.

Нехай невичерпною і ніколи не вичерпаною буде криниця Вашого гуманізму, творчості й добротворення на життєвій ниві!!! Нових Вам мрій, творчих обріїв, здобутків і вдячності від тих, кому Ви так **щедро даруєте своє серце…**

SŁOWO JUBILEUSZOWE O PRZYJACIELU Z OKAZJI 75-ŁECIA MYKOŁY ZYMOMRYA

Leszek Pawelski[1]

ORCID 0000–0001–8501–6295

Olga Yaskevych[2]

ORCID 0000–0002–3874–836X

Przyjaźń — to wielkie słowo. W naszych językach oznacza jednakowoż to samo — *serdeczne stosunki oparte na wzajemnej życzliwości*[3]. Ta prosta, jasna definicja zawiera w sobie wszystkie potrzebne określenia, które decydują o przyjaźni. To ona powinna, wręcz musi cechować cały proces edukacji. Wychowanie ku wartościom stało się wyzwaniem i zadaniem edukacji[4]. Wartości odgrywają istotną rolę w edukacji. Są jej rdzeniem. Stają się nim wtedy, gdy przenikają cały proces wychowania[5]. Wartościom tym, bez wąt-

[1] **Leszek PAWELSKI,** prof. nadzw. dr n. hum., prezes Zarządu Krajowego Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych.

[2] **Olga YASKEVYCH,** kandydat nauk filologicznych, docent Katedry Języków Germańskich i Translatoryki, Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki w Drohobyczu.

[3] https://pl.wikipedia.org/wiki/Przyja%C5%BA%C5%84, dostęp z dnia 10.10.2021.

[4] https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Wartosci_w_muzyce/Wartosci_w_muzyce-r-2009-t2/Wartosci_w_muzyce-r2009-t2-s139–158/Wartosci_w_muzyce-r2009-t2-s139–158.pdf, dostęp z dnia 10.10.2021.

[5] Karpińska A. *W kręgu powodzeń i niepowodzeń edukacyjnych,* (w:) E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski (red.), *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa,* Poznań 2003.

© Leszek Pawelski, Olga Yaskevych, 2021

pienia służył przez całe swoje twórcze, naukowe życie Profesor Mykoła Zymomrya. Jego droga życiowa usłana jest wydarzeniami i działaniami, które w każdym momencie potwierdzały wyznawane przez Niego wartości.

Wszystko zaczęło się 30 listopada 1946 r.[1], trzy tygodnie przed świętem św. Mikołaja. W tym dniu w rodzinie Hafiji i Iwana Zymomryi urodziło się piąte dziecko. Gazda Iwan Zymomrya (1913–1949), malarz samouk, był pracowitym człowiekiem, który nie bał się żadnej pracy. Matkę, Hafiję Zymomrya z domu Zubanycz (1919–1995) Bóg obdarzył duszą poetycką i zamiłowaniem do pieśni. Syn odziedziczył po ojcu zamiłowanie do pracy oraz wytrwałość, a od matki przejął rozsądek i zamiłowanie do śpiewu. Ojcu profesora nie dane było długie życie — zmarł, mając 36 lat, zostawił wdowę i piątkę dzieci. Cały swój synowski szacunek i miłość nasz przyjaciel przeniósł na matkę. To była jakaś delikatna więź i harmonia — matki i syna. Syn przejął od niej cały smutek piosenek, które zamieścił w książkach *„Oj tam hori, na werszeczku" (1991)*, *„Werchowyński spiwanky" (2002)*, *„Bojkowskie naspiewy" (2008)*. Cudem zachował się zapis głosu matki.

Rodzinną miejscowością Mykoły Zymomryi jest wieś Holatyn leżąca w wąskiej dolince potoku Holatynka, który wpada do rzeki Rika. Jest to miejscowość dobrze znana w Zakarpaciu. W 1815 roku tutaj urodził się znany historyk Zakarpacia Iwan Dułyszkowycz (1815–1883). Sławy również dodał czeski pisarz Ivan Olbracht (1882–1952). Takie środowisko, nasycone wielkim ludźmi, nasycone nauką, kulturą kształtowały młodego Mykołę.

Mykoła Zymomrya nigdy nie porzucił zamiłowania do malarstwa, mimo że trzykrotnie zdawał do szkoły artystycznej. Jednakże to nie kolory natury, ale kolorystyka słowa zawładnęły Profesorem. Wspomagała Go w tej drodze nauczycielka języka i literatury ukraińskiej Miżhirskiej szkoły, Maria Opałenyk, która wykryła zdolności filologiczne w młodzieńcu i wspierała jego próby pióra w poezji i dziennikarstwie. Inna nauczycielka, wykładowczyni języka niemieckiego na Uniwersytecie w Użhorodzie Irena Monczak. To ona dostrzegła te zdolności filologiczne, które pozwoliły mu zostać germanistą. Trzeba przyznać, że miał szczęście do mądrych i życzliwych ludzi. Od nich otrzymywał mocne impulsy dobra, którymi szczodrze dzielił się z innymi, wiedząc, że dobro niezawodnie owocuje.

W swoim twórczym życiu Mykoła Zymomrya doznawał wielkiego wpływu lwowianina Mychajło Pawłyka, który dał Mu impuls do badania ukraiń-

[1] https://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=20328&_k=w92d6y, dostęp z dnia 20.04.2020 r.

skiej literatury na tle niemieckojęzycznego świata. Podarował mu unikalną niemiecką bibliotekę z domowego księgozbioru.

Potem były studia na Wydziale Filologii Języków Obcych w uniwersytecie w Użhorodzie, następnie w roku 1972 doktorat w Berlińskim Uniwersytecie im. Braci Humboldtów. Kolejnym ważnym etapem w karierze naukowej był następny doktorat w Instytucie Literatury Światowej im. Maksyma Gorkiego w Moskwie (1980–1982) oraz habilitacja na temat „Związki międzyliterackie i rola przekładu w procesie artystycznym", która miała miejsce w 1984 r. w ramach badań prowadzonych wspólnie przez naukowców z Uniwersytetu Humboldtów oraz naukowców Instytutu im. Maksyma Gorkiego.

Po zakończeniu etapu kształcenia i kształtowania osobowości uczonego Mykoła rozpoczął swoją życiową przygodę z nauką. Stał się jej najwierniejszym wyznawcą, najwytrwalszym krzewicielem i jednym z najznamienitszych specjalistów w swojej dziedzinie. Przebieg kariery zawodowej to pasmo wspaniałych osiągnięć naukowych. W kolejności były to stanowiska pracy i zarządzania instytucjami naukowymi:

- 1967–1974 — wykładowca języka niemieckiego oraz literatury niemieckiej, Katedra Filologii Germańskiej, Wydział Języków Obcych Uniwersytetu Państwowego w Użhorodzie;
- 1969–1972 — doktorant Uniwersytetu im. Humboldtów w Berlinie (przyznanie tytułu dr phil. — Berlin, 1972; Moskwa, 1973);
- 1974–1979 — Kierownik Katedry Filologii Germańskiej Uniwersytetu Państwowego w Użhorodzie (przyznanie tytułu docenta — 1976);
- 1980–1982 — pracownik naukowy Instytutu Literatury Światowej im. Gorkiego w Moskwie (przyznanie tytułu dr phil. hab. — Berlin, 1984; Moskwa, 1985);
- 1986–1993 — Kierownik Katedry Języków Obcych Uniwersytetu Państwowego w Użhorodzie (przyznanie tytułu profesora — 1987);
- 1993–1995 — profesor Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Słupsku (obecnie Akademia Pedagogiczna Słupsk (PAP);
- 1997–2009 — profesor Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Koszalinie;
- 2000–2003 — profesor Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu;
- 2003–2009 — Kierownik Katedry Teorii i Praktyki Tłumaczenia Państwowego Uniwerytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu;

- od 2000 roku — profesor Akademii Polonijnej w Częstochowie;
- 2011–2013 — Dyrektor Instytutu Nauk Humanistycznych Akademii Polonijnej w Częstochowie;
- od 2009 roku — Kierownik Katedry Języków Germańskich i Translatoryki Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu.

Mykoła Zymomrya należy do znawców archiwów i zasobów bibliotekarskich. Jako najszczęśliwsze dni wspomina pracę w różnych księgozbiorach i archiwach. Większa ilość zebranych przy tym materiałów do obecnej chwili nie została do końca zbadana. Jednak to, co zostało przez niego zbadane i wydane, zdumiewa głębokością i zasięgiem. Na przykład odnalazł on życiorys Tarasa Szewczenki w przekładzie na język niemiecki, wydrukowany w Lipsku w 1860 r., to znaczy jeszcze za życia poety. Badacz odkrył, że stało się to za sprawą niestrudzonego popularyzatora ukraińskiej twórczości Pantelejmona Kulisza. Los sprzyjał mu także przy odnalezieniu dwóch utworów Łesi Ukrainki, nieznanych dotychczas w ojczyźnie poetki. Chodzi tu o wiersz *Być albo nie być (To be or not to be)* i etiudę prozy *List w przyszłość (Ein Brief ins Weite)*. Odnalazł On również nieznane niemieckojęzyczne tłumaczenia znanych białoruskich pisarzy Janki Kupały i Maksyma Bohdanowycza, niemieckie przekłady gruzińskich autorów, tłumaczone przez Artura Lajsta. Podobnych zdarzeń jest sporo w dorobku naukowca.

Zdolność dostrzegania tych, którzy budowali duchowe pomosty między Ukrainą i światem oznacza szanowanie własnej narodowej godności — tak czyni profesor Zymomrya — niestrudzenie i z profesjonalizmem. Jego prace, w liczbie około tysiąca, są chętnie drukowane przez prestiżowe i szanowane czasopisma oraz wydawnictwa naukowe. Dzięki Jego entuzjazmowi i uporowi do czytelnika mogły dotrzeć wydania, które poszerzają horyzonty ukraińskiego słowa i działalność Ukraińców na całym świecie.

Rozgłos w naukowych kręgach Polski i Ukrainy wywołała utworzona seria zbiorów naukowych prac połączonych dialogiem polskiej i ukraińskiej kultur. Niewątpliwie miała na to wpływ długoletnia współpraca ukraińskiego uczonego z placówkami naukowymi w regionie środkowopomorskim, dawne województwa Koszalińskie i Słupskie. To wtedy pracował jako profesor w Bałtyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Koszalinie, gdzie Jego naukowe ścieżki skrzyżowały się z prof. Lechem Kaczyńskim, późniejszym Prezydentem RP, prof. Jerzym Wiatrem — ówczesnym ministrem edukacji. Współpraca ta zaowocowała wkrótce szeregiem publikacji na-

ukowych. W ciągu 1999–2006 ukazało się pięć tomów w sześciu książkach (*Ukraina–Polska. Kultura, wartości, zmagania duchowe,* Koszalin, 1999, 311 ss.; *Tożsamość i partnerstwo. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa,* Koszalin — Kirowohrad, 2000, 366 ss.; *Ukraina–Polska. Studia naukowe sąsiadów-partnerów,* Kirowohrad — Koszalin, 2004, 370 ss.; *Ukraina–Polska. Monolog-dialog kultur. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa*, Kirowohrad — Drohobycz — Koszalin, 2004, t. 1, 467 ss.; t. 2, 447 ss.; *Ukraina — Polska: nowe wyzwania epoki*, Koszalin — Gdańsk — Drohobycz — Kirowohrad, 2006, 458 s.).

Drogi przyjaźni między dwoma narodami układały się w sposób rozmaity, tym razem mamy wspólne naukowe studia, sąsiadów-partnerów. Praca naukowa ukraińskiego profesora na polskich uczelniach w Słupsku, Koszalinie i Częstochowie odbywała się w różnych okresach. Tych działań i osiągnięć nie można nie zauważyć. Rzeczywiście dzięki różnorodnej pracy świat zbliża się do Ukrainy, a ten kraj staje się bliższy światu. Sylwetka uczonego nie będzie w pełni omówiona, jeśli nie zostaną przypomniane bogate w treść książki monograficzne Mykoły Zymomryi, np.:

- ✓ „Augustyn Wołoszyn", Użhorod, 1994; 1995;
- ✓ „Źródła wiecznego piękna", Użhorod, 1996;
- ✓ „Niemcy i Ukraina: W zarysie współdziałania kultur", Lwów, 1999;
- ✓ „Żywotwórczy postęp oświaty", Użhorod, 2000;
- ✓ „Człowiek i wymiar jego obrazu: od głowy do nieba", Drohobycz, 2002;
- ✓ „W obliczu zmian", Koszalin 2005,
- ✓ „Wymiary zmagań duchowych", Koszalin 2006:
- ✓ „Tęcza oświeconej pamięci", Drohobycz 2010;
- ✓ „Tekst. System. Poetyka gatunku", Drohobycz 2011.

Jest również autorem wielu prac z zagadnień pedagogiki szkoły wyższej w językach bułgarskim, rosyjskim, polskim i niemieckim.

Ten polski okres w życiu Mykoły Zymomrya miałem przyjemność i zaszczyt obserwować. To dla mnie, pracownika naukowego w dziedzinie pedagogiki był Dar Boży, że dane mi było poznać Go, przebywać w Jego towarzystwie, wysłuchiwać Jego wykładów, a potem również drukować Jego publikacje w książkach wydawanych przez Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych. Miałem również ogromny zaszczyt i honor udekorować Profesora Mykołę najwyższym odznaczeniem stowarzyszenia — Medalem Honorowym „Za Zasługi dla PSNT". Wszystko to zaczęło się podczas seminariów Tatrzańskich.

Był piękny czerwcowy dzień 2007 r. W Zakopanem rozpoczynały się obrady Tatrzańskiego Sympozjum Naukowego. Prowadził je tradycyjnie, z wielką swadą, zaangażowaniem i wspaniałym, naukowym refleksem Profesor zw. dr hab. dr h. c. Kazimierz Denek. Wśród występujących naukowców był Profesor Mykoła Zymomrya. Przedstawiono Go jako uczonego z Ukrainy, ale już w pierwszych wypowiedzianych zdaniach usłyszeliśmy wspaniały język polski, zabarwiony miękkim, miłym dla ucha akcentem. Mówił swobodnie, jak na wieloletniego wykładowcę akademickiego przystało, pewnie uzasadniając przedstawiane tezy. Na zakończenie wystąpienia otrzymał gromkie, całkowicie zasłużone brawa.

Jednym z milszych obyczajów Tatrzańskich Sympozjów Naukowych były i są nadal uroczyste kolacje, podczas których w nastroju rozluźnienia i wzajemnej sympatii prowadzone są naukowe — i nie tylko — dyskursy. Usiadł przy nas przemiły, sympatyczny, skromny, niewysoki naukowiec i przedstawił się od razu imieniem, czym zdecydowanie uprościł nasze kolacyjne rozmowy. Młodzież mówi w takich sytuacjach, że *„chemia między nami”* zaistniała natychmiast i rozchodząc się do swoich pokojów hotelowych żegnali się serdeczni przyjaciele.

Prof. Mykoła Zymomrya utrwalił swoje wspomnienia o Tatrzańskich Sympozjach Naukowych m. in. w utworze o charakterze literackim pod tytułem „Parasolka”, który w sposób bardzo udany przetłumaczył na język polski Prof. Jan Grzesiak:

„Ptak zwykle podskakuje, szuka czegoś tu i tam, dziobie coś jadalnego. Potem nagle rusza, jakby odepchnięty od glinianego naczynia... Nie trzeba odgadywać tego, dokąd leciał i dlaczego opuścił letni upał zielonej ziemi! Czy to trudno zauważyć?

Czasami zdarza się, że człowiek nie liczy kroków, ale wciąż idzie przed siebie jakby z góry... Czasem nawet biegnie jakby chciał wznieść się ponad swój wzrost.

Szybciej! Jeszcze szybciej! Naprzód — na szczyt do mety!

* * *

Zbigniew Dębowski osiągnął taki wiek, że parasol był mu niezbędny z wielu powodów. Oprócz pragmatycznego chronienia się podczas ulewnego deszczu, jest on zauważalny podczas wspinaczki górskiej — łatwiej jest zachować równowagę na wąskim skalistym szlaku. To prawda, że Zbigniew, choć kilka lat przedtem przeszedł na emeryturę, to wyglądał naprawdę jak

wesoły i młody człowiek. Często kładł parasol pod plecakiem i tym samym trzymał szaszetkę. Tylko solidne siwe włosy zdradzały miarę wieku i zarazem ilość niepokoju, który przetrwał przez siedem dekad, był w stanie zabarwić włosy. Podczas gdy w dzieciństwie dzielił los sieroty chodząc boso. Od czwartego roku życia pozostawał pod opieką starszej siostry. Ale był on pełny energii, co sprawiało dodatkową chęć podmuchu wiatru — stał się znanym naukowcem, po prostu dumą polskiej nauki.

Nie miał szerokich ramion, ale stał twardo na ziemi. Dało to oznaki jego podziwu dla gór. W rzeczywistości w Beskidach czy w Tatrach nie było takiego szczytu, którego nie odwiedził przynajmniej raz. I zawsze zabierał z sobą coś z prac Zygmunta Krasińskiego (1812–1859) lub ukochanego Juliusza Słowackiego (1809–1849), a czasem też Tadeusza Czackiego (1765–1813)... Dla drogiego czytelnika odnotowałem lata życia wspaniałych synów narodu polskiego, którzy swoją pracą byli bezpośrednio związani z Ukrainą. Ostatni fakt przypadł do gustu Zbigniewowi, który również urodził się na Wołyniu... Chętnie cytował zwrotki z utworu Słowackiego — „Dumy ukraińskiej" — a także wiersz „Wąż", który ukazuje ukraińskie motywy związane z polskim folklorem... Zbigniew swobodnie i z pasją recytował frazy twórczości wybitnego poety, chlubiąc się tym, oboje są rodem z Krzemieńca... No cóż — mogę zaświadczyć, że z jego ust usłyszałem pewne cytaty, w szczególności Krasińskiego, skierowane do ukochanej Delfiny, na przykład z listu z dnia 9 stycznia 1840 r. Ciekawy szczegół: wspomniana wiadomość z Rzymu została napisana w czwartek przez śpiewca, właściwie „o zachodzie słońca".

Dla mojego rozmówcy zwrot „o zachodzie słońca" zawierał szczególną zmysłowość, której istota w rzeczywistości jest prawie święta...

* * *

Zbigniew wpatrywał się w dal — gdzie było bursztynowe Morskie Oko, największe i najsłynniejsze jezioro w Tatrach, uznawane za jedno z pięciu najpiękniejszych na świecie. Jego wody tworzą dziwny obraz: od strony słowackich Tatr jezioro przypomina huculski pasek, a z polskich Tatr — złoty dzban, otoczony charakterystycznym jajkiem wielkanocnym skalistych gór. Z daleka Dolina Rybiego Potoku (Fish Stream Valley) sprawia niezapomniane wrażenie — oto jezioro wygląda jak wstawka do pięknego haftowania w miasteczku Kuty! Zbigniew odwiedził to miejsce, w którym w 1939 r. rząd Rzeczypospolitej próbował mieć swoją siedzibę w pierwszych dniach II wojny światowej.

Zwrócę jeszcze uwagę na kolejny wymowny fakt. Otóż niedaleko miejscowości Kuty znajduje się miasto Bereżany, gdzie z ojca Tomasza Rydza (Polaka) i matki Marii Babiak (Ukrainki) urodził się 11 marca 1886 r. polski żołnierz Edward Rydz-Śmigły... Jego matka została pochowana wśród rodaków na cmentarzu w Bereżanach, a grób syna (zmarłego 2 grudnia 1941 r.) znajduje się w Warszawie... Ale obraz z jego podobizną powrócił do ziemi matki, gdzie otrzymał tytuł „Honorowego Obywatela Tarnopola".

Ileż podobnych faktów w historii sąsiadujących z sobą narodów Polską i Ukrainy! Zbigniew szanowany jako wybitny lokalny historyki krajoznawca, łatwo nawigował podobne wydarzenia i chętnie dzielił się nimi ze swoimi rozmówcami.

* * *

To wydarzenie miało miejsce 21 czerwca 2006 roku. Słońce świeciło już wysoko. Motyle wirowały, siedząc bezczynnie na wysuszonych pędach. Rośliny zielone wyłoniły się z upalnego lata.

Stałem w pobliżu Zbigniewa, który opowiadał o wielkości i pięknie Tatr... Ci, którzy chcieli usłyszeć ciekawostki dotyczące uroku gór i ich tajemnic, byli skupieni wokół.

– Co może być piękniejsze od Tatr?

I sam odpowiadał — tylko góry, a może też Beskidy ze słynną Howerlą!

W odległości kilku metrów stała Katarzyna zadziwiająca wąskimi piersiami. Wszechmocny Bóg dał jej urodę, a swoimi wzgórzami urzekała każdego mężczyznę... Zarówno niska, jak i wysoka. Jej uśmiech — to złoty orzech, który fascynował każdego, zwłaszcza wtedy, gdy jej jasne oczy dotknęły sąsiada! To ona szczególnie była zauroczona opowiadaniami Zbigniewa. Wzrok ich obojga krzyżował się dość często, a na ustach Zbigniewa pojawiał się wymowny uśmiech. Tak przyjazny i delikatny, że przechyliła głowę na swoje lewe ramię. Opadły brązowe loki, w które padały promienie słoneczne...

Jest powiedzenie, że diabeł tkwi w szczegółach. Zbigniew zaproponował zrobić pamiątkowe zdjęcie Katarzyny w rozmarzonej perspektywie. W tym momencie nieświadomie stanął na brzegu urwiska. Lewą stopą dotknął ostrego kamienia i nieszczęśliwie potknął się o korzeń jodły, a prawa noga spoczywała jeszcze na skalistej ziemi, opierając się o aparat zwisający z jego szyi.

...Och!.. Wszyscy zamarli... Nagle spod lewej stopy osunął się kamień, jakby ścięty mieczem, i spadał w głęboką przepaść! Zatrzymaj się! Chyba

cudem poderwał się na prawej nodze i nienaturalnie odskoczył, chwytając się zarazem czubka wyrastającej obok jodły...

Tymczasem parasol rzucił się w oczy wszystkich obecnych przerażonych tym epizodem. Otworzył się i powoli krążył, aż jego uchwyt uderzył w skałę wystającą z wąwozu. Odbicie od nieba! To było dla mnie dobre odniesienie do powieści „Parasol św. Piotra" węgierskiego prozaika Kálmána Mikszátha (1847–1910). Nawiasem mówiąc, ta praca została przetłumaczona na język ukraiński w 1983 roku przez syna pisarza Semena Pańko (1920–1976), czyli mojego przyjaciela Serhija Pańko...

...Wędrówka powrotna do Zakopanego wydawała się wieczna. Panował cichy nastrój, towarzysząc każdemu z pięciu powracających wędrowców. Zbigniew starał się jednak rozweselać wszystkich głośno: „Chwała słońcu, bo rzeka mojego życia nie stała się ramieniem Bursztynowego Jeziora — Morskiego Oka".

Katarzyna była szczególnie przygnębiona, ogarniając swoje przerażenie z powodu tego urwanego kamienia... O czym i jak rozmyślała? Nie, nie... tego nie wie i nie będzie wiedział nikt! Bowiem to było i pozostanie tajemniczo ukryte w jej szlachetnym sercu...

Zbigniew też tego nie powie, bowiem kilka lat temu nieoczekiwanie wpadł w ciężką chorobę i po niedługim czasie pożegnał się ze światem żywych...".

Zasłynął Profesor Mykoła Zymomrya jako tłumacz literatury obcej. Dzięki Niemu światło dzienne i zrozumiałą treść ujrzały takie dzieła, jak: poezja Dmytra Pawłyczka w języku niemieckim („Kijów w maju", Koszalin 2001; „Księżna Europy" (Europas Fürstin), Dresden, 2010), polskiej autorki Aleksandry Szewełło w języku ukraińskim („Harmonia psalmu", Drohobycz, 2003) oraz utwór Jana Pawła II („Wstańcie, chodźmy!", Drohobycz, 2005), niemieckojęzyczne teksty z „Historii karpackich Rusinów" Mychajła Łuczkaja (Użhorod, 2004) i cały szereg krajoznawczych wydań. Godnymi uwagi w dorobku Mykoły Zymomryi są liczne szkice, z których można by stworzyć niejeden zbiorek.

Przykładowo:

- „Losy w ludziach" (Drohobycz, 2006),
- „Czas i życie" (2012),
- „Dzwon dla aniołów" (2014),
- „Promienie zimnego słońca" (2015),
- „Obrazki Srebrnej Ziemi" (2016),
- „Niebeska tęcza" (2017),
- „Lot marzenia życiowego" (2018),
- „Wizerunek życiowych dróg" (2018),
- „Progi w ulu" (2019),
- „Zielony odgłos" (2021).

Autor zarysował w nich doskonale artystycznie różne losy ludzi. Ten wspomniany styl współdźwięczy z jego mistrzowskim słowem odziedziczonym od mamy, która na zawsze stała się dla niego ideałem ludzkiej godności. Kiedy rozpoczął prowadzenie zajęć z teorii przekładu ze studentami wyższych szkół Ukrainy, Rosji, Polski, Bułgarii, Słowacji, Niemiec i Węgier, jego słowo od początku niosło nie tylko prawdziwą informację, ale było i jest świadectwem głębokiej i oryginalnej osobowości tego wybitnego badacza i dydaktyka.

Prof. zw. dr hab. dr h. c. Mykoła Zymomrya jako wybitny naukowiec dąży nie tylko do własnego rozwoju naukowego, ale przede wszystkim do rozwoju międzynarodowej współpracy na polu nauki i kultury. Jego dorobek naukowy stanowi znaczący wkład w rozwój nauk humanistycznych. Jest człowiekiem o niezwykłej pokorze i skromności. Swoją inteligencją i bogatym dorobkiem naukowym wpisał się w międzynarodowe środowisko akademickie. W latach 1970–2019 opublikował ponad 900 artykułów naukowych o charakterze literaturoznawczym na łamach dzienników, periodyków, zbiorów tematycznych,

zbiorowych wydawnictw monograficznych oraz cały szereg rozpraw w języku polskim, opublikowane w następnych pracach zbiorowych i czasopismach: „Ruch Pedagogiczny", „Głos Nauczyciela", „Warszawskie Zeszyty Ukrainoznawcze", „Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie", „Stosunki kulturowo-literackie polsko-wschodniosłowiańskie", „Oświata na Wirażu", „Edukacja Jutra", „Pogranicze. Polska–Ukraina", „Ukraiński Zaułek Literacki" i in.

Znaczące miejsce w dorobku posiada monoproblem dotyczący tematu Polska–Ukraina — Ukraina–Polska. Do najważniejszych prac zaliczyć można:

- „Elementy kolorytu ukraińskiego w literaturze polskiej (epoka romantyzmu)" (1998);
- „Ukraina–Polska. Kultura, wartości, zmagania duchowe" (1999);
- „Tożsamość i partnerstwo. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa" (2000);
- „Ukraina–Polska. Studia naukowe sąsiadów-partnerów" (2004);
- „Ukraina–Polska. Monolog-dialog kultur. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa" (2004);
- „Pojęcie „małej ojczyzny" w kontekście sąsiedztwa polsko-ukraińskiego" (2004);
- „Ukraina–Polska: nowe wyzwania epoki" (2006).
- „Recepcja twórczości Tarasa Szewczenki w Niemczech" (1976),
- „Niemcy i Ukraina: w kontekście wzajemnego oddziaływania kultur" (1999),
- „Losy w ludziach" (2006)[1].

Obok działalności naukowej Profesor Mykoła Zymomrya pełnił wiele funkcji w instytucjach zajmujących się organizacją placówek naukowo-dydaktycznych, opracowaniem programów społecznych, ekspertyz i projektów. Trudno wymienić wszystkie funkcje w tej przestrzeni, ale warto wskazać te najważniejsze, które przyniosły wielki dorobek naukowy, organizacyjny, społeczny:

- Członek Rady Naukowej ds. obrony prac doktorskich habilitowanych Uniwersytetu Narodowego im. Tarasa Szewczenki w Kijowie[2].

---

[1] Leszek Pawelski, Ihor Dobryanskyj, *Mykoła Zymomrya (Микола Іванович Зимомря) wybitny uczony i wypróbowany przyjaciel Polski*, (w:) L. Pawelski, M. Rembierz (red.), *Ponad podziałami. Wspólne perspektywy i dążenia w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej,* Wydawnictwo Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2021, s. 531–542.

[2] http://esu.com.ua/search_articles.php?id=16126

- Członek Państwowej Komisji Akredytacyjnej Ukrainy.
- Członek kolegium redakcyjnych wydawnictw: „Ziarna" (Zwickau, Niemcy); „Sobornistj" (Monachium, Niemcy), „Karpacki kraj" (Użhorod, Ukraina), „Latopis Bojkowszczyzny" (Drohobycz, Ukraina), „Bełz" (Lwów, Ukraina), „Edukacja Zakarpacia" (Użhorod, Ukraina), „Zeszyty Naukowe Akademii Polonijnej" (Częstochowa, Polska), „Okno na Świat" (Kijów, Ukraina), „Kalendarz Szkolny" (Drohobycz, Ukraina).
- Członek Związku Dziennikarzy Ukrainy (1980).
- Członek Związku Literatów Ukrainy (2008).
- Członek Akademii Szkoły Wyższej Ukrainy (2008).

Tak aktywna działalność w wielu dziedzinach życia naukowego i społecznego nie uszła uwadze przełożonych i sprawujących władzę. Uzyskane rezultaty ciężkiej, twórczej pracy stawiają Profesora Mykołę Zymomryję w szeregu najbardziej zasłużonych uczonych Ukrainy. Za te dokonania Profesor Mykoła został uhonorowany wieloma nagrodami, tytułami i odznaczeniami:

- Doctor Honoris Causa Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Włodzimierza Wynnyczenki w Kirowohradzie (1999).
- Doctor Honoris Causa Uniwersytetu Narodowego w Użhorodzie (2009).
- Profesor Honorowy Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Koszalinie (2000).
- Zasłużony dla nauki i techniki Ukrainy[1].
- Certyfikat Uniwersytetu Saarskiego w Saarbrücken z zakresu germanistyki (1990).
- Certyfikat „Deutsche Welle" (Niemcy) z zakresu dziennikarstwa (1991).
- Certyfikat „U źródeł polskiego dziedzictwa narodowego" (2005).
- Nagroda Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy „Za wybitne osiągnięcia w nauce" (2009).
- Nagroda Państwowa „Prymus Edukacji Ukrainy" (1996).
- Nagroda Państwowa Ukrainy „Petro Mohyla" (2006).
- Laureat Międzynarodowej Nagrody Literackiej im. Iwana Koszeliwca (2001).
- Laureat Międzynarodowej Nagrody Literackiej im. Bogdana Łepkiego (2005).

[1] https://mon.gov.ua/storage/app/media/kadry/nagorodzhennya/nagorodzhennya.pdf, dostęp z dnia 05.10.2021.

- ❖ Medal Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie za osiągnięcia naukowe (1973).
- ❖ Medal „80 lat niepodległości Polski" Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Koszalinie (1998).
- ❖ Odznaczenie Honorowe Rady Miejskiej miasta Bełz (2005).
- ❖ Medal „150 lat urodzin Iwana Franki" (2006).
- ❖ Medal Akademii Polonijnej w Częstochowie w uznaniu zasług dla Uczelni (2007).
- ❖ Medal „Za Zasługi dla PSNT" (Polska 2015).
- ❖ Medal Uniwersytetu Narodowego w Użhorodzie (2009).
- ❖ Medal „Za zasługi dla Koszalina" Rady Miejskiej w Koszalinie (2009).
- ❖ Odznaka Honorowa „Zasłużony dla województwa koszalińskiego" (1998).
- ❖ Dyplom Zasłużony Działacz Nauki i Techniki Ukrainy (2017).
- ❖ Dyplom Uniwersytetu Narodowego w Użhorodzie w uznaniu zasług dla Uczelni (2006).
- ❖ Visiting Professor Akademii Polonijnej w Częstochowie (2004).
- ❖ Visiting Professor Akademii im. Długosza w Częstochowie (2016–2018).
- ❖ Honorowy Obywatel wsi Holatyn (Ukraina) (2008).
- ❖ Profesor Honorowy Uniwersytetu Państwowego w Izmajilu (2020).

Profesor Mykoła Zymomrya to wspaniały człowiek i wielki przyjaciel Polski. Uważa, że w Polsce, kraju zaprzyjaźnionym z Ukrainą powinien utrzymywać kontakty i żywe stosunki z życzliwymi mu ludźmi. Bardzo racjonalnie podchodził (i nadal to robi) do historii obu narodów. Bliskie jest mu zdanie polskiego Prezydenta Andrzeja Dudy, iż: *„W relacjach między narodami polskim i ukraińskim trzeba szukać porozumienia, ale nie można go szukać poza prawdą historyczną"*[1]. Następnie Pan Prezydent dodał, że *„te działania są potrzebne dla „stworzenia z czasem głębokiego pojednania, czyli świadomości tego, że dramatyczne chwile w historii miały miejsce, ale musimy razem iść w przyszłość jako sąsiedzi, którzy powinni ze sobą dobrze współpracować i nawzajem się zrozumieć"*[2].

---

[1] Słowa wypowiedziane przez Pana Prezydenta Andrzeja Dudę na spotkaniu z mediami podczas swojej wizyty w Szwecji (30.11.2016). https://www.prezydent.pl/aktualnosci/ wypowiedzi-prezydenta-rp/wystapienia/art,122,andrzej-duda-pojednanie-miedzy-narodami-pl-i--ukr-w-oparciu-o-prawde-historyczna.html, dostęp z dnia 10.10.2021.

[2] Ibidem.

Wśród polskich przyjaciół z Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej
Foto: https://www.google.pl/search?q=myko %C5 %82a+zymomrya&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjvxJmdpMjzAhVtk4sKHemoAVUQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1920&bih=927&dpr=1#imgrc=q-0vTy_E8CFaRM

Mykoła Zymomrya świetnie zna historię Polski. Ta znajomość to nie tylko ogólnie znane fakty, ale ogromna wiedza o kulturze, zwyczajach, obyczajach, poezji, prozie, sztuce współczesnej i dawnej. Słuchając słów Profesora można w nich dostrzec powiew wiatrów wojen polsko-ukraińskich, obopólnych tragedii, ale również, a może przede wszystkim nadziei na dobrosąsiedzkie współistnienie i pokojowe stosunki Wielkiej Ukrainy i Wielkiej Rzeczypospolitej. Tę drogę wyznacza Mykoła Zymomrya na niedaleką przyszłość obu państw i obu narodów. Swoje działania naukowe poświęca tej właśnie tematyce.

Doceniając rolę edukacji i pedagogiki w kształtowaniu młodego pokolenia Ukraińców i Polaków, podczas seminariów naukowych często prezentował sylwetki Ukraińskich uczonych, którzy kładli podwaliny pod przyszłe, dobre stosunki polsko-ukraińskie. To w Zakopanem, podczas Tatrzańskich

Z władzami Wyższej Szkoły Humnitas w Sosnowcu
Foto: http://www.wiadomoscizaglebia.pl/artykul/3885.html

Sympozjów Naukowych, to w Kaliszu, Rusowie, Ślesinie na Wielkopolskich Forach Pedagogicznych, w czasie Augustowskich Spotkań Naukowych w Augustowie i w wielu innych miastach w Polsce ukazywał walory naukowe, patriotyczne, propolskie prezentowanych sylwetek. Stanowią one Panteon ukraińskiej pedagogiki. Ale przecież sam Profesor Mykoła Zymomrya należy niewątpliwie do tego Panteonu wielkich uczonych, którzy z pewnością będą mogli powiedzieć, że zbliżyli narody Polski i Ukrainy do siebie na tyle, że będą mogli do siebie mówić — My, Przyjaciele!

Wielokrotnie drogi Profesora Mykoły i piszącego te słowa krzyżowały się podczas Jego pobytów w Polsce. Zawsze telefonował, ilekroć przekraczał granicę polsko-ukraińską. Prowadziliśmy wielogodzinne rozmowy, w których poruszaliśmy wątki naukowe, historyczne, pedagogiczne, a często i osobiste. Znamy się. Znamy swoje przyzwyczajenia, znamy swoje rodziny i bliskich. Tylko ogromna przestrzeń, która nas dzieli, uniemożliwia częstsze, osobiste spotkania. Ale serca biją tym samym, przyjacielskim, ukraińsko-polskim rytmem. Ad multos Annos, Drogi Mykoła, ad multos Annos, Przyjacielu!!

Leszek Pawelski

dr nauk humanistycznych, profesor nadzwyczajny Szczecińskiej Szkoły Wyższej Collegium Balticum, Prezes Zarządu Krajowego Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Twórczych, członek Zespołu Pedeutologii Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

Leszek Pawelski

PhD in the humanities, associate professor of the Szczecin School of Collegium Balticum, President of the Board of the National Association of Creative Teachers, member of the Pedeutology Team of the Pedagogical Sciences Committee of the Polish Academy of Sciences

Лешек Павельський

кандидат гуманітарних наук, доцент Щецинської школи Collegium Balticum, голова правління Національної асоціації творчих вчителів, член групи педевтології Комітету педагогічних наук Польської академії наук

Olga Yaskevych

kandydat nauk filologicznych, docent Katedry Języków Germańskich i Translatoryki, Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki w Drohobyczu

Olga Yaskevych

PhD, associate professor of the Germanic Languages and Translation Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

Ольга Яскевич

кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ЮВІЛЕЙНЕ СЛОВО ПРО ДРУГА З НАГОДИ 75-РІЧЧЯ МИКОЛИ ЗИМОМРІ

У цій статті автори намагаються представити профіль великого українського вченого, друга Польщі та поляків — професора Миколи Зимомрі. Видатна постать професора стала постійною частиною ландшафту польської педагогіки, особливо мультикультурної педагогіки. Микола Зимомря — це, перш за все, великий мовознавець, філолог, перекладач і водночас чудовий оповідач, автор сотень статей, книг, перекладів та рецензій. Його ставлення до Польщі, українсько-польська дружба та історія обох народів заслуговують на особливий акцент. Його смілива праця, безумовно, сприятиме тривалому зближенню між двома державами та народами.

In this article, the authors attempts to present the profile of the great Ukrainian scientist, friend of Poland and Poles — Professor MykoLa Zymomrya. The outstanding figure of the Professor has become a permanent part of the landscape of Polish pedagogy, especially multicultural pedagogy. Mykola Zymomrya himself is, above all, a great linguist, philologist, translator, and at the same time an excellent narrator, author of hundreds of articles, books, translations and reviews. His attitude towards Poland, the Ukrainian-Polish friendship and the history of both nations deserves special attention. His bold work will certainly contribute to a lasting rapprochement between the two states and nations.

O WSPÓŁPRACY NAUKOWEJ W DIALOGICZNOŚCI Z PROFESOREM MYKOŁĄ ZYMOMRYĄ W WYMIARZE MIĘDZYNARODOWYM

Jan Grzesiak

Prof. dr hab.
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
Konin (Polska)
e-mail: jang@amu.edu.pl
https://orcid.org/0000–0003–2898–4075

Jurij Wowk

Kandydat nauk ekonomicznych, docent,
prorektor Drohobyckiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki
(Drohobycz, Ukraina)
https://orcid.org/0000–0002–4277–8289

Tekst ten dedykujemy Zacnemu Przyjacielowi
Profesorowi Mykole Zymomryi
w 75. rocznicę Jego Urodzin

Wprowadzenie. W obliczu przemian transformacyjnych dokonujących się w Europie i poza nią odpowiedzialne zadania stawiane są wobec świata nauki i edukacji na rzecz rozwoju społeczeństw informacyjnych w duchu pokoju i wielokulturowego internacjonalizmu. Nie będzie to możliwe bez ciągłości autentycznego ruchu w tworzeniu postępu pedagogicznego, w którym prymarne zadania przypadają na nauczycieli, nauczycieli akademickich oraz pracowników nauki [Zymomrya, 2016; Dobryanski, 2016; Denek, 2006; Grzesiak, 2010].

Od ponad ćwierć wieku mam zaszczyt ściśle współpracować z Profesorem Mykołą Zymomryą, który dał się poznać jako niezwykle mądry i odpowiedzialny w swej twórczości literackiej i naukowo-kulturalnej, a zara-

© Jan Grzesiak, Jurij Wowk, 2021

zem jako wielce uczciwy i życzliwy człowiek pracy i przyjaciel. Kontakty z Profesorem w Polsce i w Ukrainie powodowane były pracą zawodową oraz badaniami naukowymi o zasięgu międzynarodowym w dziedzinach edukacji i nauk o niej, w tym przestrzeniach szeroko traktowanej pedagogiki kultury sąsiadujących z sobą narodów Polski i Ukrainy. Częste i nacechowane aktywnością nasze spotkania na sympozjach i kon-ferencjach naukowych sprzyjały zacieśnianiu więzi przyjaźni w duchu internacjonalizmu i odpowiedzialności za jakość edukacji i kultury w układzie międzynarodowym — także poza granicami Ukrainy i Polski. Profesor Mykoła wpisał się jako niezwykle pracowity i kom-petentny uczony w nurt wielu cyklicznych konferencji oraz wydawnictw naukowych, a dla mnie osobiście wielce zaszczytnym było Jego czynne uczestnictwo w organizowanych pod moim kierunkiem naukowym cykliczne Wielkopolskie Forum Pedagogiczne pod nazwą „Innowacje i Ewaluacja w Edukacji". W roku 2021 odbyło się jubileuszowe XX Forum, w którym swoim aktywnym uczestnictwem z wyróżnieniem i uznaniem zapisał się Zacny Jubilat — Profesor Mykoła. Niezwykła wdzięczność i uznanie płyną w Jego stronę z głębi mego serca — tym bardziej czuję się wyróżniony możliwością opublikowania niniejszego tekstu w wydawnictwie okolicznościowym, a jakże prestiżowym w skali międzynarodowej, dzięki przychylności władz Uniwersytetu im. K. D. Uszyńskiego w Odessie. Dumny jestem z tego, że dzięki współpracy z Profesorem Mykołą było mi dane zaprzyjaźnić się z wieloma osobistościami i autorytetami nauki jako pracownikami tego Uniwersytetu.

Cenię sobie niezwykle wysoko to, że czcigodny Profesor dr hab. Mykoła Zymomrya, jawi się jako prawdziwy i niezawodny Przyjaciel (a nawet Brat), a zarazem jako Mistrz pozostający w służbie wartościom tkwiącym w języku, w edukacji, w kulturze narodowej i w wielo-kulturowości w przestrzeni międzynarodowej, zwłaszcza w Ukrainie i w Polsce. Z dumą mogę podkreślić, że zarówno Jego życie jak i twórczość świadczą o niezwykle spójnym oraz konsekwentnym zdążaniu do prawdy, która jest niezwykle istotną wartością w pracy naukowej, i nie mniej w pracy nauczycieli i nauczycieli akademickich.

Jakość edukacji i nauk o niej — jako wartości. Celowość konstruowania na żywo względnie optymalnych narzędzi pomiaru dydaktycznego z elementami autokorekty, samokontroli, samooceny po stronie uczącego się podmiotu, a dopiero na tej podstawie możliwe będzie uzasadnione konstruowanie i stosowanie narzędzi pomiaru kontrolno-oceniającego po stronie nauczyciela czy instytucji (np. komisje egzaminacyjne). Jest to tylko postu-

lat, który może być potraktowany jako zaproszenie do współpracy między nauczycielami i zespołami badawczymi skupiającymi nauczycieli, nauczycieli akademickich a także studentów (i uczniów). Niewątpliwie stanie się to wówczas, gdy uczestnicy procesów edukacyjnych i zespołów badawczych zjednoczą działania i będą wymieniać się doświadczeniami — co będzie chlubnym przejawem kontynuowania myśli oraz dążeń naukowych Profesora Kazimierza Denka oraz Profesora Mykoły Zymomryi.

Autoewaluacja i dialogiczność w kontaktach z Profesorem Mykołą Zymomryą. W zależności od tego, jaki charakter nosi dany przedmiot kształcenia szkolnego czy studiów w szkole wyższej, w jakich formach jest on realizowany — dokonuje się ustalenia syntetycznej formuły określającej algorytm wyznaczania kompleksowego wskaźnika (K) kompetencji studenta. W przypadku gdy w planie studiów dany przedmiot realizowany jest w formie wykładowej, a także ćwiczeniowej w powiązaniu z systemem praktyki pedagogicznej w szkole, a ponadto charakter przedmiotu jest interdyscyplinarny i cechuje go wysoki wskaźnik spójności — duża ranga winna być przypisywana sferom: poznawczej, instrumentalnej, a także aktywnemu uczestnictwu studentów w zajęciach w uczelni oraz w szkole w toku praktyki. Nie mniejszą wagę należy przypisywać pracy własnej studenta w studiowaniu literatury (wskazanej oraz wybieranej wedle własnego uznania studenta).

Szczególnie istotną rangę należy przypisywać mechanizmom autoewaluacji i samooceny studenta (ucznia) odpowiadającym analogicznym mechanizmom wyróżnianym w procedurach ewaluacji i oceniania występujących po stronie nauczyciela. Bowiem, aby wymagać od ucznia (studenta) określonych kompetencji, należy duża uwagę przywiązywać kształtowaniu u niego kompetencji w zakresie samokontroli, autokorekty, autoewaluacji i samooceniania. Przytaczamy w tym miejscu przykładowe narzędzie badawcze zastosowane przez nas prowadzonych badaniach dydaktycznych. Jest to narzędzie autoewaluacji studenta — na podobnej zasadzie należy upatrywać potrzebę i możliwości stopniowego kształtowania tego rodzaju kompetencji u uczniów od najmłodszych lat uczestnictwa w procesach edukacyjnych. Wyrażamy tutaj pogląd, że nieodłącznym elementem edukacji kulturalnej jest odpowiedzialne zachowanie wyrażane z kontekście wartości społecznych — które nie może być pozbawione elementów wartościowania w formie autoewaluacji i samooceniania. Narzędzie autoewaluacji można znaleźć na stronie domowej autora tego tekstu (www.jangrzesiak.edu.pl) — z tego względu nie będziemy tutaj jego przedstawiać. Podkreślmy jedynie, że

w końcowej fazie autoewaluacji studenta (w szczególności przyszłego nauczyciela) występują następujące sekwencje:

1. ocena według nauczyciela (i ewentualnie uzasadnienie),

2. różnice w ocenie i samoocenie (ich uzasadnienie),

3. dialogowanie studenta i nauczyciela — wnioski dotyczące dalszej pracy własnej studenta.

Analiza uzyskanych wyników w toku prowadzonych przez nas badań diagnostycznych oraz w kolejnych fazach badań o charakterze kontrolno-egzaminacyjnym pozwoliła na zweryfikowanie założeń nowej jakości narzędzia pomiaru skuteczności studiowania — kształcenia na kierunkach pedagogicznych i artystycznych. Wypowiedzi studentów wskazywały na celowość i niewątpliwe wartości takiego podejścia metrologicznego w autodiagnozie, a następnie w diagnozie każdego studenta z osobna. Wartościowym elementem ukazanego narzędzia jest też sekwencja pod nazwą „dezyderaty i wnioski", co badani studenci traktowali jako istotne choć niełatwe dla nich wyzwanie w kontekście nabywanych kompetencji do przyszłego zawodu nauczyciela.

Dla zilustrowania przedstawionych założeń warto byłoby przytoczyć przykłady skonstruowanych narzędzi pomiaru dydaktycznego stosownie do obranej formy pisemnej, czy rozmowy, czy też działania praktycznego np. w kontakcie z uczniem — klasą. Zagadnienie konstruowania tych narzędzi zasługuje niewątpliwie na nadanie wysokiej rangi zarówno naukowej jak i praktycznej. Ze względu na ramy tego opracowania odstępujemy od szczegółowej analizy.

Metodologia i metodyka stosowania pomiaru dydaktycznego i ewaluacji uzyskiwanych efektów w procesach edukacyjnych nabiera, i zapewne nadal będzie nabierać, coraz większego znaczenia. Konieczne staje się więc prowadzenie systematycznych i bardzo rzetelnych badań jakościowych nad jakością narzędzi diagnozowania efektów edukacji. Dotyczy to również badań nad jakością pomiaru rzeczywistych kompetencji uzyskiwanych przez studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela, a następnie jakością ich pracy zawodowej w szkole po ukończeniu studiów. Szczególnej wymowy nabiera zagadnienie jakości kształcenia kierunkowego w kontekście nabywanych kompetencji w systemie praktyk pedagogicznych.

Nie wystarcza bowiem ograniczać badań pedagogicznych do stwierdzania faktów, tym w przypadkach wymagających wysuwania dezyderatów i wdrożeń doskonalszych rozwiązań ku wyższej skuteczności procesów edukacyjnych. Kontynuowanie dyskursów dydaktycznych oraz upowszechnia-

nie dobrych wydawnictw wśród nauczycieli i studentów jest nieodzowne dla dalszego postępu pedagogicznego na co dzień we wszystkich polskich szkołach i uczelniach. Indywidualne poczynania i próby badawcze czy nowatorskie mają niewątpliwe znaczenie społeczne, ale dopiero szeroko podejmowane spójne działania jak najszerszych rzesz wszystkich nauczycieli i nauczycieli akademickich mogą sprawić, że rozważana w tym artykule problematyka określania syntetycznego wskaźnika kompetencji ucznia-studenta będzie ważnym krokiem naprzód dla poprawy jakości edukacji w każdej szkole i w każdej uczelni. Potrzeba bowiem kompetentnego i odpowiedzialnego działania i współdziałania wszystkich podmiotów edukacyjnych na rzecz faktycznego postępu pedagogicznego pociągającego za sobą faktyczną poprawę jakości edukacji dzisiaj — jutro i pojutrze. Jest to kompleks niezwykle odpowiedzialnych zadań, jakie na zasadzie ciągłości winny być podejmowane w kolejnych latach przez wszystkich uczestników konferencji naukowych o zasięgu międzynarodowym. Wszystkich nauczycieli i nauczycieli akademickich należy przy tym wspierać i wspomagać w ich poczynaniach dydaktyczno-wychowawczych na zasadzie wzajemności. Nie będzie to możliwe — jeśli dydaktyka wyższej szkoły w istocie nie będzie we własnym zakresie stanowić o tożsamości dydaktyki jako wiodącej subdyscypliny pedagogiki, integralnie powiązanej z dydaktykami szczegółowymi oraz wielorakim formami praktyki pedagogicznej — z uwzględ-nieniem szeroko zakrojonej współpracy międzynarodowej uczelni różnych krajów. Osobiście wyniosłem bogactwo korzyści w ramach współpracy naukowej w kontakcie z Profesorem Mykołą.

W tym miejscu zapewniam, że wraz z grupą moich współpracowników i przyjaciół, wespół także studentów, będziemy podejmować wszelkie działania rzecz pomnażania dorobku naukowego i artystycznego w ramach owej dalszej współpracy — dla dobra edukacji na miarę jutra.

Współpraca i kontakty z Jubilatem były, są i będą dla mnie niebywałym zaszczytem w pracy naukowej i edukacyjnej — to zarazem niezawodny Przyjaciel i Uczony, który w działa-niach na co dzień niepokoił twórczo i refleksyjnie, a przede wszystkim udzielał mądrego wsparcia oraz po mistrzowsku mobilizował do wspólnej, intelektualnej przygody z mądrością, z pedagogiką i z kulturą.

Nie sposób wyliczyć wszystkich zasług, dokonań i ukazać słowami wartości tkwiące w osobowości i mądrości czcigodnego Profesora Mykoły. Pragnę szczególnie podkreślić niezwykłość Jego wręcz mistrzowskiej aktywności w

służbie wartości w życiu człowieka i społeczeństw. W tym kontekście można Profesora Jubilata traktować jako Mistrza:

– w służbie nauce, mądrości i piękna,
– w służbie edukacji patriotycznej i pokoju,
– w służbie innym ludziom — w dialogu,
– w służbie najbliższym i rodzinie.

Profesor Mykoła niezwykle trafnie i interesująco w swoich opracowaniach uczy tego, jak dokonywać ewaluacji dokonujących się przemian we współczesnym świecie i we współczesnej szkole, a na tej podstawie wręcz w mistrzowski sposób wskazuje na racjonalne rozwiązania, które dość często powstają na drodze modyfikacji rozwiązań stosowanych w bliższej czy w dalszej przeszłości. Jest to bardzo racjonalne podejście w tworzeniu postępu pedagogicznego w dziedzinie edukacji w obliczu przemian — na miarę edukacji jutra.

Mam powód do niezwykłej dumy z tego, że w roli redaktora przyczyniłem się do wydania dwóch książek pt. „Progi w ulu" (2019) oraz „Echo życia" (2021) zawierających niezwykle wartościowe i skłaniające do refleksji opowiadania autorstwa Profesora Mykoły. Jako redaktor, a także jako tłumacz kilku opowiadań miałem sposobność do uzewnętrznienia moich relacji z autorem opowiadań. Choćby w ten sposób mogłem odwdzięczyć się Profesorowi za Jego zaangażowanie w inicjatywach naukowych podejmowanych przeze mnie w uczelniach polskich. Od pierwszego kontaktu z Profesorem coraz bardziej doceniałem naszą wzajemną wolę współpracy naukowej, jaką oboje żeśmy zapoczątkowali w Zakopanem na sympozjum naukowym według konceptualizacji Profesora Kazimierza Denka. Każde kolejne spotkania naukowe zacieśniały nasze relacje koleżeńskie, które dość szybko przerodziły się w więzi przyjacielskie. Z obu naszych stron miały miejsce dążenia ku temu, aby poszerzać kręgi uczonych i działaczy kultury na rzecz rozwijania międzynarodowej współpracy naukowo-kulturalnej między ośrodkami i uczelniami w Polsce i Ukrainie. Naszym wspólnym poczynaniom sprzyjała praca Mykoły Zymomryi na stanowisku profesora w polskich uczelniach.

Jako pedagog dopatruję wymowy twórczości pisarskiej i naukowej Profesora dla edukacji i dla nauk o niej. W kontekstach edukacji obywatelskiej i patriotycznej w dobie przemian transformacyjnych zachodzących w Polsce i na świecie opowiadam się za wychowaniem wielokulturowym bez zatracania tożsamości narodowej (np. ze względu na dość częste przejawy in-

fantylnej globalizacji). W tym zakresie szczególnych wartości nabiera edukacja językowa i jej wychowawcze funkcje podlegające urzeczywistnianiu w klimacie dialogiczności oraz mechanizmów komunikacji interpersonalnej.

Nasza współpraca o znaczeniu kulturowym i prakseopedagogicznym była i jest potęgowana więziami przyjaźni opartej właśnie na teoretycznych podstawach dialogu oraz interpersonalnej komunikacji. Na tym podłożu występowały sytuacje, w których uczestniczył Mistrz — Profesor Mykoła Zymomrya, a mnie było dane być tak blisko jego osoby i innych bardzo wartościowych osób. To ma znaczenie symbolu i znaków życia w moim wkładzie w tworzeniu zbiorów opowiadań upamiętniających chwile wspólnego przeżywania impulsów zawierających treści o charakterze naukowym, kulturalnym, edukacyjnym, a ponadto wzbogacanych towarzyszącymi wciąż więzami partnerstwa oraz przyjaźni w obliczu toczącej się współpracy międzynarodowej — która zaowocowała zawarciem umowy o współpracy między moją Uczelnią, czyli Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Koninie a Uniwersytetem Pedagogicznym im. Iwana Franka w Drohobyczu.

Trwająca współpraca wymagała dynamicznie traktowanych relacji interpersonalnych, sprzyjających rozwojowi języka mówionego i pisanego. Tym samym duża odpowie-dzialność spoczywa na edukacji i nauczycielach za kształtowanie kultury zachowań oraz kultury dialogowania wzbogacanego elementami szczerości i koleżeństwa, a nawet przyjaźni. W życiu człowieka, a tym bardziej w życiu społecznym oraz w procesach edukacyjnych nie powinno być miejsca na przejawy mowy zawiści-nienawiści, czy hejtów pisanych na stronach internetowych, a także w wydawnictwach (pseudo)naukowych. Nauka w każdej epoce dziejów, a w tym wobec ciągłych wydarzeń w danej społeczności, nie może nigdy utracić swej tożsamości. Jeśli bowiem nauka traci swoją tożsamość jako wartość, wówczas dochodzi do spadku autorytetu i roli prawdy, tkwiącej w jej całościowym dorobku czy w dorobku poszczególnych pracowników nauki i badaczy. Jeśli prawda podlega podważaniu, zniekształcaniu lub jest blokowana przez upolitycznianie, wówczas rozwój nauk staje pod znakiem niepewności oraz zagrożeń. Dane zdarzenie ma miejsce albo nie — innej alternatywy nie ma. Zarejestrowane zdarzenia podlegają procedurom naukowego (nie upolitycznionego), czyli obiektywnego wyjaśniania, interpretowania, a następnie konstruowania naukowych koncepcji nowych rozwiązań wraz z przewidywaniami skutków ich wdrażania czy upowszechniania. Wymienione i inne elementy stanowią kanwę do różnorakich dyskursów oraz dialogów w różnych dziedzinach nauki i życia

człowieka. W takim znaczeniu na bardzo wysoką ocenę zasługuje działalność Profesora Mykoły i jego bardzo bogaty dorobek pisarski. Na szczególne podkreślenie i uznanie zasługuje kultura języka oraz aktywność pisarza i uczonego. Daje się to odczuć zarówno w bezpośrednich rozmowach, jak również w jego twórczości literackiej. Dialogiczność oraz kultura ze wszech miar cechują osobę Profesora, dzięki czemu jest on znany i uznawany jako szermierz dążący do ogólnego panowania prawdy, dobra i zarazem piękna. Spotkania z Nim nasycone są zawsze niezwykle istotnymi i cennymi wartościami dla odpowiedzialnie traktowanej edukacji. Te i inne cechy pisarza sprawiają, że potrafi on skupiać mądrych i życzliwych ludzi, aby w następstwie krzewić dobro i mądrość w różnych środowiskach naukowych oraz kulturalnych zarówno w Ukrainie jak i poza jej granicami.

Aktywne słuchanie w dialogu jest umiejętnością wymagającą znajomości meritum owego dialogu oraz opanowania emocjonalnego. Dialogowanie i dyskursy naukowe odbywane w obecności Profesora Mykoły Zymomryi w klimacie świadomej wielo-kulturowości w każdym przypadku wymagają wzajemnego poszanowania oraz akceptacji. Profesor słusznie twierdzi, że jest to nie mniej ważne, aniżeli samo w sobie mówienie. Wnikanie w istotę nie tylko rzeczowej sfery wypowiedzi, lecz także sfery osobowościowej na zasadzie pozytywnego nastawienia stanowi warunek *sine qua non* dialogicznego porozumiewania się dla uzyskania cennego kompromisu.

Profesor Mykoła aktywnie uczestniczy w dyskursach naukowych i skutecznie włącza do nich swoich bliskich i zarazem zaangażowanych osobistości. Uczestnictwo Profesora Mykoły Zymomryi w spotkaniach naukowych często potęgowane było obecnością wielu autorytetów naukowych, z którymi pozostawał on i pozostaje w zacieśnionych więzach przyjaźni w wielu gremiach nauki polskiej.

Opowiadania Mykoły Zymomryi dowodzą dobitnie o tym, że człowiek z człowiekiem winien chcieć i umieć rozmawiać, a nigdy nie szkodzić jeden drugiemu. W bezpośrednich rozmowach z Nim często doświadczałem jego ubolewania z powodu stwierdzanego wszelkiego zła, jakie jest wyrządzane w myśl niechlubnej formuły „człowiek człowiekowi wilkiem (wrogiem)". I tak zacieśnia się krąg prawdziwych bezinteresownych przyjaciół.

Kultura osobista oraz wysoki potencjał naukowo-literacki czynią Mykołę Zymomryę wzorowym Mistrzem. Jego aktywność naukowa, pisarska i zarazem nieustanna troska o szczęście rodzinne zasługują na wyjątkowe podkreślenie i uhonorowanie. Uczestnicząc w tworzeniu polskojęzycznych

zbiorów opowiadań Profesora, nasuwały mi się refleksje wokół dialogiczności w środkach masowego przekazu.

Mykoła Zymomrya, jako pisarz oraz literaturoznawca, wraz z własnym dorobkiem, zasługuje na rozszerzoną promocję w warunkach kultury i nauki polskiej. Tym bardziej, że biegle włada on językiem polskim w mowie oraz w piśmie. Doskonale zna też historię dziejów państwa polskiego, co wzbogaca odbywane z nim dialogi. Wyrażam przekonanie, że poetycki obraz wyrażany przez Mykołę Zymomryę „duchem słowa" w swoich opowiadaniach dostarcza zarazem osobliwego klimatu atmosfery „przyjaznej biesiady" i „uczty intelektualnej".

Czcigodny Profesorze Mykoła — trwaj na co dzień w zdrowiu, w optymistycznej aktywności na rzecz pomnażania dobra, mądrości i piękna w nauce i w edukacji młodych pokoleń. Jesteś potrzebny, dostojny Profesorze — bowiem edukacja w Ukrainie i za granicą potrzebuje niezłomnego przewodnika i szermierza po meandrach i zawiłościach procesu kształcenia w kontakcie ze źródłami mądrości.

AD MULTOS ANNOS DOSTOJNY JUBILACIE!

LITERATURA

Denek, K. (1994). Wartości i cele edukacji szkolnej. Poznań-Toruń.

Denek, K. (2006). Ewaluacja osiągnięć studentów w nauce oparta na strukturze zdobywania przez nich wiedzy i jej poziomach. W J. Grzesiak (red.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej. Konin.

Denek, K. (2011). Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli, Poznań.

Denek, K. (2015). Ewolucja ewaluacji edukacji uniwersyteckiej. W J. Grzesiak (red.), Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji. Kalisz-Konin.

Denek, K. (2015a). Sprawozdanie z działalności Zespołu Dydaktyki Ogólnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w latach 2012–2015. Warszawa.

Denek, K. (2016). W trosce o jakościowe narzędzia pomiaru efektów kształcenia. W J. Grzesiak (red.), Narzędzia pomiaru efektów kształcenia. Kalisz.

Grzesiak, J. (2003). O nowe spojrzenie na ocenianie uczniów w reformowanej szkole, *Studia Pedagogiczno-Artystyczne 2.* Kalisz.

Grzesiak, J. (2008), Ewaluacja w dialogu — dialog w ewaluacji. WJ. Grzesiak (red.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kalisz-Konin.

Grzesiak, J. (2009), Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela. W J. Grzesiak (red.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2013). Jakościowe kwalifikowanie kompetencji studentów wobec europejskich standardów edukacji. W K. Żegnałek (red.), Edukacja polska w konstelacji europejskie. Siedlce.

Grzesiak, J. (2016). Optymalizacja jakości narzędzi pomiaru efektów kształcenia czy poprawa jakości edukacji ? W J. Grzesiak (red.), Narzędzia pomiaru efektów kształcenia. Kalisz.

Grzesiak, J. (2016a). Syntetyczny wskaźnik kompetencji ucznia służy poprawie jakości edukacji — kiedy ? W J. Grzesiak (red.), Narzędzia pomiaru efektów kształcenia. Kalisz.

Wenta, K. (2016). Narzędzia do badań jakościowo-ilościowych e dydaktyce innowacyjnej. W J. Grzesiak (red.), Narzędzia pomiaru efektów kształcenia. Kalisz.

Zymomrya M., Nimyłowycz A., Zymomrya I. (2011), *Zasady pedagogiczne Wasyla Barwinskiego prez pryzmat znaczenia tradycji, w Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności,* red. K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz, Humanitas, Sosnowiec.

Zymomrya M., Dobrianskyj I., Zymomrya I. (2016), *Koncepcja pedagogiczna Kazimierza Denka — rola kultury estetycznej w zakresie turystyki krajoznawczej, w Narzędzia pomiaru efektów kształcenia,* red. J. Grzesiak, WPA, Kalisz.

LIKE A PROFESSOR WITH A PROFESSOR — I. E. ABOUT DIALOGICAL SCIENTIFIC COOPERATION WITH PROFESSOR MYKOLA ZYMOMRYA IN THE INTERNATIONAL DIMENSION

Grzesiak Jan

prof. dr hab
State Higher Vocational School in Konin.
Konin (Poland)
https://orcid.org/0000–0003–2898–4075
e-mail: jang@amu.edu.pl

Yurii Vovk

Candidate of Economics, Associate Professor,
Vice Rector at Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University
(Drohobych, Ukraine)
https://orcid.org/0000–0002–4277–8289

The article under an eloquent title that begins with the words „Like a professor with a professor...” was created under the influence of the author's long-term scientific and cultural cooperation with professor Mykola Zymomrya. It develops the thesis that the Professor is a true and reliable Master who serves the values of language, education, and (multi) culturalism in the international space, especially in Ukraine and Poland. This cooperation resulted in a friendship that mobilized both professors and the circles of their associates (including friends) to systematically multiply their scientific achievements. Moreover, bilateral scientific meetings and conferences, as well as published bilingual publications, were disseminated in many regions of Poland and Ukraine. There was no shortage of referring to the literary works of Professor Mykola and promoting the patriotic and cultural values contained in it in the history of both Polish and Ukrainian nations. The values of meetings with Professor Mykola in many bodies have been and will be enhanced thanks to his command of the Polish language in speech and writing.

DIALOGICZNOŚĆ WOBEC WARTOŚCI TWÓRCZOŚCI NAUKOWEJ I LITERACKIEJ MYKOŁY ZYMOMRYI

Jan Grzesiak

Prof. dr hab.
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
Konin (Polska)
e-mail: jang@amu.edu.pl
https://orcid.org/0000–0003–2898–4075

Tekst niniejszy dedykuję
Profesorowi Mykole Zymomryi
z okazji Jego LXXV urodzin

Wprowadzenie. Moja znajomość i współpraca z Profesorem Mykołą Zymomryą trwa niemalże trzydzieści lat, a wszystko zaczęło się od spotkania na forum Tatrzańskiego Seminarium Naukowego odbywającego się latem 1994 roku w Zakopanem. Kolejne spotkania naukowe zacieśniały nasze relacje koleżeńskie, które dość szybko przerodziły się w więzi przyjacielskie. Z obu naszych stron miały miejsce dążenia ku temu, aby poszerzać kręgi uczonych i działaczy kultury na rzecz rozwijania międzynarodowej współpracy naukowo-kulturalnej między ośrodkami i uczelniami w Polsce i Ukrainie. Naszym wspólnym poczynaniom sprzyjała praca Profesora w polskich uczelniach w Koszalinie i w Częstochowie.

Niezwykle bogaty dorobek naukowy i literacki Profesora Mykoły Zymomryi stanowi szczególną wymowę ze względu na treść, a także z powodu wysokich przejawianych w nich wartości opartych na klasycznej triadzie obejmującej: mądrość — dobro i piękno. Jako pedagog mam zaszczyt podkreślić doniosłość twórczości pisarskiej i naukowej Profesora dla edukacji i dla nauk o niej. W kontekstach edukacji obywatelskiej i patriotycznej w dobie przemian transformacyjnych zachodzących w Pol-

 © Jan Grzesiak, 2021

sce i na świecie wespół z Profesorem opowiadamy się za wychowaniem wielokulturowym bez zatracania tożsamości narodowej (np. ze względu na dość częste przejawy infantylnej globalizacji i konfliktów w życiu społeczeństw). W tym zakresie szczególnych wartości nabiera edukacja językowo-kulturowa, ze względu na jej wychowawcze funkcje podlegające urzeczywistnianiu w klimacie dialogiczności oraz mechanizmów komunikacji interpersonalnej.

W rozważaniach Profesora Mykoły Zymomryi nieustannie jest skupiana uwaga na prakseopedagogicznych aspektach przyjaźni opartych właśnie na teoretycznych podstawach dialogu oraz interpersonalnej komunikacji. Na tym podłożu w Jego dziełach przytaczane są egzemplifikacje sytuacyjne, w których uczestniczył Mistrz — Profesor Mykoła Zymomrya. Jestem dumny z tego, że było mi dane być tak blisko jego osoby i za jego sprawczością być w bliskich kontaktach z innymi bardzo wartościowymi osobistościami. Przy szerokim współudziale Profesora spotkania naukowe i organizacyjne zaowocowały podpisaniem umowy o współpracy między naszymi Uczelniami, tj. Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Koninie a Uniwersytetem Pedagogicznym im. Iwana Franka w Drohobyczu. To tylko cząstka wkładu Profesora do wspólnego przeżywania impulsów zawierających treści o charakterze naukowym, kulturalnym, edukacyjnym, a ponadto wzbogacanych towarzyszącymi wciąż więzami partnerstwa oraz przyjaźni w obliczu toczącej się współpracy międzynarodowej.

Z dumą mogę tutaj zaakcentować, że podpisanie wspomnianej umowy o współpracy naukowej było poprzedzone wielokrotnymi moimi rozmowami z Mykołą Zymomryą jako kierownikiem katedry uczelni drohobyckiej. Cenię sobie to niezwykle, że jako profesor PWSZ w Koninie mogłem uczestniczyć w tych historycznie ważnych wydarzeniach.

Dialogiczność w relacjach interpersonalnych i społecznych. Problematyka dialogiczności oraz relacji interpersonalnych znalazła odbicie także w splocie czynników sprawczych na rzecz ukazania się dzieł autorskich Profesora w wersji dwujęzycznej, w tym ukraińsko-polskiej czy ukraińsko-niemieckiej. Należy podkreślić, że relacje interpersonalne oparte są na mechanizmach komunikowania się werbalnego i pozawerbalnego, a tym samym relacje międzyludzkie sprzyjają rozwojowi języka mówionego. Stąd też tak duża odpowiedzialność spoczywa na nauczycielach i edukacji w ogóle za kształtowanie kultury zachowań oraz kultury dialogowania wzbogacanego elementami szczerości i koleżeństwa, a nawet przyjaźni.

W życiu człowieka, a tym bardziej w życiu społecznym oraz w procesach edukacyjnych nie ma miejsca na przejawy języka zawiści-nienawiści, czy hejtów rozpowszechnianych na stronach internetowych, a także w wydawnictwach (pseudo)naukowych. W każdej epoce dziejów nauka i literatura nie powinna doznawać utracania swej tożsamości i kompleksu wartości. Jeśli bowiem nauka traci swoją tożsamość jako wartość, wówczas dochodzi do spadku autorytetu i roli prawdy, tkwiącej w jej całościowym dorobku czy w dorobku poszczególnych pracowników nauki, kultury i sztuki. Jeśli prawda podlega podważaniu, zniekształcaniu lub jest blokowana przez upolitycznianie, wówczas rozwój nauk staje pod znakiem niepewności oraz zagrożeń. Dane zdarzenie ma miejsce albo nie — innej alternatywy nie ma. Zarejestrowane zdarzenia podlegają procedurom naukowego, czyli obiektywnego wyjaśniania, interpretowania, a następnie konstruowania naukowych koncepcji nowych rozwiązań wraz z przewidywaniami skutków ich wdrażania czy upowszechniania. Wymienione i inne elementy stanowiły kanwę do dyskursów oraz dialogów w różnych dziedzinach nauki i życia człowieka, z wymownym uczestnictwem Profesora Mykoły Zymomryi.

W kontekście powyższych rozważań aktywna działalność Profesora Mykoły, jego bogaty dorobek pisarski i w równej mierze dorobek naukowy, zasługują na bardzo wysoką ocenę. Wysoka kultura języka oraz aktywność pisarza i uczonego jest odczuwalna zarówno w bezpośrednich rozmowach, jak również w jego twórczości. Dialogiczność oraz kultura ze wszech miar cechują osobę Profesora, dzięki czemu jest on znany i uznawany jako szermierz dążący do ogólnego panowania prawdy, dobra i zarazem piękna. A spotkania z Profesorem nasycone są zawsze bardzo istotnymi i cennymi wartościami dla odpowiedzialnie traktowanej edukacji współczesnej. Te i inne cechy Profesora sprawiają, że potrafi on skupiać mądrych i życzliwych ludzi, aby w następstwie krzewić dobro i mądrość w różnych środowiskach naukowych oraz wielokulturowych zarówno w Ukrainie jak i poza jej granicami.

Aktywne słuchanie w dialogu jest umiejętnością wymagającą znajomości meritum owego dialogu oraz opanowania emocjonalnego. Dialogowanie i dyskursy naukowe odbywane w obecności Profesora Mykoły Zymomryi w klimacie świadomej wielokulturowości w każdym przypadku wymagają wzajemnego poszanowania oraz akceptacji. Profesor słusznie twierdzi, że jest to nie mniej ważne, aniżeli samo w sobie mówienie. Wnikanie w istotę nie tylko rzeczowej sfery wypowiedzi, lecz także sfery osobowościowej na zasadzie pozytywnego nastawienia stanowi warunek *sine qua non* dialogicz-

nego porozumiewania się dla uzyskania pożądanego kompromisu. Profesor Mykoła posiada dar skupiania wokół siebie kręgi wybitnych osobistości i skutecznego włączania ich do aktywnego uczestnictwa w dyskursach naukowych oraz w spotkaniach kulturotwórczych.

Uczestnictwo Profesora Mykoły Zymomryi w spotkaniach naukowych często potęgowane było obecnością wielu autorytetów naukowych, z którymi pozostaje w zacieśnionych więzach przyjaźni. Jestem pod urokiem zaangażowania Profesora we współpracy i wymianie naukowej w gremiach nauki i kultury polskiej. Do takich gremiów, w których nie mogło zabraknąć Profesora Mykoły, należą uczestnicy organizowanych przeze mnie cyklicznych konferencji w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie pod hasłem „Profesjonalne praktyki — profesjonalni nauczyciele". Ponadto Profesor Mykoła jest autorytetem w cyklu spotkań naukowych według mojej konceptualizacji pod tytułem „Innowacje i ewaluacja w edukacji", a odbywanych w strukturze Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu, a obecnie w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Dzięki Profesorowi w tych gremiach uczestniczyło wiele autorytetów naukowych wywodzących się z uczelni i ośrodków naukowych Ukrainy. wśród których z uznaniem wymienię tutaj między innymi zasłużonego Profesora Ihora Dobryanskiego. Profesorowi Mykole zawdzięczam też bardzo cenne kontakty z wartościowymi osobistościami, wśród których występuje wybitna postać ks. Profesora Eustachego Rakoczego i wiele innych autorytetów w kręgach nauki, literatury czy w kręgach kultury, edukacji i nauk o niej — w Polsce, w Ukrainie, a także w innych krajach Europy.

Powróćmy jeszcze do rozważań o dialogiczności. Dialog — to wzajemne wymiany myśli co najmniej dwu osób, w którym dochodzi do wymienności ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości ich uczestników z respektowaniem ich woli do ukazania własnych poglądów, z nastawieniem na wzajemne poznanie się oraz wyrozumiałość. W swej istocie dialog winien prowadzić do wzajemnego zbliżenia czy pojednania się stron (osób). W każdym przypadku nie można zapominać o tym, że wszelkie przejawy (pseudo)dialogiczności w rzeczywistości stanowią szkodliwe antywzorce w procesach dobrego wychowywania. A niestety, w życiu społecznym spotykamy się nierzadko z bardzo niepokojącym zjawiskiem rzekomego, czyli pozornego uprawiania dialogów w obliczu narastających przejawów dominacji „siły" nad mądrością i nad autentycznym dobrem w

różnych sferach życia człowieka (zawodowego, sąsiedzkiego, towarzyskiego, wyznaniowego itd.).

Dialogiczność jest wręcz konieczna w sytuacjach powiązanych z ekspozycją społeczną. Do takich sytuacji należą między innymi sytuacje edukacyjne w zespole uczniów, czy publiczne dyskusje przed kamerami telewizyjnymi. Jakże wymowne są publikacje popularnonaukowe, które już w tytułach zawierają cenne drogowskazy. Wystarczy choćby wymienić wydawnictwa „Dialog leczy rany" czy „Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać aby dzieci do nas mówiły". Na zasadzie analogii nie można nie doceniać opowiadań autorstwa Mykoły Zymomryi zawartych w wersji polskojęzycznej książkach „Progi w ulu" oraz „Echo życia", które miałem okazję i zaszczyt redagować oraz dopełniać przesłaniami i rekomendacjami do młodych i dorosłych czytelników. Autor jest zagorzałym zwolennikiem mądrych i zarazem szczerych dialogów, których myśli przewodnie mogą być zatytułowane choćby tak: *od monologu do dialogu społecznego; jak mówić, aby dorośli słuchali — jak słuchać aby dorośli mówili; dziecko w świecie przyjaciół i poza nim.*

Profesor Mykoła Zymomrya jest pisarzem i uczonym znanym wśród studentów wielu polskich uczelni. Miały też miejsce wystąpienia Profesora wraz z towarzyszących Jemu osobistości z Ukrainy w gronie studentów pedagogiki, z którymi było mi dane prowadzić zajęcia dydaktyczne, czy też seminaria.

Kontakty interpersonalne między jednostkami w zespole (i w rodzinie) stwarzają organizacyjne warunki do porozumiewania się, a zarazem sprzyjają procesom rozwoju emocjonalnego i społecznego każdego człowieka jako członka grupy (zespołu). Dialogowanie w relacjach międzyludzkich (w tym edukacyjnych) wymaga wzajemnej otwartości, w której bardzo istotnym elementem jest świadomość własnej niedoskonałości oraz nastawienia się na możliwości skorygowania tego, co w toku dialogowania okazało się za możliwe do uznawanej poprawy. Nie powinny przy tym mieć miejsca podziały na zasadzie „my" — „wy", co najczęściej nasila spory i izolacje, czy nawet wykluczenia. Nie prowadzi też do określonego konsensusu, który z założenia jest przymiotem każdego dobrego dialogu w rozwoju nauk, kultury, a także w rozwoju społecznym.

Twórczość literacka Mykoły Zymomryi dowodzi dobitnie o tym, że człowiek z człowiekiem winien chcieć i umieć rozmawiać, a nigdy nie szkodzić jeden drugiemu. W bezpośrednich rozmowach z Nim często byliśmy świadkami Jego ubolewania z powodu wszelkiego zła, jakie jest wyrządzane

w myśl niechlubnej formuły „człowiek człowiekowi wilkiem (wrogiem)". W takich momentach przywołuję w stronę Profesora Mykoły formuły typu: „przyjaciel mego przyjaciela jest też moim przyjacielem". I tu znowu zwykle wszczynane były dialogi nad (nie)prawdziwością tego typu powiedzeń czy stwierdzeń. Nikt bowiem nie jest w stanie narzucić przyjaźni z drugim człowiekiem. I tak zacieśniał się krąg prawdziwych bezinteresownych przyjaciół w wymiarze wielokulturowości oraz internacjonalizmu.

W kontekście zasług Profesora Mykoły Zymomryi jako uczonego i literata — w dalszej części tego artykułu zadedykuję Jemu rozważania teoretyczno-metodyczne ogniskujące się na problematyce literatury dla dzieci — jako bardzo młodych czytelników. Poruszone zostaną aspekty literatury dla dziecka, szczególnie poezji, baśni, podań i legend jako źródeł wartości językowych i obywatelskich w edukacji dzieci. Pod względem merytorycznym rozważania nasze mają charakter interdydscyplinarny — integrujący bynajmniej cztery obszary badawcze, jakimi są: językoznawstwo, historiografia, a także edukacja i nauki o niej.

Literatura nośnikiem wartości w edukacji obywatelskiej. Edukacja w każdym przypadku, także edukacja dzieci, opiera się na wartościach, których nośnikami są treści kształcenia i wychowania. Owe treści najczęściej są ujmowane w podręcznikach i w opracowaniach stanowiących ich obudowę metodyczną. Specyfika edukacji dzieci sprawia, że występują one w wielorakich sytuacjach i wydarzeniach, jakie mają miejsce w otaczającej je rzeczywistości z szerokim udziałem dorosłych. Rzeczywistość ta stanowi nader ważną przestrzeń edukacyjną noszącą miano Małej Ojczyzny, która jest nierozerwalnie powiązana z edukacją regionalną. We współczesnej dobie pełnej procesów transformacji i globalizacji coraz większej rangi nabiera problematyka edukacji dzieci wokół małych Ojczyzn. W tej edukacji nie powinno zabraknąć tradycji i pamięci o przeszłości, które są zawarte między innymi w bajkach, baśniach czy legendach narodowych, a także regionalnych.

Kształcenie na gruncie środowiska naturalnego może być ujmowane jako „proces psychofizyczny, w rezultacie którego jednostka dochodzi, poprzez prawdziwe przeżycie jakichś wartości, do opanowania odpowiedniej sfery dóbr kulturowych, a zarazem do rozwinięcia w sobie indywidualnej struktury osobowości"[1]. Struktura każdego środowiska lokalnego stanowi bowiem odzwierciedlenie mechanizmów życia ogólnospołecznego w całym

[1] S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*. Kraków 2003.

kraju, zaś w odniesieniu do danego terenu czy regionu jest wartością związaną z przy-należnością do „małej Ojczyzny”[1].

Rozważania wokół edukacji regionalnej, nakierowane będą przede wszystkim pod kątem edukacji elementarnej (początkowej) dzieci — w myśl przysłowia *„czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci”*. Poznawanie przez ucznia wiedzy o własnym regionie — jego krajobrazie, architekturze, folklorze, sztuce, muzyce ludowej, jak i spotkania z ciekawymi ludźmi — sprzyjają wzmacnianiu jego sfery emocjonalnej w poczuciu tożsamości narodowej. Najbliższa rzeczywistość otaczająca dziecko jest dla niego niezbywalną wartością, stanowiącą zarazem przestrzeń materialną i psycho-fizyczną, powstałą wskutek wielorakich związków z najbliższym otoczeniem oraz jego wielorakich form aktywności w środowisku lokalnym.

Dziecko w świecie wartości poezji, bajek, baśni, legend i podań. Piękno języka oraz mowy, jako środka porozumiewania się, stanowi dla dziecka niezwykle cenne źródło przeżyć jako swoistego rodzaju poezji. Poezja jest pięknym splotem słów i ich znaczeń, które dziecko systematycznie wzbogaca i zarazem wartościuje w obliczu świata dorosłych oraz świata materialnego. Sama w sobie poezja może obejmować treści poznawanych bajek, legend, baśni, czy też podań oraz mitów.

Cennym i częstym źródłem przeżyć oraz rozwoju poznawczego dzieci są bajki i baśnie. Bajki, jako rodzaj utworów dla dzieci, fantastycznych opowiadań o ludziach i zwierzętach, są nosnikami morałów o charakterze wychowawczym. Baśnie, szczególnie ludowe, mają na celu przybliżenie tradycji kulturowych, są przepojone zachowaniami zwierząt (łabędź, żaba, niedźwiedź, wilk itp.) oraz relacjami człowieka wobec świata przyrody. Ten gatunek baśni często uwypukla charaktery bohaterów, rezygnując z cudownych wydarzeń i zwykle złożonych akcji i wydarzeń z przeszłości. Od czasów H. Ch. Andersena baśń przestała być traktowana jako gatunek dziecięcy, przeznaczony wyłącznie dla rozrywki, ale stała się utworem literackim o filozoficznym i zarazem głębokim przesłaniu.

W baśniach, legendach czy też w mitach dowiadujemy się o wydarzeniach zaistniałych rzekomo w przeszłości, a wśród których występują między innymi:

1) Lech, Czech (a może także Rus) jako bracia — Słowianie,

[1] *Mała Ojczyzna*. In: W. Theiss (eds.), *Kultura, edukacja, rozwój lokalny*. Warszawa 2001.

2) Prometeusz, ukarany za kradzież ognia bogom przykuciem do skały i wydaniem na pastwę orła wydziobującego mu wątrobę,

3) Atlantyda — jako tajemniczy kontynent, na którym kwitła wspaniała kultura, wyprzedzająca swoimi osiągnięciami późniejsze epoki,

4) król Artur — według legendy miał być bardzo sprawiedliwym władcą, który zapoczątkował prawo w Brytanii, a jego rycerze zasłużyli się w poszukiwaniach świętego Graala,

5) smok wawelski czy „Wanda co nie chciała Niemca".

Wszystkie te wątki, obok wielu innych, są znane powszechnie. Poznajemy je na ogół nie z uczonych książek, lecz przed wszystkim z literatury dziecięcej, a także z filmów, komiksów, opowiadań przodków (dziadków) i rodziców czy też od nauczycieli nauczycieli dzieci. Niewątpliwie w czasach współczesnych nikt już nie wierzy, że złego Popiela zjadły myszy, lecz ten władca panujący na terenie rodzącego się państwa polskiego zginął inną śmiercią. Nie wszystko jednak w tych opowieściach jest jedynie produktem literackich fantazji, a tym samym może stanowić cenne wartości źródłoznawcze dla badaczy choćby w kręgach językoznawstwa czy historiografii[1].

Na kolejno wyższych poziomach edukacji szkolnej na gruncie wiedzy o przeszłości przekazywane są informacje o chwalebnych bądź haniebnych wydarzeniach z naszej przeszłości, a na tej podstawie kształtowane są poglądy uczącej się młodzieży na temat narodowego charakteru Polaków. Legendy, podania i inne gatunki literackie przyczyniją się do utrwalania ich treści w świadomości ludzkiej jako fakty czy też oceny prawdziwe — prawdziwe na tyle, że wręcz nie można ich podważać czy poddawać w wątpliwość. Taki stan rzeczy wywołuje jednak sprzeciwy wielu badaczy. Profesor H. Samsonowicz — wybitny specjalista w dziedzinie historiografii stoi na stanowisku, że w rzeczywistości te formy przekazu z literatury mogą być nader ważne i cenne dla poznania przeszłości danego państwa i narodu[2]. Takie podejście utwierdza nas w prze-konaniu o potrzebie przypisywania należytego miejsca tejże problematyce w obszarze edukacji i w naukach o niej — szczególnie w kontekście edukacji językowej i obywatelskiej.

---

[1] J. Grzesiak, *Mała Ojczyzna jako świat wartości i przestrzeń edukacyjna dzieci*. In: K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, A. Żukrowska (eds.), *Wokół małych ojczyzn*. Szczecin 2009; Kurzeja A., *Dziecko w świecie bajek i baśni*. In: B. Dymara (eds.), *Dziecko w świecie zabawy*. Kraków 2009.

[2] H. Samsonowicz, *O historii prawdziwej. Mity, legendy i podania jako źródło historyczne*. Gdańsk 1997; R. Barthes, *Mit i znak*. Warszawa 1970.

Legendy regionalne i Mała Ojczyzna światem wartości wobec dziecka. Mała Ojczyzna, obejmująca dom rodzinny, środowisko sąsiedzkie, kulturowe, najbliższe otoczenie przyrodnicze i wiele innych rodzimych obiektów, dla każdego dziecka i dorosłego człowieka stanowi punkt wyjścia do formowania poglądów i wyboru sposobu funkcjonowania w swoim życiu. Poznawanie i zrozumienie swoich korzeni wpływa na kształtowanie osobowości człowieka oraz uczy poszanowania otaczającego świata oraz miłości wobec swojej ojcowizny (domu rodzinnego oraz jego okolicy). Ponadto budzi ciekawość odnoszącą się do minionych czasów, sprzyja upamiętnianiu przeżyć własnych w lokalnym otoczeniu i zarazem sprzyja poszukiwaniom i specyficznej twórczości lokalnej[1].

W kontekście powyższego nietrudno zauważyć, jak dużą wagę dzieci przywiązują do przeżywania radości oraz zadowolenia stanowiącego dla nich bardzo istotną wartość. Pojęcie wartości posiada wiele znaczeń i jest różnie definiowane w zależności od charakteru dyscypliny na gruncie której jest rozpatrywane. Słowo to wywodzi się od łacińskiego *valor* lub *valere*, w naszej kulturze rozumiane jest jako to, co człowiek lub grupa społeczna ceni, uważa za dobre, ważne i w ten sposób przeżywa, to, co stanowi cel ludzkich dążeń[2]. Wartości w edukacji regionalnej mogą przybierać postać zjawisk, systemów przekonań rozpowszechniony w danym społeczeństwie, przedmiotów, które zaspokajają potrzeby jednostek i mogą mieć symboliczny charakter a także dóbr, idei, myśli, postaw, koncepcji. Nierzadko nazwa,,wartość'' uchodzi za miernik (kryterium) oceny interesujących nas osób, rzeczy zjawisk lub norm. W takim przypadku wartość stanowi podstawę lub istotny punkt odniesienia do uznania czegoś za dobre lub złe, a innym razem stanowi cel wiodacy do spelnienia marzeń dziecka[3].

Pokazanie dzieciom świata wartości w trakcie ich nauki polega głównie na kształtowaniu w nich określonych postaw, potrzeb i upodobań, in-

---

[1] B. Dymara, K. Denek, W. Korzeniowska, *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*. Kraków 2009; zob. też: A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa 1996; Brzoza E. (red.), *Baśnie i legendy polskie*. Warszawa 1997; Jodełka-Burzecki T., *Baśnie polskie*. Warszawa 1985; Labuda G., *Źródla, sagi i legendy od najdawniejszych dziejów Polski*. Warszawa 1960; Wygonik E. (red.), *Najpiękniejsze legendy polskie*. Kraków 2003; L. Siemienski, *Podania i legendy polskie ruskie i litewskie*. Warszawa 1975.

[2] T. Pilch (eds.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom VII*, Warszawa 2008.

[3] K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*. Poznań — Toruń 1994; B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie marzeń*. Kraków 1999; J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Kraków 2007.

spirowaniu do poszukiwania prawdy, rozwijaniu możliwości twórczych oraz wspieraniu na drodze wyboru między dobrem a złem. Każde z tych działań ma przyczynić się do formowania wrażliwej, dojrzałej, ustabilizowanej osobowości gotowej do samodzielnego radzenia sobie w otaczającym ją świecie. Wychowanie realizuje się podczas akceptacji lub odrzucenia proponowanej wartości[1]. Świat wartości dziecka stanowi dla nich niezbędny czynnik kierujący ich rozwojem indywidualnym, społecznym i tożsamością, rozumianą jako zdolność do samodzielnego pokonywania trudności, a także do coraz bardziej samodzielnego radzenia sobie w sytuacjach problemowych, często pozwiązanych z marzeniami.

Wartości urzeczywistniane tkwią w potrzebach dziecka w stosunku do życia, rozwoju (doskonaleniu osobowości i poczucia własnej wartości) oraz aktywności (uwidaczniających się w kontaktach z innymi i ich odwzajemnionym traktowaniu)[2]. Są one czynnikami motywującymi, czyli nadającymi kierunek wszelkim działaniom. Zajmują też ważne miejsce w procesie poznawania świata. Pobudzają procesy poznawcze (wrażenia, spostrzeżenia, myślenie, wyobrażenia, mowę, emocje itd.), dzięki czemu człowiek może przeżywać rzeczywistość. Każda istota ludzka ma bowiem w sobie wartość, która nakazuje nam szanować własną godność, a także godność innego człowieka. Traktować go jako istotę ważną, szanować, obdarzać respektem i widzieć w niej zawsze indywiduum, wolne w działaniu i z własną wizją na przyszłość. Wartości także utwierdzają człowieka (a tym bardziej dziecko) w wierze, a ponadto zajmują ważne miejsce w życiu społeczno-kulturowym, stanowiąc czynnik kształtujący stosunki: człowiek — człowiek, grupa (klasa szkolna) — człowiek, czy środowisko — człowiek[3].

W edukacji dzieci wartości mogą występować także jako system norm, regulujących postępowanie uczniów i nauczycieli, pełniąc funkcję regulującą zachowania czyli mówiącą co można a czego nie wolno, jakie są granice swobody. Znaczenie wartości w wychowaniu i kształceniu jest niepodważalne, ich istota tkwi w samym pojęciu. Odgrywają istotną role w kształtowaniu stosunku do ludzi, praw, świata i zasad nim rządzących a także w formułowania planu życiowego. Osoby, które mają możliwość ich przeżywania mogą

[1] J. Mastalski, *Aksjologiczne przestrzenie spotkania w edukacji.* In: K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz (eds.) *Edukacja jutra.* Wrocław 2009; zob. też: J. Gajda, *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność.* Lublin 2004.

[2] K. Denek, *O nowy kształt edukacji.* Toruń 1998.

[3] P. Jezierski, *Jakie wartości w wychowaniu* ?.,,Edukacja i Dialog" 2000, nr 1.

przekonać się o ich sile działania i zachować w sobie niezmywalny ślad jako pamiątkę po obcowaniu z nimi[1].

Wychowanie do wartości wokół małych Ojczyzn pomaga odkryć sens życia, uczy dzieci panowania nad sobą, udoskonala wewnętrznie i stanowi źródło inspiracji dziecka w zabawie i nie tylko. Słusznie podkreśla K. Denek, że „porzucanie w edukacji i poza nią busoli aksjologicznej w postaci wartości" prowadzi do zakłócenia w stosunku logosu do etosu, do brutalizacji życia, kryzysu świadomości, zaniku sacrum, ekspansji *profanum* na czele z nauką, która przestaje być narzędziem, a staje się swoistą wartością[2].

Aby edukacja była skuteczna, świadoma, celowa, przynosiła refleksję dla jej podmiotów i w rezultacie kształtowała osobowość ucznia, przygotowując go do dorosłego życia, odpowiedzialnego funkcjonowania w społeczeństwie wiążącego się z podejmowaniem wyborów pomiędzy różnymi drogami musi wprowadzić od małego dziecka w świat wartości — wartości godnych uznania i mobilizujących ich do celowego postępowania ku radości własnej (oraz przede wszystkim rodziców).

Wychowanie w kontekście małych Ojczyzn z wykorzystywaniem treści legend, baśni czy poezji, posiada niezwykle wysoką rangę w społeczeństwie wielokulturowym, w którym różnice w dorobku duchowym i materialnym, przekazywane z pokolenia na pokolenie utrudniają oddziaływanie wychowawcze wobec małych dzieci. W konsekwencji wywołują swoisty brak zdecydowania w wyznawaniu pożądanych moralnie wartości lub ich całkowitej czy częściowej negacji. Pociaga to za sobą niebezpieczeństwo zgubienia się w tej dużej różnorodności poglądów, stanowisk wobec norm i zasad kompetencji społecznych dzieci w świecie dorosłych. Z drugiej strony dzięki bezpośrednim kontaktom z osobami innej religii, narodowości, można w ten sposób uczyć dzieci akceptacji, szacunku i tolerancji do odmiennego sposobu widzenia świata i wartości[3].

Już od najmłodszych lat należy rozbudzać świadomość przynależności dzieci do społeczności lokalnej oraz do narodu. Takowe podejście do nadawania sensu życia dzieci od najmłodszych lat sprawia, że małe ojczyzny w edukacji dzieci powinny stanowić podstawową bazę do coraz szerszego

---

[1] Cz. Banach, *Wartości w systemie edukacji*.,,Lider''2001, nr 3.

[2] K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*. Toruń 1999.

[3] B. Dymara, *Wydobywanie wartości z informacyjnego chaosu-aksjologiczne bogactwo świata*. W: B. Dymara, M. Łopatkowa, M. Z. Pulinowa, A. Murzyn, *Dziecko w świecie wartości*. Kraków 2003.

wnikania w rzeczywistość i prawdę o otaczającym świecie. Poczucie więzi dziecka z dziedzictwem własnego miejsca, jako bardzo cenną wartością w rozwoju człowieka. Edukacja początkowa dziecka, obejmująca edukację przedszkolną oraz etap edukacji wczesnoszkolnej, winna stanowić kanwę treściową i orga-nizacyjną do uwrażliwiania oraz kształtowania podstawowych kompetencji poznawczo-instrumentalnych oraz kompetencji społecznych poprzez kontakty ze środowiskiem dziecka[1].

W założeniach programowych wydanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 1999 roku w Polsce pod nazwą,,*Dziedzictwo kulturowe w regionie"* zawarte były wartościowe propozycje zajęć fakultatywnych (tzw. ścieżek edukacyjnych), nawiązujących do przybliżenia dzieciom i młodzieży szkolnej regionu, w którym żyją, zwłaszcza w kategoriach dziedzictwa kulturowego, historii, żywej tradycji, folkloru, folkloryzmu i języka rodzimego, który należy przyswoić na równi z mową ojczystą.

Dziedzictwo — to spuścizna, dobro kultury materialnej i niematerialnej, którą kolejne generacje winny pielęgnować, pomnażać i przekazywać następnym pokoleniom. Przekazywanie dziedzictwa kulturowego odbywa się poprzez przyjęcie wartości tkwiących w przyrodniczym i kulturowym otoczeniu człowieka, biorąc pod uwagę, że wymiarem wartości regionu i edukacji regionalnej (kulturalnej) jest:

1. wspólnota, stanowiąca pewną ochronę, zabezpieczenie przed uniformizmem i unifikacją społeczności lokalnej,

2. poczucie zakorzenienia człowieka, jego identyfikacja z bliskim środowiskiem w aspektach przyrodniczym, geograficznym i historycznym[2].

Proces dydaktyczno-wychowawczy uwzględniający ciągiu sytuacji edukacyjnych z zastosowaniem legend, baśni, wierszy, a także najbliższego otoczenia i doświadczania przez dzieci na co dzień sprzyja wrastaniu młodego człowieka w kulturę regionu, małej ojczyzny. Z niepokojem należy odnosić się wobec tego, że wydawane podręczniki, materiały pomocnicze i poradniki metodyczne zbyt wąsko i schematycznie traktują o tym, co ma być przedmiotem edukacji społecznej i regionalnej. Z badań diagnostycznych

---

[1] Zob. np. M. Jakowicka, *Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych w kontaktach ze środowiskiem*. Warszawa 1982; L. Pawelec, *Tradycja wartością przedszkolnej edukacji regionalnej*. W: M. Królica (eds.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*. Częstochowa 2007.

[2] J. Grzesiak, *Mała Ojczyzna...,* op.cit.; Rozporządzenie Ministra Nauki I Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. *w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Dz. U. 2017, poz. 131.

przeprowadzanych przez nas w losowo wybranych szkołach i przedszkolach wynika, że większość nauczycieli w pierwszej kolejności odwołuje się do realizacji treści zawartych w tak zwanych „kartach pracy". Spotykane są też zbyt rzadkie przypadki „ożywiania" materiałów podręcznikowych poprzez uwzględnianie regionalizmu i idei „nauczania żywego"[1]. Szczególnie w przedszkolach zauważyć można przejawy zacieśniania więzi z lokalnymi środowiskami — dzięki uczęszczaniu dzieci do przedszkoli mają one doskonałe okazje do przeżyć w kontaktach z najbliższym środowiskiem (spotkania z twórcami i artystami ludowymi, uczestnictwo w imprezach i obrzędach regionalnych, tańce i zajęcia artystyczne związane z folklorem i regionem, teatrzyki, spotkania z bajkami i baśniami itp.). W edukacji artystycznej i regionalnej dzieci niezmiernie ważną rolę spełnia wychowanie w domu rodzinnym, w którym dziecko z wrażliwością przenika w świat wartości kulturalnych i społecznych (co dobre a co złe). Duże znaczenie w tych oddziaływaniach, a przede wszystkim w równoważeniu struktur poznawczych i emocjonalnych małych dzieci, odgrywa stabilizacja stosunków panujących w strukturze każdej rodziny. Wpływ ten jest wzmacniany i potę-gowany wysokim autorytetem nauczyciela[2].

Z edukacją regionalną wiążą się tradycje, obrzędy, zwyczaje, które dowartościują i wyróżniają dzieci i młodzież. Składają się na jej dumę lokalną i jej historię stworzoną przez dokonania, legendy, baśnie, utwory poetyckie, opowieści, wspomnienia, pamięć oraz kroniki i pamiętniki[3]. Ziemię ojczystą zaś należy traktować jako najwspanialszy podręcznik[4]. Wykorzystując dziecięcą ciekawość i stałą gotowość do poznawania i przeżywania — można formować wrażliwą naturę dziecka tak, by w swoim życiu zawsze z wymowną dumą wypowiadało słowa „Polak" i „Ojczyzna". Zaangażowanie dziecka, a także jego doświadczenia życiowe stanowią przyczynek do kolejnych przeżyć, poszukiwań i działań uświadamiających przynależność do wspólnot (rodziny, przedszkola, środowiska lokalnego). Ponadto kształtuje tożsamość i sprzyja postrzeganiu „Małej Ojczyzny" jako wartości już od

[1] J. Grzesiak, *Nauczanie „żywe" i karty pracy we współczesnej szkole*...W: K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz, *Edukacja jutra*. tom 2. Wrocław 2006.

[2] J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*. Warszawa 1981; J. Grzesiak, *Problemy integracji* ..., op.cit.

[3] K. Denek, *W stronę szkoły jutra i jej nauczyciela*. In: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II. Kalisz 2007.

[4] P. Kuleczka, *Krajoznawstwo i turystyka, czyli dialog w przestrzeni,* In: J. Grzesiak (eds.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji*. Kalisz 2008.

najmłodszych lat życia. Regionalna jedność oraz więź z tradycjami są cenną klamrą spinającą przeszłość z teraźniejszością.

W naszych rozważaniach naszkicowany został jakoby model lokalnego społeczeństwa obywatelskiego, w którym przewodzić i koordynować oddziały-wania pedagogiczne powinni kompetentni i odpowiedzialni nauczyciele. Głównym zadaniem nauczyciela jest przygotować dziecko do samodzielnego życia tak, aby potrafiło nim samodzielnie pokierować. Inaczej można powiedzieć, że pedagog w swojej pracy powinien dążyć do uświadamiania dzieciom istotnych wartości oraz służyć pomocą w procesie indywidualnego tworzenia hierarchii poprzez uczestnictwo w działaniu[1]. Aby metody nauczania wychowującego (edukacji obywatelskiej) przynosiły oczekiwane pozytywne efekty dużą wagę należy przypisywać kompetencjom i odpowiedzialności nauczycieli. Tym bardziej dużego znaczenia nabiera między innymi znajomość przez nich problematyki wartości, a także umiejętności diagnozowania i poziom rozeznania w strukturze zespołu klasowego[2].

Legendy i mity o przeszłości jako przedmiot badań w imię prawdy. W języku potocznym, w dyskusjach, a niekiedy i w publikacjach naukowych termin „mit" używany jest zamiennie z określeniem fałszywego poglądu, bajki, nieprawdy, zmyślenia. Mity, w potocznym podejściu, są kłamliwym przedstawieniem rzeczywistości, czymś w rodzaju powieści z gatunku „fantasy", tyle tylko, że pretendującym do miana prawdy. Oczywiście można i tak definiować pojęcie mitu, ale różnorodne dyscypliny naukowe — filozofia, historia, socjologia, antropologia kulturowa — korzystają z tego terminu dla określenia specjalnej kategorii opowiadań i przekazów. Wśród nich są i takie, które głoszą treści przyjmowane przez różne społeczności za pewne i oczywiste, a których nie potwierdzają wyniki dzisiejszych badań. Pojawiają się więc kontrowersje dotyczące tego, dlaczego mimo braku potwierdzenia mogą być one przez ludzi akceptowane, a nawet niekiedy kształtują zachowania, poglądy, wartości nie tylko jednostek, ale i całych społeczności o zróżnicowanym zasięgu terytorialnym.

Mity przyjmowane są względnie powszechnie. Oparte na tradycji stają się wiedzą potoczną, wykraczającą poza kręgi uczonych badaczy i należącą do powszechnego wykształcenia ogólnego. Wiedza ta nie podlega weryfikacji i jest oparta na wierze, co stanowi istotną cechę każdego mitu. Dogmaty tej wiary bywają podważane przez sceptyków, a pomimo tego negowanie mitu

[1] J. Baraniak, *Wychowanie do tolerancji.* "Życie Szkoły" 2009, nr 9.
[2] J. Grzesiak, *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna dziecka*. Konin 2014.

na ogół nie ma szans powodzenia. Nie chodzi bowiem o szczegóły dotyczące przeszłości, lecz o odniesienia wobec idei aktualnie wiążącej ludzi.

Mity stanowią szczególną formę źródeł dla badań językoznawczych i zarazem historycznych. Według Bronisława Malinowskiego mity obejmują normy dotyczące aktów rytualnych, organizacji społecznej plemienia, jego działań praktycznych i moralnych. Uczony ten postulował także badania nie tylko mitów, ale także bajek, legend i kronik historycznych[1]. Natomiast Antonina Kłoskowska w otoczce mitów wyróżnia także legendy oraz zwraca uwagę na to, że mity stanowią całkowitą fikcję, zaś realne są ich funkcje społeczne[2]. Wszyscy niemalże badacze zwracają uwagę na rolę wiary w społecznym procesie przyjmowania mitu niosącego — według definicji Bronisława Malinowskiego — treści uważane przez jakąś grupę za święte. Trafnie sformułował to Czesław Deptuła, pisząc: „mit odnosił się zawsze do spraw powiązanych z generalną wizją wszechrzeczy — zagadki kosmosu, życia, śmierci, miejsca człowieka we wszechświecie i społeczeństwie”[3]. Podkreśla on też, że mit nie był „prymitywną nauką wyrażoną w specyficznym języku (...) pozostawał w swej istocie objawieniem”. Jerzy Topolski, uznając również czynnik wiary za niezbędny element budowanych mitów, zwrócił uwagę na to, że opierały się one na wiedzy ogólnej, stanowiąc próbę naukowej konstrukcji[4].

Psycholog i filozof Wilhelm Wundt określał mity jako odbicie rzeczywistości ukazane w formie fantastycznych obrazów. Historyk František Graus uważa, że z pojęciem mitu wiążą się cztery cechy: 1) opowieść o przeszłości przedstawiona jest w sposób właściwy dla współczesnych; niezależnie od drobiazgów mających uwierzytelnić fabułę, w micie pokazywana jest teraźniejszość w szacie przeszłości; 2) mit odwołuje się do konkretnych wydarzeń, nie jest więc folklorem, powtarzającym obyczaje ukształtowane w ludzkiej świadomości niejako poza historią; 3) mit nie może ograniczać swego istnienia do jednego pokolenia, czyli powinien być przekazywany z pokolenia na pokolenia; nie są też wieczne, stanowiąc odbicie potrzeb współczesnych, są żywymi znakami kilku, a może kilkudziesięciu pokoleń; 4) mity, jako oparte na tradycji, stają się wiedzą potoczną, która nie podlega weryfikacji i jest oparta na wierze; 5) negowanie mitu nie ma szans powodzenia, gdyż

[1] B. Malinowski, *Mit, magia, religia*. Warszawa 1990.

[2] A. Kłoskowska, *Kultury narodowe u korzeni*. Warszawa 1996.

[3] C. Deptuła, *Galla Anonima mit genezy Polski*. Lublin 1990.

[4] J. Topolski, *O pojęciu teorii w badaniu historycznym* : *teoria a mit*. In: *Pamiętnik XIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich*, t. 1, Wrocław 1986.

chodzi nie tyle o szczegóły dotyczące przeszłości, lecz o odniesienia do idei aktualnie wiążącej ludzi.

Badacze na ogół wyraźnie rozdzielają mity od podań czy baśni. Według ich założeń mity mają się odnosić do:

1) sfery nadprzyrodzonej, do cudów, bóstw, do zjawisk niezwykłych,

2) wydarzeń poza czasem historycznym oraz

3) wydarzeń nie związanych z określonym terenem[1].

W tym ujęciu mity od podań i legend różni szczególnie druga i trzecia cecha. Warto też podkreślić, że pojęcie „legenda" pierwotnie oznaczało teksty lekcji odczytywane w kościele w czasie nabożeństw, a z czasem stanowiły one teksty żywotów świętych. W dalszym procesie były one uzupełniane przez wiernych, wskutek czego stawały się opowieściami, które łączą w sobie najrozmaitsze wątki, w tym także przekazane tradycją lub dodane przez słuchaczy[2].

Należy podkreślić, że teksty literackie w formie legend, baśni oraz podań winny stanowić trwałe wartości językowe i historyczne w procesach edukacji obywatelskiej i patriotycznej młodego pokolenia. Z pedagogicznego punktu widzenia są one bowiem nader aktualne oraz cenne, a zwłaszcza w wychowywaniu dzieci zarówno w domach rodzinnych, jak również w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej — a także na kolejnych wyższych szczeblach edukacji narodowej.

Nauczyciel, który jest przewodnikiem i przywódcą swoich uczniów w budowaniu świata wartości powinien posiadać specyficzną wrażliwość na piękno i duchowość, wzbogacać swoje kompetencje o wymiar estetyczno-kulturowy. Wszystko po to, aby podołać wyzwaniom w procesach kształtowania u swoich wychowanków wrażliwości na piękno (w tym języka), dobro, regionalizm i wartości patriotyczne. Edukacja wokół małych Ojczyzn winna uwrażliwiać dzieci na wartości tkwiące w środowisku lokalnym i wartości własne, powinna też uczyć dostrzegania piękna przyrody, mowy ojczystej, zabytków kultury, a także wzbudzać refleksje nad doświadczanym pięknem własnego kraju — regionu[3].

Szkoła współczesna powinna z jednej strony kształtować postawy patriotyczne w duchu internacjonalizmu i wielokulturowości, a z drugiej strony winna przeciwdziałać postawom sprzecznym z patriotyzmem i tożsamością

[1] M. Czerwiński, *Mity, prawda, fikcja*..Wrocław 1964; J. Topolski, *O pojęciu teorii* ... op.cit.

[2] J. Malicki, *Mity narodowe. Lechiada*. Wroclaw 1982; H. Samsonowicz, *O historii* ... op. cit.

[3] Por. I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa 2000.

kazdego człolwieka — narodu. Z dumą i satysfakcją naukową należy odnosić się wobec wszystkich przejawów czy prób poszukiwań optymalnych rozwiązań w dziedzinie edukacji wokół małych Ojczyzn z uwzględnianiem legend oraz innych tekstów o zasięgu regionalnym, a nawet międzynarodowym.

Konkluzje końcowe. Reasumując, w dowód uznania dla wkładu Profesora Mykoły Zymomryi w rozwój świata wartości w nauce i w literaturze, wysuwamy następujące wnioski i dezyderaty:

– wskutek przemian transformacyjnych tradycyjne pojmowanie patriotyzmu i edukacji wokół małych Ojczyzn ulega przemianom i należy przeciwdziałać szerzeniu się niepokojącej tendencji stopniowego ich „niedowartościowywania" na rzecz preferowania i dominacji kultury masowej o charakterze globalnym nad edukacją regionalną,

– w trosce o zachowanie i przetrwanie rodzimych kultur lokalnych i należyte wychowanie patriotyczne edukacja dzieci w każdym przedszkolu i w każdej współczesnej szkole winna uwrażliwiać je na piękno, dobro tkwiące w zasobach małych Ojczyzn w myśl „*czym skorupka za młodu nasiąknie*...",

– dla zapewnienia ciągłości kultur lokalnych i wielokulturowości niezbędne są badania regionalne, a także zabiegi organizacyjne władz oświatowych oraz samorządowych na rzecz zachowania czy przywrócenia wartościowych składników tych kultur;

– zachodzi konieczność zmian w edukacji nauczycieli — z uwzględnieniem praktyk pedagogicznych — na rzecz obligatoryjnego kształtowania u nich rzeczywistych kompetencji w zakresie edukacji kulturalnej i wychowania patriotycznego w świecie wartości tkwiących w małych ojczyznach, a także w poezji, baśniach, legendach czy nawet w mitach;

– celowe jest podejmowanie badań diagnostyczno-ewaluacyjnych oraz projektujących nad edukacją regionalną, językową oraz obywatelską zarówno w toku studiów nauczycielskich jak i w ramach badań statutowych prowadzonych przez ośrodki akademickie,

– na gruncie rzetelnych podstaw metodologicznych należy też zadbać o ukształtowanie kompetencji badawczych studentów w rolach przyszłych nauczycieli — gotowych i zarazem chętnych do podejmowania badań pedeutologicznych, a także badań nad jakością edukacji, w tym edukacji wokół małych Ojczyzn,

– tradycje regionalne i edukacja wokół małych Ojczyzn winny być przedmiotem szczególnie nasilonej troski we współdziałaniu samorządów lokalnych, nauczycieli oraz działaczy kultury.

Edukacja elementarna małych dzieci i ich nauczycieli w przestrzeniach małych Ojczyzn ma fundamentalne znaczenie w kształtowaniu społeczeństwa obywatelskiego na dzisiaj, na jutro i na pojutrze.

Wdzięczność wyrażamy Profesorowi Mykole za jego dążenia do współtworzenia klimatu dialogiczności w gronach wartościowych osób, w których wzajemne więzi koleżeńskości czy przyjaźni korzystnie wpływają na pomnażanie dorobku naukowego, a to z kolei najczęściej sprawia satysfakcję z uzyskiwanych rezultatów.

Kultura osobista oraz wysoki potencjał naukowo-literacki czynią Mykołę Zymomryę wzorowym Mistrzem. Jego aktywność naukowa, pisarska i zarazem nieustanna troska o szczęście rodzinne zasługują na wyjątkowe podkreślenie i uhonorowanie. Te i inne względy sprawiły, że moją wdzięczność za jego dobroczynność mogłem kolejny raz wyrazić słowem pisanym, a nadto było mi dane ulokować ją w formie wydawnictw polskojęzycznych w roli redaktora wraz z przedmową. Uczestnicząc w współtworzeniu wspomnianych książek, nasuwały się na myśl przeciwstawne zjawiska wokół dialogiczności w środkach masowego przekazu. Także w mediach, które w jaskrowy sposób wskazują na nabrzmiewające spory, niekiedy przy wypowiedziach nawet więcej niż dwu osób jednocześnie. W konsekwencji w przeciwstawnych sytuacjach stawiani są także studenci pozostający w kontaktach z nauczycielem oraz w studiowaniu przedmiotów w wymownych brzmieniach, choćby takich: „pedagogika dialogu", czy „pedagogika rodziny". Reasumując rozważania o dialogach z Profesorem Mykołą, warto podkreślić, że pojęcia „dialog" i „dialogiczność" wymagają mądrego i zarazem kulturalnego ożywiania w praktyce życia w codzienności.

Mykoła Zymomrya, jako wybitny uczony, literaturoznawca oraz pisarz wraz z własnym imponującym dorobkiem, zasługuje na rozszerzoną promocję w warunkach kultury i nauki w Ukrainie i poza jej granicami. Nie ukrywam tego, że przy moim współudziale oraz szerokiego grona życzliwych osób, takowa promocja i rozpowszechnianie dzieł Profesora jest intensyfikowana od wielu lat w Polsce. Tym bardziej, że Profesor biegle włada językiem polskim w mowie oraz w piśmie. Doskonale zna też historię dziejów państwa polskiego, co niezwykle wzbogaca odbywane z nim dialogi i dyskursy. Wyrażamy przekonanie, że poetycki obraz wyrażany „duchem słowa" w dziełach Mykoły Zymomryi dostarcza zarazem osobliwego klimatu atmosfery „przyjaznej biesiady" i „uczty intelektualnej".

Ad multos annos Szanowny Profesorze!

LITERATURA

Astafiew O., Europejski trójkąt Mykoły Zymomryi: refleksje osobiste. *Współczesne paradygmaty w literaturoznawstwie, językoznawstwie, translatoryce, pedagogice i kulturo-znawstwie w kontekście interdyscyplinarnym. Księga jubileuszowa prof. zw. dr hab. Mykoły Zymomrya z okazji 45-lecia pracy naukowej i 65 rocznicy urodzin* / Red. naukowa: A. Kryński, S. Łupiński, M. Urbaniec. Częstochowa: Educator 2011, s. 471–476.

Barthes R., *Mit i znak*. Warszawa 1970.

Banach Cz., *Wartości w systemie edukacji.*,,Lider''2001, nr 3.

Baraniak J., *Wychowanie do tolerancji.*,,Życie Szkoły'' 2009, nr 9.

Brzoza E. (red.), *Baśnie i legendy polskie*. Warszawa 1997.

Czerwiński M., *Mity, prawda, fikcja*. Wroclaw 1964.

Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 1999.

Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej.* Poznań-Toruń 1994.

Denek K., *W stronę szkoły jutra i jej nauczyciela*. W: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli*, tom II. Kalisz 2007.

Deptuła C., *Galla Anonima mit genezy Polski.* Lublin 1990.

Dymara B. (red.), *Dziecko w świecie marzeń.* Kraków 1999.

Dymara B., Łopatkowa M., Pulinowa Z., Murzyn A., *Dziecko w świecie wartości.* Kraków 2003.

Dymara B., Denek K., Korzeniowska W., *Dziecko w świecie wielkiej i małej Ojczyzny*. Kraków 2009.

Gajda J., *Wartości w życiu człowieka. Prawda, miłość, samotność.* Lublin 2004.

Grzesiak J., *Mała Ojczyzna jako świat wartości i przestrzeń edukacyjna dzieci*. W: K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, A. Żukrowska (red.), *Wokół małych ojczyzn.* Szczecin 2009.

Grzesiak J., *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna dziecka*. Konin 2014.

Grzesiak J., *Nauczanie „żywe" i karty pracy we współczesnej szkole*. W: K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra,* tom 2. Wrocław 2006.

Grzesiak J., *Problemy integracji kultury i edukacji szkolnej*. W: J. Grzesiak (red.), *Edukacja i kultura.* Kalisz 2002.

Jakowicka M., *Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych w kontaktach ze środowiskiem*. Warszawa 1982.

Jezierski P., *Jakie wartości w wychowaniu* ?.,,Edukacja i Dialog" 2000, nr 1.

Jodełka — Burzecki T., *Baśnie polskie.* Warszawa 1985.

Labuda G., *Źródła, sagi i legendy od najdawniejszych dziejów Polski*. Warszawa 1960.

Kłoskowska A., *Kultury narodowe u korzeni.* Warszawa 1996.

Kurzeja A., *Dziecko w świecie bajek i baśni.* W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie zabawy*. Kraków 2009.

Kunowski S., *Wartości w procesie wychowania*. Kraków 2003.

Malicki J., *Mity narodowe, Lechiada*. Wrocław 1982.

Malinowski B., *Mit, magia, religia*. Warszawa 1990.

Mastalski J., *Aksjologiczne przestrzenie spotkania w edukacji.* W: K. Denek, T. Koszczyc, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra*. Wrocław 2009.

Mysłakowski Z., *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów 1936.

Pawelec L., *Tradycja wartością przedszkolnej edukacji regionalnej.* W: M. Królica (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*. Częstochowa 2007.

Pawelski L., Dobryanskyj I., Mykoła Zymomrya (Микола Іванович Зимомря) — wybitny uczony i wypróbowany przyjaciel Polski. *Wspólne perspektywy i dążenia w polsko-ukraińskiej współpracy naukowej*. Szczecinek — Dąbrowa Górnicza 2021, s. 531–542.

Piasek Z., Zymomrya Mykola. *Wielka encyklopedia Polonii świata*. Częstochowa 2014, s. 393–394.

Pilch T. (eds.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Tom VII. Warszawa 2008.

Rozporządzenie Ministra Nauki I Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. *w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Dz. U. 2012, poz. 131.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. *w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. Dziennik Ustaw 2017, poz. 356.

Samsonowicz H., *O historii prawdziwej. Mity, legendy i podania jako źródło historyczne*. Gdańsk 1997.

Siemieński L., *Podania i legendy polskie ruskie i litewskie*. Warszawa 1975.

Theiss W. (red.), *Kultura, edukacja, rozwój lokalny*. Warszawa 2001.

Topolski J., *O pojęciu teorii w badaniu historycznym*: *teoria a mit*. W: *Pamiętnik XIII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich,* t. 1. Wrocław 1986.

Wojnar I., *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa 2000.

Zymomrya M., Progi w ulu. Red. i przedmowa J. Grzesiak. Konin — Kalisz 2019.

Zymomrya M., Znaki czasu. Red. i przedmowa J. Grzesiak. Konin — Kalisz 2021.

Астаф'єв О., Грицик Л., Радишевський Р., Енергетичне джерело [Миколі Зимомрі — 70]. *Київські полоністичні студії*. Київ 2017, Т. XXIX, с. 232–242.

Добрянський І., Корольова Т. Пошук словесної основи — його призначення. До 65-річчя Миколи Зимомрі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Лінгвістичні науки: зб. наук. праць*. Одеса: Астропринт 2012, № 14, с. 5–19.

Ткачук М., *Першооснова змісту. Літературний портрет Миколи Зимомрі*. Тернопіль 2016.

Grzesiak Jan

Dr hab. in the field of pedagogical sciences
Professor at the State School of Higher Professional Education in Konin
Department of Pedagogy and Social Work
Wyszyńskiego str., 62–510 Konin, Poland
Kontakt tel. +48 601592747; e-mail: jang@amu.edu.pl

DOROBEK NAUKOWY I DYDAKTYCZNY PROF. DR HAB MYKOŁY ZYMOMRYA

Leszek Pawelski

Prof. dr., prezes Zarządu
Krajowego Polskiego Stowarzyszenia
Nauczycieli Twórczych
e-mail: lennypl@pocyta.onet.net
ORCID 0000–0001–8501–6295

Rzadko zwraca się uwagę na istotny aspekt przekazu wiedzy w kierunku systemu komunikacyjnego. Jak zauważył Prof. Kazimierz Denek, *„we współczesnej Europie musimy zwracać uwagę na czynności i sposób ich wykonania... Wiedza urasta do najwyższego czynnika rozwoju współczesnej cywilizacji..."* (Ziółkowski Józef. Drogi do sukcrsu. — Tczew, 1997. — S. 43). W tym znaczeniu należy stwierdzić, iż życie każdego człowieka można charakteryzować z różnych punktów widzenia. Bowiem jego naturalną potrzebą jest poszerzanie własnego świata myśli, wyobraźni, uczuć. Stąd rodzi się oczywista dążność do poznawania świata duchowego innych ludzi oraz narodów. Moze dlatego Karol Brzozowski (1821–1904), znany polski poeta i uczony, pozostawił motto: „Zrób więcej, niż wydaje ci się, że możesz". To łączy się z podstawowymi wyzwaniami, przez pryzmat których poszukujemy w życiu innego coś najbardziej wyraźne i oczywiste. Podkreślić jednak wypada, że wymienione wartości nie są wtórne w stosunku do tego, co określa się pojęciem konkretnego działania.

Powyższy, filozoficzny nieco wstęp wprowadza do zagadnienia roztrząsanego od dawien dawna: co jednoczy właściwą moc człowieka i jego myśl? Wydawałoby się więc, że odpowiedź na to pytanie budzi raczej nowe wątpliwości. A przecież kwestią tą podnoszono ciągle. Wystarczy wspomnieć wypowiedzi na ten temat Hryrorija Skoworody, Immanuela Kanta, Stanisława Staszica, Iwana Franki, Romana Ingardena, Jerzego Giedroyca, Czesława Miłosza, Wiesławy Szymborskiej, Liny Kostenko. Pokusa pokonywa-

© Leszek Pawelski, 2021

nia różnych barier w tej liczbie językowych, których symbolem jest wiedza, żyje od czasów niepamiętnych. W tym tkwi chyba głęboki sens kwintesencji: „Non dictis, sed factis" („Nie słowami, ale czynami").

Prof. dr hab Mykoła Zymomrya wpisał się organicznie w pejzaż społeczności WSP w Słupsku (1993–1995), BWSH w Koszalinie (1997–2009) oraz w Akademii Polonijnej w Częstochowie (2000–2013). Dostojny Pedagog należy do znanych ukraińskich uczonych, który studia i doktorat ukończył w Uniwersytecie im. Humboldta w Berlinie. Zaprezentowanie Jego dorobku jest powodem do ogromnej satysfakcji, gdyż mieliśmy okazję współpracować z panem profesorem osobiście w ciągu wielu lat. Dzięki temu poznaliśmy jego cenne przymioty takie jak: wysokie zaangażowanie do pracy naukowo-badawczej oraz do współpracy międzynarodowej, a w szczególności współpracy z polskim środowiskiem naukowym w Słupsku, Koszalinie, Częstochowie, Poznaniu, Warszawie, Przemyślu, Wrocławiu.

Kiedy rozważamy fenomen wszechstronnej działalności profesora Mykoły Zymomryi dochodzimy do wniosku, że czerpie on swoje inspiracje z ciekawości badawczej skierowanej na historię procesu literackiego i kulturowego. Trudno określić, które z uprawianych przez uczonego dyscyplin naukowych odgrywają najwaïniejszą rolę w jego działalności. Czy jest to ciągle doskonalona praca nad przekładami dzieł literackich, czy literaturoznawstwo? Może jest to krytyka literacka, folklorystyka lub prace bibliograficzne, a moïe działalność pedagogiczna jako wykładowcy w szkole wyższej?

Wszystko zaczęło się 30 listopada 1946 r., trzy tygodnie przed świętem św. Mikołaja. W tym dniu w rodzinie Hafiji i Iwana Zymomryi urodziło się piąte dziecko. Gazda Iwan Zymomrya (1913–1949), malarz samouk, był pracowitym człowiekiem, który nie bał się żadnej pracy. Matkę, Hafiję Zymomrya z domu Zubanycz (1919–1995) Bóg obdarzył duszą poetycką i zamiłowaniem do pieśni. Syn odziedziczył po ojcu zamiłowanie do pracy oraz wytrwałość, a od matki przejął rozsądek i zamiłowanie do śpiewu. Ojcu profesora nie dane było długie życie — zmarł, mając 36 lat, zostawił wdowę i piątkę dzieci. Cały swój synowski szacunek i miłość nasz przyjaciel przeniósł na matkę. To była jakaś delikatna więź i harmonia — matki i syna. Syn przejął od niej cały smutek piosenek, które zamieścił w książkach *„Oj tam hori, na werszeczku" (1991), „Werchowyński spiwanky"* (2002), „Bojkowskie naspiewy" (2008). Cudem zachował się zapis głosu matki. Rodzinną miejscowością Mykoły Zymomryi jest wieś Holatyn leżąca w wąskiej dolince potoku Holatynka, który wpada do rzeki Rika. Jest to miejscowość dobrze zna-

na w Zakarpaciu. W 1815 roku tutaj urodził się znany historyk Zakarpacia Iwan Dułyszkowycz (1815–1883). Sławy również dodał czeski pisarz Ivan Olbracht (1882–1952). W powieści *Mykoła Szukaj — rozbójnik* pisarz artystycznie przetworzył i wykorzystał ludowe opowieści o schowanych między górami Kocyboju i Rokozatoju skarbach zakarpackiego opryszka Mykoły Szuhaja (1898–1921), nazywając pierwszą cześć *Kołyba nad Holatynom*.

Choć Mykoła Zymomrya nie dostał się do szkoły artystycznej ani za pierwszym razem, ani nawet za trzecim, zamiłowania do malarstwa nie stracił. Kształty i kolory przemawiają do niego swoimi głosami, ale prawdziwe szczęście — tworzenia i odkrywania czekało go na innej drodze — na drodze słowa. Przy tej drodze, jako wieczny symbol dobra, stoi nauczycielka języka i literatury ukraińskiej Miżhirskiej szkoły, Maria Opałenyk, która wykryła zdolności filologiczne w młodzieccu i wspierała jego próby pióra w poezji i dziennikarstwie. Mykoła Zymomrya ze szczególnym szacunkiem wspomina wykładowcę języka niemieckiego na uniwersytecie w Użhorodzie, Irenę Monczak (1916–1974). To ona dostrzegła te zdolności filologiczne, które pozwoliły mu zostać germanistą. Trzeba przyznać, że miał szczęście do mądrych i życzliwych ludzi. Od nich otrzymywał mocne impulsy dobra, którymi szczodrze dzielił się z innymi, wiedząc, że dobro niezawodnie owocuje. Oto jeden z przykładów. W Użhorodzie wzdłuż brzegu spacerowało sporo ludzi, lecz tylko on zwrócił uwagę na człowieka, któremu coś dolegało. Podszedł i zaproponował pomoc. Wystarczyło podać człowiekowi lek i serce znów zaczęło bić spokojnie. Uratowaną osobą był lwowianin Mychajło Pawłyk (1906–1972), imiennik przyjaciela Iwana Franki, osoba wykształcona, która to dała impuls Mykole Zymomryi do badania ukraińskiej literatury na tle niemieckojęzycznego świata i podarowała mu unikalną niemiecką bibliotekę z do-mowego księgozbioru. Potem były studia na Wydziale Filologii Języków Obcych w uniwersytecie w Użhorodzie, następnie w roku 1972 doktorat w Berlińskim Uniwersytecie im. Braci Humboldtów. Kolejnym ważnym etapem w karierze naukowej był następny doktorat w Instytucie Literatury Światowej im. Maksyma Gorkiego w Moskwie (1980–1982) oraz habilitacja na temat *Związki międzyliterackie i rola przekładu w procesie artystycznym*, która miała miejsce w 1984 r. w ramach badań prowadzonych wspólnie przez naukowców z Uniwersytetu Humboldta oraz naukowców Instytutu im. Maksyma Gorkiego. Istotny jest wkład Mykoły Zymomryi w teorię interpretacji tekstu. Potwierdzeniem wartości jego naukowego dorobku i pozycji jest nagroda imienia Iwana Koszeliwca za pracę o artystycznych

obrazach w poezji Tarasa Szewczenki. Uczony otrzymał ją w roku 2001. Bez wątpienia On obdarzony jest wyczuciem historii i czasu. Słusznie podkreślał to Mykoła Muszynka, znany ukraiński literat żyjący na Słowacji, członek Akademii Narodowej Ukrainy.

Mykoła Zymomrya należy do znawców archiwów i zasobów bibliotekarskich. Jako najszczęśliwsze dni wspomina pracę w różnych księgozbiorach i archiwach. Większa ilość zebranych przy tym materiałów do obecnej chwili nie została do końca zbadana. Jednak to co zostało przez niego zbadane i wydane, zdumiewa głębokością i zasięgiem. Na przykład odnalazł on życiorys Tarasa Szewczenki w przekładzie na język niemiecki, wydrukowany w Lipsku w 1860 r., to znaczy jeszcze za życia poety. Badacz odkrył, że stało się to za sprawą niestrudzonego popularyzatora ukraińskiej twórczości Pantelejmona Kulisza. Los sprzyjał mu także przy odnalezieniu dwóch utworów Łesi Ukrainki, nieznanych dotychczas w ojczyźnie poetki. Chodzi tu o wiersz *Być albo nie być (To be or not to be)* i etiudę prozy *List w przyszłość (Ein Brief ins Weite)*. Odnalazł On również nieznane niemieckojęzyczne tłumaczenia znanych białoruskich pisarzy Janki Kupały i Maksyma Bohdanowycza, niemieckie przekłady gruzińskich autorów, tłumaczone przez Artura Lajsta. Podobnych zdarzeń jest sporo w dorobku naukowca. W wyniku jego badań w nowym świetle widzimy twórczość ukraińskich pisarzy w kontekście światowej, a zwłaszcza niemieckiej i polskiej literatury. Zasługą Mykoły Zymomryi jest również odkrycie nieznanych faktów i aspektów twórczości wielu wybitnych twórców i badaczy niemieckiej kultury. Zdolność dostrzegania tych, którzy budowali duchowe pomosty między Ukrainą i światem oznacza szanowanie własnej narodowej godności — tak czyni profesor Zymomrya — niestrudzenie i z profesjonalizmem. Jego prace, w liczbie około tysiąca, są chętnie drukowane przez prestiżowe i szanowane czasopisma oraz wydawnictwa naukowe. Dzięki Jego entuzjazmowi i uporowi do czytelnika mogły dotrzeć wydania, które poszerzają horyzonty ukraińskiego słowa i działalność Ukraińców na całym świecie.

Rozgłos w naukowych kręgach Polski i Ukrainy wywołała utworzona seria zbiorów naukowych prac połączonych dialogiem polskiej i ukraińskiej kultur. W ciągu 1999–2006 ukazało się pięć tomów w sześciu książkach (*Ukraina–Polska. Kultura, wartości, zmagania duchowe,* Koszalin, 1999, 311 s.; *Tożsamość i partnerstwo. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa,* Koszalin — Kirowohrad, 2000, 366 s.; *Ukraina–Polska. Studia naukowe sąsiadów-partnerów,* Kirowohrad — Koszalin, 2004, 370 s.; *Ukraina–Polska.*

Monolog-dialog kultur. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa, Kirowohrad; Drohobycz; Koszalin, 2004, t. 1, 467 s.; t. 2, 447 s.; *Ukraina–Polska: nowe wyzwania epoki*, Koszalin; Gdańsk; Drohobycz; Kirowohrad, 2006, 458 s.).

Drogi przyjaźni między dwoma narodami układały się w sposób rozmaity, tym razem mamy wspólne naukowe studia, sąsiadów-partnerów. Praca naukowa ukraińskiego profesora na polskich uczelniach w Słupsku, Koszalinie i Częstochowie odbywała się w różnych okresach. Tych działań i osiągnięć nie można nie zauważyć. Rzeczywiście dzięki różnorodnej pracy świat zbliża się do Ukrainy, a ten kraj staje się bliższy światu. Sylwetka uczonego nie będzie w pełni omówiona, jeśli nie zostaną przypomniane bogate w treść książki monograficzne Mykoły Zymomri („Augustyn Wołoszyn", Użhorod, 1994; 1995; „Źródła wiecznego piękna", Użhorod, 1996; „Niemcy i Ukraina: W zarysie współdziałań kultur", Lwów, 1999; „Żywotwórczy postęp oświaty", Użhorod, 2000; „Człowiek i wymiar jego obrazu: od głowy do nieba", Drohobycz, 2002; „W obliczu zmian", Koszalin 2005, „Wymiary zmagań duchowych", Koszalin 2006, „Tęcza oświeconej pamięci", Drohobycz 2010; „Tekst. System. Poetyka gatunku", Drohobycz 2011) oraz również wiele prac z zagadnień wyższej szkoły pedagogiki w językach bułgarskim, rosyjskim, polskim i niemieckim. Jego badawcze oko dostrzegło w przeszłości i wyłowiło z potoku współczesności imiona znanych działaczy w różnych dziedzinach: pedagoga i działacza narodowego, bohatera Ukrainy A. Wołoszyna, uczonych I. Orłaja, P. Łodija, pisarza O. Duchnowycza, niemieckiego slawistę E. Wintera, religijnego i kulturowo-oświatowego działacza i męczennika biskupa I. Marhitycza (1921–2003), niesprawiedliwie skazanego na 25 lat katorgi na Sybirze. Zasługuje na uwagę dorobek mistrza słowa w sztuce przekładu. Spod pióra M. Zymomri wyszły przekłady poezji Dmytra Pawłyczka w języku niemieckim („Kijów w maju", Koszalin 2001; „Księżna Europy" (Europas Fürstin), Dresden, 2010), polskiej autorki Aleksandry Szewełło w języku ukraińskim („Harmonia psalmu", Drohobycz 2003) i również utwór Jana Pawła II („Wstańcie, chodźmy!", Drohobycz 2005), niemieckojęzyczne teksty z „Historii karpackich Rusinów" Mychajła Łuczkaja (Użhorod, 2004) i cały szereg krajoznawczych wydań. Jeszcze z jego dorobku twórczego pragniemy uwydatnić liczne szkice, z których ułożyłoby się niejeden zbiorek. Np. : „Losy w ludziach", (Drohobycz 2006), „Czas i życie" (2012), „Dzwon dla aniołów" (2014), „Promienie zimnego słońca" (2015), „Obrazki Srebrnej Ziemi" (2016), „Niebeska tęcza" (2017), „Lot marzenia życiowego" (2018), „Wizerunek życiowych dróg" (2018), autor zarysował

w sposób doskonale artystycznie różne losy ludzi; wśród których należy wymienić wybór opowiadań w tłumaczeniach Tadeusza Karabowicza pod red. Jana Grzesiaka „Progi w ulu" (Kalisz, 2019, 142 s.). Ten wspomniany styl współdźwięczy z jego mistrzowskim słowem odziedziczonym od mamy, która na zawsze stała się dla niego ideałem ludzkiej godności. Kiedy rozpoczął prowadzenie zajęć z teorii przekładu ze studentami wyższych szkół Ukrainy, Rosji, Polski, Bułgarii, Słowacji, Niemiec i Węgier, jego słowo od początku niosło nie tylko prawdziwą informację, ale było i jest świadectwem głębokiej i oryginalnej osobowości tego wybitnego badacza i dydaktyka.

Prof. dr hab. Mykoła Zymomrya jako wybitny naukowiec dąży nie tylko do własnego rozwoju naukowego, ale przede wszystkim do rozwoju międzynarodowej współpracy na polu nauki i kultury. Jego dorobek naukowy stanowi znaczący wkład w rozwój nauk humanistycznych. Jest człowiekiem o niezwykłej pokorze i skromności. Swoją inteligencją i bogatym dorobkiem naukowym wpisał się w międzynarodowe środowisko akademickie.

DOROBEK NAUKOWY ***PROF. DR HAB. MYKOŁY ZYMOMRYI***

1. Przebieg kariery zawodowej:

– 1967–1974 — wykładowca języka niemieckiego oraz literatury niemieckiej, Katedra Filologii Germańskiej, Wydział Języków Obcych Uniwersytetu Państwowego w Użhorodzie;
– 1969–1972 — doktorant Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie (przyznanie tytułu dr phil. — Berlin, 1972; Moskwa, 1973);
– 1974–1979 — Kierownik Katedry Filologii Germańskiej Uniwersytetu Państwowego w Użhorodzie (przyznanie tytułu docenta — 1976);
– 1980–1982 — pracownik naukowy Instytutu Literatury Światowej im. Gorkiego w Moskwie (przyznanie tytułu dr phil. hab. — Berlin, 1984; Moskwa, 1985);
– 1986–1993 — Kierownik Katedry Języków Obcych Uniwersytetu Państwowego w Użhorodzie (przyznanie tytułu profesora — 1987);
– 1993–1995 — profesor WSP w Słupsku (obecnie PAP);
– 1997–2009 — profesor BWSH w Koszalinie;
– 2000–2003 — profesor Państwowego Uniwerytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu;
– 2003–2009 — Kierownik Katedry Teorii i Praktyki Tłumaczenia Państwowego Uniwerytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu;

– od 2000 roku — profesor Akademii Polonijnej w Częstochowie; 2011–2013 — Dyrektor Instytutu Nauk Humanistycznych Akademii Polonijnej w Częstochowie;
– od 2009 roku — Kierownik Katedry Języków Germańskich i Translatoryki Państwowego Uniwerytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu.

2. Osiągnięcia zawodowe i społeczne (m.in. w organizacjach zawodowych i społecznych, ilość publikacji, liczba wypromowanych absolwentów, itp.)

W latach 1970–2019 opublikował ponad 900 artykułów naukowych o charakterze literaturoznawczym na łamach dzienników, periodyków, zbiorów tematycznych, zbiorowych wydawnictw monograficznych oraz cały szereg rozpraw w języku polskim, opublikowane w następnych pracach zbiorowych i czasopismach: „Ruch pedagogiczny", „Głos nauczyciela", „Warszawskie zeszyty ukrainoznawcze", „Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie", „Stosunki kulturowo-literackie polsko-wschodniosłowiańskie", „Oświata na wirażu", „Edukacja jutra", „Pogranicze. Polska–Ukraina", „Ukraiński zaułek literacki" i in. Znaczące miejsce w dorobku posiada monoproblem dotyczący tematu „Polska–Ukraina" — „Ukraina–Polska". Mianowicie: „Elementy kolorytu ukraińskiego w literaturze polskiej (epoka romantyzmu)" (1998); „Ukraina–Polska. Kultura, wartości, zmagania duchowe" (1999); „Tożsamość i partnerstwo. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa" (2000); „Ukraina–Polska. Studia naukowe sąsiadów-partnerów" (2004); „Ukraina–Polska. Monolog-dialog kultur. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa" (2004); „Pojęcie „małej ojczyzny" w kontekście sąsiedztwa polsko-ukraińskiego" (2004); „Ukraina–Polska: nowe wyzwania epoki" (2006). Wybrane prace monograficzne: „Recepcja twórczości Tarasa Szewczenki w Niemczech" (1976), „Augustyn Wołoszyn" (1994, 1995, 2006), „Niemcy i Ukraina: w kontekście wzajemnego oddziaływania kultur" (1999), „Losy w ludziach" (2006).

Mykoła Zymomrya bada teorię i praktykę tłumaczeń niemiecko-ukraińskich i polsko-ukraińskich literaturnych związków oraz wzajemnego oddziaływania kultur narodowych. Tendencje porównywalne literaturoznawstwa będące tematem badań tego naukowca zmierzają do osiągnięć w takich dziedzinach jak kulturologia, folklor, pedagogika, translatoryka, religioznawstwo. Pracował on w bibliotekach Ukrainy, Rosji, Niemiec i Polski, korzystając z ich bogatych zasobów archiwalnych. Odnalazł on pierwszą publikację autobiografii T. Szewczenki, wydaną w Lipsku w 1860 roku;

odkrył nazwiska niemieckojęzycznych popularyzatorów T. Szewczenki (E. Keil, L. Tischendorf oraz H.-L. Zunk z Torunia); odnalazł list J. Orlaja do G.-W. Goethego, co uwiarygodniło ich przyjacielskie stosunki wzajemne od 1795 roku. Naukowiec przeprowadził gruntowne literaturoznawcze badanie o M. Łuczkaju, P. Łodiju, I. Orłaju, M. Bałudianskim, W. Kukolniku (profesor Uniwersytetu Jagiełońskiego w Krakowie) i in.; uporządkował utwory O. Riszawy (1979, 1996); J. Hucy-Wenelina (1992); J. Borszosza-Kumjatskiego (1995); P. Hołowczuka (2000, 2003); I. Tracza (2000); M. Słabaka (2000), A. Mojsijenka (2003), A. Szewełło (2003), O. Tymofijewoji (2008), O. Astafjewa (2011), N. Naumenko (2013),L. Mudrak (2015, J. Fysztyka (2015) oraz byłego Ambasadora Ukrainy w Polsce, wybitnego ukraińskiego poety D. Pawłyczki („Naperstek", Koszalin, 2000; „Kijów w maju, Koszalin, 2001), J. Muszyńskiego-Hudemczuka („Wielobarwność", Koszalin, 2003) i W. Magera („Szczere listy do domu", Drohobycz, 2005). Pod jego redakcją ukazały się prace polskich badaczów, w tym dr.hab.A. Strzymińskiego („System oświaty: aspekty, czynniki, funkcje", Drohobycz; Koszalin, 2004. — 185 s.), dr. W. Kowalskiego („Aspekty pragmatycznej motywacji funkcji składniowych w języku niemieckim, polskim i ukraińskim", „Drohobycz, 2004. 196 s.) oraz profesorów K. Denka, A. Karpińskiej, R. Woźniaka, M. Żmichrowskiej, A. Nossola, Z. Zielonki, J. Tredera, E. Rakocziego, J. Grzesiaka, W. Kojsa, A. Kolańczuka, P. Wensierskiego, K. Żegnalka i in.

Wypromował 12 doktorów:

1. Wasyl Tkacziwsjkyj. Niemieckojęzyczne listy Iwana Franki jako źródło literaturoznawcze. — Iwano-Frankiwsk, 1997.
2. Oleksij Chymynecj. Socjalno-pedagogiczne osobliwości oświaty ekologicznej w szkołach Zakarpacia. — Kijów, 1997.
3. Jarosław Łopuszansjkyj. Racepcja literatury ukraińskiej w świecie niemieckojęzycznym (pierwsza połowa XX wieku). — Kijów, 2000.
4. Bohdan Czułowsjkyj. Friedrich Hölderlin jako osobowość i artysta: osobliwości recepcji w Ukrainie. — Tarnopol, 2002.
5. Orest Doroftej. Koncepcja polskojęzycznej i niemieckojęzycznej publicystyki i krytyki literackiej Iwana Franki: osobliwości gatunku i stylu. — Kirowohrad, 2005.
6. Wołodymyr Wyszynsjkyj. Osobliwości gatunku i stylu dramatu Gerharta Hauptmanna: objektywizm naturalistyczny (niemiecko-ukraińskie paralele typologiczne). — Tarnopol, 2007.

7. Petro Łetnianczyn. Koncepcja osobowości w dramatach B. Shaw, I. Franki, W. Wynnyczenki: dyskurs komparatywistyczny. — Tarnopol, 2009.
8. Oksana Brodsjka. Twórczość Arthura Schnitzlera: kontekst austriacko-ukraińskich współdziałań literackich. — Kijów, 2011.
9. Chrystyna Hawryljuk. Tłumaczenia „Enejidy" Iwana Kotljarewskiego: interpretacja narodowej oraz światowej mitologii. — Odesa, 2014.
10. Sypa Lilija. Poetyka gatunku dylogii powieściowej George Sand w kontekście francuskiej tradycji prozy filozoficznej. — Czerniowce, 2015.
11. Dubrawska Zoriana. Obraz autora w prozie bibliograficznej oraz w pamiętnikach (na podstawie twórczości Martina Amisa). — Kijów, 2015.
12. Stupnycjka Halyna. Osobliwości gatunkowe komedii w angielskiej, niemieckiej oraz ukraińskiej dramaturgii (koniec XIX — początek XX ww.). — Iwano-Frankiwsk, 2018.

3. Wybitne osiągnięcia w dziedzinie tworzenia placówek naukowo-dydaktycznych, opracowania programów społecznych, ekspertyz, projektów

– Członek Rady Naukowej ds. obrony prac doktorskich habilitowanych Uniwersytetu Narodowego im. Tarasa Szewczenki w Kijowie.
– Członek Państwowej Komisji Akredytacyjnej Ukrainy.
– Członek kolegium redakcyjnych wydawnictw: „Ziarna" (Zwickau, Niemcy); „Sobornistj" (Monachium, Niemcy), „Karpacki kraj" (Użhorod, Ukraina), „Latopis Bojkowszczyzny" (Drohobycz, Ukraina), „Bełz" (Lwów, Ukraina), „Edukacja Zakarpacia" (Użhorod, Ukraina), „Zeszyty naukowe Akademii Polonojnej" (Częstochowa, Polska), „Okno w świat" (Kijów, Ukraina), „Kalendarz szkolny" (Drohobycz, Ukraina).
– Członek Związku Dziennikarzy Ukrainy (1980).
– Członek Związku Literatów Ukrainy (2008).
– Członek Akademii Wyższej Szkoly Ukrainy (2008).

4. Posiadane odznaczenia, nagrody i wyróżnienia

– Medal Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie za osiągnięcia naukowe (1973).
– Certyfikat Uniwersytetu Saarskiego w Saarbrücken z zakresu germanistyki (1990).
– Certyfikat „Deutsche Welle" (Niemcy) z zakresu dziennikarstwa (1991).
– Nagroda Państwowa „Prymus Edukacji Ukrainy" (1996).
– Odznaka Honorowa „Zasłużony dla województwa koszalińskiego" (1998).

– Medal „80 lat niepodległości Polski" Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Koszalinie (1998).
– Doctor Honoris Causa Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Włodzimierza Wynnyczenki w Kirowohradzie (1999).
– Profesor Honorowy Bałtyckiej Wyższej Szkoły Humanistycznej w Koszalinie (2000).
– Laureat Międzynarodowej Nagrody Literackiej im. Iwana Koszeliwca (2001).
– Visiting Professor Akademii Polonijnej w Częstochowie (2004).
– Laureat Międzynarodowej Nagrody Literackiej im. Bogdana Łepkiego (2005).
– Certyfikat z zakresu „U źródeł polskiego dziedzictwa narodowego" (2005).
– Odznaczenie Honorowe Rady Miejskiej miasta Bełz (2005).
– Nagroda Państwowa Ukrainy „Petro Mohyla" (2006).
– Medal „150 lat urodzin Iwana Franki" (2006).
– Dyplom Honorowy Rady Urzędu w Zakarpaciu w uznaniu zasług w działalności naukowej i dydyktycznej (2006).
– Dyplom Uniwersytetu Narodowego w Użhorodzie w uznaniu zasług dla Uczelni (2006).
– Medal Akademii Polonijnej w Częstochowie w uznaniu zasług dla Uczelni (2007).
– Dyplom Instytutu Gospodarki Regionalnej i Ekonomii w Kirowohradzie w uznaniu zasług w rozwoju naukowych oraz kulturowych więzi między Uczelniami Wyższymi Ukrainy i Polski (2007).
– Honorowy Obywatel wsi Holatyn (Ukraina) (2008).
– Medal „Za zasługi dla Koszalina" Rady Miejskiej w Koszalinie (2009).
– Doctor Honoris Causa Uniwersytetu Narodowego w Użhorodzie (2009).
– Medal Uniwersytetu Narodowego w Użhorodzie (2009).
– Nagroda Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy „Za wybitne osiągnięcia w nauce" (2009).
– Visiting Professor Akademii im. Dlugosza w Częstochowie (2016–2018).
– Dyplom Zasłużony Działacz Nauki i Techniki Ukrainy (2017).

Wykaz wybranych publikacji Mykoły Zymomryi w języku polskim

WYDANIA KSIĄŻKOWE

Ukraina–Polska. Kultura. Wartości. Zmagania duchowe / pod redakcją: M. Zymomrya, R. Drozd, R. Skeczkowski. — Koszalin, 1999. — 320 s.

Tożsamość i partnerstwo. Studia z najbliższego sąsiedztwa / pod red. Mykoły Zymomrji. — Koszalin; Kirowohrad 2000. — 366 s.

Dmytro Pawłyczko. Kijów w maju. Poezje / tłumaczenie na język polski: Bohdan Zadura; tłumaczenie na język niemiecki, redakcja, przedmowa: Mykoła Zymomrya. — Koszalin, 2001. — 89 s.

Ukraina–Polska. Naukowe studia sąsiadów-partnerów / pod red. I. Dobriansjkyj, W. Marko, M. Zymomrya. — Kirowohrad; Koszalin, 2004. — 372 s.

Ukraina–Polska. Monolog-dialog kultur. Tom 4 / pod red. W. Skotnyj, M. Zymomrya. — Drohobycz, 2004. — T. 1. — 458 s.; T. 2. — 447 s.

Zymomrya M., Wensierski P. *W obliczu zmian*. Studenci z Ukrainy, Litwy, Uzbekistanu i Rosji w Bałtyckiej Wyższej Szkole Humanistycznej w Koszalinie (1999–2005). — Koszalin, 2005. — 95 s.

Zymomrya M., Usik W., Zymomrya I. *Wymiary zmagań duchowych*. — Koszalin, 2006. — 294 s.

Niemiecko-polskie rozmówki w praktyce. Deutsch-polnisches Konversationspraktikum / M. Zymomrya, R. Müller, I. Zymomrya, W. Łopuszansjkyj; pod red. M. Zymomryi. — Drohobycz; Częstochowa, 2006. — 260 s.

Postawy humanistów wobec problemów i wyzwań współczesności: materiały z konferencji naukowych / redakcja naukowa: Ryszard Ulicki, Piotr Wensierski, Mykoła Zymomrya. — Koszalin, 2009. — 210 s.

W kręgu translatoryki i dialogu kultur. Series: Training of Translators and Interpreters, VI / pod red.: Bronisława Kulka, Mykoła Zymomrya, Katarzyna Węcel-Ptaś. — Częstochowa, 2009. — 396 s.

Wymiary twórczości Adama Zielińskiego. Prof. Adam Zieliński Doctor Honoris Causa Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Iwana Franki w Drohobyczu / pod red.: M. Zymomrya, I. Zymomrya, J. Łopuszansjkyj. — Drohobycz: Poswit, 2010. — 104 s.

Zymomrya M., Dobrjanskyj I., Zymomrya I. *Zafascynowany historią Dr. Aleksander Kolańczuk*. — Drohobycz; Przemyśl; Kirowohrad, 2014. — 146 s.

Progi w ulu. Wybór opowiadań Mykoły Zymomryi / [redakcja: Jan Grzesiak]. — Kalisz; Konin; Drohobycz, 2019. — 142 s.

Zymomrya M. Elementy kolorytu ukraińskiego w literaturze polskiej (Epoka romantyzmu) // Studia Bałtyckie. Polonistyka. T. 1. — Koszalin, 1998. — S. 105–120.

Zymomrya M. Rec.: Drozd R. Droga na Zachód. Osadnictwo ludności ukraińskiej na ziemiach zachodnich i północnych Polski. — Warszawa, 1997, 189 s. // Słupskie Studia Historyczne. — Słupsk, 1998. — Nr 6. — S. 163–167.

Zymomrya M., Żabczyński W. System modelowania w procesie nauczania języka obcego // Oświata na wirażu. IV Tatrzańskie Seminarium Naukowe / red.: Kazimierz Denek, Tomasz M. Zimny. — Kielce, 1999. — S. 265–273.

Zymomrya M., Skeczkowski R., Drozd R. Ukraina–Polska. Drogi do niepodległości // Ukraina–Polska. Kultura. Wartości. Zmagania duchowe. — Koszalin, 1999. — S. 9–22.

Zymomrya M., Żabczyński W. Rola propagandy w dążeniach narodowowyzwoleńczych Ukrainy [1917–1920] // Ukraina–Polska. Kultura. Wartości. Zmagania duchowe. — Koszalin, 1999. — S. 159–167.

Zymomrya M., Żabczyński W. Czynniki recepcji tekstu na poziomie jego interpretacji w języku docelowym // Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe: redakcja naukowa: Kazimierz Denek, Tomasz M. Zimny. — Częstochowa, 1999. — S. 345–354.

Zymomrya M. Ożywiające znaki czasu // Dziennik kijowski. — Kijów, 1999. — Grudzień, Nr. 24 (127). — S. 2.

Zymomrya M., Zakrywydoroha O. Materiały do bibliografii dziejów i kultury Zakarpacia // Biuletyn Ukrainoznawczy. — Przemyśl, 1999. — Nr 5. — S. 190–196.

Zymomrya M. Życie na matczynym ręczniku // Dmytro Pawłyczko. Naparstek. — Koszalin, 2000. — S. 15–23.

Zymomrya M. W cieniu wysokiego zamku, albo Rzecz o twórczych zmaganiach Ihora Tracza // Do ciebie, Ukraino, pieśnią przyjdę. Wiersze / tłumaczenie z ukraińskiego: Olga Petyk. — Warszawa; Lwów, 2000. — S. 6–11.

Zymomrya M. Koncepcje edukacyjne w twórczości pedagogicznej Augustyna Wołoszyna // Ruch pedagogiczny. — Warszawa, 2000. — Nr 1–2. — S. 143–154.

Zymomrya M., Kalinowski D. Refleksje nad tożsamością narodową w prasie niemieckojęzycznej // Białogard przez wieki / pod redakcją Adama Wirskiego. — Koszalin, 2000. — S. 197–205.

Zymomrya M. Możliwości przekładu tekstu według teorii komunikacji w procesie nauczania języka obcego // Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe / redakcja naukowa: Kazimierz Denek, Tomasz M. Zimny. — Częstochowa, 2000. — S. 203–207.

Zymomrya M. Ksiądz Augustyn Wołoszyn. Życie i działalność [1874–1945] // Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie. — Koszalin, 2000. — Nr 5. — S. 133–149.

Zymomrya M. Brzegi wielkiej rzeki albo słowo o Dmitrze Pawłyczku // Krynica. Kwartalnik polski. — Kijów, 2000. — Nr 27. — S. 32–34.

Zymomrya M. Darem jest służba nauce [Przedmowa Redaktora] // Tożsamość i partnerstwo. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa. — Koszalin; Kirowohrad, 2000. — S. 5–6.

Zymomrya M. Refleksje ukraińskie nad niemieckojęzyczną recepcją dzieł Adama Mickiewicza // Tożsamość i partnerstwo. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa. — Koszalin; Kirowohrad, 2000. — S. 173–179.

Zymomrya M. Znaki przemian duchowych // Tożsamość i partnerstwo. Studia z dziejów najbliższego sąsiedztwa. — Koszalin; Kiriwohrad, 2000. — S. 321–350.

Zymomrya M., Zadorożnyj W. Ks. Augustyn Wołoszyn i jego miejsce w dziejach Zakarpacia // Biuletyn Ukrainoznawczy. — Przemyśl, 2000. — Nr. 6. — S. 112–118.

Zymomrya M. Szkolnictwo ukraińskie w środowisku wielokulturowym // Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe / redakcja naukowa: Kazimierz Denek, Tomasz M. Zimny. — Częstochowa, 2001. — S. 374–379.

Zymomrya M., Skeczkowski R. Książka drukowana i jej wpływ na rozwój osobowości czytelnika // Przeszłość a przyszłość książki drukowanej. — Legnica, 2001. — S. 33–41.

Zymomrya M. Ziemia słońcem natchniona // Dmytro Pawłyczko. Kijów w maju. Poezje / przełożył Bohdan Zadura. — Koszalin, 2001. — S. 33–38.

Zymomrya M., Jankiewicz R. Etyczno-społeczne aspekty nauczania pasterskiego Metropolity Andrzeja Szeptyckiego // Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Teologiczny, Sekcja w Koszalinie. — Koszalin, 2001. — Nr.6. — S. 259–268.

Zymomrya M., Kalinowski D. Rola przekładu w dydaktyce języka obcego // Egalitaryzm. Kształcenie masowe czy przymus kształcenia w społeczeństwie demokratycznym. — Słupsk: Pomorska akademia pedagogiczna, 2001. — S. 157–162.

Zymomrya M. Przekład i jego wpływ na proces komunikacji // Zarządzanie bezpieczeństwiem prace edukacyjne / red.Leszek Korzeniowski. — Kraków, 2001. — S. 255–260.

Zymomrya M. W poszukiwaniu źródeł bezpieczeństwa i harmonii partnerstwa polsko-ukraińskiego o charakterze interpretacji // Bezpečnost a ochrana majetku. Vedecká konferencja s medzinárodnom účastou / redakcja: P. Tyrała. — Košice, 2001. — S. 58–59.

Zymomrya M., Landowska M. Teoretyczne podejście do celów recepyji tekstu duchownego w procesie nauczania języka obcego // Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie / Universytet im. Adama Mickiewicza. — Koszalin, 2002. — N 7. — S. 335–344.

Zymomrya M., Jankiewicz R. Uwagi na temat historii Ukraińskiej Cerkwi grecko-katolickiej: aspekty interkulturowe // Studia Koszalińsko-Kołobrzeskie / Universytet im. Adama Mickiewicza. — Koszalin, 2002. — N 7. — S. 345–370.

Zymomrya M. Mała ojczyzna jako wartość w edukacji — z perspektyw krajoznawstwa // Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe / redakcja naukowa: Wojciech Kojs, Eurenius Piotrowski, Tomasz M. Zimny. — Częstochowa, 2002. — S. 345–354.

Zymomrya M. Życie opiera się na przeciwieństwach... Z Dmytrem Pawłyczką rozmawia Mykoła Zymomrya // Akcent. — Lublin, 2002. — Nr. 4 [90]. — S. 210–213.

Zymomrya M. Trójlistek pamięci oświecony miłością // Зимомря М. Благодать та її джерела. — Дрогобич, 2002. — С. 61–66.

Zymomrya M. Recepcja tekstu i jego znaczenie w kontekście nauczania języka obcego [Problem nadinterpretowania tekstu] // Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie / redakcja naukowa: A. Karpińska. — Białystok: Trans Humana, 2003. — S. 154–163.

Zymomrya M., Machaliński R. Problematyka normatywnego charakteru recepcji oryginału w przekładzie literackim // Słupskie Prace Filologiczne. Seria Neofilologiczna. — Słupsk, 2003. — Nr. 2. — S. 33–37.

Zymomrya M., Dobryańsky I. Geneza zasad kształcenia: koncepcja osobowości nauczyciela // Ukraina–Polska. Naukowe studia sąsiadów-partnerów. Tom 3. — Kirowohrad; Koszalin, 2004. — S. 110–116.

Skotnyj W., Zymomrya M. Ogólne zasady przedstawienia celów partnerstwa ukraińsko-poslkiego według wartości integracji europejskiej // Ukraina–Polska. Monolog-dialog kultur. Tom 4. — Drohobycz: Koło, 2004. — S. 16–21.

Zymomrya M. Wiosenna aura rozmowy z Anną Łajming // Józef Borszyszkowski [zebrał i opracował]. Pro memoria: Anna Łajming 1904–2003. — Gdańsk, 2004. — S. 39–44.

Zymomrya M. Pamięć, która pozostaje w sercu: Słowo o Annie Łajming // Józef Borszyszkowski [zebrał i opracował]. Pro memoria: Anna Łajming 1904–2003. — Gdańsk, 2004. — S. 507–510.

Zymomrya M. Pojęcie „małej ojczyzny" w kontekście sąsiedztwa polsko-ukraińskiego // Białystok: Miasto przyjazne? Mniejszości narodowe i wyznaniowe w dziejach ziemi podlaskiej / redakcja: Halina Parafianowicz. — Białystok, 2004. — S. 131–144.

Zymomrya M. Zagadnienia oświaty nowoczesnej — interdyscyplinarny kontekst // I. Dobriańskyj, A. Strzymiński. System oświaty: aspekty, czynniki, funkcje. — Drohobycz; Koszalin: Koło, 2004. — S. 7–12.

Zymomrya M. Osobowość nauczyciela: geneza zasad kształcenia // Edukacja jutra / redakcja naukowa: K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski. — Wrocław, 2004. — S. 359–362.

Zymomrya M. Jeśli ogniem i mieczem, to bez światła [Wywiad z Juliuszem Sienkiewiczem, wnukiem Henryka Sienkiewicza] // Wojny a pokój. Ukraińcy i Polacy: bracia/wrogowie, sąsiedzi / pod redakcją ogólną Ł. Iwszynej. — Kijów: SAZ „Ukraińska Grupa Prasowa", 2004. — S. 186–196.

Zymomrya M., Jurosz O. Język ojczysty jako czynnik wychowania osobowości w kon-tekście «Wielkiej dydaktyki» J. A. Komeńskiego // W poszukiwaniu nowej jekości edukacji jutra / redakcja naukowa: A. Stachura, T. M. Zimny. — Szczecin, 2005. — S. 153–157.

Zymomrya M., Krężołek A., Jurosz H. Wartości uniwersalne w realizacji programu nauczania języków mniejszości narodowych w Polsce // Edukacja jutra. XII Tatrzańskie seminarium naukowe. Tom 1 / red. naukowa: K. Denek, W. Starościak, K. Zatoń. — Wrocław, 2006. — S. 133–139.

Zymomrya M. Przedmowa // Maria Jolanta Żmichrowska. Szkolnictwo Polskie i Ukraińskie: Rozwiązania modelowe. — Drohobycz: Koło, 2006. — S. 4–12.

Zymomrya M., Wensierski P. Wzajemne oddziaływanie: dyskurs przyjaźni [wstęp] // Ukraina–Polska. Studia i materiały z międzynarodowej konferencji naukowej na temat „Ukraina–Polska: nowe wyzwania epoki", Koszalin, 29 marca –2 kwietnia 2006 r. / redakcja naukowa: P. Wensierski, M. Zymomrya. Tom 6. — Koszalin; Gdańsk; Drohobycz; Kirowohrad, 2006. — S. 19–21.

Zymomrya M., Dobryańśky I., Marko W., Jurosz O. Słowo o Romanie Skieczkowskim // Głos Nauczyciela. — Drohobycz, 2006. — Nr. 5–6 [45–46]. — S. 7.

Zymomrya M. Wprowadzenie // O. Mocyk. Ukraina i Polska w Europie. Polska w Europie. IX coroczny wykład im. S. Korbońskiego. — Częstochowa, 2007. — S. 7–9.

Zymomrya M., Krężołek A., Jurosz H. Szkolnictwo mniejszości ukraińskiej jako element podtrzymania poczucia tożsamości narodowej // Edukacja jutra. XIII Tatrzańskie seminarium naukowe. Tom 2 / red. naukowa: K. Zatoń, T. Koszczyc, M. Sołtysik. — Wrocław, 2007. — S. 225–230.

Zymomrya M. Wzajemne polsko-szwedzkie oraz szwedzko-ukraińskie inspiracje kulturowe w działalności Alfreda Jensena // Biuletyn Ukrainoznawczy. — Przemyśl, 2007. — Nr 13. — S. 64–70.

Zymomrya M. Wzajemne oddziaływanie: dyskurs przyjaźni // Głos Nauczyciela. — Drohobycz, 2007. — Nr. 5–6 [57–58]. — S. 10–11.

Zymomrya M., Jurosz O. Zakochany w słowach... [O twórczości Ryszarda Ulickiego] // Głos nauczyciela. — Drohobycz, 2007. — Nr. 11–12 [63–64]. — S. 38.

Zymomrya M., Feszczenko P. Współpraca uniwersytetów ukraińskich z polskimi partnerami na polu badań naukowych i procesu nauczania jako droga do zjednoczonej Europy // Europejski przegląd naukowy. Tom 1. Współczesne problemy Europy / pod red. J. Koperka, R. Kupczyka, M. Wilińskiego. — Częstochowa, 2008. — S. 94–101.

Zymomrya M., Wensierski P. Fenomen współpracy placówek oświatowych między Polską a Ukrainą w kontekście procesu Bolońskiego // Edukacja jutra. XIV Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Tom I / redakcja naukowa: Kazimierz Denek, Tadeusz Koszczyc, Wojciech Wiesner. — Wrocław, 2008. — S. 149–153.

Zymomrya M., Krężołek A. Dialog międzynarodowy: rozwój szkolnictwa mniejszości narodowych w Polsce (na przykładzie szkolnictwa mniejszości ukraińskiej) // Tocząca się reforma edukacji w dialogi i perspektywie / red. naukowa: Anna Karpińska. — Białystok, 2008. — S. 294–306.

Zymomrya M., Urbaniec M. 60. Jubileusz Profesora Valerego Skotnego // Głos Akademii 1671–1992–2001. — Częstochowa, 2008. — Nr 4–6 [48]. — Kwiecień–czerwiec. — S. 4.

Zymomrya M. Poezja ukraińska w Polsce: przejrzystość treści życiowej // Postawy humanistów wobec problemów i wyzwań współczesności. Materiały z konferencji naukowych / redakcja naukowa: Ryszard Ulicki, Piotr Wensierski, Mykoła Zymomrya. — Koszalin: Intro-Druk, 2009. — S. 181–194.

Zymomrya M., Zymomrya I. Alfred Jensen — sylwetka i dokonania szwedzkiego sławisty // Postawy humanistów wobec problemów i wyzwań współczesności. Materiały z konferencji naukowych / redakcja naukowa: Ryszard Ulicki, Piotr Wensierski, Mykoła Zymomrya. — Koszalin: Intro-Druk, 2009. — S. 195–202.

Zymomrya M., Zymomrya I. Rozwijanie dialogu międzykulturowego w kontekście szkolnictwa w Polsce: kształtowanie tożsamości kulturowej // Postawy humanistów wobec problemów i wyzwań współczesności. Materiały z konferencji naukowych / redakcja naukowa: Ryszard Ulicki, Piotr Wensierski, Mykoła Zymomrya. — Koszalin: Intro-Druk, 2009. — S. 203–210.

Zymomrya M., Kryński A., Zymomrya I. Rola kultury komunikacji w dialogu kulur // W kręgu translatoryki i dialogu kultur. Series: Training of Translators and Interpreters, VI / pod redakcją Bronisławy Kulki, Mykoły Zymomryi, Katarzyny Węcel-Ptaś. — Częstochowa, 2009. — S. 356–370.

Zymomrya M. Twórczość Adama Mickiewicza przez pryzmat recepcji w Niemczech // Kijowskie studia polonistyczne. T. XVI / red.: R. Radyszewski. — Kijów, 2010. — S. 93–103.

Zymomrya M. Aspekty edukacji ogólnej w dorobku pedagogicznym Augustyna Wołoszyna // Oblicza edukacji. Księga jubiluszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi / red. Jolanta Gabzdyl, Beata Oelszlaeger. — Sosnowiec: Humanitas, 2010. — S. 128–138.

Wielokulturowe źródła przyjaźni: Adam Mickiewicz // Słowo przez przyzmat nauki / pod redakcją: Ihor Dobrianski, Maria Urbaniec. — Kirowohrad; Częstochowa, 2010. — S. 59–71.

Zymomrya M., Urbaniec M. Walerij Skotnyj: słowo i czyn // Zymomrya M., Urbaniec M., Zymomrya I. Filozofia intelektu edukacyjnego. — Częstochowa; Drohobycz, 2010. — S. 21–70.

Zymomrya M., Nimyłowycz A. , Zymomrya I. Zasady pedagogiczne Wasyla Barwińskiego przez pryzmat znaczenia tradycji // Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności / red.: K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz. — Sosnowiec: Humanitas, 2011. — S. 287–295.

Zymomrya M., Nimyłowycz A. , Jurosz O. Rola wychowania muzycznego w procesie edukacji: tradycji w dialogu i perspektywie // Horyzonty rozwoju edukacji w dialogu i perspektywie / red. naukowa: A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk. — Warszawa: DifinSA, 2011. — S. 181–191.

Radyszewski R., Zymomrya M. Ukraiński kontekst Słowackiego // Przełomy pogranicza. Studia literackie. Piękno Juliusza Słowackiego. T. 1: Principia / red. J. Ławski, K. Korotkich, G. Kowalski. — Białystok, 2012. — S. 347–359.

Zymomrya M., Szahala L. Od tradycji ku współczesności: Jarosław Hryckowian jako twórczy nauczyciel wobec procesów edukacijnych // Микола Зимомря, Леся Шагала. Сутність шкільництва в інонаціональному середовищі. — Дрогобич: Коло, 2012. — С. 100–105.

Zymomrya M., Szahala L. Streszczenie (Jarosław Hryckowian) // Шагала Л., Зимомря М. Педагогічний доробок Ярослава Грицковяна: контекст українського шкільництва у Польщі. — Дрогобич: Посвіт, 2014. — С. 143–155.

Zymomrya M., Zymomrya I., Zymomrya O. Przekład jako model komunikacji lingwistycznej // Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць

молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / редактори-упорядники: В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. — Дрогобич: Посвіт, 2014. — Вип. 10. — С. 113–118.

Zymomrya M., Szahala L. Czynnik języka ojczystego w kontekście nauczania języka obcego // Języki obce i literatura w dobie kryzysu humanistyki / red.: Katarzyna Nowakowska, Piotr Niemiec, Sylwia Zajchowska. — Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, 2015. — S. 273–288.

Zymomrya M. W labiryncie komunikacji literackiej: poezja ukraińska w Polsce // Волинь–Житомирщина. На пошану професора Володимира Олеговича Єршова. — Житомир, 2016. — Вип. 27. — С. 200–207.

Zymomrya M., Nimyłowycz A. Pedagogiczne akcenty w twórczości Juliusza Zarębskiego // Edukacja w perspektywie oczekiwań współczesności / red. naukowa: Anna Karpińska, Katarzyna Borawska-Kalbarczyk, Alina Szwarz. — Toruń, 2016. — S. 337–345.

Zymomrya M., Zymomrya I., Dobriański I. Indywidualność przez respektowanie i upowszechnianie wartości w edukacji i w naukach o niej — Profesorowi Janowi Grzesiakowi LXX // Aksjologiczno-docymologiczne konteksty ewaluacji w edukacji. Książka wydana z okazji Jubileuszu XV Wielkopolskiego Forum Pedagoficznego, dedykowana Profesorowi Janowi Grzesiakowi — Jubilatowi LXX / redakcja naukowa Zenon Jasiński, Ryszard Parzęcki. — Kalisz; Konin, 2017. — S. 47–53.

Zymomrya M. Tolerancja w warunkach obcokulturowych jako koncepcja edukacyjna w twórczości Augustyna Wołoszyna // Humanistyka a praktyczny profil kształcenia uniwersytetskiego w nauczaniu języka, literatury i kultury w warunkach obcokulturowych / redakcja: Katarzyna Nowakowska, Danuta Romaniuk, Agnieszka Sochal. — Warszawa, 2017. — S. 15–33.

Zymomrya M., Zymomrya I. Rola pamięci historycznej i tożsamości kulturowej w recepcji dzieła Alfreda Jensena // Закарпатські філологічні студії. — 2018. — Вип. 1. — С. 5–8.

Zymomrya M., Pluskota M. Obowiązek szkolny w różnych systemach oświatowych // Oblicza w prospektywnym oglądzie / redakcja naukowa: Anna Karpińska, Monika Zinczuk, Piotr Remża. — Toruń, 2019. — S. 102–109.

Zymomrya M., Dobryanskyj I., Vovk O., Zymomrya Myroslawa. Przyspieszona nauka wiedzy językowej //Wychować (w sobie) mistrza. W stronę Jubileuszu 80-lecia Profesora Wojciecha Kojsa i Profesora Janusza Mariańskiego / redakcja naukowa: Leszek Pawelski, Marek Rembierz. — Szczecinek, 2019. — S. 253–264.

РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ В КУЛЬТУРІ СПІЛКУВАННЯ. ДО 75-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ ПРОФЕСОРА ЯНА ҐЖЕСЯКА

Микола Зимомря

доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри германських мов і перекладознавства Дрогобицького державного педагогічного університету, Дрогобич, Україна
e-mail: zimok@ukr.net
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–7372–4929

Іван Зимомря

доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та практики перекладу ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород, Україна
e-mail: ivan.zymomrya@uzhnu.edu.ua
ORCID ID https://orcid.org/0000–0003–3211–8268

Ольга Баніт

доктор педагогічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)
e-mail: olgabanit@ukr.net
ORCID ID https://orcid.org/0000–0001–9002–6439

Наталя Жмаєва

кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
e-mail: zhmaeva@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0003–3382–0155

© Зимомря М., Зимомря І., Баніт О., Жмаєва Н., 2021

Культура спілкування передбачає активну взаємодію багатьох чинників, які її стимулюють, з урахуванням природної потреби реалізувати діалогічність. Йдеться про усвідомлену координацію зусиль носіїв діалогу з проекцією на обмін змістом інформаційного, інтелектуального, критично-оцінювального, соціально-прагматичного та емоційного характеру. У цьому контексті діяльність визначного польського вченого Яна Гжесяка грунтується на загальнолюдських засадах, що свідчать про високу культуру його особистості. Тут варто окреслити цей контекст, у першу чергу, з проекцією на соціокультурне середовище. До його значності давно привернув увагу професор Ян Ґжесяк, який належить до плеяди відомих польських педагогів-науковців, видатних експертів з освітньої практики сучасної епохи. Будучи вченим, викладачем і вчителем учителів, він здобув цінний досвід, нагромаджений упродовж десятиліть у педагогічній роботі в школах різного типу (включаючи комбіновані класи), а також у центрі підготовки вчителів та в багатьох інших неакадемічних інституціях.Усе це водночас позитивно вплинуло на науковий розвиток і творчість дослідника. У своїй багаторічній науковій роботі Ян Гжесяк бере активну участь у численних формах міжнародної співпраці, передусім із дослідницькими центрами та університетами в Україні та Білорусі. Завдяки співпраці та науковим контактам між ученими та працівниками культури стало можливим проявлення його особистісних цінностей, наукових і педагогічних устремлінь, а також високої відданості науково-дослідній та освітній діяльності.

Наукові й професійні зацікавлення професора Яна Гжесяка особливо зосереджені на питаннях інновацій та оцінювання в мінливій освітній реальності, доцимологічних аспектах якості освіти. Крім цього, увага науковця прикута до проблем психолого-педагогічної діагностики, що визначає якість та ефективність усіх навчально-терапевтичних починань вчителя, спрямованих на кожного учня (студента) як індивідуально, так і в групі. У своїх дослідженнях Ян Гжесяк

уміло розпізнає та пояснює взаємозв'язок між освітніми технологіями конкретною методологією викладацької діяльності, вимірюванням дидактичної ефективності та різними процедурами оцінювання. Адже на них базується моделювання освітнього простору для студента на основі професійної та постійної психолого-педагогічної діагностики учасників освітніх процесів. Упродовж усієї своєї професійної діяльності Ян Ґжесяк здійснював і здійснює освітні та педевтологічні дослідження з широким акцентом на процедурах тріангуляції та оцінювання.

* * *

Ян Ґжесяк народився 8 червня 1946 року. У життєписі вченого можна виокремити три періоди, що охоплюють світ його творчих пошуків. З перших років викладання, яке розпочалось відразу після закінчення педагогічного ліцею в 1965 році, дослідник осмислював питання в галузі теорії шкільного підручника та методології його застосування в освітніх процесах. Досвід набував, працюючи вчителем упродовж 1965–1975 рр. Кульмінацією багаторічних досліджень у цій ділянці стало здобуття в 1978 році ступеня доктора гуманітарних наук у галузі педагогіки в стінах університету імені Адама Міцкевича в Познані. Паралельно з професійною роботою вчителя, у т.ч. інспектора методології освітнього процесу, він проводив інтенсивні порівняльні дослідження систем освіти та підготовки вчителів, результати яких були опубліковані в низці студій, а головне — в докторській дисертації. Водночас ним розроблена модель підручника стала об'єктом подальшої наукової діяльності професора та створеної ним наукової групи, що складається переважно з викладачів-практиків.

У наступний період, себто в 1980–1994 рр., науковий поступ Яна Ґжесяка пов'язаний з виробленням системного підходу до теорії та методології початкової освіти дітей через інтегровану систему навчальних завдань. У цей час у сполуці з методичним забезпеченням побачили світ оригінальні підручники для учнів початкових класів, які набули широкого розголосу в багатьох регіонах Польщі через посередництво «Шкільних і педагогічних видавництв» у Варшаві. У зв'язку з проведеною дослідницькою роботою педагог провів багато місяців наукових стажувань за кордоном, насамперед у Педа-

гогічному інституті імені Олександра Герцена в Санкт-Петербурзі та в університеті імені Максима Танка в Мінську. Свідчення плідної науково-дослідної діяльності Яна Ґжесяка увиразнене в численних публікаціях та дослідженнях методологічних матеріалів, укладених у мультимедійні пакети. Вершиною наукових досягнень професора стала габілітаційна дисертація, яку він успішно захистив восени 1998 року в Педагогічному університеті імені Максима Танка в Мінську. Невдовзі Яну Ґжесяку було присвоєно науковий ступінь габілітованого доктора гуманітарних наук у галузі педагогіки (1999). Відзначимо: питання навчання дітей, яке є предметом дисертації, лягло в основу впровадження автором на практиці в освіту вчителів та в багатьох шкільних середовищах Польщі в подальший період професійної діяльності визначного науковця. Донині Ян Ґжесяк систематично збагачує й поширює згадану проблематику в педагогічній літературі та в освітній практиці. Це стосується й системи педагогічної практики студентів, які готуються до роботи вчителями.

Отримання вченого ступеня габілітованого доктора та призначення на посаду надзвичайного професора в престижному Познанському університеті імені Адама Міцкевича, спричинило нові задуми. Вони засвідчили факт започаткування вченим третього етапу його науково-дослідної роботи, а також дидактично-організаційної діяльності. За ініціативою професора засновано кафедру педагогічної освіти вчителів, розроблено концепцію двох циклів міжнародних наукових конференцій, що успішно впроваджені в практику і продовжуються сьогодні. Йдеться про циклічно організовані наукові конференції — Великопольський педагогічний форум під гаслом «Інновації та оцінювання в освіті» («Innowacje i ewaluacja w edukacji»; від 2002 року) та «Професійні практики — професійні викладачі» («Profesjonalne praktyki — profesjonalni nauczyciele»; від 2010 року), які здобули широке визнання в академічній спільноті.

Ян Ґжесяк як вдумливий дослідник відзначається відданістю в утвердженні та популяризації наукового руху та педагогічних інновацій, заснованих на принципі поєднання теорії й освітньої практики. Тут слід наголосити на створенні та постійній підтримці діяльності двох студентських наукових клубів у рамках напряму «Педагогіка» на освітньо-кваліфікайному рівні «магістр» у Каліші (факультет педагогіки та мистецтв Познанськогоуніверситету імені Адама Міцкевича)

та «бакалавр» у Державній вищій професійній школі в Коніні. Наукова діяльність Яна Гжесяка безпосередньо пов'язана з ефективністю та оцінкою освітніх процесів, а відтак зосереджена на *формуванні компетентностей* учнів у класі та інших організаційних формах. Вагомий внесок йому належить у галузі методології педагогічних досліджень, психолого-педагогічної діагностики та теорії й методики початкового навчання дітей. Сфера його наукових інтересів охоплює також тенденції сучасної дидактики, особливо психодидактичні імплікації для організації навчального процесу в контексті його вимірюваних ефектів з боку кожного учня індивідуально та в групі. Педагог безустанно виконує цілу низку наукових та дослідницьких завдань у сфері моделювання освітніх просторів у системі освіти – з урахуванням найближчого оточення учня у сенсі малої та великої батьківщини. Активно сприяє поширенню ідеї екскурсійного та шкільного туризму, а також педагогіки дозвілля. Водночас науковець демонструє поведінку, яка властива відповідальному патріотичному та громадянському вихованню — він відданий засадам прищеплення любові з боку учителя до народу й рідного краю, тобто до риднокультурного й рідномовного. Останнє особливо важливе для народів, які в силу історичних обставин не мали можливості, у першу чергу, на рівні сконцентрованих зусиль,утвердити людино-націє-державотворчу традицію (зокрема це стосується передусім України та Білорусії, а частково й Польщі, коли вона у 1772–1795 рр. втратила суб'єктність, бо була поділена між сусідніми імперіями).

Ян Гжесяк добре обізнаний з механізмами та засобами терапевтичних заходів щодо учнів, які зіштовхуються з труднощами та невдачами в навчанні. Звідси — інтерес до симптомів аномії в освіті, що сприяє створенню умов для налагодження діалогу та педагогічно-психологічного консультування у співпраці вчителів із сімейним оточенням учнів. Загалом до основних сфери наукових зацікавлень Яна Гжесяка належать: психодидактика, виховання дітей, андрагогіка, дидактика загальної та професійної освіти, педагогіка культури, теорія підручників, теорія навчальних завдань, інтеграція освіти та культури, інтеграція освіти та соціальної допомоги (включно з сімейною педагогікою), медіа- та інформаційні технології в освіті, методологія соціальних (педагогічних) досліджень, діагностика та психолого-педагогічне консультування, оцінювання та вимірювання ефективності

педагогічних взаємодій, інновації в освіті, педевтологія та освіта вчителів, педагогіка праці, університетська освіта, порівняльна освіта, організація та управління освітою.

Поглиблені роздуми та розвідки постають предметом зусиль Яна Гжесяка в умовах полівимірних діалогів між усіма учасниками навчальних процесів задля розбудови оптимальних та якісних дидактичних засобів вимірювання. Ведемо мову про справді якісне дидактичне вимірювання, тобто таке, що суперечить всім проявам аномії; адже вони спричиняють дедалі тривожніші розбіжності між теорією освіти та перактичною (не)педагогічною поведінкою вчителя, власне, як провідника учня у безпосередньому середовищі. Тут він, без сумніву, належить до зразкових керівників і, водночас, він — противник поширення тривожних сигналів, які він в освітньому процесі окреслює, серед іншого, в оцінюванні на основі актуарної параметризації, пунктоманії, тестоманії та опитування. У своїх працях він розкриває якщо не шкідливий, то сумнівний вплив на підвищення якості освіти, що насправді нерідко є пропагандою успіху або просто вигадкою. У цьому контексті особливої ваги набувають наукові пошуки дослідника, справжньою метою якого є підвищення якості інструментів вимірювання ефективності виховання та покращення якості навчальних процесів. Численні публікації Яна Ґжесяка переконливо демонструють теоретичні та практично-педагогічні вказівки; останні підтверджують тезу про те, що від якості інструментів вимірювання результатів навчання (спочатку учня, а відтак і всього класу) залежить ефективність освіти. Примітний факт: в останні два десятиліття його наукова та професійна діяльність була зосереджена на доцимологічних аспектах шкільної та академічної дидактики. Вона виражається в усіх заходах та починаннях практичного характеру, спрямованих на відновлення належної наукової та методичної ролі педагогічної субдисципліни, якою є дидактика. У такому дусі у 2008–2016 рр. він брав активну участь у роботі групи загальної дидактики в структурі Комітету педагогічних наук Польської академії наук. Результати цих устремлінь утілені у наукових розвідках, а конкретніше — у багаторічних дослідженнях щодо підвищення якості освіти, беручи до уваги, насамперед, клінічний підхід до загальної діагностики індивідуальних випадків учасників навчального

процесу, які функціонуть у структурі колективу — класу. У цьому зв'язку заслуговує на увагу передусім ґрунтовна праця «Уроки та психолого-педагогічна діагностика дитини» («Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczadziecka» (2014).

Високе визнання здобула авторська концепція програмування, оптимізації навчальних процесів та оцінки їхньої якості. Освіта в школі та академічна освіта, на переконання професора, — це інтегрована система, що охоплює такі структурні елементи: а) базоване на повсякденні живе навчання у зв'язку з завданнєво-діяльнісним підходом та з широким акцентом на самоконтролі, самокорекції та самооцінці учня; б) моніторинг як постійна психолого-педагогічна діагностика та оцінювання (самооцінювання) ефектів, отриманих окремими учнями та студентами, а також в) наставництво (менторинг) у процесі розвитку компетентностей учнів та студентів, які готуються до роботи вчителем. Наукові устремління професора Яна Ґжесяка спрямовані також на теоретичний та емпіричний контексти психодидактики, які не дуже часто зустрічаються в літературі, співіснуючи з проблемою доданої освітньої вартості, з одного боку, та аспектами невдач, ба навіть шкільних втрат — з іншого. Звертаючи увагу, серед іншого, на низьку ефективність або навіть неефективність і безглуздість багатьох освітніх псевдоінновацій, Ян Ґжесяк проводить оціночні дослідження та поширює раціональні й реальні методологічні рішення задля підвищення якості терапевтичних взаємодій, власне, як проти отрути для неефективної шкілької (та академічної) освіти. Чому це важливо, коли Ян Ґжесяк однозначно відстоює єдність психодидактики та неврології? Він потверджує водночас об'єктивну тенденцію стосовно нових повідомлень в галузі т. зв. нейродидактики, коли має місце лише сигналізація щодо необхідності володіння вчителями необхідними знаннями про функції та функціонування мозку. Він аргументовано обстоює думку, що існує потреба забезпечити кожного вчителя компетенціями в галузі психодидактики, психолого-педагогічної діагностики, а також дидактичного моделювання та проектування. Саме в такому підході Ян Ґжесяк убачає можливість реального поліпшення якості освіти — починаючи від кожного вчителя і закінчуючи системою освіти загалом у національному масштабі. В іншому випадку марно буде очікувати, що будь-які структурні або програмні реформи, які ні-

бито формально мають призвести до т. зв. хорошої зміни в сенсі покращення стану освіти. Ці аспекти осмислені дослідником у таких книжкових виданнях, як «Основи теорії та методології практичної освіти вчителя» («Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli», 2010), «Радісне виховання дитини – (не)повсякденність» («Radosna edukacja dziecka — (nie)codzienność», 2015) та «Психопедагогічна діагностика та оцінювання в освіті дітей та їхніх учителів» («Diagnostyka psychopedagogiczna i ewaluacja w edukacji dzieci i ich nauczycieli», 2016).

Довгострокові дослідження, проведені професором Яном Ґжесяком спільно з командою однодумців з рідного університету та багатьох співпрацюючих дослідницьких центрів та освітніх установ у Польщі та за кордоном, зосереджені у трьох широких площинах: 1) психолого-педагогічна діагностика та самооцінювання в навчанні; 2) вимірювання та оцінювання ефективності вищої освіти та 3) інновації та оцінювання в освіті (у тім числі освіти вчителів). Особливу увагу при цьому приділено процедурам діагностичних і проектувальних досліджень у діяльності в початковій освіті та розвитку дослідницьких компетенцій вчителів у цій галузі. Психолого-педагогічна діагностика як невід'ємний елемент дитячої (нейро)дидактики постає основою для побудови дослідницьких засобів та вимірювання ефектів освіти (навчання та виховання), а отже, веде до заходів, спрямованих на оптимізацію та підвищення ефективності навчальних процесів. Використовуючи якісні методи, професор виакцентовує роль і завдання академічних викладачів як учасників освіти студентів, які готуються до роботи вчителями, зокрема в системі педагогічної практики, тісно пов'язаної з теоретичною підготовкою в навчальному закладі. В особі Яна Ґжесяка маємо автора концепції системи педагогічної практики, яка була предметом перевірки та впровадження на основі педагогічної освіти в багатьох університетах Польщі, а також була поширена особливо в останнє десятиліття в тісній співпраці з багатьма університетами та дослідницькими центрами в інших європейських країнах, у тім числі в Україні. У вимірюваннях якості освіти, зорієнтованих на отримання якісних показників або ж якісно-кількісних ефектів навчання, Ян Ґжесяк бачить засіб для поступового підвищення рівня якості освітніх процесів у школі та вищій школі. З цього погляду в дослідженнях, які провадяться під його керівництвом, перевага на-

дається якісному підходу триангуляції з урахуванням якісної інтерпретації результатів цих розвідок. Науковий доробок професора Яна Гжесяка містить загалом понад 200 публікацій, у тому числі 11 монографій, 36 книг за науковою редацією, 21 методичну розробку (у тому числі 4 підручники) для дітей та їхніх учителів, а також для студентів та академічних викладачів. Окрім цього, дослідник опублікував понад 170 статей у колективних працях та журналах. Ми переконані: Ян Гжесяк служить прикладом того, як слід окреслювати освітню реальність, власне, на рівні предмета оціночного дослідження або рецепції одиничного й загального факту. Тому й закономірно сприймаємо його життєві зацікавлення чи — для нього буденні — піклування про близьких і далеких... Ось, наприклад, зразок особистісної оцінки Яна Гжесяка стосовно багатогранної діяльності визначної української дослідниці Неллі Ничкало на тлі культури спілкування (подаємо зумисне мовою оригіналу).

«**Profesor Nelly Nyczkało jest znanym i cenionym pedagogiem w Polsce.** Profesor Nelly Nyczkało poznałem najpierw jako autora cennych publikacji w języku polskim (i ukraińskim) w obszarze pedagogiki i jej subdyscyplin — będącym odbiciem jej aktywnego uczestnictwa w konferencjach naukowych organizowanych w Polsce. W roku 2007 spotkałem się z Profesor Nyczkało na forum konferencji międzynarodowej organizowanej przez Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Siedlcach. Wystąpienie Pani Profesor wywołało duże zainteresowanie wśród uczestników konferencji, a mnie zaimponowało kulturą słowa i przyjaznymi gestami Pani Profesor w stronę polskich pedagogów. W tych latach w kręgach pracowników nauki pojawiały się kontrowersyjne poglądy podważające autonomię pedagogiki jako nauki. Ten wątek został wyeksponowany przez jednego z uczestników (z uczelni w Polsce) właśnie na tej konferencji. Jako pedagogowi i profesorowi Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu nie mogło być mi to obojętne i zabrałem głos. Było mi niezmiernie miło w momencie, w którym Pani Profesor zainspirowała oklaski za wygłoszone przeze mnie tezy w imię obrony tożsamości pedagogiki jako nauki i jej subdyscyplin. Czułem się zaszczycony dialogami bezpośrednimi z Panią Profesor indywidualnie i w grupach uczestników podczas przerw w obradach. Były też inne spotkania na konferencjach w Polsce organizowanych przez Profesorów J. Szempruch i F. Szloska. Ostatnio miałem okazję być w kontakcie zdalnym z powodu pandemii Covid 19 — było to na konferencji odbywającej się w końcu września

2020 roku w Suchedniowie. Ja byłem obecny w realu i wygłosiłem referat o problematyce pedagogiki „prawdziwej".

Odwołam się teraz do publikacji wydanej w Polsce w roku 2019 w formie książki pt. „Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie — na tle przemian" napisanej we współautorstwie Prof. Nell Nyczkałoi Franciszka Szloska. Publikacja stanowi zapis historyczny sytuacji systemu kształcenia zawodowego w obydwu krajach na tle gwałtownych i głębokich przemian technologicznych, gospodarczych i ustrojowych.Treść książki w dużym stopniu jest oparta na analizie aktów prawnych konstytuujących funkcjonowanie systemu edukacyjnego w ogóle, a w szczególności systemu kształcenia zawodowego. Książka ta jest jednym z rezultatów wieloletniej współpracy polskich i ukraińskich pedagogów.

Jest to tym bardziej wymowne i cenne, że Prof. Nyczkalo jest czołowym uczonym w zakresie pedagogiki zawodowej. Pod jej kierownictwem została opracowana koncepcja rozwoju oświaty zawodowej w Ukrainie, Państwowego standardu oświaty zawodowo-technicznej. Brała udział w opracowaniu Państwowego programu narodowego „Oświata" („Ukraina XXI wiek"), Doktryny narodowej rozwoju oświaty, a także Ustawy Ukrainy o kształceniu zawodowo-technicznym.

Dumą napawa mnie też, że jako autorka ponad 500 prac naukowych z zakresu historii pedagogiki, wychowania i dydaktyki oświaty zawodowo-technicznej, podjęła badania nad wartościami dzieł polskiego pochodzenia papieża Świętego Jana Pawła II. Ponad to jestwspółredaktorką dwujęzycznego rocznika polsko-ukraińskiego/ukraińsko-polskiego „Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia" — „Професійна освіта: педагогіка і психологія".

Wśród licznych wyróżnień i odznaczeń Profesor Nyczkało posiada również nadaną jej złotą odznakę Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli „Księżnej Aleksandry Ogińskiej".

Mam sposobność w tym miejscu podkreślić, że za sprawstwem Prof. Mykoły Zymomryi (Uniwersytet imienia Ivana Franka w Drohobyczu) od ponad dwudziestu lat aktywnie uczestniczę w rozwijaniu współpracy naukowej pomiędzy ośrodkami naukowymi w Polsce i w Ukrainie. W szczególny sposób owa współpraca ma miejsce z ośrodkami naukowymi w Drohobyczu, Kropiwnyckim,Użhorodzie, Odesie, Kijowie i wielu innych. Wyrażam szczerą wdzięczność gremium autorytetów naukowych za szczerość i zaangażowanie w podtrzymywaniu tej współpracy w uczelniach polskich i

ukraińskich, wśród których występują między innymi Profesorowie: Mykoła Zymomrya, Ihor Dobrjanskyj, Nadija Skotna, Tatiana Korolowa, Ivan Zymomrya, Wasyl Ilnytskij i wielu innych. Szczerze przyznaję, że genezę tej współpracy ustanowił Prof. Mykoła Zymomrya — który będąc nauczycielem akademickim w polskich uczelniach (Koszalin, Częstochowa) skupiał coraz szersze grono uczonych, z którymi aktywnie upowszechniał dorobek naukowo-kulturowy w skali międzynarodowej Polska — Ukraina. Czuję się zaszczycony tym, że moja aktywność w różnych formach współpracy w przestrzeniach naukowo-kulturowych została dowartościowana w Ukrainie, o czym świadczą: nadanie tytułu honorowego doktora honoris causa w Uniwersytecie Wiedzy Współczesnej w Kijowie–Kropywnyckim, oraz Medalu K. D. Uszyńskiego przez Akademię Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Tym bardziej czuję się motywowany do intensyfikacji i kontynuacji trwającej współpracy. Wyrażam przekonanie, że na tej drodze będę nadal wspierany przez coraz bardziej liczne grono zacnych osobistości ze świata nauk, kultury oraz edukacji.

Mam nadzieję, że na tej drodze będzie mi dane spotykać się z Panią Profesor Nelly Nyczkało na forum wybitnych osób ze świata nauk, kultury i literatury w Polsce i w Ukrainie w klimacie wielokulturowego dialogu i przyjaźni — gdy tylko zaistnieją warunki po zakończeniu obostrzeń powodowanych koronowirusem. Ad multo sannos Zacna Profesor!».

Без сумніву, процитований текстовий масив свідчить про об'єктивне прагнення професора Яна Ґжесяка аргументовано виокремити, зокрема на прикладах досвіду академіка Неллі Ничкало, розмаїття складових, що творять взаємодію функціональних компонентів педагогічної системи, що діє у сучасну епоху викликів як в Польщі, так і в Україні.

Так, змістовий аналіз доробку польського друга України переконує: Ян Ґжесяк — видатний спеціаліст, який представляє аксіологічно-практично-педагогічний підхід до освіти. Його сутність полягає в інтеграції теорії з практичною діяльністю та повсякденним наставництвом. Слід також зазначити, що такий тип підходу в популяризації теорії та реальної практичності освітніх рішень у науці вимагає від вченого виняткової компетентності, відповідальності та рішучості. Наукова та утилітарна діяльність Яна Ґжесяка заслуговує на високе визнання, особливо в реаліях багатьох тривожних явищ, які дедалі частіше трапляються в освітній практиці в епоху трансформаційної

глобалізації. Відрадно, що професор Ян Ґжесяк особливо активний у цьому плані у багатьох дослідницьких центрах України, включаючи навчальні осередки та університети в Дрогобичі, Ужгороді, Кропивницькому, Києві та зосібна в Одесі.

Окремої згадки заслуговує суспільна діяльність Яна Ґжесяка, проявами якої є виконання розмаїтих функцій в його професійній роботі та співпраці в наукових комітетах, редакційних комісіях, радах та асоціаціях. Досить згадати тут роботи в наукових комітетах наступних циклів конференцій: «Проблеми міжнародної культури та мистецької освіти» (Університет імені Я. Купали в Гродно); «Українське слово мовами народів світу» (Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка); Татранський науковий симпозіум «Освіта завтра» в Закопаному; Августівські наукові зустрічі «Освіта в діалозі та перспективі» (Білостоцький університет); «Медіа та медіаосвіта» (Університет імені М. Коперника в Торуні); «Сучасний викладач — ідеал та реальність» (Технічно-гуманітарна академія у Бєльсько-Бялій). Ян Ґжесяк бере активну участь у роботі наукових комітетів, редакційних колегій престижних фахових часописів у Дрогобичі («Актуальні питання гуманітарних наук»; альманах «Франкова нива»; тижневик «Франковий край»), Ужгороді («Закарпатські філологічні студії»), Тернополі («Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка»), Одесі («Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського»). Завдяки своїй надзвичайній відданості світу науки Ян Ґжесяк розвинув та продовжує поширювати ідеї, що містяться в його науково-методичних досягненнях, налагоджуючи та підтримуючи наукову співпрацю в інтеграції з освітньою практикою з багатьма центрами за межами Польщі. Звідси — висновок: внесок Яна Ґжесяка у розвиток наукової співпраці між університетами та викладачами у Польщі та Україні — вагомий. Його виступи та публікації в українських виданнях викликали широкий резонанс. У 2016 році вчений був удостоєний звання Почесного доктора Інституту регіональної економіки та управління в Кропивницькому (Україна). В 2017 році виступив у якості visiting profesor в Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, побувавши також в м. Трускавці. Педагог активно спричинився до зміцнення польсько-українських культурних взаємодій, опублікувавши книжку

«Пороги у вулику», власне, збірку вибраних оповідань і новел Миколи Зимомрі («Progi w ulu» / redakcja Jana Grzesiaka. — Kalisz; Konin; Drohobycz, 2019; друге видання 2021). Останнім часом він переклав низку нових творів українських авторів польською мовою. На це звернули увагу автори відгуків про ці книжки, зокрема Дмитро Дроздовський, Наталія Науменко, Тетяна Ліхтей, Уляна Галів, Олександр Масляник, Андрій Дурунда.

Професор Ян Гжесяк удостоєний численних нагород і відзнак Польщі. Варто виокремити окремі з них: нагрудний знак «Друг дитини» (1979), Золота відзнака «Заслужений діяч Ліги оборони краю» (1979), медаль Національної комісії з питань освіти (1981), Срібна відзнака «Заслужений діяч туризму» (1984), Золота відзнака Польської спілки вчителів (1985), медаль Державної вищої професійної школи в Коніні (1998, 2008), «Золотий хрест за заслуги» (2012), титул та медаль «Почесний громадянин Каліша» (2012).

Наукові досягнення професора Яна Гжесяка відзначаються комплексністю, а відтак становлять узгодженість структурних елементів системи освіти. У сучасних умовах змін у вищій освіті науково-методичні досягнення Яна Гжесяка справедливо набувають широкого використання в педагогічних колах як у Польщі, так і за її межами, зокрема в Україні. Усім своїм єством вчений утверджує модель професіоналізму з урахуванням педагогічної культури як вершинної вартості, заснованої на засадах культуросфери особистості. Це твердження аргументовано в листі проф. Тетяни Корольової від 6 серпня 2021 року, що адресований Яну Гжесяку: «Особо хочу высказать свою искреннюю благодарность за Ваше участие в редакционной коллегии сборника «Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету. Лінгвістичні науки». Ваша поддержка нашего коллектива имеет большое значение для улучшения качества издания и его международного признания в научном мире. Надеюсь на плодотворную совместную работу в будущем.

В свою очередь поздравляю Вас с высокой наградой — медалью Константина Ушинского от Академии наук Украины в знак признания Ваших заслуг в научных исследованиях в области педагогики. Поздравляю с юбилейным годом, желаю доброго здравия, научного вдохновения и благосклонности небес. Надеюсь, что польско-украинское сотрудничество специалистов позволит достигнуть новых

высот в научных изысканиях, в сфере культурных и экономических отношений».

Професор Ян Ґжесяк сповнений під знаком 75-річного ювілею нових творчих задумів. Віримо: вони здійсняться, бо вчений твердим поступом утверджує вічні начала добра й краси...

ЛІТЕРАТУРА

Grzesiak J. Aksjologiczno-docymologiczne konteksty ewaluacji w edukacji, książka wydana z okazji XV Jubileuszu Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego, dedykowana Profesorowi Janowi Grzesiakowi — Jubilatowi LXX / red. nauk. Z. Jasiński, R. Parzęcki. Kalisz; Konin, 2017. 335 s.

Grzesiak J. Nauczyciel jako diagnosta i mentor poprawy jakości w dobie transformacji. *Ліцей професійний: контекст освіти та виховання*: наук. зб. на пошану Василю Маринцю з нагоди 70-річчя заслуженого працівника освіти України / упорядк. Івана Зимомрі, Яна Гжесяка; за заг. ред. Миколи Зимомрі. Ужгород, 2020. С. 102–114.

Grzesiak J. Polskie akcenty w opowiadaniach autorstwa Mykoły Zymomrya. *Ліцей професійний: контекст освіти та виховання*: наук. зб. на пошану Василю Маринцю з нагоди 70-річчя заслуженого працівника освіти України / упор. Івана Зимомрі, Яна Гжесяка; за заг. ред. Миколи Зимомрі. Ужгород, 2020. С. 115–131.

Grzesiak J. Wartości i determinanty kszaltowania kompetencji badawczych nauczyciela. *Вічність слова*: наук. зб. на пошану доктора філологічних наук, професора Миколи Ткачука; за ред. Ростислава Радишевського, Миколи Зимомрі. Київ; Тернопіль; Дрогобич; Ужгород, 2019. С. 416–430.

Grzesiak J., Naumenko N. Wychowanie przez przeżywanie treści dzieła literackiego. *Ліцей професійний: контекст освіти та виховання*: наук. зб. на пошану Василю Маринцю з нагоди 70-річчя заслуженого працівника освіти України / упорядк. Івана Зимомрі, Яна Гжесяка; за заг. ред. Миколи Зимомрі. Ужгород, 2020. С. 135–139.

Kto jes tkim w Kaliszu i powiecie. Kalisz, 2000.

Poczet osóbwy różnionych nagrodą Magera. 2019.

Profesor Jan Grzesiak — pedagog z powołania. *Reforma w szkole — szkoła w reformie* / red. L. Pawelski; PSNT. Szczecinek 2009. S. 285–288.

Progi w ulu. Wybór opowiadań Mykoły Zymomryi / redakcja Jana Grzesiaka. Kalisz; Konin; Drohobycz, 2019. 142 s.

Twarze i słowa. Kalisz, 2004.

Who is who w Polsce. Wyd. 3. Verlag fьr Personenenzyklopdien AG, 6304 Zug. Schweiz, 2004. 1240 p.

Wielkopolskie Forum Pedagogiczne w obliczu ewaluacji i innowacji, książka wydana z okazji X Jubileuszu Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego, dedykowana Profesorowi Janowi Grzesiakowi / red. nauk. K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Wenta. Kalisz; Szczecinek, 2012. 321 s.

Z pasją trwam w tym zawodzie.Szkiełkiem i okiem. Konin: PWSZ, 2016. S. 24–28.

Złota Księga Nauk Humanistycznych / Polski Instytut Biograficzny. Helion, 2004. S. 115–116.

Гжесяк Я. Обличчям до правди: мозаїка миттєвостей. Слово про Михайла Сікору. *Франкова нива*: альманах / за ред. М. Зимомрі, Б. Завідняка. Ужгород, 2020. Випуск 4. С. 6–96.

Зимомря М., Андрощук І., Баніт О., Якубовська М. Цінне видання — у ювілейний вінок визнання проф. Н. Г. Ничкало (Рец. на кн.: :Pedagogika bez granic. Warszawa, 2019. 492 s.). *Естетика і етика педагогічної дії*: зб. наук. праць. Київ; Полтава, 2020. Вип. 22. С. 201–207.

POMIAR I OCENA W MYŚLI TEORETYCZNEJ PROFESORA JANA GRZESIAKA

Bronisław Siemieniecki

prof. dr hab.
Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika w Toruniu
Toruń (Polska)
e-mail: bron@torun.home.pl
https://orcid.org/0000–0003–0319–4018

Uwagi wstępne. Pojęcie wiedzy jest powszechnie stosowane w edukacji, jednakże nie jest ono łatwe do zdefiniowania. Powoduje to wymierne skutki dla określania efektów kształcenia. Niejednokrotnie sprawia też kłopoty, kiedy podejmujemy dyskusję nad pomiarem i oceną.

Badaniem natury pojęcia wiedza zajmowali się filozofowie, psycholodzy, pedagodzy ale również specjaliści od sztucznej inteligencji. Istnieje wiele rożnych definicji wiedzy. Klasyczną jej wersję podał Platon w dialogu *Teajtet*, gdzie Sokrates w rozmowie z Teajtetem dochodzi do wniosku, że wiedza to prawdziwe, uzasadnione przekonanie. Współcześnie najpopularniejszą definicję wiedzy znajdziemy w Słowniku Języka Polskiego PWN, gdzie przyjmuje się, że stanowi ona ogół wiadomości zdobytych dzięki badaniom, uczeniu się itp, czyli jest to zasób informacji z jakiejś dziedziny[1]. Przytoczona definicja jest zbieżna z jej rozumieniem w pedagogice, gdzie mówi się, że są to treści utrwalone w umyśle ludzkim w rezultacie gromadzenia

[1] *Słownik Języka Polskiego,* PWN, Warszawa 1985.

© Bronisław Siemieniecki, 2021

doświadczeń i obejmują wszystkie formy świadomości społecznej np. naukę, ideologię itp.[1]

Interesującą propozycję pojęcia wiedza wygenerowano dla potrzeb tworzenia systemów ekspertowych, gdzie zdefiniowano ją jako zbiór wiadomości z określonej dziedziny, wszelkie zobiektywizowane i ustalone formy kultury umysłowej i świadomości społecznej powstałe w wyniku kumulowania doświadczeń i uczenia się. Z kolei psychologowie poznawczy określili wiedzą jako formę trwałej reprezentacji rzeczywistości, mającą postać uporządkowanej i wzajemnie powiązanej struktury informacji, kodowanej w pamięci długotrwałej.

Z przytoczonych różnych definicji wiedzy pojawia się szereg wniosków, które ująć można następująco:

Pojęcie wiedza jest definiowane przez inne bardzo ogólne pojęcia, które same w sobie stanowią wieloznaczność, np. wiedza to przekonania uzasadnione i prawdziwe. Co znaczy przekonania, a co uzasadnione i prawdziwe? Zaprezentowane pytania rodzą kolejne: czy przekonania dotyczą naukowca, nauczyciela, wychowawcy a może dyrektora czy menedżera? Które przekonania są uzasadnione, a które prawdziwe czy prawdopodobne? Wszystko to ukazuje nam złożoność analiz na poziomie pomiaru i oceny szkolnej. Ukazuje wielość wątków i założeń.

Określenie *ogół wiadomości* także stawia wiele znaków zapytania, ponieważ jest na tyle wieloznaczne, że nie pozwala pewnie określić np. zakresu wiadomości. Przyjęcie celów operacyjnych w dydaktyce tylko w części pozwoliło wprowadzić jednoznaczność, ale poza tym obszarem nadal nieuchwytnych jest szereg istotnych składowych tego pojęcia. Około 80 % działań w naszym mózgu odbywa się poza naszą świadomością, co powoduje, że efektów uczenia się nie jesteśmy w stanie określić przez żadne dotychczas znane narzędzia pomiaru. Tymczasem uczeń uświadamia sobie po czasie, że ma wiedzę, ale nie możemy określić jej źródła, czy też podejmuje trafne decyzje nie mogąc określić, jakie przesłanki o tym zadecydowały.

Przyjęcie definicji, że wiedza to *treści utrwalone w umyśle ludzkim* będące wynikiem doświadczenia zawęża obszar dyskusji do danej osoby. Mamy zatem do czynienia z wiedzą, która ujęta jest w każdym członku zespołu, społeczności itd. Nasuwa się tu pytanie o wiedzę zgromadzoną w narzędziach np. zbiorach książkowych czy w bazach wiedzy? Podejście

[1] W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984, s. 339.

poznawcze w psychologii jest niewiele głębsze od podejścia pedagogicznego. Kładzie nacisk na struktury informacyjne i proces kodowania. Także wiedza zawarta w narzędziach wzbudza szereg zastrzeżeń. Jeżeli człowiek gromadzi poza umysłem swoją wiedzę i umieszcza ją w narzędziach, jak sugeruje Daniel Dennett, to wchodzimy w obszar będący poza dyskursem pedagogicznym[1].

Pomimo wymienionych zastrzeżeń nauczyciel musi mieć w miarę spójny i jasny obraz wiedzy będącej przedmiotem nauczania i uczenia się. Dlatego w dalszych rozważaniach przyjmę definicję traktującą wiedzę jako symboliczny opis otaczającego nas świata rzeczywistego. Istotą jej jest reprezentacja wiedzy rozumianej jako kombinacja struktur danych i procedur interpretacyjnych umożliwiających inteligentne zachowanie. Ważnym aspektem wiedzy jest uczenie się i wnioskowanie na podstawie nowych faktów. Gromadzenie wiedzy nie jest tylko jej akumulacją, dodawaniem nowych faktów. Obecny jest tu także proces tworzenia związków z już istniejącą wiedzą. Logicznie rzecz ujmując, wiedza jest zbiorem reguł i faktów. Przekładając ten obraz myślenia na język dydaktyki mamy do czynienia ze zbiorem informacji o rzeczywistości wraz z umiejętnościami ich wykorzystania.

Dotychczasowe rozważania wskazują, że wiedza jest zapisem informacji, i podlega takim samym prawom, jak komunikacja. Oznacza to, że dyskusja nad pojęciem wiedza powinna odbywać się w kontekście procesu komunikowania. Przyjęcie takiej perspektywy rozumienia wiedzy powoduje, że standardem w debacie winno być przyjęcie występowania dynamiczności procesu przepływu informacji. Wiedza ulega zatem zmianie dokonywanej świadomie i nieświadomie, co ma doniosłe znaczenie dla jej oceny.

Dyskusja. Przytoczone we wstępie rozważania nad wiedzą ukazują złożoność pomiaru i oceny w edukacji. Ze względu na ograniczoność artykułu w dalszych rozważaniach skoncentruję się na tych elementach, które uwypukla w swojej teorii Profesor Jan Grzesiak. Z tego też względu ukażę tylko główne myśli Profesora a także pokrótce zaprezentuję forum naukowe, jakim stała się cykliczna konferencja przez niego organizowana.

Analizując uwagi poczynione we wstępie nietrudno zauważyć, jak skomplikowanym jest problem pomiaru i związanej z nim oceny, do tego bliżej trzeba przyjrzeć się ocenie, jako instrumentowi nie tylko sprawdzenia wie-

[1] Por. B. Siemieniecki, *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej*, Wydaw. Adorno, Adorno, Rzym 2012.

dzy i umiejętności ale przede wszystkim, jako narzędziu do stymulowania wysiłku uczącego się. Tu tkwi szereg zjawisk i procesów występujących na drodze do nabycia wiedzy.

Stworzenie przez Profesora Jana Grzesiaka stałej konferencji poświęconej pomiarowi i ocenie należy uznać za istotny krok w kierunku propagowania badań w tym obszarze. Powstanie forum dyskusyjnego, na którym prezentowali swoje przemyślenia najwybitniejsi uczeni zajmujący się procesem kształcenia, niewątpliwie jest wielkim osiągnięciem. To tu badacze poszukiwali odpowiedzi na postawione przez Profesora podstawowe pytania, czy i jak oceniać? Czy i jak uczyć oceniać samego siebie?

Profesor Grzesiak stawiając sobie za cel „poszukiwanie powiązań występujących pomiędzy kontrolą a ocenianiem — z jednej strony, a z drugiej — między samokontrolą i samooceną”[1] otworzył przestrzeń do interesującego obszaru rozważań nad kształceniem. Ujęcie kontroli i oceny oraz samokontroli i samooceny trafia bowiem w sedno wszelkich rozważań pedagogicznych a także wychodzi daleko poza jej obszar. Sięga bowiem do podstaw ewolucji społecznej stanowiącej o cywilizacji.

Ocena współczesnego procesu kształcenia opiera się z jednej strony na pomiarze dydaktycznym, z drugiej, na ocenie warunków, w jakich odbywa się szeroko rozumiany proces dydaktyczny, co zauważa wielu dydaktyków. Problem jednak w tym, że nowoczesne technologie informacyjne dokonują istotnych zmian zarówno w pomiarze, jak i warunkach związanych z oceną. Dziś jest to kluczowy problem edukacji. Stąd tak duże zainteresowanie tym obszarem podczas wystąpień konferencyjnych, gdzie podejmowano próby określenia mechanizmów związanych z prawidłowościami występującymi przy omawianiu oceny i jej skutków. Ponieważ wyniki procesu kształcenia ściśle wiążą się z pomiarem i jego uwarunkowaniami, najczęściej badacze poszukując związków stosują narzędzia statystyczne. Tymczasem są one niewystarczające do wskazania zależności przyczynowych. Dlatego w dyskusjach konferencyjnych coraz więcej czasu poświęca się problemom związanym z komentarzami do pomiaru. Dotyczą one przede wszystkim warunków uczenia się, możliwości w zakresie sposobu uzyskania informacji o wynikach, poprawnej ich interpretacji oraz obszaru wykorzystania tych informacji w toku dalszego uczenia się.

---

[1] J. Grzesiak, *Samoocena versus ocenianie w edukacji*, [in:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, J. Grzesiak (eds.), UAM, PZWS Kalisz, Kalisz-Konin 2009, s. 9.

Podjęcie przez Profesora Jana Grzesiaka problemu oceniania uczniów w warunkach reformy szkolnej w oparciu o system wartości[1] ma duże znaczenie w świecie zdominowanym technologią. Pojawienie się ogromnych możliwości nabywania wiedzy przez uczniów nie idzie w parze z systemem wartości. Dlatego tak ważne jest postawiona przez Profesora teza mówiąca, że „w praktyce szkolnej zbyt mało uwagi przywiązuje się zagadnieniu kształtowania systemu wartości — systemu tak silnie warunkującego gotowość podmiotu do samooceniania osiąganych rezultatów w sferze poznawczej, w sferze instrumentalnej oraz w sferze osobowości wychowanka, jako podmiotu w edukacji". Przytoczona teza, dotyka obszaru badawczego w niewielkim stopniu podejmowanego przez badaczy, a przecież wiąże się ona z podstawą nabywania wiedzy i związanego z tym postrzegania rzeczywistości. Zabiegi Profesora o nadanie rangi procesowi kształtowania wartości zasługują na uznanie, wskazują też na docenianie inteligencji intrapersonalnej w tworzeniu mechanizmu oceniania w szkole. Niestety, w polskiej szkole rozwijanie wspomnianej inteligencji podejmuje się w niewielkim stopniu, dlatego dostrzeżenie tego problemu należy uznać za znaczący wkład do dyskusji nad szkolnym systemem oceniania.

Profesor Jan Grzesiak analizując rolę i miejsce oceny we współczesnym dyskursie akademickim zauważył też, że „mało miejsca poświęca się wdrażaniu uczniów do samooceny a ocenianie jest poniekąd fetyszyzowane". Uwaga ta znalazła swoje odzwierciedlenie w przeprowadzonych przeze mnie badaniach w klasach 4–6 szkoły podstawowej i gimnazjum.

Cenne w rozważaniach Profesora Jana Grzesiaka jest skatalogowanie wniosków z prowadzonych na łamach czasopism i książek dyskursów dotyczących konieczności powiązania elementów kontroli i oceniania przez nauczyciela z czynnościami samokontroli, autokreacji i samooceny wywoływanymi po stronie uczniów w toku uczenia się. Profesor swoje wnioski ujął następująco:

„1. Proces uczenia się (a tym bardziej proces uczenia się dzieci) jest ukierunkowany przez treści kształcenia w aspekcie celów edukacyjnych oraz ujęcia metodycznego pracy nauczyciela;

2. nauczyciel powinien organizować czynności uczniów, dzięki którym mogą następować pozytywne zmiany u każdego ucznia;

[1] J. Grzesiak, *O nowe spojrzenie na ocenianie uczniów w reformowanej szkole*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne", t. II, Kalisz 2002.

3. analiza struktury zadań, wynikających z treści kształcenia, pociąga za sobą organizację pracy nauczyciela, która polega na organizowaniu czynności uczenia się i systematycznego wzrostu wymagań wobec czynności poznawczych uczniów;

4. w procesie nauczania większą uwagę należy zwrócić na organizację czynności uczenia się, niż na przyswajanie gotowej wiedzy, np. przez objaśnianie czy słuchanie;

5. sterowanie czynnościami uczenia się nie jest możliwe bez czynności kontrolnych po stronie nauczyciela;

6. czynności kontrolne nauczyciela stymulują odpowiednio czynności uczniów, które prowadzą ich do samokontroli, autokreacji, a następnie do samooceny;

7. rezultaty uczenia się powinny być wzmacniane, m.in., poprzez respektowanie zasad systematyczności oraz powracanie do przyswojonych wiadomości i umiejętności (oraz zachowań) uczniów;

8. organizowanie czynności poznawczych uczniów wymaga od nauczyciela kompetencji sterowniczych oraz stałego uwzględniania motywów uczenia się — ku uczeniu się z radością”[1].

W świetle powyższych tez warto przytoczyć uwagę Profesora „Ocenianie nie jest bezpośrednim celem w edukacji”. Niestety, bardzo często spotykamy (szczególnie wśród nauczycieli szkół podstawowych) pogląd o nieograniczonych możliwościach, jakie niesie ocena w kształtowaniu uczniów, motywowaniu ich do pracy itd. Tymczasem jej moc sprawcza jest ograniczona. Szczególnie uwidacznia się to dziś, w dobie zmian demokratycznych, które także dotyczą edukacji.

Na zakończenie rozważań o koncepcjach teoretycznych Profesora Jana Grzesiaka warto zwrócić uwagę na znakomite warunki jakie tworzy on w trakcie organizowanych przez siebie konferencji. Sprzyjają one prowadzeniu efektywnych i twórczych sporów wokół roli i miejsca oceny szkolnej w kształceniu. Liczne doniesienia z badań prezentowane w trakcie tych spotkań mają istotny wpływ na podnoszenie jakości kształcenia i wychowania, wpływają na myślenie kolejnych pokoleń badaczy.

[1] J. Grzesiak, *Swoboda i przymus w pedagogice radości*, [w:] *Edukacja jutra*, K. Denek (red.), Poznań 2003, s. 125–134.

LITERATURA

Grzesiak, J. (2002), *O nowe spojrzenie na ocenianie uczniów w reformowanej szkole*, „Studia Pedagogiczno-Artystyczne", t. II, Kalisz 2002.

Grzesiak, J. (2003), *Swoboda i przymus w pedagogice radości*, [w:] *Edukacja jutra*, K. Denek (red.), Poznań.

Grzesiak, J. (2009), *Samoocena versus ocenianie w edukacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, J. Grzesiak (red.), Kalisz-Konin.

Okoń, W. (1984), *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa.

Siemieniecki, B. (2012), *Wstęp do pedagogiki kognitywistycznej*, Wyd. Adorno, Rzym.

Słownik Języka Polskiego, Warszawa 1985.

MEASUREMENT AND EVALUATION IN THE THEORETICAL THOUGHT OF PROFESSOR JAN GRZESIAK

Siemieniecki Bronisław

prof. dr hab.
University of Mikołaj Kopernik in Toruń
Toruń (Poland)
https://orcid.org/0000–0003–0319–4018
e-mail: bron@torun.home.pl

SUMMARY

The author's considerations include elements of valuing Jan Grzesiak's scientific achievements in the field of didactic measurement and the related assessment of student-student competence. Adopting the definition of knowledge as a symbolic description of the surrounding real world, it was possible to analyze the representation of knowledge understood as a combination of data structures and interpretative procedures enabling intelligent behavior.

An important aspect of knowledge is learning and inference based on new facts, and the accumulation of knowledge is not just its accumulation, the addition of new facts. The author emphasizes the role and place of evaluation in contemporary academic discourse, which Jan Grze-siak embraced with his research and publications. Little space is devoted to introducing students to self-assessment and assessment is also fetishized. This remark was reflected in the final conclusions of the author of the article.

Key words: didactic measurement, assessment in education, assessment values

AUTENTYZM PEDAGOGICZNY PROFESORA GRZESIAKA W BADANIACH AKSJOLOGICZNYCH I EWALUACYJNYCH

Hanna Wojciechowska

dr, nauczyciel,
Zespół Szkół Specjalnych nr 102 w Poznaniu
Poznań (Polska)
e-mail: haniadw@o2.pl

Z radością podróżuję do pracy na uczelni, ze studentami,
wykonuję czynności zawodowe i własne,
z radością też wracam do domu[1].
Jan Grzesiak

Postawa autentyzmu nakazuje bycie w swym zachowaniu tym, kim się jest w rzeczywistości, zerwania z fasadowością i grania określonych ról. Osoba, która jej hołduje jest szczera i otwarta w kontaktach z innymi, zachowuje się spontanicznie i naturalnie. Ma zaufanie do siebie i innych oraz jest świadoma własnych uczuć. Nie jest konformistyczna i stereotypowa[2]. To cechy uczestnika procesu kształcenia opartego na podmiotowym traktowaniu. W opisie osoby charakteryzującej się postawą autentyzmu dodajmy pedagogicznego można doszukać się stwierdzeń, które odnoszą się bezpośrednio do definicji ewaluacji i wartościowania. Czymże jest ewaluacja jeśli nie odkrywaniem realnej rzeczywistości, poszukiwaniem prawdy podczas działań autentycznych, rzeczywistych, pozbawionych pozorności. Jednym słowem celowych i coraz lepszych. Nie można jednak określić celu jeśli działaniom nie przyświecają wartości, które nadają jemu kierunek.

[1] Sierakowska M., *Z pasją trwam w tym zawodzie*, „Szkiełko i Oko", 2006, nr 3.
[2] Denek, K. (2005). *Ku dobrej edukacji*. Toruń — Leszno, s. 23.

© Hanna Wojciechowska, 2021

Szczerość, otwartość w kontaktach z innymi, a jednocześnie naturalność i niezwykłe umiejętności w zakresie oceny i rekonstrukcji rzeczywistości pedagogicznej są cechami, które niezwykle mocno wpisują się w sylwetkę Szanownego Jubilata. Na przestrzeni kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu lat trwania Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego Profesor Jan Grzesiak niezwykle jasno konstruuje rezerwuar zagadnień, które z jednej strony są wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki, a z drugiej stawiają na te wartości, które są tożsame z autentyzmem pedagogicznym, postawą ewaluatora i aksjologa. Ważne miejsce zajmują zagadnienia związane z odpowiednim rozumieniem procesu diagnozowania i ewaluacji, poszukiwania dotyczące pewności wiedzy uczniów i studentów w kontekście oceny i samooceny, niezwykle ważne zagadnienia dotyczące żywej metodyki, kompetencji nauczyciela, jego ról i zadań również w zakresie mentoringu oraz roli badacza, potrzebie szeroko pojętej jakości w bada-niach edukacyjnych opartych na wartościach. Pomimo niezwykłej dynamiki zmian w prawodawstwie oświatowym, budzącym niezmiennie od kilkunastu lat wiele kontrowersji i niepokoju wyżej wymienione zagadnienia okazują się niezwykle aktualne i ponadczasowe.

Samodzielność ucznia, studenta i nauczyciela jest zagadnieniem, które pojawia się od początku w publikacjach Szanownego Jubilata w ramach Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego. Zagadnienie to jest w pewnym stopniu tożsame z jakością kształcenia. Uczeń zdobywa samodzielność poprzez wykonywanie celowo dobranych zadań edukacyjnych. Student poprzez zaplanowanie, wykonanie, skontrolowanie własnej działalności wykonując tym samym określone zadania w całości. Nauczyciel z kolei wykazuje się nią, gdy potrafi systematycznie wdrażać uczniów do formułowania problemów i poszukiwania pomysłów ich rozwiązania, sprawdzenia oraz szukania nowych zastosowań[1].

Swoistym sposobem prezentowania samodzielności jest powołanie do żywej metodyki. U podstaw tego założenia leży „orientacja na to, aby (nauczyciele) byli badaczami rzeczywistości szkolnej, poszukującymi odpowiedzi na pytania, co robię jako nauczyciel? (autorefleksja), co osiągam? (autoewaluacja), co mogę i powinienem zmienić w swoim postepowaniu? (projekty), którą z proponowanych zmian wskazuję do wdrożenia i dla-

[1] Grzesiak, J. (2006). Pewność wiedzy i samodzielność działania w procedurze oceniania studenta w uczelni, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej. Konin.

czego”[1]. Nauczyciel, któremu bliska jest żywa metodyka potrafi odróżnić wartościowe publikacje metodyczne kierując się kryterium ich zgodności z określoną teorią psychologiczno-pedagogiczną. Ponadto jego działaniom powinna towarzyszyć diagnoza potrzeb i możliwości ucznia, która umożliwia celowe i efektywne planowanie i realizację procesu lekcyjnego. Często używane w publikacjach, ale również podczas wykładów otwartych przez Szanownego Jubilata określenie „żywa metodyka” zapada niezwykle mocno w pamięć studentom i nauczycielom. Zachęca do eksplorowania zagadnień związanych z efektywnym kształceniem, a także zdobywania kompetencji ewaluacyjnych. Żywa metodyka otwiera przed nauczycielami ogromne możliwości realizacyjne jednocześnie nie wskazując z góry określonych rozwiązań metodyczno-organizacyjnych. Skłania natomiast do poszukiwania nowych, najlepszych w danych warunkach.

Kierowanie się zasadami żywego nauczania implikuje cały zastęp działań nauczyciela, które stają się jego powinnością. Chodzi umiejętności związane z wartościowaniem systemu edukacyjnego, prowadzenie badań jakościowych z opracowaniem i interpretacją danych, a także diagnozowania, ewaluacji zjawisk pedagogicznych oraz projektowania nowych rozwiązań. W zadania nauczyciela wpisana jest więc ocena nie tyle postępów ucznia, lecz przede wszystkim jego własna[2].

Samoocena i ocena to te elementy, które poprzez swoje zadania uczą „pracy z wartościami”, ponieważ wartości są potrzebne, aby je konstruować i rozumieć. Często jednak zauważa się braki po stronie wiedzy i umiejętności uczniów w zakresie samooceniania. Cierpi na tym budowanie ich systemu wartości. „Ocenianie nie jest bowiem celem edukacji (co niestety jest dość często spotykane, a nawet lansowane w praktyce szkolnej). Kształtowanie wśród uczniów kompetencji w zakresie samokontroli, autokorekty oraz samooceny winno stanowić jeden z fundamentalnych celów kształcenia i wychowania na każdym szczeblu edukacji”[3]. Rzeczywistość edukacyjna wskazuje więc na to, iż ocena szkolna zyskuje znaczące miejsce jako główny

[1] Grzesiak, J. (2007). O powołaniu nauczyciela do żywej metodyki wobec procedur ewaluacyjnych w zmieniającej się klasie szkolnej. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela. Konin.

[2] Grzesiak, J. (2008). Ewaluacja w dialogu wobec badań jakościowych w edukacji, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu — dialog w ewaluacji. Kalisz — Konin.

[3] Grzesiak, J. (2009). Samoocena versus ocenianie w edukacji, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu. Kalisz — Konin.

motyw uczenia się po stronie ucznia, a po stronie nauczyciela jawi się jako jeden podstawowych, niekoniecznie lubianych obowiązków. Na edukację nie można patrzeć wycinkowo, dlatego też zwracając uwagę na kształtowanie umiejętności samooceny należy wziąć pod uwagę i przeanalizować cały jej przebieg. Jest to możliwe, gdy odbywa się ona zgodnie z zachowaniem zasad podmiotowego traktowania wszystkich uczestników procesu kształcenia, zasadami pedagogiki humanistycznej czy uwzględniania ewaluacji. W praktyce edukacyjnej istnieje wiele koncepcji zakładających wypracowanie umiejętności w zakresie samooceny. Jedną z nich jest ocenianie rozwojowe lub kształtujące i zawarte w nim elementy oceny życzeniowej, koleżeńskiej, krótkiej informacji zwrotnej w formie pisemnej czy graficznej. Podejścia te są o tyle cenne, iż mogą wdrażać do refleksyjności w działaniu. Zwraca na nią uwagę Profesor wykazując na mocne powiązania między ewaluacją, refleksyjnością oraz samokontrolą i samooceną[1]. Wypracowanie umiejętności samooceny i samokontroli zwłaszcza wśród małych dzieci jest często niesłusznie oceniane jako niemożliwe i niepotrzebne. Tymczasem jest tak samo konieczne jak krótka, bieżąca diagnoza umiejętności dziecka w trakcie zajęć, która warunkuje działania zgodnie z jego potrzebami. Wypracowanie takich umiejętności po stronie nauczyciela wymaga wspomnianej refleksyjności popartej wiedzą. Znajduje to odzwierciedlenie w konstruowaniu i doborze celów, zadań i środków dydaktycznych, które ową samokontrolę i samoocenę uczniowi umożliwiają, a w oparciu o konkrety okazują się możliwe do realizacji, cieszą i uczą. Jeśli więc refleksyjny nauczyciel potrafi wybrać odpowiednie rozwiązania metodyczne istnieje szansa, iż nauczy (nie)łatwej sztuki samokontroli i samooceny swojego ucznia.

Uczniem nauczyciela jest jednak nie tylko ten mały — dziecko, nastolatek. W powinności nauczyciela z dużym doświadczeniem leży również rola mentora przyszłych nauczycieli. Osoby, która „(...)udzieli pomocy w podejmowaniu decyzji dotyczących między innymi doboru treści i metod, rozwiązywania problemów edukacyjnych — z respektowaniem teoretycznych reguł postepowania i bez pomijania kultury osobistej i organizacyjnej — ku misji nauczyciela w edukacji[2] (Grzesiak, 2010)". Nauczyciel nauczycieli to oso-

[1] Grzesiak, J. (2009). Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu. Kalisz — Konin.

[2] Grzesiak, J. (2010). Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela. Kalisz — Konin.

ba, którą powinna cechować refleksyjność poparta dużym doświadczeniem pedagogicznym i sukcesami w pracy z dziećmi. Często brakuje takich mentorów podczas praktyk pedagogicznych być może ze względu na ich wycinkowość. Dlatego ważne, aby po rozpoczęciu pracy młody nauczyciel znalazł taką osobę w placówce. W pewnym zakresie ułatwia to system awansu zawodowego nauczycieli. Ponadto czas studiów to okres w którym ogromnej wagi obok nabywania wiedzy i umiejętności nabiera formułowanie i przybliżenie wartości, które zinterioryzowane pozwolą początkującemu nauczycielowi dostrzec taką osobę w swoim otoczeniu. Często są to mentorzy, którzy nie są zaangażowani w działalność zawodową poza szkołą, prezentują natomiast wysoki warsztat wiedzy i umiejętności, potrafią do działań podchodzić krytycznie i refleksyjnie. Sytuacja mentora w miejscu pracy jest o tyle cenna, iż pozwala poznać i doskonalić umiejętności często w wąskiej, specjalistycznej dziedzinie.

Kompetencje nauczyciela oparte na umiejętności wyszukiwania w swoim otoczeniu mentorów są związane z umiejętnością oceny jakości kształcenia i wychowania. J. Grzesiak zwraca uwagę, iż „ewaluacja i jakość w edukacji to dwa wzajemnie warunkujące się i dopełniające mechanizmy działania pedagogicznego na rzecz poprawy jakości procesów edukacyjnych”[1]. Poszukiwania, wartościowanie i zmiana pewnych elementów procesu kształcenia może się przyczynić do poprawy jakości edukacji w wybranej sytuacji. Działanie to jest więc oparte na ewaluacji. O jej jakości świadczy więc jakość zmian i efekty, które przynoszą. J. Grzesiak szczególną uwagę w tym zakresie kieruje na odpowiedni, optymalny dobór zadań edukacyjnych, które obejmują zarówno czynności ucznia i nauczyciela. W takim ujęciu „nauczyciel i uczniowie powinni uczestniczyć w konstruowaniu zadań przy czym każda ze stron wypełnia odrębne funkcje i zadania”[2]. Zadania te powinny uwzględniać różnice indywidualne uczniów, relacje podmiotowe między nauczycielem, a uczniem. Dzięki temu uczeń nie tylko zdobywa nową wiedzę, ale także umiejętności i postawy. Dlatego też w toku poszukiwania jakości w edukacji, ewaluacji warto kierować wysiłki na opracowanie zadań połączonych w zestawy mające na celu podniesienie

[1] Grzesiak, J. (2011). Wprowadzenie do dialogu o ewaluacji jakości, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia, Kalisz — Konin.

[2] Grzesiak, J. (2011). Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia, Kalisz — Konin.

jakości w edukacji konkretnego ucznia, zespołu klasowego, a także upowszechniania tych rozwiązań.

Trudno upatrywać poprawy jakości edukacji w wynikach testów uczniowskich. Prawdziwie o jakości można mówić wtedy, gdy mamy do czynienia z przejawami jakościowymi cech odnoszących się w pierwszej kolejności indywidualnie, a następnie grupowo[1]. Po raz kolejny wyłania się więc indywidualne podejście do pracy nad jakością. Polegające na wyciąganiu wniosków jakościowych z pojedynczych zdarzeń, co nie wyklucza, a raczej uprawomocnia upowszechnianie działań noszących znamiona działań faktycznie wspierających poprawę jakości w edukacji. Dlatego opisywanie zmian jakościowych w edukacji nie może się odbywać tylko i wyłącznie w oparciu o dane uzyskane w toku stosowania ilościowych metod i technik badawczych. Podejście triangulacyjne z wykorzystaniem ilościowo — jakościowych rozwiązań metodologicznych przybliża i daje szansę na odkrycie i interpretacje dotyczące jakościowych cech ewaluacji i edukacji[2].

Wprowadzaniu określonych działań edukacyjnych towarzyszy projektowanie dydaktyczne. „Projektowanie powinno prowadzić do wyeliminowania z pracy nauczyciela działań przypadkowych i pozornych, a jednocześnie winno inspirować do poszukiwań i aktywności twórczej uczestników procesu kształcenia”[3]. Projektowanie dydaktyczne to więc jeden z kluczowych elementów, który może stanowić o poprawie edukacji. Obecnie rynek wydawniczy zalewa fala poradników metodycznych, gotowych zestawów ćwiczeń, również z zakresu pracy wyrównawczej, terapeutycznej. Z jednej strony świadczy to o aktywności i twórczości pedagogicznej, z drugiej może wpływać na uśpienie tych cech wśród czynnych użytkowników takich publikacji. Nawet w oparciu o poradniki, zakładając ich wysoką jakość warto refleksyjnie mierzyć się z zagadnieniem projektowania dydaktycznego, indywidualizować, rekonstruować zadania, stawiać siebie — nauczyciela i ucznia w sytuacji podmiotowej. Jeśli rozwiązania prezentowane w różnego

[1] Grzesiak, J. (2012). O poprawie jakości edukacji narodowej na forum. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania. Kalisz — Konin.

[2] Grzesiak, J. (2012). Determinanty poprawy jakości w obliczu krajowych ram kwalifikacji — kompetencji, in: J. Grzesiak (eds), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania. Kalisz — Konin.

[3] Grzesiak, J. (2013). Modelowanie projektowania poprawy jakości kształcenia wyzwaniem dzisiaj — wczoraj i jutro, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia. Kalisz — Konin.

rodzaju poradnikach są oparte o określoną teorię pedagogiczną, to „teoria pozwala na formułowanie określonych oczekiwań oraz przewidywań w praktyce edukacyjnej”[1]. Warunki w jakich są wdrażane jej założenia niezależnie jakiego wycinka rzeczywistości dotyczy nigdy się nie powtarzają. Dlatego też nie można podchodzić nawet do najlepszych rozwiązań metodycznych bezkrytycznie, traktując je na zasadzie „gotowca”. Odzwierciedleniem takiej postawy jest często słyszane w żargonie nauczycielskim stwierdzenie iż „metodę należy dostosować do dziecka, a nie dziecko do metody”. Ważne są więc umiejętności nauczyciela w zakresie prowadzenia badań pedagogicznych towarzyszących codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Tymczasem działania ewaluacyjne spotykają się często z pejoratywnym nastawieniem nauczycieli. Być może wynika ono z poczucia zagrożenia wywołanego nierzadko słabymi wynikami badań ewaluacji zewnętrznej, które ze względu na głównie ilościowy charakter budzą wiele wątpliwości. Nauczyciele nie stają więc w okopach przed potrzebą wartościowania i podejmowania decyzji dotyczących procesu lekcyjnego lecz raczej bronią się przed sztucznie wytworzoną potrzebą „innowacyjności na siłę”. Znacznie bliższe im jest zjawisko postępu pedagogicznego, który może polegać na doskonalszym, a zarazem skutecznym dostosowywaniu stosowanych powszechnie strategii dydaktycznych (wraz z nowoczesną obudową metodyczną, aby zapewnić sukces każdemu uczniowi wobec założonych celów edukacyjnych). Działania te są na wskroś powiązane z kompetencjami ewaluatora i powinny towarzyszyć codzienności pracy nauczyciela. Śledząc doniesienia i dyskusje zarówno w mediach jak i czasopiśmiennictwie pedagogicznym ciągle pojawia się wątpliwość dotyczące efektów kształcenia za którymi stają niewystarczające kompetencje nauczycieli. Prawdopodobne, iż anomie w tym zakresie wynikają z pomijania któregoś z elementów strukturalnych określających kompetencje uczniów, a są nimi wiedza, sprawności instrumentalne oraz przejawy zachowań i postaw[2].

Przytoczone wcześniej elementy strukturalne dotyczące kompetencji ucznia ujmowane razem mogą stanowić „wskaźnik kompleksowy”, który

[1] Grzesiak, J. (2013). Projektowanie poprawy jakości badań pedagogicznych versus projektowanie poprawy jakości edukacji, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia. Kalisz — Konin.

[2] Grzesiak, J. (2014). Niepokój o dydaktykę w procedurze ewaluacji edukacji i nauk o niej, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia. Kalisz — Konin.

umożliwia budowanie narzędzi pomiaru z uwzględnieniem cech jakościowych[1]. Tutaj ponownie można mówić o związku między badaniami jakościowymi, a ich triangulacyjnością oraz refleksyjnej postawie nauczyciela. Problematyki ewaluacji nie wyczerpują obecnie opracowania ilościowe (które często powstają pod jej szyldem), aby ewaluacja znalazła zastosowanie w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej musi mieś charakter jakościowy. Zadania z nią związane nie mogą dodatkowo obciążać nauczyciela lecz powinny ułatwiać jego pracę, kierować ją na dobre tory. Jest to jednak nadal wyzwalanie dla nauczycieli, gdyż „mimo postępu wiedzy teorii kształcenia w praktyce szkolnej występuje niedostatek oryginalnych sposobów określania rzeczywistych efektów kształcenia będących odbiciem kompetencji ucznia ukształtowanych na danym etapie edukacji”[2].

Konkluzje i uogólnienia. Trudno wyobrazić sobie dzisiejszą szkołę bez podręczników. Stały się jednym z pod-stawowych środków w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Spojrzenie na szkołę przez pryzmat ciężkich plecaków uczniowskich już na początkowym etapie kształcenia czy wielości ofert wydawniczych utwierdza w tym przekonaniu i rodzi pytania, czy rzeczywiście jest to jedyna i słuszna droga do osiągania określonych celów edukacyjnych. W dobie niezwykle intensywnego rozwoju technologicznego nadal to papierowy podręcznik wydaje się tym narzędziem, które podlega największej liczbie rekonstrukcji, ulepszeń i zmian. Dydaktyka daje szczegółowe wyjaśnienia, czym jest podręcznik, jakie spełnia funkcje, zadania, co jest w nim najważniejsze i stanowi o jego jakości, warto więc się nad nim pochylić, zwłaszcza w odniesieniu do współczesnych osiągnięć w zakresie badań nad mózgiem i dorobkiem neurodydaktyki.

Wiele z przytoczonych kwestii wpisuje się w aktualny stan materiałów dydaktycznych we współczesnej szkole, jak wskazują przeprowadzone badania[3], podręcznik jest podstawowym środkiem, którym posługują się w procesie kształcenia nauczyciele i uczniowie. Budzi to jawne niepokoje dotyczące efek-

[1] Grzesiak, J. (2015). Jakość narzędzi pomiaru dydaktycznego versus jakość kształcenia, In J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji. Kalisz — Konin.

[2] Grzesiak, J. (2016). Syntetyczny wskaźnik kompetencji ucznia służący poprawie jakości edukacji — kiedy? In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Narzędzia pomiaru efektów kształcenia. Kalisz.

[3] Badania zostały przeprowadzone przez autorkę w wybranych szkołach podstawowych województwa wielko-polskiego. Przedmiotem badań było wyzwalanie aktywności artystycznej dzieci w toku edukacji językowej w klasie pierwszej w kontekście nowej podstawy programowej.

tywności kształcenia i wnioski w związku z projektowaniem dydaktycznym. Poziom i zakres wykorzystania podręczników nie był bezpośrednio przedmiotem badań, jednak udało się zaobserwować zachowania uczniów świadczące o nie-dostosowaniu treści zamieszczonych w podręcznikach do ich aktualnych potrzeb, zain-teresowań, do utrzymania aktywności poznawczej.

Analiza treściowa wybranych zestawów podręczników dla klas I–III szkoły podstawowej od czasu wprowadzenia podstaw programowych w zakresie ich rekonstrukcji i zmian wskazuje na powierzchowne „ulepszenia". Większość wydawnictw zaprzestała posługiwania się określeniem „karty pracy", których jakość poddano pod słuszną wątpliwość[1]. Wprowadzone zadania nadal nie pozwalają realizować pełnych idei konstruktywizmu pedagogicznego. W niektórych z najnowszych ofert wydawniczych można dostrzec wyeliminowanie treści zadań, poleceń kierowanych dla ucznia i przeniesienie ich do przewodników metodycznych dla nauczyciela. Zamieszczone materiały są jednak tak skonstruowane, że nie pozwalają na wielopoziomowe wykorzystanie ich w czasie zajęć. Uczeń w tej sytuacji ma podręcznik, który nie spełnia żadnej z wymienionych wyżej funkcji, pozostaje więc zbiorem fotografii, rysunków, pustych kratek, linii i okienek.

Niewątpliwym walorem współczesnych podręczników jest ich bogata szata graficzna — wiele fotografii, rysunków. Oglądanie również może być aktywnością, ważne jednak, aby treści w nich zawarte miały szansę na przetworzenie w toku innej aktywności. Bogata obudowa podręczników pozwala szerzej wykorzystać nowe technologie informacyjne. Analiza wybranych materiałów wskazuje, że są one spójne z zadaniami proponowanymi w podręcznikach.

Wiele wydawnictw opracowało więcej niż jedną propozycję do wyboru dla najmłodszych uczniów. W obiegowych opiniach nauczycieli jedne zestawy podręczników są „trudniejsze", a inne „łatwiejsze". Wciąż jednak uczeń klasy pierwszej pracuje z podręcznikiem do klasy pierwszej, uczeń klasy drugiej z podręcznikiem do klasy drugiej i tak dalej... Wprowadzenie e-podręczników w takiej formie, jak funkcjonują dzisiejsze podręczniki, jest niewystarczające. Jeśli chce się poszerzyć zakres używania komputerów w edukacji, należałoby większą uwagę kierować na dobór treści, których są nośnikiem, zgodnie z zasadami nauczania[2].

---

[1] Grzesiak, J. (2006). Nauczanie „żywe" a karty pracy uczniów we współczesnej szkole, in: Edukacja jutra, K. Denek, T. Koszczyc (eds.), Wrocław.

[2] Grzesiak, J. (2009). Komputer w edukacji początkowej dzieci, in: Komputer w edukacji. J. Morbitzer (eds.), Kraków.

Pomijana jest przedwiedza dzieci. Treści proponowane w podręcznikach i ich koncentryczno-liniowy układ z podziałem na poszczególne klasy dają nauczycielowi pewne bezpieczeństwo, że w odniesieniu do każdego ucznia, treści podstawy programowej zrealizowano. Ważne jednak, aby nauczyciel, projektując zajęcia, w które zawsze powinna być wpisana poprawa, trzymał się najwierniej jednej zasady — aktywności ucznia.

Od samego początku trwania Wielkopolskiego Forum ich Autor na szczególnym miejscu stawia zagadnienie ewaluacji i innowacji w edukacji jako dwa warunkujące się elementy[1]. Tłem debat w ramach Forum są ciągłe zmiany w edukacji, reformy i związane z nimi niepokoje, a więc i troska tych, którym jest szczególnie bliska. Przytoczone rozważania na temat ewaluacyjnej i wartościującej postawy nauczyciela w dobie owych zmian są w całości oparte na myśli Szanownego Jubilata, wybitnego Pedagoga, Nauczyciela Nauczycieli. Myśli z którymi w zawodzie nauczycielskim można i trzeba się utożsamiać, jest tak i w moim przypadku. Powodów jest wiele lecz najważniejszy to ten, iż uwydatnia się w nich dążenie do mądrości pedagogicznej, poszukiwania prawdy i dobra, a więc twórczości pedagogicznej opartej na wartościach. W takiej postawie uwydatnia się autentyzm pedagogiczny Pana Profesora Jana Grzesiaka. Cechuje go najwyższa troska o nauczyciela od którego zależy wiele, jeśli nie wszystko. W imieniu swoim i wielu innych uczniów Profesora — dziękuję za ten przykład.

BIBLIOGRAFIA

Denek, K. (2005). Ku dobrej edukacji. Toruń — Leszno.

Grzesiak, J. (2003). Diagnozowanie wobec ewaluacji w edukacji, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i zmiany w edukacji. Konin.

Grzesiak, J. (2006). Pewność wiedzy i samodzielność działania w procedurze oceniania studenta w uczelni, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ocenianie skuteczności kształcenia w szkole wyższej. Konin.

Grzesiak, J. (2006). Nauczanie „żywe" a karty pracy uczniów we współczesnej szkole, in: Edukacja jutra, K. Denek, T. Koszczyc (eds.), Wrocław 2006.

Grzesiak, J. (2007). O powołaniu nauczyciela do żywej metodyki wobec procedur ewaluacyjnych w zmieniającej się klasie szkolnej. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Autoewaluacja i refleksyjność nauczyciela. Konin.

Grzesiak, J. (2008). Ewaluacja w dialogu wobec badań jakościowych w edukacji, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja w dialogu — dialog w ewaluacji. Kalisz — Konin.

[1] Grzesiak, J. (2003). Diagnozowanie wobec ewaluacji w edukacji, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i zmiany w edukacji. Konin.

Grzesiak, J. (2009). Samoocena versus ocenianie w edukacji. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2009). *Komputer w edukacji początkowej dzieci*. In: *Komputer w edukacji*. J. Morbitzer (eds.), Kraków.

Grzesiak, J. (2009a). Samoocena ucznia a samoocena nauczyciela. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Samoocena i ocena w kształceniu i wychowaniu. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2010). Mentoring i coaching misją kompetentnego i odpowiedzialnego nauczyciela nauczycieli, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2011). Wprowadzenie do dialogu o ewaluacji jakości, in: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia, Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2011). Wielozadaniowe i wielopodmiotowe konteksty ewaluacji jakości kształcenia. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia, Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2012). O poprawie jakości edukacji narodowej na forum. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2012). Determinanty poprawy jakości w obliczu krajowych ram kwalifikacji — kompetencji. In: J. Grzesiak (eds), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2013). Modelowanie projektowania poprawy jakości kształcenia wyzwaniem dzisiaj — wczoraj i jutro. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2013). Projektowanie poprawy jakości badań pedagogicznych versus projektowanie poprawy jakości edukacji. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2014). Niepokój o dydaktykę w procedurze ewaluacji edukacji i nauk o niej. In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Ewaluacja poprawy jakości kształcenia. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2015). Jakość narzędzi pomiaru dydaktycznego versus jakość kształcenia, In J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Jakość innowacji i ewaluacji w edukacji. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2016). Syntetyczny wskaźnik kompetencji ucznia służący poprawie jakości edukacji — kiedy? In: J. Grzesiak (eds.), Ewaluacja i innowacje w edukacji. Narzędzia pomiaru efektów kształcenia. Kalisz.

Sierakowska M., *Z pasją trwam w tym zawodzie*, „Szkiełko i Oko", 2006, nr 3.

STRESZCZENIE

W artykule przedstawiono funkcje podręcznika i ich powiązania z podstawowymi twierdzeniami neurodydaktyki. Poprzez to ukazano przydatność podręczników w edukacji najmłodszych dzieci z uwzględnieniem najważniejszego elementu warunkującego uczenie się — aktywności. Wskazuje się na to, iż nadal konieczna jest poprawa w zakresie konstruowania podręczników jak i projektowania dydaktycznego nauczycieli. Wiele wydawnictw opracowało więcej niż jedną propozycję do wyboru dla najmłodszych uczniów. W obiegowych opiniach

nauczycieli jedne zestawy podręczników są „trudniejsze", a inne „łatwiejsze". Wciąż jednak uczeń klasy pierwszej pracuje z podręcznikiem do klasy pierwszej, uczeń klasy drugiej z podręcznikiem do klasy drugiej i tak dalej... Pomijana jest przed-wiedza dzieci. Treści proponowane w podręcznikach i ich koncentryczno-liniowy układ z podziałem na poszczególne klasy dają nauczycielowi pewne bezpieczeństwo, że w odniesieniu d każdego ucznia, treści podstawy programowej zrealizowano. Ważne jednak, aby nauczyciel, projektując zajęcia, w które zawsze powinna być wpisana poprawa, trzymał się najwierniej jednej zasady — aktywności ucznia.

Słowa kluczowe: *aktywność, podręcznik, edukacja wczesnoszkolna, neurodydaktyka*

PROFESSOR GRZESIAK'S PEDAGOGICAL AUTHENTICITY IN AXIOLOGICAL AND EVALUATION RESEARCH

Hanna Wojciechowska

dr, teacher,
Special School Complex No. 102 in Poznań
Poznań (Poland)
e-mail: haniadw@o2.pl

SUMMARY

The article presents features of the handbook and their connections with the fundamental theories of brain compatible learning. Through this, the usefulness of handbooks in education of the youngest children has been shown, including the most important element that determines learning — the activity. It is indicated, that constructing handbooks and teachers' instructional design still need improvement. The content proposed in the textbooks and their concentric-linear layout divided into individual classes give the teacher a certain security that in relation to each student, the content of the core curriculum has been implemented. However, it is important that the teacher, when designing classes in which improvement should always be included, adheres most faithfully to one principle — the student's activity.

Key words: *activity, handbook, pre-school education, brain compatible learning*

PASJE PROFESORA JANA GRZESIAKA I JEGO OSIĄGNIĘCIA W PRACY NAUKOWEJ I ZAWODOWEJ W ZARYSIE

Agnieszka Zaskórska

mgr, nauczyciel,
Zespół Szkół Geodezyjno-Drogowych w Poznaniu
Poznań (Polska)
e-mail: agnieszka.z-g@wp.pl
https://orcid.org/0000–0002–0505–4660

Profesor Jan Grzesiak urodził się 8 czerwca 1946 roku w Jaroszewicach Grodzieckich — wsi położonej w powiecie konińskim w Wielkopolsce. Rodzice Władysław i Maria (z domu Matecka) prowadzili gospodarstwo rolne, w którym Jan Grzesiak wychowywał się i dorastał wraz ze swym rodzeństwem. Prace polowe i inne zajęcia w rodzinie chłopskiej dostarczyły Jubilatowi już wówczas wielu doświadczeń i nadal są one jemu bliskie i przydatne.

Przez cały okres edukacji w szkole podstawowej (1953–1960) pasjonował się nauką szkolną i łączył ją z różnymi formami pomocy rodzicom, przydatnymi w prowadzeniu przez nich gospodarstwa rolnego. W 1960 roku, gdy nadszedł czas na wybór dalszej nauki w szkole ponadpodstawowej, z inspiracji swego pierwszego nauczyciela, pana Józefa Balcerzaka, dokonał tego wyboru. Po złożeniu egzaminu wstępnego podjął naukę w Liceum Pedagogicznym w Morzysławiu k. Konina ze swym ulubionym instrumentem muzycznym (skrzypce). Przez cały okres nauki w tej szkole preferował pracę w zawodzie nauczyciela i wszystko co czynił, traktował za przydatne i cenne do przyszłej pracy w tym zawodzie.

Po złożeniu egzaminu dojrzałości rozpoczął pracę (16 sierpnia 1965 roku) na stanowisku nauczyciela w Szkole Podstawowej w rodzinnej miejscowości, aby po roku przenieść się do pracy w Szkole Podstawowej w Grodźcu, w której pracował do roku 1974. Niemal od pierwszych dni pra-

 © Agnieszka Zaskyrska, 2021

cy w zawodzie nauczyciela Jan Grzesiak wykazywał się dużą aktywnością, uczestniczył w wielorakich formach współpracy ze środowiskiem lokalnym, organizując życie pozalekcyjne i pozaszkolne młodzieży szkolnej (wycieczki, prace z drużyną Związku Harcerstwa Polskiego i spółdzielnią uczniowską, zajęcia muzyczne, techniczne oraz konkursy sportowe). W roku 1968 za udział w konkursie uzyskał medal i nagrodę Wojewódzkiej Rady Postępu Pedagogicznego w Poznaniu. W uznaniu zasług w pracy na stanowisku nauczyciela, a szczególnie za nowatorskie próby doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej jesienią 1973 roku został powołany do pełnienia funkcji wizytatora — metodyka w powiecie konińskim. W czerwcu 1975 roku został powołany do pracy w nowoutworzonym Kuratorium Oświaty i Wychowania w Koninie, gdzie pracował ponad sześć lat.

Pracując zawodowo nieustannie dążył do podnoszenia swoich kompetencji, dzięki czemu w 1971 roku uzyskał tytuł magistra w Uniwersytecie Gdańskim, a 1978 roku w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu nadano mu stopień naukowy doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki — na podstawie rozprawy na temat „Efektywność nauczania matematyki z podręcznikiem kombinowanym w cyklu kształcenia systematycznego”.

We wrześniu 1981 roku dr Jan Grzesiak przeniósł się do Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kaliszu, gdzie sprawował funkcję kierownika zakładu skupiającego ponad 30 nauczycieli metodyków grupy przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Jako adiunkt prowadził zajęcia dydaktyczne w różnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli, a także na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych na kierunku „Nauczanie początkowe”, jakie w tym okresie były prowadzone przez Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego w Warszawie oraz przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Częstochowie. Prowadził jednocześnie badania naukowe nad treściami kształcenia matematycznego w klasach początkowych, a ich efekty zostały odzwierciedlone w opracowaniach i wydawnictwach zwartych oraz czasopismach pedagogicznych, a następnie w rozprawie habilitacyjnej. Nieustanne dążenie do własnego rozwoju naukowego doprowadziło do podjęcia pracy w zamiejscowej jednostce organizacyjnej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, która podlegała kolejnym przeobrażeniom struktury: Zakład Nauczania Początkowego, Kolegium Pedagogiczno-Artystyczne, Instytut Pedagogiczno-Artystyczny i wreszcie funkcjonujący do teraz Wydział Pedagogiczno-Artystyczny. Początkowo,

w latach 1984–1989, pracował jako niepełnozatrudniony, a od 1989 roku już jako pełnozatrudniony adiunkt bierze aktywny udział w tworzeniu życia akademickiego UAM na terenie miasta Kalisza. W latach 1996–2002 sprawował funkcję wicedyrektora Instytutu, przyczynił się do powstania wydawnictwa instytutowego, którego pierwszą wydaną książką była praca Jubilata pt. *„Statystyka w metodologii badań pedagogicznych”*.

W roku 1998 uzyskał stopień naukowy doktora habilitowanego nauk humanistycznych (pedagogicznych) na podstawie obrony publicznej odbytej w Uniwersytecie im. Maksima Tanka w Minsku oraz rozprawy pt. „*Naukowo-metodyczne podstawy nauczania początkowego matematyki poprzez zintegrowany system zadań edukacyjnych*” (dyplom został nostryfikowany decyzją Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 maja 1999 r.). W czerwcu 2000 roku został mianowany na stanowisko profesora nadzwyczajnego w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W tym samym roku z inicjatywy Profesora Jana Grzesiaka, na podstawie decyzji Rektora Uniwersytetu — Prof. dr hab. Stefana Jurgi — został utworzony Zakład Kształcenia Pedagogicznego Nauczycieli w Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym w Kaliszu, którym od początku kieruje. Działalność naukowo-badawcza zakładu skupiona jest na problematyce kształtowania kompetencji nauczycieli oraz na dydaktyce szczegółowej, odnoszącej się do szczebla edukacji początkowej dzieci w przedszkolu oraz w klasach I–III szkoły podstawowej. Od początku swej działalności Zakład organizuje cykliczne seminaria naukowe poświęcone problematyce ewaluacji i innowacji w edukacji, w tym również edukacji nauczycieli. Jako kierownik zakładu Jubilat nieustannie dąży do upowszechniania osiągnięć naukowych wśród nauczycieli i nauczycieli akademickich z zamiarem systematycznego podnoszenia jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej na wszystkich szczeblach edukacji szkolnej. Utrzymuje liczne kontakty naukowe z wieloma ośrodkami naukowymi w kraju i za granicą, a zwłaszcza z Zakładem Dydaktyki Ogólnej UAM. Dzięki takim kontaktom oraz współpracy z liczną rzeszą Profesorów w dziedzinie nauk pedagogicznych, a zwłaszcza z Profesorem Kazimierzem Denkiem, powstała koncepcja autorska pierwszej konferencji naukowej pt. „*Ewaluacja i zmiana w edukacji*”, która odbyła się w maju 2002 roku w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie, gdzie dodatkowo kieruje Instytutem Pedagogiki nieprzerwanie od początku istnienia tej Uczelni, czyli od 1998 roku.

Po dwuletniej przerwie Profesor doprowadził do wznowienia (jak się potem okazało cyklu kolejnych) konferencji pod hasłem „Ewaluacja i inno-

wacje w edukacji" — cyklu, który od roku 2008 za aprobatą Komitetu Naukowego został określony mianem „Wielkopolskie Forum Pedagogiczne". Dzięki usilnym dążeniom wprowadził w życie zasadę, aby monografie zbiorowe związane tematycznie z organizowanymi konferencjami (forami) były publikowane oraz dostarczane uczestnikom obrad przed każdą z kolejno odbywanych konferencji. W ten sposób możliwe stało się to, że stanowią one rzeczywiste forum, na którym prowadzi się dyskursy i dialogi naukowe na bazie opublikowanych wcześniej tekstów. Autor tej koncepcji jest wdzięczny wszystkim uczestnikom forum jako współautorom tego niewątpliwego sukcesu zbiorowego na rzecz ewaluacji i innowacji w edukacji — zarówno po stronie teoretycznej jak i po stronie praktyki szkolnej.

Profesor Jan Grzesiak uwielbia pracę pedagogiczną w jej wymiarach teoretycznych jak i utylitarnych. Pracując jako nauczyciel w szkole, a następnie jako nauczyciel akademicki w ośrodku doskonalenia nauczycieli oraz w uczelni kształcącej nauczycieli hołduje stale niepodważalnej zasadzie łączenia teorii z praktyką. Stąd też problematyka jakości kształcenia jest mu szczególnie bliska i znalazła szerokie odzwierciedlenie w cyklu wydawnictw i konferencji „*Ewaluacja i innowacje w edukacji*". Jest autorem wielu opracowań naukowych, które z uznaniem zostały wdrożone do praktyki edukacyjnej w wybranych szkołach (kształcenie matematyczne w klasach początkowych), w ośrodkach doskonalenia nauczycieli oraz w szkołach wyższych (teoria zadań edukacyjnych, teoria podręcznika, zadaniowo-czynnościowy model kształcenia i doskonalenia nauczycieli, system praktyk pedagogicznych oparty na mentoringu, autoewaluacja i ewaluacja w procesie uczenia się i studiowania).

Profesor Jan Grzesiak jest wybitnym specjalistą w dziedzinie edukacji i nauk o niej. Jego szczególne zainteresowania naukowe skupiają się wokół problematyki innowacyjności i ewaluacyjności (wartościowania) w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, docymologicznych aspektów jakości kształcenia, a także w szerokiej mierze diagnostyki psychopedagogicznej warunkującej jakość i skuteczność wszelkich poczynań edukacyjnych i terapeutycznych ze strony nauczyciela skierowanych w stronę każdego ucznia (studenta) indywidualnie i w zespole. W dorobku naukowym Jana Grzesiaka znajduje się ponad 300 publikacji naukowych i naukowo-metodycznych o łącznej objętości sięgającej 400 arkuszy autorskich (oprócz prac zbiorowych pod jego redakcją). Jest autorem 6 książek z zakresu dydaktyki szkolnej/akademickiej oraz ewaluacji jakości kształcenia, 11 podręczników

szkolnych i materiałów pomocniczych dla uczniów i nauczycieli, 8 skryptów i materiałów pomocniczych dla nauczycieli akademickich oraz dla studentów, a ponadto pod jego redakcją naukową ukazało się ponad 30 monografii zbiorowych, w tym osiem ukraińsko-polskich. Wśród nich na uwagę zasługują między innymi: „Uwarunkowania struktury i skuteczności dydaktycznej podręcznika szkolonego matematyki" (1981), „Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli" (2010), „Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka" (2014), „Psychodydaktyka w edukacji i w pracy nauczycieli dzieci" (2018).

Jan Grzesiak wypromował ponad 900 magistrów i 800 licencjatów pedagogiki oraz sprawuje promotorską opiekę nad młodymi pracownikami nauki. Jest autorem kilkunastu ekspertyz w dziedziny dydaktyki oraz zarządzania oświatą. Zrecenzował ponad 40 pozycji wydawnictw naukowych w Polsce, Białorusi i Ukrainie.

W całym dotychczasowym okresie działalności zawodowej i naukowej wykazywał zaangażowanie we współpracy międzynarodowej w obszarze nauk humanistycznych oraz kultury międzynarodowej w kontakcie z działaczami Polonii. Chlubi się tym, że bierze aktywny udział w wydarzeniach organizowanych z inicjatywy prof. Mykoły Zymomryi jako przewodniczącego Komisji Współpracy z Polonijnymi Stowarzyszeniami Naukowymi w Ukrainie, Unii Europejskiej i w Krajach Nadbałtyckich w ramach współpracy z polonijnymi towarzystwami naukowymi w Ukrainie, w szczególności w regionach Drohobyczyzny oraz Zakarpacia. Szczególne odzwierciedlenie tej współpracy na rzecz dziedzictwa narodowego i poszanowania zasad wielokulturowości ma miejsce w miastach obwodu Lwowskiego w Ukrainie, a także regionów Grodna i Minska w Białorusi. Podczas licznych pobytów w Białorusi, Ukrainie oraz w Rosji uczestniczył w spotkaniach z udziałem wybitnych osobistości z kręgów polonijnych, a także w sympozjach oraz w konferencjach organizowanych w tych krajach z udziałem osób polskiego pochodzenia, a reprezentujących stowarzyszenia i instytucje polonijne. Dla szkoły polskiej funkcjonującej w Grodnie podarował kilkadziesiąt kompletów podręczników własnego autorstwa służących do nauczania dzieci z polskich rodzin w klasach I–III, a które w dużym nakładzie zostały wydane przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne (1997). Współdziałał z wydawnictwem związku Polaków w Grodnie, w tym z redaktorem Włodzimierzem Lawszukiem. Brał czynny udział wraz z grupą polskich studentów w pracach Polonii na rzecz renowacji grobów Polaków, w tym między innymi w okoli-

cach Nowogródka. Od roku 2001 czynnie uczestniczy w pracach komitetów naukowych oraz obradach konferencji międzynarodowych organizowanych w Grodnie o problematyce kultury międzynarodowej i edukacji wielokulturowej. Za jego staraniem doszło do zawarcia umów o współpracy pomiędzy wieloma ośrodkami naukowymi i kulturalnymi w relacji Polska–Ukraina i Polska–Białoruś, dzięki czemu rozszerzeniu uległy kontakty ze stowarzyszeniami i instytucjami tych krajów, w których pracach aktywnie uczestniczą w szerokim zakresie pracownicy naukowi oraz działacze narodowości polskiej. Przyczynia się to do podtrzymania oraz krzewienia tradycji w dziedzinie kultury i języka polskiego w cennych kontaktach z wartościowymi osobami popierającymi ten proces w duchu przyjaźni i dialogów.

Studenci z tych krajów uczestniczą w wymianie międzynarodowej w systemie programów europejskich Erasmus, w tym plenery oraz studia w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie — z którymi dzięki staraniom i aktywności Profesora Jana Grzesiaka zostały podpisane i przyjęte do owocnej realizacji stosowne umowy o współpracy i wymianie międzynarodowej w dziedzinach nauki, edukacji i kultury.

Te i inne osiągnięcia sprawiły, że Profesor Jan Grzesiak został uhonorowany licznymi odznaczeniami, medalami i wyróżnieniami, wśród których widnieją między innymi: Złoty Krzyż Zasługi (2012), Medal Komisji Edukacji Narodowej (1981), odznaka „Przyjaciel Dziecka” (1979), Złota Odznaka „Zasłużony Działacz Ligi Obrony Kraju” (1979), Srebrna Odznaka „Zasłużony Działacz Turystyki” (1984), Złota Odznaka Związku Nauczycielstwa Polskiego (1985), Medal PWSZ w Koninie (1998, 2008), Tytuł i Medal „Honorowy Przyjaciel Kalisza” — 2012, Złoty Medal Za Długoletnią Służbę (2017).

W 2016 roku Profesor dostąpił najwyższej godności akademickiej, tytułu Doktora Honoris Causa, Uniwersytetu Gospodarki Regionalnej i Zarządzania w Kropiwnyckim — obecnie Uniwersytet Wiedzy Współczesnej (Ukraina). Jako swoiste i niezwyczajne uznanie Jego wkładu we współpracy naukowo-edukacyjnej i kulturowej między ośrodkami w Polsce i w Ukrainie ze skromną dumą przeżył przyznanie i wręczenie mu w 2021 roku Medalu im, K. D. Uszyńskiego przez Narodową Akademię Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Jubilata cechuje ciągłe dążenie do publikowania kolejnych opracowań zwartych, w tym kilku wszczętych i niedokończonych z powodu licznych

obowiązków zawodowych i społecznych. Jestem absolutnie przekonana, iż ciągle żywi nadzieję, że uda mu się zrealizować swoje zamierzenia, których oczekiwanym efektem byłoby stopniowe przekazywanie i przejmowanie odpowiedzialnych zadań organizacyjnych przez ludzi życzliwych mu i oddanych, wywodzących się przede wszystkim z grona młodszych współpracowników oraz uczniów jako kontynuatorów rozpoczętego dzieła Profesora.

Profesor Jan Grzesiak, a mój Tato, lubi funkcjonować na co dzień z radością. Jak sam mówi — z radością jedzie do pracy, z radością pracuje, z radością wraca do domu rodzinnego i z radością występuje w otoczeniu najbliższych osób w rodzinie oraz w otoczeniu bliskich i życzliwych mu przyjaciół oraz współpracowników. Lubi też z radością kontaktować się ze studentami i z nostalgią wraca we wspomnieniach do tych lat, w których oprócz wykładów prowadził ze studentami także zajęcia w formie ćwiczeń. Jest człowiekiem niezwykle uczynnym, przyjaznym, życzliwym i zarazem wrażliwym. Ma wielu przyjaciół, bardzo sobie to ceni i twierdzi, że prawdziwa, szczera przyjaźń jest dobrem szczególnym. Nade wszystko jednak ceni sobie przebywanie w ciepłej, serdecznej atmosferze rodzinnej, gdzie oczkiem w głowie są jego ukochane wnuki — Miłosz i Ignacy, jego kompani do zabaw, dialogów naukowych, a także do nauki przez pracę. Ciągle im przypomina im, że „trzeba ćwiczyć", choć to jest czasem męczące — ale odnoszone sukcesy radują całą rodzinę.

Mój Ojciec ceni sobie też niezmiernie relaks czynny w ulubionych formach, a przede wszystkim: uwielbia podróże i jazdę własnym samochodem, drobne prace pielęgnacyjne i relaksacyjne oddychanie w urządzonym przez siebie ogrodzie, majsterkowanie oraz wielorakie kontakty ze sztuką (a w tym także amatorskie muzykowanie). Fascynuje go zarówno przebywanie w naturalnym środowisku przyrodniczym, jak i podpatrywanie jego tajemnic przy pomocy kamery czy dyktafonu. Później, w domowym zaciszu Tato zadziwia nas opowieściami o urokliwym pięknie natury i jej urzekających odgłosach.

Nie ukrywam, że spostrzegam swojego Tatę także jako pracoholika i często z niepokojem i z troską o tym myślę. Tak mało go bowiem mamy w domu, dla siebie. Poza tym jest — jak już wspomniałam — człowiekiem niezwykle wrażliwym i ta jego ciągła praca na wyłącznie wysokich obrotach może doprowadzić do sytuacji, gdy także i zdrowie zacznie się upominać o należny sobie odpoczynek, tym bardziej po przejściu na emeryturę. Podziwiam wciąż Tatę i jestem z niego dumna. I choć wszyscy w naszym rodzin-

nym domu przywykliśmy już do jego zbyt długiego przebywania w pokoju „twórczym", stanowczo zbyt długiego — z jednej strony nas to zdumiewa, a i czasami nieco drażni. Ale po chwili sami sobie tłumaczymy, że to wszystko dlatego, iż Tata lubi robić wszystko co sprawia mu radość. Cenimy sobie jego wiedzę, pasje i aktywność w całej przestrzeni życia Taty. Jest wymagający i zarazem życzliwy, jest krytyczny i zarazem uczynny, wyrozumiały, jest też odpowiedzialny i konsekwentny, i stanowczy, choć niekiedy aż do granic upartości. Jako, że nie ma człowieka bez wad, myślę że tę jego upartość można byłoby ewentualnie zaliczyć do wad, jeżeli już musiałabym się ich u Taty doszukiwać. Skoro jednak kocha rodzinę i pracę, i naukę, i rekreację — to nie można nie cenić Jego pasji i osiągnięć w dziedzinie edukacji i nauk o niej (godzącego jednocześnie cenne role taty, męża, dziadka i teścia). Jubileusz mego Taty napawa nas wszystkich w rodzinie dumą i radością. Życzymy mu, po prostu wszystkiego, czego życzyć można człowiekowi, którego się kocha i szanuje.

Ad multos annos nasz Kochany Profesorze !

BIBLIOGRAFIA

Denek K., Pawelski L., Urbanek B., Wenta K. (2012), *Wielkopolskie Forum Pedagogiczne w obliczu ewaluacji i innowacji,* Kalisz — Szczecinek.

Dobrjańskyj I., Zymomrya I., Zymomrya M. (2017), *Psychodydaktyka i aksjologia w pedagogii procesów edukacyjnych, doktor honoris causa Jan Grzesiak,* Kropywnyćkyj — Drohobycz — Użhorod.

Jasiński, Z., Parzęcki R. (red.) (2015), *Aksjologiczno-docymologiczne konteksty ewaluacji w edukacji.* Kalisz–Konin.

Sierakowska M. (2006), *Z pasją trwam, wywiad z J. Grzesiakiem,* „Szkiełkiem i Okiem".

Zaskórska A. (2012), *Działalność zawodowa, pasje i dorobek naukowy Profesora Jana Grzesiaka,* w: K. Denek, L. Pawelski, B. Urbanek, K. Wenta (red.), *Wielkopolskie Forum Pedagogiczne w obliczu ewaluacji i innowacji*, Kalisz — Szczecinek.

Złota Księga Nauk Humanistycznych (2004), Wyd. Helion, Gliwice.

OUTLINE OF PROFESSOR JAN GRZESIAK'S PASSIONS AND HIS ACHIEVEMENTS IN SCIENTIFIC AND PROFESSIONAL WORK

Agnieszka Zaskórska
MA, teacher,
Complex of Geodetic and Road Schools in Poznań
Poznań (Poland)
e-mail: agnieszka.z-g@wp.pl
https://orcid.org/0000–0002–0505–4660

In the article, the author devotes a lot of space to emphasizing the teaching, scientific and social activities of Jan Grzesiak as an ambitious educator, and also as a valuable family member in fulfilling multiple roles in the family and in the environment.

The rich research and teaching achievements have been synthetically generalized, which significantly highlights the contribution of Jan Grzesiak to the education of students and young academic staff. This is evidenced by the numbers: publication of over 300 articles and over 30 books, participation in several hundred national and international conferences and symposia, promotion of over 900 masters and 800 bachelor's degrees in pedagogy, as well as supervisor supervision over doctoral and postdoctoral theses. In addition, it is worth emphasizing the authorship of over a dozen expert opinions in the field of didactics and education management, as well as reviewing over 40 items of scientific publications in Poland, Belarus and Ukraine. He is proud of the fact that he actively participates in international events in the field of humanities and culture in contact with activists of the Polish community abroad and with many authorities — including professor Mykola Zymomrya.

These are just some of the fruits of the Professor's passionate activity. In the article, you can find many places imbued with the values of spirituality and multiculturalism, respecting dialogue and mutual understanding, without manifestations of hate speech, and even more so without the politicization of education and the science of education.

II. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ СПІВРОБІТНИЦТВА ПОЛЬСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ МОВОЗНАВЦІВ

UDC 373.5.016
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-12

DYLEMATY CYFROWEJ SZKOŁY[1]

Włodzimierz Gogołek

prof. dr hab. Uniwersytet Warszawski,
Warszawa, Polska
e-mail: wlodzimierz@gogolek.pl
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–3073–3817

STRESZCZENIE

Nowe technologie, w tym internet, sprzęt komputerowy i oprogramowanie stały się niezbędnym uzupełnieniem aktywności człowieka — także na wszystkich etapach edukacji. Nadzwyczajna atrakcyjność tych technologii zachęciła do zbyt pochopnego, ryzykownego przyjęcia modelu ich wprowadzania do praktyki szkolnej. Chodzi szczególnie o zagrożenia wynikające z technologii przekazu treści nauczania uczniom z wykorzystaniem potencjału komputerów.

Słowa kluczowe*: edukacja, nauczanie, IT, zagrożenia, zdrowie, e-podręcznik.*

Wstęp. Nowe technologie obiecują nadzwyczajne zastosowania maszyn w do-skonaleniu edukacji na wszystkich szczeblach nauki[2]. Fundamenty tych nadziei stworzył już w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia B. F. Skinner, który w 1954 roku napisał pierwszy artykuł na temat nauczania programowego[3]. Nieco później ideę tej formy nauczania upowszechnił w Polsce klasyk współczesnej dydaktyki — Czesław Kupisiewicz[4].

Istota nauczania programowego — podział treści nauczania na części i stosowny do postępów w nauce ich dobór dla ucznia — znakomicie ułatwiała pierwsze próby automatyzacji procesu przekazywania wiedzy, szcze-

[1] Tekst materiału jest oparty na publikacji: *Cyfrowa szkoła — przeszkody i zaniedbania,* w: *Rola e-edukacji w rozwoju kształcenia akademickiego*, M. Dąbrowski, M. Zając (red.), Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2013.

[2] W. Gogołek, *O pewnym modelu komputeryzacji dydaktyki*, WSP, Kielce, 1976.

[3] B. F. Skinner, *The Science of Learning and the Art of Teaching*, „Harvard Educational Review" 1954, nr 24, s. 86–97.

[4] Cz. Kupisiewicz, *Nauczanie programowane,* PZWS, 1966.

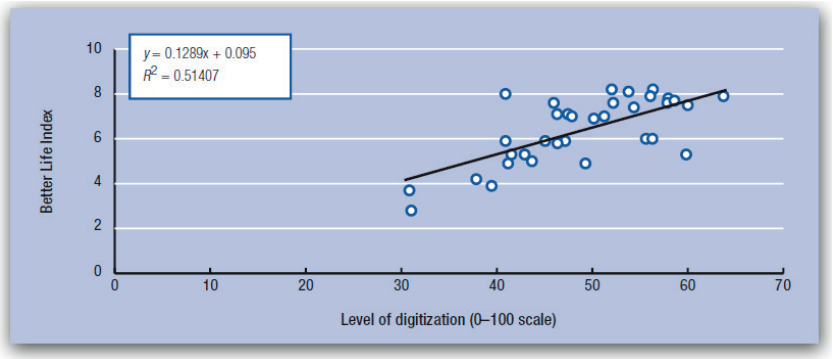
© Włodzimierz Gogołek, 2021

gólnie przy pomocy komputerów (wcześniej specjalistycznych urządzeń). Koncepcja ta, doskonalona przez lata, spowodowała lawinę, powszechnie dzisiaj stosowanych, rozwiązań komputerowego wspomagania nauczania[1]. Stanowi ona ważną składową poczucia lepszego życia, którego indeks niezmiennie rośnie wraz z cyfryzacją wszystkich form intelektualnej aktywności człowieka[2].

Rysunek 1

Cyfryzacja i indeks „Lepsze Życie" (*Better Life Index*)

Źródło: *The Global Information Technology Report 2012*, s. 128.



Zagrożenia. Nauczanie wspomagane komputerami idzie w parze z umowną wartością indeksu rozwoju ludzkości, której zmiana wydaje się sugerować spowolnienie, wyraźnego wcześniej, wzrostu wartości indeksu rozwoju ludzkości wraz z podnoszeniem poziomu cyfryzacji[3].

IT (w tym sprzęt komputerowy z oprogramowaniem i internet) to niedostępne wcześniej w historii świata źródło wiedzy, narzędzie do obróbki informacji i komunikacji, ułatwiające każdą intelektualną aktywność człowieka. Technologie informacyjne stały się także naturalnym narzędziem i zasobem (komunikacja, informacja i usługi) dla każdego ucznia — tubylca społeczeństwa informacyjnego.

---

[1] M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu*, wyd. IV, Wolters Kluwer Business, Kraków 2012; M. Plebańska, *E-learning. Tajniki edukacji na odległość*, C. H. Beck, Warszawa 2011.

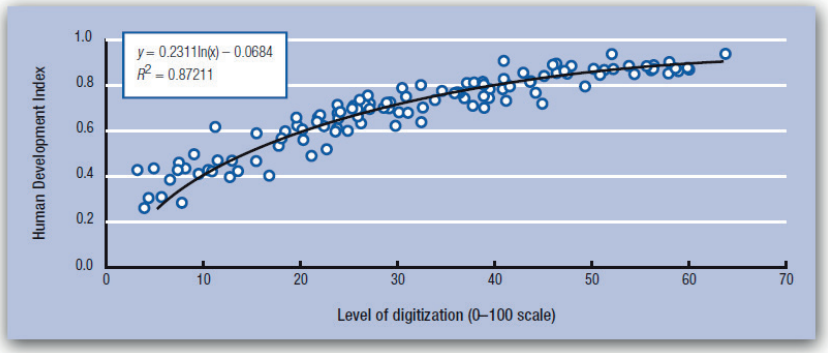
[2] *The Global Information Technology Report 2012*, S. Dutta, B Bilbao-Osorio (red.), World Economic Forum, s. 126, www3.weforum.org/docs/Global_IT_Report_2012.pdf [luty, 2012].

[3] Tamże.

Rysunek 2

Cyfryzacja i Indeks Rozwoju Ludzkości (120 państw)

Źródło: *The Global Information Technology Report 2012*, s. 128.



Warto jednak zwrócić uwagę na to, czy owa — uzasadniona dotychczasowymi doświadczeniami — fascynacja możliwościami zastosowań IT nie jest okupiona zagrożeniem zaniedbań, których konsekwencje nie zostały dostatecznie trafnie przewidziane? Chodzi tu o zagrożenia wynikające z technologii przekazu treści nauczania uczniom z wykorzystaniem potencjału komputerów (maszyn). Czy nie zapomniano o uniwersalnej zasadzie *primum non nocere*?

E-podręcznik. Od stuleci, na każdym etapie edukacji, z powodzeniem wykorzystywana jest książka, w której zawarty jest materiał nauczania przedstawiony za pomocą tekstów, ilustracji, schematów. Książka niezmiennie pozostaje supermobilnym/ergonomicznym nośnikiem informacji. Ma ustalone zasady konstrukcji, pobudza wyobraźnię, pielęgnuje kreatywność czytelnika i praktycznie, poza zmęczeniem oczu, pozostaje obojętna dla zdrowia jej użytkownika. Imponujący potencjał IT pozwolił na jej przebudowę — wzbogacenie o multimedia (wideo, dźwięk).

Atrakcyjność podręcznika multimedialnego doceniono w uchwale Rady Ministrów[1], w której stwierdzono: *Obecnie do użytku szkolnego dopuszczony jest jeden podręcznik multimedialny i 8 podręczników w formie e-booków przeznaczonych do nauczania na II etapie edukacyjnym, natomiast objętych procedurą dopuszczenia do użytku szkolnego jest kolejnych 11*

[1] Załącznik do uchwały nr 40/2012, Rady Ministrów z 3 kwietnia 2012 roku.

e-booków[1]. Poza merytorycznymi konsekwencjami tego przedsięwzięcia, trudna do wyjaśnienia jest przyjęta w dokumencie państwowym terminologia — „*e-book*", wskazująca większą wagę języka angielskiego nad polskim. Niełatwo jest uzasadnić brak zastosowania określenia „e-książka", podobnie jak oczywiste jest używanie słowa „e-gazeta", a nie „*e-newspaper*".

Uchwała orzeka, że pomocami dydaktycznymi, których kupno będzie finansowane przez bliżej niesprecyzowane „organy", są przenośne komputery. Przewiduje się ich wykorzystanie przez uczniów klas IV–VI (10–12 lat) w szkole i w domu. Komputery przejmą rolę podręcznika, encyklopedii i będą miały zastosowanie do większości przedmiotów.

Szafka na komputery, ławka szkolna. Nowatorskim pomysłem zmierzania ku konsekwentnemu zastępowaniu podręczników drukowanych e-bookami jest szafka do przechowywania i bezpiecznego przemieszczania (między salami lekcyjnymi) przenośnych komputerów dla uczniów z funkcją ładowania baterii — w zależności od rodzaju wybranego przenośnego komputera[2]. Brakuje natomiast jakiejkolwiek informacji na temat mocy potrzebnej do zasilania owej szafki. Zapewnienie jej wymagać będzie stosownych, niemałych inwestycji na przebudowę instalacji elektrycznej szkoły[3].

Domyślne założenie, że uczniowie będą starannie używali przenośnych komputerów, nie spowodują ich mechanicznych i programowych uszkodzeń jest nierealne. Ponadto, konserwacji — aktualizacji oprogramowania użytkowego i systemowego — nie można powierzyć dzieciom. Konserwacja komputerów wymaga każdego dnia wielogodzinnej pracy specjalisty. Poza zakupem samej „szafki", trzeba pamiętać o instalacji odpowiedniego zasilania „szafki". Koszt przedsięwzięcia zwiększa jeszcze obligatoryjne ubezpieczenie sprzętu.

W kontekście „szafki" konieczne wydaje się zwrócenie uwagi na inne, nie mniej ważne wyposażenie — stosowne, ergonomiczne ławki szkolne. Konstrukcja typowej ławki wyklucza (gabaryty) jednoczesne korzystanie z komputera, zeszytu i książki. Całkowita eliminacja książek i zeszytów w najbliższym czasie wydaje się z kolei nierealna.

---

[1] Tamże.

[2] Tamże.

[3] Przyjmując, że przeciętny zasilacz pobiera prąd 150 W, 30 zasilaczy wymaga źródła o wydajności ok. 4500 W. Wartość tę należy pomnożyć przez liczbę klas, w których uczniowie będą korzystali z indywidualnych komputerów na lekcjach.

Zdrowie ucznia. Komputer, umożliwiający dostęp do internetu, jest powszechnie wykorzystywany w domu przez młodych ludzi (por. rys. 3). Naturalną konsekwencją wprowadzenia podręcznika komputerowego jest wzrost długości czasu patrzenia przez dzieci na ekran komputera na „co najmniej 9 godzinach zajęć lekcyjnych" w każdym tygodniu[1]. Podręcznik tego typu wymusza także jego wykorzystanie w ramach odrabiania pracy domowej. Nie wyklucza to czasu, jaki poświęcają i będą nadal poświęcali młodzi ludzie na gry komputerowe i oglądanie telewizji — w sumie minimum siedem godzin dziennie kontaktu wzrokowego z monitorem.

Uchwała przewiduje następujące efekty realizacji programu — bliżej nie sprecyzowane: kompetencje, motywacja, indywidualizacja, satysfakcja, pieniądze. Ten sam dokument zakłada badania związane z wdrażaniem e-podręcznika.

Paradoksem, niedopuszczalnym zaniedbaniem jest absolutne (ani jednego słowa!) pominięcie problematyki zdrowia dzieci — ergonomii. Zapomniano o zdrowotnych skutkach wielogodzinnego korzystania z komputerów. Dostępne wyniki badań dowodzą jednoznacznie, że korzystanie z komputerów *ponad dwie godziny dziennie jest szkodliwe dla dzieci, m.in. zwiększa ryzyko problemów psychologicznych*[2].

Idea wykorzystania e-podręcznika w edukacji przewiduje zwiększenie tej wartości o 300–400 %! Czas korzystania z monitora (także komputera) jest mocno związany z miarą wartości zespołu ryzykownych zachowań (*multiple risk behaviors* — MRB)[3]. W uchwale nie wzięto pod uwagę, że szkodliwość komputerowego promieniowania (*harmful effects of computer radiation*) powoduje:

- przyspieszenie poczucia zmęczenia,
- pogorszenie koncentracji,

---

[1] *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Contemporary Economics Quarterly of University of Finance and Management in Warsaw, Report, red. J. Czapiński, T. Panek, nr 5, z. 3, s. 305–306.

[2] A. S. Page., A. R. Cooper, P. Griew, R. Jago, *Children's screen viewing is related to psychological difficulties irrespective of physical activity*, „Pediatrics" 2010, nr 126 (5).

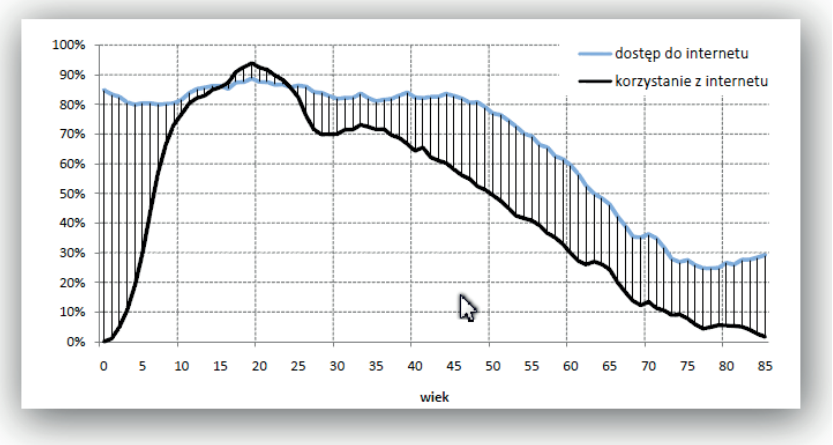
[3] Zespół ten tworzą zmienne: palenie papierosów, nadużywanie alkoholu, niezapinanie pasów bezpieczeństwa, palenie marihuany, zażywanie narkotyków, niestosowanie prezerwatyw. V. Carson, W. Pickett, I. Janssen, *Screen time and risk behaviors in 10- to 16-year-old Canadian youth*, „Preventive Medicine", luty 2011. www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20637224 [luty 2012].

- bóle głowy,
- problemy psychologiczne (lęk, depresja, bezsenność, zawroty głowy, zaniki pamięci),
- pogorszenie wzroku.

Rysunek 3

Dostęp i korzystanie z internetu w skali wieku

Źródło: *Diagnoza społeczna 2011. Warunki i jakość życia Polaków*, Contemporary Economics Quarterly of University of Finance and Management in Warsaw, Report, red. J. Czapiński, T. Panek, nr 5, z. 3, s. 306.



W parze ze wskazanymi zagrożeniami związanymi z wykorzystaniem maszyn idą zmiany fizjologiczne młodego organizmu. Panele LCD stwarzają poważne problemy dla zdrowia dzieci, powodując zmęczenie oczu. Ekrany są również źródłem szkodliwego promieniowania elektromagnetycznego, a dzieci są bardziej podatne na wynikające z tego zagrożenia niż dorośli. Badania dowodzą, że nawet krótkotrwała praca z LCD prowadzi do osłabienia akomodacji, a warstwa fotoreceptorów znacząco maleje[1]. Czytanie z ekranu

[1] T. Pabin, D. Karczewicz, *Wpływ pracy przy monitorach LCD na wybrane funkcje narządu wzroku,* „Okulistyka" 2011, nr 4; M. Peng i in., *The Influence of Low-powered Family LED Lighting on Eyes in Mice Experimental Model*, „Life Science Journal" 2012, nr 9 (1); H. Jeong, *A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception*, „Electronic Library" 2012, nr. 30, z. 3, s. 390–408.

ma także negatywny wpływ na postawę i powoduje zmęczenie oczu[1]. Owa szkodliwość powoduje krótkowzroczność, szczególnie u dzieci i młodych ludzi do 30 roku życia[2]. Ponadto, badania dowiodły istnienia prawidłowości nazwanej „*book effect*" — papierowe książki umożliwiają lepsze od e-książek czytanie ze zrozumieniem[3].

Rozważając problem intensywnego korzystania z urządzeń elektronicznych przez dzieci, warto pamiętać o doświadczeniach japońskich, które wskazują na rosnące, wraz z czasem korzystania komputera przez dziecko, zachorowania na chorobę psychiczną Hikikomori[4]. Objawia się ona poczuciem izolacji dziecka, opuszczeniem, zniechęceniem do świata i ludzi, brakiem inicjatywy do działania oraz drastycznym spadkiem samooceny, poczuciem odosobnienia i izolacji od świata zewnętrznego. Chorobę pierwszy raz zdiagnozowano w Kioto w latach dziewięćdziesiątych XX wieku.

Na kolejne niebezpieczeństwa zbyt intensywnego korzystania z IT w szkole wskazują badania (przeprowadzone pomiędzy 7 marca a 23 kwietnia 2012 roku) opinii nauczycieli (próba 2462 nauczycieli w USA). Sygnalizują one bardzo wyraźnie, że współczesne cyfrowe technologie rozpraszają uczniów i ograniczają ich zdolność koncentracji (87 %)[5].

Kreatywność. Zgodnie z treścią cytowanej wcześniej uchwały, inicjatywa wprowadzenia do edukacji e-książki ma iść w kierunku *rozwijania kreatywności, umiejętności kooperacji oraz krytycznego myślenia, w tym wyszukiwania, oceny i twórczego wykorzystywania dostępnych źródeł wiedzy*. Przeczą temu doświadczenia, a także wyniki badań, m.in. określających siłę związku pomiędzy tendencją do korzystania z gotowych rozwiązań dostępnych w sieci a kreatywnością badanych osób.

---

[1] S.Chockalingam, *Illustrated eBooks vs. Hard Copy Books for Children*, www.chillibreeze.com/articles_various/illustrated-eBooks-hard-copy-books-children-212.asp [30.05.2013].

[2] N. Efron, *Can looking at a computer screen affect your eyesight?* 30.09.2010, www.abc.net.au/health/talkinghealth/factbuster/stories/2010/09/30/3025732.htm#.ULIH8YaIxn9 [listopad 2012].

[3] H. Jeong, A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception, „Electronic Library" 2012, nr 30, z. 3, s. 390–408.

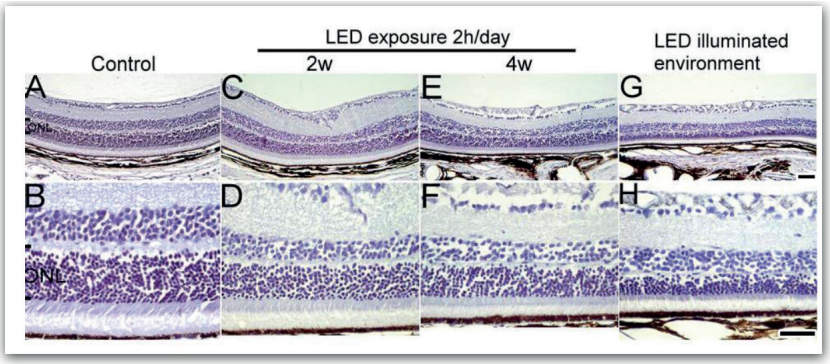
[4] S. Wilson, *Braindance of the Hikikomori: Towards a Return to Speculative Psychoanalysis*, „Paragraph" 2010, nr 33, s. 392–409, www.euppublishing.com/doi/pdfplus/10.3366/para.2010.0206 [luty 2012].

[5] K. Purcell i in., *How Teens Do Research in the Digital World*, „The Pew Research Center's Internet & American Life Project Online Survey of Teachers", 1 listopada 2012, www.pewinternet.org/Reports/2012/Student-Research.aspx [listopad 2012].

Rysunek 4

Ilustracja wpływu LED-owego oświetlenia na utratę fotoreceptorów[1]

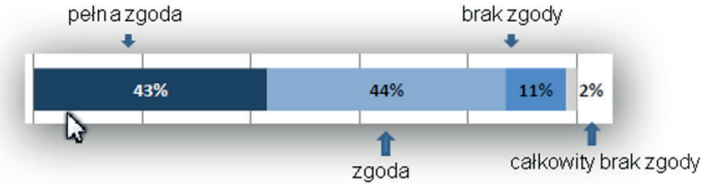
Źródło: Mei-Ling Peng i in., *The Influence of Low-powered Family LED Lighting on Eyes in Mice Experimental Model,* "Life Science Journal" 2012, nr 9 (1).



Rysunek 5

Opinie nauczycieli o tym, czy dzisiejsze technologie cyfrowe tworzą generację łatwo rozpraszającą się ze zdolnością krótkiej koncentracji

Źródło: K. Purcell i in., *How Teens Do Research in the Digital World*, The Pew Research Center's Internet & American Life Project Online Survey of Teachers, November 1, 2012, s. 59. www.pewinternet.org/Reports/2012/Student-Research.aspx [listopad 2012].



Uzyskane wyniki potwierdzają znaczącą korelację ($r = 0,41$; $p < 0,01$) postawy odtwórczej studentów, zapewne niewiele różniącej się od dzieci, z ich samooceną bezkrytycznego korzystania z zasobów sieciowych. Wyróżniająca okazała się korelacja ($0,45$; $p < 0,01$) samooceny intensywności

[1] Badania wykonano na myszach. Mei-Ling Peng i in, *The Influence of Low-powered Family LED Lighting on Eyes in Mice Experimental Model*, „Life Science Journal" 2012, nr 9 (1).

korzystania z innych form komunikacji i zdobywania informacji za pośrednictwem sieci (portale społecznościowe, blogi) z miarą odtwórczego zachowania — zachowania algorytmicznego, które *wyznaczane jest przez nastawienie kopiujące i reprodukcyjne badanego*[1].

Obserwuje się zmiany w modelu pracy z książką — uczniowie zamiast czytania całego materiału, będącego przedmiotem nauki, preferują uproszczenia — bezpośrednio przechodzące do podsumowania. Przestaje być ważny kontekst, subtelności pełnego tekstu.

Jednocześnie zauważono utratę autorytetu szkoły wobec potencjału informacyjnego sieci. Naturalny dotychczas kontakt pomiędzy nauczycielem (mistrzem) a uczniem zostaje systematycznie zmniejszany. Uczący się przejmuje od nauczyciela inicjatywę kształtowania struktury wiedzy i umiejętności — od podstaw (często lekceważonych) do umiejętności zadawania pytań, do kreowania nowego. Jednocześnie sieciowe kompetencje nauczycieli stają w konfrontacji z zagrożeniem bezkarności „kopiuj/wklej", pochodnej utraty kreatywności intensywnych użytkowników IT.

Zakończenie. Zasygnalizowane doświadczenia i wyniki badań wskazują na celowość rozważenia zasadności przyjęcia „milczących" założeń uchwały, która wskazuje wyłącznie korzyści stosowania e-podręcznika. Chodzi szczególnie o zaniedbanie wskazania ryzyka utraty zdrowia przez uczniów. Powinno ono być ściśle określone — na wzór ulotek dołączanych do lekarstw. Dotyczy to kwestii wpływu komputerowego przekazu informacji na wzrok, postawę, koncentrację, kreatywność młodych ludzi z jednoczesnym podaniem potencjalnych korzyści. Świadoma zgoda nauczycieli i rodziców na podjęcie takiego ryzyka (podanego ilościowo) powinna stanowić warunek do kontynuacji eksperymentu z e-książką. W tym kontekście należy pamiętać o tym, że technologia nie kreuje żadnych różnic wynikających z ponoszonych na nią inwestycji mających na celu doskonalenie skuteczności edukacji[2].

Przedstawione argumenty nie wykluczają wykorzystania dotychczasowych doświadczeń konstrukcji e-książki (w tym proponowanych rozwiązań technologicznych).

Wydaje się, że na obecnym poziomie dostępnych technologii i metod ich użytkowania w edukacji bardzo młodych ludzi (10–12 lat!), powinny być

[1] W. Gogołek, *Komunikacja sieciowa uwarunkowania, kategorie i paradoksy*, ASPRA, Warszawa 2010, s. 266.

[2] *The Global Information Technology Report 2012*, s. 139.

wykorzystane głównie w kreowaniu moderowanych edukacyjnych zasobów sieciowych, stopniowej modyfikacji funkcji papierowego zeszytu, wskazania przemyślanych dróg funkcjonalnej i technologicznej synergii e-książek z książkami, zeszytu z klawiaturą.

LITERATURA

Carson, V., Pickett, W. Janssen, I. (2011), *Screen time and risk behaviors in 10- to 16-year-old Canadian youth*, „Preventive Medicine", luty, www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20637224 [luty 2012].

Chockalingam, S. (3013), *Illustrated eBooks vs. Hard Copy Books for Children*, www.chillibreeze.com/articles_various/illustrated-eBooks-hard-copy-books-children-212.asp [30.05.2013].

Dutta, S., Bilbao-Osorio, B. (red.) (2012), *World Economic Forum,* www3.weforum.org/docs/Global_IT_Report_pdf [luty].

Efron, N. (2012), *Can looking at a computer screen affect your eyesight?*; www.abc.net.au/health/talkinghealth/factbuster/stories/2010/09/30/3025732.htm#.ULIH8YaIxn9 [listopad 2012].

Gogołek, W. (1976), *O pewnym modelu komputeryzacji dydaktyki*, Kielce.Skinner, B. F. (1954),*The Science of Learning and the Art of Teaching*, „Harvard Educational Review" nr 24.

Gogołek, W. (2012), *Komunikacja sieciowa uwarunkowania, kategorie i paradoksy*, ASPRA, Warszawa.

Hyla, M. (2012), *Przewodnik po e-learningu*, wyd. IV, Wolters Kluwer Business, Kraków.

Jeong, H. (2012), *A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception*, „Electronic Library" nr. 30, z. 3.

Jeong, H. (2012), A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception, „Electronic Library" nr 30, z. 3.

Kupisiewicz, Cz. (1966), *Nauczanie programowane,* Warszawa.

Mei-Ling Peng i in, (2012), *The Influence of Low-powered Family LED Lighting on Eyes in Mice Experimental Model*, „Life Science Journal", nr 9 (1).

Pabin, T., Karczewicz, D. (2011), *Wpływ pracy przy monitorach LCD na wybrane funkcje narządu wzroku,* „Okulistyka" nr 4.

Page, A. S., Cooper, A. R., Griew, P., Jago, R. (2010), *Children's screen viewing is related to psychological difficulties irrespective of physical activity*, „Pediatrics" nr 126 (5).

Peng, M. i in., (2012), *The Influence of Low-powered Family LED Lighting on Eyes in Mice Experimental Model*, „Life Science Journal" nr 9 (1).

Plebańska, M. (2011), *E-learning. Tajniki edukacji na odległość*, C. H. Beck, Warszawa.

Purcell K., i in., (2012), *How Teens Do Research in the Digital World*, „The Pew Research Center's Internet & American Life Project Online Survey of Teachers", 1 listopada; www.pewinternet.org/Reports/2012/Student-Research.aspx [listopad].

The Global Information Technology Report 2012.

ДИЛЕМИ ЦИФРОВОЇ ШКОЛИ

Влодзімєж Ґоґолек
проф. д-р габ. Варшавського університету,
Варшава, Польща
e-mail: wlodzimierz@gogolek.pl
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–3073–3817

АНОТАЦІЯ
Нові технології, WWW включно, комп'ютерне обладнання та програмне забезпечення стали необхідною складовою людської діяльності та всіх етапів освіти у тому числі. Надзвичайна привабливість цих технологій надто швидко та ризиковано прийняла модель впровадження інформаційних технологій у шкільну практику.

***Ключові слова**: освіта, викладання, IT, ризик, здоров'я, електронна книга.*

DILEMMAS OF DIGITAL SCHOOL

Włodzimierz Gogołek
prof. dr hab. University of Warsaw,
Warsaw, Poland
e-mail: wlodzimierz@gogolek.pl
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–3073–3817

SUMMARY
The new technologies, including WWW, computer hardware and software have become a necessary complement to human activity — also at all stages of education. The extraordinary appeal of these technologies has encouraged too hasty, in risky way, adopt the model for entry of the information technologies into school practice.

***Key words**: education, teaching, IT, risk, health, e-book.*

Стаття надійшла до редакції 25.10.2021

UDC 378.016

https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-13

KSZTAŁTOWANIE KOMPETENCJI EKOLOGICZNYCH STUDENTÓW W TOKU PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Jolanta Kasperkowiak

mgr, nauczyciel, Szkoła Podstawowa w Gębicach,
Gębice, Polska
e-mail: ekologica@tlen.pl

STRESZCZENIE

Artykuł podejmuje temat edukacji ekologicznej i edukacji dla zrównoważonego rozwoju w szkole i w społeczności lokalnej. Wyjaśnia pojęcie zrównoważony rozwój i opisuje różnice między edukacją ekologiczną a edukacją dla zrównoważonego rozwoju. Przedstawia także cele i zadania edukacji ekologicznej i edukacji dla zrównoważonego rozwoju w świetle literatury przedmiotu. Artykuł prezentuje formy pracy w edukacji ekologicznej możliwe do wykorzystania w szkole i poza szkołą, opisując jedną wybraną.

W oparciu o badania za pomocą kwestionariusza ankiety grupy dzieci uczestniczących w działaniu ekologicznym, ujawnia efekty edukacji ekologicznej szkół i współpracujących z nią instytucji i organizacji lokalnych.

Słowa kluczowe: *edukacja ekologiczna, zrównoważony rozwój (ekorozwój), edukacja dla zrównoważonego rozwoju, formy pracy w edukacji ekologicznej.*

Zawód nauczyciela wyrósł z powołania do pracy z dzieckiem. W Karcie Nauczyciela zapisano, że nauczycielem może być osoba, która (...) posiada kwalifikacje wymagane do zajmowania danego stanowiska. Dowodem na posiadanie niezbędnych kwalifikacji jest dyplom ukończenia uczelni pedagogicznej. Rozporządzenie MENiS w sprawie standardów kształcenia nauczycieli — załącznik do tego rozporządzenia — (Dz.U. 2012 poz. 131) określa jakie wiadomości i umiejętności powinien posiadać student kończący uczelnię. Absolwent uczelni pedagogicznej może pochwalić się dyplomem ukończenia uczelni czyli uprawnieniami — kwalifikacjami do pracy w placówce oświatowej, nie można jednak powiedzieć, że posiada on nie-

© Jolanta Kasperkowiak, 2021

zbędne kompetencje, do których oprócz wiedzy i umiejętności zalicza się doświadczenie. Rzeczywiste kompetencje nabywa się bowiem w doświadczeniu zawodowym.

Literatura naukowa i praktyka wskazują, że uczelnie nie wywiązują się ze swojej roli w zadawalającym stopniu w stosunku do studentów, szczególnie niekorzystnie przedstawia się przygotowanie nauczycieli do prowadzenia edukacji ekologicznej. Wsparciem dla studentów — przyszłych nauczycieli — w zakresie kształtowania ich kompetencji ekologicznych mogą stać się nauczyciele pełniący funkcję opiekuna praktyk pedagogicznych. Dotyczy to szczególnie nauczycieli, dla których edukacja ekologiczna jest sprawą priorytetową, tzn. posiadają oni niezbędną wiedzę i wypra-cowane formy pracy w edukacji ekologicznej. Przekazanie swojej wiedzy i doświadczenia studentom praktyk zawodowych sprawi, że jako kwalifikowani pedagodzy nie będą oni tracić cennego czasu na poszukiwania, lecz będą zgłębiać wiedzę i doskonalić umiejętności ekologiczne. Edukacja ekologiczna w obliczu narastającego kryzysu ekologicznego wysuwa się na plan pierwszy, powinna być priorytetem wykształcenia współczesnego człowieka — nie tylko nauczyciela. Dlatego m.in. skierowanie studenta do nauczyciela opiekuna praktyk nie powinno odbywać się w sposób przypadkowy. Niezbędna wiedza teoretyczna z edukacji ekologicznej jaką studenci powinni zdobyć podczas odbywania praktyk zawodowych musi uwzględniać współczesne tendencje w edukacji ekologicznej.

Edukacja ekologiczna (środowiskowa, przyrodnicza) jest jednym z obszarów edukacji szeroko pojętej, jej efektem ma być uzyskanie pożądanego poziomu świadomości ekologicznej społeczności lokalnej zgodnie z zasadą: „Myśl globalnie — działaj lokalnie”[1]. Wśród ważnych celów edukacji ekologicznej L. Tuszyńska wymienia, m.in.:

– zdobywanie wiedzy o przyrodzie i stanie środowiska naturalnego;

– kształtowanie poczucia odpowiedzialności za stan środowiska;

– przygotowanie do podejmowania działań prowadzących do polepszenia stanu środowiska;

– kształtowanie trwałej i właściwej postawy wobec środowiska[2].

Realizacja celów edukacji ekologicznej (EE) wymaga:

1) uznania, iż EE jest podstawowym warunkiem realizacji Polityki Ekologicznej Państwa,

[1] Agenda 21.

[2] L. Tuszyńska, *Edukacja ekologiczna dla nauczycieli i studentów*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 2006, s. 8.

2) zmiany konsumpcyjnego modelu społeczeństwa,

3) wprowadzenia edukacji ekologicznej do wszystkich sfer życia społecznego, przy jednoczesnym szanowaniu i wykorzystywaniu wartości etycznych, kulturowych i religijnych,

4) możliwości dostępu społeczeństwa do informacji o stanie środowiska przyrodniczego i edukacji ekologicznej[1].

S. M. Kwiatkowski odnosząc się do celów edukacji ekologicznej podkreśla, że charakterystycznymi ich cechami są wielowymiarowość i ponadprzedmiotowość, dlatego winny być one traktowane jako metacele edukacyjne[2].

Edukacja przyrodnicza — zaznacza K. Potyrała — nierozerwalnie łączy się z uczestnictwem w kulturze. Mówi się o różnych typach uczestnictwa w kulturze, a każdy może okazać się być ważny w doskonaleniu emocjonalnego stosunku do przyrody[3].

Nauczyciel powinien mieć wiedzę, która pozwoli mu zrozumieć, dlaczego tak ważne jest kształtowanie świadomości ekologicznej nie tylko dzieci, lecz także społeczności lokalnej — mieszkańców miejscowości, w której znajduje się szkoła. Szczególnie ważne jest zrozumienie, że zdrowie człowieka ma wartość najwyższą, ono zaś zależy od jakości środowiska naturalnego, które swym często nieświadomym działaniem człowiek niszczy.

W kształceniu ekologicznym nauczyciela ważna jest wiedza dotycząca faktów, które wpłynęły na powstawanie i kształtowanie się edukacji ekologicznej.

Wydarzenia z drugiej połowy XX wieku uświadomiły społeczności świata, jak ogromny wpływ na ludzkie życie i zdrowie ma jakość środowiska naturalnego.W latach 50.–70. XX wieku miały miejsce tragiczne wydarzenia, które wstrząsnęły opinią publiczną na świecie. W 1952 roku smog w Londynie, w ciągu kilku dni, zabił kilka tysięcy osób. Zatruwanie rtęcią Zatoki Minamata w Japonii spowodowało skażenie skorupiaków i mięczaków stanowiących podstawę żywienia ludności.

---

[1] *Przez Edukację do Zrównoważonego rozwoju, Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*, http://www.mos.gov.pl/g2/big/2009_04/97b75873145cdf7e7695ed9573147c78.pdf, z dn. 21.09.2015 r.

[2] S. M. Kwiatkowski, Wstęp, w: D. Cichy (red.*), Program edukacji środowiskowej. Teoria i praktyka*, IBE, Warszawa-Skierniewice 1996, s. 5.

[3] K. Potyrała, *Kształcenie przyrodnicze w obliczu zmian zachodzących w nauce, technice i kulturze,* w: K. Potyrała, A, Walosik, (red.), *Edukacja przyrodnicza wobec wyzwań współczesności,* Kubajak, Krzeszowice 2011, s. 63.

Japońskie słowo „*itai-itai*", oznaczające potworny ból, opisuje doznania ofiar zatrucia kadmem pól ryżowych nawadnianych wodą zawierającą ścieki z pobliskiej kopalni[1].

W Europie w 1967 r. oburzenie i przerażenie wywołała katastrofa tankowca, która spowodowała zanieczyszczenie ropą naftową wybrzeże Kornwalii.

Trzeba także wspomnieć o ziejących dymami kominach fabrycznych, rzekach zamienionych w kolektory ściekowe, tlących się hałdach, dzikich wysypiskach śmieci, setkach tysięcy ton pestycydów rozsiewanych na polach i w sadach[2]. Skutkiem czego zostały zanieczyszczone: woda, gleba, atmosfera i lasy. Zdrowie, a nawet życie populacji ludzkiej zostało poważnie zagrożone przez niekontrolowany rozwój przemysłu. A przecież dymiący komin miał być symbolem postępu cywilizacyjnego. Od tej pory problemy ekologiczne o charakterze lokalnym stały się problemami globalnymi — całej ludzkości. Ogromny wpływ na kształtowanie się świadomości ekologicznej społeczeństw świata miała publikacja Rachel Carson pt. „Cicha wiosna" (The Silent Spring) z roku 1962.

Narastanie obaw związanych z problemami środowiska naturalnego i powstanie ruchu „zielonych" było, m.in. konsekwencją opublikowanego na początku lat 70-tych słynnego raportu „Klubu Rzymskiego" pt. „Granice wzrostu". Głównym wnioskiem raportu było stwierdzenie, że tempo wzrostu gospodarczego jest niewspółmierne do ograniczonych zasobów ziemi oraz możliwości przeżycia rosnącej populacji i poradzenia sobie z zatruciem środowiska[3].

Niezbędna stała się edukacja ekologiczna całych społeczeństw: dzieci, młodzieży i dorosłych.

Przeświadczenie — aby chronić środowisko naturalne, należy drastycznie ograniczyć wzrost gospodarczy — okazało się niemożliwe do wykonania. Niełatwo zrezygnować z wysokiej jakości życia, a szczególnie społeczeństwom w krajach rozwiniętych. Zamiast dążyć do zahamowania wzrostu gospodarczego zaproponowano **zrównoważony rozwój** (ekorozwój). Edukacja ekologiczna rozumiana jest dziś jako edukacja dla zrównoważonego rozwoju.

---

[1] M. Burchard-Dziubińska, *Zrównoważony rozwój — naturalnie,* Katedra Ekonomii Rozwoju, Uniwersytet Łódzki w: http://www.e-czytelnia.abrys.pl/przeglad-komunalny/2010–2–454/srodowisko-4638/zrownowazony-rozwoj-naturalnie-1081, 21.08.2015 r.

[2] M. Burchard-Dziubińska, *Zrównoważony rozwój* ..., op. cit.

[3] A. Giddens, *Socjologia,* Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2004, s. 633.

Ekologia i edukacja ekologiczna są pojęciami rozpoznawalnymi wśród nauczycieli i zazwyczaj prawidłowo interpretowanymi. Gorzej przedstawia się znajomość i rozumienie pojęć: *zrównoważony rozwój* i *edukacja dla zrównoważonego rozwoju*. Działalność ekologiczna w środowisku lokalnym wymaga wiedzy na temat zrównoważonego rozwoju. Należy tę wiedze przybliżyć studentom-praktykantom.

Pojęcie *zrównoważony rozwój* (*sustainable development*) rozpropagowała „Światowa Komisja do spraw Środowiska i Rozwoju" powołana przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych, która ogłosiła w 1987 r. raport pt. „Nasza Wspólna Przyszłość" (Our common future). Istotą raportu było wskazanie kierunków działań mogących zapewnić trwały rozwój ludzkości w harmonii ze środowiskiem i z zachowaniem jego zasobów dla przyszłych pokoleń[1].

Zgodnie z koncepcją zrównoważonego rozwoju wzrost gospodarczy nie powinien odbywać się kosztem eksploatacji zasobów, ale „na zasadzie recyklingu, z równoczesnym ograniczeniem do minimum zanieczyszczenia środowiska. (..) Zrównoważony rozwój został zdefiniowany jako: wykorzystywanie dla wzrostu gospodarczego zasobów odtwarzalnych, ochrona gatunków zwierząt i różnorodności biologicznej oraz dbałość o zachowanie czystego powietrza, wody i ziemi"[2]. Twórcy zrównoważonego rozwoju uznali go za odpowiedni dla realizacji potrzeb obecnych oraz przyszłych generacji.

Często przytacza się definicję zapisaną w dokumentach Organizacji Narodów Zjednoczonych. Zgodnie z treścią tej definicji równoważony rozwój Ziemi zaspokaja podstawowe potrzeby całej populacji ludzkiej oraz zachowuje, chroni i przywraca zdrowie i integralność ekosystemu Ziemi, bez zagrożenia możliwości zaspokojenia potrzeb przyszłych pokoleń i bez przekraczania długookresowych granic pojemności ekosystemu Ziemi[3].

---

[1] A Kalinowska, *Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju w Polsce — stan i wyzwania w świetle ustaleń międzynarodowych podjętych na IV Konferencji UNESCO nt. Edukacji Ekologicznej (Ahmedabad 2007), IV Światowym Kongresie Edukacji Ekologicznej (Durban 2007) oraz 9 Konferencji Stron Konwencji o różnorodności biologicznej (Bonn 2008) Wyzwanie dla wszystkich,* Uniwersyteckie Centrum badań nad środowiskiem, w: http://www.rceeplock.nazwa.pl/files/rcee/mater_szkol/2_edukacja.pdf, 23.04.2015 r.

[2] A. Giddens, *Socjologia ...,* op. cit., s. 634.

[3] R. K. Stappen, *A Sustainable World...,* op. cit., w wersji angielskiej: *Sustainable development of the Earth is a development that meets the basic needs of all human beings and which conserve, protect and restore the health and integrity of the Earth's ecosystem, without compromising*

W Polsce zasada ekorozwoju zyskała rangę konstytucyjną (Art. 5 Konstytucji RP), a definicja ZR została zapisana w ustawie *Prawo ochrony środowiska*. ZR rozumiany jest tu jako proces rozwoju społeczno-gospodarczego, w którym działania polityczne, gospodarcze i społeczne wzajemnie od siebie zależą, nie zakłóca się równowagi przyrodniczej oraz trwałości najważniejszych procesów przyrodniczych, dla zagwarantowania podstawowych potrzeb ludzi, zarówno współczesnego społeczeństwa, jak i następnych pokoleń[1].

Polskie ruchy ekologiczne opublikowały raport „Ekorozwój w Polsce", w którym zamieszczono pierwszą polską definicję. Zdaniem ekologów ekorozwój jest tam, gdzie ludzie posiadają świadomość ograniczeń związanych ze skończonością zasobów Ziemi oraz zdają sobie sprawę z niezależności rytmu przyrody od człowieka. To także strategia dążenia do godnego życia w ramach tego, co jest biologicznie i fizycznie możliwe, z myślą o przyszłych generacjach. Tylko życie zgodne z zasadami ZR zapewnia trwałość funkcjonowania środowiska przyrodniczego, różnorodność gatunków i ekosystemów[2].

Istotną cechą idei rozwoju zrównoważonego jest jej **wielopłaszczyznowość**.

W dokumentach ONZ wyróżnia się trzy płaszczyzny rozwoju zrównoważonego.

- płaszczyzna ekologiczna — dotyczy zachowania środowiska naturalnego i jego zasobów;
- ekonomiczna — rozwój gospodarczy będzie stymulowany przez postęp technologiczny oraz przez zwiększanie efektywności wykorzystania surowców i pracy człowieka;
- w wymiarze społecznym uwzględnia się poprawę warunków życia i bezpieczeństwa wszystkich ludzi[3].

Trzy wzajemnie przenikające się wymiary — ekonomiczny, społeczny i ekologiczny — mają wspólną płaszczyznę — zrównoważony rozwój, który integruje działania społeczne, gospodarcze i polityczne przy utrzymaniu

---

the ability of future generations to meet their own needs and without going over the limits of long term capacity of the earth's ecosystem.

[1] *Prawo ochrony środowiska,* Ustawa z dnia 27 kwietnia 2001 roku, w: Dz. U. z 2001 r. nr 62, poz. 627.

[2] K. Kafel, *W gąszczu definicji zrównoważonego rozwoju,* MEN, http://www.ekoedu.uw.edu.pl, 1.08.2014 r.

[3] E. Mazur — Wierzbicka, *Koncepcja zrównoważonego rozwoju* ..., op. cit.

równowagi przyrodniczej, w celu zapewnienia możliwości korzystania ze środowiska współczesnych, jak i przyszłych pokoleń[1]. To najbardziej pożądane podejście do życia całej ludzkości, dotyczy gospodarki, nauki i kultury, ochrony środowiska i każdej dziedziny życia społecznego.

Rozwój zrównoważony należy rozumieć jako:

- rozwój społeczno-gospodarczy zharmonizowany ze środowiskiem,
- ograniczony rozwój społeczno-gospodarczy z poszanowaniem dóbr przyrody,
- prowadzenie wszelkiej działalności gospodarczej w harmonii z przyrodą w taki sposób, aby nie spowodować w przyrodzie nieodwracalnych zmian[2].

Zrównoważony rozwój jest ważnym elementem prawa międzynarodowego, do najważniejszych dokumentów należą:

- Globalny Program działań (Agenda 21) na XXI wiek, przyjęty na konferencji w Rio de Janeiro w 1992 roku. Agenda 21 jest programem ratowania planety, przedstawia sposób wdrażania programu zrównoważonego rozwoju w życie lokalne. Polska jako jeden z 179 krajów podpisała dokumenty z Rio, tym samym jest zobligowana do wdrażania zasad ekorozwoju i edukacji ekologicznej społeczności lokalnej. Edukację ekologiczną państwo realizuje poprzez instytucje oświatowe, m. in. szkoły i przedszkola.
- Konwencja o Dostępie do Informacji, Udziale Społeczeństwa w Podejmowaniu Decyzji oraz Dostępie do Sprawiedliwości w Sprawach Dotyczących Środowiska — Aarhus 1998 r. — chodzi o zapewnienie społeczeństwom wiedzy i świadomości dotyczącej zagadnień związanych ze środowiskiem i zwiększanie społecznego zaangażowania w tej kwestii, oraz promowania lepszego stosowania ustawodawstwa dotyczącego środowiska.

Koncepcja rozwoju zrównoważonego „została sformułowana w momencie, gdy człowiek posiadł środki techniczne umożliwiające praktycznie dowolne przekształcanie świata”.[3] Idea ekorozwoju „na miarę przewrotu kopernikańskiego” zrodziła się w atmosferze niepokoju o ciągle pogarszają-

---

[1] L. Tuszyńska, *Edukacja środowiskowa w społeczeństwie wiedzy*, Wydział Biologii UW, Warszawa 2010, s. 30.

[2] *Koncepcja ekorozwoju,* http://intra.geo.uni.lodz.pl/1koncepcja_ekorozwoju.ppt *z dn. 21.08.2014 r.*

[3] A. Pawłowski, *Problemy Ekorozwoju,* Vol. No 1, 2006, Wstęp, s. 3.

cy się stan środowiska przyrodniczego i jego niekorzystny wpływ na jakość ludzkiego życia. Od tego czasu ochrona środowiska naturalnego i zdrowia człowieka stały się największym wyzwaniem dla całej ludzkości, dlatego niezbędna stała się edukacja — edukacja *ekologiczna — edukacja dla zrównoważonego rozwoju* całej społeczności świata. Myślenie eko-logiczne koncentruje się na zmienionej relacji między człowiekiem a przyrodą, zrodziło się jako reakcja na kryzys ekologiczny (niszczenie środowiska naturalnego, zmiany klimatyczne)[1].

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju (EZR) to pojęcie szersze niż edukacja ekologiczna. Oprócz zagadnień środowiskowych zawiera również treści społeczne, takie jak: prawa człowieka, zróżnicowanie kulturowe, zdrowie i aspekty ekonomiczne.

Koncepcja *edukacji dla zrównoważonego rozwoju* określa nieco inny nurt edukacyjny. Obie — EE i EZR — mają te same korzenie: powstały z przekonania, że zniszczenie środowiska naturalnego związane z tym konsekwencje są wynikiem działalności człowieka, a zmiana tego wymaga wprowadzania zasad zrównoważonego rozwoju, jako narzędzie naprawy wskazuje się na edukację. Zadaniem edukacji dla ekorozwoju jest poszerzanie i wzbogacanie edukacji ekologicznej, nie zastępowanie jej[2]. Zakres merytoryczny edukacji ekologicznej i edukacji dla zrównoważonego rozwoju jest przedmiotem ciągłej dyskusji.

Edukacja ekologiczna opowiada się za powstrzymaniem skutków spowodowanych przez człowieka w przyrodzie, natomiast edukacja dla zrówno-ważonego rozwoju stawia na konstruktywne działania, które zmienią sposób gospodarowania zasobami przyrodniczymi i funkcjonowanie społeczeństwa oraz na nauczanie w celu osiągania świadomości ekologicznej. Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju ma promować rozwój krytycznego myślenia, kreować postawy sprzyjające ochronie środowiska i aktywny udział jednostek w procesie podejmowania decyzji. Motorem działania EZR nie jest jedynie ekologia, ale również sfera społeczna i ekonomiczna.

Szansą dla ludzkości jest kształcenie dla ekorozwoju, które wymaga edukacji każdego obywatela Ziemi, tj. dzieci, młodzieży i dorosłych. Edukacja

---

[1] F. P. Paffrath, *Umwelterziechung Okopadagogik,* w: *Taschenbuch der Padagogik,* red. H. Hierdeis, T. Hug, Baltmannsweiler 1996, t. 4. s. 1464–1472, w: H. H. Kruger, *Metody badań w pedagogice, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,* Gdańsk 2007, s. 116.

[2] E. Gajuś–Lankamer, A. M. Wójcik, *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Poradnik dla studentów nauczycieli.* UMCS, Lublin 2010, s. 29.

powinna uświadamiać konieczność walki z zagrożeniami, jakie dotykają środowisko, w którym żyje człowiek. Ma odnosić się do wymiaru etycznego — propagować wartości i normy, mi.in. równość płci, tolerancję społeczną, ochronę środowiska i zasobów naturalnych, redukcję obszarów biedy oraz sprawiedliwe, pokojowe społeczeństwa. Są one podstawą i warunkiem osiągania zrównoważonego rozwoju i wiążą się z odpowiedzialnością. Dobrze zaprojektowany proces edukacji społeczeństw ma doprowadzić do zapewnienia zrównoważonej przyszłości[1]. Niezbędna jest edukacja ekologiczna formalna, nieformalma i pozaformalna.

W ustawie o systemie oświaty zapisano, że system oświaty w Polsce zapewnia w szczególności: *„Upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej”*[2].

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych informuje, że największa odpowiedzialność za prowadzenie edukacji ekologicznej spoczywa na przedmiotach przyrodniczych. Najwięcej zagadnień dotyczących edukacji ekologicznej zawiera przedmiot przyroda (II etap kształcenia) i edukacji przyrodniczej (I etap). Edukacja ekologiczna nie ogranicza się jedynie do wymienionych przedmiotów. W wielu innych przedmiotach pojawiają się wybrane zagadnienia związane z edukacją ekologiczną, przy czym omawiane treści są adekwatne do nauczanego przedmiotu.

Kształtowanie świadomości ekologicznej społeczności lokalnej, spoczywające na gminach, to także obowiązek szkół, wynikający z prawa oświatowego, a może przede wszystkim z odpowiedzialności przed obecnymi i przyszłymi pokoleniami.

Literatura naukowa informuje o niskich kompetencjach nauczycieli do edukacji ekologicznej uczniów i społeczności lokalnej. Wynika to m.in. z braku dostatecznego przygotowywania nauczycieli do edukacji ekologicznej przez uczelnie kształcące pedagogów. Edukacja ekologiczna nie leży też w centrum zainteresowania władz oświatowych. Należy więc korzystać z wiedzy i doświadczenia nauczycieli, dla których edukacja ekologiczna jest prio-

---

[1] P. Domeracki, W. Tyburski, *Podstawy edukacji i kształtowania świadomości społecznej w duchu zrównoważonego rozwoju*, https://repozytorium.umk.pl/handle/item/1215, z dn. 23.11.2015 r.

[2] Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (z późn. zmianami), Dz. U. 2004r., rozdz. 1. art. 1. p. 11.

rytetem w ich pracy i którzy podzielą się wiedzą i doświadczeniem ze swoimi podopiecznymi — studentami odbywającymi praktyki zawodowe.

Współpraca szkoły ze środowiskiem lokalnym. Przyszły nauczyciel musi być świadomy, że praca we współczesnej szkole wymaga nieustannej współpracy ze środowiskiem lokalnym. Niezbędna jest wiedza na temat środowiska lokalnego i podmiotów — instytucji i organizacji działających w najbliższym otoczeniu szkoły.

Aktywność edukacyjna szkoły podstawowej przebiega w określonej przestrzeni i zazwyczaj dotyczy najbliższego środowiska. Szkoła oddziałuje na środowisko, zmieniając je, ale i środowisko ma wpływ na rodzaj podejmowanej przez szkołę aktywności.

Środowisko lokalne to:

– społeczność, która żyje na małej przestrzeni, a jej członkowie kierują się podobnymi wartościami, celami czy interesami; łączy ich dziedzictwo kulturowe: przynależność, tożsamość, tradycja i lojalność wobec miejscowości czy terenu;

– formy życia społecznego, takie, jak: sąsiedztwo, patriotyzm lokalny, wspólna biografia;

– miejscowe środowisko naturalne: przyroda, warunki geofizyczne, krajobraz.

W środowisku lokalnym działają instytucje państwowe: urząd (gminy, miejski), placówki oświatowe, kulturalne, organizacje samorządowe i pozarządowe: wspólnoty mieszkaniowe, kościół, z którymi współpracują szkoły podstawowe. Liczba i rodzaj instytucji społeczności lokalnej uzależniona jest od środowiska lokalnego, w jakim są usytuowane, tzn. czy jest to wieś, małe miasto, czy też duża aglomeracja miejska.

Znaczenie współpracy szkoły ze środowiskiem lokalnym dostrzegli twórcy systemu oświaty, wprowadzając System Ewaluacji Oświaty (SEO), wśród czterech obszarów ewaluacji, wyróżniono także obszar *środowisko*[1]. Dużą wagę przywiązuje się do jakości współpracy placówki z innymi instytucjami dla rozwoju uczniów a także społeczności lokalnej. Wymusza to na szkołach dokonywanie głębokiej analizy stanu relacji z podmiotami działającymi w otoczeniu szkoły, które powinny być systematyczne, zorganizowane i świadomie podejmowane[2].

[1] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. 09/168/1324 z dnia 9 października 2009 r.

[2] http://www.npseo.pl/data/various/files/dorczak.pdf, z dn. 12.09.2015 r.

W obliczu narastających problemów ekologicznych, społecznych i ekono-micznych współpraca szkoły z instytucjami i organizacjami środowiska lokalnego dla kształtowania świadomości ekologicznej społeczności lokalnej wysuwa się na plan pierwszy. Można powiedzieć nawet, że *edukacja ekologiczna pierwsza w planie, cóż po innych naukach, gdy życia na Ziemi nie stanie*? Hasło to od 15 lat przyświeca festynowi ekologicznemu w gminie Mogilno, którego głównymi organizatorami są nauczyciele szkół podstawowych i przedszkoli.

Festyn ekologiczny jest jedną z form edukacji ekologicznej społeczności lokalnej w gminie Mogilno wypracowaną wspólnie przez nauczycieli szkół podstawowych i przedszkoli.

Formy pracy w edukacji ekologicznej. Dzięki dobrej współpracy na linii nauczyciel — student pozna on formy pracy w edukacji ekologicznej, a zaproszenie go do organizacji jednej z nich pozwoli na zdobycie cennego doświadczenia i odwagi, która jest niezbędna w zawodzie nauczyciela, a szczególnie w kontaktach z rodzicami i ze społecznością lokalną.

Najbardziej efektywne w edukacji ekologicznej dzieci są formy bezpośredniego kontaktu z przyrodą. L. Domka zachęca także do korzystania z form wzmacniających w edukacji ekologicznej, takich jak: wiersz, piosenka, inscenizacja. Bliskie kontakty z przyrodą mogą być wzmacniane np. piosenką o tematyce ekologicznej, która jest ulubioną formę ekspresji dzieci, łączona z ruchem, gestem, tańcem i „powinna zajmować ważne miejsce" w zajęciach lekcyjnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych[1].

Edukacja ekologiczna to nowa subdyscyplina w edukacji. Stąd występuje ciągły brak skutecznych metod, form i treści pracy z dziećmi i społecznością lokalną. Dlatego, jak wskazuje literatura, niezwykle istotna jest kreatywność, twórczość nauczycieli i ich zaangażowanie. Tej kreatywności powinien uczyć się przyszły nauczyciel. Kreatywność nauczyciela wzbogaca proces edukacyjny i wzbudza zainteresowanie dzieci i dorosłych. Twórczy nauczyciel wskazuje drogę i staje się dobrym przykładem nie tylko dla ucznia. Kształcenie twórczych, kreatywnych nauczycieli jest więc warunkiem niezbędnym dla prowadzenia edukacji ekologicznej w szkole i społe--czności lokalnej.

S. M. Kwiatkowski zaleca, aby w pracy ucznia częściej odbywało się poszuki-wanie niż odtwarzanie, dzięki temu „proces dydaktyczny bliższy jest

[1] L. Domka, *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa-Poznań 2001, s. 110–111.

modelowi kreatywnemu, w którym jest miejsce na samodzielne wyszukiwanie, gromadzenie i przetwarzanie informacji”[1].

Formy stosowane w edukacji ekologicznej dorosłych powinny być atrakcyjne i łatwe w odbiorze, powinny przyciągać jak największą liczbę osób. Najskuteczniejsza z metod wychowania — metoda przykładu osobistego nauczyciela — dziś wydaje się trochę zapomniana. Oddziaływanie poprzez przykład osobisty to wywieranie wpływu poprzez dostarczanie odpowiednich wzorów zachowań i odpowiedniego reago-wania. Uczeń w wieku szkolnym potrzebuje wzorca zachowania, przywódcy edukacyjnego, którego będzie naśladował i pomoże mu w rozwiązywaniu problemów. Dlatego słusznie zauważa A. Mielcarek, że nauczyciel powinien sam siebie zapytać, „*jaka jest nasza postawa w odniesieniu do ochrony środowiska? Czy jesteśmy gotowi wprowadzić w czyn to, co prezentujemy w wychowaniu ekologicznym*?”[2]. Takie pytania powinien postawić sobie student, który pragnie wykonywać zawód nauczyciela. Nasze postawy wobec środowiska wpływają na naszą wiarygodność i zaufanie uczniów, ich rodziców dalszej społeczności lokalnej.

L. Tuszyńska stwierdza, że najbardziej odpowiednią w edukacji środowiskowej społeczności lokalnej wydaje się strategia problemowa, w wykorzystaniu której powinny być stosowane metody polegające na kierowaniu samodzielną pracą, metody aktywizujące, nauczanie sytuacyjne, obserwacje i doświadczenia oraz modelowanie”[3]. Jedną z nich może być metoda projektu[4].

Formy edukacji ekologicznej mogą być wykorzystane zarówno w edukacji formalnej (szkolnej), jak i nieformalnej. Wiele z wymienionych form może być wykorzystanych także jako formy współpracy szkoły ze społecznością lokalną. Wspólne przygotowanie i przeprowadzenie np. festynu, imprez, uroczystości czy konkursów, akcji ekologicznych sprawia, że obie strony uczą się od siebie nawzajem, kształtując świadomość ekologiczną, wzbogacając wiedzę, wnosząc wartości, kształtując postawy wobec środowiska, wreszcie kształtując czy naprawiając środowisko przyrodnicze. Każda ze stron ma wiele do zaoferowania. W myśl zasady — *razem można więcej*

[1] S. M. Kwiatkowski, *Wstęp,* w: D. Cichy (red.), *Program edukacji środowiskowej. Teoria i praktyka,* IBE, Warszawa-Skierniewice1996, s. 5.

[2] A. Mielcarek, *Kształtowanie postaw proekologicznych w edukacji wczesnoszkolnej, (Formation pro-ecological attitudes in early childhood education),* Edukacja Biologiczna i Środowiskowa, 2012/3, s. 75–81.

[3] L. Tuszyńska, *Diagnoza stanu edukacji środowiskowej ...,* op. cit., s. 158.

[4] J. Grzesiak, *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna dziecka*, PWSZ, Konin, s. 48–66.

takie formy współpracy dają ogromne korzyści dla jednostki, społeczności lokalnej i środowiska przyrodniczego.

Propozycja formy edukacji ekologicznej dla społeczności lokalnej. Zaproszenie studentów praktykantów do realizacji działania ekologicznego np. festynu ekologicznego wyposaży ich w niezbędną wiedzę dotyczącą edukacji ekologicznej, roli podmiotów środowiska lokalnego, pozwoli studentom na kreatywność i zdobywanie odwagi. Studenci przekonają się, że zawód nauczyciela jest zawodem wyjątkowym, nie ma w nim nudy i nie może być rutyny.

Projekt: Festyn ekologiczny pod nazwą ***Na Ratunek Ziemi — Dzieci Przyrodzie.***

1. Tytuł projektu: Festyn ekologiczny: Na Ratunek Ziemi — Dzieci Przyrodzie.

Hasłem przewodnim festynów jest sentencja: *Edukacja ekologiczna pierwsza w planie! Cóż po innych naukach, gdy życia na Ziemi nie stanie?*

Proponowane tematy: *Zwierzęta — nasi bracia mniejsi; Uwolnijmy Ziemię od śmieci; Bioróżnorodność w przyrodzie; Prawdy i mity o zwierzętach, Nasze najbliższe środowisko — piękno i jego problemy, Festyn z klimatem*.

2. Osoby odpowiedzialne za realizację projektu: Nauczyciele z Nauczycielskiego

Klubu Ekologicznego „Kropla” (nauczyciele szkół podstawowych i przedszkoli), dyrektor Wydziału Promocji i Kultury przy Urzędzie Miejskim w Mogilnie, dyrektor Mogileńskiego Domu Kultury, Komendant Straży Miejskiej w Mogilnie, pracownik PPSSE (Sanepid).

3. Główne cele festynu:

- Kształtowanie świadomości ekologicznej społeczności lokalnej w gminie Mogilno: uczniów szkół podstawowych, dzieci przedszkolnych, rodziców i szerszej społeczności lokalnej, wyrażającej się, m.in. w wiedzy, wartościach i podejmowanych działaniach na rzecz środowiska naturalnego.
- Wypracowywanie i wdrażanie skutecznych form, metod i środków kształcenia wspomagających edukację ekologiczną.
- Podejmowanie działań na rzecz zrównoważonego rozwoju.

Cele szczegółowe festynu określane są w zależności od tematyki festynu.

Cele XIV festynu pod nazwą: *Nasze najbliższe środowisko — piękno i jego problemy*.

- Podsumowanie proekologicznych działań podejmowanych w Dekadzie Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju.

- Zademonstrowanie związku z przyrodą i zwrócenie uwagi społeczności lokalnej na problemy naszego środowiska, uświadamianie, że jakość zdrowia człowieka, zależy od stanu środowiska naturalnego.
- Poznawanie najbliższego środowiska: świata roślin i zwierząt — pięknego i zagrożonego;
- Pomniki przyrody w naszej gminie, powiecie.
- Miejsca zagrożone dla środowiska: dzikie wysypiska śmieci — przeciwdziałanie im.
- Nabywanie umiejętności działania w środowisku lokalnym na rzecz przyrody.
- Rozwijanie wrażliwości i empatii u dzieci dla natury — dzieci stają się rzecznikami ekologicznego myślenia i działania.

4. Miejsce, termin realizacji, źródła pozyskiwania funduszy na realizację projektu:

Miejscem festynu ekologicznego jest Gmina Mogilno, wybór miejsca zależny był od pogody: muszla koncertowa w Parku Miejskim w Mogilnie, Mogileński Dom Kultury, Hala widowiskowo-sportowa w gminie Mogilno.

Sponsorzy: Wojewódzki Fundusz Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej w Toruniu; Urząd Miejski w Mogilnie,; Nadleśnictwo Miradz; prywatni sponsorzy; rodzice; sołectwa, przedsiębiorcy; stowarzyszenia; przychodnie weterynaryjne działające na terenie gminy.

5. Najważniejsze działania w ramach projektu:

- wrzesień — spotkanie organizatorów, ustalenia tematyki, przydział zadań do realizacji,
- listopad — wysłanie informacji do szkół i przedszkoli, kart uczestnictwa w festynie i poszczególnych konkursach,
- listopad–maj — praca z dziećmi w szkołach podstawowych i przedszkolach, przygotowywanie dzieci do konkursów ekologicznych,
- listopad–maj — pozyskiwanie sponsorów,
- maj — zakup nagród dla dzieci biorących udział w konkursach,
- dzień festynu:

1) Zbiórka uczestników festynu na boisku Szkoły Podstawowej nr 2 w Mogilnie.

O godz. 9:00 uczestnicy festynu — pod opieką Mogileńskiej Policji i Straży Miejskiej — przechodzą ulicami miasta do muszli koncertowej w Parku Miejskim, ubrani są w ekologiczne stroje, niosą transparenty zachęcające do

ochrony środowiska naturalnego, zachęcając społeczność lokalną do dbania o środowisko.

2) W parku dzieci, władze miasta i zaproszeni goście sadzą drzewo upamiętniające kolejny festyn ekologiczny.

3) W muszli koncertowej:

- Powitanie i rozpoczęcie festynu.
- Wspomnienie Świętego Jana Pawła II i jego związków z przyrodą.
- Występy artystyczne dzieci: piosenka, wiersz, inscenizacja, taniec o treści ekologicznej.
- Program artystyczny w wykonaniu młodzieży z Zespołu Szkół w Mogilnie.
- Konkursy ekologiczne dla dzieci szkolnych i przedszkolnych: *wiedzy, plastyczne, na strój ekologiczny, fotograficzny.*
- Warsztaty origami.
- Podsumowanie i wręczenie nagród za konkurs: Świat sam sobie nie poradzi — segregujmy więc odpady.
- Wręczenie nagród dzieciom biorącym udział w konkursach.

6. Współpraca w celu realizacji projektu: Bydgoskie Towarzystwo Ekologiczne; Kujawsko-Pomorskie Centrum Edukacji Nauczycieli w Bydgoszczy; Państwowa Powiatowa Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna w Mogilnie; Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; Parafia pod wezwaniem św. Jana Apostoła w Mogilnie; Nadleśnictwo Miradz; Zespół Szkół w Mogilnie; Zespół Opieki Zdrowotnej w Mogilnie; Powiatowa Komenda Policji w Mogilnie; Miejskie Przedsiębiorstwo Gospodarki Komunalnej w Mogilnie; Stowarzyszenia działające na terenie gminy i sołtysi wsi; Mogileńscy przedsiębiorcy; Biblioteka Pedagogiczna w Mogilnie; Tygodnik Lokalny Pałuki i Ziemia Mogileńska; Ekoświat (do 2010 r.); Czasopismo KP Centrum Edukacji Nauczycieli *UczMy* w Bydgoszczy.

7. Beneficjenci: uczniowie szkół podstawowych, dzieci przedszkolne, rodzice i ich rodziny, szeroko pojęta społeczność lokalna. (Ponad 400 uczestniczących dzieci ze szkół podstawowych, przedszkoli i ok. 50 nauczycieli angażujących się w realizację działania).

W festynie uczestniczą zaprzyjaźnione przedszkola i szkoły z gmin sąsiadujących.

8. Efekty:

Zasada festynu: na polu działalności ekologicznej szkoły i przedszkola nie rywalizują ze sobą. Nauczyciele z troską, odważnie patrzą na proble-

my środowiska i potrzeby edukacji ekologicznej, wspierają się wzajemnie, wymieniają doświadczeniami, podejmują działania, mając na uwadze podnoszenie świadomości ekologicznej dzieci, społeczności lokalnej i własnej. Liczne wywiady z rodzicami, obserwacje dzieci i dyskusje z nauczycielami dowodzą, że wzrasta świadomość ekologiczna dzieci, które zdobywają wiedzę, kształtują postawy wobec przyrody. Dzieci potrafią stanąć w obro-nie krzywdzonych zwierząt, dostrzegają konieczność porządkowania zabrudzonego terenu, segregują śmieci, zadają pytania, co trzeba robić, aby świat był czyściejszy i zdrowszy.

Liczba zaangażowanym osób w przygotowanie imprezy ekologicznej i liczba podmiotów środowiska lokalnego wspomagających jej realizację, poziom przygotowania dzieci do występów artystycznych, wyniki konkursów, uczestnictwo społeczności lokalnej świadczą o jakości przedsięwzięcia, które kształtuje świadomość ekologiczną mieszkańców gminy.

9. Ewaluacja projektu dokonywana jest tydzień po przeprowadzeniu imprezy podczas spotkania organizatorów festynu.

10. Inne informacje:

Festyn ekologiczny jest ostatnim etapem projektu, podsumowaniem i nagrodą dla dzieci za ich roczną pracę na rzecz przyrody. W trosce o atrakcyjność imprezy, festyn odbywał się w różnych miejscach i miał różny przebieg. Zawsze najważniejsza była edukacja przez zabawę, występy dzieci, konkurs plastyczny, przemarsz ulicami Mogilna, zasadzenie drzewka w parku i zaproszeni goście. Podczas festynów miały miejsce również takie akcenty edukacji dzieci jak: pokazy: ratownictwa medycznego, tresury psów policyjnych, ratownictwa straży pożarnej, warsztaty ekologiczne o różnej tematyce.

Wyniki badań własnych. W pracy nauczyciela konieczne jest nieustanne dokonywanie ewaluacji, refleksji dotyczących swojej działalności i efektów z nią związanych. Student może czynnie uczestniczyć w ewaluacji poprzez, m.in. współudział w opracowywaniu kwestionariusza ankiety, przeprowadzaniu badania i dokonywaniu analizy wyników ankiety. To bezcenne doświadczenie zdobyte na tym etapie sprawi, że w przyszłości będzie on podchodził do swej pracy w sposób refleksyjny, to także kształtowanie dobrych nawyków w zawodzie nauczyciela. Obraz nauczyciela zaobserwowany przez praktykanta często na długo zapada w jego świadomości. Obraz ten powinien być dobrym przykładem i inspiracją dla studenta przygotowującego się do zawodu nauczyciela.

W celu uzyskania rzetelnych informacji dotyczących efektów ekologicznych u dzieci szkół podstawowych, na które mógł mieć wpływ festyn ekologiczny, przeprowadzono właściwe badania. Za pomącą kwestionariusza ankiety przebadano uczniów klas II i III, a także IV i V — miesiąc po festynie. 110 uczniów odpowiedziało na 11 pytań — 10 pytań było pytaniami wyboru, 1 pytanie miało charakter otwarty.

Dzięki festynowi ekologicznemu 108, to jest 98,2 % uczniów chętniej spędza czas na łonie natury oraz uczy się odpowiedzialności za siebie i otaczający świat; 97,3 % respondentów twierdzi, że oszczędza wodę, prąd, segreguje śmieci, a 95,5 % potrafi wyjaśnić, dlaczego należy to robić. Z większą troską patrzy na środowisko naturalne, rozumie też, że jakość środowiska zależy od każdego człowieka, a zdrowie człowieka zależne jest od środowiska naturalnego — tak odpowiedziało 94,5 % dzieci. Natomiast 92,7 % odpowiadających zadeklarowało właściwą postawę, stwierdzając, że stanie w obronie zwierzęcia, nad którym ktoś się znęca. Pozostałe dzieci nie zwróciłyby uwagi, ponieważ wstydziłyby się lub bałyby się to zrobić. Nauczyło się nie zaśmiecać środowiska — 90,9 % uczniów, a 87,3 % dowiedziało się dzięki festynowi, że wiele musi się jeszcze nauczyć.

Na pytanie otwarte: Czy warto brać udział w festynie ekologicznym, 108 na 110 dzieci odpowiedziało twierdząco. Dwoje dzieci nie miało zdania.

Odpowiedzi dzieci wyjaśniające, dlaczego warto uczestniczyć w festynie ekologicznym:

- bawię się, uczę się, biorę udział w konkursach, każde dziecko dostaje nagrody, książki, gry, z których uczymy się o przyrodzie;
- uczę się jak dbać o naszą planetę;
- uczę się jak: oszczędzać wodę, pomagać zwierzętom, segregować śmieci;
- można się dobrze bawić i robić świetne zdjęcia;
- nauczyłem się, że trzeba reagować, gdy ktoś szkodzi środowisku, np. bije zwierzęta, zwierzęta mają swoje prawa;
- można wystąpić na scenie i można poznać nowych kolegów;
- interesuję się przyrodą i chcę o niej wiedzieć jak najwięcej, lubię też występować.

Wyniki ankiety są optymistyczne. Systematyczna praca z dziećmi prowadzona przez nauczycieli dała oczekiwane rezultaty. Aby wiedzę i świadomość ekologiczną uczniów utrzymać na tym poziomie i poszerzać ją, niezbędna jest dalsza systematyczna edukacja.

Festyn ekologiczny wpływa także na kształtowanie świadomości ekologicznej rodziców dzieci przedszkolnych i szkolnych, a nawet całych rodzin. Rodzice, starsze rodzeństwo, dziadkowie przygotowują dzieci do festynu poprzez, m.in. przygotowywanie strojów ekologicznych, haseł, dekoracji, przygotowanie do konkursów wiedzy ekologicznej: uczenie piosenek, wierszy, inscenizacji. Dzięki zaangażowaniu się członków rodzin i uczestnictwu w festynie zdobywają wiedzę i kształtują własne postawy wobec przyrody.

Festyn ekologiczny przynosi także korzyści środowisku naturalnemu, to liczne zasadzone drzewa w miejscach, gdzie odbywał się festyn, w Parku Miejskim, aleja drzew na terenie Ośrodka Sportu i Rekreacji w Mogilnie.

Warto wspomnieć o efektach w postaci wytworów prac dzieci, które prezentowane są na wystawach plastycznych, fotograficznych w szkołach, przedszkolach, Urzędzie Miejskim w Mogilnie czy w Mogileńskim Domu Kultury.

Jeśli edukacja ma przynosić oczekiwane efekty musi być prowadzona celowo i systematycznie. Dlatego festyn ekologiczny organizowany jest cyklicznie od 2001 roku.

Odbywanie praktyk studenckich w szkole podstawowej pod opieką odpowiedniego nauczyciela-mentora pozwoli studentowi na zdobycie wiedzy i doświadczenia koniecznego do prowadzenia edukacji ekologicznej, w mniejszym lub w większym stopniu, jest to obowiązek każdego nauczyciela. Uczestnictwo praktykanta w procesie edukacji powinno być rzeczywiste, pełne wyzwań, powinno odbywać się w atmosferze przyjaźni i zrozumienia dla jego niewiedzy i braku doświadczenia.

Dodatkową ważną kwestią jest pozyskiwanie i przygotowywanie młodych nauczycieli dla edukacji ekologicznej. Jest to dobry okres w rozwoju przyszłego pedagoga, aby ukierunkować jego zainteresowania.

LITERATURA

Burchard-Dziubińska, M. (2015), *Zrównoważony rozwój — naturalnie,* Katedra Ekonomii Rozwoju, Uniwersytet Łódzki w: http://www.e-czytelnia.abrys.pl/przeglad-komunalny/2010–2–454/srodowisko-4638/zrownowazony-rozwoj-naturalnie-1081, 21.08.2015 r.

Domeracki, P., Tyburski, W. (2015), *Podstawy edukacji i kształtowania świadomości społecznej w duchu zrównoważonego rozwoju*, https://repozytorium.umk.pl/handle/item/1215, z dn. 23.11.2015 r.

Domka, L. (2001), *Dialog z przyrodą w edukacji dla ekorozwoju*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa-Poznań.

Gajuś–Lankamer, E., Wójcik, A. M. (2010), *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju. Poradnik dla studentów nauczycieli.* UMCS, Lublin.

Giddens, A. (2004), *Socjologia,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Grzesiak, J. (2014), *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna dziecka.* PWSZ, Konin.

Kafel, K. (2014), *W gąszczu definicji zrównoważonego rozwoju,* MEN, http://www.ekoedu.uw.edu.pl, 1.08.2014 r.

Kalinowska, A. (2008), *Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju w Polsce — stan i wyzwania w świetle ustaleń międzynarodowych podjętych na IV Konferencji UNESCO nt. Edukacji Ekologicznej (Ahmedabad 2007), IV Światowym Kongresie Edukacji Ekologicznej (Durban 2007) oraz 9 Konferencji Stron Konwencji o różnorodności biologicznej. Bonn.*

Koncepcja ekorozwoju, http://intra.geo.uni.lodz.pl/1koncepcja_ekorozwoju.ppt z dn. 21.08.2014 r.

Kwiatkowski, S. M., Cichy (red.*) (1966), Program edukacji środowiskowej. Teoria i praktyka*, IBE, Warszawa-Skierniewice.

Mielcarek, A. (2012), *Kształtowanie postaw proekologicznych w edukacji wczesnoszkolnej, (Formation pro-ecological attitudes in early childhood education),* Edukacja Biologiczna i Środowiskowa, nr 3.

Paffrath, F. P. (1996), *Umwelterziechung Okopadagogik,* w: *Taschenbuch der Padagogik,* red. H. Hierdeis, T. Hug, Baltmannsweiler 1996, t. 4. w: H. H. Kruger, *Metody badań w pedagogice, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne,* Gdańsk 2007.

Potyrała, K. (2011), *Kształcenie przyrodnicze w obliczu zmian zachodzących w nauce, technice i kulturze,* w: K. Potyrała, A, Walosik, (red.), *Edukacja przyrodnicza wobec wyzwań współczesności,* Kubajak, Krzeszowice.

Prawo ochrony środowiska, Ustawa z dnia 27 kwietnia 2001 Dz. U. 2001 r. nr 62, poz. 627.

P*rzez Edukację do Zrównoważonego rozwoju, Narodowa Strategia Edukacji Ekologicznej*, http://www.mos.gov.pl/g2/big/2009_04/97b75873145cdf7e7695ed9573147c78.pdf, 21.09.2015 r.

Tuszyńska, L. (2006), *Edukacja ekologiczna dla nauczycieli i studentów*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa.

Tuszyńska, L. (2010), *Edukacja środowiskowa w społeczeństwie wiedzy*, Warszawa.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. 09/168/1324 z dnia 9 października 2009 r.

Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r. (z późn. zmianami), Dz. U. 2004r.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ НА КУРСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Йоланта Касперковяк
мгр., викладач, початкова школа,
Гембіце, Польща
e-mail: ekologica@tlen.pl

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається тема екологічної освіти для сталого розвитку в школах та місцевих громадах. Стаття визначає концепцію сталого розвитку та розглядає відмінності між екологічною освітою та освітою для сталого розвитку. Також висвітлюються завдання та мета двох освіт на основі відповідної літератури. Показані форми роботи з екологічного виховання з описом одного прикладу, які можна використовувати у школі та поза нею. У статті показані наслідки екологічної освіти шкіл, установ та місцевих організацій, що були досліджені за допомогою анкетування групи дітей, які брали участь в екологічному фестивалі.

Ключові слова*: екологічна освіта, сталий розвиток, освіта для сталого розвитку, форми роботи з екологічної освіти.*

SHAPING ECOLOGICAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN THE COURSE OF TEACHING PRACTICE

Jolanta Kasperkowiak
MA, teacher, Primary School,
Gębice, Poland
e-mail: ekologica@tlen.pl

SUMMARY

The article undertakes the subject of the environmental education and the education for sustainable development at schools and in a local community. It explains the concept of sustainable development and describes the differences between the environmental education and education for sustainable development. The article also presents aims and tasks of the environmental education and education for sustainable development based on the literature of the subject. It shows forms of work in the environmental education that is possible to use in and out of a school, describing the one selected.

The article shows the effects of the environmental education of the schools as well as the institutions and the local organizations cooperating with the schools.

For this purpose, the group of the children participating in the ecological festival was tested by a questionnaire.

Key words: *environmental education, sustainable development, education for sustainable development, forms of work in environmental education.*

Стаття надійшла до редакції 10.10.2021

UDC 378.016

https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-14

EFEKTYWNOŚĆ KSZTAŁCENIA W KONTEKŚCIE POTRZEBY KSZTAŁTOWANIA KULTURY ESTETYCZNEJ NA ZAJĘCIACH POZALEKCYJNYCH

Mirosław Kordowski

prof. dr hab., Uniwersytet im. Adama Mickiewicza,
Poznan, Polska
e-mail: Kordowski-dyrygent@o2.pl
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–2110–1113

STRESZCZENIE

Współczesny świat wymaga od nas ustawicznego kształcenia oraz pobudzenia społecznej i zawodowej aktywności. Takie działania należy wprowadzać jak najszybciej już u małych dzieci w przedszkolu, w szkole, bo „Czym skorupka za młodu nasiąknie...". Dlatego należy postawić na wszechstronny rozwój dziecka, przy czym należy uwzględnić jego indywidualne potrzeby. Rola muzyki w tym zakresie jest bardzo duża, ponieważ muzyka to m.in. harmonia. Jej wpływ na układ psychosomatyczny udowodniono już w starożytności. Obcowanie ze sztuką ma niebagatelny wpływ na rozwój osobowości, na wszechstronny rozwój dziecka, a w przyszłości dorosłego człowieka. Dlatego takie działania należy wprowadzać jak najwcześniej. Bardzo istotne jest tutaj zachowanie ważności indywidualnej jednostki, bo tylko takie podejście może prowadzić do rozwoju. Nie można niczego narzucać. W takich działaniach nie może być też przypadkowości. Rozmiar i proporcje należy dostosować do realnych potrzeb, nie można dostarczać nadmiaru doświadczeń i tak, jak w każdej dziedzinie — należy zachować umiar. W tych wszystkich działaniach bardzo dużą rolę odgrywa szkoła, która nie zawsze zachowuje równowagę między zajęciami szkolnymi a pozaszkolnymi. Często też się spotyka narzucanie utartych schematów, standardów, co niestety nie prowadzi do rozwoju, a wręcz hamuje rozwój indywidualnej twórczości. Należy umiejętnie rozbudzać wrażliwość estetyczną w jak najmłodszym wieku i w ten sposób wydobyć zdolności odbierania wrażeń za pośrednictwem zmysłów. I tutaj właśnie ogólnie pojęta sztuka winna być środkiem do kształtowania osobowości, bo właśnie obcowanie ze sztuką prowadzi do ogólnego rozwoju jednostki.

Prowadząc Orkiestrę Dętą OSP przy MGOK w Koronowie, mam okazję obserwować te wszystkie zjawiska. Granie w orkiestrze, to nie tylko edukacja stricte muzyczna, to również działanie prowadzące do rozwoju takich cech, jak odpo-

© Mirosław Kordowski, 2021

wiedzialność, punktualność, szacunek do dyrygenta i do samych siebie nawzajem, to również poznawanie historii, wzbudzanie patriotyzmu, a także zmiana wrażliwości na muzykę, rozwój osobisty, możliwość poznawania innych ludzi, z których często rodzą się przyjaźnie, no i wreszcie — poczucie własnej wartości.

Słowa kluczowe: *estetyka, rozwój, wrażliwość, harmonia, osobowość, sztuka*

Wstęp. Rozwój nauki i techniki wymaga od współczesnego człowieka stałego poszerzania wiedzy i doskonalenia. Nie wystarcza już wykształcenie uzyskane w szkole i dyplomy dezaktualizujące się po kilku latach. Konieczne staje się kształcenie ustawiczne jako wynik w gospodarce i kulturze, jako trwały proces towarzyszący człowiekowi przez całe życie, stanowiący składnik jego społecznej i zawodowej aktywności.

Naczelnym zadaniem oświaty i wychowania staje się przygotowanie człowieka do wszechstronnego rozwoju, udziału w życiu społecznym, politycznym i kulturalnym. W realizacji tego zadania bardzo ważną rolę odgrywa wychowanie estetyczne jako znaczące ogniwo w całym procesie wychowania. Wpływa ono na rozwój osobowości człowieka, na kształtowanie kultury estetycznej, umiejętności rozumienia i oceniania zjawisk estetycznych. Dzięki współczesnej technice obecność sztuki w naszym codziennym życiu stało się faktem. Należy zatem przygotować dzieci i młodzież do jej właściwego odbioru. Odpowiedzialną rolę przewodnika wprowadzającego w świat sztuki pełni nauczyciel wychowania muzycznego czy muzyki[1].

Uczyć się zmiany, uczyć się współdziałania — oto dwa główne zadania nowego wychowania, do którego realizacji szkoła powołana jest tylko w sposób częściowy i wspomagana przez permanentną edukację ludzi dorosłych[2].

Po okresie szkolnym, który stanie się tylko jednym z etapów, a długość jego nie będzie musiała w sposób konieczny być przedłużana, jak to dotychczas sądzono, edukacja permanentna uczyni jednostkę sprawną w toku całego jej aktywnego życia. Wykształci w niej funkcjonalną mobilność, pozwalającą na zdobywanie przydatnych wiadomości zawsze wtedy, gdy zachodzi rzeczywista potrzeba. Umiejętność wykorzystywania tych wiadomości w sposób właściwy, szybki i wydajny oraz zapominania ich w odpowiedniej chwili[3].

---

[1] A. Nyderek, *Czynniki warunkujące skuteczność pracy pedagogicznej nauczyciela wychowania muzycznego*, IKN im. Władysława Spasowskiego ODN w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1988, s. 1.

[2] Tamże, s. 26.

[3] R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1986, s. 26–27.

Istnienie świata sztuki stanowi niepodważalny dokument siły i wielkości człowieka przerastającego niedoskonałe wymiary istnień indywidualnych. Ta pewność może stanowić dla człowieka źródło humanistycznego poglądu na świat isiły w walce o utrzymanie jego tożsamości. Sztuka zatem to istotna odmiana bycia człowiekiem. Podstawą do estetycznej samowiedzy człowieka i punkt wyjścia do bardziej świadomego kierowania własnym życiem. Wzbogacanie własnego życia to przede wszystkim nadawanie mu piętna niepowtarzalnej indywidualności[1].

Organizacja czasu ucznia. Główne zainteresowanie szkoły i nadrzędnych dla niej instytucji skupia się zwykle na wspólnym czasie pracy ucznia i nauczyciela. Co dzieje się poza lekcją, nie bardzo wiadomo. Na ogół mamy mgliste o tym wyobrażenie. Wydaje się, że nawyk patrzenia na całość procesu kształcenia głównie przez pryzmat tego, co dzieje się na zajęciach szkolnych, jest nie tylko przestarzały, lecz także niekorzystny. Przy istnieniu i kontynuowaniu tego typu nawyków nie można się dziwić nadmiernemu przeciążeniu uczniów wysiłkiem umysłowym, który ponadto niejednokrotnie ma znamiona jednostronności. Nie można się też dziwić na przykład takim faktom, że nauczyciel zostaje na początku roku zaskoczony zawiadomieniem, że będzie prowadził takie lub inne zajęcia w niewiadomych do końca warunkach.

Należałoby podjąć pewne próby wskazujące na wzrost zainteresowania budżetem czasu ucznia, co może umożliwić traktowanie na równi czasu pracy na zajęciach szkolnych z czasem poświęconym na pracę poza zajęciami. Być może doczekamy się, że w programach zawarte będą informacje dotyczące nie tylko liczby godzin lekcyjnych w szkole, ale również informacje dotyczące liczby godzin spędzonych przez ucznia na pracy umysłowej poza lekcjami.

Czas wolny a zajęcia pozalekcyjne. W naszej rzeczywistości (oświatowej) zajęcia pozalekcyjne zepchnięto do roli drugo-, a nawet trzeciorzędnej. Tu, gdzie nie ma limitu grup wiekowych i określonej liczebności grup, a wymiar godzin etatowych jest wyższy od przeciętnego pensum nauczyciela, dydaktyka spotyka często ofiarna i niedoceniona praca. Czy słusznie? W takich krajach, jak Holandia i Wielka Brytania dzieci rozpoczynające naukę od piątego roku życia przebywają w szkole około sześć godzin dziennie. Nie są jednak osamotnione. Towarzyszy im fachowa opieka nauczycieli-wychowawców, którzy poza „wyrównywaniem" poziomu wiedzy

[1] I. Wojnar, w: *Świat sztuki. Dedykowane Irenie Wojnar*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2006, s. 7.

u dzieci, oferują im interesujące zajęcia pozalekcyjne, rozwijające zainteresowania dziecka.

Podobny stosunek do problematyki zajęć pozalekcyjnych daje się zaobserwować w USA, lub dom kultury niż tradycyjną szkołę. Wszystkie te zabiegi zdążają do jednego celu — wszechstronnego rozwoju dziecka przez zapewnienie mu, poza rozwojem cech instrumentalnych osobowości, kształtowania w równej mierze cech kierunkowych. Wartościowe formy zajęć pozalekcyjnych pozwalają spędzać w sposób interesujący czas wolny, rozwijać zainteresowania, przygotować się do roli uczestnika kultury (również masowej), kształtować uzdolnienia oraz motywować do nauki przez działania pobudzające do samodzielnego myślenia.

Wspólnym mianownikiem funkcji opiekuńczo-wychowawczej szkoły oraz pracy pozalekcyjnej jest czas wolny dziecka. „Wiemy dobrze, że potrzeby opieki, zwłaszcza wychowawczej, są bardzo ważne w odniesieniu do tych momentów w życiu dziecka, kiedy pozostaje ono bez opieki dorosłych. W takiej sytuacji dziecko dokonuje dowolnego wyboru rodzaju i terenu zajęć, nie podlegając kontroli.

Z socjopedagogicznego punktu widzenia jest to czas wolny i to ten rodzaj czasu wolnego, którego spędzanie nie jest ani organizowane, ani nadzorowane przez dorosłych domowników”[1]. Można przytoczyć wiele definicji określających pojęcie czasu wolnego. Publikacje na ten temat powstały już w latach sześćdziesiątych i osiemdziesiątych poprzedniego wieku. Wystarczy wymienić niektórych autorów:

A. Sicińskiego[2], Z. Dąbrowskiego[3] i G. Toti[4].

W literaturze pedagogicznej podkreśla się również, że czas wolny dzieci i mło-dzieży charakteryzuje się czterema funkcjami, takimi jak:

1. wypoczynek,
2. rozrywka,
3. rozwój zainteresowań i uzdolnień,
4. poszukiwanie miejsca w społeczeństwie.

Różnicę między trzema pierwszymi funkcjami czasu wolnego, a funkcją czwartą ilustruje rys. 1.

---

[1] M. Żelazkiewicz, *Zajęcia pozalekcyjne i opiekuńcza działalność szkoły*, PWN, Warszawa 1984, s. 20.

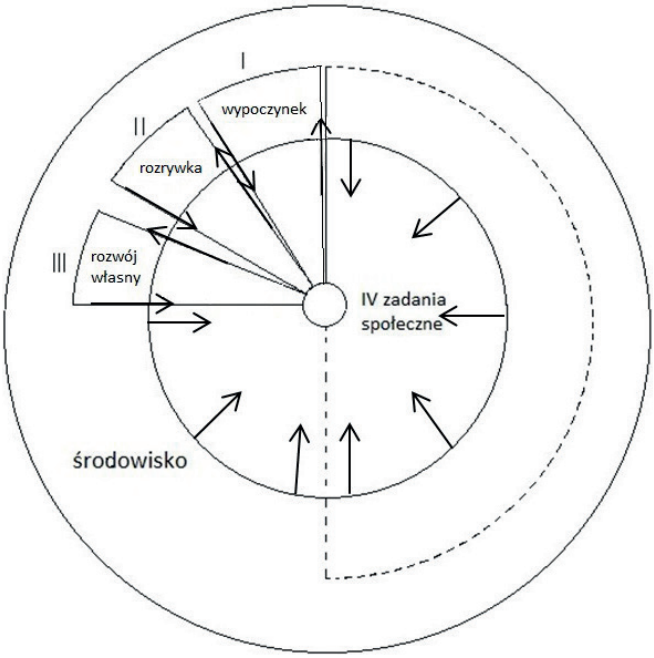
[2] A. Siciński (red.), *Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce*. PWN, Warszawa 1988, s. 190.

[3] Z. Dąbrowski, *Czas wolny dzieci i młodzieży*. PZWS, Warszawa 1986, s. 13.

[4] G. Toti, *Czas wolny*. KiW, Warszawa 1983, s. 325.

Rysunek 1

Funkcje czasu wolnego



Z rysunku 1 wynika, że wypoczynek, rozrywki oraz rozwój zainteresowań i uzdolnień pozostaje w kręgu podobnych potrzeb dziecka. A więc wypoczywa się, aby odrodzić siły fizyczne i psychiczne, szuka się odmiany i rozrywki, aby mieć przyjemność, uprawia zajęcia samokształcące lub artystyczne, aby podnieść poziom swojej wiedzy i umiejętności. Czwarta natomiast funkcja czasu wolnego tworzy krąg zamknięty.

Zgodnie z założeniem C. Freineta, że każde dziecko ma prawo do własnej indywidualności, czas wolny bywa przez uczniów wykorzystywany różnie. Przeważnie ogranicza się on do kontaktów z rówieśnikami.

Przeznaczając czas wolny dziecka na uczestnictwo w życiu kulturalnym, gwarantujemy bezinteresowny stosunek do wartości kultury. Zajęcia pozalekcyjne mogą stać się narzędziem do likwidacji tzw. dolnej granicy poziomu kulturalnego społeczeństwa, określanego w literaturze przedmiotu mia-

nem „minimum kulturalnego”[1]. Mogą być dla dziecka wyspą kulturalną na wsiach i w niewielkich ośrodkach miejskich. Zajęcia pozalekcyjne mają do zaoferowania, poza wychowaniem do kultury, również innego typu działalność, która wynika z ich złożonej funkcji.

Specjalne funkcje muzyki. Charakter, osobowość, rozwój indywidualny dzieci i młodzieży to podstawowa problematyka w pracy wychowawczej. Człowiek pomysłowy, zaradny, o rozwiniętej indywidualności, a jednocześnie zdyscyplinowany i moralny, w przeciwieństwie do człowieka biernego, aspołecznego, niesamodzielnego, bez fantazji, poczucia humoru, niezaradnego, o ograniczonych potrzebach kulturalnych, jest w społeczeństwie kimś cennym, decydującym o osiągnięciach własnych i społeczeństwa. Celowo więc należy rozważyć, w jakim stopniu i w jaki sposób muzyka współdziała w ogólnym wychowaniu młodego człowieka, mającym rozwijać te pozytywne cechy charakteru.

Nachiro Fukus, dyrektor Akademii Muzycznej w Tokio, stwierdził, że: muzyka pomaga w fizycznym rozwoju dziecka, rozwija zdolność formowania koncepcji formy, struktury, objętości, ujęcia otaczającego świata, uspołecznia przez uczestnictwo w pracy grupy, uczy koncentracji uwagi.

Mało jest dziedzin w życiu społecznym, w którym muzyka nie miałaby zastosowania. W wojsku, poza zasadniczą funkcją estetyczną, pełni także rolę specjalną, dodając otuchy przed walką, usprawniając marsz, mobilizując, utrwalając przez pieśń określone idee i postawę żołnierza.

Podobne funkcje pełni muzyka w niektórych obrzędach ludowych, akcjach społecznych, gdzie z jednej strony chodzi o zbiorową manifestację, a z drugiej o rozpowszechnienie określonych idei.

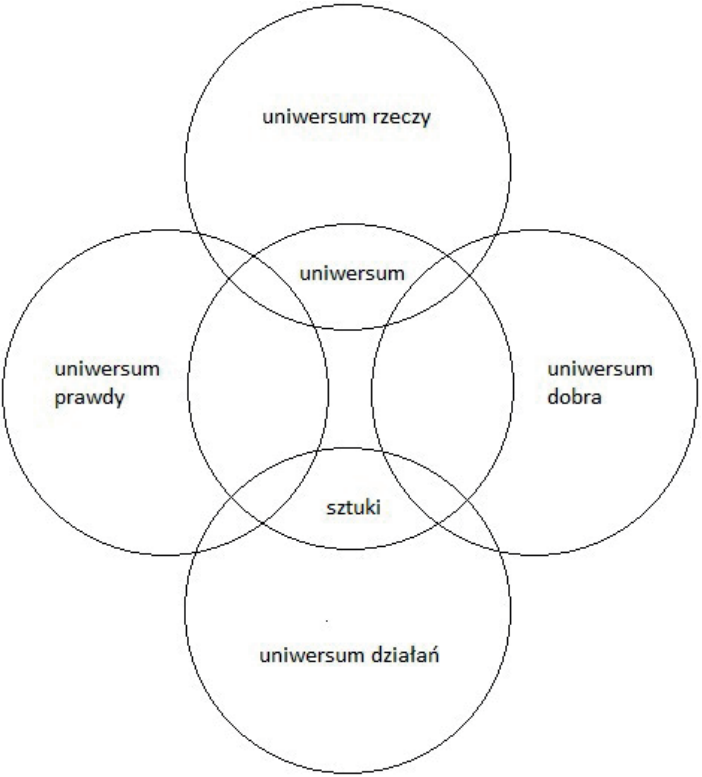
Jak daleko muzyka jest zakorzeniona w życiu każdego narodu, świadczy choćby posiadanie przez każde państwo hymnu państwowego. Nie ma ważnego wydarzenia o znaczeniu wewnątrzpaństwowym, a nawet międzynarodowym, podczas którego nie wykonywano by hymnu. Również w programie każdej akademii część muzyczna znajduje ważne miejsce.

Swoistą funkcję pełni muzyka także w reklamie. Na przykład audycje radiowe, programy telewizyjne udoskonalane przerywnikami reklam. Gdyby nie podkład muzyczny, zestawiany z fragmentów popularnych melodii, które powodują, że tekst czytany czy oglądany staje się bardziej interesujący i łatwiej go zapamiętać, reklama nie wzbudzałaby takiego zainteresowania.

[1] A. Przecławska, *Zróżnicowanie kulturalne a problemy wychowania*, PWN, Warszawa 1986, s. 236.

Rysunek 2

Oddziaływanie sztuki



W różnego typu lokalach, restauracjach muzyka pełni określone funkcje: przyspiesza krążenie krwi, pobudza czynności gruczołów wydzielania wewnętrznego, poprawia humor i tym samym zwiększa apetyt, jednocześnie jest czynnikiem przyciągającym, zwłaszcza dla pewnej kategorii kawiarniano-barowych melomanów[1].

Muzyka ma zastosowanie w najróżniejszych dziedzinach życia, wszędzie tam, gdzie chodzi o masowe czy indywidualne stwarzanie pewnego nastroju i stanów emocjonalnych.

[1] J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*, PWN, Warszawa 1991, s. 307.

Wybrane czynniki warunkujące efektywność kształcenia w kontekście potrzeby kształtowania kultury estetycznej. Wstęp. K. Dąbrowski twierdził, że: „Sztuka jest drogą do rozumienia siebie i innych, do zastanowienia się nad sobą i innymi. Jest bodźcem do rozwoju przez poznanie i poruszenie psychicznego środowiska wewnętrznego i naszych auten-tycznych stosunków z otoczeniem”[1]. Możliwość rozumienia siebie i innych przez kontakt ze sztuką oraz możliwość rozwojowego oddziaływania sztuki unaocznia model przenikania uniwersum sztuki w inne systemy zaproponowane przez M. Gołaszewską[2].

W modelu tym również zjawiska przyrody wprowadzone zostają do **uniwersum sztuki,** ponieważ zdaniem autora są one wyodrębniane, strukturowane i traktowane jako przedmioty estetyczne (*quasi* dzieła sztuki) przez artystów i odbiorców sztuki. Pojęcie istoty uniwersum sztuki staje się niezbędne do uświadomienia sobie roli sztuki w życiu jednostki i społeczeństwa. Uświadomienie tej roli pozwala lepiej rozumieć niepokoje, konieczności i nadzieje związane z sytuacją człowieka współczesnego i perspektywami jego istnienia. Wszak, jak twierdzi E. Willems: „Rzeczy objawiają się, pozwalają się używać, wpływać na siebie człowiekowi o tyle, o ile szanuje ich naturę i rozumie je. Jeśli ślepo się na nie rzuca, nie dostaje odpowiedzi albo zbiera burzę”[3].

Człowiek współczesny a potrzeba kontaktu z wartością estetyczną. Świat współczesny w zasadzie eksponuje **człowieka zewnętrznego**, to znaczy: sprawnego, aktywnego, dobrze poinformowanego, przygotowanego do pełnienia konkretnych funkcji, ról społecznych i obowiązków. Dzieje się tak, mimo że od wielu już lat wskazuje się na negatywne konsekwencje jednostkowe i społeczne wspomnianego stanu rzeczy. Analizując sytuację zewnętrznego człowieka, zwraca się uwagę na możliwe ubóstwo jego życia wewnętrznego i stopniowe ograniczanie jego prawdziwie ludzkiej reakcji. Człowiek współczesny niejednokrotnie traktowany jest w kategorii przedmiotu i, co rodzi szczególnie niebezpieczny układ, bywa, że nie przeciwstawia się temu bądź przez nieświadomość rzeczy, bądź z racji wielorako uwarunkowanej rezygnacji z widzenia siebie jako podmiotu. To z kolei umożliwia manipulowanie człowiekiem bez liczenia się z jego prawem do samostanowienia i szacunku, pozwala też na widzenie człowieka przede wszystkim jako układ

[1] K. Dąbrowski, *Zdrowie psychiczne*, PWN, Warszawa 1989, s. 45.
[2] M. Gołaszewska, *Universum sztuki*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1994, s. 25.
[3] E. Willems, *O dyskursywności estetycznej*, PWN, Warszawa — Kraków 1993, s. 237.

reaktywny. Van de Lier, mając na względzie sytuację współczesnego człowieka, stworzył pojęcie **człowiek sieci**. Jednostka ludzka bywa stosunkowo często uwikłana w sieć stworzoną w imię dobra człowieka, która jednakże w konkretnym swym wymiarze zagraża człowiekowi przytłoczeniem, jakiemu nie jest on w stanie sprostać. Nie będzie bezpodstawne stwierdzenie, że częstokroć oka tej sieci w pewnym fragmencie utkane są przez funkcjonujący formalnie system edukacji. Mówi o tym wiele dokumentów, między innymi historyczny już *Raport* E. Faure'a, który również potwierdza tezę o jednostronności w rozwoju współczesnego człowieka, spowodowanej położeniem nacisku na intelektualny wymiar tego rozwoju przy jednoczesnym zaniedbaniu rozwoju pozostałych sfer osobowości. Bywa też, że teraźniejszość staje się ciężarem uniemożliwiającym dostrzeżenie przyszłości, wówczas świat jawi się człowiekowi przez pryzmat wrogości i jednostka ma poczucie **przestrzeni zamkniętej**. W *VII Raporcie Klubu Rzymskiego* akcentuje się zarówno znaczenie czynnika ludzkiego w rozwiązywaniu ważkich problemów ludzkości, jak też potrzebę perspektywicznego spojrzenia na rzeczywistość. Raport ten zakłada, że człowiek, jako istota kreująca rzeczywistość i odpowiedzialna za jej kształt i rozwój, powołany jest do racjonalnych działań dla wspólnego dobra, a kształcenie ma przygotować ludzi do przewidywania przyszłości i zapobiegania w miarę możliwości sytuacji uczenia się przez stres.

Nasuwa się więc pytanie: Czy może działać racjonalnie w imię wspólnego dobra człowiek jednostronnie rozwinięty**, człowiek zewnętrzny, człowiek sieci**, wreszcie **człowiek w przestrzeni zamknięty**? Sądzę, że pytanie nie wymaga odpowiedzi, jest ona rzeczywistą dla każdego myślącego człowieka. B. Suchodolski w Przedmowie do polskiego wydania *VII Raportu Klubu Rzymskiego* stwierdził, że akcentując „[...] rolę człowieka jako obywatela świata, jako gospodarza cywilizacji globalnej [...]" nie można pomijać jednostki, kultury, rozwoju osobowości człowieka[1]. „Oczywiście potrzebny jest nad wszystkim ład świata, w którym żyjemy i w którym możemy zginąć [...]"[2], pisze B. Suchodolski i następnie zauważa: „ale potrzebny jest ludziom także i ład wewnętrzny; może nawet jak najbardziej potrzebny w tych czasach niespokojnych i okrutnych"[3]. Stwierdziwszy, że człowiek jest

[1] B. Suchodolski, Przedmowa do wydania polskiego, w: J. W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza, *Uczyć się — bez granic*. PWN, Warszawa 1992, s. 14.

[2] Tamże, s. 14.

[3] Tamże, s. 14.

istotą zmieniającą się i różnorodną w wymiarach historycznych i geograficznych, Suchodolski z kolei podkreśla, że równocześnie człowiek jest zawsze i wszędzie ten sam"[1]. Wychowanie powinno mieć na uwadze tę niezwykłą właściwość gatunku **homo**. Inaczej nie wypełni ono swych zadań w opinii B. Suchodolskiego. Pogląd ten podzielają inni. H. Read i J. S. Bruner, apelując o harmonijny ludzki wymiar rozwoju człowieka wskazywali na konieczność przezwyciężania jednostronności współczesnego racjonalizmu i pragmatyzmu charakterystycznego dla funkcjonowania jednostki i społeczeństwa.

Dostrzegana od lat, ciągle aktualna i wciąż nie zaspokojona dostatecznie, potrzeba humanizacji człowieka jest fundamentem „[...] programem obrony tego, co w nim wewnętrzne, osobiste, uczuciowe, moralne, a co wyraża się w sposobie jego istnienia w świecie, we wszystkich sytuacjach dotyczących nie tylko życia publicznego, lecz także spraw intymnych, osobistych"[2]. I. Wojnar twierdzi, że: „Ów program obrony, program ocalenia człowieczeństwa przed siłami antyludzkimi, które także człowiek powołał do życia, staje się treścią współczesnej edukacji humanistycznej, interpretowanej jako postawa, sposób życia i zachowania[3]. Można byłoby zapytać, na ile w ogóle mamy współcześnie do czynienia z edukacją *stricte* humanistyczną, bowiem obserwacja codziennej rzeczywistości edukacyjnej wskazuje niejednokrotnie na istnienie wręcz czegoś przeciwnego, a mianowicie dehumanizacji. Trudno jednak bez rzetelnych rozległych badań naukowych określić rozmiary tego zjawiska. Michał Anioł, wielki twórca włoskiego odrodzenia, przypuszczał, że sztuka jest czymś więcej niż nauka.

Uważam, że, nie bez kozery, dążąc do humanizacji człowieka, zwracamy się dziś między innymi w stronę sztuki, w stronę wartości estetycznej. Wartość estetyczna jest bowiem powiązana z innymi wartościami funkcjonującymi w świecie człowieka. Ona też jest według M. Gołaszewskiej czynnikiem nadrzędnym, scalającym podstawowe elementy sytuacji estetycznej, jakimi są: twórca, dzieło i odbiorca[4].

---

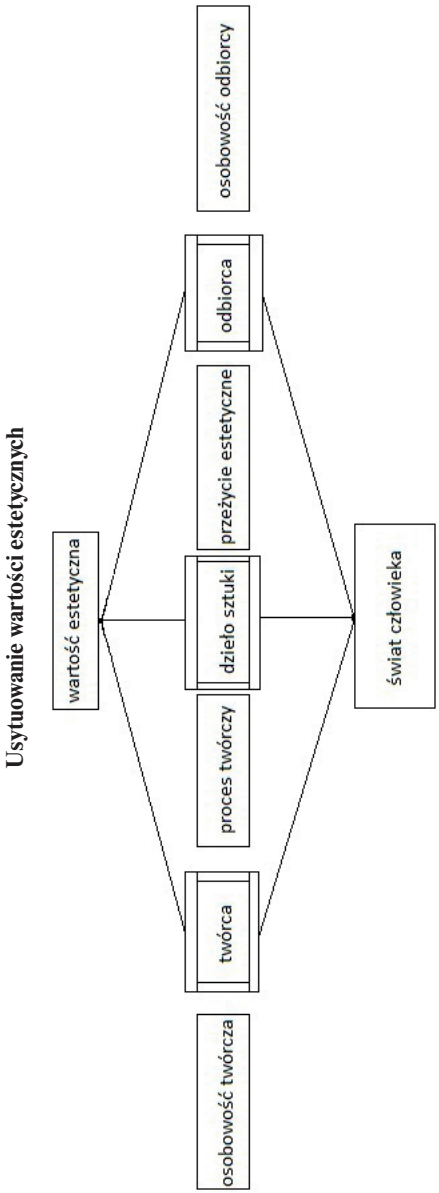
[1] Tamże, s. 16.

[2] I. Wojnar, *Edukacja kulturalna i wychowanie przez sztukę w koncepcji kształcenia ogólnego*, w: B. Suchodolski (red.), *Model wykształconego Polaka*, Ossolineum Wrocław — Warszawa — Kraków –Gdańsk 2000, s. 273.

[3] Tamże, s. 273.

[4] M. Gołaszewska, *Universum*..., s. 10.

Rysunek 3


Usytuowanie wartości estetycznych
wartość estetyczna
osobowość twórcza
twórca
proces twórczy
dzieło sztuki
przeżycie estetyczne
odbiorca
osobowość odbiorcy
świat człowieka

Pełny model sytuacji estetycznej znajduje realizację w sferze sztuki. Trzeba przy tym pamiętać, że nie tylko sztukę, lecz także sytuację estetyczną i wartość estetyczną można rozpatrywać w dwojaki sposób, acz w spójnym wymiarze:

1) jako mające swój odpowiednik i zastosowanie w rzeczywistości realnej,

2) jako konstrukt teoretyczny i strukturę pojęciową[1].

A. Osęka wyraża przekonanie wielu, pisząc: „Mam głębokie przeczucie, że nigdy jeszcze sztuka nie była ludzkości tak potrzebna do ratowania jej duchowej egzystencji. Pragmatyczna, nastawiona na rozwój techniki cywilizacja współczesna potrzebuje sztuki jako czegoś, co dawałoby odpowiedzi na pytania, na jakie sama technika i nauka odpowiedzieć nie mogą. Chodziłoby, najogólniej mówiąc, o sprawy dotyczące sensu istnienia: jednostki, ludzkości. Wiele wskazuje, że takie właśnie racje istnienia sztuki wydobywane są teraz na plan pierwszy”[2]. Z tego też względu potwierdza się teza, że „[...] rola humanistycznego wymiaru wychowania wydaje się absurdalna, ale kluczowa”[3] I. Wojnar podkreśla, że J. S. Bruner „[...] nie waha się stwierdzić, że sztuka stanowić może najdalej sięgający rodzaj przekazu międzyludzkiego, a przeżycie sztuki ma charakter pobudzający i wzbogacający”[4]. Amerykańscy autorzy określają humanistyczne wartości sztuki jako podstawę pełnego wychowania i wyrażają przekonanie, że:

1. sztuka dostarcza satysfakcji estetycznej potrzebnej człowiekowi do istnienia,

2. doświadczenie estetyczne może być doświadczeniem samowystarczalnym, wzbogaca człowieka o nowe jakości życia, nowe wymiary człowieczeństwa,

3. sztuka stanowi podstawę myślenia w sposób niedyskursywny, źródło wiedzy, zwłaszcza w zakresie norm, ideałów i treści humanistycznych[5].

Mając na uwadze pełny rozwój człowieka i potrzebę humanizacji, wysuwa się nie od dziś propozycję szerokiego, wieloaspektowego kształcenia, związanego z różnymi treściami funkcjonującymi na poziomie rozwoju współczesnej cywilizacji. Takie ujęcie kształcenia ma swoje odniesienie między innymi do edukacji kulturalnej. W tym układzie, zdaniem I. Wojnar,

[1] Tamże, s. 21.
[2] A. Osęka, *Spojrzenie w sztukę*, WSiP, Warszawa 1997, s. 11.
[3] I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, PWN, Warszawa 1990, s. 210.
[4] Tamże, s. 210.
[5] I. Wojnar, *Teoria*..., s. 206.

wartość estetyczną, sztukę, traktuje się „[...] jako swoisty środek kształtowania osobowości zarówno w zakresie jej kultury estetycznej, jak we wszystkich innych zakresach ludzkich przeżyć i działań”[1].

Problemy edukacyjne kształtowania kultury estetycznej. Według I. Wojnar kultura estetyczna stanowi podstawę do kształcenia osobowości w innych, pozaestetycznych zakresach. Przyjmując za M. Gołaszewską, można przyjmować ją trojako:

1) w szerokim zakresie:

wówczas mamy na względzie całokształt zjawisk związanych z zachowaniami człowieka w postawie estetycznej, gdy więc przedmiotem jego zainteresowań jest piękno (wartości estetyczne); a zatem wchodzi tu w grę artysta, odbiorca oraz dzieło sztuki, a nadto stosunek estetyczny do natury zdarzeń;

2) w rozumieniu węższym:

gdy koncentrujemy uwagę na relacji: wartość estetyczna — odbiorca;

3) *sensu stricte*:

rozumiemy przez nią stosunek: człowiek — sztuka, a dotyczy ona w tym układzie stopnia zinternalizowania przez człowieka (jednostkę i zbiorowość) tego, co określamy jako całokształt zjawisk sztuki[2].

Niezależnie jednak od tego, jakie z możliwych pojmowanie kultury estetycznej będzie nas interesowało, bezsporną pozostaje konieczność uświadomienia sobie przez pedagogów złożoności zjawiska, o którym mowa. Na kulturę estetyczną składa się bowiem szereg czynników. Jeden z nich zdaniem M. Gołaszewskiej odwołuje się do zdolności człowieka, inne do jego umiejętności i wiedzy, a niektóre wymagają nawiązania do szerszego kontekstu kulturowego właściwemu człowiekowi[3]. Jednakże wszystkie te czynniki są ze sobą ściśle powiązane. Do podstawowych, osobiście zaliczam pięć czynników:

1. wrażliwość estetyczną,
2. doświadczenie,
3. wiedzę,
4. umiejętność włączania doświadczeń związanych z przeżyciem wartości estetycznych w całokształt życia człowieka,

---

[1] I. Wojnar, *Edukacja*...., s. 274.

[2] M. Gołaszewska, *Egzystencjalne i esencjalne pytania wobec kultury estetycznej*, w: *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, B. Suchodolski (red.), Ossolineum Wrocław — Warszawa — Kraków –Gdańsk 1996, s. 99.

[3] M. Gołaszewska, *Kultura estetyczna*, WSiP, Warszawa 1989, s. 12.

5. inwencję estetyczną.

Wydaje się pożądane dołączenie do tego zestawu również kontemplacji, którą uwzględniano już w czasach średniowiecza, dostrzegając jej szczególną rolę w kontakcie człowieka ze sztuką i jej rozwojowe konsekwencje, a potrzeba której została zapoznana współcześnie w znacznym stopniu, zwłaszcza w kulturze Zachodu.

Zasadniczym czynnikiem, fundamentalnym niejako dla kultury estetycznej jest wrażliwość estetyczna. Jak pisze M. Gołaszewska, jest ona trudna do precyzyjnego określenia, a współtworzą ją dwa elementy, a mianowicie:

- wrażliwość sensoryczna, czyli zdolność odbierania wrażeń za pośrednictwem zmysłów,
- wrażliwość na struktury artystyczne.

Jako uwarunkowana biologicznie, wrażliwość sensoryczna może być rozwijana, korygowana, wzmacniana jedynie w ograniczonym zakresie. Jakość zaś i funkcjonowanie wrażliwości na struktury artystyczne uwarunkowana jest kulturowo. Jest ona ponadto związana z:

- wrażliwością na poszczególne jakości estetycznie aktywne (np. dostrzeganie barw w ich pięknie, wspaniałości, ekspresyjności, co wywołuje stosowne doznania),
- wrażliwością synestezyjną (np. wrażliwość wzrokowa na dźwięk, na dotyk),
- wrażliwością perfekcyjną, gdzie wyróżnienie jakości estetycznych, dając satysfakcję emocjonalną, może być zadatkiem wyspecjalizowanych satysfakcji estetycznych,
- umiejętnością odnajdowania związków między jakościami estetycznymi i ujmowaniem ich w układach.

Wreszcie:

- ze zdawaniem sobie sprawy z tego, że w dziele sztuki występują układy stworzone przez artystę, które w dziele trzeba odnaleźć adekwatnie do jego założeń artystycznych, choć możemy je uznać za nieudane lub budzące dezaprobatę.

Wrażliwość estetyczna ma największe szanse rozwoju w okresie dzieciństwa i młodości. Nie od rzeczy byłoby przy tym założeniu teoretycznym odniesienie do praktycznej rzeczywistości pedagogicznej i postawienia pytania: na ile tę prawidłowość uwzględniamy w realizacji procesu wychowania w edukacji? Obserwacja działalności placówek pedagogicznych upoważnia

do stwierdzenia, że w zakresie kształtowania wrażliwości estetycznej wychowanków instytucje te są niejednokrotnie czynnikiem destrukcyjnym, a nie wspomagającym pozytywnie rozwój wrażliwości estetycznej powierzonych im dzieci i młodzieży. Rozważając kwestię wrażliwości estetycznej, warto zwrócić uwagę, że rozwój wrażliwości sensorycznej i wrażliwości na struktury artystyczne nie są równoległe. Kontrowersyjnym czynnikiem kultury estetycznej jest wiedza. Mamy tu bowiem do czynienia z istnieniem dwóch stanowisk, które zakładają, że autentyczne doznania estetyczne, najbardziej wartościowe, występują, gdy:

1) przeważają czynniki emocjonalne,

2) do głosu dochodzą czynniki intelektualne.

M. Gołaszewska jest zdania, że wiedza jest nieodłącznym składnikiem kultury estetycznej i wyróżnia poszczególne elementy składowe tej wiedzy:

- wiedza twórcy,
- wiedza o procesie twórczym artysty,
- wiedza o zakresie teorii sztuki,
- wiedza o epoce w jakiej dzieło powstało,
- wiedza z zakresu historii sztuki,
- wiedza zakresu estetyki,
- wiedza z zakresu psychologii.

Każdy z tych elementów pełni inną rolę w kształtowaniu kultury estetycznej. Jednak nie mniej istotne dla kształtowania kultury estetycznej wydaje się integrujące podejście do wiedzy jako składnika kultury estetycznej. W rzeczywistości szkolnej takie podejście jest rzadkością, mimo wieloletniego już lansowania w teorii pedagogicznej idei kształcenia zintegrowanego. Odpowiedź na pytanie — dlaczego tak się dzieje? — wymagałaby odrębnego opracowania, opartego na wynikach rzetelnie przeprowadzonych badań. Według M. Gołaszewskiej wiedza funkcjonuje niejako samorzutnie w przeżyciu estetycznym i pomaga człowiekowi nawiązać kontakt z dziełem sztuki. Z kolei dzieło sztuki przekazuje nam w tym kontakcie określoną wiedzę. Jednakże wiedza nie może zastąpić bezpośredniego kontaktu z dziełem. Czym to dzieło jest, daje człowiekowi istotne pojęcie dopiero doświadczenie polegające na osobistym, indywidualnym z nim kontakcie w postaci zobaczenia dzieła, usłyszenia go, przeczytania bądź wreszcie uczestniczenia w zdarzeniu będącym dziełem. W pierwszym rzędzie idzie tu o kontakt z oryginalnym dziełem sztuki. Kontakt z reprodukcją dzieła ma zgoła inna wartość. Doświadczenie jest dynamicznym czynnikiem

kultury estetycznej i, jako takie, wiąże się z koniecznością uświadomienia sobie, że zmienia się zarówno człowiek, jak i sztuka, a konsekwencje tych zmian musimy uwzględniać w procesie kształtowania kultury estetycznej. W odniesieniu do praktyki wychowawczej nasuwa się przy tym pytanie: W jakiej mierze mamy do czynienia w rzeczywistości pedagogicznej z respektowaniem potrzeby osobistego, indywidualnego kontaktu wychowanka z dziełem sztuki oraz potrzeby doświadczenia jako dynamicznego czynnika kultury estetycznej? Stwierdza się, że w każdym kolejnym doświadczeniu liczy się nie tylko całokształt dotychczasowych przeżyć związanych ze sztuką i pięknem, lecz także stąd płynąca wiedza i uprzednia osobista refleksja. Wskazuje się ponadto na swoiste niebezpieczeństwo dla formowania kultury estetycznej wynikającej z przypadkowości, niewyselekcjonowania oraz nadmiaru doświadczeń. Na ile zdaje sobie z tego sprawę pedagog? Jak stan świadomości pedagoga w tym względzie rzutuje na jego działania profesjonalne? — to kolejne pytania nasuwające się przy okazji rozważań nad kształtowaniem kultury estetycznej.

Znalezienie właściwego miejsca i rangi w rozmiarze i proporcjach wyznaczonych realnymi, autentycznymi potrzebami człowieka stanowi zdaniem M. Gołaszewskiej istotę włączenia sztuki w całokształt życia ludzkiego. Sztuka może być włączana w życie w różny sposób, na różnych poziomach i w rozmaitym wymiarze. Im sztuka spełnia więcej funkcji w życiu człowieka, tym może być pełniej odbierana i tym wszechstronniejsze są z nią kontakty. Konieczne jest przy tym uwzględnienie pozytywnych, jak też negatywnych stron zjawisk: funkcjonalności, wielofunkcyjności i dysfunkcyjności sztuki, czego z reguły nie biorą pod uwagę nawet pedagodzy zajmujący się *stricte* realizacją zadań wychowania estetycznego. W działaniach pedagogicznych częstokroć spotykamy się ze skrajnym podejściem do sztuki, zakładającym, że jest ona środkiem do osiągania różnych celów, przy jednoczesnym pomijaniu lub niedostatecznym uwzględnianiu, że sztuka jest autonomiczna i prezentuje wartości cenne same przez się, bez względu na to, czy jest utylitarnie przydatna. Takie podejście ma znamiona instrumentalizmu i może w konsekwencji prowadzić do wynaturzonego obrazu wartości, jaką jest sztuka. R. Ingarden kładł nacisk na podkreślenie funkcjonalnego charakteru sztuki, stwierdzając, że sztuka nie jest powołana do tego, aby służyć innym celom poza kreowaniem wartości estetycznych. Według Ingardena poza sztuką nigdzie wartości estetyczne nie są widoczne w tak pełny i wyrazisty sposób. Tym samym sztuka ma racje bytu i stanowi niczym nie dający

się zastąpić element życia ludzkiego. Oprócz samoistnych wartości estetycznych dzieła sztuki mogą w nim występować inne, pozaestetyczne wartości, które implikują wielofunkcyjność sztuki. Ważne w działa-niach pedagogicznych wydaje się dostrzeżenie prawidłowości, że funkcja estetyczna jest zasadniczą funkcją sztuki, a to, jakie funkcje dzieło sztuki może pełnić, zależy przede wszystkim od własności dzieła, od tego, jakie ono realizuje wartości. Konieczne jest również uświadomienie sobie przez pedagogów zjawiska dysfunkcyjności sztuki, tego, że sztuka może powodować również skutki jednostkowo i społecznie negatywne. Kształtowanie kultury estetycznej wymaga ponadto liczenia się z postawą człowieka wobec sztuki, która to postawa cechuje się znacznym zróżnicowaniem.

K. Dąbrowski stwierdza, że „Sztuka jest drogą do rozumienia siebie i innych, do zastanowienia się nad sobą i innymi. Jest bodźcem do rozwoju przez poznanie i poruszenie psychicznego środowiska wewnętrznego i naszych autentycznych stosunków z otoczeniem. Sztuka jest jakby przeżyciową epopeją i liryzmem naszego psychicznego rozwoju”[1].

Natomiast A. Kępiński zwraca uwagę, że „Intuicja artystyczna wielokrotnie wyprzedzała i przewyższała myśl naukową i twórca nieraz potrafi w lapidarnym skrócie lepiej nazwać prawdę niż długie wywody naukowe”[2]. Konieczne wydaje się zrozumienie tych prawd również przez pedagogów podejmujących działania w zakresie kształtowania kultury estetycznej dzieci i młodzieży. Pedagodzy niejednokrotnie zapominają o tym, że „artysta nie mówi do tłumu, lecz do każdego z osobna”[3], a „Twórczość artystyczna to dialog o sztuce życia, który się nigdy nie kończy”[4].

Nie sposób włączać doświadczeń związanych z przeżyciem wartości estetycznych w całokształt życia bez uświadomienia sobie wyżej wspomnianych wartości związanych ze sztuką.

Nie sposób też pomijać w kształtowaniu kultury estetycznej inwencji estetycznej, polegającej na nienaśladowczej aktywności, umiejętności korzystania z doświadczeń artystycznych w sposób oryginalny i własny, jak to określa M. Gołaszewska[5]. Niezwykle istotne wydaje się przy tym, aby pe-

[1] K. Dąbrowski, *Higiena psychiczna i jej stosunek do nauk pokrewnych*, w: K. Dąbrowski (red.), *Zdrowie psychiczne*, PWN, Warszawa 1989, s. 45.

[2] A. Kępiński, *Melancholia*, PZWL, Warszawa 1989, s. 321.

[3] H. Zawrska, Wybór, opracowanie i posłowie, *Rozmowa z Marią Kuncewiczową*, Czytelnik, Warszawa 1983, s. 181.

[4] Tamze, s. 181.

[5] M. Gołaszewska, *Kultura*..., s. 12.

dagog nie zabijał, bądź nie deformował inwencji estetycznej wychowanka przez narzucanie mu schematów, standardów i reguł, z czym tak często, niestety, można się spotkać w edukacji przedszkolnej i szkolnej. Wydaje się, że swoistym czynnikiem kultury estetycznej jest kontemplacja. Trzeba w kontakcie ze sztuką na podobieństwo myślicieli średniowiecznych dostrzec przynajmniej jej trójwymiarowość:

1. kontemplację prostą, czyli materii,
2. kontemplację jakości zmysłowych,
3. kontemplację dzieł i działań człowieka.

Kultura estetyczna na przykładzie Orkiestry Dętej OSP przy MGOK w Koronowie. Jednym z przykładów kształcenia estetycznego dzieci i młodzieży jest Orkiestra Dęta OSP przy Miejsko-Gminnym Ośrodku Kultury w Koronowie. Skupia ona instrumentalistów w wieku od 7 do 25 lat, z decydującą przewagą dziewcząt. Orkiestra działa na terenie Domu Kultury w Koronowie, gdzie odbywają się dwa razy w tygodniu próby orkiestry. Zespół oprócz prób bierze udział raz lub dwa razy w roku w warsztatach muzycznych, doskonaląc swój aparat wykonawczy oraz podnosząc umiejętności musztry paradnej. Dyrygent w ramach uzupełnienia odchodzących instrumentalistów orkiestry, np. kończących szkołę lub udających się na studia, prowadzi stały nabór nowych członków, przydzielając im (biorąc pod uwagę predyspozycje) instrumenty. W ramach tej działalności odbywa się również nauka gry na przydzielonych instrumentach, połączona z zapoznawaniem młodych adeptów z zasadami muzyki. Orkiestra działająca od 9 lat osiągnęła wysoki poziom artystyczny dzięki umiejętnościom i zaangażowaniu dyrygenta (wniosek z przeprowadzonych badań wśród instrumentalistów orkiestry). Profesjonalizm i zaangażowanie prowadzącego zespół (orkiestrę) mają decydujące znaczenie dla muzyków orkiestry, którzy potrafią docenić tą pracę i są pełni entuzjazmu dla podnoszenia poziomu wykonawstwa.

Orkiestra na przestrzeni swojej działalności osiągnęła wiele sukcesów w postaci zajmowanych pierwszych, drugich i trzeci miejsc oraz wyróżnień i dyplomów. Występy orkiestry stanowią oprawę artystyczną wielu wydarzeń, świąt patriotycznych i lokalnych również na terenie całego kraju.

Kształcenie umiejętności gry oraz poznawanie zasad muzyki nie ogranicza się tylko do tego zadania, ma również ogromne znaczenie dla rozwoju kultury estetycznej dzieci i młodzieży, którzy są członkami tego zespołu. Wpływ na rozwój kultury estetycznej ma odpowiedni dobór repertuaru, który nie ogranicza się tylko do utworów muzyki rozrywkowej,

ale również do muzyki narodowej, czy tzw. poważnej. Przykładem może być wykonawstwo polskich tańców narodowych oraz F. Chopina Etiudy E-dur op. 10 nr 3.

O rozwoju kultury estetycznej w zespole orkiestrowym świadczy nie tylko muzykowanie, lecz także relacje między członkami zespołu (bez podziału na starszych i młodszych), odpowiedni ubiór, zdyscyplinowanie, punktualność, odpowiedzialność wobec siebie i pozostałych osób orkiestry. Działalność tej orkiestry, a w szczególności jej członków widoczna jest w zaangażowaniu instrumentalistów, szacunku do dyrygenta, poznawaniu nowych kompozytorów i ich utworów oraz historii twórczości muzycznej. Uzasadnieniem wymienionych przykładów może być wynik przeprowadzonej ankiety z udziałem muzyków, orkiestry jako respondentów.

Biorąc pod uwagę dyscyplinę instrumentalistów orkiestry, przeprowadzone zostały badania dotyczące takich elementów, jak: punktualność, zaradność, umiejętność gospodarowania czasem, podejście do obowiązków oraz inne. Z badań wynika, że wszystkie elementy składające się na dyscyplinę zespołu mają ogromne znaczenie dla podkreślenia kultury muzycznej w postaci wykonawstwa poszczególnych utworów muzycznych.

Duża grupa muzyków stwierdziła, że uczestnictwo w orkiestrze ma wpływ na ich zainteresowania, że częściej, niż przed wstąpieniem do orkiestry chodzą do teatru, filharmonii. Częściej słuchają muzyki instrumentalnej, szczególnie w wykonaniu orkiestr dętych, a ich wrażliwość muzyczna wzrosła. Kilkoro instrumentalistów stwierdziło, że uczestnictwo w zespole zmieniło ich postrzeganie świata, patrzenie na życie, a część z nich przyznała, że orkiestra zmieniła ich życie.

Pytania otwarte przyniosły wiele ciekawych wypowiedzi, które dowodzą, że muzycy cenią to, że mogą być członkami orkiestry. Oto kilka wypowiedzi: „motywuje mnie to, że mogę się rozwijać, przynależeć do zespołu, który ma wspólny cel", „mam możliwość po zajęciach lekcyjnych robienia czegoś dodatkowego", „motywuje mnie to, że poznaję nowych przyjaciół, uczę się grać i zwiedzam Polskę", „zdobywam doświadczenie muzyczne, kształtuję wrażliwość muzyczną, rozwijam umiejętności opanowania stresu na scenie", „motywuje mnie praca z ludźmi, z którymi dzielimy zamiłowanie do muzyki", „obcowanie z muzyką w formie czynnej oraz z ludźmi o takim samym nastawieniu do muzyki", „miłość do muzyki, przywiązanie do muzyków, przyjaźń, która nas łączy", „poczucie dowartościowania, czuję się potrzebna", „poczucie własnej wartości".

Przykłady wypowiedzi instrumentalistów orkiestry oraz całokształtu działalności orkiestry potwierdzają tezę, że powyższa działalność ma ogromne znaczenie dla rozwoju kultury estetycznej muzyków orkiestry. Przedstawione tu problemy i wyniki badań traktuję jedynie jako sygnał wywoławczy do szerszych rozważań na temat efektywności kształcenia w kontekście potrzeby kształtowania kultury estetycznej. Jako krótką konkluzję chciałbym przytoczyć myśl dawno już wypowiedzianą, której autor nie był pedagogiem. „Powierzyłem wam ludzkie dzieci nie po to, żeby kiedyś ocenić ile wiedzy zdołaliście im przekazać, ale po to, żeby radować się wiedzą, jak wstępują wzwyż" (Antoine de Saint Exupery, *La Citadelle*). Wszak, jak stwierdzają R. Gloton i C. Clero w *Twórczej aktywności dziecka* — „To co jest, nie musi koniecznie być akceptowane jako normalne i definitywne. Takie stwierdzenie umożliwia nam rozważanie możliwości zmian"[1].

LITERATURA

Dąbrowski, K. (1989), *Zdrowie psychiczne,*Warszawa.

Dąbrowski, K. (1989), *Higiena psychiczna i jej stosunek do nauk pokrewnych*, w: K. Dąbrowski (red.), *Zdrowie psychiczne*, Warszawa.

Dąbrowski, Z. (1986), *Czas wolny dzieci i młodzieży*. Warszawa.

Gloton, R., Clero, C. (1986), *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa.

Gołaszewska, M. (1989), *Kultura estetyczna*, Warszawa.

Gołaszewska, M. (1994), *Universum sztuki*, Kraków.

Gołaszewska, M. (1996), *Egzystencjalne i esencjalne pytania wobec kultury estetycznej*, w: *Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka*, B. Suchodolski (red.), Ossolineum Wrocław — Warszawa — Kraków –Gdańsk.

Kępiński, A. (1989), *Melancholia*, Warszawa.

Nyderek, A. (1988), *Czynniki warunkujące skuteczność pracy pedagogicznej nauczyciela wychowania muzycznego*, Bydgoszcz.

Przecławska, A. (1986), *Zróżnicowanie kulturalne a problemy wychowania*, Warszawa.

Siciński, A. (red.) (1988), *Styl życia. Przemiany we współczesnej Polsce*. Warszawa.

Toti, G. (1983), *Czas wolny*. Warszawa.

Wierszyłowski, J. (1991), *Psychologia muzyki*, Warszawa.

Willems, E. (1993), *O dyskursywności estetycznej*, Warszawa — Kraków.

Zawrska, H. (1983), Wybór, opracowanie i posłowie, *Rozmowa z Marią Kuncewiczową*, Warszawa.

Żelazkiewicz, M. (1984), *Zajęcia pozalekcyjne i opiekuńcza działalność szkoły*, Warszawa.

[1] R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność*..., s. 149.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ПОТРЕБИ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПІСЛЯШКІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Мірослав Кордовскі
проф. д-р габ. університету імені Адама Міцкевича,
Познань, Польща
e-mail: Kordowski-dyrygent@o2.pl
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–2110–1113

АНОТАЦІЯ

Сучасний світ вимагає від нас постійного навчання та стимулювання соціальної та професійної діяльності. Таку діяльність слід починати якомога раніше, застосовувати її до маленьких дітей у яслах і школах, оскільки «Куди гілочка гнеться...» Тому слід орієнтуватися на всебічний розвиток дитини, враховуючи її індивідуальні потреби. Важливість музики в цій діяльності має вирішальне значення, оскільки музика — це, перш за все, гармонія. Її вплив на психосоматичну систему був доведений ще у давнину, що є очевидним фактом. Зв'язок із музикою має істотний вплив на розвиток особистості, всебічний розвиток дитини, а в подальшому — і дорослого. Тому подібну діяльність слід починати якомога раніше. Потрібно підтримувати кожну індивідуальність, оскільки лише такий підхід може призвести до її розвитку. Не можна нічого нав'язувати. Не буває ніякої випадковості. Розмір і пропорція повинні застосовуватися відповідно до реальних потреб, не можна мати забагато досвіду, так само як і в інших сферах має бути помірність. У всіх видах діяльності школа відіграє дуже важливу роль, але не завжди дотримується баланс між шкільними та позакласними заняттями. Можна спостерігати нав'язування загальних шаблонів і стандартів, що призводить не до розвитку, а до гальмування індивідуальної творчості. Розвиток естетичної чутливості необхідно грамотно починати з раннього віку і таким чином формувати вміння відтворювати враження за допомогою органів чуття. Також загальнозрозуміле мистецтво має стати засобом формування особистості, оскільки зв'язок із мистецтвом сприяє всебічному розвитку особистості.

Диригуючи духовим оркестром професійної пожежної команди при Центрі культури в Короново, я помітив усі ці явища. Гра в оркестрі — це не тільки музичне виховання, а й розвиток таких цінностей, як відповідальність, пунктуальність, повага до диригента та інших учасників. Це також вивчення історії, пробудження патріотизму, чуйності до музики, розвиток особистості, можливість знайомстваі дружби з іншими людьми, і, зрештою, набуття почуття власної гідності.

Ключові слова: *естетика, розвиток, чутливість, гармонія, особистість, мистецтво.*

THE EFFECTIVENESS OF EDUCATING IN THE CONTEXT OF THE NEED OF SHAPING ESTHETIC CULTURE AT AFTER SCHOOL ACTIVITIES

Mirosław Kordowski
prof. dr hab., University of. Adam Mickiewicz,
Poznań, Poland
e-mail: Kordowski-dyrygent@o2.pl
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–2110–1113

SUMMARY

The contemporary world demands from us the constant learning and stimulating the social and professional activity. Such actions should be introduced as early as possible, applied to little children, at nurseries and schools since "As the twig is bent..." That is why we should focus on the comprehensive development of a child but take into account their individual needs. The importance of music in this area is crucial because music is, among other things, harmony. Its influence on psychosomatic system was proved in the ancient times and it is an obvious fact. The relations with music has a substantial influence on development of personality, the comprehensive development of a child, and in the future — of an adult. That is why such activities should be introduced at the earliest. It is significant to maintain the importance of individual human being because only such approach can result in development. Nothing should be imposed. There cannot be any randomness. The size and proportions should be applied to the real needs, there cannot be redundancy of experiences, as in other areas-there should be moderation. In all the activities a school plays a very important role, but not always we can observe a balance between curricular and extra curricular classes. It is possible to observe the imposing of common patterns and standards which results not in development but in impediment of individual creativity. Rising of esthetic sensitivity should be carried in competent way at the earliest age and in such a way the abilities to retrieve he impressions by means of senses. And here the generally understood art should be the means of shaping the personality because the relation with art leads to comprehensive development of an individual human being.

Having conducted the Brass Orchestra at Vocational Fire Brigade at Cultural Centre in Koronowo I noticed all these phenomena. Playing in the orchestra is not only musical education but also developing such qualities as responsibility, punctuality, respect to a conductor and to the other participants, it means also learning history, arousing patriotism as well as the change of being sensitive to music, personal development and possibility of meeting other people, making acquaintances and forming friendships and, in the end- the sense of self-worth.

Key words*: esthetics, development, sensitivity, harmony, personality, art.*

Стаття надійшла до редакції 08.10.2021

UDC 37.016

https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-15

STYMULOWANIE EKSPRESJI TWÓRCZEJ DZIECKA W TOKU WCZESNOSZKOLNEJ EDUKACJI MUZYCZNEJ

Rafał Majzner

prof. dr hab. Wyższa Szkoła Humanistyczno-Techniczna w Bielsko-Biała,
Bielsko-Biała, Polska
e-mail: majzner@ath.bielsko.pl
ORCID ID https://orcid.org/0000–0003–1869–5894

STRESZCZENIE

Autor omawia zagadnienia związane ze stymulowaniem ekspresji twórczej dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Przedstawia istotę, formy i metody ekspresji muzycznej oraz warunki, których spełnienie umożliwia jej rozwój. Celem niniejszego opracowania jest nie tyle przedstawienie wyników przeprowadzonych badań, ile ukazanie potrzeby i sensu stosowania procedury badań jakościowych w badaniach nad rozwijaniem twórczej ekspresji muzycznej dziecka. Dzięki ujęciu jakościowemu możliwe jest zrozumienie zasad, procesów i mechanizmów tworzenia. Inspiracją do prowadzenia badań jakościowych nad twórczą ekspresją muzyczną dziecka mogą być przykłady muzycznych ćwiczeń twórczych z wykorzystaniem zadań improwizacyjnych w klasach początkowych zaprojektowane przez badane osoby w celu zmiany praktyki szkolnej.

Słowa kluczowe: *aktywność twórcza, ekspresja muzyczna dziecka, kształcenie nauczycieli, badania jakościowe.*

Wokół istoty i form twórczej ekspresji muzycznej dziecka. Zagadnienie aktywności twórczej, ze względu na jej znaczenie dla rozwoju dziecka oraz zachodzące dynamicznie przemiany życia społecznego, budzi współcześnie coraz większe zainteresowanie przedstawicieli wielu dyscyplin nauki, zwłaszcza psychologii edukacyjnej, psychologii twórczości, pedagogiki ogólnej, a szczególnie pedagogiki twórczości. Głoszą oni postulat kreatywności i rozwijania aktywności twórczej, która pozwala dziecku lepiej poznać otaczający świat, jego właściwości, elementy, relacje między nimi. Dzięki

© Rafał Majzner, 2021

niej dziecko buduje swoje miejsce w świecie. Aktywność twórcza jest przejawem poziomu jego rozwoju, jak i czynnikiem stymulującym dalszy rozwój. Dziedziną szczególnie sprzyjającą rozwojowi spontanicznej, twórczej wypowiedzi dziecka, chociażby ze względu na różnorodność wyrazu: słowo, śpiew, ruch, dźwięki instrumentów i różne efekty akustyczne, jest **muzyka.** Twórczość muzyczną określa się zwykle jako „[...] świadomą, celową i zamierzoną działalność kompozytorską, której końcowym efektem jest utwór muzyczny. Istotą twórczości muzycznej jest tworzenie nowo ze starych elementów. Każdy nawet najbardziej oryginalny utwór stanowi bowiem tylko nową organizację elementarnych ruchów melodycznych, rytmów i współbrzmień”[1]. Twórczość muzyczna dziecka, podobnie jak inne formy twórczości dziecka, rozpatrywana jest najczęściej jako proces tworzenia oraz jego rezultat, który nosi znamiona oryginalności i nowości dla samego dziecka. M. Niziurski postuluje, aby odnosić pojęcie twórczości muzycznej dzieci właśnie do jej rezultatów — dziecięcych wytworów, w przeciwieństwie do utworów, tj. dzieł kompozytorskich posiadających wartość artystyczną[2]. Zdaniem K. J. Szmidta, cechami swoistymi twórczości dziecka są ciekawość poznawcza, fantazjowanie i gra wyobraźni. Ponadto wymienia — między innymi — następujące podstawowe cechy twórczości dziecka:

– dziecko jest nieświadome zasad tworzenia i za każdym razem na nowo odkrywa i od nowa się uczy;

– nie posiada ukształtowanych nawyków w posługiwaniu się środkami tworzenia, bo nie zna języka poszczególnych dziedzin twórczości;

– dziecko nie ponosi odpowiedzialności ani za wytwór, ani za proces, ponieważ określone działanie twórcze jest dla niego na ogół zabawą;

– na ogół nie interesuje się oceną i wartością wytworu, dąży bowiem do realizowania samego siebie w procesie tworzenia;

– twórczość dzieci ujawnia się i realizuje najpełniej jedynie w korzystnych warunkach, zapewniających bezpieczeństwo psychiczne, w klimacie zaufania i zachęty oraz w bogatym materialnie środowisku wychowawczym[3].

Głównym celem twórczej aktywności dziecka jest ekspresja jego uczuć i myśli. W praktyce edukacyjnej traktuje się ekspresję jako „spontaniczną

---

[1] M. Niziurski, *Z zagadnień muzycznej twórczości dziecka* [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, Wyd. UMCS, Lublin 2006, s. 163.

[2] Tamże, s. 165.

[3] Zob. K. J. Szmidt, *Twórcze czy nie? Kontrowersje wokół kreatywności dzieci*, „Meritum” 2006, nr 1 (1), s. 6.

wypowiedź dzieci i młodzieży w języku sztuki, jako umiejętność twórczego wyrażania się w rysunku, śpiewie, tańcu, sztuce dramatycznej”[1]. Muzyka daje szczególne możliwości w zakresie rozwijania twórczej ekspresji dziecka. Zdaniem W. Sacher, „[...] dziecko w kontakcie z muzyką rzadko bywa obojętne. Reaguje na jej ruchliwość, tempo, odbiera nastrój intuicyjnie. Doświadczenia te potrafią wywołać potrzebę ekspresji, często będącą tylko formą naśladowania śpiewu, czy nucenia zasłyszanej melodii instrumentalnej. Jeśli jednak spróbujemy zadać sobie pytanie, dlaczego śpiewa czy nuci w sytuacji, gdy nikt go nie zachęca do tej czynności, możemy tylko zakładać, że to wewnętrzna potrzeba wyrażenia swoich uczuć lub fantazja (...). Ekspresja muzyczna dziecka jest naturalną formą jego aktywności”[2]. W złożonym procesie kształtowania osobowości dziecka muzyka wpływa korzystnie na rozwój procesów poznawczych, rozładowuje stany napięć emocjonalnych, a tym samym utrzymuje równowagę psychiczną dziecka. Jak piszą, E. Lipska i M. Przychodzińska, „ [...] operując w działaniach twórczych rytmem, dynamiką, tempem, melodią (wykonywaną głosem lub na instrumencie), barwą uzyskiwaną przez śpiew solowy lub zespołowy, grę na instrumentach solo lub w zespole, najprostszymi formami wielogłosowości — dziecko uczy się koncentrować na toku muzycznym, uczy się wrażliwości na te najprostsze struktury muzyczne i sens wyrazowy, kształtuje się też w nim zainteresowanie środkami muzycznego wyrazu[3].

Ekspresja muzyczna oraz muzyczno-ruchowa pozwala na wyrażanie przez dzieci uczuć, przeżyć i spostrzeżeń. Prowadzi to do kształtowania wyobraźni muzycznej, jak również postawy twórczej, a w konsekwencji do wyrobienia swoistego stylu artystycznego. Przyczynia się również do rozwoju muzykalności, wrażliwości na barwę dźwięku oraz wyzwolenia swobody i aktywności podczas improwizacji. Dziecko w sposób nieświadomy kształci w sobie poczucie rytmu, uwrażliwia się na zmiany agogiczne i dynamiczne, poznaje budowę formalną utworów muzycznych. Ważnym aspektem improwizacji muzycznej i muzyczno-ruchowej jest również ogólny rozwój dziecka, jego uwagi, jej podzielności i pamięci. Integracja różnych form ekspresji

---

[1] W. Pielasińska, *Ekspresja i komunikacja międzyludzka* [w:] *Świat człowieka, świat sztuki*, red. M. Śnieciński, Warszawa 1996, s. 18.

[2] W. Sacher, *Ekspresja muzyczna dzieci w szkole ogólnokształcącej* [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, Wyd. UMCS, Lublin 2006, s. 177.

[3] Zob. E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, WSIP, Warszawa 1991, s. 173.

dziecka np.: muzyki, plastyki, ruchu, słowa, wyzwala potrzebę poznania świata. Dobrym przykładem może tutaj być teatr muzyczny. Współpracując przez wiele lat z teatrem muzycznym *Movimento* przy Miejskim Domu Kultury w Czechowicach-Dziedzicach zaobserwowałem, że połączenie wyżej wymienionych form aktywności skutkuje bardzo dobrymi wynikami i pozwala na rozwój intelektualny, społeczny i emocjonalny dzieci, oraz przyczynia się do zwiększenia szans odnoszenia sukcesów w nauce. Teatr muzyczny pozwala na integrację muzyki ze słowem podczas śpiewania piosenek oraz wykonywania pieśni artystycznych oraz z plastyką, kiedy dzieci same przygotowują dekoracje, kostiumy, makijaż często powtarzając w trakcie melodie i słowa piosenek lub nucąc i w końcu z ruchem w trakcie wykonywania tańców. Efektem wszystkich tych czynności jest wystawianie przedstawień słowno-muzycznych np.: oper, operetek, musicali, inscenizowanych koncertów zarówno z muzyką rozrywkową jak i klasyczną. Taka aktywność pozwala na rozwój zdolności i indywidualności dziecka, a także na przeżywanie przez niego radości i szczęścia. Umożliwia mu aktywne poznawanie świata zgodnie z jego potrzebami, zainteresowaniami i dążeniami.

Metody i warunki rozwijania twórczej ekspresji muzycznej dziecka w toku zajęć zintegrowanych. Twórcza aktywność i ekspresja muzyczna dziecka znalazła swoje odzwierciedlenie w wielu koncepcjach i systemach wychowania muzycznego, które do tej pory w znacznej mierze wpływają na kształt wychowania muzycznego dzieci w polskich szkołach. I tak, elementy twórczej ekspresji występują w koncepcji Emila Jaquesa Dalcroza, w której główny nacisk zostaje położony na improwizację ruchową, zazwyczaj kierowaną, a także tworzenie muzyki w formie ilustracji zjawisk akustycznych za pomocą instrumentów. Twórczość muzyczna dzieci stanowi jeden z filarów systemu kompozytora niemieckiego Carla Orffa, w którym tworzenie, odtwarzanie i słuchanie muzyki stanowi nierozłączną całość. Szczególną uwagę Carl Orff zwraca na aktywność twórczą dziecka, która może przyjąć kształt improwizacji wokalnej, instrumentalnej, wokalno-instrumentalnej i ruchowej. Powinna być ona być całkowicie swobodna i nie należy ograniczać jej żadnymi regułami. Ten etap improwizowania charakterystyczny jest dla dzieci młodszych, o mniejszym doświadczeniu muzycznym, natomiast w pracy z dziećmi starszymi przyjmują one postać improwizacji kierowanej, w której prowadzący może już dzieciom narzucić zasady rządzące ich improwizowaniem, np. dobór współbrzmień, instrumentów, kształtowania linii melodycznej, rytmu czy formy muzycznej. K. Żuchelkowska do twórczych metod muzycznych

zalicza przede wszystkim te oparte na łączeniu muzyki i ruchu, a do takich zalicza metodę gimnastyki twórczej Rudolfa Labana oraz gimnastykę rytmiczną Alfreda i Marii Kniessów. Pierwsza z nich, określana również **metodą improwizacji ruchowej** czy **nowoczesnym tańcem wychowawczym,** powstała w opozycji i w akcie protestu wobec ruchu odwzorowywanego, wykonywanego na komendę i polega na ruchu podejmowanym zgodnie z własną inwencją, fantazją i doświadczeniem. Zgodnie z omawianą koncepcją, ćwiczenia gimnastyczne powinny mieć formę zadań otwartych, które zapewniają swobodę i możliwość decydowania o sposobie wykonywania ruchu, a tym samym wyrażania swojej indywidualności. Metoda Alfreda i Marii Kniessów jest rodzajem gimnastyki twórczej utanecznionej, polegającej na nieustannym poszukiwaniu nowych form i rodzajów ruchu poprzez eksperymentowanie środkami ruchowymi, słuchowymi i wzrokowymi. Eksponuje naturalne formy ruchowe, nie stosuje baletu i technik sportowych. Metodę tę cechuje szeroko rozumiana ekspresja ruchowa i duża aktywność ćwiczących[1].

W praktyce szkolnej, w zależności od form pracy i postawy nauczyciela, muzyka może stać się zwykłym przedmiotem nauczania lub może stać się obszarem, którym nauczyciel będzie wyzwalał ekspresywność dzieci[2]. W opracowaniach metodycznych z zakresu edukacji muzycznej na najniższych etapach kształcenia podkreśla się, że „[...] istotne jest, aby dzieci jak najwcześniej na zajęciach miały kontakt z impro-wizacją — tworzeniem, uznały to za czynność naturalną i przyjęły, że ich muzyczne improwizacje nie są ani specjalnym popisem, ani szczególnie trudnym ćwiczeniem, istotne jest też, aby systematycznie rozwijały zdolność wypowiedzi i wrażliwość wyobraźni. Procesowi tworzenia — improwizacji powinny towarzyszyć pytania nauczyciela rozwijające samodzielność myślenia i działania na miarę jego indywidualnych możliwości (np. „Jak inaczej można to zrobić?") i zachęty (np. „Wymyśl to sam", „Spróbuj jeszcze raz")[3]. Jak podkreśla Z. Burowska, „[...] z punktu widzenia psychologii żadna ze sztuk nie daje tyle możliwości twórczych jak właśnie muzyka. Korzyści z aktywności twórczej w tej dziedzinie są nieocenione, jeśli chodzi o kształtowanie charakteru dzieci i sięga-

[1] K. Żuchelkowska, *Metody twórcze i ich wpływ na rozwój zdolności muzycznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Zdolności i stymulowanie ich rozwo*ju, T. 1, Impuls, Kraków 2005, s. 289–293.

[2] W. Sacher, *Ekspresja muzyczna dzieci w szkole ogólnokształcącej* [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, Wyd. UMCS, Lublin 2006, s. 176.

[3] Zob. E. Lipska, M. Przychodzińska, *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, WSIP, Warszawa 1991, s. 173.

ją daleko poza sprawy czysto muzyczne. Zdolność twórcza kształtowana na materiale muzycznym zostaje potem wykorzystana w innych dziedzinach życia, niezwiązanych ze sztuką”[1].

Istnieje wiele możliwości rozwijania twórczej ekspresji muzycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym poprzez wykorzystanie na zajęciach ćwiczeń, w których zasadnicze miejsce zajmują różne formy improwizacji.

Warunkiem rozwijania twórczej postawy dziecka jest stwarzanie odpowiednich do tego warunków zewnętrznych i wewnętrznych. Do tych pierwszych zaliczyć możemy, np.:

1. odpowiednią ilość godzin wydzielonych na zajęcia muzyczne;

2. warunki lokalowe — klasa powinna być duża, przestronna, z możliwością wietrzenia i nawilżania;

3. dostęp do środków dydaktycznych — szkoła powinna dysponować własnymi środkami dydaktycznymi np.: instrumentami perkusyjnymi, dzwonkami chromatycznymi, fletami prostymi, pianinem, nagraniami muzyki klasycznej, dziecięcej i rozrywkowej oraz sprzętem do ich odtwarzania. Kolejnym ważnym atutem byłoby posiadanie materiałów do tworzenia przez dzieci własnych pomocy np.: szarf, obrazków, znaków, instrumentów itp.;

4. przygotowanie nauczycieli — przede wszystkim chodzi tu o wykształcenie muzyczne. Znaczna liczba nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nie posiada dodatkowego wykształcenia muzycznego, często nie widzą oni potrzeby szkolenia swoich umiejętności w tym względzie. A to właśnie w znacznej mierze od nauczyciela zależy czy będzie potrafił angażować dzieci do ekspresji muzycznej i twórczej postawy czy lekcje będą przebiegały w sposób sztampowy czyli podawanie wiedzy i jej weryfikacja. Dobrze wyszkolony nauczycie pewny siebie i swoich umiejętności muzycznych, twórczy, będzie realizował zadania muzyczne poprzez twórcze wykorzystanie muzyki (wokalne, instrumentalne i ruchowe).

Do warunków wewnętrznych koniecznych do rozwijania ekspresji muzycznej dzieci zaliczyć możemy, min.:

1. poczucie bezpieczeństwa — twórcze postawy dzieci mogą się uwidaczniać tylko w sytuacji, kiedy czują się one bezpieczne, niczym nie skrępowane w grupie rówieśniczej. I tu znowu uwidacznia się duża rola nauczyciela, który może pomóc w budowaniu pozytywnych relacji pomiędzy uczniami oraz zadba o przyjazny klimat podczas zajęć. Nauczyciel powinien być czło-

[1] Z. Burowska, *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa 1980, WSiP, s. 31- 32.

wiekiem godnym zaufania, oferującym dzieciom pomoc i wsparcie w różnych sytuacjach.

2. poczucie akceptacji — nauczyciel jest obowiązany do akceptacji uczniów, nie powinien ich traktować instrumentalnie, powinien starać się wykluczyć uprzedzenia jak również aprobować postawy nieprzychylne.

3. poczucie zaufania — jest kolejnym warunkiem, który jest niezbędny do rozwoju twórczej postawy dziecka. Nauczyciel powinien być uczciwy, kierować się określonym systemem wartości oraz posiadać osobowość, pozwoli to na dobre relacje z uczniami poprzez jego uczciwość, otwartość, sprawiedliwość i przede wszystkim życzliwość wobec podopiecznych. Powinien stworzyć relacje podmiotowe co wyrażać się będzie w uznaniu przez niego, że uczeń ma prawo do godności i szacunku, że jest osobą myślącą, czującą, wolną i odpowiedzialną.

Kandydaci na nauczycieli w roli badaczy jakości kształcenia w zakresie rozwijania twórczej ekspresji muzycznej dziecka. Niniejsze opracowanie stanowi przykład możliwości zastosowania procedury badań jakościowych w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i wychowania przedszkolnego ukierunkowany na poprawę jakości kształcenia dzieci w zakresie twórczej ekspresji muzycznej. Jak pisze U. Flick, badania jakościowe stosowane są w sytuacji, gdy badacza interesuje pogłębiona wiedza na jakiś temat i dotarcie do sedna problemu, kiedy niekonieczna jest reprezentatywność wyników, lecz raczej poznanie istoty zjawiska. Ze względu na koszty i czas badania jakościowe przeprowadza się na mniejszej ilości przypadków niż ilościowe. Badania jakościowe mają na celu przyjrzenie się „światu zewnętrznemu" (rzeczywistości badanej w jej naturalnym otoczeniu), a także opis, interpretację i wyjaśnianie zjawisk społecznych z perspektywy wewnętrznej na wiele rozmaitych sposobów:

• analizując doświadczenia jednostek i grup. Mogą one być związane z indywidualnymi biografiami czy zawodową praktyką życiową. Można do nich dotrzeć badając wiedzę potoczną i opowieści z pierwszej lub drugiej ręki;

• analizując interakcje i akty komunikacji w czasie ich trwania. Można tego dokonać przez obserwację lub nagranie aktów interakcji i komunikacji, a następnie analizę materiału;

• analizując dokumenty (teksty, obrazy, filmy albo muzykę) lub podobne ślady ludzkich doświadczeń i interakcji[1].

[1] U. Flick, *O serii: Niezbędnik badacza* [W:] G. Gibbs. *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 13.

W przypadku analizowanego zagadnienia, zastosowaną metodą badawczą była obserwacja. Badania zostały przeprowadzone przez studentki II roku w ramach śródrocznych praktyk pedagogicznych. Zadaniem studentek w ramach praktyk było wierne i wyczerpujące rejestrowanie wszystkich zachowań werbalnych i niewerbalnych dzieci oraz studentek-koleżanek prowadzących zajęcia wraz z kontekstem, w którym zachowania te wystąpiły w ramach edukacji muzycznej z wykorzystaniem różnych form muzycznych. Na etapie gromadzenia danych zrezygnowano z tworzenia jakichkolwiek kategorii obserwacji, natomiast zgodnie z procedurą badań jakościowych zebrany materiał badawczy w postaci dzienniczków obserwacyjnych poddany został analizie pod kątem kategorii wyodrębnionych dopiero po zapoznaniu się z materiałem (tabela 1).

Tabela 1

Kategorie analizy jakościowej zebranych danych

źródło inspiracji twórczej aktywności muzycznej dziecka o charakterze twórczym	zajęcia zaplanowane, inicjowane przez nauczyciela
	wykorzystywanie przez nauczycieli sytuacji spontanicznych inicjowanych przez samych uczniów
czynnik wyzwalający twórczą aktywność muzyczną dziecka	polecenie, zadanie nauczyciela zachęcające dziecko do podjęcia aktywności twórczej
	zastosowana forma aktywności muzycznej wyzwalająca twórczą ekspresję dziecka: – śpiew i ćwiczenia mowy, – gra na instrumentach muzycznych, – ruch przy muzyce, – percepcja muzyki, – działania twórcze (improwizacja)
	ciekawe, niekonwencjonalne środki dydaktyczne
	zmiana środowiska uczenia się (np. środowisko naturalne)
forma twórczej ekspresji muzycznej dziecka	tworzenie własnych rytmów i melodii
	spontaniczna interpretacja ruchowa słuchanej muzyki
	realizacja tańców i inscenizacji do muzyki
	improwizacje instrumentalne (lub z wykorzystaniem innych materiałów, np. gazet, kubków plastikowych itp.)
	„eksperymentowanie dźwiękotwórcze”[1]

zaangażowanie dzieci (poziom aktywności) w zajęcia muzyczne z wykorzystaniem określonych form muzycznych	aktywność z własnej inicjatywy
	aktywność uczestnicząca, kierowana
	aktywność bierna, kierowana
	brak aktywności
reakcje emocjonalne i komentarze słowne dziecka współwystępujące z procesem tworzenia	wytrwałość w poszukiwaniu nowych rozwiązań muzycznych
	entuzjazm i radość na kolejnych etapach aktu tworzenia
	automotywacja werbalna
reakcje werbalne i niewerbalne dziecka na własny wytwór muzyczny	satysfakcja i radość z uzyskanego efektu
	zaskoczenie, zdziwienie wywołane rezultatem własnych działań
	natychmiastowa gotowość i entuzjazm wobec podejmowania kolejnych działań twórczych

Źródło: opracowanie przygotowane przez studentki na podstawie analizy materiału empirycznego pod kierunkiem autora artykułu

Wyodrębnienie przedstawionych kategorii analizy jakościowej danych skłoniło studentki do refleksji i krytycznej analizy własnej praktyki pedagogicznej. Analiza dotyczyła rodzajów zadań muzycznych stawianych przed dzieckiem, zastosowanych form muzycznych, zachowań werbalnych i niewerbalnych dzieci w trakcie ich stosowania oraz kontekstu społecznego i materialnego. W wyniku analizy jakościowej wyników badań studentki stwierdziły, że zdecydowanie zbyt rzadko stawiane są przed uczniami sytuacje i zadania wywołując twórczą ekspresję muzyczną dzieci oraz często nie wykorzystywane są właściwie sytuacje spontaniczne, w których same dzieci inicjują taką aktywność. To z kolei stało się impulsem do samodzielnego projektowania przez studentki zajęć muzycznych, mających na celu rozwijanie twórczej ekspresji muzycznej dziecka.

Poniżej zamieszczono przykłady ćwiczeń z wykorzystaniem różnych form twórczej aktywności muzycznej wykorzystane w scenariuszach zajęć przygotowanych przez studentki (tabela 2).

[1] „proces polegający na tworzeniu otwartej formy zestrojów dźwiękowych, do których dochodzi dziecko poprzez badanie możliwości audytywnych otaczającego świata materialnego, przy czym wartość tych pojedynczych efemerycznych zjawisk, nieuwikłanych w formę artystyczną, istniejących w swoim czasie i przestrzeni jest tym większa, im ciekawsze jest ich brzmienie w odczuciu dzieci" Zob. R. Kojs, *Dziecięca muzyka eksperymentalna* [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Wyd. Impuls, Kraków 2000, s. 77.

Prowadzonym zajęciom towarzyszyły żywe i spontaniczne reakcje emocjonalne dzieci. Śpiew, gra na instrumentach, ruch przy muzyce, tworzenie muzyki, dawały dzieciom radość przeżycia muzycznego. W trakcie zajęć uwidaczniała się też radość jaką dzieci przeżywały w trakcie tworzenia i ich zaskoczenie uzyskanymi rezultatami aktywności twórczej.

Tabela 2

Przykłady ćwiczeń rozwijających twórczą ekspresję muzyczną dziecka

Tematyka zajęć i opis ćwiczenia	Forma i charakter twórczej ekspresji muzycznej
Rozwijanie twórczej postawy dziecka, jego inicjatywy i ekspresji muzyczno-ruchowej: „W deszczowej krainie” Zabawa przy muzyce Fryderyka Chopina „Preludium deszczowe” Dzieci improwizują taniec kropli deszczu, tj. wyobrażają sobie, że są kroplami deszczu i swoje odczucia wyrażają w tańcu. Naśladują odgłosy padającego deszczu. Następnie próbują wyrażać ruchem sytuację „Co by było, gdyby deszcz był kolorowy?”	• ruch przy muzyce • percepcja muzyki • działania twórcze (improwizacja) • spontaniczna interpretacja ruchowa słuchanej muzyki
Kształtowanie wrażliwości dzieci na barwy dźwięków, poczucia rytmu, wyobraźni muzycznej i inwencji twórczej poprzez improwizację wokalną i instrumentalną krótkich tekstów rytmicznych wg własnych pomysłów “Życzenia świąteczne” Dzieci siedzą w kręgu, dziecko chętne do zaśpiewania życzeń i zagrania życzeń świątecznych wybiera instrument improwizuje Propozycje życzeń: Wesołych, wesołych, wesołych Świąt! Radosnych Świąt Bożego Narodzenia Wszystkiego dobrego w Nowym Roku	• tworzenie własnych rytmów i melodii • gra na instrumentach muzycznych • śpiew i ćwiczenia mowy • działania twórcze (improwizacja)
Kształtowanie postawy twórczej przejawiającej się w formie ekspresji instrumentalnej wiersza J. Tuwima „Dwa wiatry” Dzieci podzielone są na dwa zespoły. Improwizują instrumentalnie wiersz „Dwa wiatry” z wykorzystaniem nietypowych instrumentów — przedmiotów: łyżki, pokrywki, klocki, gazety, torby foliowe itp.	• improwizacja instrumentalna — gra na instrumentach muzycznych (ciekawe, niekonwencjonalne środki dydaktyczne) • percepcja muzyki • działania twórcze (improwizacja)

Koniec tabeli 2

Tematyka zajęć i opis ćwiczenia	Forma i charakter twórczej ekspresji muzycznej
Improwizacja taneczna „Taniec kwiatów” (propozycja podkładu: Piotr Czajkowski — Walc kwiatów z baletu „Dziadek do orzechów”). Dzieci indywidualnie i według własnego pomysłu tańczą z chustami w rytm pogodnej muzyki	• percepcja muzyki • ruch przy muzyce • działania twórcze (improwizacja) • spontaniczna interpretacja ruchowa słuchanej muzyki
Improwizacja kierowana „Poruszamy się jak…” Dzieci poruszają się swobodnie w rytm tanecznej muzyki. Na sygnał prowadzącego zmieniają sposób poruszania się i zaczynają ruszać się np.: – jak niedźwiedzie – jakby podłoga była gorącym piaskiem – jakby stopy przyklejały się do podłogi – jak samoloty itp.	• ruch przy muzyce • działania twórcze (improwizacja) • spontaniczna interpretacja ruchowa słuchanej muzyki

Zakończenie. Głównym celem rozwijania twórczej aktywności muzycznej dziecka powinna być ekspresja jego uczuć oraz własnych wyobrażeń muzycznych. Poszczególne formy aktywności muzycznej, dostarczają wielu różnorodnych możliwości i środków do podejmowania przez dziecko twórczych działań, bez względu na jego wrodzone uzdolnienia muzyczne. Podstawą rozbudzania twórczych działań małego dziecka może być wykorzystywanie takich form aktywności muzycznej, jak: śpiew i ćwiczenia mowy, gra na instrumentach muzycznych, ruch przy muzyce, percepcja muzyki czy improwizacja. To czy i w jakim zakresie zostaną wykorzystane możliwości rozwijania ekspresji twórczej dziecka za pośrednictwem wymienionych wyżej form aktywności muzycznej, w znacznej mierze zależy od przygotowania nauczycieli w tym zakresie oraz stałej refleksji nad podejmowanymi działaniami w codziennej praktyce pedagogicznej. Celem niniejszego opracowania było ukazanie potrzeby i sensu stosowania procedury badań jakościowych w badaniach nad rozwijaniem twórczej ekspresji muzycznej dziecka. Dzięki ujęciu jakościowemu możliwe jest zrozumienie zasad, procesów i mechanizmów tworzenia[1]. Szczególne rolę w kształceniu pedagogów w zakresie edukacji muzycznej powinna pełnić obserwacja,

[1] Zob. D. Dziedziewicz, *Twórczość dziecka — problemy identyfikacyjne* [w:] *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria. Metodologia. Diagnostyka*, red. M. Karwowski, Wyd. APS, Warszawa 2009, s. 45.

czego przykładem jest opisana w artykule procedura badawcza. Jak pisze M. Karwowski, „[...] analiza procesu twórczego poprzez obserwację pozornie jest niemożliwa. (...) Wartość obserwacji działań twórczych jest znaczna i na podstawie systematycznego analizowania zachowań osób w sytuacjach zadaniowych można w bardzo dużym stopniu przewidzieć ich kreatywny potencjał”[1]. Diagnoza potencjału twórczego dziecka stanowi punkt wyjścia procesu rozwijania jednostek twórczych, otwartych na zmiany i potrafiących dostrzegać i formułować problemy.

Tymczasem niestety, „[...] chociaż dziś już właściwie nikt nie neguje roli, jaką aktywność twórcza dziecka odgrywa w jego rozwoju artystycznym i intelektualnym, w jego edukacji ogólnej i estetycznej (...), to przecież z różnych powodów, m. in. z powodu braku właściwie przygotowanych do realizacji tych zadań nauczycieli „muzyki”, w większości szkół podstawowych w Polsce wychowuje się muzycznie dzieci starymi sposobami. Jest to ogromna strata, bowiem twórczość muzyczna dziecka stanowi potężną siłę napędową jego wszechstronnego rozwoju”[2].

LITERATURA

Burowska, Z. (1980), *Słuchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa.

Dziedziewicz, D. (2009), *Twórczość dziecka — problemy identyfikacyjne* [w:] *Identyfikacja potencjału twórczego. Teoria. Metodologia. Diagnostyka*, red. M. Karwowski, Warszawa.

Flick, U., (2011), *O serii: Niezbędnik badacza* [W:] G. Gibbs. *Analizowanie danych jakościowych*, Warszawa.

Kojs,. *Dziecięca muzyka eksperymentalna* [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, red. B. Dymara, Kraków.

Lipska, E., Przychodzińska, M. (1991), *Muzyka w nauczaniu początkowym. Metodyka*, Warszawa.

Niziurski, M. (2006), *Z zagadnień muzycznej twórczości dziecka* [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, Lublin.

Pielasińska, W. (1996), *Ekspresja i komunikacja międzyludzka* [w:] *Świat człowieka, świat sztuki*, red. M. Śnieciński, Warszawa.

Sacher, W. (2006), *Ekspresja muzyczna dzieci w szkole ogólnokształcącej* [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, Lublin.

Szmidt, K. J. (2006), *Twórcze czy nie? Kontrowersje wokół kreatywności dzieci*, „Meritum” nr 1 (1).

[1] M. Karwowski, *Rozpoznanie potencjału twórczego — klasyfikacje wybranych podejść badawczych* [w:] *Identyfikacja*..., s. 31.

[2] M. Niziurski, *Z zagadnień muzycznej twórczości dziecka* [w:] *Edukacja muzyczna. Tożsamość i praktyka*, Wyd. UMCS, Lublin 2006, s. 174.

Żuchelkowska, K. (2005), *Metody twórcze i ich wpływ na rozwój zdolności muzycznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym* [w:] *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Zdolności i stymulowanie ich rozwo*ju, T. 1, Kraków.

СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОГО ВИРАЖЕННЯ ДИТИНИ НА КУРСІ РАННЬОГО МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Рафал Майзнер
проф. д-р габ. Гуманістично-технічної вищої школи у Бєльсько-Бялій,
Бєльсько-Бяла, Польща
e-mail: majzner@ath.bielsko.pl
ORCID ID https://orcid.org/0000–0003–1869–5894

АНОТАЦІЯ

Автор дослідження розглядає питання, пов'язані зі стимулюванням творчого самовираження дітей молодшого шкільного віку. Висвітлено сутність, форми і методи музичного вираження, а також умови, дотримання яких дає можливість його розвитку. Метою роботи є не лише презентувати результати проведених досліджень з розвитку творчого самовираження дітей, а й показати необхідність та підстави проведення якісних досліджень з питань розвитку творчого самовираження дітей. Завдяки якісному методу можна зрозуміти правила, процеси та механізми творчої діяльності. Приклади творчих музичних вправ із використанням імпровізаційних завдань на уроках початкової школи, розроблені опитаними людьми з метою змінити навчальну практику у школах, можуть стати натхненням для проведення якісних досліджень творчого самовираження дітей.

Ключові слова*: творча діяльність, музичне самовираження дитини, освіта вчителів, якісні дослідження.*

STIMULATING THE CREATIVE EXPRESSION OF A CHILD IN THE COURSE OF EARLY MUSIC EDUCATION

Rafał Majzner
prof. dr hab. University of Humanities and Technology in Bielsko-Biała,
Bielsko-Biała, Poland
e-mail: majzner@ath.bielsko.pl
ORCID ID https://orcid.org/0000–0003–1869–5894

SUMMARY

The author of the following study discusses issues connected with stimulating the creative expression of children at early-school stage age. He presents the essence, forms and methods of the musical expression, as well as the conditions meeting of which enables its development. The aim of the work is not only to present the results of the conducted researches on the development of the creative expression of children, but as well to show the need and reason for conducting qualitative researches on the researches on the development of the creative expression of children. Due to the quality oriented approach it is possible to understand rules, processes and mechanisms of creative activity. The examples of creative musical exercises with the use of improvisational tasks in the primary school classes designed by the interviewed people in order to change the school's educational practice may be the inspiration for conducting the qualitative researches on the creative expression of children.

Key words: *creative activity, child's musical expression, education of teachers, qualitative researches.*

Стаття надійшла до редакції 18.10.2021

UDC 373.55:377.091–047.44
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-16

EWALUACJA KSZTAŁCENIA PROZAWODOWEGO W LICEUM PROFILOWANYM

Ryszard Parzęcki

prof. dr. hab., Gdańska Wyższa Szkoła Humanistyczna,
Polska
e-mail: ryszardparzecki@op.pl

STRESZCZENIE

Specjalistyczne szkoły średnie rozpoczęły funkcjonowanie w roku szkolnym 2002/2003 w czternastu liniach (specjalność). W artykule przedstawiono kształcenie prozawodowe jako proces realizowany w specjalistycznych szkołach średnich o specjalności mechatronicznej. Program zajęć specjalistycznych obejmuje trzy moduły realizowane w klasach od pierwszej do trzeciej. Wyniki ewaluacji programów nauczania pokazały, że do ich pełnej realizacji niezbędne jest wyposażenie szkół w specjalistyczne pomoce dydaktyczne oraz odpowiednio przygotowani i systematycznie szkoleni nauczyciele, a także młodzież chętna do nauki, odpowiednio zmotywowana i przygotowana w gimnazjum.

Słowa kluczowe*: specjalizacja mechatroniczna, moduły edukacyjne, szkolenia prozawodowe.*

Wprowadzenie. Jednym z obszarów problemowych pedagogiki pracy jest kształcenie prozawodowe. Wyrasta ono z potrzeby dążenia do poszerzania dotychczasowej formuły szkoły średniej, przygotowującej uczniów do studiów uniwersyteckich i dostosowania jej do idei utylitaryzmu. Realizacja idei utylitarności wyraża się m.in. w elastyczności struktur szkolnych umożliwiających swobodną zmianę z jednego typu szkoły na inny i opóźnianiu decyzji uczniów o wyborze drogi zawodowej poprzez profilowanie szkoły średniej.

Kształcenie prozawodowe, czyli okres, w którym uczeń poznaje specyfikę różnych zawodów, zaczyna rozumieć sens pracy, zdobywa ogólne wykształcenie, zbliża się do wyboru drogi zawodowej, ale jeszcze nie uzyskuje żadnych kwalifikacji zawodowych. Ten typ kształcenia i problemy z nim

© Ryszard Parzęcki, 2021

związane jest charakterystyczny dla funkcjonującego w aktualnej strukturze systemu edukacji liceum profilowanego. Jest to szkoła o trzyletnim cyklu kształcenia, w której realizowane są dwa wzajemnie uzupełniające się bloki treści: kształcenie ogólne i kształcenie profilowe. To ostatnie umożliwia kontynuowanie nauki w skróconej formie (0,5–1,5 roku) w szkole policealnej.

Zakres kształcenia prozawodwego umożliwia pośrednie dochodzenie do kwalifikacji zawodowych, tj. kontynuowania nauki w różnych szkolnych i poza-szkolnych placówkach kształcenia zawodowego. Absolwenci tego typu szkół przygotowanie do pracy zawodowej mogą uzyskać na poziomie:

- przyuczenia do pracy nabywanego przez kształcenie kursowe, najczęściej odbywane na stanowisku pracy, na którym wykonywane będą czynności;
- przysposobienia zawodowego, którego zakres pozwala wykonywać zadania zawodowe;
- przygotowania zawodowego, opisanego kwalifikacjami na poziomie robotnika, technika oraz specjalisty (równoznacznego z wyższym wykształceniem), nabytymi w różnych formach edukacji zawodowej[1].

Założenia ogólne i cele kształcenia prozawodowego w liceum profilowanym. Podstawowe cele kształcenia w liceum profilowanym mają wymiar wieloaspektowy, a mianowicie:

- proces kształcenia w trzyletnim liceum profilowanym ma zapewnić absolwentowi dobre przygotowanie ogólnokształcące umożliwiające zdawanie egzaminu maturalnego oraz kontynuowanie kształcenia w szkołach wyższych na równi z absolwentami liceów ogólnokształcących. Tę możliwość gwarantuje pełna zgodność **podstawy programowej** kształcenia ogólnego w liceum profilowanym i w liceum ogólnokształcącym;
- liceum profilowane zapewnia ponadto, dobre przygotowanie ogólnozawodowe umożliwiające podjęcie kształcenia zawodowego — specjalistycznego w różnych zawodach objętych 14 dziedzinami (profilami).

Ukształtowane w liceum profilowanym umiejętności ogólnozawodowe umożliwiają organizację kształcenia zawodowego w krótkich cyklach w szkołach policealnych, w systemie pozaszkolnym lub na studiach wyższych, a także przekwalifikowanie się w toku pracy zawodowej (wielokrotnie w ciągu życia zawodowego). Absolwenci liceum profilowanego są również przygotowani do działania przedsiębiorczego i mogą podejmować własną

[1] B. Baraniak i inni, Pedagogika pracy. Warszawa 2007, s. 15,16,86,89.

działalność gospodarczą lub pracę w przedsiębiorstwach państwowych i prywatnych oraz mogą kontynuować dalszy proces kształcenia specjalistycznego — zawodowego w trakcie pracy zawodowej.

W ramach bloków tematycznych kształcenia ogólnozawodowego i ich elementów składowych (modułów) prowadzony jest proces nauczania — uczenia się ukierunkowany na osiąganie tych celów kształcenia, które umożliwią absolwentowi osiągnięcie kwalifikacji zawodowych w krótkich cyklach edukacyjnych w szkole policealnej lub podjęcie pracy zawodowej i jednocześnie kontynuowanie własnej edukacji.

Zakłada się, że ukształtowane umiejętności ogólnozawodowe będą w dalszym procesie edukacyjnym szybko transferowane na umiejętności zawodowe, pozwalające wykonywać czynności wynikające z wymagań konkretnych stanowisk pracy[1].

Uogólniając informacje na temat celów wspólnych kształcenia prozawodowego można przyjąć, iż absolwent liceum profilowanego powinien m.in. umieć:

- wybrać drogę przyszłej działalności zawodowej zgodnie z zainteresowaniami i samodzielnie ocenianymi własnymi możliwościami oraz potrzebami rynku;
- analizować zjawiska zachodzące w środowisku człowieka, a w szczególności w środowisku pracy;
- oceniać wpływ cywilizacji na zmiany zachodzące w środowisku;
- zapobiegać w obszarze własnej działalności powstawaniu szkód ekologicznych;
- organizować stanowisko pracy;
- posługiwać się podstawowymi zasadami, regułami i normami optymalizacji warunków wykonywania pracy w procesach projektowania stanowisk pracy, maszyn, urządzeń i różnych środków pracy lub ich modeli;
- określać warunki niezbędne do realizowania przez dane urządzenie (obiekt) określonych funkcji;
- określać przeznaczenie różnych urządzeń;
- badać różne układy i analizować działanie wybranych maszyn;
- analizować i interpretować zjawiska fizyczne występujące w układach i ich elementach;
- przewidywać zastosowanie poznanych maszyn, narzędzi i materiałów;

[1] Grzesiak, J. (2010), *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli.* Konin, s. 46–53.

- ustalać wymagane wskaźniki jakościowe i ilościowe urządzeń i innych obiektów;
- badać procesy poprzez wykorzystanie urządzeń symulujących ich przebieg;
- określać właściwości materiałów i dobierać je do projektowanych lub wykonywanych urządzeń i ich elementów;
- wyznaczać i analizować charakterystyki pracy układów i ich elementów;
- przewidywać wyniki doświadczeń i eksperymentów;
- wykonywać proste rysunki techniczne na bazie przeprowadzonych pomiarów;
- wyszukiwać i stosować odpowiednie przepisy prawne regulujące daną działalność gospodarczą, usługową i organizacyjną;
- określać i diagnozować zagrożenia dla człowieka wynikające z danych procesów technologicznych;
- porównywać dostępne rozwiązania techniczne i organizacyjne z tendencjami rozwojowymi danej dyscypliny.

Kształcenie ogólnozawodowe w liceum profilowanym ma za zadanie, m.in. przygotować ucznia do szybkiego ukształtowania umiejętności zawodowych w procesie edukacji zawodowej zorganizowanym dla absolwentów tejże szkoły. Umiejętności ogólnozawodowe powinny więc być kształtowane w liceum technicznym w systemie zajęć laboratoryjnych. Poziom tych umiejętności warunkuje m. in., czas kształcenia policealnego w różnych zawodach. Szczególnie istotne jest kształtowanie umiejętności myślenia warunkującego wykonywanie czynności organizacyjnych, technologicznych i diagnostycznych oraz umiejętności myślenia heurystycznego, które w wyniku transferu będą umożliwiały ukształtowanie w procesie edukacji policealnej umiejętności zawodowych. Podstawą ukształtowania takich umiejętności, jak badanie procesów, diagnozowanie, projektowanie, tworzenie pomysłów innowacyjnych jest m. in., rozwój wyobraźni — schematów wyobrażeniowych. Biorąc pod uwagę wyróżnione kryterium „rozwiązywanie problemów” można utworzyć kolejny podukład celów kształcenia wyrażonych stwierdzeniami, iż uczeń po trzyletnim okresie kształcenia prozawodowego w liceum profilowanym powinien m. in. umieć:

- dostrzegać problemy poznawcze i realizacyjne, w tym problemy techniczne oraz dokonywać analizy danych i udzielać odpowiedzi na pytania o fakty i o zależności;

- dostrzegać procesy twórcze w różnych sferach ludzkiej aktywności, m.in. działalności organizacyjnej, poznawczej, produkcyjnej, usługowej, porządkowej;
- wyprowadzić wnioski z ukierunkowanej obserwacji obiektów i czynności ludzi, a w tym wytwarzać schematy wyobrażeń przedmiotów i ruchów oraz wyobrażeń przestrzennego i funkcjonalnego sposobu łączenia elementów danej struktury technicznej lub organizacyjnej w nowe całości;
- zauważać i minimalizować w procesie rozwiązywania problemów bariery myślowe ograniczające i możliwość wytwarzania pomysłów rozwiązań;
- planować zachowania w sytuacjach innowacyjnych;
- wyróżniać skutki pozytywne i negatywne planowanego wprowadzenia zmian organizacyjnych, technicznych i tym podobnych;
- formułować pomysły rozwiązań problemów oraz podejmować decyzje i działania wykonawcze;
- wartościować wytworzone pomysły rozwiązań problemów — posługiwać się wskaźnikami oceny pomysłu rozwiązania problemu, a także wytworzonego przedmiotu — urządzenia;
- formułować wnioski i uogólnienia w procesie wartościowania wyników rozwiązań problemów poznawczych;
- ustalać warianty rozwiązania problemu wykonawczego (decyzyjnego), przewidywać i oceniać wyniki tych wariantów oraz dokonywać wyboru ostatecznej decyzji[1].

Metody stymulujące aktywność ucznia i oczekiwane efekty dydaktyczne. W procesach kształcenia w liceum profilowanym stosowane są przede wszystkim metody stymulujące aktywność myślową ucznia. Dominująca jest metoda projektów, która umożliwia ukształtowanie najważniejszych umiejętności wynikających z celów kształcenia, m.in.: samodzielnego wytwarzania pomysłów rozwiązań różnych problemów i metod weryfikacji tych pomysłów; korzystania z tekstowych i pozatekstowych źródeł informacji; analizowania informacji w celu ich selekcji i ich syntetyzowania poprzez scalenie; korelowania informacji i ich porządkowania z różnych punktów widzenia, konstruowania przedmiotowo-manipulacyjnego zgodnie z analityczno-syntetycznymi stadiami postępowania podczas rozwiązywania pro-

[1] J. Moos, Założenia programowo — organizacyjne kształcenia w liceum profilowanym. Łódź 2002.

[J]. Figurski, Autorski program nauczania dla profilu mechatronicznego — konstrukcje, wdrażanie, ewaluacja. „Nowa Edukcja Zawodowa" 2003, nr 2.

blemów techniczno-organizacyjnych; samodzielnego planowania pracy; indywidualnego i grupowego podejmowania decyzji; prezentowania własnych rozwiązań.

Metoda projektów uczy zachowań przedsiębiorczych oraz kształtuje umie-jętności integrowania wiedzy, a także uczy analizowania i oceniania rozwiązań technicznych i organizacyjnych w aspekcie ekonomicznym, społecznym itp. Znaczące wartości dydaktyczne mają poszczególne etapy postępowania w ramach stosowanej metody projektów, tj.: rozbudzenie zainteresowania uczniów tematyką wynikającą z programów kształcenia i sugerowanie treści problemów do rozwiązania; zawieranie kontraktów z uczniami, analiza proponowanych tematów projektów i ustalenie zakresu prac; wykonywanie zaplanowanych czynności, opracowanie raportu; prezentacja — obrona rozwiązań; badanie poziomu ukształtowania umiejętności.

Treść projektu może dotyczyć urządzenia technicznego, modelu matematycznego procesu lub innego obiektu, a ogólnie konstruowania umysłowego bądź przedmiotowo-manipulacyjnego. Uczniowie realizujący projekt mogą pracować w laboratorium szkolnym, szkolnej bibliotece, przedsiębiorstwie produkcyjnym, firmie usługowej, podczas obowiązkowych i fakultatywnych zajęć lekcyjnych lub mogą brać udział w konsultacjach prowadzonych przez nauczycieli.

Szczególnie istotne w procesie osiągania celów kształcenia w liceum profilowanym są również inne metody ukierunkowane na samodzielne dochodzenia do wiedzy rozwiązań różnych problemów. Należą do nich m.in.: sesja pomysłów, „burza mózgów”, dyskusja panelowa, dyskusja wielokrotna, wielokrotna limitowana, „dyskusja 66”, dyskusja konferencyjna, okrągłego stołu, tworzenie wspólnego plakatu — graficznego obrazu dyskusji (metaplan), metoda symulacyjna (metoda ról), metody sytuacyjne (analizy, zdarzeń, przypadków), inne gry dydaktyczne i inne metody wartościowania, metody synektyczne.

Dla potrzeb kształcenia w liceum profilowanym wskazana jest konkretyzacja przez nauczyciela modeli dydaktycznych zawierających układy czynności nauczyciela i przewidywanych czynności uczniów, strukturę zajęć — fazy zajęć i informacje dotyczące środków wspomagających proces nauczania — uczenia się. Istotne dla realizowania podstawowych zadań szkoły są takie metody dydaktyczne jak: kształcenie problemowe, rozwiązywanie zadań wynalazczych, uczenie się współpracy.

Sygnalizowane metody kształcenia i modele dydaktyczne zajęć powinny wspomagać procesy uczenia się struktur, sytuowania szczegółów w całości wiedzy, uczenia się rozpoznawania zjawisk i ich wartościowania.

Szczególnie ważne jest wykorzystanie opisów, klasyfikacji, dowodów, zasad i ocen do uczenia podporządkowania pojęć według zasad klasyfikowania i szere-gowania oraz uczenia formułowania uogólnień sądów. Poprzez doprowadzenie do ogólnych zasad opisu, analizy i syntezy tworzy się „informacyjne pola", które zostaną „wypełnione" szczegółową wiedzą zawodową w następnych etapach edukacji szkolnej, pozaszkolnej.

Stosowanie sygnalizowanych zabiegów dydaktycznych może zapewnić wysoki poziom transferu. Osiąganie planowanych celów kształcenia w liceum profilowanym wymaga wykonywania przez nauczycieli takich czynności dydaktycznych, które umożliwią:

- organizowanie uczenia się w systemie zajęć laboratoryjnych, a więc poprzez działanie i refleksję nad efektami działania;
- kształtowanie postaw badawczych;
- kształtowanie u uczniów wiary we własne możliwości;
- organizowanie zbiorowości uczniowskich w zespoły zadaniowe oraz inspirowanie podziału pracy i reguł współdziałania;
- wspieranie integracji społecznej zespołu uczniowskiego, stosowanie skutecznych technik rozpoznawania i rozwiązywania konfliktów interpersonalnych a także grupowych;
- organizowanie kształcenia zindywidualizowanego (zajęcia wyrównawcze, konsultacje, perswazja itp.);
- inicjowanie sytuacji symulacyjnych.

Badania ewaluacyjne programu nauczania[1]. Badania ewaluacyjne programu nauczania przeprowadzono wśród 15-stu nauczycieli realizujących zajęcia edukacyjne w liceach o profilu mechatronicznym w województwie kujawsko-pomorskim. Program nauczania profilowych zajęć edukacyjnych obejmował trzy moduły:

- moduł 1, konstrukcje i technologie mechaniczne;
- moduł 2, podstawy mechatroniki;
- moduł 3, układy i urządzenia mechatroniczne.

Realizacja modułu 1 i 2 wystąpiła w klasach pierwszych i drugich, a w trzecich — moduł 3.

[1] Ogólną informację o programie nauczania można znaleźć na stronie internetowej: www.menis.gov.pl

Kształcenie w liceum profilowanym o profilu mechatronicznym obejmuje obszar kształcenia związany z szeroko rozumianą techniką oraz technologiami produkcji materialnej. Najogólniejsze cele kształcenia w profilu mechatronicznym dotyczą:

- kształtowania systemowego sposobu myślenia w rozwiązywaniu problemów współczesnej cywilizacji i społeczeństwa informacyjnego;
- przygotowania ucznia do świadomego wyboru i do uzyskania kwalifikacji do pracy na stanowisku z urządzeniami mechatronicznymi, wśród których wyróżnia się następujące generacje urządzeń:
  – pierwsza generacja to urządzenia sterujące za pomocą elektrycznych układów logicznych;
  – druga generacja to urządzenia do sterowania układów mechanicznych za pomocą systemów mikroprocesorowych;
  – trzecia generacja to urządzenia, w których stosuje się wielofunkcyjne układy mikroprocesorowe;
- rozwijania zainteresowań technicznych;
- kształtowania pozytywnych postaw etycznych związanych z wprowadzeniem najnowszych technik i technologii;
- uświadomienia konieczności zapewnienia bezpieczeństwa technicznego i eko-logicznego w usługach i w produkcji.

Ukształtowanie podstawowych umiejętności u absolwentów kształconych w tym profilu wymaga wyjątkowo sumiennej realizacji procesu dydaktycznego, którego efekty w znacznym stopniu zależne są od czynników:

- przygotowania merytorycznego nauczyciela;
- bazy dydaktycznej szkoły;
- wiedzy uczniów wyniesionej z gimnazjum i ich poziomu intelektualnego.

W badaniach ewaluacyjnych programu nauczania zastosowano kwestionariusz ankiety dla nauczycieli „Konstrukcja, treść i przystępność programu nauczania". Zakres oceny obejmował:

- strukturę, szczegółowość, kompleksowość i czas na realizację programu nauczania;
- zgodność programu nauczania z podstawą programową kształcenia w profilu, korelację;
- realizację celów edukacyjnych i kształtowanie umiejętności;
- oczekiwania i potrzeby uczniów oraz środowiska.

Przeprowadzone badania ewaluacyjne umożliwiły ocenę programu nauczania profilowanych zajęć edukacyjnych. Uzyskane rezultaty z badań zostały poddane analizie jakościowej, z której wynika, że:

- założenia programowo-organizacyjne kształcenia są czytelne i zrozumiałe, posiadają wystarczający stopień szczegółowości;
- program nauczania jest czytelny i zrozumiały, występuje wystarczający stopień szczegółowości;
- każdy moduł jest czytelny i zrozumiały, zawiera niezbędne treści, posiada wystarczający stopień szczegółowości;
- wyposażenie technodydaktyczne w pełni zapewnia realizację materiału nauczania;
- czas przeznaczony na realizację modułów i jednostek modułowych jest właściwy, tylko 25 % badanych uważa, że jest za mały;
- program zawiera podstawę programową, treści programu nauczania w pełni nawiązują do aktualnie funkcjonujących urządzeń mechatronicznych, korelują z treściami innych zajęć edukacyjnych;
- w pełni wystąpiła realizacja programu nauczania w kwestii możliwości kształtowania umiejętności określonych w sylwetce absolwenta, a mianowicie, uczeń potrafi:
  – rozwiązywać zadania projektowe o elementarnym stopniu trudności;
  – czytać i interpretować schematy podstawowych elementów i kompletnych urządzeń mechatronicznych w zakresie ich wykorzystania, konserwacji i obsługi;
  – obliczać podstawowe wielkości fizyczne i określać parametry charakteryzujące układy wykonawcze, sterujące i programujące urządzenia mechatroniczne.

Na zakończenie należy podkreślić, iż badania wykazały jednoznacznie, że do pełnej realizacji programu niezbędne jest specjalistyczne wyposażenie szkół w środki dydaktyczne, odpowiednio przygotowani i ciągle doskonalący się nauczyciele, jak również lepiej przygotowani uczniowie w gimnazjach.

LITERATURA

Baraniak, B. (red.) (2007), *Pedagogika pracy,* Warszawa.

Grzesiak, J. (2010), *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli.* Konin.

Moos, J. (2002), *Założenia programowo — organizacyjne kształcenia w liceum profilowanym,* Łódź.

Figurski, J. (2003), *Autorski program nauczania dla profilu mechatronicznego — konstrukcje, wdrażanie, ewaluacja.* „Nowa Edukacja Zawodowa" nr 2.

ОЦІНКА ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ НАЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Ришард Паженцкі
проф. д-р габ. Ґданьської гуманістичної вищої школи,
Польща
e-mail: ryszardparzecki@op.pl

АНОТАЦІЯ
У 2002–2003 навчальному році почали функціонувати спеціалізовані загальноосвітні школи за чотирнадцятьма напрямками (спеціалізаціями). У статті представлена професійно-технічна освіта як процес, що реалізується в спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладах у вивченні мехатроніки. Навчальна програма профільних класів включає три модулі для 1–3 класів. Результати оцінювання навчальних планів показали, що для їх повноцінного функціонування необхідне оснащення шкіл спеціалізованими засобами навчання, а також належним чином систематично підготовленими вчителями та молодими викладачами, які прагнуть до навчання, правильно мотивованими та підготовленими в молодшій школі.

Ключові слова: *мехатронна спеціалізація, освітні модулі, професійно-технічна підготовка.*

EVALUATION OF PRO-VOCATIONAL EDUCATION IN SPECIALISED SECONDARY SCHOOLS

Ryszard Parzęcki
prof. dr. hab., Gdańsk University of Humanities,
Poland
e-mail: ryszardparzecki@op.pl

SUMMARY
Specialised secondary schools started functioning in the school year 2002/2003 in fourteen lines (specialisations). This article presents pro-vocational education as a process implemented in specialised secondary schools with a mechatronic specialisation. The curriculum of the specialised classes includes three modules implemented in grades one to three. The results of curriculum evaluation have shown that for their full implementation, it is necessary to equip schools with specialized teaching aids as well as properly prepared and systemati-

cally trained teachers and young people eager to study, properly motivated and prepared in the lower secondary school.

Key words: *mechatronic specialisation, education modules, pro-vocational training.*

Стаття надійшла до редакції 04.11.2021

UDC 373.2.016
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-17

DIAGNOZA GOTOWOŚCI DZIECKA DO EDUKACJI MATEMATYCZNEJ

Joanna Skibska

dr, adiunkt, Uniwersytet Śląski w Katowicach,
Katowice, Polska
e-mail: joanna@skibscy.pl
ORCID ID https://orcid.org/0000–0001–6096–3747

STRESZCZENIE

Tekst został poświęcony gotowości dziecka 6-letniego do uczenia się matematyki. Przedstawia mózgową organizację posługiwania się liczbami, ze zwróceniem szczególnej uwagi na istnienie specjalnej sieci połączeń nerwowych odpowiedzialnych za uchwycenie zmian liczebności i porównywanie zbiorów oraz porządkowanie cyfr według fizycznej i numerycznej wielkości. Autorka dokonuje zestawienie pojęć gotowości i dojrzałości do uczenia się matematyki, wskazując na ich zależność oraz przedstawia dostępne narzędzia służące do oceny umiejętności matematycznych dziecka. Omawia badania przeprowadzone w grupie 6-latków dotyczące oceny dojrzałości do uczenia się matematyki w wybranych aspektach.

***Słowa kluczowe**: model cyfrowo-liczbowy, model potrójnego kodowania, gotowość do uczenia się matematyki, dojrzałość do uczenia się matematyki, diagnoza umiejętności matematycznych.*

Wprowadzenie. Młodszy wiek szkolny to okres zmian rozwojowych podyktowanych w dużej mierze nowymi zadaniami stawianymi przed dzieckiem, związanymi z obowiązkami wynikającymi z roli ucznia, a których realizacja i jakość wykonania uwarunkowana jest jego indywidualnymi możliwościami. To właśnie możliwości rozwojowe i poznawcze wyznaczają drogi dochodzenia do wiedzy i nabywania umiejętności, stanowią podbudowę dla nowych doświadczeń oraz sposobów poszukiwania rozwiązań intelektualnych problemów. Dlatego bardzo ważne jest określanie gotowości dziecka do podejmowania wysiłku w zakresie różnych przestrzeni edukacyjnych, istotnych dla dalszego jego rozwoju, bowiem będzie ona wskazywać, co dziecko

© Joanna Skibska, 2021

wie i potrafi, a co jest jeszcze poza zasięgiem jego możliwości poznawczych. Takie spojrzenie na gotowość dziecka do uczenia się powinno stanowić fundament pracy szkoły, ponieważ zapewni mu efektywne kształcenie dostosowane do jego indywidualnych potrzeb — doskonalenie tych aspektów rozwoju, które znajdują się na wysokim poziomie, a korygowanie tych przestrzeni, które wymagają stymulacji i wsparcia. W związku z tym w pracy z 6-letnim uczniem bardzo ważne powinno być określenie poziomu jego dojrzałości do uczenia się matematyki i wskazanie tych jej elementów składowych, które decydują o poziomie matematycznej wiedzy i umiejętności dziecka.

Mózgowa organizacja posługiwania się liczbami. Sieci połączeń mózgowych są zaangażowane w wiele procesów przetwarzania, między innymi w identyfikowanie cyfr i liczebników, rozumienie układów przestrzennych, obliczenia multicyfrowe oraz arytmetyczne. Nawet bardzo proste obliczenia wymagają koordynacji z wielu obszarów mózgu[1].

Badania przeprowadzone przez B. Betterwortha[2] wykazały istnienie specjalnej sieci połączeń nerwowych umożliwiających tzw. szacowanie liczebności niewielkiej ilości elementów danego zbioru. Podstaw tej zdolności należy upatrywać w module cyfrowo-liczbowym. U. Oszwa[3] zwraca uwagę, że moduł ten pozwala na uchwycenie zmian liczebności, porównywanie zbiorów oraz porządkowanie cyfr według fizycznej i numerycznej wielkości. Dzięki najnowszym badaniom obrazowania mózgu możemy opisać neuronalne sieci aktywne w czasie wykonywania operacji umysłowych na liczbach, które mogą mieć różne formaty. Z jednej strony mogą być one analogowo-przestrzenne i przybliżone, a z drugiej dokładne i językowe[4].

System analogowy związany jest z *funkcjonalno-anatomicznym podłożem procesów percepcyjnych i przestrzennych*; *obejmuje* [...] *pola projekcyjne, kojarzeniowe i nakładania się, zlokalizowane w prawej półkuli mózgu lub bilateralnie*[5], czyli wynika z aktywności płatów ciemieniowych odpowiedzialnych za wykonywanie zadań wzrokowo-przestrzennych. Natomiast w przypadku dokładnego rozwiązywania zadań, aktywny jest dolny płat czołowy, czy-

[1] S. Dehaene, G. Dehaene-Lambertz, L. Cohen, *Abstract representations of numbers In the Animals and human brain,* „Trends in Neurosciences" 1998, nr 21, s. 360.

[2] B. Butterworth, *The mathematical brain*, Macmill an, London 1999.

[3] U. Oszwa, *Mózgowa organizacja posługiwania się liczbami,* w: A. R. Borkowska, Ł. Domańska, (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka. Wybra*

[n]e zagadnienia, PWN, Warszawa 2006.

[4] M. Spitzer, *Jak uczy się mózg?*, PWN, Warszawa 2006.

[5] U. Oszwa, *Mózgowa organizacja...,* s. 163.

li obszar odpowiedzialny za językowe zadania skojarzeniowe oraz za inne zadania werbalne, co pozwoliło na wysunięcie stwierdzenia, że *kodowanie dokładnych zadań liczbowych zachodzi w formie językowe*[1]. Prowadzone badania pozwoliły także na skonstruowanie modelu przetwarzania liczbowego, nazwanego *modelem potrójnego kodowania*. W jego skład weszły systemy: językowy, wzrokowy oraz ilościowo-liczbowy, uczestniczące w operowaniu liczbami (schemat 1).

S. Dehaene, G. Dehaene-Lambertz, L. Cohen[2], opierając się na badaniach, wywnioskowali, że szacunkowo-przestrzenne rozumienie liczby jest pierwotne w stosunku do dokładnego liczenia, dlatego, wykorzystując te filogenetyczne wskazówki w szkolnym nauczaniu matematyki, należy integrować ujęcie analogowe i językowe, ze szczególnym uwzględnieniem obu ujęć w pracy z dzieckiem. Dziecko dodając i odejmując powinno posługiwać się konkretem, mnożąc i dzieląc — wykonywać operacje na przedmiotach, ucząc się ułamków — dzielić tort na kawałki, rozwiązując zadania z treścią — poszukiwać dogodnego dla siebie sposobu dochodzenia do wyniku. Takie postępowanie ma pozwolić uczniom na rozwiązywanie zadań w sposób pozbawiony rutyny oraz stosowania z góry narzuconych wskazówek. Chodzi o to, aby nie zagłuszać w uczniach matematycznej ciekawości, tym samym umożliwiając im czerpać radość i przyjemność z edukacji matematycznej, bowiem „ludzie są obdarzeni przez ewolucję określonymi biologicznymi predyspozycjami, aby zdobyć wiedzę z poszczególnych dziedzin”[3]. Dlatego istotnym elementem jej nabywania jest zapewnienie określonych warunków decydujących o optymalizacji i efektywności podejmowanych działań edukacyjnych.

E. Eger, V. Michel, B. Thirion, A. Amadon, S. Dehaene, A. Kleinschmidt[4] zwracają uwagę, że w przyszłości prowadzone badania powinny wyjaśnić, w jaki sposób kody numeryczne są połączone z operacjami matematycznymi oraz jak są one zmieniane w procesie edukacji.

Gotowość do uczenia się matematyki i jej wyznaczniki. Wśród warunków, o których mowa, należy wymienić badanie dojrzałości szkolnej dziec-

[1] M. Spitzer, *Jak uczy się...*, s. 191.

[2] S. Dehaene, G. Dehaene-Lambertz, L. Cohen, *Abstract representations of numbers In the Animals and human brain*, Trends in Neurosciences 1998, nr 21, s. 355–361.

[3] Tamże, s. 355.

[4] E. Eger, V. Michel, B. Thirion, A. Amadon, S. Dehaene, A. Kleinschmidt, *Deciphering Cortical Number Coding from Human Brain Activity Patterns,* Current Biology 2009, nr 19, s. 1613.

ka do uczenia matematyki, która stanowi składową gotowości szkolnej obejmującej i mieszczącej w sobie wiele rodzajów dojrzałości decydujących o predyspozycjach do wykonywania poszczególnych zadań edukacyjnych. Oznacza to, że dziecko gotowe do uczenia się matematyki, musi być dojrzałe w różnych zakresach myślenia i operacji matematycznych, które bezpośrednio będą decydować o poziomie i jakości uczenia się matematyki przez dziecko. Na dojrzałość do uczenia się matematyki składa się pięć zakresów[1]:

1. dziecięce liczenie:
   – sprawne liczenie na palcach lub konkretach w zakresie 10,
   – odróżnianie i wskazywanie liczenia błędnego od poprawnego;
2. rozumienie operacyjne na poziomie konkretnym:
   – zdolność do wnioskowania o równoliczności mimo obserwowalnych zmian w układzie elementów,
   – zdolność do porządkowania elementów od najmniejszego do największego i odwrotnie;
3. zdolność do odrywania się od konkretów i posługiwania się reprezentacjami symbolicznymi w zakresie:
   – pojęć liczbowych,
   – działań arytmetycznych,
   – przedstawianie obliczeń na schematach graficznych: grafy strzałkowe, drzewka, tabele;
4. dojrzałość emocjonalna:
   – pozytywne nastawienie do samodzielnego wykonywania zadań,
   – odporność emocjonalna związana z pokonywaniem trudności intelektualnych,
5. sprawne odwzorowywanie złożonych kształtów, rysowanie oraz konstruowanie.

Przeprowadzając ocenę gotowości do uczenia się matematyki należy pamiętać o uwzględnieniu kontekstów kulturowo-społecznego, edukacyjnego oraz uwarunkowań środowiskowych. W diagnozie matematycznych umiejętności szkolnych można posłużyć się różnymi narzędziami (schemat 2), które pomogą wskazać i określić poziom składowych umiejętności matematycznych.

---

[1] E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, WSiP, Warszawa 2008, s. 20.

Schemat 1

Wybrane narzędzia służące do oceny umiejętności matematycznych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie E. Tryzno, *Diagnoza edukacyjna dzieci 6–7 letnich rozpoczynających naukę,* Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2006; E. Koźniewska, *Skala Gotowości Szkolnej*. *Podręcznik,* Wydawnictwo CMPPP, Warszawa 2006; U. Oszwa, *Zaburzenia rozwoju umiejętności arytmetycznych: problem diagnozy i terapii,* Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2005.

Diagnoza stanowi ważny element pracy z dzieckiem, ponieważ wyznacza poziom opanowanych umiejętności i tych zakresów, które wymagają doskonalenia przez wykonywanie dodatkowych ćwiczeń. Wskazują te aspekty matematycznych działań, które wymagają korekty oraz te funkcje intelektualne, których opóźnienie może w dużym stopniu warunkować występowanie

trudności w uczeniu się matematyki. Dlatego wstępna diagnoza i systematyczna obserwacja dziecka pozwoli na dobór zadań dostosowanych do możliwości poznawczych dziecka, tzn., aby nie były one za trudne, ale wymagały wysiłku, w wyniku, którego będzie ono potrafiło odnaleźć i wskazać drogę matematycznego postępowania, pokonać trudności oraz je rozwiązać.

Badania własne. Celem naszych badań była ocena dojrzałości dziecka 6-letniego do podjęcia nauki matematyki w wybranych aspektach — dziecięcego liczenia, rozumowania operacyjnego oraz dojrzałości emocjonalnej.

Teren i metody badań. Badania zostały przeprowadzone w losowo wybranych szkołach na terenie województwa śląskiego wśród 125 uczniów klas I w wieku 6 lat. Polegały one na wykorzystaniu testu do oceny wybranych umiejętności matematycznych badanych dzieci w trzech aspektach (tabela 1) oraz ich obserwacji w czasie wykonywania zadań matematycznych.

Tabela 1

Wybrane aspekty dojrzałości do uczenia się matematyki

aspekty dojrzałości matematycznej	charakterystyka zadań
dziecięce liczenie	• sprawne liczenie i odróżnianie liczenia błędnego od poprawnego, • porównywanie dwóch zbiorów i ustalenie, w którym jest więcej elementów, • rozumienie i stosowanie zasad w grze,
rozumowanie operacyjne na poziomie konkretnym	• ustalenie stałości ilości nieciągłych, • ustalenie stałości masy, • ustalenie stałości długości, • ustalenie stałości objętości cieczy,
dojrzałość emocjonalna	• dziecko chętnie bez negatywnych emocji rozwiązuje zadania, • dziecko jest niepewne wykonując zadania oraz zaniepokojone doświadczanymi niepowodzeniami, • dziecko niechętnie rozwiązuje stawiane przed nim zadania, można zaobserwować niepokój i zdenerwowanie,

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki badań. Umiejętności matematyczne, w które wyposażony jest uczeń przekraczający próg szkoły w wieku 6 lat warunkują efektywność kształcenia w zakresie edukacji matematycznej. Rozkład ilościowo-procentowy uzyskanych przez badanych uczniów wyników odnosi się do dojrza-

łości 6-latków w wybranych aspektach — przedstawiono je w tabelach nr 2–4 i na wykresach nr 1–3. W pierwszej części badania dokonano oceny dziecięcego liczenia.

Tabela 2

Dziecięce liczenie

Dziecięce liczenie	Poziom wysoki	Poziom średni	Poziom niski
sprawne liczenie i odróżnianie liczenia błędnego od poprawnego	89 (77,4 %)	29 (25,2 %)	7 (6 %)
porównywanie dwóch zbiorów i ustalenie, w którym jest więcej elementów	86 (75 %)	28 (24,3 %)	11 (10 %)
rozumienie i stosowanie zasad w grze	88 (77 %)	30 (26 %)	7 (6 %)

Źródło: Badania własne.

Pierwsze zadanie w tym zakresie dotyczyło oceny sprawnego liczenia oraz odróżniania liczenia błędnego od poprawnego. W badanej grupie 6-latków — 89 (77,4 %) uczniów bezbłędnie potrafiło powiedzieć czy pacynka liczy dobrze oraz wskazywało ewentualne błędy. Świadczy to, że badane dzieci były świadome podwójnego znaczenia liczebnika, który z jednej strony określał ostatni policzony przedmiot, a z drugiej wskazywał ilość wszystkich elementów. 29 (25,2 %) badanych uczniów rozróżniało liczenie błędne od poprawnego oraz potrafiło wyjaśnić, na czym polegał błąd, jednak aby powiedzieć, ile było elementów — dziecko musiało je ponownie przeliczyć. Wśród badanych uczniów 7 (6 %) dzieci miało duże trudności z liczeniem, wskazywało błędne liczenie, natomiast nie potrafiło powiedzieć, na czym ono polegało.

Drugie zadanie w zakresie dziecięcego liczenia polegało na porównywaniu dwóch zbiorów fasolek i kasztanów. W grupie badanych uczniów 86 (75 %) dzieci bezbłędnie porównało zbiory „na oko” oraz ustaliło — dobierając elementy dwóch zbiorów w pary lub przeliczając je, w którym jest więcej. 28 (24,3 %) 6-latków wykonało zadanie dotyczące porównania elementów w zbiorze dobierając elementy w pary lub przeliczając je, w niewielkim stopniu korzystając z pomocy nauczyciela, natomiast (10 %) uczniów charakteryzowało się dużymi trudnościami we wskazywaniu zbioru z większą ilością elementów, sugerując się wielkością elementów i zajmowaną przez nie powierzchnią a nie liczebnością zbiorów.

Kolejne zadanie dotyczyło rozumienia i stosowania zasad w grze, na przemian rzucano kostką do gry — raz dziecko, raz kukiełka — większa ilość oczek na kostce wygrywała, kukiełka starała się wprowadzić dziecko w błąd, kiedy wyrzuciła mniejszą ilość oczek mówiła, że wygrała.

W badanej grupie 88 (77 %) uczniów stosowało i rozumiało ustalone zasady oraz reagowało i wyjaśniało, dlaczego kukiełka jest w błędzie, 30 (26 %) dzieci potrzebowało więcej czasu i wyjaśnień, aby zrozumieć i zastosować określone reguły oraz nie potrafiło wyjaśnić, dlaczego kukiełka nie stosuje się do wcześniej ustalonych zasad. 6 % uczniów nie rozumiało zasady, że wygrywa ten, kto wyrzuci większą ilość oczek na kostce.

Kolejny etap badań polegał na ocenie rozumowania operacyjnego na poziomie konkretnym.

Tabela 3

Wskaźniki rozumowania operacyjnego na poziomie konkretnym

Rozumowanie operacyjne na poziomie konkretnym	Poziom wysoki	Poziom średni	Poziom niski
ustalenie stałości ilości nieciągłych	84 (73 %)	34 (30 %)	7 (6 %)
ustalenie stałości masy	21 (18,2 %)	37 (32,1 %)	67 (58,2 %)
ustalenie stałości długości	21 (18,2 %)	36 (31,3 %)	68 (59,1 %)
ustalenie stałości objętości cieczy	22 (19,1 %)	34 (34,3 %)	69 (60 %)

Źródło: Badania własne.

Pierwsze zadanie polegało na porównywaniu dwóch zbiorów kół — dużych i małych, różnego koloru. Poprawność wykonania tego zadania wynikała ze świadomości dziecka 6-letniego, że zmiana konfiguracji i układu kół nie zmienia ich liczby. W badanej grupie 84 (73 %) uczniów po jednym przeliczeniu kół wiedziało, że zmiana ustawienia kół nie zmienia ich liczby w zbiorze, 34 (30 %) dzieci po każdej zmianie ułożenia kół przeliczało elementy w zbiorze, aby stwierdzić, że ich liczba się nie zmieniła, natomiast 7 (6 %) uczniów było przekonanych, że wielkość zbioru jest uwarunkowana wielkością elementów i zajmowaną przez nie powierzchnią.

Następne zadanie polegało na ustaleniu stałości masy na podstawie dwóch takich samych kulek plasteliny, które w trakcie wykonywania zadania ulegały przekształceniom. 21 (18,2 %) uczniów wiedziało, że mimo zmian kształtu plasteliny jej masa się nie zmieniła, a uczniowie potrafili wyjaśnić — dlaczego oraz byli świadomi odwracalności obserwowanych zmian. 37 (32,1 %) dzieci potrzebowało dużej ilości czasu na zastanowienie

i wydanie opinii dotyczącej obserwowanych zmian, natomiast 67 (58,2 %) badanych 6-latków uważało, że plasteliny jest więcej wtedy, gdy zajmuje ona większą powierzchnie, a zmiany są nieodwracalne.

Kolejne zadanie dotyczyło ustalenia długości takich samych dwóch kawałków drutu mimo zmian jego kształtu. 21 (18,2 %) uczniów bez problemu stwierdzało, że każda zmiana kształtu kawałków drutu nie powoduje zmiany ich długości, 36 (31,3 %) 6-latków przez dłuższy czas porównywało kawałki drutu, jednak nie potrafiło wyobrazić sobie odwracalności przekształcenia, natomiast 68 (59,1 %) dzieci stwierdzało, że po przekształceniu jednego z drutów — dłuższy jest zawsze ten prosty.

Ostatnie zadanie tego aspektu polegało na ocenie objętości cieczy przelewanej do różnych szklanek. W badanej grupie 22 (19,1 %) uczniów stwierdzało, że mimo przelewania cieczy do różnych szklanek, jej objętość się nie zmienia i zmiany są odwracalne — ciecz przybiera kształt naczynia. 34 (34,3 %) dzieci po przelaniu wody do innego naczynia miało trudność ze stwierdzeniem, czy nadal jest jej tyle samo, co wynikało z wątpliwości, które towarzyszyły 6-latkom podczas udzielania odpowiedzi. Natomiast 69 (60 %) uczniów uważało, że wody jest więcej w tym naczyniu, w którym poziom wody jest wyższy lub jest jej więcej w sześciu małych szklaneczkach.

W uczeniu się matematyki szczególne miejsce zajmuje poziom dojrzałości emocjonalnej dziecka, który w znacznym stopniu warunkuje radzenie sobie przez nie w sytuacjach trudnych oraz wtedy, gdy wymaga od niego wzmożonego i dłuższego wysiłku intelektualnego.

Tabela 4

Wskaźniki dojrzałości emocjonalnej

Dojrzałość emocjonalna	Poziom wysoki	Poziom średni	Poziom niski
dziecko chętnie bez negatywnych emocji rozwiązuje zadania	91 (79,1 %)	27 (23,4 %)	7 (6 %)
dziecko jest niepewne wykonując zadania oraz zaniepokojone doświadczanymi niepowodzeniami	86 (75 %)	28 (24,3 %)	11 (10 %)

Źródło: Badania własne.

Na podstawie obserwacji badanych 6-latków można stwierdzić, że 91 (79,1 %) dzieci chętnie, bez negatywnych emocji, rozwiązywało zadania, 27 (23,4 %) uczniów było niepewnych oraz zaniepokojonych, kiedy nie

знало odpowiedzi, a 7 (6 %) dzieci niechętnie rozwiązywało stawiane przed nimi zadania, można było u nich zaobserwować niepokój i zdenerwowanie. W badanej grupie 86 (75 %) uczniów wykazało się odpornością na sytuacje trudne, bowiem racjonalnie kierowało swoim zachowaniem mimo przeżywanego napięcia, wynikającego z rozwiązywania zadań matematycznych, 28 (24,3 %) dzieci miało pewne trudności z opanowaniem emocji towarzyszących pokonywaniu trudności i związanych z wysiłkiem intelektualnym i 11 (10 %) uczniów reagowało dużym niepokojem wobec stawianymi przed nim zadaniami.

Uogólnienia i wnioski. Wyniki przeprowadzonej analizy pozwoliły wysunąć następujące wnioski dotyczące poziomu dojrzałości dzieci 6-letnich do uczenia się matematyki w wybranych aspektach:

1. Badanie dojrzałości do uczenia się matematyki wskazuje te aspekty umiejętności matematycznych, które w przyszłości decydować będą o sukcesach lub trudnościach doświadczanych przez dziecko na drodze nabywania matematycznej wiedzy i umiejętności w trakcie szkolnej edukacji.
2. Badane 6-latki charakteryzują się wysokim poziomem dziecięcego liczenia, ponad 70 % badanych dzieci sprawnie liczy oraz odróżnia błędne liczenie od poprawnego, porównuje liczebność dwóch zbiorów wskazując ten, w którym jest więcej elementów, a podczas gry rozumie i stosuje wcześniej ustalone zasady.
3. W aspekcie rozumowania operacyjnego na poziomie konkretnym w zakresie ustalania stałości ilości nieciągłych — 73 % badanych uczniów wykonało zadanie poprawnie, co świadczy o wysokich kompetencjach matematycznych warunkujących rozumienie aspektu kardynalnego liczby naturalnej.
4. 60 % badanych 6-latków charakteryzowało się dużymi trudnościami podczas wykonywania zadań oceniających ustalanie stałości masy, długości i objętości, co może świadczyć o trudnościach w zakresie wnioskowania oraz ujmowania obserwowanych zmian zachodzących w obrębie określonego materiału — plasteliny, drutu i cieczy — jako odwracalnych.
5. Badana grupa 6-latków w 79 % jest dojrzała emocjonalnie, co wyraża się pozytywnym nastawianiem do samodzielnego wykonywania zadań matematycznych oraz właściwym kierowaniem swym zachowaniem mimo doświadczanych sytuacji trudnych wynikających z wysiłku intelektualnego.

Konkluzje końcowe. Dziecko dojrzałe do uczenia się matematyki rozumie zależności oraz operacje matematyczne, a co najważniejsze wykazuje się zainteresowaniem i zdolnościami w samodzielnym rozwiązywaniu zadań matematycznych na miarę jego możliwości intelektualnych. Jednak nie wszystkie dzieci są w pełni gotowe do uczenia się matematyki w warunkach szkolnych. W związku z tym, aby uczniowie ci od samego początku edukacji nie doświadczali trudności dydaktycznych, należy przeprowadzić szczegółową diagnozę ich wiadomości i umiejętności matematycznych w celu wskazywania matematycznych przestrzeni, które wymagają stymulowania, aby w wyniku podjętych działań dziecko nabywało oraz rozwijało w sobie matematyczną wrażliwość i podatność. Natomiast nauczyciel w pracy z dzieckiem musi uwzględniać jego indywidualne możliwości poznawcze, ponieważ to one w szczególny sposób wyznaczają sposoby dochodzenia do wiedzy oraz nabywanie umiejętności. Bardzo ważne jest również, aby to, czego dziecko się uczy, było zrozumiałe i poznawczo dostępne, a co najważniejsze — przydatne w codziennym życiu.

LITERATURA

Butterworth, B.)1999), *The mathematical brain*, London.

Dehaene, S., Dehaene-Lambertz, G., Cohen, V. (1998), *Abstract representations of numbers In the Animals and human brain,* „Trends in Neurosciences" nr 21.

Dehaene, S., Dehaene-Lambertz, G., Cohen, L. (1998), *Abstract representations of numbers In the Animals and human brain*, Trends in Neurosciences, nr 21.

Eger, E., Michel, V., Thirion, B., Amadon, A., Dehaene, S., Kleinschmidt,V. (2009), *Deciphering Cortical Number Coding from Human Brain Activity Patterns,* Current Biology, nr 19.

Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2008), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki. Przyczyny, diagnoza, zajęcia korekcyjno-wyrównawcze*, Warszawa.

Koźniewska, E. (2006), *Skala Gotowości Szkolnej. Podręcznik,* Warszawa.

Oszwa, U. (2005), *Zaburzenia rozwoju umiejętności arytmetycznych: problem diagnozy i terapii,* Kraków.

Oszwa, U. (2006), *Mózgowa organizacja posługiwania się liczbami,* w: A. R. Borkowska, Ł. Domańska, (red.), *Neuropsychologia kliniczna dziecka. Wybrane zagadnienia*, Warszawa.

Spitzer, M. (2006), *Jak uczy się mózg?*, Warszawa.

Tryzno, A. (2006), *Diagnoza edukacyjna dzieci 6–7 letnich rozpoczynających naukę,* Gdańsk.

ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ

Йоанна Скібска

д-р, ад'юнкт Сілезького університету в Катовіцах,
Катовіце, Польща
e-mail: joanna@skibscy.pl
ORCID ID https://orcid.org/0000–0001–6096–3747

АНОТАЦІЯ

У статті досліджується готовність шестирічної дитини до вивчення математики. Представлено діяльність мозку у використанні чисел, приділена особлива увага наявності спеціальної мережі нервових зв'язків, що відповідають за зміну числа, порівнюючи набори чисел і впорядковуючи числа відповідно до їх фізичного та числового розміру. Порівнюються періоди зрілості та готовності до вивчення математики, вказуючи їх взаємозв'язки, а також презентовано наявні інструменти, які слугують для оцінювання математичних здібностей дитини. Крім того, обговорюється дослідження, проведене у групі шестирічних дітей у межах їхньої зрілості для вивчення математики в окремих аспектах.

Ключові слова: *цифрово-числова модель, модель потрійного кодування, готовність вивчати математику, зрілість для вивчення математики, діагностика математичних навичок.*

DIAGNOSING THE CHILD'S READINESS FOR MATHEMATICAL EDUCATION

Joanna Skibska

dr, assistant professor, University of Silesia in Katowice,
Katowice, Poland
e-mail: joanna@skibscy.pl
ORCID ID https://orcid.org/0000–0001–6096–3747

SUMMARY

The following text concentrates on the readiness of a six–year–old child to learn mathematics. It presents brain organization of using numbers, paying special attention to existence of special network of nerve connections responsible for capturing changes in number, comparing sets of numbers and ordering numbers according to their physical and numerical size. The author com-pares the terms of readiness and maturity to learn mathematics, indicating their mutual relations, as well as presents available tools that serve estimating a child's mathematical

skills. Furthermore, she also discusses the researchers conducted on the group of six–year–olds in the scope of their maturity to learn mathematics in selected aspects.

Key words: *digital-numerical model, triple coding model, readiness to learn mathematics, maturity to learn mathematics, diagnosis of mathematical skills.*

Стаття надійшла до редакції 14.11.2021

UDC 373.55:377.091
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-18

EWALUACJA I JAKOŚĆ W KSZTAŁTOWANIU KOMPETENCJI ZAWODOWYCH STUDENTÓW

Irena Smucerowicz

mgr, wykładowca, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi,
Konin, Polska
e-mail: irena.smucerowicz@wp.pl

STRESZCZENIE

Autorka w niniejszym artykule rozpoczyna swoją refleksję od uściślenia pojęć. Podkreśla znaczenie ewaluacji pod kątem poprawy jakości kształcenia i wychowania. Zauważa, że jedność ewaluacji i jakości w podmiotowości kształtuje poczucie własnej wartości w rozwijaniu dociekliwości, krytycyzmu, twórczości, tolerancji i kultury osobistej. Aby mogło to realnie zaistnieć, konieczne jest zaangażowanie wszystkich podmiotów procesu kształcenia i wychowania. Człowiek o nierozwiniętej podmiotowości nie będzie zdolny do twórczego bycia w świecie, do właściwego rozpoznania i wyboru wartości z otaczającego chaosu, do pełnego uczestniczenia w życiu.

Słowa kluczowe: *ewaluacja, jakość poprawy kształcenia, refleksja, podmiotowość.*

Wprowadzenie. Niniejszy artykuł dedykuję Profesorowi Janowi Grzesiakowi, który w kręgu zainteresowań i dociekań naukowych wiele uwagi nieustannie poświęca ewaluacji oraz jakości na wszystkich szczeblach edukacji. Słusznie Profesor podkreśla, że ewaluacja i podnoszenie jakości edukacji — to dwa warunkujące i dopełniające się mechanizmy działania pedagogicznego na rzecz poprawy jakości procesów edukacyjnych. W wyniku wnikliwej ewaluacji obranego elementu strukturalnego edukacji, dochodzi się do kolejnej fazy, która jest poszukiwaniem nowych, lepszych rozwiązań i stworzenie względnie optymalnego rozwiązania jako innowacji. Z kolei innowacyjne wdrażanie rozwiązania także podlegają ewaluacji, tak więc ewaluacja jakości i jakość ewaluacji współwystępują i mają cha-

© Irena Smucerowicz, 2021

rakter cykliczny[1]. Ewaluacja edukacyjna i innowacje, z uwzględnieniem rzeczowej i zarazem obiektywnej ewaluacji kształcenia i wychowania, jest procedurą bardzo złożoną, ale jest cenna i nieunikniona dla dobra edukacji narodowej.

W obliczu wyzwań stanowionych przez Europejski Obszar Edukacji dużą rangę należy przypisywać problematyce podnoszenia jakości wspomagania procesów kształcenia i wychowania w polskich szkołach i uczelniach, w tym również zagadnieniu wyższej jakości studiów przygotowujących kandydatów do pracy w zawodzie nauczyciela[2]. W strategii budowania *społeczeństwa wiedzy*[3] i gospodarki opartej na niej kluczową rolę odgrywa edukacja, z kształceniem nauczycieli na czele. Aby doskonalić pracę szkół wyższych i lepiej przygotowywać przyszłych nauczycieli do wykonywania ról zawodowych, obejmujących również procedury związane z pomiarem i ewaluacją poprawy jakości kształcenia i wychowania, niezbędne jest prowadzenie badań nad przebiegiem edukacji nauczycieli oraz ich zachowań w tym podmiotowości w różnych zakresach ich przyszłej aktywności zawodowej.

Jakość w edukacji można traktować w znaczeniu szerszym i węższym. W pierwszym jakość rozumiana jest jako kompleksowa ocena, dotycząca cech mierzalnych i niemierzalnych łącznie. O wysokiej jakości pracy szkoły można mówić wtedy, kiedy wszystkie obszary jej działania są wysoko oceniane w odniesieniu do założonych norm jako standardów kształcenia, wychowania i opieki. W drugim kontekście jakość pracy szkoły (nauczyciela) jest jakby przeciwstawieniem zakresu ilościowego, uwzględniającym te wszystkie cechy i właściwości, które nie dają się wyrazić wskaźnikami ilościowymi, ale są nieodzowne do oceny pracy szkoły i poszczególnych nauczycieli[4]. Współczesne spojrzenie na młodego człowieka, uczestnika procesów edukacyjnych, zakłada uznanie jego podmiotowości, holistycznego i integralnego

---

[1] J. Grzesiak, *Wprowadzenie do dialogu o ewaluacji jakości (w) edukacji,* w: J. Grzesiak (red.) *Ewaluacja i innowacje w edukacji — Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*, Kalisz — Konin 2011, s. 11–12.

[2] Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku — drugi wariant, marzec 2010; Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego 2010–2020. Projekt środowiskowy, Warszawa 2009.

[3] J. Sztumski, *Refleksje nad społeczeństwem, w jakim żyjemy,* w: Z. Wiatrowska, I. Pyrzycka (red.), *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy,* Włocławek 2010, s. 31.

[4] J. Grzesiak, *Aksjologiczne aspekty poprawy jakości studiów pedagogicznych*, w: *Edukacja Jutra*, K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec 2012, s. 117–118.

wymiaru jego osobowości, autonomii, wreszcie indywidualnej drogi rozwoju. Efektem tego uczestnictwa, zwłaszcza dojrzałego ucznia, jakim jest student — przyszły nauczyciel, jest nie tylko określony poziom kompetencji intelektualnych, ale także szeroko rozumianych kompetencji osobowych (emocjonalnych, komunikacyjnych, twórczych) oraz postaw i wartości, asymilowanych i realizowanych.

We współczesnej pedagogice zagadnienie podmiotowości ucznia jest traktowane jako naczelna zasada procesu kształcenia i wychowania, a zarazem cel, do którego należy dążyć. Zasada ta odnosi się do wszystkich etapów kształcenia, w tym edukacji na poziomie akademickim. W opartym na podmiotowości procesie kształcenia na wyższych uczelniach student traktowany jest indywidualnie, jako podmiot zaangażowany i ukierunkowany na rozwój własnej osobowości, kształtowanie indywidualności, systemu wartości, przekonań i postaw, a także rozwijanie zdolności twórczych i zainteresowań. Jednocześnie student współdecyduje i współuczestniczy w odpowiedzialności za przebieg i wynik swej nauki[1].

Zmiany w postrzeganiu w procesie kształcenia studenta wymagają przeorganizowania całego procesu dydaktycznego. Wymagane jest odejście od metod podających w kierunku metod aktywnych i problemowych[2]. Podmiotowość studenta w procesie kształcenia polega przede wszystkim na traktowaniu go jako osoby, postrzeganiu jego tożsamości i indywidualności, systemu wartości, celów oraz standardów. Jednocześnie student-podmiot, związany z procesem edukacji,wywiera na niego wpływ, potrafi określić cele, zadania i sposoby realizacji własnych działań. Podmiotowość studiującego łączy jego osobę z podejmowanym zadaniem i uzyskiwanym wynikiem.

Brak podmiotowego traktowania powoduje, że student uczy się tylko tego, co jest od niego wymagane, nie podejmuje z własnej inicjatywy żadnych innych działań, ograniczając tym samym rozwój własnej wiedzy, umiejętności i zdolności[3].

Podmiotowość to poczucie bycia kimś, posiadanie tożsamości odróżniającej jednostkę od innych. W jej ramach człowiek wierzy, że własna aktywność w znacznym stopniu zależy od niego samego. Aby stać się podmiotem,

---

[1] S. Szczepański, *Podmiotowość studentów Wydziału Wychowania Fizycznego i Fizjoterapii Politechniki Opolskiej*. Studia i Monografie, Zeszyt 185, Opole 2006, s. 15.

[2] Tamże, s. 16.

[3] Tamże, s. 24.

trzeba dokonać świadomych założeń dotyczących samego siebie i wybrać własną drogę rozwoju. Poczucie podmiotowości rozszerza możliwości edukacyjne człowieka i pozwala na rozkwit jego osobowości.

Niniejszy artykuł o charakterze teoretyczno-empirycznym wpisuje się w nurt rozważań o ewaluacji i jakości kształcenia w kształtowaniu podmiotowości studentów oraz przeprowadzonych badań nad poczuciem podmiotowości studentów pedagogiki.

Podmiotowość w procesie kształcenia studentów

Życie bez refleksji nie jest warte, by je przeżyć.
Sokrates

Podmiotowe traktowanie uczestników procesu kształcenia oznacza poszanowanie ich prawa do tożsamości, niezależności (autonomii) i odrębności (niepowtarzalności) czyli humanistycznego i partnerskiego do nich podejścia oraz dostrzegania w każdym osoby w sensie personalistycznym[1]. E. Kobyłecka słusznie zauważa, *że podmiotowość jest aktywnym i świadomym uczestnictwem w rzeczywistości, poczuciem kontroli nad otoczeniem. Wymaga samodyscypliny oraz umiejętności łączenia prawa jednostki z interesem ogółu*[2].

Cz. Wiśniewski twierdzi, że: *idea podmiotowości ma długą historię. Pojawia się w filozofii starożytnej Dalekiego Wschodu*[3]. *Problematyka podmiotu i podmiotowości od wielu stuleci jest w kręgu zainteresowania różnych dyscyplin naukowych.* [...] *W naukach o wychowaniu podmiotowość traktuje się jako cel edukacji (A. Gurycka, M. Kofta), jako wartość edukacyjną (K. Chałas, T. Lewowicki, A. Tchorzewski, K. Denek), efekt działań edukacyjnych (T. Kukułowicz, M. Czerepaniak-Walczak), cechę konstytutywną współczesnej edukacji — określonej mianem edukacja podmiotowa (T. Lewowicki, M. Łobocki, U. Ostrowska. J. Niemiec, W. Puślecki), a także ofer-*

[1] C. Hendryk, *O takcie pedagogicznym nauczycieli akademickich i orientacji podmiotowej studentów*, Szczecin, 2000, s. 8–10; zob. też. K. Denek, *Ku dobrej edukacji,* Toruń — Leszno 2005, s. 78.

[2] E. Kobyłecka, *Nauczyciel wobec współczesnych zdań edukacyjnych*, Kraków 2005, s. 22.

[3] Cz. Wiśniewski, *Podmiotowość wyrazem regulacji stosunków człowieka z otoczeniem (kontekstualność problemu)*, w: *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty — działania — zagrożenia*, A. Popławska (red.), Białystok 2009, s. 21.

tę rozwojową/edukacyjną/wychowawczą w ramach statusu podmiotowego człowieka[1].

Głównym założeniem nurtu poznawczego w teorii „uczenia się" jest twierdzenie, że człowiek jest samodzielnym podmiotem, aktywnym wobec otoczenia. Sam nadaje znaczenie sygnałom docierającym do niego ze świata zewnętrznego. Nie reaguje automatycznie, bez refleksji, lecz przetwarza dane tak, aby mogły kierować jego zachowaniem. Według psychologii poznawczej, człowiek jest zatem aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się, które polega na konstruowaniu wiedzy we własnym umyśle i nabywaniu nowych umiejętności. Wcześniejsza wiedza decyduje o tym, jak i z jakim skutkiem będzie przebiegało kolejne uczenie się[2].

Podmiotowość uczenia się wynika z tego, że najważniejszą rolę w procesie uczenia przyjmuje uczący się. Oznacza to postrzeganie studenta w procesie kształcenia jako osoby, jego tożsamości i indywidualności, hierarchii wartości, celów, standardów jako kogoś, kto jest związany z procesem kształcenia i wywiera na niego wpływ, uświadamia sobie, rozumie i wspiera swym działaniem interakcje zachodzące w procesie kształcenia, potrafi określać cele, zadania i sposoby ich realizacji, zgodnie z ogólnie uznawanymi wartościami, celami, standardami. A zatem podmiotowość studenta łączy jego osobę z podejmowanym działaniem i uzyskiwanym wynikiem[3].

Podmiotowość studentów w procesie kształcenia ma niebagatelne znaczenie i wpływa na jego efektywność. Filozofia kształcenia, oparta na podmiotowości studenta, promuje edukację kreatywną, w której eksponuje się znaczenie jednostki, jej potencjału, możliwości, ale jednocześnie powinność ich rozwijania i stosowną odpowiedzialność kieruje się nie tylko w stronę nauczyciela, ale równocześnie ku samej jednostce. A zatem w procesie kształcenia oznacza to potrzebę wzrostu aktywności i samodzielności studentów we własnym uczeniu się, konstruowaniu własnych znaczeń, pojęć w pracy nad sobą, w wielostronnym rozwijaniu swojej osobowości[4].

Wzrost roli osoby biorącej udział w edukacji studenta, jego podmiotowość, potrzeby i dążenia powodują również zmianę roli nauczyciela akade-

[1] A. Popławska, *Wstęp*, w: *Podmiotowość w praktyce*..., s. 7; por. E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Bydgoszcz 2003.

[2] M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie* poznawcze, Warszawa 2011, s. 37.

[3] Tamże, (dostęp: 13.07.2012 r.).

[4] Tamże, (dostęp: 13.07.2012 r.).

mickiego w procesie kształcenia, przede wszystkim utratę funkcji kierowniczych. Chociaż rola nauczyciela jest nadal znacząca, to jednak odmienna, ponieważ wymaga od niego organizowania środowiska kształcenia skoncentrowanego na studencie, na jego możliwościach i potrzebach, przy jego aktywnym i partnerskim współuczestnictwie. Wspólnym celem nauczyciela, jak i samych studentów staje się rozwijanie tkwiącego w nich potencjału,,zwiększanie możliwości uczenia się a działania podejmowane przez nich w procesie kształcenia muszą być temu podporządkowane.

Dążenie do realizacji takiego celu wymaga od studentów przede wszystkim zdecydowanego wzrostu ich odpowiedzialności, aktywności, samodzielności w pro-cesie kształcenia i uczenia się. Postulaty te wiążą się z koniecznością pobudzania podmiotowej kreatywności studentów i wywierania przez nich wpływu na jakość procesu kształcenia.

Jednym ze sposobów definiowania pojęcia kreatywności jest spojrzenie na kreatywność, jak na pewnego rodzaju myślenie, które wymaga oryginalności i płynności, które wyłamuje się poza istniejące wzorce i wprowadza coś nowego. Jednym z najbardziej związanych z pojęciem kreatywności jest pojęcie myślenia dywer-gencyjnego. Myślenie dywergencyjne jest umiejętnością wytwarzania wielu prawdopodobnych rozwiązań danego problemu, szczególnie takich problemów, które nie mają jednego prawidłowego rozwiązania[1].

Podmiotowość nauczyciela wartością indywidualną oraz instrumentem poprawy jakości kształcenia studentów — przyszłych nauczycieli

Im więcej twórczego myślenia, tym więcej oryginalnych idei, tym większa kompetencja w ich urzeczywistnianiu i głębsza satysfakcja z osobistych osiągnięć.
J. Chaffee

Problematyka podmiotowości zajmuje coraz ważniejsze miejsce we współczesnej refleksji nad jednostką ludzką. Jest tematem wielostronnym, który pojawia się zarówno na gruncie filozofii i socjologii, jak też psychologii i pedagogiki. Jednym z aspektów podmiotowości ludzkiej jest satysfakcja wynikająca z określonych relacji osobowych, w szczególności wychowaw-

[1] D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań 1998, s. 145.

czych i dydaktycznych. Brak tych relacji tworzy tzw. pustkę życiową, która ogranicza rozwój każdej jednostki ludzkiej. Podmiotowość łączy się z pojęciem sprawczości, przyczynowości, wolności wyboru, odpowiedzialności. Zagadnienie wolności wyboru i odpowiedzialności łączy się z pojęciem woli i z jej podstawowym atrybutem, z wolnością.

Zawód nauczyciela należy do zawodów o szczególnej odpowiedzialności. Trudność w jego upodmiotowieniu jest związana z właściwościami umysłu ludzkiego. K. Obuchowski stwierdza, że mózg ludzki jest zaprogramowanym biologicznie na uwarunkowania i na coraz bardziej precyzyjną reprodukcję uwarunkowanej wiedzy[1].

Natomiast podmiotowość preferuje sprawności umysłowe człowieka obce jego dziedzictwu biologicznemu, które jest dostosowane do działalności odtwórczej, gromadzenia doświadczenia i działania zgodnego z nim. Zatem zerwanie odpowiedniości między właściwościami mózgu a wymaganiami istniejącej kultury tworzy dla człowieka nowa sytuację i nowy rodzaj trudu, jest swego rodzaju wymuszeniem pracy na mózgu[2]. Jeżeli przyjmie się, że kultura podmiotów będzie stawać się trwałą właściwością funkcjonowania współczesnego człowieka, wówczas należy zmienić kształcenie przyszłych nauczycieli w taki sposób, aby sam zaakceptował podmiotowy sposób bycia w świecie oraz chciał i umiał przygotować młode generacje do jego podjęcia[3].

Przyszłego nauczyciela o orientacji podmiotowej domagają się ciągłe zmiany systemu reformy edukacyjnej. Funkcjonowanie podmiotowe jest znacznie trudniejsze niż przedmiotowe, wymaga kształcenia, które przygotowuje człowieka do aktywności intelektualnej, w wyniku której tworzy on własną koncepcję rzeczywistości. Podmiotowe funkcjonowanie przyszłego nauczyciela zakłada bowiem potrzebę posiadania prywatnej filozofii życia.

Podmiotowość nauczyciela, jak wskazuje I. Borawska, ma miejsce wtedy, gdy nauczyciel: „wyznacza sobie cele; korzysta z uprawnień do samodzielnego wyboru programu nauczania, doboru celów, treści, metod i technik pedagogicznych, form organizacyjnych i środków dydaktycznych (dba o warsztat pracy); podejmuje inicjatywy, wdraża innowacje pedagogiczne (jest kreatywny); podejmuje decyzje, które wpływają na podnoszenie jakości pra-

[1] K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 29.

[2] Tamże, s. 30.

[3] J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów 2000, s. 165.

cy pojedynczych uczniów, klasy, szkoły (jest odpowiedzialny za wyniki działalności edukacyjnej); dokonuje samokontroli i samooceny podejmowanych działań dydaktyczno-wychowawczych (jest osobą refleksyjną, wyciąga wnioski do dalszej pracy), wyraża opinie na temat funkcjonowania szkoły w różnych obszarach jej działalności, współdecyduje i jest współodpowiedzialny za jej funkcjonowanie"[1].

Podmiotowość nauczyciela rozumiana jest jako pole jego działalności o różnym stopniu swobody, która wyraża się wyznaczaniem sobie celów, podejmowaniem decyzji, wykonywaniem działań i sprawdzaniu wartości własnych osiągnięć, ewentualnie konfrontowaniu ich z osiągnięciami innych ludzi wykonujących podobne działania. Podlega on uwarunkowaniom zewnętrznym i wewnętrznym[2]. Ogólna postawa zawodowa nauczyciela, samookreślenie się oraz możliwość w zakresie działania zawodowego powinny być obudowane kulturą organizacyjną i pedagogiczną przyszłego nauczyciela, połączoną z umiejętnością prowadzenia dialogu.

O jakości procesu kształcenia decyduje mnóstwo czynników. Istotnym z nich jest charakter relacji nauczyciela z uczniami, które trzeba oprzeć o dialog i *zapewnić warunki do podmiotowego funkcjonowania uczestników procesu kształcenia*[3]. Nie można przecież zapominać, że: *aby zrozumieć spotkanego człowieka, trzeba mu pozwolić być, trzeba wejść z nim w dialog, zapytać, co myśli, szukać odpowiedzi, gdy on zada pytanie. Kto zaraz na wstępie zniszczy człowieka, ten go nigdy nie zrozumie... Aby myśleć, trzeba coś z siebie poświęcić*[4].

Dialog rozumiany jako sposób bycia, z założeniem równości szans stron prowadzących go[5], powinien stanowić podstawę każdej sytuacji edukacyjnej w nowym, jak się wydaje, niezbędnym myśleniu o wychowaniu w celu współtworzenia nowej rzeczywistości edukacyjnej. W praktyce odczytanie podmiotowości jako cechy, właściwości relacji między ludźmi to inwestycja w doskonalenie i podnoszenie poprawy jakości kształcenia przyszłych nauczycieli.

---

[1] I. Borawska, *Idea podmiotowości we współczesnej szkole*, w: *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy — intencje — realia…*, s. 172.

[2] W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991, s. 182.

[3] K. Denek, *Ku dobrej edukacji,* Toruń — Leszno 2005, s. 77.

[4] J. Mastalski, *Etos nauczyciela XXI wieku a stereotypy edukacyjne*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli,* t. 1, J. Grzesiak (red.), Kalisz 2007, s. 137; zob. też w: J. Grzesiak, *Ewaluacja w dialogu wobec badań jakościowych w edukacji*, w: *Ewaluacja w dialogu — dialog w ewaluacji*, J. Grzesiak (red.) Kalisz — Konin 2008.

[5] M. Reut, *Pytanie — nauczanie problemowe — dialog*, w: *Pytanie — dialog — wychowanie*, J. Rutkowski (red.), Warszawa 1992, s. 194.

Podmiotowość w edukacji, pojmowana jako zasada, przesłanie filozoficzne ukierunkowujące formułowane cele i praktyki pedagogiczne zawarte w treściach, metodach i formach organizacyjnych, a przełożona na język działań, powinna być postrzegana również jako jedna z ważnych dróg przemian społeczno-kulturowych naszego kraju[1]. Potrzebny jest więc nauczyciel twórczy, nastawiony na innowacje, traktujący ucznia współpodmiotowo, stymulujący rozwój jego sprawności intelektualnych; dobry przewodnik po obszarach wiedzy; przygotowujący ucznia do samokształcenia, samokontroli, dbający o harmonijny rozwój ucznia, a także o ciągły wzrost swoich kwalifikacji i kompetencji zawodowych.

W nowym paradygmacie edukacji warto uwzględnić powrót do tradycyjnej akademickiej dyskusji, w której byłoby miejsce dla całej społeczności uczelnianej, w tym dla profesorów i studentów. Dialog objawia się w rozbieżności zdań, ale jest przede wszystkim określonym sposobem kształcenia osób aktywnie intelektualnie i emocjonalnie zaangażowanych. Udział w nim, jego inspirowanie, kreowanie i podtrzymywanie wymaga treningu i zmiany modelu studenta oraz nauczyciela.

Badania własne. Przedmiotem badań było dokonanie diagnozy poziomu poczucia podmiotowości studentów I stopnia pedagogiki (specjalizacja: resocjalizacja i edukacja wczesnoszkolna z przedszkolną) na Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Wydziale Zamiejscowym w Koninie. Problem główny stanowi uogólnienie problemów szczegółowych badania naukowego i w niniejszych badaniach brzmiał:

Jaki jest poziom poczucia podmiotowości studentów pedagogiki?

Przyjmuje się, że poczucie podmiotowości studentów pedagogiki wyraża się w przeświadczeniu, że są twórcami zdarzeń i stanów na terenie uczelni i w czasie odbywania praktyk. Zakłada się, że poziom poczucia podmiotowości studentów pedagogiki będzie tym wyższy, im częściej będą oni mieli: poczucie sprawstwa, poczucie odpowiedzialności, poczucie odrębności, możliwość realizowania własnych preferencji, możliwość przejawiania własnej aktywności, twórczości oraz dokonywania samokontroli.

Celem badań było rozwiązanie problemu głównego i zapoznanie się z przejawami poczucia podmiotowości studentów pedagogiki. Dla określenia zakresu badań sformułowano następujące problemy szczegółowe:

Jaki jest poziom poczucia odpowiedzialności studentów pedagogiki?,

[1] Tamże, s. 170.

Jaki jest poziom realizacji własnych preferencji przez studentów pedagogiki?,

Jaki jest poziom aktywności własnej studentów pedagogiki?,

Jaki jest poziom twórczości studentów pedagogiki?,

Jaki jest poziom samokontroli studentów pedagogiki?

W badaniach przyjęto metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem technik ankietowania i wywiadu umożliwiających zbadanie interesującego zjawiska w stosunkowo krótkim czasie. Dla celów badawczych skonstruowano kwestionariusz ankiety i kwestionariusz wywiadu.

Poziom poczucia podmiotowości studentów pedagogiki

„W podmiotowości, poczucie podmiotowości zajmuje pozycję kluczową, aby człowiek mógł być podmiotem, musi być także, czy nawet przede wszystkim, świadomy swej podmiotowości, roli własnej osoby w regulacji stosunków ze światem”[1].

Poczucie podmiotowości podlega wielu uwarunkowaniom i jest wynikiem wchodzenia w relacje: ze światem materialnym (jako opozycja w stosunku do niego). międzypodmiotowe (człowiek — człowiek); subiektywne (relacje do samego siebie jako podmiotu)[2]. Z pojęciem podmiotowości łączą się zatem m.in. takie cechy, jak suwerenność bytowa, świadomość, celowość działania, indywidualna autonomiczność, skłonność do opierania się na własnych przekonaniach i poczuciu moralnym, samodzielność w urzeczywistnianiu wartości, autoteliczność, wolność w łączeniu się ze wspólnotą.

Przemiany dokonujące się nieustannie w metodach i treściach nauczania, podobnie jak liczne innowacje, których nauczyciel powinien być, ze względu na swoją rolę, inicjatorem lub co najmniej aktywnym propagatorem, wymagają zmiany jego stosunku do własnego rozwoju zawodowego[3]. Analiza sytuacji i zjawisk pedagogicznych, konieczność formułowania nowych problemów, dobór adekwatnych narzędzi ich weryfikacji powinny pobudzać samodzielne, twórcze myślenie, wyzwalać krytycyzm, a tym

[1] Cz. Wiśniewski, *Warunki podmiotowego funkcjonowania wychowawcy i wychowanka w procesie wychowania,* „Ruch Pedagogiczny” 1992/9l-2.

[2] Por. A. Kotusiewicz, *Nowe kategorie edukacyjne*, w: G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, Białystok 1995, s. 37–38.

[3] *Bliskie i dalekie cele wychowania,* tłum. I. Wojnar, Warszawa 1987, s. 18–20.

samym optymalizować pracę dydaktyczno-wychowawczą przyszłych nauczycieli.

Badań dokonano w dwóch obszarach: „z postulatem podmiotowości w opinii studentów wiążą się następujące wskaźniki" oraz „uczeń z poczuciem podmiotowości to w opinii studentów".

Dokonując analizy wyników badań, uwidoczniają się wielorakie wskaźniki poczucia podmiotowości, jednakże ich zasadniczy trzon jest wspólny mimo zróżnicowanych specjalizacji i obrazowany jest wysokimi wyborami:

W opinii badanych z postulatem podmiotowości wiążą się następujące wskaźniki:

– studenci resocjalizacji: rozwijania indywidualności (93,2 %), aktywności własnej (100 %), samorealizacji (93,7 %), ekspresji twórczej (97,9 %), samokreacji (89,9 %), samorozwoju (92,7 %), tożsamości (93,4 %), autonomii (89,9 %), samorządności (90,4 %);

– studenci edukacji wczesnoszkolnej z przedszkolną: rozwijania indywidualności (92,2 %), aktywności własnej (100 %) samorealizacji (95,7 %), ekspresji twórczej (97,9 %), samokreacji (90,9 %), samorozwoju (93,7 %), tożsamości (94,4 %), autonomii (89,9 %), samorządności (94,4 %);

Uczeń ma poczucie podmiotowości, gdy:

– student resocjalizacji*:* zna siebie, swoje silne i słabe strony, wie kim jest i jakim człowiekiem jest, a także wie, kim chce być i jakim człowiekiem zostać (98,6 %); jest przeświadczony o możliwościach wpływu na otaczającą go rzeczywistość, na siebie samego, na swoje działanie, postępowanie (97,9 %); podejmuje działania z własnego wyboru zgodnie z własnymi preferencjami, możliwościami i zainteresowaniami (99,3, %); zdaje sobie sprawę z konsekwencji własnego sprawstwa i jest gotowy do zachowań odpowiedzialnych (69,7 %); ma aspiracje perfekcjonistyczne, własny ideał osobowy i podejmuje działania realizujące ten ideał (47,2 %), jest życzliwy dla ludzi, z którymi się styka, szanuje podmiotowość innych i umie współdziałać z innymi, stosując dialog, partnerstwo i negocjacje (98,5 %);

– studenci edukacji wczesnoszkolnej z edukacją przedszkolną: zna siebie, swoje silne i słabe strony, wie kim jest i jakim człowiekiem jest, a także wie, kim chce być i jakim człowiekiem zostać (98,6 %); jest przeświadczony o możliwościach wpływu na otaczającą go rzeczywistość, na siebie samego, na swoje działanie, postępowanie (97,9 %); podejmuje działania z własnego

wyboru, zgodnie z własnymi preferencjami, możliwościami i zainteresowaniami (99,3, %), zdaje sobie sprawę z konsekwencji własnego sprawstwa i jest gotowy do zachowań odpowiedzialnych (69,7 %); posiada aspiracje perfekcjonistyczne, własny ideał osobowy i podejmuje działania realizujące ten ideał (47,2 %); jest życzliwy dla ludzi, z którymi się spotyka, szanuje podmiotowość innych i umie współdziałać z innymi, stosując dialog, partnerstwo i negocjacje (98,5 %).

3. Inne uwarunkowania podmiotowości w opinii badanych*:*

– studenci resocjalizacji: samodzielnego wpływu na własne losy (92,9 %), wpływu na poprawę systemu edukacji (98,6 %), podmiotowych relacji z nauczycielem akademickim (100 %), respektowanie praw studenta (100 %), wpływ na system edukacji (100 %), podmiotowych relacji z nauczycielami (98,6 %);

– studenci edukacji wczesnoszkolnej z przedszkolną: samodzielnego wpływu na własne losy (97,9 %), wpływu na poprawę systemu edukacji (98,6 %), podmiotowych relacji z nauczycielem akademickim (100 %).

Pod szczególną rozwagę należy wziąć to, że mimo aktywizowania rozważań teoretycznych i koncepcji wdrożeń praktycznych w obszarze podmiotowości w edukacji nie dostrzega się znacznych efektów świadczących o wzroście odczuwania podmiotowości przez studentów opartych na czynnikach warunkujących podmiotowość. Jeżeli choć jeden ze wskaźników podmiotowości jest zachwiany, nie można mówić o pełnej realizacji podmiotowości. Ponadto oczekiwania studentów w wyżej omawianych obszarach podmiotowości są zdecydowanie wyższe niż ich realizacja w systemie edukacji.

Proces zmian w edukacji polega na przejściu z sytuacji obecnej do sytuacji umieszczonej w przyszłości. Wiele procesów zmian zarówno w życiu osobistym, jak też zawodowym wymaga zarówno zdobycia nowej wiedzy i umiejętności niezbędnych do przystosowania się do odmiennych warunków i wymagań. Zdobywanie wiedzy jest szczególnie ważne w rozwoju profesjonalnym nauczyciela, ponieważ umożliwia osiąganie wyznaczonych celów, podejmowanie nowych decyzji, dokonywanie wyborów, czyli pozwala na realizację podmiotowości.

We współczesnej pedagogice zagadnienie podmiotowości ucznia jest traktowane jako naczelna zasada procesu kształcenia i wychowania, a zarazem cel, do którego należy dążyć. Zasada ta odnosi się do wszystkich etapów kształcenia, w tym edukacji na poziomie akademickim. W opar-

tym na podmiotowości procesie kształcenia na wyższych uczelniach student traktowany jest indywidualnie jako podmiot zaangażowany i ukierunkowany na rozwój własnej osobowości, kształtowanie indywidualności, systemu wartości, przekonań i postaw, a także rozwijanie zdolności twórczych i zainteresowań. Jednocześnie student współdecyduje i współuczestniczy w odpowiedzialności za przebieg i wynik swej nauki[1]. Zmiany w postrzeganiu w procesie kształcenia studenta wymagają przeorganizowania całego procesu dydaktycznego. Wymagane jest odejście od metod podających w kierunku metod aktywnych i problemowych[2]. Podmiotowości studentów w procesie kształcenia polega przede wszystkim na traktowaniu go jako osoby, postrzeganiu jego tożsamości i indywidualności, systemu wartości, celów oraz standardów. Jednocześnie student-podmiot związany z procesem edukacji, wywiera na niego wpływ, potrafi określić cele, zadania i sposoby realizacji własnych działań. Podmiotowość studiującego łączy jego osobę z podejmowanym zadaniem i uzyskiwanym wynikiem.

Brak podmiotowego traktowania powoduje, że student uczy się tylko tego, co jest od niego wymagane, nie podejmuje żadnych innych działań z własnej inicjatywy, ograniczając tym samym rozwój własnej wiedzy, umiejętności i zdolności[3].

Podsumowując, można powiedzieć, że podmiotowość oznacza możliwość wpływania przez człowieka na to, co dzieje się w świecie zewnętrznym, w nim i z nim samym, w mniej lub bardziej autonomiczny sposób. Człowiek jest więc podmiotem wówczas, gdy może, opierając się na systemie własnych wartości, formułować cel lub kierunek działalności, wybierać lub tworzyć program czynności i sprawować kontrolę poznawczą nad jego realizacją, co oznacza, że rozumie to, co robi, przewiduje kolejne czynności, porównuje dotychczasowy i przewidywany przebieg działania z wyjściowym celem oraz innymi własnymi wartościami, ocenia sposób realizacji celu i zaprzestaje działań lub kontynuuje czynności. Brak któregoś z tych elementów prowadzi do uprzedmiotowienia człowieka.

---

[1] S. Szczepański, *Podmiotowość studentów Wydziału Wychowania Fizycznego i Fizjoterapii Politechniki Opolskiej*, Studia i Monografie, z. 185. Opole 2006, s. 15

[2] Tamże, s. 16.

[3] Tamże, s.16–17.

Autoewaluacja kształtowania podmiotowości

Kto uprzednio nabytą wiedzę pielęgnuje tak,
by służyła mu do ciągłego przyswajania nowej,
ten może być nauczycielem innych.
Konfucjusz

„*Współczesny nauczyciel to osoba nie tyle przekazująca wiedzę, co organizująca procesy kształcenia i wychowania przy jednoczesnym dostosowywaniu się do standardów edukacyjnych oraz najbliższego środowiska, w którym występują uczestnicy tych procesów w rolach podmiotowych. Zadaniem nauczycieli jest też uczyć swoich wychowanków dostosowywania się do wciąż zmieniającego się świata, bez zatracania humanitarnych wartości i ideałów, a przede wszystkim własnej godności w pełnieniu odpowiedzialnych ról w rodzinie i społeczeństwie"*[1]. Z prowadzonych badań wynika, że „uobecnianie nauki" w pracy nauczyciela nie dokonuje się przez przyswajanie najnowszej wiedzy, ponieważ nie jest to równoznaczne z przyswojeniem instrumentów jej transformacji na działanie praktyczne. *Edukacja nauczycieli sprowadzana do informowania nie rozwija podmiotowej gotowości do zmian, a nawet może „unieruchamiać" zdobytą wiedzę*[2]. Coraz częściej w edukacji nauczycieli podkreśla się znaczenie orientacji funkcjonalnej, która głosi postulat łączenia teorii naukowych z działaniem praktycznym. Jest to bardzo istotne z punktu widzenia jakości i skuteczności profesjonalnego oddziaływania pedagogicznego w edukacji.

Dużą rangę należy przypisywać prowadzonym w polskich szkołach oraz w uczelniach pracom na rzecz podnoszenia jakości wspomagania procesów kształcenia i wychowania w obliczu wyzwań stanowiących Europejski Obszar Edukacji[3]. W oświacie zaczyna się utrwalać przekonanie, że badanie ja-

---

[1] J. Grzesiak, *Ewaluacyjnie o edukacji nauczycieli oraz nauczycielu nauczycieli*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczycieli,* J. Grzesiak (red.), Kalisz — Konin 2007, s. 11.

[2] W. Zaczyński, *Metodologia badań własnego nauczycielskiego warsztatu pracy*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej" 1982, nr 2; zob. też: J. Grzesiak, *Nauczanie żywe a karty pracy we współczesnej szkole,* w: *Edukacja jutra*, K. Denek, T. Koszyc, P. Oleśniwicz (red.), AWF, Wrocław 2006, s. 209–215.

[3] *Education and training In Europe: Diverse system, shared goals for 2010,* Luksemburg 202, s. 15.; zob. też J. Grzesiak, *Determinanty poprawy jakości w obliczu krajowych ram kwalifikacji — kompetencji*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Poprawa jakości kształcenia i jej uwarunkowania*, Wydawnictwo UAM w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, PWSZ w Koninie, Kalisz — Konin 2012, s. 197.

кości lekcji i pracy szkoły przynosi efekt końcowy w postaci rozwoju i zmiany wtedy, gdy szkoła sama dokonuje tego badania w ramach systematycznej autoewaluacji. Jeżeli szkoły i nauczyciele ewaluują ważne obszary własnej pracy na podstawie uzgodnionych kryteriów jakości, wzrasta gotowość do podejmowania stosownych działań naprawczych na podstawie wyników ewaluacji. Aby jednak takie podejście było możliwe, szkoły i nauczyciele muszą odczuwać autentyczną chęć zdobycia wiedzy. Coraz bardziej zarysowuje się konieczność i tendencja do włączenia w nurt edukacji nauczycieli problematyki ewaluacji z uwzględnieniem elementów kultury bycia, kultury słowa.

Dobry nauczyciel potrafi (dziś i jutro) dostosowywać się do podmiotu edukacji, czyli ucznia. Wymaga to jednak nieuchronnie ciągłego wartościowania uzyskiwanych efektów i uwzględniania strategii zmian sprzyjających poprawie jakości działania (kształcenia i wychowania)[1]. Nie są w stanie podołać temu studenci, którzy ograniczają się do wkuwania i przyswajania gotowej wiedzy. *Już nie wystarcza „tylko wiedzieć"*[2]. W edukacji przyszłych nauczycieli nie sposób pominąć tak ważnych elementów kompetencyjnych, jakimi są diagnozowanie, ewaluowanie oraz projektowanie pedagogiczne z uwzględnieniem holizmu wielokulturowości w edukacji człowieka[3].

Wiedza teoretyczna wymaga swoistego przetransportowania na użytek praktyki, a to z kolei wymaga umiejętności tworzenia zmieniających się (dynamicznych) reguł działania praktycznego, zdeterminowanego wywołaną sytuacją edukacyjną. Każdy nauczyciel w sposób mniej lub bardziej świadomy dokonuje autoewaluacji własnego systemu kształcenia. Jej podstawą jest zbieranie informacji w celu poprawy istniejącego stanu rzeczy. Postęp wymaga refleksji nad własna pracą. Problematyka kształtowania podmiotowości studentów powinna stanowić podstawę refleksji dotyczącej profesjonalnego kształcenia. Tylko kompetentny nauczyciel jest bowiem zdolny tworzyć dojrzałą aksjologicznie wizję procesu dydaktyczno-wychowawczego i budować rzeczywistość szkolną wokół wartości humanistycznych.

---

[1] J. Grzesiak, *Nauczanie żywe a karty pracy...,* s. 213.

[2] J. Delors, *Uczenie się — nasz ukryty skarb. Raport UNESCO — Edukacja XXI wieku.* „Kultura i edukacja"1998, nr 2. Por. także J. Grzesiak, *Problemy integracji kultury i edukacji szkolnej*, w: J. Grzesiak (red.), *Edukacja i kultura*, UAM, Kalisz 2002, s. 170–179.

[3] Por. J. Grzesiak, *Aspiekty integracji pedaagogiczieskojkultury w procesje podgotowki uczitielej*, w: *Aktualnyje problemy mirowoj chudożiestwiennoj kultury*, cz. I., Grodno 2004, s. 34–39; zob. też. J. Grzesiak, *Nauczanie żywe a karty pracy we współczesnej szkole,* w: *Edukacja jutra,* K. Denek, T. Koszyc, P. Oleśniwicz (red.), AWF, Wrocław 2006, s. 214.

Współczesny nauczyciel powinien być nie tylko dobrym dydaktykiem i wychowawcą, ale powinien być też przewodnikiem, tłumaczem, refleksyjnym i twórczym praktykiem, zaangażowanym intelektualistą i badaczem[1]. W trosce o poprawę jakości kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji, konieczne jest kształtowanie podmiotowości, kreowanie i wyrażanie własnej podmiotowości, która jest warunkiem odpowiedzialności za swoje działania. Idea podmiotowości wymaga intensyfikacji badań i skuteczności wdrożeń edukacyjnych jako fundamentalnej koncepcji współczesnego kształcenia i wychowania w zmieniającej się edukacji.

Podmiotowość staje się jednym z wymogów współczesnego wychowania, które ma nie tylko przygotowywać do korzystania z dorobku cywilizacji, ale do twórczego uczestniczenia w jej rozwoju. Aby mogło to realnie zaistnieć, konieczne jest zaangażowanie wszystkich podmiotów procesu wychowania. Człowiek o nierozwiniętej podmiotowości nie będzie zdolny do twórczego bycia w świecie, do właściwego rozpoznania i wyboru wartości z otaczającego chaosu, do pełnego uczestniczenia w życiu.

Zmiana roli nauczyciela z odtwórczej na twórczą, z możliwościami urzeczywistniania własnych pomysłów i koncepcji, twórczą i elastyczną realizacją programów nauczania, samodzielnym decydowaniu o metodach, sposobach i formach procesu edukacyjnego to często tylko zapis w nowym prawie oświatowym akcentującym autonomię szkoły i nauczyciela, który w praktyce ma, niestety w wielu przypadkach, ciągle pozorny charakter[2]. Warto więc byłoby zadbać o rzeczywistą autonomię szkół wyższych, jednoznacznie z określoną w niej pozycję studenta oraz nauczyciela akademickiego. Oby urzeczywistniała się wymowna myśl Floriana Znanieckiego: *Pierwszym warunkiem sprostania zmianom jest wyzbycie się lęku przed nim*.

[1] Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli...*, w: *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata,* A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), Warszaw, 1998, s. 15–31.

[2] L. Pawelski, B. Urbanek, *Wokół edukacji samorządowej*, Szczecinek 2010, s.189.

ОЦІНКА ТА ЯКІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Ірена Смуцеровіч
мгр., викладач Гуманістично-економічної академії в Лодзі,
Конін, Польща
e-mail: irena.smucerowicz@wp.pl

АНОТАЦІЯ
Стаття розпочинається із роздумів автора про уточнення деяких понять. Значення оцінювання підкреслюється на основі корегування якості освіти та виховання. Зазначається, що єдність оцінки та почуття особистої цінності формує якості, що розвивають допитливість, критику, творчість, толерантність та культуру індивідуальності. Для виникнення цього процесу необхідне залучення всіх суб'єктів навчально-вихованого процесу. Людина з погано розвиненою суб'єктивністю не зможе творити, правильно розпізнавати й обирати життєві цінності із хаотичного світу, повноцінно існувати.

***Ключові слова**: оцінка, якість корегування освіти, рефлексія, суб'єктивність.*

EVALUATION AND QUALITY IN SHAPING THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS

Irena Smucerowicz
MA, lecturer, Academy of Humanities and Economics in Łódź,
Konin, Poland
e-mail: irena.smucerowicz@wp.pl

SUMMARY
Author starts reflection in the present article with a specification of some notions. Meaning of evaluation underlines under corner of correction of quality of education and education. It notices, that unity of evaluation and sense of personal value forms qualities in subjectivity in deployment of inquisitiveness, criticism, creations, tolerance and personal cultures. In order to come into being be it indispensable engagement of all subject of process of education can really and education. Person will not be able about unadvanced subjectivity for creative entity in the light of, for proper reconnaissance and with choice of value enclosing chaos, for full participation in life.

***Key words:** evaluation, quality of correction of education, reflection, subjectivity.*

UDC 373.2.015
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-19

WSPÓŁZALEŻNOŚCI TEORII I EFEKTÓW EDUKACJI DZIECI

Stanisława Włoch

dr, adiunkt, Uniwersytet Opolski,
Opole, Polska
e-mail: swloch@uni.opole.pl

STRESZCZENIE

Zadaniem współczesnej edukacji jest kształcenie i wychowanie na miarę potrzeb współczesnego świata. Edukację należy rozumieć jako proces wspierający rozwój wielowymiarowej osobowości jednostki. Naczelne miejsce zajmuje proces wychowania w okresie dzieciństwa (wiek przedszkolny i młodszy wiek szkolny). W artykule ukazano podstawy teoretyczne rozwoju i ich wykorzystanie w praktyce. Wskazano na czynniki i etapy pracy wspierające rozwój uczniów oraz związek pomiędzy efektami uczniów a kształceniem nauczycieli. Skoncentrowano się również na Krajowych Ramach Kwalifikacji.

Słowa kluczowe: *diagnoza, pomiar efektów w edukacji, teoria, metodyka, odbicie teorii w praktyce.*

Człowiek XXI wieku będzie zmuszony poradzić sobie z narastającą złożonością życia i problemami egzystencjalnymi. Do tych zmian powinna przygotować szkoła od pierwszego szczebla kształcenia. Szkoła oparta na tradycyjnych systemach ograniczających zadania do przekazywania wiedzy i realizacji odgórnie opracowanego programu nie sprosta przemianom zachodzącym w społeczeństwach Unii Europejskiej.

Wyzwaniem współczesnej edukacji jest nie tylko zdobywanie wiedzy, ale również umiejętności niezbędnych do przystosowania się do odmiennych warunków podejmowania nowych zadań, jak i realizowania przyjętych zmian, które wymagają dużego nakładu pracy intelektualnej, organizacyjnej i praktycznej. Zakłada się, że zmiana następuje wtedy, gdy jednostki je wdrażające dokonują przemian w postawach wobec starych wartości i zaangażują się w nowe. Samo wyposażenie wiedzą o proponowanej zmianie nie wystar-

 © Stanisława Włoch, 2021

czy, by osiągnąć poziom efektywności danej zmiany[1]. Każda zmiana wymaga odpowiedniego czasu na zdobycie nowych wiadomości, kompetencji i efektów rozwojowych oraz odpowiednich warunków organizacyjnych i społecznego wsparcia.

Żeby rozwinąć szeroką paletę kompetencji niezbędnych do stawienia z powodzeniem czoła wymaganiom przyszłości, uczniowie muszą kształcić się na różne sposoby i na wielu obszarach, przyjmując teoretyczne podstawy nauk interdyscyplinarnych, opartych na badaniach naukowych oraz rozwiązaniach praktyczno-pedagogicznych.

Rzeczywistość jutra jak i nowe spojrzenie naukowe na rozwój jednostki, stawiają przed systemem edukacyjnym wyzwania budowania innych wartości, nowego modelu podejścia do pytania: Kim uczeń jest?, kim może się stać?, jaki posiada potencjał genetyczny? Zgodnie ze stwierdzeniem psychologii humanistycznej, „że człowiek nie jest kimś od razu, ale raczej kimś, kto dopiero ma się stać tym, kim być z natury może”[2].

Edukacja rozumiana jako proces wspierania rozwoju osobowości powinna pomagać uczniowi czynić postępy, ułatwiać wyjście z ograniczeń w jego ewolucyjnym rozwoju. Odpowiedzi na postawione pytania i zrozumienie rozwoju ucznia może przynieść efekty wtedy, kiedy nauczyciel zna teorie psychologiczne, wskazujące na cechy i właściwości jednostki oraz uwarunkowania przebiegu i rytmu rozwoju w określonym czasie i miejscu. Aby osiągnąć efekty kształcenia należy w procesie edukacyjnym uwzględniać aspekty naturalnego rozwoju opierać się na dotych-czasowych teoriach poznawczo-rozwojowych.

Przedstawiciele nauk filozoficznych i psychologicznych na podstawie prowadzonych badań empirycznych opracowali wiele koncepcji rozwojowych człowieka. Ze względu na interesującą nas problematykę kształcenia wczesnoszkolnego, dokonano wyboru i analizy tych teorii rozwoju, które mają bezpośrednie odniesienie do dzieci w młodszym wieku szkolnym. Ukazują ich drogę poznawania świata i rozwoju osobowości, wskazują na związki i zależności między rozwojem a uczeniem się.

Większość współczesnych psychologów dziecka utożsamia swoje poglądy z teorią poznawczo-rozwojową, która twierdzi, że poznanie wiąże się z wiedzą a zachowanie dziecka odzwierciedla strukturę czyli organizację tej wiedzy. Wie-

[1] M. Predy, *Kierowanie zmianą utrwaloną* (w:) Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną,red. D. Ekiert-Grabowska, Radom 1997 s, 32.

[2] J. Kozielecki, *Koniec wieku nieodpowiedzialności,* Warszawa 1995, s. 98.

dza dziecka nie jest statyczna, lecz zmienia się w procesie rozwoju. Zmiany te są rezultatem biologicznego dojrzewania jak i osobistego doświadczenia.

Twórcą tej teorii jest Piaget, którego zdaniem inteligencja nie jest czymś co dziecko posiada, lecz czymś co dziecko robi, a świat rozumie na podstawie działania. Inteligencję rozumie jako proces, a nie statyczny magazyn informacji.

Kontynuatorami koncepcji rozwojowej Piageta są współcześni psycholodzy: Barry J. Wadsworth, Edelstein, Ross Vasta, Marschol Scott Miller i inni, którzy wskazują, że w rozwoju istnieją uniwersalia.

Uczeń przystosowując się do otaczającego świata przyswaja wiedzę zmierzając do rozwoju w naturalny sposób, a rozwój nie odbywa się automatycznie, lecz wymaga określonych warunków, w szczególności tak zorganizowanej edukacji, w której jest zachowana zgodność między uczeniem się w szkole a naturalnym rozwojem.

Teorie psychologiczne wskazały drogę do opracowania teorii pedagogicznych, które ukazują sposoby postępowania edukacyjnego zmierzające do uzyskania efektów. „Teoria nie tylko nie jest oderwana od praktyki, ale za każdą praktyką kryje się poprzedzająca ją teoria. W chwili podejmowania działania kieruje nami jakieś uogólnione myślenie o rzeczywistości i mechanizmach które nami rządzą”[1].

W działaniach nauczycielskich dostrzega się brak kontaktu z teorią psychologiczną czy pedagogiczną. D. Klus-Stańska podkreśla, że nauczyciel działa w duchu określonej teorii, lecz często jest jej nieświadomy. „Działa w duchu przyjętej teorii, choć sobie tego nie uświadamia, pozwalając teorii żyć własnym życiem, bez możliwości jej krytycznej analizy, polemiki z jej założeniami, modyfikacji czy wreszcie odrzucenia”[2].

W praktyce nauczycielskiej nie tylko brak świadomości stosowania danej teorii, lecz również wiedzy dotyczącej danego rodzaju teorii pedagogicznej czy psychologicznej. Z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli kształcenia wczesnoszkolnego wynika, że 75 % nie posiada wiedzy dotyczącej teorii na której realizuje zadania procesu kształcenia.

Współczesna pedagogika w celu wyjaśnienia procesów uczenia i rozwoju ucznia opiera się na wypracowanych kierunkach w psychologii — behawio-

[1] D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji,* [w:] *Wczesna edukacja,* red. D. Klus — Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2007, s. 15.

[2] Tamże, s. 16.

ryzmu i konstruktywizmu. Behawioryści wychodzą z założenia, że w uczeniu się rolę nadrzędną odgrywa bodziec i reakcja, a ocena, nagrody czy kary stają się wzmocnieniem reakcji. Ponadto punktem wyjścia są czynności nauczyciela, które są bodźcem dla podejmowania działań uczniów. Bodziec miał wywoływać jednakowe reakcje u różnych uczniów. Stąd przedmiotem projektowania są akty nauczania oraz ściśle określone sekwencje zachowań nauczycielskich, które mają wyzwolić zaplanowane zachowania uczniów, a różnice indywidualne mają charakter werbalny[1].

Z teorii behawioryzmu zrodziła się teoria modelowania, urabiania uczniów według określonego modelu i ideologii. Kształcenie oparte na tej teorii było wymagane w poprzedniej formacji, ale i w obecnej rzeczywistości społecznej spotyka się nauczycieli kierujących się założeniami tej teorii, która za główne zadania przyjmuje realizację przyjętego programu. Program pełni nadrzędną rolę w procesie wychowania. Uczeń traktowany jest przedmiotowo, gdyż jest niezbędny do zrealizowania programu.

Zajęcia i inne formy pracy prowadzi się na jednym poziomie, nie uwzględniając uczniów zdolnych oraz z problemami edukacyjnymi. podejmowane działania są z góry zaplanowane i realizowane przez nauczyciela, a uczeń poddany jest kontroli w zakresie nabytej wiedzy i umiejętności. (Ocena ma być bodźcem wzmacniającym proces uczenia). Brak kształcenia zróżnicowanego, stymulowania i rozwijania dominanty inteligencji, zdolności oraz stwarzanie możliwości likwidowania zaniedbań czy mikrozaburzeń procesów poznawczych i emocjonalnych. Uczeń nie ma możliwości podejmowania decyzji, wyboru ofert edukacyjnych, samodzielności i samorealizacji własnego potencjału rozwojowego.

Postawmy więc pytanie: Czy istnieje możliwość osiągania efektów w zakresie wiedzy i kompetencji?

Badania naukowe wykazały, że rozwój ucznia, zdobywanie wiedzy i umiejętności oraz rozwój cech charakteru to nie tylko edukacja nakazowo-informacyjna, względnie oparta na podręczniku i zeszytach ćwiczeń, lecz jest to droga oparta na osobistym doświadczaniu, bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością, samodzielnym dążeniu do pokonywania trudności i rozwiązywaniu problemów. W tej podróży maleje rola przekazu werbalnego narzuconego przez nauczyciela oraz informacje typu „wiem że", a zwięk-

[1] D. Klus — Stańska, *Behawiorystyczne*... op. cit. s. 17.

sza się znaczenie informacji „wiem jak", „myślę i rozumiem", „przeżywam własne stany emocjonalne" itp.

Proces kształcenia odgrywa podstawową rolę w zdobywaniu wielorakich kompetencji i efektów rozwojowych wtedy, kiedy uczeń doświadcza pewnych stanów wewnętrznych, podejmując różnorodne zadania związane z działalnością praktyczną, społeczną, artystyczną. Opanowanie wiedzy i rozwój umiejętności zależy więc od tego, czy uczeń ma możliwości doświadczania i doświadczenia sytuacji realnych.

Niedostrzeganie każdego ucznia w procesie edukacji, jego potrzeb i odczuć subiektywnego sensu działania, jego potencjału genetycznego i możliwości rozwojowych, stanowi jedną z przyczyn osiągania niskich efektów kształcenia.

Odmienną teorią jest teoria wspomagania, wspierania rozwoju ucznia, która została wyprowadzona z koncepcji konstruktywistycznej. Główną tezą konstruktywizmu jest niepowtarzalność umysłowych obrazów świata i unikatowość strategii realizowanych przez jednostkę w procesie jego poznawania[1].

Konstruktywizm wykorzystuje badania współczesnej filozofii, psychologii i antropologii, opisuje wiedzę jako konstrukcję umysłu jednostki, która powstaje dzięki jej własnej aktywności. Wiedza jest wewnętrzną tworzoną reprezentacją świata, w którym człowiek żyje i działa. To człowiek nadaje jej znaczenie i strukturę, a nie przyswaja jej jako gotowy produkt przekazywany przez innych ludzi[2].

Umysł ucznia nie kopiuje wiedzy drogą informacji, lecz na podstawie samodzielnych działań i rozwiązywania problemów, przetwarza i tworzy pewne konstrukty w mózgu. Uczniowie przystosowując się do otaczającego świata konstruują wiedzę poznawczą, społeczną i intelektualną, zmierzając do rozwoju w sposób naturalny, rozwój nie odbywa się automatycznie, lecz wymaga określonych warunków w procesie edukacji. Uczenie wymaga aktywnego i samodzielnego zaspokajania ciekawości świata i uzyskiwania efektów rozwojowych.

Teoria wspomagania jest odwrotnością teorii urabiania, bowiem nauczanie jest tworzeniem okazji edukacyjnych, w których uczeń samodziel-

---

[1] D. Klus — Stańska, *Behawiorystyczne*... op. cit. s. 18.

[2] E. Misiorna, *Wspomaganie dziecka w tworzeniu zintegrowanego obrazu świata,* [w:] *Nowe stulecie dziecka,*

[r]ed. D. Waloszek, Zielona Góra 2001, s. 393.

nie podejmuje próby radzenia sobie z problemami, a punktem wyjścia jest aktywizowanie wiedzy ucznia. Proces kształcenia organizowany jest na wielu poziomach wykorzystując możliwości ucznia, jego wiedzę i kompetencje.

W teorii wspierania rozwoju wyróżnia się trzy podstawowe etapy pracy:

1. Poznanie uczniów.
2. Opracowanie programów rozwojowych.
3. Realizacja zadań w zakresie osiągania kompetencji i wiedzy uczniów.

Pierwszą fazę pracy nauczyciela jest poznanie i samopoznanie ucznia, czyli udzielenie odpowiedzi na pytania: Kim on jest? Jakie przejawia zdolności czy zainteresowania? Jakie ma braki w rozwoju? W tej fazie uczeń ma również prawo do poszukiwania odpowiedzi na pytania dotyczące samego siebie: Kim jestem? Kim chciałbym być? Co potrafię? Co sprawia mi trudności? Jaką wiedzę chcę poznać? Co mnie interesuje? Umożliwia to nie tylko poznanie uczniów, ale również powoduje akceptację niezależności sądów i opinie dzieci, prawa do podejmowania i realizo-wania celów oraz kształtowania poczucia własnej wartości. Poznanie uczniów umożliwia prawidłową organizację procesu na wielu poziomach rozwojowych.

Poznanie i samopoznanie stanowi fundament do strukturalnej i programowej organizacji edukacji. Upraszczając można stwierdzić, że wiedza o uczniach, ich zdobyte doświadczenia społeczne, kulturowe, emocjonalne będą wykorzystane do zdobywania umiejętności, kompetencji społecznych poprzez wspieranie dalszego rozwoju uczniów.

Etap drugi — to konstruowanie programu rozwojowego w oparciu o podstawy programowe, informacje o uczniach, ich poziomie rozwoju oraz umiejętnym wykorzystaniu wpływów edukacyjnych środowiska lokalnego i dalszego. W kształceniu wczesnoszkolnym chodziłoby o taki program, który obejmowałby zestaw projektowanych i zarazem zindywidualizowanych doświadczeń uczniów warunkujących ich rozwój kompetencji i zakres wiedzy.

„Współczesne programy ani nie stymulują ani też nie wspierają rozwoju wzwyż. Stymulują na poziomie jego przeciętnych możliwości oraz często powodują niezamierzoną jego degradację, czyli rozwój w dół[1].

Słowa te wciąż są aktualne, dzieje się tak dlatego, ponieważ istniejące programy nie zapewniają zrównoważenia, uspójnienia i transferu struktur

[1] J. Gnitecki, *Pedagogika wobec reform programowych,* [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych,* red. G. Miłkowska — Olejniczak, K. Uździecki, Zielona Góra 2000, s. 101.

poznawczych czy obrazowania językowego ucznia oraz nie uwzględniają teorii naturalnego rozwoju dziecka. Nic więc dziwnego pisze J. Gnitecki, że zjawisko obniżonej efektywności rozwoju w dół ustawicznie się nasila. Program kształcenia wczesnoszkolnego nie może stanowić sztywnego „dokumentu" i przymusowej jego realizacji, ale zawierać te treści i propozycje, które stymulować będą wielokierunkowy rozwój ucznia. Określone zadania rozwoju na tym etapie nie mogą być skutecznie realizowane w nadmiernie uszczegółowionym bezrefleksyjnym i nieżyciowym programie, który nie jest zorientowany na ucznia i niedostosowany do potrzeb zmieniającego się świata.

Współczesna edukacja uczniów w młodszym wieku szkolnym uznała, że podstawowym i głównym jej zadaniem jest nauczać w zakresie określonego przez sztywne ramy ustaleń programowych, koncentrując się na przekazie wiedzy, obowiązującym podręczniku i zeszytach ćwiczeń. A przecież uczeń to nie beczka, w którą wlewa się wiedzę, to nie jednostka, która unieruchomiona w ławce wykonuje nudne ćwiczenia niedostosowane do możliwości rozwojowych, uczeń to podmiot działający, samorealizujący i doświadczający siebie i świata.

Brak opracowania programów rozwojowych, opartych na diagnozie holi-stycznej oraz teorii naturalnego rozwoju powoduje, że nauczyciele z uczniami zaniedbanymi dydaktycznie, z trudnościami w nauce realizują obowiązujący program, stawia się wobec nich te same wymagania i oceny, co powoduje dalsze pogłębianie deficytów a co gorsze, przyczynia się do zaburzeń emocjonalnych i nie-prawidłowości rozwoju osobowości.

Etap trzeci — to tworzenie odpowiednich warunków do rozwoju uczniów i osiągania zamierzonych efektów. W procesie kształcenia kładzie się nacisk na sprawstwo i kreację, działanie i przeżywanie, myślenie twórcze, na poszukiwaniu treści i miejsca poza ławką szkolną, takich w których funkcjonuje autentyczne życie.

W tak pojętej edukacji jest miejsce na samodzielne wytwarzanie, eksperymentowanie, produkowanie, badanie, zaspokajanie ciekawości poznawczej i zbliżanie ucznia do świata realnego, a nie świata programowego, wyidealizowanego, oderwanego od prozy życia codziennego. Uczeń ma stać się indywidualnością jako „autor" w pełni odpowiedzialny za własny rozwój. Uczeń ma możliwość nie tylko opanowania trudnej sztuki uczenia i myślenia, lecz wyposażenia w odpowiednią wiedzę i kompetencje — czyli oczekiwane efekty kształcenia.

Teoria wspierania rozwoju uczniów opiera się na relacjach zachodzących w najbliższym środowisku, świecie i wyznacza trzy drogi poznania w zakresie wiedzy i kompetencji:

1. Samodzielne doświadczanie i zdobywanie wiedzy społecznej, kulturowej i moralnej.
2. Budowanie własnej wizji świata jako obrazu całości, za który jest się odpowiedzialnym w oparciu o konstrukcje treści, wyrażanie wartości we własnym postępowaniu.
3. Wykorzystanie wiedzy ze świata kultury, przyrody, społecznego otoczenia w rozwiązywaniu trudności i problemów, samodzielne rozwiązywanie zadań w oparciu o wartości społeczne i moralne.

Koncepcja kształcenia wspierająca ucznia uwzględnia jego rozwój psychofizyczny, kładzie nacisk na działanie i przeżywanie, opiera się na poszukiwaniu treści i rekonstrukcji wiedzy, co pozwala na samodzielne badanie, zaspokajanie ciekawości poznawczej i zbliżanie ucznia do świata społecznokulturowego. W procesie kształcenia jest miejsce na pluralizację i indywidualizację. Uczeń w pełni jest odpowiedzialny za własny rozwój, wspomagany przez nauczyciela. Pozostaje to w zgodzie ze wskazaniami J. S. Brunera, „że aby coś przyswoić, trzeba wiedzieć co to ma być i samodzielnie to odkryć”[1].

Nowe zadania edukacyjne oparte na teorii wspierającej rozwój ucznia wyznaczają odmienne style i kompetencje nauczycieli, bowiem efekty uczenia się zależą od świadomego swej roli i odpowiedzialnego nauczyciela, jego przygotowania do rozumienia dziecka i świata.

Współczesna edukacja ma za zadanie przygotować młode pokolenie do życia w świecie pluralizmu, moralnych wartości i konieczności wyborów. Stąd współczesny nauczyciel powinien posiadać wiedzę, umiejętności i postawy społeczno-moralne i kulturalne.

Edukacja wymaga wrażliwego, mądrego, twórczego i krytycznego nauczyciela potrafiącego wskazywać uczniom różne możliwości wyboru indywidualnej drogi rozwoju poszukiwania tożsamości i programu samorealizacji.

Nauczyciel w strukturze współczesnej rzeczywistości zajmuje newralgiczne miejsce, jest nim pogranicze między tym co powstaje w świecie myśli społeczno-kulturowej a realiami konkretnego życia. Nauczyciel to osoba

[1] J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje,* Warszawa 1989, s. 142.

nie tylko posiadająca wiedzę i profesjonalizm, umiejętność krytycznego myślenia, lecz posiadający refleksję zawodową w działaniu i nad działaniem. Elementami głównymi refleksji są otwartość (przyglądamy się i czasem kwestionujemy rzeczywistość), odpowiedzialność, (przewidujemy, analizujemy konsekwencje własnych działań w szerszym kontekście), szczerość, (między uczniami i nauczycielem tworzy się naturalne porozumienie, partnerstwo)[1]. Nauczyciel wspierający ucznia to jednostka, która myśli krytycznie i twórczo, daje swym uczniom możliwość zapoznania się z różnymi punktami widzenia poprzez ich własną aktywność, prowadzi debaty i dyskusje na kontrowersyjne tematy, prezentuje czujność poznawczą, krytyczność myśli i refleksyjność w działaniu. J. Tischner twierdzi, że nauczycielem się nie stajesz z racji tego, że masz dyplom lub umowę o pracę w szkole. Nauczycielem się stajesz, gdy okażesz w spotkaniu z uczniem pewną osobową wartość — rozumienie siebie oraz uczniów[2].

J. Thomas[3] twierdzi, że nauczyciel powinien starać się dać swym uczniom zamiłowanie do samodzielnej pracy i środki do bezustannego uczenia się, rozwijając nie tylko szerokie rozumienie świata, ale również odpowiedzialność za podejmowane działania.

Od dawien dawna zajmowano się zawodem nauczycielskim, lecz nigdy dotąd nie stawiano tyle pytań, które nasuwają wątpliwości, dotyczące miejsca nauczyciela w społeczeństwie i systemie edukacyjnym, jego predyspozycji, wartości i egzystencji. Efektywność kształcenia zależy od jego kompetencji i cech osobowości, a zwłaszcza jego umiejętności w poszukiwaniu pogłębionych refleksji nad światem, reagowaniem na wszystko co postępowe, twórcze, przynoszące korzyści w rozwoju jednostki.

Nauczyciel kształcenia wczesnoszkolnego to osoba, która stwarza możliwości dla rozwoju uczniów i zdobywania wiedzy i kompetencji poprzez różnorodne sytuacje i sposoby organizowania procesu dydaktyczno — wychowawczego.

Profesjonalizm zawodowy i refleksyjność nauczyciela w dużym stopniu zależy od przygotowania teoretycznego i praktycznego, bowiem efektywność uczniów staje się faktem wówczas, kiedy nauczyciel posiada wiedzę i kompetencje.

---

[1] H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli,* Warszawa IBN, 1997, s. 143.
[2] J. Tischner, *Myślenie według wartości,* 1993, *Homo Sowieticus,* 1990.
[3] Raport UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji.

Edukacja nauczycielska jest procesem wielofunkcyjnym, interdyscyplinarnym, wielostronnym i obejmuje trzy sfery treści i metod pracy:

- aksjologiczno — poznawczą, emocjonalną i praktyczną,
- cztery obszary: środowisko lokalne, Polskę, Europę i świat[1].

Wymaga to wielostronności kształcenia oraz odchodzenia od modelu technologicznego, jednostronnego w stronę modelu funkcjonalnego, w którym ważną rolę odgrywa: przeżycie, kreatywność, racjonalne myślenie, komunikacja, odpowiedzialność i autonomia.

W kształceniu nauczycieli istotną rolę odgrywa nie tylko przygotowanie teoretyczne, lecz również praktyczne, zawodowe. Przygotowanie zawodowe należy rozumieć jako aktywny i twórczy kontakt studenta z konkretną rzeczywistością, na bazie której zdobywa umiejętności wiązania teorii z praktyką. Student również kreuje samoświadomość pedagogiczną oraz przekonanie, że podstawą pomyślnego funkcjonowania w zawodzie, jest innowacyjny i badawczy stosunek nauczyciela do zadań i funkcji zawodowych.

W kształceniu nauczycieli należy uwzględnić zarówno wiedzę przedmiotową, wiedzę profesjonalną oraz doświadczenie praktyczne. Wiedza przedmiotowa jest niezbędna, ponieważ od niej zależy poziom zdobywania treści z danego przedmiotu. Nauczyciel posiadający niski poziom wiedzy ogranicza procesy myślenia, umiejętność poszukiwania wiedzy oraz wpływa na powierzchowne opanowanie wycinka danej rzeczywistości.

Wiedza profesjonalna określona jest jako wiedza podstawowa nauczania. Zalicza się do niej takie kategorie wiedzy jak:

- ogólna wiedza pedagogiczna,
- ogólna wiedza psychologiczna,
- wiedza diagnostyczna,
- wiedza o filozoficznych i historycznych podstawach edukacji.

W kształceniu praktycznym wyróżnia się trzy istotne składniki zawodowej wiedzy nauczycielskiej:

- wiedza o własnej szkole,
- wiedza o uczniach,
- wiedza nauczyciela o sobie — cechach osobowości, umiejętnościach, postawach itp.,
- wiedza o metodach kształcenia.

---

[1] Cz. Banach, *Edukacja nauczycielska — stan i perspektywy,* Kultura i Edukacja 1996, Nr 3, s. 25.

Oprócz wiedzy teoretycznej i zawodowej istotną rolę w kształceniu nauczycieli spełnia praktyka pedagogiczna poprzez którą student poznaje rzeczywistość edukacyjną i zdobywa umiejętności w pracy z uczniami. Praktyki pedagogiczne stają się nieodłączną częścią uczelnianego przygotowania do zawodu nauczycielskiego. Mają one umożliwić studentom konfrontację nabytej wiedzy teoretycznej z praktycznym zastosowaniem jej w procesie kształcenia i wychowania.

W przygotowaniu do zawodu nauczycielskiego praktykę pedagogiczną rozumie się jako aktywny i twórczy kontakt studenta z konkretną rzeczywistością pedagogiczną, jako budowanie własnego, indywidualnego warsztatu działalności pedagogicznej.

Podstawowym priorytetem staje się jakość kształcenia i odpowiednie przygotowanie do pracy zawodowej nauczyciela. Jedną z zasadniczych zmian w reformie szkolnictwa wyższego jest wprowadzenie ram kwalifikacyjnych, które określają efekty kształcenia, zwane również efektami uczenia się. Istotą nowoczesnego pojmowania procesu kształcenia jest spowodowanie, aby student „nauczył się", a nie żeby „został nauczony". Efekty kształcenia określają, co student wie, rozumie i potrafi wykonać po zakończeniu procesu edukacji. Efekty te zostały sporządzone z perspektywy studenta, a nie nauczyciela i powinny być dostosowane do poziomu kształcenia od strony „wejścia" (spojrzenie z punktu widzenia wykładowcy — czego i jak będziemy uczyli). W coraz większym stopniu patrzymy na ten proces od strony „wyjścia" (spojrzenie z punktu widzenia studenta — co student, absolwent będzie wiedział i umiał)[1].

O jakości kształcenia nauczycieli można mówić, gdy korelaty edukacji przyczyniają się w optymalnym stopniu do nabywania kompetencji społecznych, kulturowych opartych na wartościach. Opierając się na podstawowych wartościach, wyprowadza się cele edukacyjne i efekty w postaci kompetencji. Krajowe Ramy Kwalifikacji nie tylko określają efekty w zakresie wiedzy i umiejętności, ale koncentrują się również na kompetencjach społecznych, moralnych, kulturowych, czyli postawach wobec siebie, kraju i świata. Budzą one kontrowersje i są próbą udzielenia odpowiedzi na nurtujące pytania:

- jakiego rodzaju kompetencje rozwijać?
- jakie podejmować działania w ich kształceniu?
- jak przeprowadzić ocenę przejawiania kompetencji?

[1] A. Kraśniewski, *Proces Boloński, to już 10 lat,* Warszawa 2009, s. 34.

Do uzyskania efektów kształcenia potrzebna jest obok wiedzy i umiejętności typu „jak jest", „dlaczego tak jest", także wiedza wartościująca ze względu na określone wartości i potrzeby. W procesie kształcenia niezbędne jest kształtowanie wartości ujętych w przekonaniach i postawach[1].

Działania skierowane na nabywanie kompetencji pozwalają organizować korzystne warunki dla przeżywania stanów prawdy, dobra, zła, odpowiedzialności, sprawiedliwości lub obojętności otaczającej człowieka rzeczywistości[2].

Wprowadzenie ram kwalifikacyjnych w kształceniu nauczycieli jest wyzwaniem i szansą w zdobywaniu kwalifikacji, ale mogą być również zagrożeniem (szerzenie biurokracji nieadekwatnej do procesu kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego).

Zastanówmy się jednak, czy wprowadzenie Krajowych Ram Kwalifikacji wpłynie na efektywność kształcenia nauczycieli a tym samym na efektywność uczniów, pedagogice wczesnoszkolnej?

Dzisiejsza rzeczywistość jest trudna i złożona, wymagająca od nauczyciela, wykładowcy ciągłej gotowości do zmian, dostosowanie się do wymaganych wskaźników, standardów, ram kwalifikacyjnych. Czy to możliwe? Odpowiedzi należy poszukiwać w kształceniu nauczycieli, zarówno podejścia teoretycznego jak i praktycznego. Przecież dzisiaj nie wystarczy „być", trzeba jeszcze wiele „zrobić" aby stać się profesjonalnym nauczycielem. Najlepiej zacząć od siebie, od zbudowania fundamentów własnej wartości. To nie przepisy, deklaracje czy narzucone programy potrafią zawrzeć w sobie prawdę i efektywność w rozwoju osobowości nauczyciela czy ucznia. Stanowią one tylko wskazówki nieraz nie do zrealizowania i osiągania sukcesu.

W kształceniu nauczycieli należy znaleźć miejsce na motywację do zawodu, odwagę, która nie pozostanie wyłącznie twórczą superwizją, a przełoży się na jego działanie. Zakłada się, że Krajowe Ramy Kwalifikacji przyniosą korzyści uczelniom w zakresie przygotowania zawodowego, podnoszenia atrakcyjności studiowania, rangi współdziałania pomiędzy kształceniem w szkołach wyższych, a rynkiem pracy. Kontrowersje wzbudza jednak ewaluacja efektów kształcenia, a w szczególności w zakresie umiejętności i kompetencji społecznych, która ma ocenić i sprawdzić czy zostały one osiągnięte przez absolwentów.

---

[1] W. Kojs, *Systemy edukacji i ich teorie a pedagogika,* [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra. Edukacja w społeczeństwie wiedzy,* dz. cyt., s. 40.

[2] Tamże, s. 40.

Kształcenie oparte na efektach wymusza odpowiednie ich sformułowanie, tak by były mierzalne. Istnieje wiele sposobów oceny efektów w zakresie wiedzy i umiejętności, natomiast brak wypracowanych metod i technik sprawdzania kompetencji. Zastrzeżenia budzi również karta kursu, w której należy określić czas przeznaczony na samodzielną naukę, co w praktyce jest nierealne i niesprawdzalne. W karcie kursu efekty zostaną prawidłowo sformułowane, natomiast w praktyce ewaluacja ich zostanie pominięta.

Przyczynia się do wzrostu biurokracji i przedstawionych propozycji i efektów na „papierze". A przecież podniesienie jakości kształcenia wiąże się z ewaluacją, która daje szansę udoskonalenia i efektywnego rozwijania procesu dydaktycznego.

Wydaje się, że wprowadzenie standardów kształcenia nauczycieli wymaga przemyślenia, analizy oraz pogłębionych badań diagnostycznych i ewaluacyjnych, „które wymagają wartościowania efektów dydaktycznych i wychowawczych"[1].

Ewaluacja wymaga również kompetencji wykładowców w zakresie samo-kontroli, kontroli i oceny efektywności i kształcenia teoretycznego i praktycznego.

LITERATURA

Banach, Cz. (1996), *Edukacja nauczycielska — stan i perspektywy,* Kultura i Edukacja Nr 3.

Bruner, J. S. (1989), *Poza dostarczone informacje,* Warszawa.

Gnitecki, J. (2000), *Pedagogika wobec reform programowych,* [w:] *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych,* red. G. Miłkowska — Olejniczak, K. Uździecki, Zielona Góra.

Grzesiak, J. (2002), *Problemy kultury i edukacji szkolnej,* [w:] *Edukacja i kultura,* red. J. Grzesiak, Kalisz.

Klus — Stańska, D. (2007), *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji,* [w:] *Wczesna edukacja,* red. D. Klus — Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk.

Kozielecki, J. (1995), *Koniec wieku nieodpowiedzialności,* Warszawa.

Kraśniewski, A. (2009), *Proces Bolońki, to już 10 lat,* Warszawa.

Kwiatkowska, H. (1997), *Edukacja nauczycieli,* Warszawa.

Misiorna, E. (2001), *Wspomaganie dziecka w tworzeniu zintegrowanego obrazu świata,* [w:] *Nowe stulecie dziecka,* D. Waloszek, red., Zielona Góra.

Predy, M. (1997), *Kierowanie zmianą utrwaloną* (w:) Współczesne tendencje w kierowaniu zmianą edukacyjną, red. D. Ekiert-Grabowska, Radom.

[1] J. Grzesiak, *Problemy kultury i edukacji szkolnej,* [w:] *Edukacja i kultura,* red. J. Grzesiak, UAM Kalisz

[s]. 170–179.

Raport UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji.
Tischner, J. (1990), *Myślenie według wartości,* Kraków.

ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ ТЕОРІЇ І ЕФЕКТІВ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Станіслава Влох
д-р, ад'юнкт Опольського університету,
Ополе, Польща
e-mail: swloch@uni.opole.pl

АНОТАЦІЯ

Завданням сучасної науки є освіта відповідно до потреб сучасного світу. Освіта визначається як процес, що забезпечує багатовимірний розвиток людської особистості.

Особливе місце займає процес виховання в період дитинства (дошкільний та молодший шкільний вік). У статті представлені теоретичні основи розвитку дитини та їх застосування на практиці. Представлено фактори та етапи роботи, що сприяють розвитку учнів, а також зв'язок між досягненнями учнів і підготовкою вчителів. Стаття також присвячена Національній Кваліфікаційній системі.

Ключові слова*: діагностика, вимірювання ефективності у навчанні, теорія, методологія, відображення теорії на практиці.*

INTERDEPENDENCES OF THE THEORY AND EFFECTS OF CHILDREN'S EDUCATION

Stanisława Włoch
dr, lecturer, University of Opole,
Opole, Poland
e-mail: swloch@uni.opole.pl

SUMMARY

The task for modern scholarship is the education by the needs of the contemporary world. Education should be understood as a process supporting the multidimensional development of the human personality.

A special place is taken by the process of education at the period of childhood (pre-school and younger school age). The paper presents theoretical foundations of the child's development and their application in practice. There are presented

factors and stages of work, supporting the pupils' development, as well as the relation between pupils' achievements and teachers' training. The paper is focused also on the National Qualification Frames.

Key words: *diagnosis, measurements of effects in education, theory, methodology, reflection of theory in practice.*

Стаття надійшла до редакції 18.11.2021

UDC 373.3.016
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-20

WYZWANIA WOBEC NAUCZYCIELI DZIECI W KONTEKŚCIE PRZEMIAN TRANSFORMACYJNYCH

Ewa Zimny

mgr, wykładowca, Małopolska Uczelnia Państwowa w Oświęcimiu,
Polska
e-mail: ewa-zimny@wp.pl

STRESZCZENIE

Jakość kształcenia i wychowania była zawsze przedmiotem niepokojów rodziców, wychowawców, pedagogów i decydentów. W każdej epoce ludzie nie byli zadowoleni w pełni ze struktur szkolnych, programów i treści nauczania oraz ze skutków wychowania. Edukacja rozumiana jako proces wspierania rozwoju powinna pomagać dzieciom robić postępy, ułatwiać wejście w dorosłe życie. Bardzo dużą rolę w rozwoju małego dziecka ma nauczyciel przedszkola — wysokiej klasy specjalista, który wychowuje, kształci i dba o jego wszechstronny rozwój. Dbałość o efekty kształcenia i inspirowanie do podejmowania działań na rzecz jakości wychowania i nauczania, to główne zadanie nadzoru pedagogicznego, zapisane w ustawie o systemie oświaty. Inspirowanie, ukierunkowanie, koordynowanie i monitorowanie działań nauczycieli, które mają na celu poprawę efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej, to rola dyrektora przedszkola.

Słowa kluczowe: *jakość, efektywność, nauczyciel, dyrektor, awans zawodowy, dziecko, przedszkole, kompetencje, współpraca, rozwój, efekty, system szkolny.*

W dziejach edukacji i wychowania we wszystkich cywilizacjach, a szczególnie w kręgu kultur śródziemnomorskich, w każdej epoce i w każdej dekadzie zachodził permanentny proces poszukiwania doskonalszej jakości kształcenia i skuteczności wychowania [...]. Jakość kształcenia i wychowania była zawsze przedmiotem niepokojów rodziców, wychowawców, pedagogów i decydentów. Praktycznie nie można znaleźć w dziejach epoki, w której ludzie byliby zadowoleni w pełni ze struktur szkolnych, programów

© Ewa Zimny, 2021

i treści nauczania oraz ze skutków wychowania[1]. Szczególnie dużo uwagi na temat zmian w edukacji i kształcenia nauczycieli, w poszukiwaniu najlepszych rozwiązań ku lepszej edukacji, nowym wyzwaniom, wartościom i celom edukacji[2], a także projektowi nowego kształtu edukacji[3] poświęca K. Denek. O potrzebie poprawy jakości edukacji pisze J. Grzesiak, który uważa, że edukacja wymaga nieustannego dokonywania ewaluacji uzyskiwanych efektów rzeczywistych w kategoriach wiedzy, umiejętności oraz zachowań społecznych każdego ucznia (studenta)[4]. Cz. Plewka przypomina natomiast, że jakość jest tą kategorią, którą zajmowano się już w starożytności, i choć od tego czasu nadano jej wiele znaczeń, uczyniono przedmiotem licznych badań naukowych, nieustannych debat, a także wdrożeń, to nadal stanowi przedmiot zainteresowania zarówno teorii, jak i praktyki[5].

We współczesnej światowej teorii i praktyce pedagogicznej można wyróżnić następujące zespoły (grupy) zadań zawodowych nauczyciela :

- transmitowanie wiedzy,
- rozwijanie sił twórczych i zdolności młodzieży,
- pobudzanie aktywności poznawczej,
- organizowanie działalności praktycznej uczniów,
- posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia,
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów,
- przygotowanie do kształcenia ustawicznego[6].

Edukacja rozumiana jako proces wspierania rozwoju osobowości powinna pomagać uczniowi czynić postępy, ułatwiać wyjście z ograniczeń w jego ewolucyjnym rozwoju[7]. Bardzo dużą rolę w rozwoju małego dziecka ma nauczyciel przedszkola — wysokiej klasy specjalista, który wychowuje, kształci i dba o wszechstronny rozwój dzieci znajdujących się pod jego opieką [...]. Poza tym nauczyciel przedszkola staje się swoistym narzędziem

[1] E. Poniedziałek, M. Walczak, *Permanentny proces poszukiwania doskonalszej jakości kształcenia w dziejach edukacji*, w : *Ewaluacja i innowacje. Projektowanie poprawy jakości kształcenia,* J. Grzesiak (red.), Kalisz — Konin 2013, s.109.

[2] K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań — Toruń 1994.

[3] K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.

[4] J. Grzesiak, *Projektowanie poprawy jakości badań pedagogicznych versus projektowanie poprawy jakości kształcenia,* w : *Ewaluacja i innowacje...*, J. Grzesiak (red.), s. 53.

[5] Cz. Plewka, *Krajowe ramy kwalifikacji jako instrumentarium w procesie dążenia do nieustannej poprawy jakości kształcenia czy biurokratyzacja pozoracja?*, s.125.

[6] G. Tadeusiewicz, *Edukacja w Europie*, Warszawa — Łódź 2007, s. 77.

[7] K. Żuchelkowska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli przedszkoli. Jak sobie z nim radzić?*, w: *Ewaluacja i innowacje...*, J. Grzesiak (red.), s. 234.

pracy i miernikiem jej skuteczności [...][1]. Role i zadania nauczyciela są złożone i odpowiedzialne w swych następstwach pedagogicznych i społecznych. Poprawność wykonywania powinności nauczycielskich stanowi jedną z istotnych cech konstutywnego zawodu nauczycielskiego, identyfikacji z nim, a zarazem stanowi o kompetencji — przewodnictwa po świecie wiedzy i wartości[2].

Dbałość o efekty kształcenia i inspirowanie do podejmowania działań na rzecz jakości wychowania i nauczania, to główne zadanie nadzoru pedagogicznego, zapisane w ustawie o systemie oświaty. Inspirowanie, ukierunkowanie, koordynowanie i monitorowanie działań nauczycieli, które mają na celu poprawę efektów pracy dydaktyczno-wychowawczej, to rola dyrektora przedszkola. Jednym z nich są zadania dyrektora w procesie awansu zawodowego nauczycieli: przyjmowanie wniosku, przydzielanie opiekuna stażu, zatwierdzanie planu rozwoju, czuwanie nad prawidłowym przebiegiem stażu. Co sami dyrektorzy sądzą jednak o systemie awansu, jakości i efektywności pracy nauczycieli w odniesieniu do posiadanych stopni? Aby się o tym dowiedzieć, przeprowadziłam badanie ankietowe.

Zadałam dyrektorom pytanie, czy uważają, że obecny system awansu zawodowego spełnia założone cele dotyczące podnoszenia efektywności pracy nauczycieli, a przez to jakość pracy przedszkola. Większość odpowiedziało, że tak, argumentując m.in., że nauczyciel ubiegający się o wyższy stopień awansu ma silną motywację do nowych wyzwań, większą kreatywność, mobilizuje się do poszukiwania innowacji, nowatorskich metod pracy, pisania programów. Były też odpowiedzi, że nie spełnia, argumentując, że nauczyciele pracują innowacyjnie tylko w okresie stażu, a zdobywanie kolejnych stopni awansu związane jest ze względami finansowymi. Po zdobyciu stopnia nauczyciela dyplomowego nauczycielom brakuje bodźca do dalszego rozwoju.

Do zadań, które realizowali nauczyciele w okresie stażu, a które wpłynęły na podwyższenie jakości pracy przedszkola, dyrektorzy wymieniali doskonalenie zawodowe, tj. studia podyplomowe, warsztaty, szkolenia, a także

---

[1] Tamże, s. 225.

[2] P. Kuleczka, *Nauczyciel na trudne czasy*, w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczyciela*, t.I, :J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne, zarys koncepcji,* J. Grzesiak (red.), Kraków 2008, w: K. Denek, *Kompetentny i odpowiedzialny nauczyciel wobec ewaluacji w działaniu, czyli Action Research* w: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela,* J. Grzesiak (red.), Kalisz — Konin 2010, s. 10.

współpracę ze środowiskiem, zajęcia adaptacyjne, realizację programów wychowawczo-dydaktycznych.

Naczelnym zadaniem dyrektora wynikającym z rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym jest monitoring realizacji przez nauczycieli podstawy programowej. Nauczycielki, planując miesięczną pracę w grupie, muszą zwrócić uwagę na dobór form i metod pracy, aby wszystkie obszary podstawy programowej były zrealizowane.

Autorkę tej pracy interesowało, w jaki sposób realizacja planu rozwoju zawodowego nauczycieli, zdaniem dyrektorów, wpłynęła na realizację podstawy programowej. Oczywiście podstawa programowa była realizowana, natomiast największe efekty dyrektorzy widzą w wybranych obszarach, które wymieniłam w tabeli 1.

Tabela 1

Działania nauczycieli, które w największym stopniu wpłynęły na jakość pracy przedszkola

1. Kształtowanie umiejętności społecznych dzieci: porozumiewanie się z dorosłymi i dziećmi, zgodne funkcjonowanie w zabawie i w sytuacjach zadaniowych	
2. Kształtowanie czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Wdrażanie dzieci do utrzymywania ładu i porządku	
3. Wspomaganie rozwoju mowy dzieci	X
4. Wspieranie dzieci w rozwoju czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia	
5. Wychowanie zdrowotne i kształtowanie sprawności fizycznej dzieci	X
6. Wdrażanie dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych	X
7. Wychowanie przez sztukę — dziecko widzem i aktorem	X
8. Wychowanie przez sztukę — muzyka i śpiew, pląsy i taniec	X
9. Wychowanie przez sztukę — różne formy plastyczne	X
10. Wspomaganie rozwoju umysłowego dzieci przez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych	
11. Pomaganie dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i unikaniu zagrożeń	
12. Wychowanie dla poszanowania roślin i zwierząt	
13. Wspomaganie rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną	X
14. Kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania	X
15. Wychowanie rodzinne, obywatelskie i patriotyczne	X

Z uzyskanych w toku badań odpowiedzi wynika, że działania, które podejmowali nauczyciele w trakcie trwania stażu, nie wpłynęły w równym stopniu na wszystkie obszary pracy przedszkola. Okazuje się, że w największym stopniu wpłynęły na efekty i środowisko, natomiast w stopniu mniejszym na procesy, a najmniejszym na zarządzanie. Nasuwa się więc pytanie: dlaczego działania nauczycieli nie wpłynęły na wszystkie obszary podstawy programowej i obszary pracy przedszkola? Co mogło być tego przyczyną? Mając na uwadze zadania i rolę dyrektora w systemie awansu, przyczyną może być mało dokładna, powierzchowna analiza planu rozwoju zawodowego dokonana przez dyrektora, a także rola opiekuna stażu. Może też wiązać się z tym, że każdy z nas pewniej czuje się w niektórych dziedzinach wiedzy, a w innych mniej pewnie, stąd część zadań wykonuje lepiej, a część gorzej.

Założenie reformy oświatowej było takie, aby wyższy stopień awansu zawodowego nauczyciela nobilitował go do większej kompetencji, wiedzy, umiejętności. Respondenci zostali zapytani o to, czy ich zdaniem stopień awansu zawodowego nauczyciela odzwierciedla rzeczywisty poziom jego kompetencji. Z podanych odpowiedzi wybierali najczęściej (kolejność zgodnie z liczbą odpowiedzi):

- raczej tak,
- raczej nie,
- tak,
- nie,
- nie mam zdania.

Dyrektorzy przedszkoli uznali zatem, że wyższy stopień awansu nie zawsze oznacza większą wiedzę i kompetencje. Respondenci odpowiedzieli też na pytanie, na podstawie własnych obserwacji, w jakim stopniu nauczyciele o różnym stopniu awansu kontynuują swój rozwój zawodowy.

Badania wykazały, że nauczyciele kontynuują pracę nad własnym rozwojem zawodowym na każdym etapie awansu w stopniu bardzo dobrym i dobrym; biorą udział w kursach, warsztatach i szkoleniach. W mniejszym stopniu pozyskują nową wiedzę i kwalifikacje przez uczestnictwo w konferencjach i studiach podyplomowych.

OECD opracował listę cech charakteryzujących nowy profesjonalizm, oparty na kompetencjach**,** określający, co to znaczy być dobrym nauczycielem[1]:

[1] *Edukacja w Europie, różne systemy kształcenia i szkolenia — wspólne cele do roku 2010*, Komisja Europejska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2003, s. 85.

- biegłość — dobry nauczyciel powinien być ważnym źródłem wiedzy i służyć pomocą w jej zrozumieniu. Niemniej jednak sposób, w jaki nauczyciele sami nabywają wiedzę, powinien ulec zmianie — powinno się mniej polegać na szkoleniach wstępnych, a bardziej na ciągłej aktualizacji umiejętności i wiedzy;
- umiejętności pedagogiczne — są ciągle istotne, ale znów w zmienionym znaczeniu. W projekcie kształcenia ustawicznego nauczyciele muszą się stać kompetentni w przekazywaniu szeregu umiejętności o wyższym poziomie, włączając w to motywację do nauki, kreatywność i umiejętność współpracy. Mniejszą wagę powinni przykładać do odtwarzania informacji czy rozwiązywania testów;
- znajomość techniki jest nowym kluczem do stworzenia nauczycielskiego profesjonalizmu. Najbardziej istotne jest zrozumienie pedagogicznego potencjału techniki i zdolności do włączenia jej w strategie nauczania;
- zdolności organizacyjne i współpraca — profesjonalizm nauczyciela nie może być dłużej uważany za zindywidualizowany zestaw kompetencji, ale powinien funkcjonować jako część „organizacji szkolnej". Zdolność i gotowość do uczenia się od innych oraz uczenia innych nauczycieli jest być może najważniejszym aspektem tej cechy nauczyciela;
- giętkość (elastyczność) — jest atrybutem nauczycielskiego profesjonalizmu, który być może najwyraźniej wchodzi w konflikt z tradycyjnymi pojęciami. Nauczyciele muszą zaakceptować, że wymagania co do ich zawodowstwa mogą się zmieniać wielokrotnie w ciągu ich kariery zawodowej;
- ruchliwość (mobilność) — jest to zdolność i gotowość do brania udziału w in-nych doświadczeniach i zawodach, co stanowi źródło wzbogacenia zdolności nauczycieli;
- otwartość — jest kolejną umiejętnością, którą powinni nabyć nauczyciele: zdolność do pracy z rodzicami i innymi osobami spoza zawodu, w sposób, który uzupełnia pozostałe aspekty nauczycielskiego profesjonalizmu[1].

Cechy te powinny charakteryzować wszystkich nauczycieli, a w szczególności z najwyższym stopniem awansu. Z wypowiedzi dyrektorów wyni-

[1] *Raport z diagnozy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim.*

Kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, Mazowiecki Zespół ds. Badania Potrzeb Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli, Warszawa 2010, s. 4–5.

ka, że nauczyciele dyplomowani prezentują wysoki poziom nauczania, wychowania, komunikowania się oraz najwyższe kompetencje. Są wzorem dla młodych nauczycieli.

Kompetencje komunikacyjne są szczególnie istotne w kontaktach z rodzicami, ponieważ przedszkole to nie tylko nauczyciele i inni pracownicy, ale też rodzice. Obecnie rola i wpływ rodziców na pracę przedszkola jest bardzo duża, co jest zawarte w przepisach prawa oświatowego. Rodzice, klienci naszego przedszkola, mają wobec nas wymagania i oczekiwania. Dobra współpraca nauczycieli i rodziców jest bardzo ważnym czynnikiem prawidłowego funkcjonowania szkoły i domu. To właśnie rodzina, a w drugiej kolejności szkoła są najważniejszymi środowiskami wychowawczymi dziecka. Te dwa środowiska kształtują jego rozwój umysłowy i społeczny, zachowania i postawy oraz wpływają na jego sukcesy szkolne[1]. Współpracę z rodzicami trzeba budować od pierwszych dni, kiedy pojawią się w szkole czy w przed-szkolu. Warto zorganizować dni otwarte połączone ze zwiedzaniem placówki i roz-mową z przyszłymi nauczycielami. Pierwsze wrażenie, jakie robi szkoła czy przedszkole na rodzicach, jest bardzo ważne, bo od tego zależy, czy rodzice zapiszą swoje dziecko do tej placówki. Od atmosfery pierwszego spotkania zależą też dalsze decyzje rodziców i ich nastawienie do współpracy lub jej unikania[2].

Jakość i efektywność pracy przedszkola, a przez to nauczyciela, postrzegana jest także w sferze współpracy z rodzicami. Osiąganie tych samych celów wychowawczych przez nauczycieli i rodziców jest najważniejszym elementem współpracy, ponieważ to właśnie przedszkole musi „odzwierciedlać właściwości i potrzeby kręgu ludzi, których dzieci wychowuje". Przedszkole powinno uzupełniać oddziaływania wychowawcze domu rodzinnego, wspierać, rozbudzać rozwój i uzdolnienia dziecka. Te kierunki pracy przedszkola, bez współpracy z rodzicami dziecka, są trudne w rea-lizacji.

Współpraca powinna być oparta na wzajemnym zrozumieniu, życzliwości, zasadach partnerstwa, ponieważ właśnie współpraca uważana jest za „istotny czynnik warunkujący jakość oddziaływań przedszkola". Rodzice powinni być włączani do szerokiego udziału w pracę placówki, co pozwali

[1] E. Piotrowska-Gromniak, *Rodzice — brakujące ogniwo i niewykorzystany potencjał polskiej edukacji,* npseo.pl, s. 1.

[2] Tamże, s. 15.

im zrozumieć zasady jego funkcjonowania, problemy i specyfikę. Rodziców nie postrzega się już jako „niechcianych petentów", lecz partnerów. Poznając opinię, sądy i oczekiwania rodziców, można podjąć wspólne działania, aby poprawić jakość i efekty pracy przedszkola. Efektami dobrej współpracy z rodzicami jest:

– pozyskanie informacji o dziecku,
– bliższe poznanie rodziców,
– zdobycie wzajemnego zaufania,
– zainteresowania się rodziców problemami przedszkola,
– pomoc rodziców na rzecz przedszkola.

Aby uzyskać informację, jak rodzice oceniają przedszkole i nauczycieli, przeprowadziłam w raciborskich przedszkolach wywiad z rodzicami. Ważnym pytaniem było: Co wpłynęło na decyzję Pani/Pan o zapisie dziecka do tego właśnie przedszkola?

- odległość od domu,
- odległość od pracy,
- dobra opinia w środowisku,
- na polecenie znajomych,
- wysoka jakość pracy,
- wysokie efekty nauczania,
- bardzo dobra promocja w środowisku,
- inne.

Najczęściej udzielane odpowiedzi to: dobra opinia w środowisku i odległość od domu, wysoka jakość pracy, wysokie efekty nauczania, odległość od pracy i na polecenie znajomych. Wyniki badania wskazują, że bardzo dobrze sprawdza się tzw. „marketing szeptany", czyli opinie zasłyszane w środowisku i od znajomych. Choć placówki w większości mają strony internetowe, to jednak opinia innych jest decydująca. Ważnym czynnikiem wyboru placówki jest jej odległość od miejsca zamieszkania. Rodzice zwracają też uwagę na poziom i jakość świadczonych przez przedszkole usług, który postrzegają przez pryzmat pracy nauczycieli. Wyrażają również zadowolenie, że przedszkola oferują zajęcia dodatkowe, takie jak: rytmika, język angielski, gimnastyka korekcyjna oraz (sporadycznie) zajęcia logopedyczne, szachy, zajęcia teatralne.

Wszyscy nauczyciele, jak wynika z ankiet diagnozują potrzeby dzieci, o osiągnięciach, możliwościach i rozwoju dziecka informują w czasie rozmów indywidualnych i podczas zebrań z rodzicami. Te formy kontaktu

odpowiadają rodzicom. Poza tym poznanie dzieci i ich środowiska rodzinnego jest podstawowym warunkiem prawidłowej i efektywnej współpracy. Interesowało mnie też, jakie formy współpracy z przedszkolem preferują rodzice:

- włączanie w życie przedszkola,
- uroczystości przedszkolne,
- ogólne zebrania z rodzicami,
- grupowe zebrania z rodzicami,
- pedagogizacja rodziców,
- kontakty indywidualne,
- inne.

Do najczęściej wskazywanych przez nich odpowiedzi należały uroczystości przedszkolne i włączanie w życie przedszkola. Pokazuje to, jak ważna jest dla rodziców współpraca z przedszkolem, że chcą być współgospodarzami działań przedszkolnych, czuć się za nie współodpowiedzialni. Ważne są też grupowe zebrania z rodzicami i kontakty indywidualne.

Na pytanie o to, czym wyróżnia się przedszkole, do którego uczęszcza moje dziecko, rodzice odpowiadali:

- bardzo dobrą kadrą, z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym,
- doskonałą atmosferą do pracy i zabawy,
- ciekawymi i różnorodnymi zajęciami,
- nauczyciele nawiązują bardzo dobry kontakt z dziećmi,
- bardzo dobrą atmosferą w grupie,
- dobrym kontaktem z rodzicami.

Wypowiedzi badanych rodziców dzieci wskazują na to, że mają zaufanie do nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i są spokojni o swoje dzieci, które im powierzają. Jeden z rodziców stwierdził: najważniejsze, że moje dziecko lubi chodzić do przedszkola, co jest chyba najlepszą oceną placówki.

Dyrektor przedszkola zobowiązany jest do organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jednak rodzice na ogół o tym nie wiedzą. Może to wynikać z tego, że ich dziecko nie ma potrzeby korzystania z takiej pomocy i tak naprawdę nie interesują się tym.

Praca przedszkola, to również współpraca ze środowiskiem, promowanie wartości edukacji przedszkolnej, w końcu reklama. Można to osiągnąć dzięki na przykład organizowaniu lub braniu udziału w różnego rodzaju konkursach, przeglądach, występach, pokazując zdobytą wiedzę i umiejętności. Na pytanie: w jakich konkursach wzięło udział Państwa dziecko, najczęściej

wymieniano konkursy plastyczne i wokalne, a sporadycznie konkursy ekologiczne. Były jednak dzieci, które nie brały udziału w żadnym z nich. Uważam, że powinniśmy pomyśleć o jakichś formach prezentacji poza placówką, w której każdy przedszkolak mógłby wziąć udział. Jest to ważne również z tego powodu, żeby dać wszystkim dzieciom możliwość osiągania sukcesów na miarę ich możliwości.

Rodzice bardzo dobrze oceniają pracę przedszkola w sferze wychowawczo-dydaktycznej (100 % respondentów), w sferze organizacyjnej bardzo dobrze (99 %) i dobrze (1 %). 99 % uważa, że przedszkole, do którego uczęszcza ich dziecko, stosuje nowatorskie metody pracy. Rodzice dzieci uczęszczających do jednego z raciborskich przedszkoli wpisali jako innowację realizację programu Comenius.

Praca i awans zawodowy nauczycieli wzbudzają w naszym społeczeństwie wiele kontrowersji. Nauczyciele są postrzegani bardzo często przez pryzmat wolnych dni, wakacji, a na końcu pracy. Słyszy się głosy, że dzieci w przedszkolu cały czas się tylko bawią. Nie wszyscy mają świadomość, że dziecko w przedszkolu uczy się właśnie przez zabawę. Podobnie wygląda sprawa awansu zawodowego. Niewiele osób zna jego zasady, ale dużo osób wypowiada się na ten temat. Przedszkole, jako instytucja świadcząca usługi oświatowe, współpracuje ściśle z rodzicami, dlatego postanowiłam zapytać rodziców o to, czy znają zasady awansu zawodowego. Głosy podzieliły się w tej sprawie prawie równo, są rodzice, którzy znają i którzy nie znają systemu awansu. Ale jeśli nawet go znają, nie ma to dla nich znaczenia. Ważne jest, aby był miły, ciepły, dobry dla dzieci. Jako uzasadnienie swojej wypowiedzi rodzice pisali: „Awans zawodowy polega tylko na opisywaniu swoich działań, kosztem czasu dla dzieci. Otrzyma go nauczyciel, który ma siłę stworzyć ‘teczkę’, niekoniecznie dobry”; „Zarówno nauczyciel mianowany, jak i dyplomowany może idealnie sprawdzać się na swoim miejscu pracy. Więcej zależy od jego osobowości, zaangażowania itp. niż od stopnia awansu”; „W pracy nauczyciela, szczególnie przedszkolnego, bardzo ważne są cechy osobowości, odpowiednie do pracy z małym dzieckiem, a tych nie można się nauczyć, jak przepisów prawa oświatowego, których znajomość m.in. sprawdza się w trakcie awansu”.

Po tych wypowiedziach można sądzić, że niektórzy rodzice są też nauczycielami i znają strukturę awansu i procedur, które z nim się wiążą. Uważają, że wyższy stopień awansu nie oznacza lepszych kompetencji, a jakość pracy zależy od osobowości nauczyciela. Zdaniem rodziców nauczyciela

powinny charakteryzować następujące cechy: cierpliwość, konsekwencja, dobry kontakt z dzieckiem, otwartość na problemy dzieci i rodziców, radość, kreatywność, spokój, odporny na stres, pracowity, zaangażowany oraz odpowiednie kwalifikacje. Jednak najczęściej wskazują na dobry kontakt z dzieckiem, konsekwencję i cierpliwość.

Rodzice poruszyli kwestię liczebności grup. Obowiązujące obecnie przepisy określają, że jeden nauczyciel ma się zajmować grupą do 25 dzieci. Zgadzam się z tym, że jest to liczba zbyt duża, co utrudnia pracę i kontakt z dziećmi. Należałoby rozważyć możliwość zmniejszenia liczebności grup lub wprowadzenia do grupy drugiego nauczyciela. Choć nie jest to przedmiotem moich badań, myślę, że ta sprawa jest ważna, zwłaszcza że od 1 września 2014 roku w szkołach do klas pierwszych ma być przypisanych dwóch nauczycieli, zgodnie z ustawą o systemie oświaty.

Rodzice muszą się poczuć prawdziwymi partnerami dyrektora i nauczycieli przedszkola, do którego uczęszcza ich dziecko. „Więc nie pytaj, co rodzice mogą dać szkole, spytaj co szkoła może zrobić dla rodziców, by pozyskać ich jako partnerów w edukacji szkolnej dziecka?" — pisze I. Dzierzgowska[1]. Rosnąca świadomość rodziców, którzy coraz częściej zdają sobie sprawę ze swojej ważnej roli w procesie edukacji i wychowania swoich dzieci powoduje, że chętnie deklarują chęć współpracy. Jeśli nauczyciele ułatwią im wejście w środowisko przedszkolne i zapoznają z pod-stawą programową, z wymaganiami wobec dzieci, to pomogą im zrozumieć, czego i w jaki sposób się one uczą. Ze strony rodziców zaprocentuje to efektywniejszym wspieraniem, motywowaniem dzieci do zdobywania kolejnych umiejętności, a także nawiąże się nić współpracy z nauczycielami. Nie ma lepszej drogi do pozyskania rodziców, niż włączenie ich do aktywności szkolnej i rozwinięcie wszechstronnych form współpracy oraz danie im możliwości „przesiąknięcia" klimatem szkoły i do-świadczenia procesu edukacyjnego, w którym uczestniczą ich dzieci[2]. „Aby współpraca przynosiła zamierzone efekty, musi być oparta na zaufaniu i zasadach partnerskich, ponieważ tylko wzajemne zaufanie, otwarcie na pytania i krytykę rodziców [...] pozwala na rzeczywiste zaangażowanie ich we wspólne działania"[3]. Budowanie otwartych, przyjaznych relacji

[1] I. Dzierzgowska, *Rodzice w szkole*, Warszawa 2000, s.27

[2] Tamże, s. 5.

[3] I. Nowosad, *Nauczyciele i rodzice w edukacji przedszkolnej*, „Wychowanie w Przedszkolu" 1998, nr 3,

między pracownikami przedszkola i rodzi-cami bywa trudne i mozolne, ale nie ma innego sposobu, aby odpowiedzialnie wypełniać zadanie, jakim jest wychowanie dziecka[1].

W zawód nauczyciela wpisany jest ciągły rozwój, doskonalenie, zdobywanie nowych kompetencji z jednej strony, a presja „pędu cywilizacyjnego" z drugiej. Żeby nauczyciel był „dobry", musi mieć świadomość ciągłego samorozwoju i samoewaluacji działań. Badanie wykazało, że nauczyciele pracują na wysokim poziomie, ale nauczyciele dyplomowani wykazują większą wiedzę i umiejętności, co nie zawsze dostrzegają rodzice. Wynikać to może z faktu, że tak naprawdę nie wiedzą, jaki stopień awansu ma konkretna nauczycielka w przedszkolu, postrzegają jej osobę przez pryzmat pracy, zaangażowania, podejścia do dzieci, osiągnięć w pracy z dziećmi. Liczy się osobowość i motywacja. Dostrzegają jednak, że nauczyciele stosują nowatorskie metody pracy, dzieci biorą udział w licznych konkursach, są zadowoleni z działań wychowawczych i organizacyjnych placówki. Patrząc na prowadzone przez nauczycieli i przedszkole działania, nasuwa się wniosek, że placówki pracują na wysokim poziomie i osiągają wysokie efekty pracy. Rodzice piszą o organizowanych w przedszkolu zajęciach dodatkowych, prowadzonych przez nauczycieli, co świadczy również o tym, że się dokształcają. Dyrektorzy uważają, że obecny system awansu nie spełnia w całości założonych celów. Podczas realizacji stażu nauczyciele wykazują bardzo dużą aktywność w wielu działaniach, natomiast po zakończonym stażu i uzyskaniu kolejnego stopnia, następuje stagnacja, aż do momentu rozpoczęcia kolejnego stażu. W przypadku nauczycieli dyplomowanych, to czy nadal się rozwijają, zależy od osobowości, potrzeby, chęci. Niejednokrotnie impulsem do osiągania kolejnych stopni był tylko czynnik finansowy, który wygasa w chwili zdobycia stopnia nauczyciela dyplomowanego. Dlatego należy się zastanowić, w jaki sposób wpłynąć na nauczycieli, jakie podjąć działania, aby po zdobycia najwyższego stopnia zawodowego chcieli się dalej rozwijać i doskonalić. Problematyka ta wymaga dalszych badań na rzecz poprawy jakości edukacji.

---

[s]. 222.

[1] A. Florek, *Dziecko w grupie. Wychowanie przedszkolne w grupie integracyjnej zróżnicowanej wiekowo*, Warszawa 2010., s. 55.

LITERATURA

Denek, K. (1994), *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Poznań — Toruń.

Denek, K. (1998), *O nowy kształt edukacji*, Toruń.

Dzierzgowska, I. (2000), *Rodzice w szkole*, Warszawa.

Florek, A. (2010), *Dziecko w grupie. Wychowanie przedszkolne w grupie integracyjnej zróżnicowanej wiekowo*, Warszawa.

Grzesiak, J. (2010), *Kompetentny i odpowiedzialny nauczyciel wobec ewaluacji w działaniu, czyli Action Research,* in: *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela,* J. Grzesiak (eds.), Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2015), *Projektowanie poprawy jakości badań pedagogicznych versus projektowanie poprawy jakości kształcenia,* w : *Ewaluacja i innowacje*..., J. Grzesiak (eds.), Kalisz-Konin.

Komisja Europejska, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (2003), *Edukacja w Europie, różne systemy kształcenia i szkolenia — wspólne cele do roku 2010*, Warszawa.

Kuleczka, P. (2007), *Nauczyciel na trudne czasy*, *in*: *Ewaluacja i innowacje w edukacji nauczyciela*, t.I, Kalisz.

Nowosad, I. (1998), *Nauczyciele i rodzice w edukacji przedszkolnej*, „Wychowanie w Przedszkolu", nr 3.

Poniedziałek, E., Walczak, M. (2013), *Permanentny proces poszukiwania doskonalszej jakości kształcenia w dziejach edukacji*, in: *Ewaluacja i innowacje. Projektowanie poprawy jakości kształcenia,* J. Grzesiak (red.), Kalisz — Konin.

Tadeusiewicz, G. (2007), *Edukacja w Europie*, Warszawa.

Żuchelkowska, K. (2010), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli przedszkoli. Jak sobie z nim radzić?*, in: *Ewaluacja i innowacje*..., J. Grzesiak (eds.), Kalisz-Konin.

ВИКЛИКИ ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ ДІТЕЙ В КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН

Ева Зімни

мгр., викладач Малопольського державного університету в Освєнцимі,
Ратибор, Польща
e-mail: ewa-zimny@wp.pl

АНОТАЦІЯ

Якість освіти та виховання завжди була предметом занепокоєння батьків, вчителів, вихователів та політиків. У будь-якому віці люди не бувають повністю задоволені шкільною системою, програмами, змістом навчання та ефективністю освіти. Освіту визначають як процес сприяння розвитку, який має допомогти дітям прогресувати та перейти на етап дорослішання. Дуже велику роль у розвитку маленької дитини відіграє вихователь дитячого садка — висококласний спеціаліст, який виховує та піклується про всебічний розвиток. Увага до результатів навчання

та спонукання до дій для сприяння якості освіти та викладання — основне завдання педагогічного складу, прописане в Законі про освіту. Роль директора дитячого садка — надихати, спрямовувати, координувати та контролювати діяльність педагогів, які працюють над покращенням освітніх результатів.

***Ключові слова**: якість, ефективність, вчитель, директор, професійне зростання, дитина, дитячий садок, компетентність, співпраця, розвиток, ефекти, шкільна система.*

CHALLENGES FOR CHILDREN'S TEACHERS IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATIONAL CHANGES

Ewa Zimny

MA, lecturer, Małopolska Uczelnia Państwowa w Oświęcimiu,
Racibórz, Poland
e-mail: ewa-zimny@wp.pl

SUMMARY

Quality of education and upbringing has always been the subject of anxieties of parents, teachers, educators and policy-makers. In every age people were not fully satisfied with school structures, programs and teaching content and the effects of education. Education is understood as the process of promoting the development should help children make progress, facilitate entry into adult life.Very large role in the development of a small child is a kindergarten teacher — high-class specialist who nurtures, educates and cares for comprehensive development. The attention to learning outcomes and inspire action for the quality of education and teaching is the main task of pedagogical supervision, written in the Law on the Education System. Inspiring, directing, coordinating and monitoring the activities of teachers who are working to improve educational outcomes — educational, the role of the director of the kindergarten.

***Key words:** quality, efficiency, teacher, director, professional advancement, child, kindergarten, competence, cooperation, development, effects, school system.*

Стаття надійшла до редакції 01.11.2021

UDC 378.14

https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-21

ENHANCING READING COMPREHENSION COMPETENCE: MODELS, STRATEGIES, TECHNIQUES AND ACTIVITIES

Olena Vovk

Doctor of Linguistics, Professor, Professor of the Department of English Phолology and Teaching English at Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Cherkasy, Ukraine
e-mail: vavovk66@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–6574–1673

Ihor Dobrianskyi

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Separate Structural Subdivision Flight Academy of the National Aviation University, Kropyvnytskyi, Ukraine
e-mail: kiusz@ukr.net
ORCID ID https://orcid.org/ ORCID 0000–0002–7703–532X

Olena Zymomrya

Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of International Communications, State Institution "Uzhhorod National University"
Uzhhorod, Ukraine
e-mail: zimmok@ukr.net
ORCID ID https://orcid.org/0000–0001–7206–0190

SUMMARY

This study propounds a conceptual framework of advancing reading comprehension competence (RCC) among University students majoring in bilingual pedagogy. The study arises out of a need to introduce learners to reasonable approaches to acquiring reading skills and provide them with a relevant practical guidance. The proposed methodology is multifaceted, since it is aimed at solving multiple tasks: helping students adequately understand and interpret English and American literature, obtaining knowledge of other

© Olena Vovk, Ihor Dobrianskyi, Olena Zymomrya, 2021

cultures and patterns of life, feeling confident in an English-speaking environment when exposed to real-life communication, and respectively, acquiring proficiency necessary for future occupation. Specifically, the paper generalizes methods and techniques of improving RCC, presents basicreading comprehension (RC) models and strategies, and suggests a system of appropriate activities.

The elaborated methodology of enhancing RCC is grounded on the underlying principles and model of the communicative and cognitive approach (O. Vovk). This approach is targeted at promoting students basic communication skills and cogitative faculties.

***Key words**: reading comprehension, reading comprehension competence, reading skills, readingcomprehension models, strategies and techniques, reading activities.*

Introduction. It is increasingly recognized that successful FL acquisition is impossible without developing one of the basic FL skills — RC, which is still at the core of many debated issues in the areas of bilingual education and FL pedagogy. This can be accounted for by continuous accumulating the data that prove the significance of RC not only for a communicative development of learners but also for their cognitive advancement. The evidence seems to be cogent that RC should be prioritized in the process of FL acquisition. Consequently, it will be plausible to premise that a considerable amount of research needs to be done in this domain, since the generating interest in the issue of RC still raises a sufficient number of controversies.

Purpose. This paper explores the general features of RCC — a key axis around which this study is formed. It also synopsizes the basic methods, strategies and techniques of RC, which may promote gradual development of this integrated skill. Furthermore, the article demonstrates the succession of acquiring RCC by students of bilingual pedagogy and provides a system of diversified communicative and cognitive activities, devised specifically for this purpose. Next, it exhibits the results of the pedagogical experiment aimed at validating the efficacy of the constructed methodology and proposes implications for further research in this field.

Theoretical background. A number of scholars address the issue of fostering reading competence and consider it from various angles. In particular, W. Grabe and G. Tompkins attempt to define the concept of ‘reading competence’; B. Honig highlights the role of RCC in foreign language (FL) acquisition; F. Davis generalizes essential skills for RC (decoding,

fluency, vocabulary, sentence construction and cohesion, reasoning and background knowledge, working memory and attention); O. Vovkestablishes the framework of enhancing RCC; M. Wolf identifies the strategies to improve RC (enlarging vocabulary, practicing critical text analysis, and deep reading); W. Gray singles out three levels of reading endeavor (reading the lines, reading between the lines, and reading beyond the lines); A. Palienko, O. Afanasyeva devise specific activities aimed at acquiring RCC.

Statement of the Problem. However, most of the proposedactivities lack a cognitive component, which is essential in acquiring RCC. With that in view, this study proposes congruous assignments, which embrace a cognitive constituent. The system of activities is grounded on the principles and model of the communicative and cognitive approached elaborated by O. Vovk. The principles posit significance of stimulating students' mental and speech performance, fostering their growth as linguistic personalities, extending their knowledge space and framing their worldview, boosting multiple intelligences and promoting the ability to conceptualize the input. The aforementioned principles can be efficaciously actualized within a University curriculum in a FL course, specifically, while learning reading skills, and respectively, acquiring RCC.

Methods. The efficacy of the proposed framework has been tested and validated in a pedagogical experiment adapted for the students majoring in bilingual pedagogy (they were split up into experimental and control groups). The experiment was meant to expose how the designed methodology can promote achieving the high level of RCC. In the course of preparation for the experiment, it was hypothesized that obtaining a sought-for level of RCC was possible on condition the process of teaching RC was built in accordance with the basic premises and model of the communicative and cognitive approach, and incorporated a system of appropriate activities specifically designed for this purpose. The results of the experimental training in RC revealed positive dynamics of advancing students' RCC and displayed a considerable increase in reading skills of the students. In particular, the level of their RCC rose from 75 to 95 points. The increase in the qualitative index of acquired RCC in experimental groups amounted on average 20 points.

The experimental training demonstrated the efficiency of the constructed methodology. The results were obtained through numerous communica-

tion activities, quizzes, the viva voce and written examination taken by the students of experimental groups.

Results and Discussion. Reading is a skill that many people take for granted, but the act of reading and properly comprehending a FL text is a complex and interactive process. It implies different brain functions to work together and most often requires one to puzzle through multiple layers of context and meaning. RC implies the understanding of what a definite text implies, and the ideas, which the author is attempting to convey (both textual and sub-textual). Since RC is such a complex process, a reader can often find him/herself understanding the basic ideas of a text, but missing the emotional core or the "big picture." In order to read any text, the brain must process not only the literal words of the piece, but also their relationship with one another, the context behind the words, how subtle language and vocabulary usage can significantly impact emotion and meaning behind the text, and how the text comes together as a larger, coherent whole [14]. All these require a reading skill. SinceRC is a skill just like any other, it can be learned.

Following **a step-by-stepguide** can help students significantly improve their RC skills: discussing reading comprehension, practising what is preached, discussing each assignment, thinking before reading, goal setting, thinking while reading, note taking, reevaluating current reading, improving vocabulary, getting interested in new things,reading for pleasure, planning ahead, visualizing,summarizing, practicing as much as possible [14]. Thus, RC skills can be fostered through active reading and continuous practice. Respectively, these require the employment of definite models and strategies that will help students to reconnect with the meaning of the text.

The reading process involves the text, the reader, and the interaction between the two. Respectively, theorists have proposed three basic **models** of reading: bottom-up, top-down, and interactive [10]. The bottom-up model implies that reading is a decoding process with a focus on the elements of thetext. The top-down model applies the holistic approach to teaching reading: it is similar to a psycholinguistic guessing game with a focus on the reader and their general knowledge.The interactive method views reading as a process of constructing meaning from the text through the employment of both bottom-up and top-down processes, strategies, and skills with a focus on the interaction, which conduces to a deeper understanding of the text.

The comprehension of a text entails three **levels** of endeavor — reading lines, reading between lines, and reading beyond lines.*Reading lines* means improving mapping skills.However, these skills do not develop automatically as a by-product of language development. Current psycholinguistic theories holdthat learning — be it of language or reading — is the process of detecting, abstracting, and internalizing structural regularities implicit in the input. Under this view, the input frequency and input experience are the key determinants of what is learned and how well it is learned [5, p. 113; 11, p. 161; 17, p. 531].

Reading between linespresumesenhancing text-based inference skills. The construction of coherent textinformation requires the integration of successive text elements into a meaningful whole. When conceptual gaps occur whileconstructingtext meaning, a missing link must be created through inference by activating prior knowledge. Inference skills are thus critical for text comprehension. Because inference refers to "information that is activated duringreading yet not explicitly stated in the text" [18, p. 556], its generation necessitates both semantic and conceptual analyses to mentally bridge voids in explicitly stated text elements.

Reading beyond linesimplies promoting knowledge incorporation. To gain a new insight from the text,reading must go beyond basic comprehension. According to B. Lonergan, *insight*is enhanced understanding, which occurs when the reader senses either a new relationship among conceptual elements within a knowledge base, or new conceptual relationships between multiple knowledge bases. For enhanced understanding to occur, therefore, assembled text information must be incorporated in the reader's prior knowledge. This indicates that what one can learnfrom a particular text is largely determined by how s/he is knowledgeableon the topic, as well as how well a reader can incorporate the knowledge in the assembled text information [12, pp. 5–10; 16].

Furthermore, to improve students' RC, teachers should introduce pertinent strategies. ***Comprehension strategies*** are conscious plans — sets of steps that good readers use to make sense of a text. Comprehension strategy instruction helps students become purposeful active readers who are in control of their own RC [6]. It is apposite to refer to such strategies of effective readers: activating, inferring, monitoring-clarifying, questioning, searching-selecting, summarizing, and visualizing-organizing. *Cognitive strategies* are mental processes used by skilled readers to extract

and construct meaning from a text and to create knowledge structures in the long-term memory. When these strategies are directly taught and modeled for struggling readers, their comprehension and retention improve [13; 9].

Also, there are effective *strategies* for RC, which have research-based evidence for conducing to the understanding of the lines and between the lines [6; 7]:

1) monitoring comprehension (instruction can help students become better at monitoring their comprehension);

2) metacognition (good readers use metacognitive strategies to think about and have control over their reading. Before reading, they might clarify their purpose for reading and preview the text. During reading, they might monitor their understanding, adjusting their reading speed to fit the difficulty of the text and "fixing" any comprehension problems they have. After reading, they check their understanding of what they read.);

3) generating and answering questions (they give students a purpose for reading; focus their attention on what they are to learn; help students to think actively as they read; encourage readers to monitor their comprehension; help learners to review content and relate what they have learned to what they already know);

4) recognizing story structure (students learn to identify the categories of content (characters, setting, events, problem, resolution);

5) summarizing (it requires students to determine what is important in what they are reading and to put it into their own words. The instruction in summarizing helps students to: identify or generate main ideas; connect the main or central ideas; eliminate unnecessary information; remember what they read);

6) graphic and semantic organizers (they illustrate concepts and relationships between concepts in a text using maps, graphs, charts, frames, or clusters. Regardless of the label, graphic organizers can help readers focus on concepts and how they are related to other concepts. Graphic organizers can:help to focus on text structure differences between fiction and nonfiction as they read;provide students with tools they can use to examine and show relationships in a text; aid readers to produce well-organized summaries of a text).Here are some examples of graphic organizers [6; 7; 8].

Venn-Diagrams: they are used to compare or contrast information from two sources [2, p. 331; 3, p.359] (Fig.1):

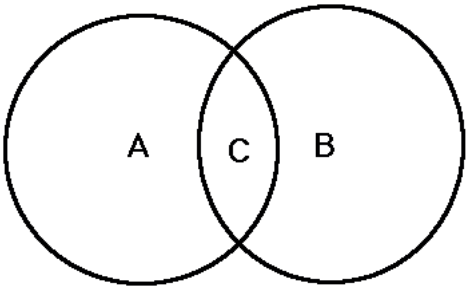


Figure 1. Venn-diagrams

Chain of Events: it is employed to order or sequence events within a text [2, p. 334; 3, p.355] (Fig. 2):

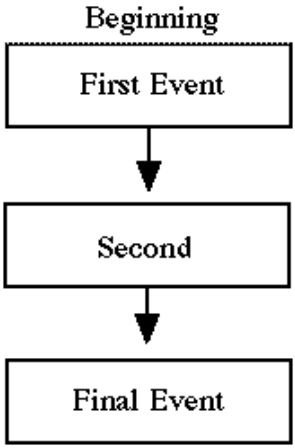


Figure 2. Chain of events

Mind Map: it is utilized for representing words, concepts, or items linked to and arranged around a central concept or subject using a non-linear graphical layout that allows the user to build an intuitive framework around a central concept [2, p. 332; 3, p.354] (Fig. 3):

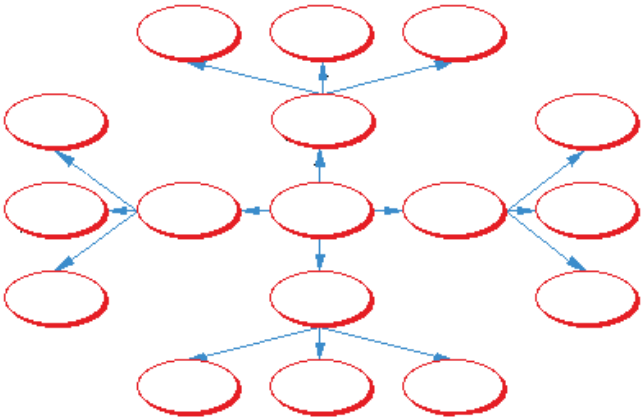


Figure 3. Mind map

Story Map: it is employed to chart the story structure. For example, defining characters, setting, events, problem, resolution in a fiction story; however in a nonfiction story, the main idea and details would be identified [2, p. 335; 3, p.356] (Fig. 4):

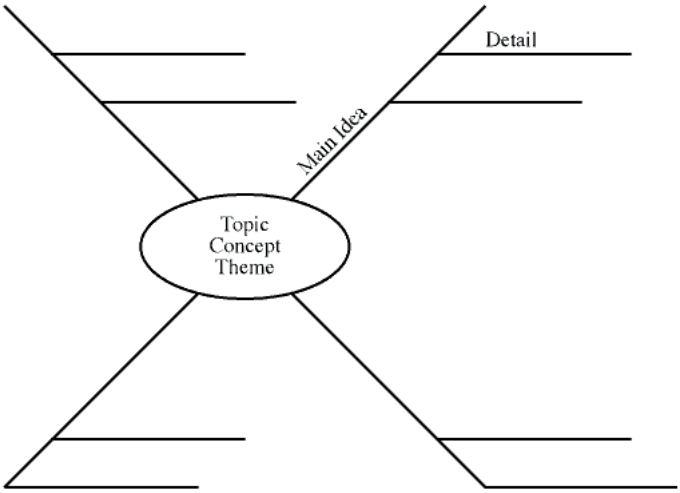


Figure 4. Story map

Cause/Effect Model: it is used to illustrate the cause and effects narrated within a text [2, p. 332; 3, p.356] (Fig. 5):

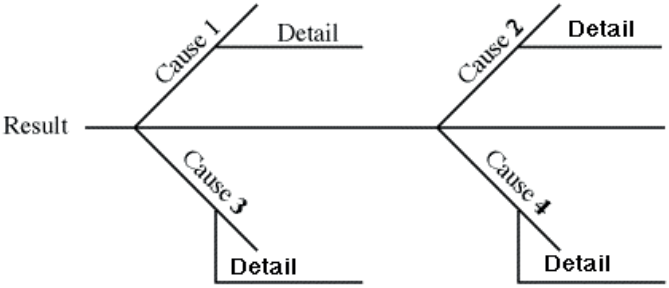


Figure 5. Cause/effect model

InteractionOutline:it is effective for organizing events in terms of action and reaction. It is also used to show the nature of an interaction between persons or groups [2, p. 333; 3, p.357] (Fig. 6):

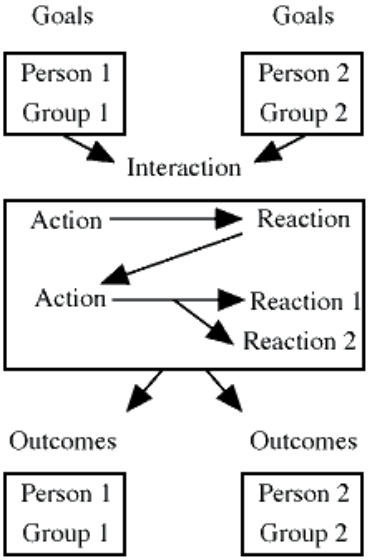


Figure 6. Interaction outline

Compare/Contrast Model: it is utilized to analyze two subjects by comparing them, contrasting them, or both [2, p. 334; 3, p.358] (Fig. 7):

	Name 1	Name 2
Attribute 1		
Attribute 2		
Attribute 3		

Figure 7. Compare/contrast model

Effective comprehension strategy instruction can be accomplished through cooperative learning, which involves students working together as partners or in small groups on clearly defined tasks. Students work together to understand texts, helping each other learn and apply comprehension strategies [6; 7]. Effectivereadersemploystrategiestounderstandwhattheyreadbefore, during,andafterreading. Commonly,*before* reading, they [16]:

- use prior knowledge to think about the topic;
- make predictions about the probable meaning of the text;
- preview the text by skimming and scanning to get a sense of the overall meaning.

While reading, they:

- monitor understanding by questioning, thinking about, and reflecting on the ideas and information in the text.

After reading, they:

- reflect upon the ideas and information in the text;
- relate what they have read to their own experiences and knowledge;
- clarify their understanding of the text;
- extend their understanding in critical and creative ways.

It is deemed plausible to specify these strategies by the following activities [15; 16]:

Before Reading

Ask Questions

WhatcanIaskmyselfBEFOREreadingtohelpmeunderstandthistext?

1. *Who is the author, or what interests does he or she represent?*
2. *What do I already know?*
3. *I wonder if...*
4. *What do I need to know?*
5. *What do I want to know more about?*
6. *What am I uncertain of?*

While Reading

WhatcanIaskmyselfasIreadthistexttohelpmeunderstand?

1. *Does this make sense?*
2. *How does this information relate to what I already know?*
3. *What does the writer say about...?*
4. *What does the writer mean by...?*
5. *What does this statement mean?*
6. *How controversial is this fact?*
7. *I still need answers to the question...*

Atatrickypartinthetext,I...

- *pause to think about...*
- *take a closer look at...*
- *break the text into "chunks"*
- *summarize as I read*
- *discuss what I have read.*

HowcanIreadbetweenthelines?

- *Based on what I have just read, I now realize...*
- *The evidence that supports my thinking is...*
- *I can now conclude...*
- *I think... because ...*

Visualize

TobetterunderstandwhileIwasreading...

- *I pictured what ... might look like...*
- *I created a mental image of...*
- *I used the images to help me...*

I Make Connections with...

1. *My experience.*

2. *Other books (texts).*
3. *The world.*

HowcanIusewhatIalreadyknowtohelpmeunderstandthistext?

1. *I already know about...*
2. *This text reminds me of...*
3. *This compares to...*
4. *This text is different from... because...*
5. *This section made me think about...*

ThinktoRead

WhenIgettoanunfamiliarwordorsection,I...

- *look at photographs, diagrams, tables, or charts;*
- *reread for meaning;*
- *use context and clues for hints;*
- *skip and return;*
- *pause and ask questions.*

Take Notes

TotakegoodnotesI...?

- *look for the main idea (s);*
- *use words I understand;*
- *limit the number of words — restate, delete, combine;*
- *organize with headings;*
- *use symbols, colours, and webs to organize;*
- *review, add, and revise.*

After Reading

Ask Questions

1. *WhatcanIasktohelpmebetterunderstandthistext?*
2. *What does the writer mean by...?*
3. *Why did/didn't...?*
4. *What have I learned?*
5. *I wonder if...?*

Find the Main Idea (s)

Whatis/arethemainidea (s)?

Whatisimportant?

1. *The most important thing I remember about this text is...*
2. *The main message is...*
3. *The text was mainly about...*
4. *Clues, words and features that helped me understand the text were...*

Think about the Text

HowdoIputallthepiecestogether?

1. *The message of this text is ...*
2. *The purpose of this text is ...*
3. *These ideas relate to... because...*
4. *This text may be biased because ...*
5. *This text doesn't deal with ...*

To summarize, the comprehension of the text requires employing title strategies, which encompass a number of activities targeted at students' being able to peruse the text and promote not only its literal understanding but also revealing its deep senses encoded in it — this will enhance subjects' RC and make them proficient readers with a high level of RCC.

In order to develop RCC it is essential to devisea relevant system of activitieswith reference to ***the stages of reading***, namely [3, p. 217]:1) apre-reading stage;2) a while-reading stage; 3)apost-reading stage. The pre-reading stage is believed to bean effective medium of establishing the content of the text, learning anticipation, which is the basis of understanding. The purpose of the pre-reading stage is to [3, p. 217]:create motivation for reading;introduce students into the content of the text and remove difficulties (lexical, grammatical, socio-cultural, semantic);develop an "understanding strategy";predict or anticipate the content of what will follow to ensure understanding.Here are some instances of theassignments employedat this stage [2, p. 118; 3, p. 216]:

1. *What do you know about the author of the story?*
2. *What does the title of the story suggest?*
3. *Does the title suggest what problems will be raised in the story?*
4. *What do you think will happen to the main character?*
5. *Do you suppose the end of the story will be happy or sad?*

The aim of the reading stage is to create communicative settings that provide guided reading, search for necessary information, finding a solution to cognitive-communicative issues in the reading process, for example [2, p. 118; 3, p. 218],substage 1: first reading.

1. *Skim the text and find out what the text is about.*
2. *What are the major problems raised in the story?*
3. *What does the author focus on?*
4. *Read through the first and the last passages and define what information can be found in between these passages?*

5. *Read through the last passage. What do you think the beginning of the text was*?

Substage 2: second reading.

1. *Read through the text carefully.*
2. *Find the correct answers to the given questions.*
3. *Highlight the problems the author focuses on in the text.*

The post-reading stage is targeted at checkingstudents'RC, enhancing and improving their reading skills and the ability to use the acquired information orally and in writing. The experts propose three groups of assignments at this stage.The first group requires reproducingthe text by keywords and phrases, compressing, reducing or condensing the text. Other assignments of this stage comprise dividing the text into meaningful chunks, making an outlineto each section of the text, providing key phrases or sentences for each point in the outline, and more, for example [2, p. 129; 3, p. 219]:

1. *Copy out the key words that convey the main idea of it.*
2. *Identify the key sentence in each passage.*
3. *Formulate the thesis of the text.*
4. *Make a sentence/question outline to the text.*
5. *Supply the lexical material to cover each point of the outline.*
6. *Divide the text into semantic parts and entitle each of them.*

The second group of activities is aimed at developing reproductive and productive skills to reconstitute and interpret the content of the textwithin the scope of the raised problems: these skills imply reasoning, expressing opinions and judgments about these problems, evaluating the information in terms of its relevance to students, reportingon what students have learned from the text, what they were surprised at, etc. [2, p. 129; 3, p. 219; 4, p. 114; 1, p. 98], forinstance:

1. *Commentonthefollowingexpressionsfromthetext...*
2. *Usethewordsandexpressionsfromtheboxtodescribe .... Feelfree to use any extra information to fulfill the task.*
3. *What continuation of the story would you suggest?*
4. *What surprised/struck/disappointed you in the story? Substantiate your ideas.*

The third group of assignments is aimed at developing and elaboratingon productive skills that allow students to utilize the information fromthe text in situations that simulate communication (such as role-plays) and in situations of natural communication: learnersspeak uponthe characters'stances, discuss the issues the author is addressing in the story, write a review, sug-

gest their owndevelopment of the events, etc..These engaging assignments are also designed to sharpen reading strategies with thought-provoking activities: graphic organizers, reading booklets, creative expression, mixed reviews, for example:

1. *Recite the story from the perspective of....*
2. *Write a letter to your American friend about....*
3. *Comment on the maxims you have come across in the text. Why did the author use them?*
4. *Complete the following tasks:*
   A. *Formulate the thesis of the story.*
   B. *Brief the gist of the text.*
   C. *Construct a model/semantic net of the text.*
   D. *Summarize the main ideas of the story.*
   E. *Give your opinion as to the problems raised in the story.*

It is relevant to point out that the post-reading stage can fall into into several substages, forinstance [2, p. 130; 3, p. 219]:

Substage 1: first reading. At this substage, the issues raised before the skim reading are discussed.

Substage 2: second reading.

1. *Agreeordisagreewiththestatementsbasedonthetext.*
2. *Describethepositiveandnegative characters in the text.*
3. *What character do you like best in the text? Give your rationale.*
4. *What information of the text is primary and what is secondary? Substantiate your answer.*
5. *Whom would you recommend to read this text and why?*
6. *Discuss the actions of the main characters. Express your attitude to their behaviors.*

It should be emphasized that the proposed framework of advancing students RCC follows the model of the communicative and cognitive approach designed by O. Vovk [19; 20; 21; 22; 23]. This model has an intelligible and comprehensive structure. Each stage of the model aims at reaching definite goals (see fig. 8). Within the framework of the model, the processing of the input impliesprogressing through the following phases: perception of new information and its superficial understanding (reading lines), multifaceted processing of information, its mental representationand a deep understanding (reading between lines), and using the processed information in productive communication output (extending lines).

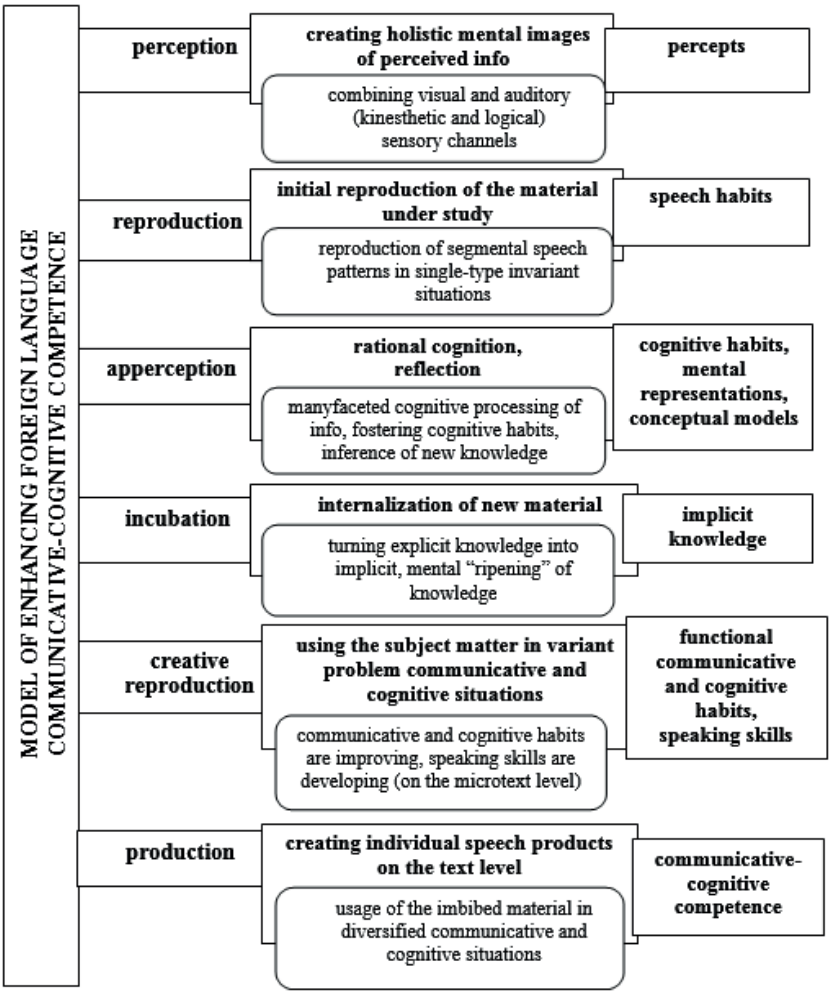


Figure 8. Model of the communicative and cognitive approach

Conclusion and implications for further research. In conclusion, teacher-trainees of English should be introduced to reasonable approaches of teaching RC and provided with a relevant practical guidance, which can ensure successful RCC. That is why the procedure of developing RC and an ap-

propriate system of assignments has been brought to the fore of this study. The basic models of reading (bottom-up, top-down, interactive) have been looked upon as appropriate tools of enhancing RCC, teaching RC, and acquiring reading skills.

The teacher's primary aim in enhancing reading skills is to make the understanding of the text both automatic and simultaneous, which can be done at the recognition and selection levels when students perform various mental and speech operations in accordance with the given assignments. The comprehension entails three levels of endeavor — reading lines, reading betweenlines, and reading beyond lines.

The suggested template for introducing cognitive and comprehension strategies may increase the efficiency and confidence with which a learner approaches a reading assignment. Monitoring comprehension, metacognition, graphic and semantic organizers (Venn-diagram, chain of events, mind map, story map, cause/effect model, interaction outline, and compare/contrast model), answering questions, generating questions, recognizing story structure, and summarizing are effective strategies for text comprehension.

Researchers distinguish reading strategies in terms of stages (before reading, while reading and after reading: they have been specified and exemplified by relevant activities presented in the study. It has been demonstrated that learners' RCC may be acquired through the stages of learning within the framework of the communicative and cognitive approach. Each of the stages is distinguished by definite discriminative features and goals. The suggested methodology promotes a spiral model of cognition since every final stage of learning may be regarded as an initial stage of a new curricular cycle.

The current study offers several insights into how an effective process of enhancing RCC of students majoring in bilingual pedagogy can be organized. Notwithstanding, it is far from being conclusive. It provides implications for further research of the issue under discussion with a more prominent focus on the cognitive dimension of the devised framework.

REFERENCES

Афанасьєва О. С. Формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів зарубіжної літератури у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук. Черкаси, 2017. 362 с.

Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна компетентність студентів-філологів: нова освітня парадигма. Черкаси, 2013. 500 с.

Вовк О. І. Комунікативно-когнітивна методика навчання англійської мови. Навчально-методичний посібник. Черкаси, 2019. 381 с.

Палієнко А. М. Методика формування іншомовної медіакомпетентності майбутніх журналістів: навчально-методичний посібник. Черкаси, 2015. 202 с.

Adams Marilyn McCord.Beginning To Read: Thinking and Learning about Print. Cambridge, Mass, 1994. 494 p.

Adler C. R. Seven Strategies to Teach Students Text Comprehension. URL: https://www.readingrockets.org/article/seven-strategies-teach-students-text-comprehension

Adler C. R. Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read. National Institute for Literacy. Retrieved Nov. 1. 2007. P. 49–54. URL: https://lincs.ed.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf

Bocanumenth J. Five Organizational Models. URL: https://www.ursinus.edu/live/files/1157-five-organizational-modelspdf

Budnyk O., Mazur P., Matsuk L., Berezovska L., & Vovk O. Development of Professional Creativity of Future Teachers (Based on Comparative Research in Ukraine and Poland). *Amazonia Investiga*. 2021. № 10 (44). P. 9–17. URL: file:///C:/Users/Admin/Downloads/document.pdf https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1706 DOI: https://doi.org/10.34069/AI/2021.44.08.1

Butler-Pascoe M. E. Technology and teaching English language learners. *Computer Assisted Language Learning and Teaching*. 2003. URL: http://www2.nkfust.edu.tw/~emchen/CALL/unit7.htm

Ellis N. Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition Cambridge University Press*. 2002. Vol. 24. P. 143–188.

Keiko K. The Role of Reading in Fostering Transcultural Competence. *Reading in a Foreign Language*.2010. Vol. 22. P. 5–10. URL:

McEwan E. K. 40 Ways to Support Struggling Readers in Content Classrooms. Grades 6–12. URL: http://www.adlit.org/article/19844/

Montgomery C. How to Improve Reading Comprehension: 8 Expert Tips. 2018. URL: https://blog.prepscholar.com/how-to-improve-reading-comprehension

Reading Strategies. URL: http://www.edu.gov.on.ca/eng/studentsuccess/ thinkliteracy/files/Reading.pdf

Seidenberg M. A Distributed, Developmental Model of Word Recognition and Naming. *Psychological Review*. 1989. Vol. 96. P. 523–568.

Van den Broek P. Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. *M. A. Gernsbacher (Ed.). Handbook of psycholinguistics*. 1994. P. 539–588.

Vovk O. A Conceptual Framework ofTeaching English as a Foreign Language. *Social Educational Project of Improving Knowledge in Economics. Journal Association 1901 "SEPIKE"*. Edition 15. Frankfurt, Deutschland; Poitiers, France; Los Angeles, USA. 2016. P. 39–41.

Vovk O. Acquiring Communicative and Cognitive Competence:a New Conceptual Framework. *International Scientific-Practical Conference "Theoretical and Applied Researches in the field of Pedagogy, Psychology and Social Sciences: Conference Proceedings"*. (December 28–29, 2016). Kielce: Holy Cross University. 2016. P. 45–48.

Vovk O. Foreign Language Acquisition: A Communicative and Cognitive Paradigm. *Science and Education:* науково-практичний журнал Південноукраїнського Національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2017. Issue 6. P. 81–85. DOI: https://doi.org/10.24195/2414–4665–2017–6–13 URL:https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/en/articles/2017–6-doc/2017–6-st13-en

Vovk O. Foreign Language Acquisition: A Communicative and Cognitive Dimension. *Proceedings of the International Scientific Practical Workshop "EU Cross-Border Cooperation Activities in the Eastern Neighbourhood"*. Cherkasy, November, 22. 2019. P. 8–10.

Vovk O. The Methodology of Acquiring Communicative and Cognitive Competence by Students of Linguistic Fields. *International Scientific and Practical Conference "World Science"*. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference "Science and Education — Our Future (November 29–30, 2016, Ajman, UAE)". 2016. No.12 (16), Vol. 3. P. 23–26.

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ: МОДЕЛІ, СТРАТЕГІЇ, ПРИЙОМИ І ЗАВДАННЯ

Олена Вовк

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького
Черкаси, Україна
e-mail: vavovk66@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–6574–1673

Ігор Добрянський

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри Відокремленого структурного підрозділу Національного авіаційного університету «Кіровоградська льотна академія Національного авіаційного університету»
Кропивницький, Україна
e-mail: kiusz@ukr.net
ORCID ID https://orcid.org/ ORCID 0000–0002–7703–532X

Олена Зимомря

кандидат філологічних наук, доцент кафедри міжнародних комунікацій ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
Ужгород, Україна
e-mail: zimmok@ukr.net
ORCID ID https://orcid.org/0000–0001–7206–0190

АНОТАЦІЯ

У статті пропонується сучасна методика формування читацької компетенції студентів університету зі спеціальності «Середня освіта». Написання статті зумовлено потребою ознайомити студентів із раціональними підходами до оволодіння читацькими вміннями та озброїти їх відповідними практичними рекомендаціями. Запропонована методика є багатогранною, оскільки вона спрямована на вирішення одночасно декількох проблем: навчити студентів адекватно розуміти та інтерпретувати англійські й американські тексти, допомогти їм отримати знання про іншомовну культуру та спосіб життя, почуватись упевнено в іншомовному середовищі під час реальної комунікації, а також набути досвіду та професіоналізму, необхідних для майбутньої діяльності. Крім цього, у статті узагальнено методи і прийоми підвищення рівня читацької компетенції, представлено базові методи і стратегії розуміння іншомовного тексту, а також запропоновано відповідну систему завдань.

Розроблена методика формування читацької компетенції студентів університету ґрунтується на базових принципах і моделі комунікативно-

когнітивного підходу (О. Вовк). Означений підхід націлений на розвиток у студентів комунікативних умінь і когнітивних здатностей.

***Ключові слова**: читання і розуміння тексту, читацька компетенція, читацькі вміння, моделі, стратегії і прийоми читання і розуміння, завдання для навчання читання.*

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ: МОДЕЛИ, СТРАТЕГИИ, ПРИЕМЫ И ЗАДАНИЯ

Елена Вовк

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры английской филологии и методики обучения английскому языку Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого
Черкассы, Украина
e-mail: vavovk66@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–6574–1673

Игорь Добрянский

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры Обособленного структурного подразделения Национального авиационного университета «Кировоградская летная академия Национального авиационного университета»
Кропивницкий, Украина
e-mail: kiusz@ukr.net
ORCID ID https://orcid.org/ ORCID 0000–0002–7703–532X

Елена Зимомря

кандидат филологических наук, доцент кафедры международных коммуникаций ГВУЗ «Ужгородский национальный университет»
Ужгород, Украина
e-mail: zimmok@ukr.net
ORCID ID https://orcid.org/0000–0001–7206–0190

АННОТАЦИЯ

В статье предлагается современная методика формирования читательской компетенции студентов университета по специальности «Среднее образование». Написание статьи обусловлено необходимостью ознакомить студентов с рациональными подходами к овладению читательскими умениями и вооружить их соответствующими практическими рекомендациями. Предложенная методика многогранна, поскольку она направлена на решение одновременно нескольких проблем: научить студентов адекватно понимать и интерпретировать английские и аме-

риканские тексты, помочь им получить знания об иноязычной культуре и образе жизни, чувствовать себя уверенно в иноязычной среде во время реальной коммуникации, а также приобрести опыт и профессионализм, которые необходимы для будущей деятельности. Кроме этого, в статье обобщены методы и приемы повышения уровня читательской компетенции, представлены базовые методы и стратегии понимания иноязычного текста, а также предложена соответствующая система задач.

Разработанная методика формирования читательской компетенции студентов университета основана на базовых принципах и модели коммуникативно-когнитивного подхода (О. Вовк). Данный подход нацелен на развитие у студентов коммуникативных умений и когнитивных способностей.

Ключевые слова: *чтение и понимание текста, читательская компетенция, читательские умения, модели, стратегии и приемы чтения и понимания, задания для обучения чтению.*

Стаття надійшла до редакції 27.10.2021

УДК 8125

https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-22

МАШИННИЙ ПЕРЕКЛАД, СИСТЕМИ МАШИННОГО ПЕРЕКЛАДУ ТА ЇХ СПЕЦИФІКА

Гліб Данилов

здобувач вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна
e-mail:gleb_danilov@ukr.net
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–0404–2596

Вікторія Балакірєва

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна

Катерина Василенко

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена дослідженню машинного перекладу, систем машинного перекладу та їх специфіці. Актуальність роботи визначається швидкими і сильними змінами автоперекладачів і різко зростаючими, якісно мінливими потребами. Метою дослідження є можливість розглянути переклад науково-технічних текстів машинними перекладачами без участі професійного перекладача. Онлайн перекладачі та різні програми давно стали частиною нашого повсякденного життя. Ми використовуємо їх у діловому листуванні, для неформального спілкування з друзями з інших країн, у закордонних поїздках.

© Данилов Г., Балакірєва В., Василенко К., 2021

Маючи низку переваг, вони мають також і безліч недоліків. Основна проблема, що порушується в цій статті, чи здатний комп'ютер повністю замінити людину. Відповідаючи на це питання, ми приходимо до висновку, що на сучасному етапі розвитку технологій така заміна неможлива. Машинний переклад ще не здатний повноцінно перекладати фразеологізми, сленг. Комп'ютер не враховує особливості контексту, специфіки побудови речень, іронії та гумору. Усі нюанси мови, гру слів, авторську стилістику зможе передати лише людина.У деяких галузях навіть найточніший і найвірніший переклад комп'ютера піддається багаторазовій перевірці людиною. Це стосується перекладу медичної тематики, юридичних документів та текстів, де ціна помилки може бути дуже високою, аж до людського життя.Така сама сумна ситуація складається щодо перекладу художніх творів, у яких крім сенсу, необхідно передати емоції, експресію, образність. Крім цього, слід зберегти стиль твору, культуру, епоху, гру слів, гумор. Не кожен професійний перекладач здатний це зробити. Ще складніше завдання перекладача, працюючого над віршованою формою, де треба зберегти як сенс, так і ритм, такт, метафоричність.

Ключові слова: *комп'ютер, машинний переклад, онлайн перекладач, людина, кібернетика, технології, Інтернет.*

Вступ. Сьогодні існує багато систем, які приходять на допомогу перекладачам, проте не всі виконують досконалий переклад всього тексту: електронні словники, системи перекладацької пам'яті, програми забезпечення і підтримки локалізації та ін. Ці системи надзвичайно популярні в перекладацькому співтоваристві, успішно застосовуються для полегшення і прискорення роботи, проте не вирішують питання автоматичного отримання переказу — для цих цілей при значенні системи МП.

«Датою народження» машинного перекладу прийнято вважати 1954 рік: саме в цей рік відбулася публічна демонстрація перекладу за допомогою обчислювальної техніки. В історії ця подія має назву «Джорджтаунський експеримент» — на ім'я університету, який разом із компанією IBM брав участь у його підготовці.

Експеримент полягав у наступному: машині на вході подавалося близько 60 речень російською мовою, записаних на перфокартах, а машина, у свою чергу, видавала переклад цих речень англійською мовою. Вибір мови, з якої здійснювався переклад, був зумовлений холодною війною і необхідністю у зв'язку з цим аналізувати величезні обсяги інформації, що надходять російською мовою. Для перекладу була обрана досить вузька тематика нафтохімії, і всі речення

були дуже простими: «Обробка підвищує якість нафти», «Командир отримує відомості по телеграфу». За таких умов експеримент виявився цілком успішним. З'явилася думка, що завдання машинного перекладу повністю вирішиться протягом найближчих п'яти років. Однак подальші роки досліджень показали, що проблема машинного перекладу набагато складніша і багатогранніша, ніж очікувалося.

Мета та завдання дослідження. розглянути можливість перекладу науково-технічних текстів машинними перекладачами без участі професійного перекладача.

Матеріали та методи дослідження. Для дослідження розвитку і подальшої оцінки ефективності систем машинного перекладу (СМП) була обрана інструкція з експлуатації та технічного обслуговування певних моделей генераторного агрегату компанії Thermo King.

З метою оцінки якості перекладу було проведено експеримент з порівняння з перекладами, виконаними СМП Translate, Google та Yandex. Експериментальний текст є уривками з інструкції з експлуатації Thermo King, загальна кількість слів — близько 3100. При проведенні аналізу порівнювалися різні параметри — лексична, граматична та стилістична правильність перекладу, а також виявлено орфографічні помилки, звуження контексту (в т. ч. не переклад певних слів) та спотворення сенсу.

У процесі дослідження використовувались такі методи: аналіз теоретичних і практичних робіт на тему машинного перекладу; метод порівняльного аналізу МП; лінгвістичний та порівняльний аналіз перекладів науково-технічних текстів, виконаних різними СМП.

Результати та дискусія. Під машинним перекладом або автоматичним перекладом (англ. 'machine translation', 'automatic translation') розуміють виконувану комп'ютером дію перетворення тексту однією природною мовою в текст іншою природною мовою при збереженні еквівалентності змісту, а також результат такої дії (Циммерман, 1991: 250–251).

Д. Е. Розенталь дає таке визначення машинного перекладу: «Автоматичний переклад тексту з однієї мови на іншу з допомогою електронних машин, з урахуванням заданої програми». Автор також стверджує, що позитивні результати досягнуті в даний час тільки при перекладі текстів з суто логічним змістом. Спроби перекладу текстів художньої літератури успіхом доки не увінчалися.

У «Великій радянській енциклопедії» розрізняють два напрями досліджень з машинного перекладу: 1) прикладне (промислова реалізація машинного перекладу науково-технічних текстів, автоматизація інформаційної справи тощо); 2) теоретичне (моделювання мовної діяльності людей як один з методів її дослідження; розробка математичних формалізмів для лінгвістичних описів, пошук алгоритмів переробки мовних об'єктів, дослідження співвідношення між людським мисленням та машинами тощо) (Шаляпина, 1996: 105–117).

Відомі дослідники у галузі комп'ютерної лінгвістики та машинного перекладу, такі як Л. Л. Нелюбін, а також Ю. М. Марчук говорять про машинний переклад як про «процес перекладу текстів (письмових, а в ідеалі усних) з однієї природної мови на іншу за допомогою спеціальної комп'ютерної програми» (Читалина, 1975: 24).

У 1959 р. філософ Й. Бар-Хіллел (Yohoshua Bar-Hillel) виступив із твердженням, що високоякісний повністю автоматичний машинний переклад не може бути досягнутий у принципі. Проте Бар-Хіллел не заперечував ідею машинного перекладу як таку, вважаючи перспективним напрямом розробку машинних систем, орієнтованих на використання їх людиною-перекладачем («людино-машинний симбіоз»).

Цей виступ найбільш несприятливо позначився на розвитку машинного перекладу в США. У 1966 р. спеціально створена Національною Академією наук комісія ALPAC (Automatic Language Processing Advisory Committee), ґрунтуючись у тому числі і на висновках Бар-Хіллела, дійшла висновку, що машинний переклад нерентабельний: співвідношення вартості та якості машинного перекладу було явно не на користь останньої.

Наступні десять років розробка систем машинного перекладу здійснювалася в США Brigham Young University в Прово, штат Юта (ранні комерційні системи WEIDNER та ALPS) та фінансувалася Мормонською церквою, зацікавленою у перекладі Біблії; у Канаді групами дослідників, серед яких TAUM у Монреалі з її системою METEO; у Європі — групами GETA (Гренобль) та SUSY (Саарбрюкен).

Про відродження машинного перекладу в 70–80-ті роки свідчать такі факти: Комісія Європейських громад (CEC) купує англо-французьку версію Systran, а також систему перекладу з російської на англійську (остання розвивалася після доповіді ALPAC і продовжувала

використовуватися ВПС, США та НАСА); крім того, СЕС замовляє розробку франко-англійської та італійсько-англійської версій. На той час завдяки СЕС було закладено основи проекту EUROTRA, заснованого на розробках груп SUSY та GETA. Одночасно відбувається швидке розширення діяльності зі створення систем машинного перекладу в Японії; у США Панамериканська організація охорони здоров'я (РАНО) замовляє розробку іспано-англійського напряму (система SPANAM); ВПС США фінансують розробку системи машинного перекладу (МП) у Лінгвістичному дослідному центрі при Техаському університеті в Остіні; група TAUM у Канаді досягає помітних успіхів у розробці своєї системи METEO, яка використовувалася переважно для перекладу метеорологічних зведень. Ціла низка проектів, започаткованих у 70–80-ті роки, згодом розвинулася у повноцінні комерційні системи.

Людство здавна прагнуло того, щоб мовні бар'єри були подолані. Причому мріялося, що це буде здійснено найлегшим способом, який би передбачав відсутність тривалого вивчення мов та наявність спеціального трансформатора людської мови або тексту. Були навіть зроблені спроби вигадати універсальну мову, яка б вирішила проблему мовних бар'єрів, наприклад, створення 1887 р. Лазарем Марковичем Заменгофом мови есперанто. Однак ця ідея в результаті не набула широкого поширення. Фактор розвитку технологій, тобто Інтернету та комп'ютерів став вирішальним фактором у появі машинного перекладу.

Виділимо характерні риси та особливості машинного перекладу:

1. машинний переклад є своєрідним різновидом перетворення текстів однієї мови іншою;

2. при використанні машинного перекладу можна говорити про багатоступінчасту систему розкодування інформації, коли йдеться не тільки про переклад з однієї мови на іншу, але ще й переклад з мови комп'ютера на людську мову;

3. він можливий за наявності відповідного посередника, яким наразі є комп'ютер, спеціальна комп'ютерна програма, система машинного перекладу. Тому розвиток машинного перекладу упирається у розвиток інформатики, кібернетики та технологій;

4. якість машинного перекладу перебуває у прямій залежності від алгоритму, яким працює електронний перекладач, тобто від

якості програми. Відповідно, чим краща якість програми, чим вона досконаліша, тим вищу якість перекладу можна отримати в результаті;

5. машинний переклад орієнтований насамперед на переклад текстів, хоча активно ведуться розробки з перекладу мовного потоку;

6. комп'ютерний переклад відрізняє висока швидкість обробки інформації, проте іноді це відбувається на шкоду якості;

7. використання машинного перекладу має на увазі повну або часткову відсутність перекладача-людини, тим самим людський фактор зведений практично нанівець, що часто відіграє важливу роль при перекладі конфіденційної інформації.

Ознайомившись із результатами різних рейтингів існуючих сервісів онлайн-перекладу за такими критеріями, як кількість користувачів та популярність сервісу в україномовному та російськомовному сегменті мережі Інтернет, нами було виділено найбільш популярні онлайн-ресурси машинного перекладу, доступні сучасним інтернет-користувачам, а саме:

- GoogleTranslate;
- Яндекс перекладач;
- Bing Microsoft Translator;
- SYSTRAN Translate;
- PROMT.One.

Розглянемо функціональні можливості кожного зі згаданих сервісів онлайн-перекладу.

1. Google Translate — система, яка розробляється компанією Google. Величезна база доступних мовних пар і ціла низка функціональних можливостей, що надаються сервісом машинного перекладу від компанії Google, спричиняють те, що цим сервісом щодня користуються понад 500 млн чоловік.

Плюси:

- можливість перекладу 109 мовами;
- наявність функції голосового введення;
- можливість редагування тексту мовою перекладу у реальному часі;
- автоматичне визначення мови під час введення тексту;
- озвучення вихідного тексту та тексту цільовою мовою перекладу;

• наявність функції автоматичної перевірки орфографії;
• можливість перекладу тексту із фотографії;
• наявність функції рукописного введення;
• наявність режиму словника, що показує найчастіші варіанти перекладу слова чи словосполучення;
• наявність мобільного додатка з базами мов, що завантажуються.

Мінуси:

• поле введення тексту обмежується 5000 символами;
• різна точність перекладу кожної пари мов;
• періодичні збої в алгоритмах призводять до отримання неадекватного перекладу;
• відсутність функції прямого перекладу тексту при використанні мовних пар, де жодна з мов не є англійською (у такому разі англійська мова виступає в ролі посередника між мовою оригіналу та цільовою мовою перекладу).

2. Яндекс перекладач.

На даний момент сервіс пропонує послуги перекладу 97 мовами. Підтримуються два режими роботи: переклад текстів та переклад веб-сторінок. Доступні такі можливості, як автоматичне визначення мови, синхронний переклад (у міру набору тексту), підказки при наборі тексту та виправлення друкарських помилок, а також машинний словник, що дозволяє переглядати докладні словникові статті з варіантами перекладу, прикладами використання лексики в різних контекстах та граматичними коментарями. Переклад здійснюється безпосередньо, без використання проміжних ланок.

Яндекс перекладач — розробка російської компанії «Яндекс» — став конкурентом сервісу від Google. Системи багато в чому схожі, проте певні відмінності все ж є.

Плюси:

• опція передбачання слів за змістом під час введення тексту;
• 97 мов;
• ліміт введення — 10 000 символів;
• автоматичне визначення мови під час введення тексту;
• можливість виставлення оцінки пропонованого перекладу;
• можливість озвучення тексту;
• можливість перевірки орфографії;
• режим словника;

• переклад тексту із фотографії;
• наявність мобільного додатка з базами мов, що завантажуються;
• можливість створювати картки для запам'ятовування слів;
• можливість онлайн-редагування тексту цільовою мовою.

Мінуси:

• не розпізнає рукописний текст;
• відсутня функція автогенерування транскрипції перекладу.

Варто зазначити, що мінуси сервісу Яндекс перекладач не настільки критичні і практично ніяк не заважають отриманню позитивного досвіду від використання ресурсу.

3. Bing Microsoft Translator є простою та інтуїтивно зрозумілою системою машинного перекладу, розробленою компанією Microsoft. Bing Microsoft Translator не є інструментом поглибленої роботи з вихідним текстом. Функціонал:

• 69 мов;
• підтримка аудіовведення;
• автоматичне визначення мови;
• озвучення тексту;
• можливість редагування перекладу.

Мінуси:

• відсутня функція словникової перевірки;
• ліміт введення — 5 000 символів.

4. SYSTRAN Translate. Сервіс онлайн-перекладу, який пропонує інший світовий лідер у галузі систем машинного перекладу — французька компанія SYSTRAN. SYSTRAN є однією з найстаріших компаній, що займаються машинним перекладом. Компанія була заснована у 1968 році та за час свого існування працювала на Міністерство оборони США та Європейську комісію, до 2007 року забезпечувала технологією компанію Google, а до 2012 року — компанію Yahoo! Зараз SYSTRAN спеціалізується на наданні платного програмного забезпечення 21 для перекладу (SYSTRAN Translate).

Функціонал:

• 41 мова;
• підтримка аудіовведення;
• автоматичне визначення мови;
• озвучення тексту перекладу;
• режим словника.

Плюси:

• наявність двох варіантів перекладу: Generic (простий) та IT (оброблений технологією SYSTRAN).

Мінуси:

• поле введення обмежено 2000 символів;

• працює лише з текстами;

• немає можливості редагування перекладу.

Функціонально SYSTRAN Translate схожий на Bing Microsoft Translator, оскільки цей сервіс призначений лише для загального ознайомлення зі змістом документа без заглиблення у деталі.

5. PROMT.One — перший російський сервіс машинного перекладу, створений 1998 року компанією PROMT, використовує власні лінгвістичні технології. Даний сервіс машинного перекладу є одним із найбільш популярних онлайн-перекладачів у російському сегменті мережі Інтернет (PROMT.One).

Функціонал:

• 20 мов у базі;

• підтримка перевірки правопису слів;

• можливість виставлення оцінки пропонованого перекладу;

• автоматичне визначення мови;

• можливість надіслати розробникам свій варіант перекладу.

Плюси:

• можливість вказати тематику тексту (всього 3 теми: універсальна, автомобілі, ділове листування);

• наявність словника, що містить варіанти вживання слова чи словосполучення в опублікованих текстах.

Мінуси:

• поле введення тексту обмежене 3000 символів;

• немає опції озвучування тексту;

• немає можливості редагувати переклад;

• відсутній режим словника;

• працює лише з текстами.

У сучасній лінгвістиці, а також у перекладознавстві існують дві діаметрально протилежні точки зору на можливості машинного перекладу. Згідно з першим підходом, такі фактори, як швидкість машинного перекладу, а також поступове покращення його якості з часом, дають можливість припустити, що в майбутньому системи електрон-

ного (машинного) перекладу зможуть повністю замінити людину-перекладача у процесі крос-культурної взаємодії фахівців в інформаційному полі науково-технічного спрямування (Томин, 2015: 33–39).

Протилежна думка стверджує, що машинний переклад ніколи не наблизиться до рівня людського перекладу, отже не варто приділяти цій проблемі особливої уваги (Андреева, 2013: 12). Жодна з цих точок зору не відображає реальний стан справ, але важливим є те, що системи електронного перекладу реально можуть допомогти в перекладацькій діяльності.

До переваг машинного перекладу слід віднести високу швидкість, низьку вартість, доступність, універсальність, можливість перекладу онлайн, конфіденційність. На користь машинного перекладу говорить той факт, що він здатний працювати з текстами певної тематики і досить непогано перекладати їх. Професійні системи машинного перекладу, які купуються та використовуються компаніями, налаштовані на певний вид переказів. У них завантажені терміни за заданою тематикою, вони можуть оперувати понятійним апаратом не гірше за перекладача-людину.

Говорячи про недоліки машинного перекладу, зауважимо, що дуже часто в ньому не враховуються правила граматики, мовні прийоми. Аналіз готового тексту на лексичну цілісність показав, що обчислювальні машини успішно справляються з простими частинами мови та стійкими виразами, але допускають часті помилки при перекладі відмінків, мовних оборотів, логіко-смислових акцентів у реченні та побудові самих речень (Скворцова, 2016: 9). Також вибране значення слова може не відповідати контексту. Якщо в словниковій базі відсутнє якесь слово, воно перекладається. Але найбільшим недоліком є правильна інтерпретація ідіом та фразеологізмів. Спробуємо перекласти за допомогою програми Яндекс перекладач деякі англійські фразеологізми:

Приклад 1. ‘To draw the wool over someone’s eyes.’ — «Намалювати вовну на чиїхось очах».

Приклад 2. ‘To get out of bed on the wrong side.’ — «Встати не на той бік ліжка».

Приклад 3. ‘One’s heart sank into one’s boots.’ — «Одне серце потонуло в чоботях».

Приклад 4. ‘When hell freezes.’ — «Коли пекло замерзає».

Наведені вище приклади наочно показують, яким недосконалим поки що є машинний переклад.

При перекладі фразеологізмів доброго знання двох мов недостатньо, оскільки необхідно розуміти культурні особливості народів та добирати відповідні еквівалентні пояснення.

Концепція фразеологічних одиниць (ФО) уперше була сформульована швейцарським лінгвістом французького походження. Ш. Баллі у книзі «Французька стилістика». Вчений вважає, що концепція ФО «будується на відмінності поєднань слів за ступенем стійкості: поєднання, в яких є свобода угруповання компонентів і поєднання, позбавлені такої свободи» (Балли, 2001: 392).

В. В. Виноградов висував як «найсуттєвіші ознаки фразеологічного обороту його еквівалентність та синонімічність слову» (Виноградов В. В., 1972: 639). Він розділив фразеологізми на три типи за ступенем семантичної злитості: фразеологічні зрощення (ідіоми), фразеологічні єдності та фразеологічні поєднання. Але, на думку М. М. Шанського, «метафоричність властива також багатьом словам, а еквівалентність — не всім стійким поєднанням» (Шанский, 1985: 160).

Він запропонував додати ще один тип — фразеологічні вирази.На відміну від звичайних словосполучень, значення фразеологізмів не складається зі значень складаючих їх слів і не є сумою цих значень. Наприклад, словосполучення «грати з дитиною» є сумою значень слів «грати», «з» та «дитиною».Але значення фразеологізму грати з вогнем визначається по-іншому. Він означає «брати участь у небезпечній грі».

Відповідно до С. Влахова і С. Флоріна, фразеологізми перекладаються фразеологізмами — це фразеологічний переклад, або нейтральними засобами — і це нефразеологічний переклад (Влахов, Флорин, 1980: 342). А як машина перекладає фразеологізм? У 90 % випадків фразеологізми будуть перекладені дослівно, тому варто уникати їх вживання, якщо потрібний точний переклад.

У процесі перекладу текстів система використовує ті, що зберігаються в ній. На основі знань перекладні еквіваленти ідуть в такому порядку: спочатку робиться спроба перекласти всю фразу як цілісну одиницю; далі, у разі невдачі — словосполучення, що входять до її складу; і, нарешті, здійснюється послівний переклад тих фрагментів тексту, які вдалося перекласти першими двома способами.

Переклад фразеологізмів є складним процесом, що вимагає від перекладача як багатих знань, так і творчих здібностей. Комп'ютер таких можливостей не має. Тому він перекладає не сенс фразеологізму, а веде послівний переклад, що веде до незадовільних результатів.

Розглянемо експериментальні приклади перекладу з інструкції експлуатації Thermo King.

Приклад 1. 'Recover Refrigerant'.

Приклад 2. 'The following procedures must be rigidly adhered to when servicing these units to avoid controller damage or destruction'.

Приклад 3. 'The bubbling gases are hydrogen and oxygen'.

Приклад 4. 'Whichever method is used, do not look at the wire while it is being cut'.

Приклад 5. 'Control circuits are low voltage (12 Vdc)'.

Приклад 6. 'If you slip, you can instinctively grab for support'.

Приклад 7. 'Don't lunge after a dropped tool. To do so may place you in a position of extreme danger'.

В результаті порівняльного аналізу перекладів СМП було виявлено велику кількість граматичних помилок. СМП Translate та Yandex припускаються помилок з прийменниками: Не вистачайте за інструмент (Ya), СМП Yandex не бачить присудок. Control Circuits are low voltage — Ланцюги управління нижчої напруги — Керівні ланцюги мають низьку напругу (ОП) і пропускає прийменники: не подивіться провід (Ya). Варто зазначити, що заголовок тексту Recover Refrigerant (IT) всі СМП переклали по-різному: Поверніть холодоагент (T) — Відновлення холодоагента (Ya) — Відновити холодоагент (G). СМП Yandex видає найбільш адекватний в даному контексті еквівалент, незважаючи на те, що в словнику СМП відсутній переклад Recover як іменника.

Така сама сумна ситуація складається при перекладі художніх творів, у яких крім сенсу необхідно передати емоції, експресію, образність. Крім цього, слід зберегти стиль твору, культуру, епоху, гру слів, гумор. Не кожен професійний перекладач здатний це зробити. Ще складніше завдання перекладача, працюючого над віршованою формою, де треба зберегти як сенс, так ритм, такт, метафоричність. Основні помилки, яких припускаються сучасні програми перекладу, ґрунтуються на граматичних, лексичних, а також семантичних пору-

шеннях. Важливо, що без урахування семантичної складової, на якій ґрунтується більшість сучасних систем МП, неможливо отримати граматично правильний машинний переклад тексту, що повністю і без спотворень передає зміст оригіналу.

Говорячи про найбільш перспективні шляхи розвитку систем автоматизації перекладу, слід, ймовірно, зосередитися на тому, що здійснюється на даний момент, тобто на створенні більш ефективних електронних словників з якомога ефективнішим механізмом пошуку та індексації, з якомога більш інтегрованою системою словникових статей. Якщо ж брати до уваги розвиток систем МП, то найперспективнішим напрямом тут виявиться вдосконалення підсистем граматичного аналізу та синтезу, а також збільшення обсягу контекстуального охоплення тексту та вдосконалення семантичних ланцюжків з метою більш точного підбору значень слів.

Висновки. Як наслідок зі сказаного раніше варто виділити, що проблема створення універсальної системи МП нині все ще залишається нерозв'язною. Причинами такого стану справ є неможливість повної формалізації та алгоритмізації граматики природної мови, недостатня опрацьованість словників у системах, про що свідчить наявність морфологічних помилок, а також відсутність еквівалентів для деяких скорочень, що широко вживаються.

Переклад фразеологізмів є складним процесом, що вимагає від перекладача як багатих знань, так і творчих здібностей. Комп'ютер таких можливостей не має. Тому він перекладає не сенс, а перекладає послівно, що веде до незадовільних результатів.

Така сама сумна ситуація також складається щодо перекладу художніх творів, у яких крім сенсу, необхідно передати емоції, експресію, образність. Крім цього, слід зберегти стиль твору, культуру, епоху, гру слів, гумор. Не кожен професійний перекладач здатний це зробити. Ще складніше завдання перекладача, працюючого над віршованою формою, де треба зберегти як сенс, а ще ритм, такт, метафоричність.

Художній машинний переклад поки що неможливий. Тут перекладач-людина однозначно перемагає та виграє у комп'ютера.

Резюмуючи вищевикладене, слід припустити, що швидше за все розвиток машинного перекладу піде за такими напрямами: прискорення роботи систем машинного перекладу; здешевлення та все

більш висока доступність систем машинного перекладу; поява нових, досконалих систем та великої кількості програм; збагачення словників великим набором ідіом, крилатих виразів, фразеологізмів. Здається, що, за горами той час, коли поширення отримають програми усного перекладу. Розробки у цьому напрямі вже давно ведуться.

Недоліки перекладу не дозволяють відмовитись від послуг людини. У деяких галузях навіть найточніший і найвірніший переклад комп'ютера піддається багаторазовій перевірці людиною. Це стосується перекладу текстів медичної тематики, юридичних документів та текстів, де ціна помилки може бути дуже високою, аж до людського життя.

Навряд чи комп'ютерні програми та системи будуть використовуватись для перекладу художньої літератури. Навіть якщо завантажити до словника достатню кількість фразеологізмів, рим, крилатих виразів, прислів'їв, комп'ютер все одно не зможе на виході дати гідний переклад. Усі нюанси мови, гру слів, авторську стилістику зможе передати лише людина. Тобто в цьому виді перекладу комп'ютер не зрівняється з людиною. Можна припустити, що в майбутньому відбудеться деякий поділ праці між перекладачем-людиною та комп'ютером. Принаймні тенденції до цього є.

ЛІТЕРАТУРА

Андреева А. Д. Обзор систем машинного перевода [Электронный ресурс] / А. Д. Андреева, И. Л, Меньшиков, А. А. Мокрушин // Молодой ученый. 2013. № 12. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/59/8581/

Балли Ш. Французская стилистика. 2-е изд. М. :Эдиториал УРСС, 2001. 392 с.

Виноградов В. В. Русский язык. М.: Наука, 1972. 639 с.

Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Междунар. отношения, 1980. 342 с.

Скворцова О. В. Проблемы и преимущества автоматизированного и машинного переводов [Электронный ресурс] / О. В. Скворцова, Е. В. Тихонова // Молодой ученый. 2016. № 9. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/113/29477/

Томин В. В. О проблемах машинного перевода научно-технического текста в информационном поле кросс-культурного взаимодействия / В. В. Томин // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 1 (176). С. 33–39.

Циммерман М. Г., Веденеева К. З. Русско-английский научно-технический словарь переводчика. М.: Наука, 1991. С. 250–251.

Шаляпина З. М. Автоматический перевод: Эволюция и современные тенденции. // Вопросы языкознания. 1996. 2. С. 105–117.

Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка. М.: Высш. школа, 1985. 160 с.

Читалина Н. А. Учитесь переводить (Лексические проблемы перевода). М.: Международные отношения, 1975.

Яндекс перекладач [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: https://translate.yandex.ua

Bing Microsoft Translator [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: https://www.bing.com/translator

Google перекладач [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: https://translate.google.com/

PROMT.One [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: https://www.online-translator.com/translation

SYSTRAN Translate [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: https://translate.systran.net/

МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД, СИСТЕМЫ МАШИННОГО ПЕРЕВОДА И ИХ СПЕЦИФИКА

Глеб Данилов

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждени «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e-mail: gleb_danilov@ukr.net
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–0404–2596

Виктория Балакирева

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

Екатерина Василенко

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию машинного перевода, систем машинного перевода и их специфике. Актуальность работы определяется быстрыми и значительными сменами автопереводчиков и резко возрастающими, качественно меняющимися потребностями. Целью исследования является рассмотрения перевода научно-технических текстов ма-

шинными переводчиками без участия профессионального переводчика. Мы используем их в деловой переписке, для неформального общения с друзьями из других стран, в зарубежных поездках.

Имея ряд преимуществ, они имеют также множество недостатков. Основная проблема, которая поднимается в этой статье, способен ли компьютер полностью заменить человека. Отвечая на этот вопрос, мы приходим к выводу, что на современном этапе развития технологий такая замена невозможна. Машинный перевод еще не способен полноценно переводить фразеологизмы, сленги. Компьютер не учитывает особенности контекста, специфику построения предложений, иронию и юмор. Все нюансы языка, игру слов, авторскую стилистику сможет передать только человек. В некоторых областях даже самый точный и верный перевод компьютера подвергается многократной проверке человеком. Это касается перевода медицинской тематики, юридических документов и текстов, где цена ошибки может быть очень высокой вплоть до человеческой жизни. Такая же печальная ситуация складывается в переводе художественных произведений, в которых, кроме смысла, необходимо передать эмоции, экспрессию, образность. Кроме этого, следует сохранить стиль произведения, культуру, эпоху, игру слов, юмор. Не каждый профессиональный переводчик может это сделать. Еще сложнее задача переводчика, работающего над стихотворной формой, где следует сохранить как смысл, так и ритм, такт, метафоричность.

Ключевые слова: *компьютер, машинный перевод, онлайн-переводчик, человек, кибернетика, технологии, Интернет.*

MACHINE TRANSLATION, MACHINE TRANSLATION SYSTEMS AND THEIR SPECIFICATIONS

Hlib Danylov
Master Student in Philology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
Odessa, Ukraine
e-mail: gleb_danilov@ukr.net
ORCID ID https //orcid.org/0000–0002–0404–2596

Viktoriia Balakirieva
Master Student in Philology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
Odessa, Ukraine

Kateryna Vasylenko
Master Student in Philology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
Odessa, Ukraine

SUMMARY

The article is devoted to the study of machine translation, machine translation systems and their specificity. The relevance of the work is determined by fast and strong changes of auto-translators and sharply increasing, qualitatively changing needs. The aim of the study is to consider the translation of scientific and technical texts by machine translators without the participation of a professional translator. We use them in business correspondence, for informal communication with friends from other countries, on foreign trips.

While having a number of advantages, they also have many disadvantages. The main problem raised in this article is whether a computer can completely replace a person. Answering this question, we come to the conclusion that such a replacement is impossible at the present stage of technology development. Machine translation is not yet capable of fully translating phraseological units and slang. The computer does not take into account the peculiarities of the context, the specifics of the construction of sentences, irony and humor. Only a person can convey all the nuances of the language, play on words, the author's style. In some areas, even the most accurate and correct translation of a computer is subject to multiple human checks. This applies to the translation of medical topics, legal documents and texts, where the cost of an error can be very high, up to a human life. The same sad situation develops in the translation of works of art, in which, in addition to meaning, it is necessary to convey emotions, expression, imagery. In addition, the style of the work, culture, era, wordplay, humor should be preserved. Not every professional translator can do this. Even more difficult is

the task of a translator working on a poetic form, where it is necessary to preserve both the meaning, and also the rhythm, tact, metaphor.

Key words: *computer, machine translation, online translator, human, cybernetics, technology, internet.*

REFERENCES

Andreyeva A. D. (2013). Obzor system mashinnogo perevoda [Machine translation systems overview] [Elektronnyy resurs] / A. D. Andreyeva, I. L, Men'shikov, A. A. Mokrushin // Molodoyuchenyy. — № 12. — Rezhim dostupa: https://moluch.ru/archive/59/8581/ [in Russian].

Balli S. H. (2001). Frantsuzskaya stilistika [French Style]. 2-ye izd. M. : Editorial URSS. (392). [in Russian].

Vinogradov V. V. (1972). Russkiy yazyk [Russian language]. M. :Nauka, (639). [in Russian].

Skvortsova, O. V. (2016) Problemy I preimushchestva avtomatizirovannogo I mashinnogo perevodov [Challenges and benefits of automated and machine translation] [Elektronnyy resurs] / O. V. Skvortsova, Ye.V. Tikhonova // Molodoyuchenyy. — № 9. — Rezhim dostupa: https://moluch.ru/archive/113/29477/ [in Russian].

Tomin V. V. (2015). O problemakh mashinnogo perevoda nauchno-tekhnicheskogo teksta v informatsionnom pole kross-kul'turnogovo zaimodeystviya [On the problems of machine translation of scientific and technical text in the information field of cross-cultural interaction] / V. V. Tomin // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. — № 1 (176). — S. 33–39. [in Russian].

Tsimmerman M. G., Vedeneyeva K. (1991). Russko-angliyskiy nauchno-tekhnicheskiy slovar' perevodchika [Russian-English scientific and technical dictionary of the translator]. — M.: Nauka, s.250–251 [in Russian].

Shalyapina Z. M. (1996). Avtomaticheskiy perevod: Evolyutsiyai sovremennyye tendentsii (Voprosyyazykoznaniya [Automatic translation: Evolution and modern trends" (Linguistics questions)] 2, s.105–117. [in Russian].

Shanskiy N. M. (1985). Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka [Phraseology of the modern Russian language]. M.:Vyssh. shkola, 160 s.

Chitalina N. A. (1975). Uchites' perevodit' (Leksicheskiye problem perevoda) [Learn to translate (Lexical translation problems)]. M.: Mezhdunarodnyye otnosheniya, 1975. [in Russian].

Yandeks.Perekladach [Yelektronniy resurs] — Rezhim dostupu do resursu: https://translate.yandex.ua [in Enlish].

Bing Microsoft Translator [Yelektronniy resurs] — Rezhim dostupu do resursu: https://www.bing.com/translator [in Enlish].

Google Perekladach [Yelektronniy resurs] — Rezhim dostupu do resursu: https://translate.google.com/ [in Enlish].

PROMT. One [Yelektronniy resurs] — Rezhim dostupu do resursu: https://www.online-translator.com/translation [in Enlish].

SYSTRAN Translate [Yelektronniy resurs] — Rezhim dostupu do resursu: https://translate.systran.net [in Enlish].

Стаття надійшла до редакції 27.10.2021

УДК 81’25:811.161.2–111:82–92
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-23

ОСОБЛИВОСТІ ВІДТВОРЕННЯ ФЕМІНІТИВІВ У ПЕРЕКЛАДІ УКРАЇНСЬКОЇ ПУБЛІЦИСТИКИ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Ілона Дерік

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна
e-mail: ilonaderik@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–8979–4745
Researcher ID AAJ-3411–2020

Дар’я Гуцал

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинского»
Одеса, Україна
e-mail: dashasiletskaja@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–5614–2951

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена дослідженню особливостей фемінітивів у перекладі сучасної української публіцистики англійською мовою. Актуальність роботи зумовлена нагальною потребою комплексного вивчення фемінітивів в українській мові та їх перекладу англійською. Метою статті є аналіз особливостей перекладу фемінітивів в сучасній українській публіцистичній літературі англійською. У результаті аналізу автори доходять висновку, що при перекладі українських фемінітивів необхідно дотримуватись мовної традиції та організації лексичної та граматичної систем тієї мови, якою здійснюється переклад. Відтворення фемінітивів у перекладі з української англійською вимагає залучення різного роду трансформацій: лексичних, граматичних, стилістичних. Предметом дослідження є фемінітиви — такі групи слів жіночого роду, що позначають певний стан,

© Дерік І., Гуцал Д., 2021

статус, професію та здебільшого творяться від маскулінітивів суфіксальним способом. Проте кожній мові притаманні свої способи творення фемінітивів. Перш за все це залежить від граматичної, лексичної та морфологічної систем, які існують в тій чи іншій мові. Наприклад, в українській, французькій та німецькій мовах використовується суфіксальний спосіб творення фемінітивів. В іспанській мові найбільш продуктивним є спосіб додавання закінчення -а до іменника чоловічого роду. Проте нерідко рід визначається за допомогою певного артикля. В англійській мові гендерно забарвлені іменники поступово замінюються гендерно нейтральними, наприклад «police officer», «firefighter». Або ж слова з чіткою вказівкою на чоловічу стать замінюються словами із позначенням жіночої статі. Наприклад, «landlord» замінюємо на «landlady», якщо ми говоримо про жінку. З цього можна зробити висновок, що перекладачеві потрібно ретельно вивчати всі рівні організації мови, якою він перекладає, щоб орієнтуватись в тому, які способи фемінізації мови їм притаманні. Під час аналізу ми визначили, що при відтворенні українських фемінітивів англійською мовою найбільш часто застосовуються тактика передачі релевантної інформації та тактика прагматичної адаптації тексту, що реалізуються за допомогою таких перекладацьких операцій, як використання міжмовних і перекладацьких відповідностей, опущення, додавання та наближений переклад.

Ключові слова: *фемінітиви, переклад, фемінізація мови, гендер, публіцистика.*

Вступ. ХХ століття пройшло під егідою вагомих змін не тільки в науці, але й у суспільному житті. Наразі все більше уваги приділяється правам людини та питанню місця її у суспільстві. Ці процеси вплинули на розвиток мовознавства. Сьогодні все частіше вживаються такі поняття як «феміністська лінгвістика», «нейтралізація мови», «гендерна асиметрія». Причиною цього є те, що в будь-якій сфері суспільства зараз досить гостро постає проблема рівності прав чоловіків і жінок.

Питання всебічного дослідження відтворення фемінітивів різними мовами набуває сьогодні особливої актуальності в аспекті того, що мова стає дуже чутливою до гендеру. Такі зміни відбувалися під впливом ідей постмодернізму, що визнають сприйняття навколишнього світу лише через мовні форми. Мова — це система, яка розвивається разом із суспільством і дуже чутлива до змін і процесів, що відбуваються всередині нього.

Основною тенденцією, що характеризує сучасну мову, є її фемінізація. Довгий час жінки були позбавлені можливості здобува-

ти освіту, отримувати спеціальні знання або займати певні посади. Але сьогодні вони мають змогу займатися спортом, розвивати науку, опановувати різні види професій і навіть служити в армії. Отже, буде цілком закономірно називати їх фах, посаду та рід занять іменниками жіночого роду альтернативними іменникам чоловічого роду — фемінітивами.

Проте різні культури обирають свій шлях до фемінізаціїї мови — одні мають тенденцію до нейтралізації мови шляхом створення нових термінів без прив'язки до статі, інші творять фемінітиви від маскулінітивів або створюють різні артиклі для позначення гендеру. Часто може траплятися, що такі способи фемінізації лексики змішуються в межах однієї мови. Тому питання відтворення фемінітивів залишається недостатньо розкритим для перекладача і потребує детального вивчення.

Мета роботи — дослідити особливості вживання фемінітивів в українській публіцистиці та їх відтворення англійською мовою. Меті дослідження відповідають такі основні завдання: проаналізувати поняття фемінітивів у контексті сучасної публіцистики та визначити їх роль у ній; розглянути специфіку вживання фемінітивів в українській публіцистиці, дослідити особливості відтворення фемінітивів англійською мовою, розглянути перекладацькі стратегії, тактики та операції відтворення фемінітивів у перекладі української публіцистики англійською мовою.

Матеріали та методи дослідження. Матеріалом дослідження є сучасні публіцистичні тексти, підібрані з автентичних джерел. У процесі дослідження використовувалися такі методи: *критичний аналіз наукових джерел* з метою висвітлити теоретико-методологічні засади дослідження фемінітивів в українській публіцистиці та їх відтворення англійською мовою; *описовий метод* з метою збору та систематизації інформації про природу фемінітивів; *метод суцільної вибірки* з метою сформувати пласт фактичних прикладів.

Результати та дискусія. Публіцистика — це особливий вид творчості та результат діяльності суспільства, що нерозривно поєднаний із мистецтвом, філософією, наукою, історією. Також до публіцистики відносять твори, присвячені актуальним проблемам і явищам, що наявні у суспільстві та турбують громадськість. Публіцистичні твори висвітлюють нагальні проблеми суспільного життя, а також слугують

фактором культурного виховання та мають великий вплив на формування громадської думки.

З 90-х років минулого століття Рада Європи сповідує політику толерантності, вивчає питання та шляхи уникнення мовного сексизму в медіа та літературі, усвідомлюючи, яку ролі відіграє публіцистика та журналістика у житті людини. Історично так склалося, що жінки протягом тривалого часу не мали рівних можливостей із чоловіками. Проте сьогодні ця тенденція змінюється і українська мова стає більш різноманітною та гнучкою.

В медіапублікаціях обгрунтовується потреба фемінізації мови насамперед через реакцію мови на розширення сфер діяльності жінки, адже сьогодні вони не обмежуються обов'язками матері, дружини чи домогосподарки. Проте, слід сказати, що становище жінок у громадському та соціальному житті змінилися зовсім нещодавно. Фемінітиви в українській мові існували здавна, а жінки не тільки останніми роками почали досягати професійних успіхів. У медіапублікаціях наполягають на органічності фемінітивів для української мови. І в цьому ж вбачають одну з основних відмінностей між російською та українською мовами. Саме під натиском російської мови в радянські часи з української були вилучені навіть ті фемінітиви, які були наявні в «Словнику української мови» в 11 томах, що був вперше виданий 1970 року, зокрема слово «депутатка», яке почало використовуватися лише нещодавно (Пилипюк, 2019). Система російської мови відмінна від української, там немає 13 суфіксів для утворення іменників жіночого роду — фемінітивів. В російській їх чотири, і більшість з них несе в собі відтінок негативного значення та зневажливого ставлення.

Наприклад, «директорша» (рос.) — це не відповідник українського терміну «директорка». Тобто це не жінка на відповідній посаді, а дружина директора. До того ж суфікс -ш- додає фемінітиву зневажливого тону. І у зв'язку з тим, що для російської мови вживання фемінітивів є не дуже властивим процесом, за часів впливу русифікації, що почалася в 30-х роках, з української були витіснені більшість існуючих на той час фемінітивів.

Тож ще однією причиною активного вживання фемінітивів в публіцистиці, окрім боротьби за рівність прав чоловіків та жінок, вважають потребу дистанціюватися від російськомовного тоталітарного

дискурсу. Не секрет, що ми жили у такому суспільстві, де тоталітарність та ієрархічність були буденними реаліями. Не дивно і те, що тривалий час українська мова підлаштовувалась під російську. А от зараз, за короткий час незалежності, українці відчули бажання заповнити прогалини в українській мові та культурі, які сформувалися під час процесу русифікації. Українська мова довгий час знаходилась у пригніченому стані і зараз настав слушний момент відродити старі мовні традиції та заснували нові, які будуть питомо українськими, не навіяні впливом інших культур. Тож треба зауважити, що фемінітиви відіграють важливу роль в публіцистиці. Оскільки сама публіцистика, як напрям, є масштабним джерелом впливу на громадськість, фемінізація публіцистики не тільки сприяє формуванню певних настроїв у суспільстві щодо важливості зрівняння прав чоловіків та жінок, але й повертає українське слово на свій історичний шлях розвитку, відроджує давні мовні традиції, збагачуючи культурну скарбничку України.

Не варто забувати і про суто прагматичну роль фемінітивів в публіцистиці: вони дають можливість розкрити думку більш точно, влучно і лаконічно. Вони ніби дають більше свободи автору, більше простору для висловлювання. Вони дають можливість називати речі своїми іменами. Тобто зазначити, що жінка відіграє певну роль або обіймає певну посаду, або ж показати, що для українського суспільства жінка така ж важлива й активна в усіх сферах, як і чоловік. Що вона не займає другорядну позицію, а є повноцінною та прогресивною особистістю.

Від червня 2019 року почав діяти новий Український правопис, який регламентував порядок вживання фемінітивів, та було рекомендовано застосовувати ці норми і правила правопису в усіх сферах суспільного життя.

Фемінітиви – це іменники жіночого роду, альтернативні іменникам чоловічого роду, що позначають професію, вид діяльності, соціальний статус. Наприклад, секретар — секретарка, продюсер — продюсерка, бізнесмен — бізнесвумен. Виникнення фемінітивів зумовлювалося суспільно-політичними чинниками і залежало від розвитку суспільства на кожному історичному етапі (Беловольченко, 2018).

Найдавнішими за походженням у ранній писемний період були фемінітиви індоєвропейського та праслов'янського походження, які

позначали родинні зв'язки, та частина похідних слів, що виникла в праслов'янській мові: назви жінок за діяльністю, станом, статусом, стосунками, віковими ознаками — дщерь, госпожа, жена, кормилиця, мати, матерь, ремествениця, роба, сестра. В епоху феодальності виникла потреба розмежовувати населення за соціальним рівнем. Як наслідок, виникли фемінітиви для позначення жінок високого та низького стану — «дружина», «княгиня», «цариця», «наложниця», «рабиня». У XVI–XVII ст. рішенням Литовського статуту було узаконено однаковість майнових прав жінок і чоловіків. Жінки почали активніше залучатися до соціального життя, що й відобразилося на категорії фемінітивів — «дорадниця», «кредиторка», «стенничка». Олена Синчак зауважує, що на початку XX століття був справжній бум творення іменників жіночого роду. Велику роль зіграло збільшення кількості професій взагалі (Хрищук, 2021).

Крім фемінітивів, які виникли давно і до яких ми звикли, назви жінок в українській мові можна утворити кількома способами. Найбільш продуктивним і поширеним способом творення фемінітивів є суфіксація. Структура української мови налічує 13 суфіксів, що творять іменники жіночого роду, але на сьогодні найбільш продуктивними вважаються: -к-, -иц- (я), -ин- (я), -ес-. Найуживанішим є суфікс -к-, оскільки за його допомогою створено найбільшу кількість фемінітивів, як наприклад: дизайнер — дизайнерка, вчитель — вчителька. Не менш продуктивним є суфікс -иц-, який додається до чоловічої основи на -(н)ик, -ець, наприклад: вершник — вершниця, очільник — очільниця.

Зростає популярність суфікса -ин-, що додається до основ на приголосний, які дотепер взагалі вважали непіддатними фемінізації, наприклад: філолог — філологиня, німець — немкиня, боєць — бойчиня. Суфікс -ес- додається до іншомовної основи, наприклад: адвокат — адвокатеса, критик — критикеса. Наразі цей суфікс є найменш продуктивним.

Процеси, що відбуваються в англійській мові, дещо відрізняються, адже сама система мови інша. Гендерно забарвлені назви професій поступово замінюються гендерно нейтральними. Цю модель часто пропонують впровадити і в українській мові, але для нас це сумнівний шлях: адже в англійській мові категорія роду в іменників відсутня, тому такі слова, як «surgeon», «teacher», «firefighter» сприймаються

нейтрально. А в українській мові «хірург» — це перш за все іменник чоловічої статі, і так ми його і сприймаємо (Гаврилова, 2016).

Популярний спосіб утворення фемінітівиву в англійській мові — суфіксальний. Реалізується він шляхом заміни або додавання різних суфіксів до іменника чоловічого роду, наприклад: «actor» — «actress»; «hero» — «heroine». Також одним зі способів творення фемінітивів є заміна іменника з основою на -man, що безпосередньо вказує на чоловічу стать, на іменник жіночого роду. Наприклад, «landlord» замінюємо на «landlady», якщо ми говоримо про жінку. В рекомендаціях з гендерно нейтрального використання мови іменник чоловічої статі в складних словах змінюється на гендерно нейтральне — «person» або інші альтернативні гендерно нейтральні варіанти: barman — bar tender, spokesman — spokesperson (Дудоладова, 2003: 20).

Цікаво, що процес фемінізації у різних мовах відбувається порізному. Переклад фемінітивів вимагає не тільки гарного знання мови, але також великого рівня обізнаності та бажання щоразу вдосконалювати свої знання, адже процес фемінізації мови почав набирати обертів нещодавно, що призводить до постійних змін всередині кожної окремої мови, тому треба завжди підтримувати актуальність своїх знань аби мати змогу здійснювати коректний переклад. Перекладачу, який має справу з перекладом фемінітивів, слід враховувати національну специфіку мови оригіналу і в той самий час обирати такі еквіваленти або відповідники, які будуть зрозумілими для читача чи слухача мови перекладу.

Найпоширенішим способом відтворення фемінітиву англійською мовою вважають пошук відповідного еквівалента в мові перекладу, тобто аналога, який має відповідне значення, наприклад: «Як *прихильниця* критичної теорії, вихована в епоху буму народження нової Європи, як феміністка, яка вважає своїм обов'язком діяти в ім'я затвердження нового, я зобов'язана розділити відповідальність за минуле моєї культури та історії» (Здравомислова, Темкіна, 2000: 304). Англійська мова: «As a *critical thinker*, an intellectual raised in the baby-boom era of the new Europe, as a feminist committed to enacting empowering alternatives, I choose to make myself accountable for this aspect of my culture and my history».

Автором цих слів є жінка, яка використовує відповідні фемінітиви для позначення себе, проте перекладач вправно підбирає гендерно

нейтральний термін, що існує в мові перекладу, для того, щоб здійснити коректний переклад. Фемінітиви слід перекладати номінаціями жіночого роду, тобто фемінітивами, якщо такі існують в мові перекладу. Наприклад: «Деметра, *богиня* землі...» (Здравомислова, Темкіна 2000: 185). Англійська: «Demeter, *goddess* of the earth...».

На цьому прикладі ми бачимо, що, перекладаючи фемінітив «богиня», перекладач знаходить фемінітив-відповідник у мові перекладу — «goddess».

Наведемо ще один приклад: «*Продавчиня* Ірина Котєлєєва розповідає, що найпопулярніші смаки — чорниця, мед, ягоди та 12 трав. Жінки часто обирають Вишнівку зі смаком вишні» (Оксана Торхан, 2015). Англійська: «*Saleswoman* Iryna Kotielieva says that the most popular flavors are blueberry, honey, berries, and 12 herbs. Women often choose the cherry-flavored Vyshnivka». На цьому прикладі також чітко зрозуміло, що здійснюючи переклад фемінітива «продавчиня», перекладач добирає влучний відповідник, який давно існує та використовуються в англійській мові та є фемінітивом. Візьмемо до уваги ще один подібний приклад: «Дар'я Шаповалова: Бізнесвумен, яка стоїть за Mercedes-Benz Fashion Days, має глобальні амбіції». Англійською перекладач відтворив це таким чином: «Daria Shapovalova: Businesswoman behind Mercedes-Benz Fashion Days has global ambitions». Фемінітив «бізнесвумен» відтворено англійською за допомогою відповідника, що є в мові перекладу.

Проте далеко не до всіх маскулінітивів можна підібрати фемінітив. Адже в багатьох мовах вважається продуктивним спосіб нейтралізації лексики. Розглянемо приклад: «У неділю *членкиня* знімальної групи, яка працювала з Голлсом над іншим проєктом, повідомила, що висловила занепокоєння щодо безпечності його поведінки у 2019 році». «On Sunday, a *crew member* who worked with Halls on another project said she had raised safety concerns about him in 2019».

На перший погляд може здатися, що перекладач некоректно переклав слово «членкиня», адже для нас *«crew member»* перекладається як *«член команди»* і носить в собі характеристику чоловічого роду. Проте в англійській мові категорія роду в іменників відсутня, тому такі слова, слово «member» можна вживати по відношенню як до жінки, так і до чоловіка, адже воно вважається гендерно нейтральним. Тому в цьому випадку перекладач здійснює операцію наближеного перекла-

ду. Суть цього прийому в тому, що замість іноземної реалії перекладач використовує реалію ПЯ, яка володіє власною національною специфікою, але в той же час має багато спільного з реалією іноземних мов.

Візьмемо до уваги наступний приклад: «Шаповалова є *засновницею* та креативною директоркою Mercedes-Benz Kiev Fashion Days» (Трач, 2016).

Англійською речення перекладається наступним чином: «Shapovalova is a founder and creative director of Mercedes-Benz Kiev Fashion Days». В англійській мові немає фемінітивів, за допомогою яких можна б було відтворити українські «засовниця» та «директорка». Проте є гендерно нейтральні іменники «founder» та «directior», вживаючи які, перекладач здійснює операцію наближеного перекладу.

Розглянемо інший приклад: «– Вочевидь, він вирішив, що пара садових парасольок не варті такого, й стійко зустрів удар долі», — пояснила *чиновниця*».

Англійська: «Obviously he wasn't going to do that for the sake of a couple of garden umbrellas, in terms of bumping up his premium, so he's just sort of had to take it on the chin», *she* said». У цьому випадку перекладач, не знайшовши еквівалентного відповідника фемінітиву «чиновниця», вдався до операції опущення, вживши займенник «she». Прийом опущення лексичних елементів — це вилучення слів або навіть цілих речень. Застосування прийому опущення в деяких випадках може бути пов'язане зі спробою і бажанням перекладача прибрати з тексту перекладу зайві елементи оригінального тексту або, як в нашому випадку, із неможливістю дібрати влучний відповідник.

Наведемо подібний приклад: «Вже кілька років дівчина створює картини з усього, що є під рукою, а найчастіше — з їжі. «Мене надихає усе, що мене оточує!» — каже *мисткиня*». Англійською це перекладено наступним чином: «For several years, the girl has been creating paintings from everything and most often — from food. «I am inspired by everything around me!» — she says». У цьому випадку автор також використовує операцію опущення, оскільки неможливо дібрати фемінітив до слова «мисткиня» у мові перекладу.

Також нерідко перекладачі вдаються до прийому додавання. Щоб правильніше і зрозуміліше передати зміст вихідного матеріалу, у перекладача може виникнути потреба ввести кілька додаткових слів. Причиною цьому є відмінності синтаксису, граматики, відсутність

чітких лексико-семантичних еквівалентів у мові перекладу, а також іноді чисто стилістичні міркування.

Наприклад: «Раніше ЗМІ повідомляли, що викладача університету, радянського та українського актора Володимира Талашка звинувачують у сексуальних домаганнях до *студенток*». «Earlier, the media reported that the university teacher, Soviet and Ukrainian actor Volodymyr Talashko was accused of sexual harassment of *female students*».

Аналізуючи цей приклад, можна дійти висноку, що перекладач вирішив відтворити фемінітив «студентка» шляхом здійснення операції додавання. Адже якщо б перекладач вжив гендерно нейтральне слово «student», сенс висловлювання змінився б. Тому, аби за контекстом читачеві було зрозуміло, що ми говоримо саме про жінку, перекладач додає термін «female», конкретизуючи значення іменника «student». Розглянемо наступний приклад: «Академічне навчання Линів навчило її, що вона вступає в «чоловічий світ», оскільки була єдиною *студенткою*, яка вступила на курс оперно-симфонічного диригування у Львівській національній музичній академії імені Миколи Лисенка». «Lyniv's academic studies taught her that she was entering a «a man's world», as she was the only *female student* enrolled in the opera and symphony conducting course at Mykola Lysenko Lviv National Music Academy» (Мохончук, 2021).

У цьому прикладі також проілюстрована операція додавання. Задача перекладача — зробити акцент та тому, що це була саме студентка, жінка, застосовуючи еквівалентний фемінітив. Проте такого в англійській мові немає й існує лише гендерно нейтральний іменник «student». Якщо перекладач відтворив би фемінітив «студентка», переклавши його як «student» в тексті, сенс висловлювання був би викривлений.

Розглянемо наступний приклад: «Особисто я відчуваю, що *учасники та учасниці* феміністського руху мають мріяти навіть про більше, ніж про викорінення гноблення жінок». Англійською ми перекладемо це наступним чином: «I personally feel that the feminist movement must dream of even more than the elimination of the oppression of women». В цьому випадку ми здійснюємо операцію генералізації — явище протилежне конкретизації. Тобто заміна слова чи словосполучення вихідної мови з більш вузьким значенням словом чи словосполученням цільової мови з ширшим значенням.

Іноді перекладачі вдаються до операції контекстуальної заміни. Це така лексична перекладацька трансформація, внаслідок якої перекладним відповідником стає слово або словосполучення, що не є словниковим відповідником і що підібрано із врахуванням контекстуального значення слова, яке перекладається, його контексту вживання та мовленнєвих норм і традицій мови перекладу. Наприклад: «Коли я розплачувався в аптеці, *аптекарка* запитала, чи мені не потрібен пластир для розбитої губи». Англійською це відтворено так: «As I was counting out the change in the drugstore, *the sales lady* asked me if I needed a bandage for my split lip». Не дібравши відповідника до фемінітива «аптекарка», автор вирішив здійснити контекстуальну заміну, відтворивши іменник як *«sales lady»*, словниковий переклад якого — «продавчиня». Проте, оскільки за контекстом нам зрозуміло, що події відбуваються саме в аптеці, а не в магазині, то переклавши фемінітив «аптекарка» таким чином, ми не спотворимо сенс речення.

Висновки. Отже, з усього вищесказаного можна зробити висновок, що фемінітиви відіграють важливу роль в сучасній публіцистиці. По-перше, використовуючи старі та створюючи нові фемінітиви, ми збагачуємо українську культурну традицію. Це дозволяє дистанціюватися від багатовікового впливу російської мовної культури, яка не така гнучка та фемінізована. Це прискорює відродження питомо українських традицій, та повертає до обігу фемінітиви, що були наявні в мові до початку русифікації. Також вживання фемінітивів дозволяє публіцистам бути більш точними, влучними та лаконічними, адже чим більше в мові лексичних одиниць, тим ширше її кордони. І одна з найголовніших ролей фемінітивів у публіцистиці — це безпосередній вплив публіцистики на суспільство. Чим більше фемінітиви будуть з'являтися у ЗМІ, кінодокументалістиці та в цілому в літературі, тим швидше зникнуть упереджене ставлення щодо жінок на певних посадах та стереотипи про «жіночі» та «чоловічі» професії.

Враховуючи особливості процесу фемінізації мови, які активно проходять в усіх культурах світу, відтворити повністю змістовний сенс висловлювання, правильно розставити акценти не завжди є простим. Проте під час дослідження було зроблено висновок, що найпродуктивнішою операцією при відтворенні фемінітивів в українській публіцистиці англійською мовою є пошук відповідного еквіваленту. Якщо потрібний еквівалент в мові перекладу відсутній, то перекладa-

чі часто здійснюють такі операції як опущення, додавання, наближений переклад, рідше — генералізація та контекстуальна заміна.

Питання відтворення фемінітивів англійською мовою цікаве тим, що процеси фемінізації мови зараз все більше набувають своєї актуальності та стають більш динамічними із кожним роком. Мова, як джерело відображення суспільства, реагує на зміни в ньому, тому разом зіз зміною значення жінки в суспільному житті змінюється й мова — стає більш гнучкою, пластичною та збагачується новими термінами.

ЛІТЕРАТУРА

Хрищук А. Що таке фемінітиви та навіщо їх вживати? *Explainer*. 2021. URL: https://explainer.ua/shho-take-feminitivi-ta-navishho-yih-vzhivati// (дата звернення: 18.10.2021).

Архангельська А. М. До проблеми словотвірної фемінізації в українській мові новітньої доби: традиція і сучасність. *Мовознавство*. 2013. № 6. С. 27–40.

Архангельська А. М. Фемінні інновації в новітньому українському назовництві. *Мовознавство*. 2014. № 3. С. 34–50.

Беловольченко Г. Що таке фемінітиви і як їх утворювати. Секція: електрон. наук. фахове вид. 2018. URL: https://section.in.ua/erudition/feminities/ (дата звернення: 17.09.2020).

Гаврилова Д. Как «авторки» и «экспертки» меняют языки и реальность. *Wonderzine*. 2016. URL: https://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/222195-autorka (дата звернення: 18.10.2021).

Гендер для медій: [підруч. із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей / Малес Л., Марценюк Т., Плахотнік О. та ін.]; за ред. М. Маєрчик. К.: Критика, 2013. 219 с.

Грушин Б. А. Мнение о мире и мир мнений. М. : Политиздат, 1967. С. 64–67.

Дудоладова О. В. Динаміка мовної репрезентації гендера в англійському публіцистичному дискурсі (друга половина XX ст. — початок XXI ст.): автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». Х., 2003. 20 с.

Емірсуінова Г. І. Лексикон сучасного фемінізму (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». К., 2003. 19 с.

Хрестоматия феминистских текстов / переводы / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Дмитрий Буланин, 2000. 304 с.

Космеда Т. А. Гендерна лінгвістика в Україні: історія, теоретичні засади, дискурсивна практика / Т. А. Космеда, Н. А. Карпенко, Т. Ф. Осіпова, Л. М. Саліонович, О. В. Халіман. Х.: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; Дрогобич: Коло, 2014. 472 с.

Лишка Я. Фемінітиви в українській мові: запозичені неологізми, чи традиційні словотвірні форми? *Amnesty International Ukraine*. 2019. URL: http://report2018.tilda.ws/blogs/feminityvy (дата звернення: 18.10.2021).

Мартинюк А. П. Регулятивна функція гендерно маркованих одиниць мови (на матеріалі сучасного англомовного публіцистичного дискурсу) : автореф. дис. ... д-ра філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови». К., 2006. 40 с.

Маслова Ю. П. Гендерний дискурс сучасних друкованих україномовних ЗМІ : автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Луцьк, 2011. 20 с.

Трач Н. Шаповалова Д. Бізнесвумен, що стоїть за Mercedes-Benz Fashion Days, має глобальні амбіції. *Kyiv Post*. 2016. URL: https://www.kyivpost.com/special/daria-shapovalova-businesswoman-behind-mercedes-benz-fashion-days-global-ambitions.html// (дата звернення: 09.11.2021).

Торхан О. Путівник по фруктовому лікеру української торгової марки. *Kyiv Post*. 2015. URL: https://www.kyivpost.com/article/guide/food-clubs/guide-to-ukrainian-trademark-fruit-liqueur-400453.html// (дата звернення: 09.11.2021).

Пилипюк С. Маркетологиня, водійка та підприємиця: що таке фемінітиви та чому ми їх вживаємо. Та до чого тут гендерна рівність і русифікація. Режим доступу: https://www.the-village.com.ua/village/city/talk/285571-marketologinya-vodiyka-tapidpriemnitsya-scho-take-feminitivi-ta-chomu-mi-yih-vzhivaemo

Чорнієвич М. Фемінітиви притаманні українській мові, це не якесь нове явище — мовознавиця. Режим доступу: https://gazeta.ua/articles/ istoriya-movi/_feminitivi-pritamanni-ukrayinskij-movi-ce-ne-yakes-nove-yavische-movoznavicya/843774

Мохончук Я. Українська жінка-диригент творить історію світу. *Kyiv Post*. 2021. URL: https://www.kyivpost.com/lifestyle/ukrainian-female-conductor-makes-history-across-the-world.html// (дата звернення: 09.11.2021).

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ФЕМИНИТИВОВ В ПЕРЕВОДЕ УКРАИНСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Илона Дерик

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры перевода и теоретической и прикладной лингвистики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e-mail: ilonaderik@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–8979–4745
Researcher ID: AAJ-3411–2020

Дарья Гуцал

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e-mail: dashasiletskaja@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–5614–2951

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию особенностей феминитивов в переводе современной украинской публицистики на английский язык. Актуальность работы обусловлена неотложной потребностью комплексного исследования феминитивов в украинском языке и их перевода на английский. Целью исследования является анализ особенностей перевода феминитивов в современной украинской публицистической литературе на английский. В результате исследования авторы приходят к выводу, что перевод украинских феминитивов должен придерживаться языковой традиции и организации лексической и грамматической систем того языка, с помощью которого осуществляется перевод. Воспроизведение феминитивов в переводе с украинского на английский требует привлечения разного рода трансформаций: лексических, грамматических, стилистических. Предметом исследования являются феминитивы — группы слов женского рода, обозначающие определенное состояние, статус, профессию, которые в основном возникают от маскулинитивов суффиксальным способом. Однако каждому языку присущи свои способы создания феминитивов. Прежде всего это зависит от грамматической, лексической и морфологической систем, существующих в том или ином языке. Например, в украинском, французском и немецком языках используется суффиксальный способ создания феминитивов. В испанском языке наиболее продуктивным является способ добавления окончания -а к существительному мужского рода. Однако нередко род определяется с помощью определенного

артикля. В английском языке гендерно окрашенные существительные постепенно заменяются гендерно нейтральными, например, «police officer», «firefighter». Или слова с четким указанием на мужской пол заменяются словами с обозначением женского пола. Например, «landlord» заменяем на «landlady», если мы говорим о женщине. Из этого можно сделать вывод, что переводчику нужно тщательно изучать все уровни организации языка перевода, чтобы ориентироваться в том, какие способы феминизации языка ему присущи. При анализе мы определили, что при воспроизведении украинских феминитивов на английском языке наиболее часто применяются тактика передачи релевантной информации и тактика прагматичной адаптации текста, реализуемые с помощью таких переводческих операций, как использование межъязыковых и переводческих соответствий, опущение, добавление и приближенный перевод.

Ключевые слова: *феминитивы, перевод, феминизация языка, гендер, публицистика.*

FEATURES OF REPRODUCTION OF FEMINITIVES IN THE TRANSLATION OF UKRAINIAN JOURNALISM INTO ENGLISH

Ilona Derik

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Translation and Theoretical and Applied Linguistics, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
Odesa, Ukraine
e-mail: ilonaderik@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–8979–4745
Researcher ID AAJ-3411–2020

Daria Hutsal

Master Student in Philology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
Odesa, Ukraine
e-mail: dashasiletskaja@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–5614–2951

SUMMARY

The article is devoted to the study of the peculiarities of feminitives in the translation of modern Ukrainian journalism into English. The urgency of the work is due to the urgent need for a comprehensive study of feminitives in the Ukrainian language and their translation into English. The aim of the research

is to analyze the peculiarities of the translation of feminitives in modern Ukrainian publicist literature into English. As a result of the research, the authors come to the conclusion that the translation of Ukrainian feminitives should adhere to the linguistic tradition and organization of the lexical and grammatical systems of the language in which the translation is performed. Reproduction of feminitives translated from Ukrainian into English requires the involvement of various transformations: lexical, grammatical, stylistic. The subject of research is feminitives — such groups of feminine words that denote a certain state, status, profession and are mostly formed from masculinitives in a suffixal way. However, each language has its own ways of creating feminitives. First of all, it depends on the grammatical, lexical and morphological systems that exist in a language. For example, in Ukrainian, French and German, the suffix method of creating feminitives is used. In Spanish, the most productive way is to add the ending -a to the masculine noun. However, often the genus is determined by a particular article. In English, gender-colored nouns are gradually being replaced by gender-neutral ones, such as "police officer", "firefighter". Alternatively, words with a clear indication of male gender are replaced by words denoting female gender. For example, we replace "landlord" with "landlady" if we are talking about a woman. From this we can conclude that the translator needs to carefully study all levels of organization of the language he translates in order to orientate in what ways of feminization of the language are inherent in them. During the analysis, we found that when reproducing Ukrainian feminitives in English, the most commonly used tactics are the transfer of relevant information and the tactics of pragmatic adaptation of the text, which are implemented through such translation operations as interlanguage and translation matching, omission, addition and approximate translation.

***Key words**: feminitives, translation, feminization of language, gender, journalism.*

REFERENCES

Alina Khrishchuk. Shcho take feminityvy ta navishcho yikh vzhyvaty? Explainer. 2021. URL: https://explainer.ua/shho-take-feminitivi-ta-navishho-yih-vzhivati// (data zvernennya: 18. 10. 2021).

Arkhanhel′s′ka O. M. Do problemy slovotvirnoyi feminizatsiyi v ukrayins′kiy movi novoyi doby: tradytsiya i suchasnist′. Movoznavstvo. 2013. № 6. S. 27–40

Arkhanhel′s′ka O. M. Feminni innovatsiyi u novitn′omu ukrayins′komu nazvnytstvi / O. M. Arkhanhel′s′ka // Movoznavstvo. 2014. № 3. S. 34–50.

Bilovol′chenko H. Shcho take feminityvy i yak yikh utvoryuvaty. Sektsiya: elektron. nauk. profesiynyy vyhlyad. 2018. URL: https://section.in.ua/erudition/feminities/ (data zvernennya: 17. 09. 2020)

Havrylova D. Yak «avtorky» ta «ekspertky» zminyuyut′ movy ta real′nist′. Wonderzine. 2016. URL: https://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/222195-autorka (data zvernennya: 18. 10. 2021).

Hender dlya mediy: [pidruch. iz hendernoyi teoriyi dlya zhurnalistyky ta inshykh sotsiohumanitarnykh spetsial′nostey] / [Males L., Martsenyuk T., Plakhotnik O. ta in.]; za red. M. Mayerchyk. — K.: Krytyka, 2013. — 219 s.

Hrushin B. A. Dumka pro myr ta svit dumok / B. A. Hrushyn. — M.: Politvydav. — 1967. — S. 64–67.

Dudoladova O. V. Dynamika movnoyi reprezentatsiyi hendera v anhliys′komu publitsystychnomu dyskursi (druha polovyna KHKH st. — pochatok KHKHI st.): avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. filol. nauk: spets. 10.02.04 “Hermans′ki movy” / O. V. Dudoladova. — KH., 2003. — 20 s.

Emirsuinova H. I. Leksykon suchasnoho feminizmu (na materiali anhliys′koyi movy): avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. filol. nauk: spets. 10.02.04 “Hermans′ki movy” / H. I. Emirsuyinova. — K., 2003. — 19 s.

Zdravomyslova, Temkina 2000 — Khrestomatiya feminist·s′kykh tekstiv. Pereklady/za red. YE. Zdravomyslovoyi, A. Temkina. — SPb. : Dmytro Bulanin, 2000. — 304 s.

Kosmed T. A. Henderna linhvistyka v Ukrayini: istoriya, teoretychni zasady, dyskursyvna praktyka: [kolekt. monohr.]/T. A. Kosmeda, N. A. Karpenka, T. F. Osipova, L. M. Salionovych, O. V. Khaliman. — KH.: KHNPU im. H. S. Skovorodi; Drohobych: Kolo, 2014. — 472 s.

Lyshka YA. Feminityvy v ukrayins′kiy movi: zapozycheni neolohizmy, chy tradytsiyni slovotvirni formy? Amnesty International Ukraine. 2019. URL: http://report2018.tilda.ws/blogs/feminityvy (data zvernennya: 18. 10. 2021).

Martynyuk O. P. Rehulyatyvna funktsiya henderno markovanykh odnyts′ movy (na materiali suchasnoho anhlomovnoho publitsystychnoho dyskursu): avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya d-ra filol. nauk: spets. 10.02.04 “Hermans′ki movy” / O. P. Martynyuk. — K., 2006. — 40 s.

Maslova YU. P. Hendernyy dyskurs suchasnykh drukovanykh ukrayinomovnykh ZMI: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. filol. nauk: spets. 10.02.01 «Ukrayins′ka mova»/ YU. P. Maslova. — Luts′k, 2011. — 20 s. 31

Nataliya Trach. Dar’ya Shapovalova: Biznesvumen, shcho stoyit′ za Mercedes-Benz Fashion Days, maye hlobal′ni ambitsiyi. Kyiv Post. 2016. URL: https://www.kyivpost.com/special/daria-shapovalova-businesswoman-behind-mercedes-benz-fashion-days-global-ambitions.html// (data zvernennya: 09. 11. 2021).

Oksana Torkhan. Putivnyk po fruktovomu likeru ukrayins′koyi torhovoyi marky. Kyiv Post. 2015. URL: https://www.kyivpost.com/article/guide/food-clubs/guide-to-ukrainian-trademark-fruit-liqueur-400453.html// (data zvernennya: 09. 11. 2021).

Pylypyuk S. Marketolohynya, vodiyka ta pidpryyemytsya: shcho take feminityvy ta chomu my yikh vzhyvayemo. Ta do choho tut henderna rivnist′ i rusyfikatsiya [Elektronnyy resurs] / S. Pylypyuk. Rezhym dostupu: https://www.the-village.com.ua/village/city/talk/285571-marketologinya-vodiyka-tapidpriemnitsya-scho-take-feminitivi-ta-chomu-mi-yih-vzhivaemo

Chorniyevych M. Feminityvy prytamanni ukrayins′kiy movi, tse ne yakes′ nove yavyshche — movoznavytsya. [Elektronnyy resurs]/M. Chorniyevych. Rezhym dostupu: https://gazeta.ua/articles/ istoriya-movi/_feminitivi-pritamanni-ukrayinskij-movi-ce-ne-yakes-nove-yavische-movoznavicya/843774

Yana Mokhonchuk. Ukrayins′ka zhinka-dyryhent tvoryt′ istoriyu svitu. Kyiv Post. 2021. URL: https://www.kyivpost.com/lifestyle/ukrainian-female-conductor-makes-history-across-the-world.html// (data zvernennya: 09. 11. 2021).

Стаття надійшла до редакції 15.10.2021

УДК 811.111'01'366.52
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-24

ДРЕВНЕАНГЛИЙСКИЕ АНТРОПОНИМЫ-КОМПОЗИТЫ С ЭКСПОНЕНТОМ w [e]ald-

Александр Илиади

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой методик дошкольного и начального обучения Центральноукраинского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченко
Кропивницкий, Украина
e-mail: alexandr.iliadi@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0001–5078–8316

Ирина Снисаренко

кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков и методики их преподавания Центральноукраинского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченко
Кропивницкий, Украина
e-mail: polina_girl96@ukr.net
ORCID ID https://orcid.org/ 0000–0002–1045–9291

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются структура и лексический состав древнеанглийских двуосновных антропонимов с ядерным компонентом subst. weald, (др.-сакс.) wald 'власть', 'сила, мощь', 'защита, покровительство', adj. weald, (др.-сакс.) waldo 'могущественный'. Устанавливаются комбинаторные семантические свойства w [e]ald-, позволяющие этому компоненту избирательно сочетаться с иными лексическими основами. Наблюдение над семантикой слов, выступающих в пре- или постпозиции относительно weald-/wald-, приводит к классификации изучаемых антропонимических композитов и далее — к распределению имён по семантическим полям, в рамках которых они были сформированы («война», «сфера сакрального», «общественный строй», «морально-этические категории», «ратные достоинства воина и слава о нём», «названия народов», «окружающий мир и его состояние», «цветообозначения», «абстрактные понятия»).

Ввиду того, что многие из антропонимов-композитов имеют буквальные структурно-этимологические аналоги в архаичном именнике

© Илиади А., Снисаренко И., 2021

*других подгрупп германской группы индоевропейских языков, оказывается возможной реконструкция сохранённого древнеанглийскими памятниками фрагмента прагерманского антропонимикона с экспонентом *walda-.*

***Ключевые слова**: антропоним, древнеанглийский, прагерманский, структура, семантика, прототип, реконструкция.*

Введение. Одной из самых многочисленных групп имён в системе древнеанглийской антропонимии оказывается сумма двуосновных лексем с экспонентом *weald* ‘власть’, ‘сила’, *weald* adj. ‘мощный’, ‘сильный, могущественный’, др.-сакс. *wald* (в сложениях *ala-*, *alo-waldo* ~ д.-в.-н. *al-walto*), известным и как отдельное личное имя, ср. *Waldo* presbiter (Diplomatarium Anglicum, 1865: 144), *Wealda* presbyter (Diplomatarium Anglicum, 1865: 156). Как и во многих иных единицах этой структурной категории, ядерный компонент способен занимать как пре-, так и постпозицию относительно иной лексической основы, привлекаемой для создания определённого культурного смысла. А поскольку речь идёт об очень архаичном слое английского именника, унаследованном из прагерманской эпохи, подобные смыслы не всегда чётко распознаются, в том числе из-за неопределённости грамматических связей, грамматической омонимии, неизбежной при соединении двух основ (проблема особо актуальна при реконструкции прагерманской антропонимии, ср.: Топорова, 1996: 88). **Прояснить семантику сложения может реконструкция микротекста (словосочетания или короткого предложения, воспроизводимых в языке права или поэтическом языке), лежащего в основе антропонима. Для достижения этой цели необходимы по возможности исчерпывающий список древнеанглийских composita и их предварительная оценка с позиций семантики препозитивного определения.** Этой предварительной работе и посвящена настоящая статья, которая ставит чисто **практическую задачу** — общее описание композитов с *w* [*e*]*ald-*. Литература, имеющая отношение к теме работы, задействуется по мере необходимости в процессе анализа фактажа. Основным **материалом** для исследования послужили антропонимы-композиты, выбранные из древнеанглийских правовых документов периода Гептархии (ок. 500 — середина IX в. н. э.) и лексикографических источников, фиксирующих древнеанглийскую ономастику этой эпохи (167 «идеальных» форм и свыше 500 их орфографических вариантов). **Методы исследования** — метод сплошной выборки материала из источников,

описательный метод, этимологический, сравнительно-исторический, метод реконструкции.

Анализ материала и результаты

I. СТРУКТУРНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

Антропонимы с *weald, wald* в препозиции

W [e]ald-beorht: *Waldpret*, *Waldebertus* (Searle, 1897: 479); **W [e]ald-burh**: *Walburgis*, *Walpurga*, *Waltpurgis* (Searle, 1897: 476, 477), **W [e]ald-friþ**, **W [e]ald-frið**: *Ualdfrith* (Sweet, 1885: 159, 491), *Wealdfrith*, *Waltferth* (Searle, 1897: 477); **W [e]ald-gær**: *Waldgerus* (Searle, 1897: 479); **W [e] ld-gȳð**: *Ualdgith* (Sweet, 1885: 154, 491), *Wealdgyth* (Searle, 1897: 479); **W [e] ld-heard**: *Wealdheard* (Searle, 1897: 479); **W [e]ald-helm**: *Wealdhelm* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 123; Sweet, 1885: 445: кент.); **W [e] ald-heri**, (по́зднее) **W [e]ald-here**: *Uuealdhere* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 99), *Ualdheri*, *Uualdhere*, *Wealdhere*, *Ualdharius* (Sweet, 1885: 143, 427, 491), *Walter*, *Waltere*, *Waldere*, *Waltheri* (Searle, 1897: 477, 479), др.-сакс. *Walt-ere* (Топорова, 1996: 20); **W [e]ald-hūn**: *Walthun* (Searle, 1897: 480); **W [e]ald-mær**: *Wealdmær* (Searle, 1897: 480); **W [e]ald-man**: *Wealdman* (Searle, 1897: 480); **W [e]ald-rǣd**: *Wealdred* (Searle, 1897: 480); **W [e]ald-ric**: *Wealdric* (Searle, 1897: 480); **W [e]ald-þegn**: *Wealdthegn* (Searle, 1897: 480); **W [e]ald-þrȳþ**: *Wealdthryth*, *Waldetrudis* (Searle, 1897: 480); **W [e]ald-wine**: *Walduinus*, *Waldinus*, *Waldwin* (Searle, 1897: 476, 480); **W [e]ald-wulf**: *Waldolf* (Searle, 1897: 480).

Антропонимы с *weald, wald* в постпозиции

Ælf-w [e]ald: *Ælfwald* dux (Diplomatarium Anglicum, 1865: 156), *Ælfwold* minister (Diplomatarium Anglicum, 1865: 165), *Aelfwold* dux (Diplomatarium Anglicum, 1865: 184), *Alfwold* dux (Diplomatarium Anglicum, 1865: 187, 195, 218, 234), *Alfuuold* episcopus (Diplomatarium Anglicum, 1865: 210, 239), *Ælfuuold* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 291), нортумбр. *Aelfwald* Alduulfing, кент. *Elfwald*, *Aelfuald*, *Aelfwald* (Sweet, 1885: 154, 171, 162, 458, 491), *Ælbwald*, *Elwald*, *Elweald*, *Ælwald* (Searle, 1897: 24, 25, 227, 533); **Æsc-w [e]ald**: *Aescuald* (Sweet, 1885: 156, 491); **Æþel-w [e]ald**: *Æpelwald* episcopus (Diplomatarium Anglicum, 1865: 66, 73), *Æþelwald* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 140), *Athelwoldus*

(Diplomatarium Anglicum, 1865: 191), *Aþeluuold* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 192), *Aþelwold* minister (Diplomatarium Anglicum, 1865: 195), *Æpeluuoldus* abbas (Diplomatarium Anglicum, 1865: 193), *Apelwold* abbas (Diplomatarium Anglicum, 1865: 194), *Etheluuoldus* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 219), *Adeluuolde* bisceope (Diplomatarium Anglicum, 1865: 230), *Adulualdi*, кент. *Aedelvald*, *Oedelwald*, кент. *Epelwald* (Sweet, 1885: 146, 174, 178, 445 (кент.), 491), он же как *Aepelwald* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 76), *Epelweald* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 120, 123), *Æpelwold* dux (Diplomatarium Anglicum, 1865: 133), *Aþelwold* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 187), *Oethelwald* episcopus (Diplomatarium Anglicum, 1865: 68), *Eþelwald* (140), *Ediluald*, *Aepiluuald* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 146), с утерей сонанта *Æpewald* (Sweet, 1885: 436);

Ar-w [e]ald: *Arualdi* regis (Sweet, 1885: 143, 491);

Bad-w [e]ald: *Baduuald* (Sweet, 1885: 157, 159); **Beorht-w [e]ald**: [*B*]*ryhtwald* dux (Diplomatarium Anglicum, 1865: 128), *Brihtwald* minister (Diplomatarium Anglicum, 1865: 195), *Brihtwold* minister (Diplomatarium Anglicum, 1865: 270), *Bryhtwald* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 273), нортумбр. *Berhtwaldus* (в названии замка), *Berctuald*, *Berhtualdi*, *Berch*[*t*]*uald*, *Bercuald*, *Berhtuualdus*, *Berichtualdus*; др.-сакс. *Berhtwald* (Sweet, 1885: 135, 167, 425, 491), *Bergtwald* (Searle, 1897: 104); **Beorn-w [e]ald** (Sweet, 1885: 491; Searle, 1897: 122): *Beornwald* presbiter (Diplomatarium Anglicum, 1865: 69), *Beroldus*, *Berewald* (Searle, 1897: 103); **Bet-w [e]ald**: *Betuald* (Sweet, 1885: 159, 162, 491); **Bil-w [e]ald**: *Biluuald* (Sweet, 1885: 159, 491), *Biliwald* (Searle, 1897: 541); **Blīð-w [e]ald**: *Blipuald* (Sweet, 1885: 159, 491); **Bōt-w [e]ald**: *Botuald* (Sweet, 1885: 161, 491); **Breguweald**: *Breowoldes* ham, *Bregwald* (Searle, 1897: 113–114); **Burg-w [e]ald**: *Burhweald*, *Burewald*, *Buruolt*, *Burhwold*, *Burwold*, *Burgoaldus* (Searle, 1897: 122, 543); **Byrn-w [e]ald**: *Byrnwald* dux (Diplomatarium Anglicum, 1865: 47, 55), мерс. *By* [*r*]*nwald*, *Brynuald* (Sweet, 1885: 163, 455, 491);

***Cæd-w [e]ald** (?): *Caeduald* (Sweet, 1885: 147); **Cēn-w [e]ald**, **Cнn̄-w [e]ald**: кент. *Co* (*en*)*wald*, *Coenwald*, *Coenuualdi* (Sweet, 1885: 439, 442, 457, 491), *Cænwald* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 58), *Cenwald* epc̃s (Diplomatarium Anglicum, 1865: 187), *Cenuuald* episcopus (Diplomatarium Anglicum, 1865: 190), *Kenwald* episcopus (Diplomatarium Anglicum, 1865: 192), *Coenwald* biscop (Diplomatarium Anglicum, 1865: 192), *Cenwold*, *Kenwold* (Searle, 1897: 140, 545); **Cent-w [e]ald**: *Kentuald* (Sweet, 1885:

159, 491); **Cēol-w [e]ald**: *Ceoluald*, *Ceolwald* Cupuulfing — прародитель западносаксонских королей *Ceolwald*, son of Cuthwulf (Sweet, 1885: 159, 179, 491, 618); **Cūþ-w [e]ald**: *Cuduald*, *Cuthuald*, *Cupuald* (Sweet, 1885: 147, 161, 491), *Cudwald*, *Cuthweald* (Searle, 1897: 145, 150); **Cwic-w [e]ald**: *Cui* [*c*]*uald* (Sweet, 1885: 163, 491), *Cwicweald* (Searle, 1897: 152); **Cyne-w [e]ald**: *Kinewaldus* rex, *Cynewealdpresbiter* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 106, 229), нортумбр. *Cynewald*, *Cyniuald* (Sweet, 1885: 106, 166, 170, 491);

Dæg-weald: *Dagoaldus* (Searle, 1897: 162); **Dene-w [e]ald**: *Denewald* (Sweet, 1885: 492, 545; Searle, 1897: 164); **Dēor-w [e]ald** (Sweet, 1885: 492): *Diarweald* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 123), *Diarwald* (Searle, 1897: 165); **Dod-weald**: *Dodoaldus*, *Dudweald* (Searle, 1897: 167, 171); **Dom-w [e]ald** (Searle, 1897: 168); **Don-w [e]ald** (Searle, 1897: 168); **Douenoldus** (Searle, 1897: 548); **Drag-w [e]ald**: *Dragoaldus* (Searle, 1897: 548); **Driht-w [e]ald**: *Dryhtweald* dux (Diplomatarium Anglicum, 1865: 120; Sweet, 1885: 492), *Dryhtwald* (Sweet, 1885: 438, 439), *Druchwald* (Searle, 1897: 169); **Dūn-w [e]ald**: *Dunwaldus* minister (Diplomatarium Anglicum, 1865: 36), он же *Dunwald* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 37);

Ēad-w [e]ald (Sweet, 1885: 492): *Eadwald* abbas (Diplomatarium Anglicum, 1865: 88; Sweet, 1885: 426, 440), *Eaduald*, *Eoduald* (Sweet, 1885: 155, 160), *Eaduuald* presbiter (Diplomatarium Anglicum, 1865: 106), *Eadweald* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 120), *Eadwold* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 289), *Edwoldus*, *Edwald*, *Eodwald* (Searle, 1897: 189); **Eald-weald**: *Alduald*, *Ealdwold* (Searle, 1897: 200); **Ealh-w [e]ald**: *Alchuald*, *Aluchuald* (Sweet, 1885: 160, 161, 492), *Ælhwald* (Searle, 1897: 207); **Ēan-w [e]ald**: *Eonuald*, *Eanuald* (Sweet, 1885: 160, 161, 492), *Eonweald*, *Eonold* (Searle, 1897: 230); **Earn-weald**: *Ernaldus* (Searle, 1897: 214); **Ecg-w [e] ald** (Sweet, 1885: 492): нортумбр. *Ecguald* (Sweet, 1885: 156, 158, 170), *Eguualdus* (Searle, 1897: 221); **Efen-w [e]ald**: *Efnuald* (Sweet, 1885: 163, 492); **Eofor-w [e]ald**: *Ebroaldus*, *Euroaldus*, *Euerweald*, *Eurewaldus* (Searle, 1897: 229, 238; последние две формы соотносительны с *euer-wīc* = *eofor-wīc* и др.-сакс. *evur* ‘кабан’; Bosworth, 1921: 261; Holthausen, 1963: 92); **Eorcen-w [e]ald**: biscop S. *Erkenwold* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 177), Sanctus *Erkenwaldus* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 178), *Ercenwold* biscop in Lundenceastre (Diplomatarium Anglicum, 1865: 648), *Earconwald*; *Ercunualdo*, *Hercu* [*n*]*ualdo*, *Hercunualdus*, *Erconualdus*, *Earconuald*, *Ercunuualdus*, *Ercinuald*, нортумбр. *Erconwald*, *Ercnuualdus*

(Sweet, 1885: 143, 167, 426, 492, 530), *Erchenold*, *Eorconweald*, *Earconuald*, *Ergnualdus* (Searle, 1897: 231); **Eormen-w [e]ald**: *Ermoldus*, *Erminoldus*, *Ermenald* (Searle, 1897: 232); **Eorp-w [e]ald**: нортумбр. *Earpualdo* filio Redualdi, *Eorpuualdo*, *Erpualdum*, *Eorupuald* (Sweet, 1885: 136, 161, 492); **Eo-w [e]ald**: *Eoaldus* (Searle, 1897: 233, 552); **Eren-w [e]ald**: *Erenolt* (Searle, 1897: 234);

Fær-w [e]ald: *Faroald*, *Faroaldus* (Searle, 1897: 239, 553); **Floc-w [e] ald**: *Flocoaldus* (Searle, 1897: 553); **Flod-w [e]ald** (Searle, 1897: 242); **Folc-w [e]ald**: *Folcuald* (Sweet, 1885: 158, 492); **Forþ-w [e]ald**: *Forthuald* (Sweet, 1885: 157, 492), *Forthweald* (Searle, 1897: 245); **Friþu-w [e]ald**: нортумбр. *Friduuald*, *Fripuuald*, *Friopuuald*, *Friopowald* (Sweet, 1885: 148, 156, 158, 169, 492, 500), *Frithuweald* (Searle, 1897: 248); **Frod-w [e]ald**: *Frodoaldus* (Searle, 1897: 250); **Frum-w [e]ald**: *Frumold* (Searle, 1897: 250); **Fulc-w [e] ald**: *Fulcoaldus* (Searle, 1897: 554);

Gær-w [e]ald: *Gerwold*, *Gerold*, *Geraldus*, *Geroldus* (Searle, 1897: 253, 555), *Geruald* (Sweet, 1885: 157, 159, 492); **Gald-w [e]ald**: *Galdualdus* (Searle, 1897: 555); **Gār-w [e]ald**: *Garuald* (Sweet, 1885: 155, 163, 492), *Garioaldus* (Searle, 1897: 555); **Gaus-w [e]ald**: *Gausualdus* (Searle, 1897: 555); **Geb-w [e]ald**: *Gebold* (Searle, 1897: 255); **Gen-w [e]ald**: *Genualdus* (Searle, 1897: 555); **Geon-w [e]ald**: *Geonuald* (Sweet, 1885: 161, 492); **Gir-w [e]ald**: *Giroldus* (Searle, 1897: 258); **Gisl-w [e]ald**: *Gisloldus*, *Gisloaldus* (Searle, 1897: 259, 556); **Gis-w [e]ald**: *Gisvaldus* (Searle, 1897: 259); **God-w [e]ald**: *Godweald* (Searle, 1897: 264); **Gol-w [e]ald**: *Golweald* (Searle, 1897: 267); **Grim-w [e]ald**: *Grimwald*, *Grimaldus*, *Grimoald* (Searle, 1897: 269); **Gud-w [e]ald**: *Gudweald* (Searle, 1897: 270); **Gum-w [e]ald**: *Gumuald* (Sweet, 1885: 163, 492), *Gumweald*, *Gumoald* (Searle, 1897: 270); **Gun-w [e]ald**: *Gunweald* (Searle, 1897: 272); **Gund-w [e]ald**: *Gundoaldus* (Searle, 1897: 271); **Guð-w [e]ald**: *Gupwold* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 304), *Guthweald* (Searle, 1897: 274);

Hæm-w [e]ald: *Hamwoldes* thorn, *Haimoald* (Searle, 1897: 277, 278); **Hag-w [e]ald**: *Hagoald* (Searle, 1897: 278); **Haþel-w [e]ald**: *Hathelwold* (Searle, 1897: 281); **Heard-w [e]ald**: *Ertaldus* (Searle, 1897: 235); **Heaþu-w [e]ald**: *Heapuuald*, *Hapuuald* (Sweet, 1885: 157, 162, 492), *Heathuweald*, *Hadwald*, *Haduwald* (Searle, 1897: 287); **Helm-w [e]ald**: *Helmuald* (Sweet, 1885: 154, 156, 492), *Helmoldus* (Searle, 1897: 290); **Help-w [e]ald**: *Helpoald* (Searle, 1897: 290); **Heord-w [e]ald**: *Heordweald* (Searle, 1897: 291); **Heoru-w [e]ald**: *Heruuald*, *Hereuuald* (Sweet, 1885: 158, 168, 492), *Heruweald*

(Searle, 1897: 291); **Hēo-w [e]ald**: *Heouald*, *Heuualdi*, *Heuuald*, *Heauald*, *Heauuald*, *Heuuald* (Sweet, 1885: 145, 146, 159, 492); **Here-w [e]ald**: кент. *Herewald* (Sweet, 1885: 432, 492), *Hariweald*, *Harald*, *Harold*, *Herwaldus* (Searle, 1897: 279, 294); **Herle-w [e]ald**: *Herleweald* (Searle, 1897: 295); **Hilde-w [e]ald**: *Hildiuald* (Sweet, 1885: 157, 160, 163, 492); **Hlēo-w [e] ald**: *Hleouald* (Sweet, 1885: 158, 492); **Hrim-w [e]ald**: *Hrimwoldes*-beorh (Searle, 1897: 301); **Hring-w [e]ald**: *Hringwoldes*-beorh (Searle, 1897: 302); **Hrъð-w [e]ald**, **Hrōð-w [e]ald** (?): *Hroepuald*, *Hropuald* (Sweet, 1885: 157, 161, 492: *Hrœþ-weald*, *Hrōþ-weald*), *Hroold* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 239), *Hroethweald*, *Hrothweald*, *Hrowald*, *Rodewald*, *Hroald*, *Rodwald* (Searle, 1897: 302, 303), др.-сакс. *Ruod-old* (Топорова, 1996: 17); **Hūn-w [e]ald**: кент. *Hunwald*, нортумбр. *Hunuald* (Sweet, 1885: 139, 156, 432, 492), *Hunaldus* (Searle, 1897: 308); **Hyge-w [e]ald**: *Hyguald* (Sweet, 1885: 159, 492);

If-w [e]ald: *Ifwoldus* (Searle, 1897: 314); **Ing-w [e]ald**: *Inguualdus* episcopus (Diplomatarium Anglicum, 1865: 43), вост.-сакс. *Inguald*, *Incwald* (Sweet, 1885: 147, 167, 492, 504), *Ingoald* (Searle, 1897: 318); **In-w [e]ald**: *Inuald* (Sweet, 1885: 156, 160, 492); **Irm-w [e]ald**: *Irmweald* (Searle, 1897: 320);

Land-w [e]ald: *Landoaldus* (Searle, 1897: 324); **Lēod-w [e]ald**: нортумбр. *Lioduald* Ecgualding, *Liodald* (Sweet, 1885: 170, 492), *Leodovaldus* (Searle, 1897: 565); **Leof-w [e]ald**: *Lefolt*, *Leuolt*, *Liafwald*, *Liofwald*, *Leuolt*, *Leuuold*, *Lupoaldus* (Searle, 1897: 333, 337, 565); **Leo-w [e]ald**: *Leowaldus* (Searle, 1897: 336); **Liht-w [e]ald**: *Lictuald* (Sweet, 1885: 160, 492), *Lihtweald* (Searle, 1897: 338); **Lind-w [e]ald**: *Lindoald* (Searle, 1897: 338); **Lod-w [e]ald**: *Lodoaldus* (Searle, 1897: 339);

Mægen-w [e]ald: *Maeginuald*, *Maegenuald* (Sweet, 1885: 156, 157, 492), *Magnoaldus* (Searle, 1897: 346); **Mæg-w [e]ald**: *Meiuald* (Sweet, 1885: 159, 492), *Magoald* (Searle, 1897: 345); **Mær-w [e]ald**: *Meroaldus*, *Mereweald*, *Mearwold* (Searle, 1897: 346, 351); **Man-w [e]ald**: *Manweald* (Searle, 1897: 348); **Mathel-w [e]ald**: *Mathelweald* (Searle, 1897: 349); **Mod-w [e]ald**: *Modoaldus* (Searle, 1897: 353); **Mor-w [e]ald**: *Moroaldus* (Searle, 1897: 354); **Mun-w [e]ald**: *Munualdus* (Searle, 1897: 568);

Ord-w [e]ald: *Ordwold* minister (Diplomatarium Anglicum, 1865: 195), *Ordwaldes* tun, *Orwald*, *Orweald* (Searle, 1897: 45, 369, 370), **Ōs-w [e]ald**: *Osweald* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 123), *Oswaldus* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 211), *Oswoldus* archiepiscopus (Diplomatarium Anglicum,

1865: 200), *Osuuold* episcopus (Diplomatarium Anglicum, 1865: 210, 239), *Oswald*, archiep̃s (Diplomatarium Anglicum, 1865: 217), *Osuualdus* episcopus (Diplomatarium Anglicum, 1865: 219), *Oswold* (Diplomatarium Anglicum, 1865: 234), нортумбр. *Osuald*, *Osuuald* (Sweet, 1885: 135, 492);

Hƀþel-w [e]ald: *Oidiluald*, *Oip* [*il*]*uuald*, *Oiduald*, *Oidiluuald*, *Oediluald*, *Oepeluuald*, *Oepilwald*, *Oedelwald* (Sweet, 1885: 139, 145, 146, 492);

Pend-w [e]ald: *Penduald* (Sweet, 1885: 158, 492), *Penweald* (Searle, 1897: 387); **Peoht-w [e]ald**: *Pectuald*, *Pechtuald* (Sweet, 1885: 156, 161, 492); **Plēo-w [e]ald**: *Pleouald* (Sweet, 1885: 161, 493);

Rǣd-w [e]ald: нортумбр. *Reduald*, *Reduuald* (Sweet, 1885: 135, 136, 493), *Radoald* (Searle, 1897: 393); **Ræf-w [e]ald**: *Rœfweald* (Searle, 1897: 394); **Regen-w [e]ald**: *Rœgenold*, *Regnold*, *Reginaldus*, *Reingwald*, *Ragenald*, *Rœnold*, *Rainald*, *Renewald*, *Rainoald*, *Regnald*, *Reginweald*, *Reinguald*, *Reingwald* (Searle, 1897: 397, 398); **Rest-w [e]ald**: *Restald*, *Restold* (Searle, 1897: 399); **Ric-w [e]ald**: *Ricoald* (Searle, 1897: 400); **Rom-w [e]ald**: *Romualdus* (Searle, 1897: 403); **Rum-w [e]ald**: *Rumoldus*, *Rumald*, *Rumwold* (Searle, 1897: 405); **Run-w [e]ald**: *Runweald* (Searle, 1897: 405);

Sǣ-w [e]ald: *Saeuald* (Sweet, 1885: 155, 493), *Sauuoldus* (Searle, 1897: 408); **Sceaft-w [e]ald**: *Scaptoaldus* (Searle, 1897: 410); **Scēot-w [e]ald**: *Sceutuald* (Sweet, 1885: 158, 493); **Scir-w [e]ald**: *Scirold* (Sweet, 1885: 411); **Sige-w [e]ald**: *Siguald* (Sweet, 1885: 161, 493), *Sigiwald*, *Siwoldus*, *Siwald*, *Sigwold*, *Siwold* (Searle, 1897: 423); **Sire-w [e]ald**: *Sireweald* (Searle, 1897: 425, 424); **Streon-w [e]ald**: *Streonweald* (Searle, 1897: 432); **Swīþ-w [e]ald**: *Suipuald* (Sweet, 1885: 161, 493), *Swithweald* (Searle, 1897: 438);

Tēo-w [e]ald: *Tiuuald*, *Tiouald* (Sweet, 1885: 493); **Tīd-w [e]ald**: *Tiduald* (Sweet, 1885: 156, 158, 164, 493), *Tidwolding* tun (Searle, 1897: 453); **Til-w [e]ald**: *Tiluuald* (Sweet, 1885: 158, 161, 493); **Tīr-w [e]ald**: кент. *Tirwald*, *Tīrwald* (Sweet, 1885: 445, 493); **Tī [w]-w [e]ald**: *Tiuuald*, *Tiouald* (Sweet, 1885: 159, 162); **Torht-weald**: *Torhtwoldes* mor (Searle, 1897: 458); **Trum-w [e]ald**: *Trumuald* (Sweet, 1885: 160, 493); **Tūn-w [e]ald**: *Tunuald* (Sweet, 1885: 159, 163, 493), on *Tunwaldes* stan (Searle, 1897: 462);

Þūr-w [e]ald, **Þōr-w [e]ald**: *Thur-weald*, *Thorweald*, *Thurwold*, *Thurold*, *Thorold*, *Turold*, *Turald* (Searle, 1897: 446, 451, 462), *Thoroldus* vicecomes Lincolnie (Diplomatarium Anglicum, 1865: 56) = **Thor-wald* (Торвальд);

Wern-w [e]ald: *Uerinnolt* (Searle, 1897: 484); **Wid-w [e]ald**: *Widaldus* (Searle, 1897: 486); **Wine-w [e]ald**: *Pineweald* (Searle, 1897: 388, 501); **Wulf-w [e]ald**: *Wulfwold*, *Uuoluolt*, *Wulfold*, *Wluuold* (Searle, 1897: 520).

II. СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА

2.1. Военная сфера

2.1.1. *Вооружение и доспехи воина*

Æsc- (& *æsc* ‘ясень’, ‘ясеневое копьё’, ‘копьё’; Bosworth, 1921: 19), **Bil**- (& *bil*, *bill* ‘широкий обоюдоострый меч’; Bosworth, 1921: 101), **Byrn**- (& *byrne* ‘кольчуга’; Bosworth, 1921: 140), **Ecg**- (& *ecg* ‘лезвие’, ‘клинок, меч’; Bosworth, 1921: 238), **Gār**- (& *gār*, др.-сакс. *gēr* ‘дротик’, ‘копьё’, ‘древко’, ‘стрела’, ‘оружие’; Bosworth, 1921: 361; ср. вандал. *Gaisa-rīk-s* — личное имя; Holthausen, 1963: 124), **Helm**-, **-helm** (& *helm* ‘шлем’, ‘корона’, ‘верх’, ‘защита, покрытие’; Bosworth, 1921: 527; Holthausen, 1963: 154), **Heoru**- (& *heoru*, *heoro*, *hioro*, др.-сакс. *heru* ‘меч’; Bosworth, 1921: 531; поэтическое слово, используемое в англ., исл., др.-сакс. в основном в композитах), **Ord**- (& *ord* ‘копьё’; Holthausen, 1963: 242), **Sceaft**- (& *sceaft* ‘древко копья, стрелы’, др.-сакс. *skaft* ‘копьё’; Bosworth, 1921: 821).

2.1.2. *Война, бой, битва*

Guð-, **-gȳð** (& *gūþ*, *-gyþ* ‘бой, битва’, *gūþ* (поэтическое слово) ‘то же’; Bosworth, 1921: 493; Holthausen, 1963: 140, 141) = слав. **Vojь-voldъ*, **Haþel**- (? & **hathel*- произв. от др.-сакс. *hathu*- ‘война’, ‘битва’; Holthausen, 1963: 153), **Heaþu**- (& *heapu*, *heapo* ‘война’; встречается только в композитах и отмечается в исл. именах собственных, ср. *Höp* — имя Валькирии, *Höpbroddr*, *Höpr* — убийца Бальдра; в д.-в.-н. *Hadu-praht*; Bosworth, 1921: 523; см. ещё: Holthausen, 1963: 153), **Hilde**- (& *hild*, gen. *hilde* fem. поэт. слово ‘война, бой, битва’; Bosworth, 1921: 535).

2.1.3. *Армия, войско*, *(вооружённый) народ*

Driht- (& *dryht*, *driht* ‘люди, народ’, ‘множество, толпа’, ‘армия’; Bosworth, 1921: 216), **Folc**- (& *folc*, др.-сакс. *folk*, *folc* ‘народ, люди’, ‘множество’, ‘племя, семья’; Bosworth, 1921: 296), **Here**-, **-heri**, **-here** (& *here* ‘армия, войско’, ‘множество’; Bosworth, 1921: 532), **Lēod**- (& *leōd* ‘народ, люди’; Bosworth, 1921: 630; др.-сакс. *liud* ‘то же’; Holthausen, 1963: 199).

2.1.4. *Защита, слава, победа*

Hlēo- (& *hleō*, др.-сакс. *hleōw* ‘защита’, ‘укрытие’, часто применительно к человеку; Bosworth, 1921: 543), ***Hгњð**-, ***Hгōð**- (?) (& *hrēp*, *hrœp*, др.-сакс. *hrōp* ‘слава, честь’, ‘победа’, ‘помощь’; Bosworth, 1921:

560; Holthausen, 1963: 175) = слав. **Voldo-slavъ*, **Sige**- (& *sige*, др.-сакс. *sigi* ‘победа, успех, триумф’; Bosworth, 1921: 872; ср. д.-в.-н. *Sigis-mund*, *Sigur-mār*, лат. *Segi-mēru-s*, галл. *Sego-dūnum*; Holthausen, 1963: 293).

2.1.5. *Военная добыча*

Ræf- (& *ræf*, *reāf*, *reaf* ‘добыча, трофей’, ‘одеяние, облачение’; Bosworth, 1921: 787).

2.2. Сфера сакрального

Ælf- (& *ælf* ‘эльф’, ‘дух’; Bosworth, 1921: 11), **Ealh**- (& *ealh*, *alh*, *healh* ‘храм’, ‘резиденция’; Bosworth, 1921: 230), **God**- (& *god* ‘бог’; Bosworth, 1921: 482), **Ing**- (& *Ing* — антропоним (ещё как *Ingi*) и теоним, ср. его в составе др.-сакс. топонима *Ing(h)ereslove*; сюда же др.-исл. *Yngvi* — имя бога, *ingi* ‘муж (чина), человек’ (Holthausen, 1963: 188). Другие примеры имён-композитов: др.-англ. *Inguing* Ingui *Angenwitting* (Bosworth, 1921: 592); *Ingeld* < **Ing-gield*, бургунд. *Ingild*, др.-исл. *Ingjald-r*, герм. (в латинских источниках) *Inguiomēru-s* (Holthausen, 1963: 188), *Ing-winas* — имя датчан в «Беовульфе» (Bosworth, 1921: 590), исл. *Ingi-björg*, *Ing-veldr*, *Ingi-mundr*, *Ingólfr* (Bosworth, 1921: 592) и др.), **Ōs**- (& *os* ‘бог, божество’ в англо-сакс. личных именах *Ōs-beorn*, *Ōs-lāc*, *Ōs-wine*, *Ōs-weald*, др.-исл. *Ās-björn*, *Ās-lākr*, *Ās-mundr*. Др.-в.-нем. *Ans-gār* показывает то же слово; Bosworth, 1921: 768), **Regen**- (& *regen*-, *regn*-, др.-сакс. *regin*- в личных именах-композитах, ср. исл. *regin* во мн. ч. ‘боги, правители вселенной’; Bosworth, 1921: 790; др.-сакс. *raginō giskapu* ‘божественное предназначение’; Orel, 2003: 294), **Run**- (& *rūn* ‘тайна’; Bosworth, 1921: 804), **Tīr**- (& *tīr*, др.-сакс. *tīr* ‘слава’, ‘честь’, *Tīr* — имя бога, соответствующего римскому Марсу; Bosworth, 1921: 988) = «Кто с властью Тира», **Tī [w]**- (& *Tīw*, *Tīg*, *Tī* — германское божество войны, функционально близкое Марсу; Bosworth, 1921: 989; Holthausen, 1963: 350), **Þūr**-, **Þōr**- (*Þūr*, *Þōr* — скандинавская форма имени, которое в английском звучит как *Þunor* (*-ar*, *-er*, *-ur*) — один из богов, эквивалентный римскому Юпитеру, *Thor* = Тор; Bosworth, 1921: 1063, 1076).

2.3. Понятия общественного строя

2.3.1. *Право*, *имущественные отношения*

Bōt- (& *bōt*, др.-сакс. *bōta* ‘помощь, содействие’, ‘средство’, ‘компенсация пострадавшему лицу за причинённый вред, понесённые убытки’; Bosworth, 1921: 118), **Dom**- (& *dōm* ‘суд’, ‘приговор, решение’, ‘закон’, ‘власть’, ‘сила, мощь’, ‘величие, слава’; Bosworth,

1921: 207), **Ēad**- (& *ēād* ‘владение’, ‘богатство’, ‘процветание’, ‘счастье’; Bosworth, 1921: 224), **Ēan**- (& *ēan*- ‘добро, богатство’ (?), ср. др.-англ. *Ean-mund*; Топорова, 1996: 12: с литературой; по-другому см.: Holthausen, 1963: 84), **Friþu**-, **-friþ**, **-frið** (& *friþ*, *fryþ*, др.-сакс. *fripu* ‘мир’, ‘свобода’, ‘защита, гарантируемая законом’; Bosworth, 1921: 338), **Geb**- (& др.-сакс. *geba* ‘дар’; Orel, 2003: 130), **Gisl**- (& *gīsel*, *gȳsel*, gen. *gīsles* ‘залог’, ‘заложник’; Bosworth, 1921: 478), **Hæm**- (& *-hāme* pl. ‘жители’; Holthausen, 1963: 145; *hām* ‘дом, жилище’, ‘дом с землёй’, ‘собственность, имущество’, др.-сакс. *hēm* ‘жилище’; Bosworth, 1921: 506), **Heord**- (& *heord* ‘стадо’, ‘стая’, ‘опека’; Bosworth, 1921: 530; Wyatt, 1919: 317), **Ric**-, **-ric** (& *rīce* ‘сильный, могучий’; Bosworth, 1921: 794), **Streon**- (& *streōn* ‘прибыль, прирост’, ‘сокровище’; Bosworth, 1921: 928).

2.3.2. *Социальные и административные термины*

Beorn- (& *beorn* (только поэт.) ‘мужчина, муж’, ‘дворянин’, ‘воин’, ‘солдат’, ‘богач, богатый’; Bosworth, 1921: 86), **Bregu**- (& *bregu* ‘вождь’, ‘правитель, князь’; Bosworth, 1921: 123), **Burg**-, **-burh** (& *burg*, *burh* ‘город’, ‘любое важное строение, обнесённое оградой’, ‘твердыня’, ‘укреплённое место’, ‘обнесённое стеной поселение’; Bosworth, 1921: 134; Wyatt, 1919: 294), **Cyne**- (& *cyn*, *cynn* ‘род, семья’, *cyne*- употребляется в сложениях, означая ‘королевский’, ‘особый’; Bosworth, 1921: 183), **Gum**- (& *guma* ‘мужчина, муж’, в сложениях выступает как *gum*, ср. *gum-cynn*, *gum-cyst*, *gum-dryhten*; Bosworth, 1921: 492 и др.), **Hag**- (& *haga* ‘место, ограждённое забором’, ‘ограда’, ‘жилище в городе’; Bosworth, 1921: 503), **Mǣg**- (& *mǣg*, *māg* ‘родственник’; Bosworth, 1921: 654), **Man**-, **-man** (& *mann*, *man*, *monn* ‘мужчина’, ‘человек’, ‘вассал, слуга’; Bosworth, 1921: 668), **Mathel**- (& др.-сакс. *mathal* ‘суд’, ‘вече’; Holthausen, 1963: 213; Orel, 2003: 263; др.-англ. *mæpel* ‘то же’; Bosworth, 1921: 664), **Tēo**- (& *teoh* [*h*] ‘объединение, союз’; Bosworth, 1921: 976), **Tūn**- (& *tūn* ‘огороженный участок земли, двор’, ‘огороженная земля вокруг отдельного жилища’, ‘обитель мужчин’; Bosworth, 1921: 1019), **-þegn** (& *þegn*- в *þegnian* ‘служить’; Bosworth, 1921: 1045; *pegen* ‘слуга’, др.-сакс. *thegan* ‘мужчина’; Orel, 2003: 418), **-wine, Wine**- (& *wine* ‘друг’; Bosworth, 1921: 1233).

2.4. Морально-этические категории

Efen- (& *efen*, др.-сакс. *eban* ‘равный’; Bosworth, 1921: 240; Holthausen, 1963: 88: ещё ‘истинный’, ‘мирный’), **Eorcen**- (& *eorcen*-,

др.-сакс. *erkan* ‘истинный’, ‘чистый’ ~ д.-в.-н. *ercan* ‘святой’, ‘праведный’, гот. *anrkn-s* ‘чистый’, ‘святой’; Holthausen, 1963: 92; Orel, 2003: 84), **Friþu**- (& *friopo* ‘мир’, ‘прощение’; Bosworth, 1921: 338).

2.5. Ратные достоинства воина, его слава

Æþel- (& *æpel*- прилаг. *æpele*, *epele* ‘знатный’, ‘знаменитый’, ‘величественный’, ‘выдающийся’, ‘сильный’, ‘молодой’; Bosworth, 1921: 21, 22), **Cēn**-, **Cnēn**- (& *cēn*, *kēn* ‘название буквы «c» в англо-саксонском алфавите’, иногда за ним стоит прилаг. *cēne* ‘смелый, храбрый’, т. к. это слово иногда выражается руной ƕ «cēn»; Bosworth, 1921: 150; *cæne* ‘смелый’, ‘умный, учёный’; Holthausen, 1963: 56), **Cūþ**- (& *cūþ*, *cūp* ‘знаменитый’, ‘прославленный’, ‘чистый, ясный’, ‘верный’; Bosworth, 1921: 175; Holthausen, 1963: 64), **Frod**- (& *frōd* ‘мудрый’, ‘умелый’; Bosworth, 1921: 339), **Gol**- (& **gōl*, *or-gel* ‘гордый’; Holthausen, 1963: 134, 242), **Grim**- (& *grim* ‘жестокий’, ‘страшный’, ‘дикий, свирепый’; Bosworth, 1921: 489), **Heard**-, -**heard** (& *heard*, др.-сакс. *hard* ‘твёрдый’, ‘суровый’; Bosworth, 1921: 521), **Mær**-, -**mær** (& *mære* ‘прославленный’, ‘знаменитый’; Bright, 1917: 328), **Rom**- (& **hrōm* ~ д.-в.-н. *hrφm*, *hruom* ‘слава’), **Scēot**- (& *sceōt* ‘быстрый’, ‘готовый’; Bosworth, 1921: 829), **Swīþ**- (& *swīþ*, др.-сакс. *swīpi* ‘сильный’, ‘правый’; Bosworth, 1921: 959), **Til**- (& *til* ‘способный’, ‘умелый’, ‘полезный’, ‘уместный’, ‘великолепный’; выступает также в составе имен собственных; Bosworth, 1921: 984), **Torht**- (& *torht* ‘великолепный’, ‘благородный’, ‘прославленный’; Bosworth, 1921: 1003), **Trum**- (& *trum* ‘сильный’, ‘твёрдый’, ‘имеющий физическое здоровье’; Bosworth, 1921: 1016).

2.6. Названия народов

Dene- (& *Dene* ‘датчане’; Bosworth, 1921: 199), **Fulc**- = ***Folc**-? (& *folc* ‘народ, племя’, ‘семья’; Bosworth, 1921: 296), **Hūn**-, -**hūn** (& pl. *Hūnas* ‘гунны’; Orel, 2003: 196), **Peoht**- (& *peohtas* pl. ‘пикты’; Bosworth, 1921: 773).

2.7. Окружающий мир и его состояние

2.7.1. *Ландшафт*

Dūn- (& *dūn* ‘холм, гора’; Bosworth, 1921: 217), **Flod**- (& *flōd* ‘текущая вода, поток, течение’, ‘река’, ‘море’, ‘волна’: Bosworth, 1921: 294), **Land**- (& *land* ‘земля (как суша)’, ‘страна’, ‘область’; Bosworth, 1921: 617), **Mor**- (& *mōr* ‘болото’, ‘заболоченная земля’; Bosworth, 1921: 697), **Ƕþel**- (& *æpel*, *ōpel*, др.-сакс. *ōpil* ‘земля’, ‘родина’, ‘вотчина,

дом’; Holthausen, 1963: 244: в итоге с отсылкой к *æpele*), **Sǣ**- (& *sǣ* ‘море’; Bosworth, 1921: 808).

2.7.2. *Фауна*

Ar- (& др.-сакс. *aro* ‘орёл’; Orel, 2003: 25), **Dēor**- (& *deōr*, *diōr* ‘животное’, ‘олень’, как прилаг. (ещё как *dȳr*) ‘храбрый, дерзкий’, ‘сильный’, ‘неистовый’; Bosworth, 1921: 201), **Earn**- (& *earn* ‘орёл’; Bosworth, 1921: 234), **Eofor**- (& *eofor* ‘кабан’, ‘вепрь’; Bosworth, 1921: 252), **Eo**- (& *eoh*, др.-сакс. *ehu*- ‘боевой конь’; Bosworth, 1921: 253; Holthausen, 1963: 92), **Hūn**- (если не к *Hūnas* ‘гунны’, то к *hūn* ‘молодой медведь’, в личных именах ср. др.-сакс. и д.-в.-н. *Hūnbald*; Holthausen, 1963: 178), **-wulf**, **Wulf**- (& *wulf* ‘волк’; Bosworth, 1921: 1289).

2.7.3. *Флора*

Lind- (& *lind*, *linde* ‘липа’, ‘липовое дерево’, ‘щит’; Bosworth, 1921: 642).

2.7.4. *Состояние природы*

Hrim- (& *hrīm* ‘иней’; Bosworth, 1921: 560).

2.8. Цветообозначения

Eorp- (& *eorp*, *earp* ‘тёмный’, ‘коричневый’; Bosworth, 1921: 255). Первый компонент употреблялся и как отдельное имя, ср. др.-сакс. антропоним *Erpo* (Holthausen, 1963: 93).

2.9. Абстрактные понятия

Bet- (& *bet*, *bett* adv. ‘лучше’; Bosworth, 1921: 93), **Dæg**- (& *dæg*, др.-сакс. *dag* ‘день’, ‘время человеческой жизни’; Bosworth, 1921: 193), **Eormen**- (& *eormen*, *eorman* ‘общий’, ‘весь’, ‘целый’, ‘огромный’; Bosworth, 1921: 254), **Forþ**- (& *forþ*, др.-сакс. *forp* adv. ‘отсюда, следовательно’, ‘вперёд, дальше’, ‘всё ещё, по-прежнему’; Bosworth, 1921: 320), **Frum**- (& *frum* ‘первый, простой’; Bosworth, 1921: 341), **Gær**-, **-gær** (& *gēr*, *geār*, *gēr* ‘год’; Bosworth, 1921: 357, 428), **Help**- (& *help*, др.-сакс. *helpa* ‘помощь, поддержка’; Bosworth, 1921: 527), **Liht**- (& *līht*, *leōht*, др.-сакс. *lioht* ‘свет’, adj. *leōht*, *lēht*, *līht* ‘светлый, яркий’, ‘весёлый’; Bosworth, 1921: 632, 640), **Mægen**- (& *mægen*, др.-сакс. *megin* ‘мощь, сила’, ‘власть’, ‘военная сила’; Bosworth, 1921: 655), **Mod**- (& *mōd* ‘дух, душа’, ‘ (раз)ум’, ‘сердце’, ‘храбрость, отвага’; Wyatt, 1919: 326; Bosworth, 1921: 693), **Mun**- (& *myne* ‘разум’, ‘цель’, ‘воля, желание’, гот. *muns* ‘воля, цель’, ‘намерение’; Bosworth, 1921: 703), **Plēo**- (& *pleoh* ‘опасность’, ‘вред’, ‘риск’, в сложениях как *pleō*-, ср. adj. *pleō-līc* ‘опасный’; Bosworth, 1921: 775), **Rǣd**-, **-rǣd** (& *rǣd*, д.-сакс. *rād*

‘совет’, ещё как часть имён собственных; Bosworth, 1921: 781–782), **Rest**- (& *rest*, *ræst*, др.-сакс. *resta*, *rasta* ‘покой’, ‘отдых’; Bosworth, 1921: 792; Holthausen, 1963: 254), **Tīd**- (& *tīd* ‘время, час, пора’; Bosworth, 1921: 981), **-þrȳþ** (& *þrȳþ* ‘сила, мощь’; Bosworth, 1921: 1074).

2.10. Прочие понятия

Bad- (& *bād* ‘ожидаемый’; Bosworth, 1921: 65; ср. *Badugyth*, *Badusuip*, *Badumund*, *Baduulf*; Sweet, 1885: 154, 155, 156, 157), **Beorht**- (& *beorht*, *berht*, *byrht*, *briht*, *bryht*, *bierht* ‘блестящий, светлый, ясный, яркий, красивый, благородный, великолепный’; Bosworth, 1921: 86, 89, 140; Holthausen, 1963: 20), **Blīð**- (& *blīþ*, *blīpe* ‘весёлый, радостный’, ‘милый, мягкий’, ‘спокойный, мирный, дружеский’; Bosworth, 1921: 111), ***Cæd**- (& *cæd*, *ced* ‘лодка, корабль’; Bosworth, 1921: 142) = «Лодкой владеющий» (?), **Cēol**- (& *ceōl*, *coil* ‘киль корабля’, ‘корабль’; Bosworth, 1921: 151), **Cwic**- (& *cwic*, *cwyc*, *cwuc*, *cuc* ‘живой’; Bosworth, 1921: 179; Holthausen, 1963: 65), **Drag**- (& *drag*- в *dragan* ‘тянуть’, ‘идти’; Bosworth, 1921: 210), **Eald**- (& *eald*, др.-сакс. *ald* ‘старый, древний’, ‘великий’, ‘возвышенный’; Bosworth, 1921: 227), **Fær**- (& *fær*, *fēr*, др.-сакс. *fār* ‘опасность, угроза’; Bosworth, 1921: 265), **Geon**-? (& *geonc* ‘молодой, юный’; Bosworth, 1921: 425), **Hēo**-? (& *hē*, *heō* ‘он, она, оно’; Bosworth, 1921: 512), **Hring**- (& *hring* ‘круг’, ‘кольцо’, ‘шар’; Bosworth, 1921: 561; Wyatt, 1919: 319), **Hyge**- (*hyge* ‘разум’, ‘сердце’, ‘дух, душа’; Bosworth, 1921: 579), **In**- (& **in*- — интенсифицирующий префикс, ср. *in-frōd* ‘очень старый или очень мудрый’ при *frōd* ‘мудрый’, ‘искусный, умелый’; Bosworth, 1921: 339, 592; ср. аналогичное в плане словообразования др.-англ. имя *In-geld* ‘очень стоящий’; Топорова, 1996: 17), **Leof**- (& *leōf*, др.-сакс. *liof* ‘желанный’, ‘приятный’, ‘любимый’; Bosworth, 1921: 631), **Scir**- (& *scīr*, др.-сакс. *skīr* ‘яркий’, ‘ясный, светлый’; Bosworth, 1921: 836).

2.12. Антропонимы с лексически неоднозначным или неидентифицируемым препозитивным компонентом

Beorthwold minister (270) — либо орфографическая ошибка вместо *beorht*, часто употребительного в композитах (см. соответствующую дефиницию в: Bosworth, 1921: 86), либо в препозиции стоит *beorþ*, *berþ*, *byrþ* ‘рождённый’, отмечаемое и в композитах (см.: Bosworth, 1921: 87).

Cent-weald. В первой части представлено либо *Cent* — королевство Кент (Bosworth, 1921: 150), либо *cēnþu* ‘смелость, дерзость’ (Bosworth, 1921: 151).

Douenoldus (?).

Dod-weald. Первая часть, выделяемая также в *Dod-beorht* (вар. *Dotbert*), *Dod-man*, *Dod-mund*, *Dod-ric* (вар. *Dodrig*), *Dod-wine* (вар. *Dodin*) (Searle, 1897: 167), фонетически удовлетворяет адъективу др.-сакс. *dōd*, др.-англ. *deād* ‘мёртвый’ (Bosworth, 1921: 196), но едва ли идентична ему. Скорее, *Dod-* можно связать с древними немецкими именами *Dotbald*, *Tobald*, *Toboldt*, *Dothert*, *Dodevert*, *Dodobergia* (fem.), *Dotgerdis* (fem.), *Thothart*, *Dothari*, *Dothar*, *Dohad*, *Dodrannus*, *Dotleib*, *Totleib*, *Dodelindis* (fem.), *Totman*, *Domann*, *Tödtmann*, *Dodemir*, *Thoadrat*, *Dotrih*, *Dodoald*, *Dodald*, *Daudoard*, *Dodoin*, *Dothlegbert*, *Dodalbert*, *Dodilberga* (fem.), *Dedelberga* (fem.), *Dodalhard*, *Totelman*, имеющими аналогичный экспонент *Dod-*, употребительный и в свободном виде как отдельное имя (в вариантах *Dodo*, *Dotto*, *Toto*, *Doddo*, *Tooto*, *Todo* и пр.). Его этимология неясна. Э. Фёрстеманн склонен сопоставлять имя с д.-в.-н. *toto* ‘крёстный отец’, *tota* ‘мать’, акцентируя широко распространённое слово, обозначающем отца. Для нас важно, что он отвергает связь с д.-в.-н. *tōt* ‘мёртвый’ по формальным и семантическим основаниям (Förstemann, 1856: 338, 339, 341). С учётом приведённых данных перспективным кажется цельнолексемное отождествление др.-англ. *Dodweald* & д.-в.-н. *Dodoald*, *Dodald* (< **Dod-wald*), др.-англ. *Dodman* & *Totman*, *Domann* (< **Dod-mann*), *Tödtmann*, др.-англ. *Dodric* & *Dotrih* (*Dot-rīh*?), предполагающее в качестве первой части детское слово со значением ‘отец, папа’. Типологически это отождествление поддерживается, напр., слав. **Tato-mirъ* с псл. **tata* ‘отец’ (детск.) в препозиции (Топоров, 2006: 60).

Don-weald. В др.-англ. антропонимии экспонент *Don-* как самостоятельное имя известен по: *Don*, *Done*, *Donninc*, *Donno* (Searle, 1897: 168).

Далее: **Eren-weald** (?), **Floc-weald** (?), **Gald-weald** (?), **Gaus-weald** (?), **Gen-weald** (?), **Gir-weald** (?), **Gis-weald** (?), **Gud-weald** (?).

Gund-weald. Возможно, в первой части представлен др.-сакс. рефлекс прагерм. **gunþjō* ‘битва’ с удержанным *n*, как в др.-сакс. *Gunt-heri* < **Gunþjo-harjaz* (Топорова, 1996: 14).

Далее: **Gun-weald** (< **Gund-weald**) (?), **Herle-weald** (?), **If-weald** (?), **Irm-weald** (?), **Leo-weald** (?), **Lod-weald** (?), **Pend-weald** (?).

Rum-weald формально весьма близко д.-в.-н. *Rum-uald*, *Rumoald*, которые даются в одном ряду с *Romo-ald*, *Rom-uald*, *Rom-ualt* (Förstemann, 1856: 746, 747). Фонетический вариант к *Rom-weald* (см. выше)?

Далее: **Sire-weald** (?)

III. ПРАГЕРМАНСКОЕ НАСЛЕДИЕ В ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОЙ АНТРОПОНИМИИ

*Ansu-waldaz: др.-англ. *Oswald* (см. выше), др.-исл. *Ƀs-valldr*, н.-в.-н. *Os-wald*, *Oss-wald* (Förstemann, 1856: 111), вгот. *As-valdus*, д.-в.-н. *Anso-vald* = «Асами властвующий» (Топорова, 1996: 11).

*Ara-waldaz: др.-англ. *Ar-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Ara-wald* (Förstemann, 1856: 116) ~ д.-в.-н. *aro* ‘орёл’ (Graff, 1834, 1: 432) = «Орлом повелевающий».

*Arnu-waldaz: др.-англ. *Earn-weald* (см. выше), др.-исл. *Arn-aldr*, ланг. *Arn-ualdus*, д.-в.-н. *Arno-ald* = «Орлом властвующий» (Топорова, 1996: 40; др.-англ. соответствие отсутствует).

*Burgi-waldaz: др.-англ. *Burg-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Burgo-ald*, *Burc-old*, н.-в.-н. *Burgh-old* (Förstemann, 1856: 296) = «Над крепостью власть (имеющий)».

*Dōma-waldaz: др.-англ. *Dom-weald* (см. выше), др.-исл. *Dóm-aldr*, д.-в.-н. *Dōm-ald* = «Суд властвующий» (Топорова, 1996: 44; др.-англ. материал отсутствует). Мы бы определили, как «Суд и власть (имеющий)».

*Eƀ [u]ra-waldaz: др.-англ. *Eofor-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Ebro-ald* (*Ebarolt*, *Eberolt*, *Eberold*, *Ebroold*; Förstemann, 1856: 367) ~ д.-в.-н. *ebur*, *epur*, *eber* ‘кабан’ (Graff, 1834, 1: 99–100: среди производных указано *Ebarolt*).

*Ermena-waldaz: др.-англ. *Eormen-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Erminold* (*Ermenoald*, *Ermenald*, *Irminold*; Förstemann, 1856: 801–802) ~ д.-в.-н. *irmin*, *ermun*, *erman* (Graff, 1834, 1: 475) = «Всевластный», «Великую власть (имеющий)».

*Friþu-waldaz: др.-англ. *Friþu-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Frid-wald*, н.-в.-н. *Friede-wald* (Förstemann, 1856: 430) = «Защиту/мир и власть (имеющий)».

*Fruma-waldaz: др.-англ. *Frum-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Frum-ald* (*Frumold*, *Frumolt*; Förstemann, 1856: 436–437) ~ д.-в.-н. *frum* ‘первый’ (Graff, 1837, 3: 645) = «Первый во власти», «Первовластный», ср. слав. *Первовлад*.

*Fulka-waldaz: др.-англ. *Fulc-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Fulc-uald*, *Folco-ald* ~ д.-в.-н. *folc* ‘народ’ (Förstemann, 1856: 438, 445) = «Народа/дружины власть (имеющий)».

*Gebo-waldaz: др.-англ. *Geb-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Geb-ald* (*Gebolt*, *Givald*, *Givold*), н.-в.-н. *Gabold* ~ д.-в.-н. *gab-* ‘дать’ (Förstemann, 1856: 449, 454) = «Дар власти (имеющий)».

*Gīsla-waldaz: др.-англ. *Gisl-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Gislo-ald*, *Gisle-vold* ~ д.-в.-н. *gisal* ‘заложник’, ср. ещё с обратным порядком составляющих в древнегерманском имени *Ualdegisil* (Förstemann, 1856: 518, 519, 526).

*Gremma-waldaz: др.-англ. *Grim-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Grim-uald* (*Grimoald*, *Grimold*, *Grimmold*; Förstemann, 1856: 550) = «(Кто с) жестокой властью». Э. Фёрстеманн в дефиниции своего «Древнегерманского словаря», отведённой древним германским антропонимам с основой *Grim-*, отмечает неоднозначность её апеллативной опоры (всего семь источников) (Förstemann, 1856: 546–547). В данном случае вторая часть подсказывает логику номинации и позволяет очертить общие контуры семантики сложения именно как «Жестокая/ужасная власть», точнее — «(Обладающий) жестокой властью».

*Gupa-waldaz: др.-англ. *God-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Godo-vold*, *Godoald*, н.-в.-н. *Gottwald* (Förstemann, 1856: 540) = «(Кто с) божьей властью», «(Кто с) властью от бога/-ов».

*Guma-waldaz: др.-англ. *Gum-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Gumo-ald* (& *Gomold*) ~ д.-в.-н. *gomo* ‘человек, муж’ (Förstemann, 1856: 555) = «Муж власти», «Муж, власть имеющий».

*Gunþjo-waldaz: др.-англ. *Gup-weald* и, возможно, *Gund-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Gundo-vald* (*Gunduald*, *Gundoald*) ~ д.-в.-н. *gund* ‘война’, ‘битва’ (Förstemann, 1856: 555, 569) = «(Над) битвой властвующий», «(В) битве властелин».

*Haʒa-waldaz: др.-англ. *Hag-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Hago-ald*, н.-в.-н. *Hege-wald*, *Hegewaldt* ([Förstemann, 1856: 575, 577]: помимо прочего допускает связь с д.-в.-н. *hac* ‘город’, ‘ограда’, которое имеет и звонкий исход *hag* [Orel, 2003: 150]) = «Городом владеющий» (?).

*Haima-waldaz: др.-англ. *Hæm-weald*, *Haimo-ald* (см. выше), д.-в.-н. *Haimo-ald* (*Chaimoald*, *Haimold*) ~ гот. *haims* ‘дом, деревня’ (Förstemann, 1856: 589, 593) = «Родного места власть (имеющий)».

*Harpu-waldaz: др.-англ. *Heard-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Hert-ald* (*Artald*, *Ardolt*, *Ardold*), н.-в.-н. *Hartelt*, *Härtelt* ~ д.-в.-н. *hart* ‘жёсткий’ (Förstemann, 1856: 611) = «Твёрдую власть (имеющий)».

*Harja-waldaz: др.-англ. *Here-weald* (см. выше), вгот. *Ar-waldus*, др.-исл. *Har-aldr*, д.-в.-н. *Her-ald* = «Войском властвующий» (Топорова, 1996: 16; др.-англ. эквивалент не представлен).

*Haþ-el-waldaz: др.-сакс. *Haþel-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Chadolo-ald* (Förstemann, 1856: 649) = «В битве власть (имеющий)».

*Helma-waldaz: др.-англ. *Helm-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Helm-old*, *Elmo-alt* (Förstemann, 1856: 657) = «Шлем власти (имеющий)».

*Helpa-waldaz: др.-англ. *Help-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Helpo-ald* (*Helpold*) ~ д.-в.-н. *helfan*, гот. *hilpan* ‘помогать’ (Förstemann, 1856: 686) = «С помощью властный».

*Hrīma-waldaz: др.-англ. *Hrim-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Remo-ald* (*Rimolt*, *Rimald*) ~ др.-сев. *hrim* ‘мороз’ (Förstemann, 1856: 1055–1056) = «Льда власть (имеющий)».

*Hringa-waldaz: др.-англ. *Hring-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Ring-olt* ~ д.-в.-н. *hring* ‘круг’, ‘кольцо’ (Förstemann, 1856: 711) = «Кольцо власти (имеющий)».

*Hrōþa-waldaz: *Hrœ̄p-weald*, *Hrōp-weald* (см. выше), вгот. *Rud-aldus*, др.-исл. *Hró-aldr* (< *Hróp-valdr*), д.-в.-н. *Hrōd-wald* = «Славой властвующий» (Топорова, 1996: 17: как **Hrōda-waldaz*).

*Hrōma-waldaz: др.-англ. *Rom-weald* (см. выше) находит формальный аналог в виде д.-в.-н. *Romo-ald*, *Rom-uald*, *Rom-ualt* ~ *hrǫm*, *hruom* ‘слава’ (Förstemann, 1856: 746, 747) = «Славу и власть (имеющий)». Об этимоне **hrōm-* ~ **hrōþ-*, **hrōp-* см.: (Левицкий, 2000: 244).

*Hūna-waldaz: др.-англ. *Hūn-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Hun-wald*, *Hun-vald* (Förstemann, 1856: 761) = «Гуннов власть (имеющий)».

*Kunja-waldaz: др.-англ. *Cyne-weald* (см. выше), вгот. *Cuni-uld*, д.-в.-н. *Chuni-ald* = «Родом властвующий» (Топорова, 1996: 30: без др.-англ. формы).

*Landa-waldaz: др.-англ. *Land-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Lando-ald*, *Landold* ~ гот. *land*, д.-в.-н. *lant* ‘земля’ (Förstemann, 1856: 836) = «Землёй владеющий», «Над землёй власть (имеющий)».

*Leuþa-waldaz: др.-англ. *Leof-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Lupo-ald* ~ *Leofveald*, д.-в.-н. *liub* ‘дорогой’ (Förstemann, 1856: 847, 856) = «Любимый властью».

*Mann-waldaz: др.-англ. *Man-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Mano-wald*, *Manold* (Förstemann, 1856: 905) = «Муж, власть имеющий».

*Mērja-waldaz: др.-англ. *Mær-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Maro-ald* (*Marald*, *Merald*), н.-в.-н. *Meerwald* (Förstemann, 1856: 907, 908, 911) = «Прославленный во власти».

*Mōpa-waldaz: др.-англ. *Mod-weald* (см. выше), др.-исл. *Mó-aldr*, д.-в.-н. *Modo-ald* = «Духом властвующий» (Топорова 1996: 57: **Mōda-waldaz*; др.-англ. аналог не представлен).

*Muna-waldaz: др.-англ. *Mun-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Mun-uald* ~ гот. *munan* ‘мыслить’, ‘желать’ (Förstemann, 1856: 937, 938) = «Волю и власть (имеющий)».

*Ragina-waldaz: др.-англ. *Regen-weald* (см. выше), др.-сакс. *Regin-olt*, др.-исл. *Rǫgn-valdr*, д.-в.-н. *Ragin-ald* (Топорова, 1996: 58: ‘богами властвующий’), *Ragno-uald*, *Regno-uald* (Förstemann, 1856: 1026) = «Богов власть (имеющий)».

*Rēda-waldaz: др.-англ. *Rǣd-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Rat-olt* (Förstemann, 1856: 1004) = «Совет и власть (имеющий)».

*Rīkja-waldaz: др.-англ. *Ric-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Rig-wald* ~ д.-в.-н. *richi* ‘мощный’ (Förstemann, 1856: 1050) = «Сильную власть (имеющий)».

*Rūno-waldaz: др.-англ. *Run-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Runuald*, н.-в.-н. *Röhnelt*, *Rönelt* ~ д.-в.-н. *rūna* ‘тайна’ (Förstemann, 1856: 1062, 1063) = «Тайну власти (имеющий)». Ср. инвертированное **Walda-rūnō* (> д.-в.-н. *Wald-run* [Förstemann, 1856: 1062]).

*Saiwa-waldaz: др.-англ. *Sǣ-weald* (см. выше), др.-исл. *Sæ-valdr*, д.-в.-н. *Sē-wald* = «Морем властвующий» (Топорова, 1996: 59).

*Skafta-waldaz: др.-англ. *Sceaft-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Scaft-olt* ~ др.-сакс. *scapt* ‘копьё’ (Förstemann, 1856: 1076) = «Копьё власти (имеющий)».

*Uzpa-waldaz: др.-англ. *Ord-wold*, *Ord-wald*, *Or-wald*, *Or-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Ort-olt* ~ *ort* ‘остриё’, ‘острая кромка, лезвие’ (Förstemann, 1856: 972) = «Копьём владеющий».

*Walda-burgz: др.-англ. *Weald-burh* (см. выше), д.-в.-н. *Wald-burga* (Förstemann, 1856: 294, 1241) = «Власть над городом (имеющий)».

*Walda-friþuz: *Weald-friþ*, *Weald-frip* др.-англ. (см. выше), вгот. *Walde-fredus*, д.-в.-н. *Waldi-frid* = «Власти защиту (имеющий)» (Топорова, 1996: 34: **Walda-friduz*; др.-англ. соответствие отсутствует).

*Walda-gunþjō: др.-англ. *Weald-gȳp* (см. выше), д.-в.-н. *Waldegundis* (Förstemann, 1856: 556, 1243) = «Властвующий в битве». Ср. инополо-женное **Gunþjo-waldaz* «Битвой властвующий» (Топорова, 1996: 50).

*Walda-harpuz: др.-англ. *Weald-heard* (см. выше), д.-в.-н. *Wald-hart*, *Walt-hard*, н.-в.-н. *Wald-hard* (Förstemann, 1856: 606, 1244) = «(Чья) власть тверда».

*Walda-harjaz: др.-англ. *Weald-heri*, *Weald-here* (см. выше), вгот. *Gualt-arius*, др.-исл. *Vald-arr*, д.-в.-н. *Wald-har* = «Власти войско (име-ющий)» (Топорова, 1996: 20; др.-англ. аналоги не представлены).

*Walda-helmaz: др.-англ. *Weald-helm* (см. выше), д.-в.-н. *Wald-helm*, *Walt-helm* (Förstemann, 1856: 1245) = «Власть шлема (имеющий)».

*Walda-mannz: др.-англ. *Weald-man* (см. выше), д.-в.-н. *Wald-man*, *Walt-man*, *Wold-man*, н.-в.-н. *Waldmann* (Förstemann, 1856: 1246) = «Властвующий муж».

*Walda-mērjaz: др.-англ. *Weald-mær* (см. выше), д.-в.-н. *Waldo-mar* ~ (одна из версий) д.-в.-н. *mari* ‘известный’, ‘прославленный’ (Förstemann, 1856: 907, 908, 911) = «Чья власть прославлена».

*Walda-rēdaz: др.-англ. *Weald-rǣd* (см. выше), д.-в.-н. *Waldo-rad*, *Walda-rat*, *Walta-rat* (Förstemann, 1856: 1247) = «Власть и совет (име-ющий)».

*Walda-rīkjaz: др.-англ. *Weald-ric* (см. выше), д.-в.-н. *Wald-ric* (Förstemann, 1856: 1247) = «Власть сильную (имеющий)».

*Walda-weniz: др.-англ. *Weald-wine* (см. выше), д.-в.-н. *Wald-uin* (1248, 1316) = «Власти друг».

*Walda-wulfaz: др.-англ. *Weald-wulf* (см. выше), д.-в.-н. *Wald-ulf* (Förstemann, 1856: 1243, 1342) = «Власть над волком (имеющий)».

*Weni-waldaz: др.-англ. *Wine-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Wine-vold*, *Vine-vold* (Förstemann, 1856: 1321) = «Друга власть (имеющий)».

*Wulfa-waldaz: др.-англ. *Wulf-weald* (см. выше), д.-в.-н. *Wulfo-ald*, *Vul-vald* (Förstemann, 1856: 1356) = «Волка власть (имеющий)».

*****

Выводы. Наблюдение над древнеанглийскими личными име-нами с ядерным *wald-/weald-* показывает значительный репертуар лексических основ, с которыми он был способен образовывать но-вые сложения, идеология которых определялась набором дискрет-ных смыслов *w* [*e*]*ald-*. Семантический диапазон имён с изучаемым экспонентом охватывает многие сферы быта населения королевств

древней Англии, потому трудно переоценить значимость культурной информации, доносимой антропонимами-композитами, а также их собственно лингвистическую ценность как в плане лексической реконструкции прагерманского стратума, так и в плане реконструкции древних поэтических и правовых микротекстов, результатом сворачивания которых является этот класс Nomina Personalia. *Именно в работе над проблемой восстановления корпуса фрагментов различных функциональных ипостасей усной речи, в свёрнутом виде отражённой в антропонимических сложениях, мы видим перспективы дальнейших исследований.*

ЛИТЕРАТУРА

Левицкий В. В. Этимологический словарь германских языков. Черновцы : Рута, 2000. Т. 1. 263 с.

Топоров В. Н. Праславянская культура в зеркале собственных имён (элемент *mir-). *Топоров В. Н. Исследования по этимологии и семантике*. Т. 2: Индоевропейские языки и индоевропеистика, кн. 2. М. : Языки славянских культур, 2006. С. 11–141.

Топорова Т. В. Культура в зеркале языка: древнегерманские двучленные имена собственные. М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. 253 с.

Bosworth J. D. D. An Anglo-Saxon Dictionary (Based on the manuscript collections). Oxford : Clarendon press, 1921. 1302 p.

Bright James W. (ed.) An Anglo-Saxon Reader / [Edited, with notes, a complete glossary, a chapter on versification and an outline of Anglo-Saxon grammar by James W. Bright. Fourth edition]. New York : Henry Holt & Co., 1917. 385 p.

Diplomatarium Anglicum Ævi Saxonici. A Collection of English Charters, from the Reign of King Æthelberht of Kent, A. D. DC. V. to that of William the Conqueror. 1. Miscellaneous charter. 2. Wills. 3. Guilds. 4. Manumissions and acquittances. London : MacMillan & CO., 1865. 683 p.

Förstemann E. Altdeutsches Namenbuch. Erster Band: Personennamen. Nordhausen : Verlag von Ferd. Förstemann, 1856. 1400 s.

Graff E. G. Althochdeutscher Sprachschatz oder Wörterbuch der althochdeutschen Sprache / [Etymologisch und grammatisch bearbeitet Dr. E. G. Graff]. Berlin, 1834–1842. Th. I–VI.

Holthausen F. Altenglisches Etymologisches Wörterbuch. Heidelberg : Carl Winter ; Universitätsverlag, 1963. XXXVI, 428 s.

Orel V. A Handbook of Germanic Etymology. Leiden ; Boston : Brill, 2003. 683 p.

Searle W. G. Onomasticon Anglo-Saxonicum. A List of Anglo-Saxon Proper Names from the Time of Beda to that of King John. Cambridge : University Press, 1897. 601 p.

Sweet H. (ed.) The Oldest English Texts / [Edited with introductions and a glossary by Henry Sweet, M. A.]. London : N. Trübner & Co., 1885. 668 p.

Wyatt Alfred J. (ed.) An Anglo-Saxon Reader / [Edited with notes and glossary by Alfred J. Wyatt]. Cambridge : University press, 1919. 360 p.

ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКІ АНТРОПОНІМИ-КОМПОЗИТИ З ЕКСПОНЕНТОМ w [e]ald-

Олександр Іліаді

доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри методик дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
Кропивницький, Україна
e-mail: alexandr.iliadi@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0001–5078–8316

Ірина Снісаренко

кандидат філологічних наук, доцент кафедри германських мов та методики їх викладання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
Кропивницький, Україна
e-mail: polina_girl96@ukr.net
ORCID ID https://orcid.org/ 0000–0002–1045–9291

АНОТАЦІЯ

У статті розглядаються структура та лексичний склад давньоанглійських двоосновних антропонімів із ядерним компонентом subst. weald, (д.-сакс.) wald 'влада', 'сила, міць', 'захист, заступництво', adj. weald, (д.-сакс.) waldo 'могутній'. Установлюються комбінаторні семантичні властивості w [e]ald-, які дозволяють цьому компоненту вибірково сполучатися з іншими лексичними основами. Спостереження за семантикою слів, що приєднуються в пре- чи постпозиції до weald-/wald-, веде до класифікації розглядуваних антропонімічних композитів і далі — до розподілу імен за семантичними полями, в рамках яких вони були сформовані («війна», «царина сакрального», «суспільний лад», «морально-етичні категорії», «ратні чесноти вояка і слава про нього», «назви народів», «навколишній світ та його стан», «позначення кольору», «абстрактні поняття»).

*У зв'язку з тим, що багато з антропонімів-композитів мають буквальні структурно-етимологічні аналоги в архаїчному іменнику інших підгруп германської групи індоєвропейських мов, стає можливою реконструкція збереженого давньоанглійськими пам'ятками фрагменту прагерманського антропонімікона з експонентом *walda-.*

***Ключові слова**: антропонім, давньоанглійський, прагерманський, структура, семантика, прототип, реконструкція.*

THE OLD ENGLISH ANTHROPONYMIC COMPOUNDS WITH THE EXPONENT w [e]ald-

Alexander Iliadi

Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Methods of Preschool and Primary Education at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
Kropyvnytskyi, Ukraine
e-mail: alexandr.iliadi@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0001–5078–8316

Irina Snisarenko

Candidate of Philological Sciences, assistant professor of the Department of Germanic Languages and Methods of their Teaching at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
Kropyvnytskyi, Ukraine
e-mail: irynasnis72@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–1045–9291

SUMMARY

The paper deals with the structure and vocabulary of Old English heteroclitic anthroponyms with nuclear component subst. weald, (old Saxon) wald 'power', 'strength, might', 'security, patronage', adj. weald, (old Saxon) waldo 'powerful, mighty'. Combinatorial semantic peculiarities of w [e]ald- which allow this component to combine selectively with other lexical stems are defined. Observation of the semantics of the words functioning in pre- or post-position to weald-/wald- leads to the classification of the studied anthroponymic compound words, and further to the distribution of nouns in accord with the semantic fields within which they were formed («war», «sphere of the sacred», «social system», «ethnical and moral categories», «military benefits of a warrior, and his honour», «names of peoples», «surrounding world, and its condition», «color naming», «abstract notions»).

*As soon as there are verbal structural-etymological counterparts of most anthroponymic compound words in archaic onomasticon of other subgroups of the Germanic group of Indo-European languages, the reconstruction of the remaining in Old English monuments fragment of Proto-Germanic anthroponymycon with *walda- exponent becomes possible.*

Key words: *anthroponym, Old English, Proto-Germanic, structure, semantics, prototype, reconstruction.*

REFERENCES

Levitskiy V. V. Ιtimologicheskiy slovar' germanskikh вzykov [An Etymological Dictionary of Germanic Languages]. Chernovtsy : Ruta, 2000. T. 1. 263 p.

Toporov V. N. (2006). Praslav'anskaв kul'tura v zerkale sobstvennykh imen (иlement **mir-*) [Proto-Slavic Culture in the Mirror of Proper Names (component **mir-*)]. *Toporov V. N. Issledovaniв po utimologii i semantike* [Research on Etymology and Semantics]. T. 2, vol. 2. Moscow : Bzyki slav'anskikh kul'tur, 11–141 [in Russian].

Toporova T. V. (1996). Kul'tura v zerkale вzyka: drevnegermanskiк dvuchlennyк imena sobstvennyк [Culture in the Mirror of Language: Old Germanic Compound Proper Names]. Moscow : Shkola «Bzyki russkoy kul'tury» [in Russian].

Bosworth J. D. D. (1921). An Anglo-Saxon Dictionary (Based on the manuscript collections). Oxford : Clarendon press.

Bright James W. (ed.) (1917). An Anglo-Saxon Reader / [Edited, with notes, a complete glossary, a chapter on versification and an outline of Anglo-Saxon grammar by James W. Bright. Fourth edition]. New York : Henry Holt & Co.

Diplomatarium Anglicum (1865). Diplomatarium Anglicum Ævi Saxonici. A Collection of English Charters, from the Reign of King Æthelberht of Kent, A. D. DC. V. to that of William the Conqueror. 1. Miscellaneous charter. 2. Wills. 3. Guilds. 4. Manumissions and acquittances. London : MacMillan & CO.

Förstemann E. (1856). Altdeutsches Namenbuch. Erster Band: Personennamen. Nordhausen : Verlag von Ferd. Förstemann.

Graff E. G. (1834–1842). Althochdeutscher Sprachschatz oder Wörterbuch der althochdeutschen Sprache / [Etymologisch und grammatisch bearbeitet Dr. E. G. Graff]. Berlin. Th. I–VI.

Holthausen F. (1963). Altenglisches Etymologisches Wörterbuch. Heidelberg : Carl Winter ; Universitätsverlag.

Orel V. (2003). A Handbook of Germanic Etymology. Leiden ; Boston : Brill.

Searle W. G. (1897). Onomasticon Anglo-Saxonicum. A List of Anglo-Saxon Proper Names from the Time of Beda to that of King John. Cambridge : University Press.

Sweet H. (ed.) (1885). The Oldest English Texts / [Edited with introductions and a glossary by Henry Sweet, M. A.]. London : N. Trübner & Co.

Wyatt Alfred J. (ed.) (1919). An Anglo-Saxon Reader / [Edited with notes and glossary by Alfred J. Wyatt]. Cambridge : University press.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2021

УДК 811.111’581:003.074
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-25

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ МОВНОЇ ГРИ У ХУДОЖНЬОМУ ТЕКСТІ

Анастасія Комісарук

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна
e-mail: komisaruk199@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–7146–8490

Валерія Хаврель

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна

Наталія Харченко

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено дослідженню особливостей перекладу мовної гри у художніх текстах. Мета дослідження — вивчити мовні одиниці, які яскраво демонструють мовну гру під час перекладу художніх текстів та знайти найефективніші інструменти, які перекладач може використовувати задля їх відтворення цільовими мовами (українською та російською). Мовна гра розглядається як стратегія посилення експресивності художнього тексту, пов'язана з породженням комічного ефекту. У роботі досліджується це питання шляхом вивчення і аналізу мовної гри у тексті англомовного роману Сяолу Го «Короткий китайсько-англійський словник для закоханих». Переклад мовної гри в художніх текстах — виклик

 © Комісарук А., Хаврель В., Харченко Н., 2021

для будь-якого перекладача. Перекладач повинен знати історичні факти, культуру, традиції, суспільне та політичне життя носія мови, щоб зробити адекватний переклад. Особливості мови можуть бути невідомі людям з інших країн, тому перекладач несе відповідальність за чіткість перекладу. Перекладач повинен дотримуватись еквівалентності мов оригіналу та текстів цільової мови, а сам текст повинен справляти однакове враження як на носія мови, так і на читача мови перекладу. Велике значення має особистість перекладачів, вміння та здатність враховувати комунікативну ситуацію, зберігати намір автора оригіналу, а також відтворювати мовну гру в оригінальному тексті. Автори роблять висновок, що для адекватного перекладу слід використовувати різні тактики для відтворення мовної гри. Перспектива вбачається у дослідження мовної гри на матеріалі інших мов.

Ключові слова: *мовна гра, художні тексти, перекладацькі стратегії, перекладацькі тактики, перекладацькі операції.*

Вступ. Переклад мовної гри передбачає виникнення труднощів, оскільки не завжди можливо зберегти мовну форму, зміст і комічний ефект. Повна еквівалентність між одиницями різних мов є явищем надзвичайно рідкісним. І навіть у тих випадках, коли слово вихідної мови та слово мови перекладу збігаються за значенням, значні розбіжності виявляються в словотворчих можливостях мов, частотності вживання мовної гри, стилістичній забарвленості тексту, в етимології мовної гри.

Проблемою мовної гри займались такі науковці, як Т. А. Гріділна (Гріділна, 1996), Д. Делабастіта (Delabastita, 2005), А. П. Загнітко (Загнітко, 2006),Т. В. Крутько (Крутько, 2012), В. А. Кухаренко (Кухаренко, 2002), С. Ж. Нухов (Нухов, 1997), В. А. Пищальникова (Пищальникова, 2002).

У мовознавчих студіях, що сформували теоретичну основу дослідження, мовна гра тлумачиться як певна форма мовної поведінки людини, за якої мовна особистість реалізує здатність до прояву в мові дотепності, що супроводжується виникненням комічного ефекту. Реципієнт проявляє креативність при сприйнятті завдяки «здатності оцінити гру, вмінню відгадати нездійсненну, на перший погляд, лінгвістичну загадку» (Нухов, 1997: 36–37). Таким чином, у мовознавчому трактуванні мовна гра пов'язана з реалізацією категорії визначення комічного. Мовна гра завжди реалізується в комунікації і пов’язується з дотепним і цілеспрямованим маніпулюванням образними ресурсами мови.

Згідно з перекладознавчим підходом, мовна гра визначається як особлива стратегія посилення експресивності художнього тексту, пов'язана з породженням комічного ефекту на основі усвідомленого порушення функціонально-семантичних закономірностей використання мовних форм, усвідомлене і цілеспрямоване маніпулювання експресивними ресурсами мови, обумовлене установкою на реалізацію комічного ефекту (Грідіна, 1996).

Сутність мовної гри полягає в генеруванні додаткових оказіональних смислів, що апелюють до мовної виразності та породжують комічний ефект. Поняття мовної гри слід розглядати як специфічний механізм індивідуального стилю і як жанрову ознаку (Загнітко, 2006). З одного боку, наявність елементів мовної гри свідчить про креативний аспект творчості автора, а з іншого — вона може бути пов'язана з типологічними ознаками певного жанру.

Мета та завдання дослідження. Метою статті є визначення особливостей відтворення мовної гри при перекладі художнього твору з англійської мови російською та українською в рамках художнього перекладу. Для досягнення визначеної мети передбачається вирішення низки завдань: 1) уточнити зміст поняття «мовна гра» у мовознавчому та перекладацькому аспекті; 2) схарактеризувати мовну гру як потужний засіб творчої реалізації особистості автора; 3) визначити провідну стратегію, тактики та операції, задіяні для адекватного відтворення мовної гри при перекладі досліджуваного англомовного художнього твору з вихідної мови (англійської) на цільові мови (українську і російську); 4) здійснити порівняльний аналіз використаних перекладацьких тактик і операцій відтворення мовної гри у перекладі англомовного художнього твору українською та російською мовами.

Матеріали та методи дослідження. Матеріалом дослідження слугувала суцільна вибірка прикладів гри слів з твору *Xiaolu Guo «A Concise Chinese-English Dictionary for Lovers»* та його російськомовного та українськомовного перекладів загальною кількістю 360 одиниць, де 120 одиниць були представлені автентичними англійськими словосполученнями та відповідно по 120 мовних одиниць у кожному з двох перекладів, обраних для аналізу. У процесі дослідження використовувалися такі методи: *критичний аналіз наукових джерел* з метою висвітлити теоретико-методологічні засади дослідження мовної

гри в англомовних художніх текстах; *описовий метод* з метою збору та систематизації інформації про загальну природу мовної гри у художньому тексті; *метод суцільної вибірки* з метою формування масиву фактичних прикладів; *інтерпретаційний* метод використано при тлумаченні змісту аналізованих одиниць у повноті їхніх зв'язків та відносин; *метод порівняльного аналізу* перекладів було застосовано для зіставлення лінгвістичних особливостей автентичного тексту роману *Xiaolu Guo «A Concise Chinese-English Dictionary for Lovers»* та його перекладів українською та російською мовами.

Результати та дискусія. Реалізація мовної гри може здійснюватись засобами фонетичного, морфологічного та лексичного рівнів мови. Відповідно до обраного рівня мовна гра може полягати у заміні фонем, графем, морфем або лексем за подібністю форми зі збереженням відмінностей у семантиці.

Мовна гра функціонує на таких рівнях тексту:

- на фонетичному рівні: ономатопея; спунеризм;
- на морфологічному рівні: авторські оказіоналізми;
- на лексико-стилістичному рівні: каламбур;
- на графічному рівні: зміна шрифту, фігурний вірш.

Особливого роду ефект мовної гри може досягатися шляхом використання різних образних і стилістичних прийомів, пов'язаних із найбільш яскравими проявами мовної гри в художньому тексті.

У цілому уявляється можливим виділити наступні умови функціонування мовної гри:

- здатність суб'єкта до яскравого, незвичайного вживання слова (або виразу), яка є вторинною стосовно мовної системи та її нормативних зв'язків;
- цілеспрямований пошук прийомів руйнування мовних структур і пов'язаних з ними стереотипів мовного сприйняття;
- адресність мовної гри.

Ефект мовної гри виникає у результаті використання специфічних гральних прийомів. Мовна гра як текстотвірний фактор характеризується використанням унікальних авторських прийомів на різних рівнях тексту (Піщальнікова, 2002: 73).

Серед стилістичних прийомів, заснованих на мовній грі, слід виокремити графон, зевгму, каламбури, що ґрунтуються на вживанні паронімів і омонімів у одному мовному контексті.

Ефект мовної гри виникає в результаті використання особливого роду ігрових прийомів. Мовна гра як текстоутворюючий фактор характеризується використанням унікальних авторських прийомів на різних рівнях функціонування тексту.

Гра слів має асоціативну й естетичну спрямованість, у зв'язку з чим виділяються такі принципи реалізації цього прийому в художніх текстах: алюзивний, імітативний і образно-евристичний.

Художній дискурс є однією з основних категорій комунікативної лінгвістики і співвідноситься з поняттям «художнього тексту», яке розглядається нами як словесний твір, результат мовної діяльності, який являє собою реалізацію авторської картини світу, втіленої за допомогою цілеспрямовано відібраних і послідовно розташованих мовних засобів.

Роман *«A Concise Chinese-English Dictionary for Lovers»,* який було обрано матеріалом нашого дослідження, є «глобальним романом» не лише завдяки своїм темам, чи тому, що його було перекладено двома десятками мов, а й тому, що роман присвячено проблемі конфлікту різних мовних культур.

Протагоніст роману представляє усіх іноземців, які намагаються асимілюватись в англомовних країнах шляхом вивчення англійської мови та занурення у незнайому для них культуру. Роман адресовано усім іноземцям, незалежно від їх мовної компетенції та рівня володіння опанованою іноземною для них англійською мовою.

Найбільш зрозумілою ця книга є для китайсько-англійських білінгвів, які можуть уявити себе на місці головної героїні Z, відчути все зображене зсередини та зрозуміти, на чому базується мовна гра. Це надає мовній грі невловимості, яка корелює з мовною грамотністю і компетентністю різних груп читачів.

Для вивчення техніки передачі мовної гри в перекладах твору розглянемо можливості їх передачі в художньому перекладі в рамках мовної пари англійська — українська.

При відтворенні мовної гри найчастіше використовуються три перекладацьких операції: опущення, компенсація і калька.

При опущенні мовна гра не зберігається в перекладі. При калькуванні каламбур передають дослівно по частинах, копіюючи конструкцію вихідної мови. Компенсація передбачає заміну місця відтворення мовної гри в тексті перекладу або заміну одного елемента мовної гри

вихідної мови тотожним елементом у мові перекладу, який здатний викликати потрібний ефект у читачів перекладу.

Найбільш детальну класифікацію засобів відтворення мовної гри у перекладі розробив науковець Д. Делабастіта (Delabastita, 2005). Основою для цієї класифікації слугували такі критерії, як ступінь збереження комунікативного ефекту, повнота відтворення змісту і форми мовної гри.

Відповідно до класифікації Д. Делабастіта є вісім способів передачі мовної гри (Delabastita, 2005), а саме:

1) пошук еквівалента — передача мовної гри вихідної мови іншим каламбуром у мові перекладу за допомогою формально близького еквівалента. При цьому способі перекладу втрачаються форма і зміст, але зберігається комунікативний ефект;

2) описовий переклад — переклад словосполучення фразою із втратою комічного ефекту, форми, але зі збереженням змісту;

3) заміна — мовна гра замінюється на іншу стилістичну фігуру, наприклад, на лексичний повтор або іронію з метою досягнення такого ж комунікативного впливу на адресата. Тут відбуваються втрати з боку змісту і форми;

4) опущення — фрагменти тексту з мовною грою не перекладаються. Іноді цей прийом супроводжується перекладацьким коментарем на кшталт «неперекладна гра слів»;

5) калькування — поморфемне чи послівне відтворення. Використання цього способу перекладу веде до збереження змісту і форми. Можливо зберегти і комічний ефект, підібравши відповідні мовні засоби;

6) компенсація — підбір нового еквівалента на інших підставах, який дозволив би зберегти мовну гру в перекладі, тим самим зберегти комунікативний ефект;

7) додавання — конструювання нової мовної гри з метою створення комічного ефекту. Утворення нового каламбуру з таким же змістом засобами мови перекладу дозволяє зберегти комічний ефект, але тут виникає небезпека недотримання авторського стилю;

8) перекладацький коментар — введення додаткової інформації в посторінкових виносках, передмовах до перекладу або затекстового коментаря в кінці книги. Тут вдається передати зміст, досягши майже ідентичного комунікативного ефекту. Проте застосування перекладацького коментаря спричинює розширення обсягу тексту перекладу.

На основі цієї класифікації перекладацьких операцій було проаналізовано перекладацькі операції, застосовані для відтворення мовної гри у залучених до дослідження перекладах автентичного художнього твору.

Розглянемо приклади використання компенсації як засобу відтворення мовної гри у проаналізованих перекладах російською та українською мовами.

Оригінал	Переклад
*«In my home town everyone take cheap **taxi**, but in London is very expensive and **taxi** is like the **Loyal family** look down to me».*	Російська мова: *«В моем родном городе все берут дешевые такси, но в Лондоне они очень дорогие, и такси для меня как **королевская карета**».* Українська мова: *«У моєму рідному місті усі беруть дешеві таксі, але в Лондоні вони надто дорогі, і таксі для меня немов **королівська карета**».*

Слово *«Loyal»* позначає *«лояльний»*, тобто *«the Loyal family»* має значення *«лояльна родина»*. Проблема тут при передачі мовної гри полягає в тому, що необхідно знати, що китайцям важко вимовляти англійський латеральний сонант «[l]». Тобто замість *«Loyal»* необхідно перекладати *«Royal»* за контекстом ситуації, проте так губиться комічний ефект.

У даному випадку можна здогадатися, що мається на увазі *«королівська карета»*. За допомогою компенсації тут відбулася заміна способу і вдалося адекватно передати і зберегти мовну гру оригіналу.

Розглянемо ще декілька прикладів використання компенсації:

Оригінал	Переклад
*«You laughing. — 'You can't say your Rs. It's fruit not **flute'**, you explain me».*	Російська мова: *«Ты смеешься. — Ты совсем не произносишь «р». Не **«флуктовое** дерево», а «фруктовое дерево».* Українська мова: *«Ти глузуєш із мене. — Ти зовсім не вимовляєш «р». Не **«флуктове** дерево», а «фруктове дерево».*

У даному випадку ми бачимо приклад використання компенсації, оскільки перекладачу довелося замінити досить великий уривок тексту. В оригіналі йшлося про музичний інструмент, оскільки *flute* перекладається як *флейта*, проте, якби перекладач використав буквальний переклад, мовну гру було б втрачено.

Нижче буде проілюстровано приклади вживання прийому описового перекладу, застосування якого призводить до втрати комічного ефекту та змінює експресивно-стильову забарвленість фрагменту. На відміну від перекладу російською мовою у перекладі українською перекладач вдало передає мовну гру за допомогою засобу пошуку фразеологічного аналогу та застосування в одній фразі співзвучних паронімів.

Оригінал	Переклад
«English food very confusing. They eating and drinking strange things. I think even ***Confucius*** *have great* ***confusion*** *if he studying English».*	Російська мова: *«Английская еда приводит в большое недоумение. Они едят и пьют странные вещи. Я думаю, даже* ***Конфуций сбился бы с толку****, если бы он изучал английский».* Українська мова: *«Англійська їжа збиває мене з пантелику. Вони їдять і п'ють дивні страви. Я гадаю* ***Конфуцій б сконфузився****, якщо б він вивчав англійську».*

Розглянемо приклади міжмовної передачі мовної гри, де переклад був виконаний за допомогою заміни або підбору ідентичного образу. Можливість застосувати цей спосіб виникає нечасто в силу відсутності подібності певній одиниці вихідної мови у мові перекладу. Однак такі випадки трапляються.

Оригінал	Переклад
«When I was a ***squatter****, I made a lot of sculptures. […] What* ***squat****? I take out dictionary. Says 'to sit with the knees bent and the heels close to the bottom or thighs'. Very difficult position, I imagine».*	Російська мова: *«Когда я жил в* ***сквотах****, я делал очень много скульптур. Что такое «****сквот****»? Я достаю словарь. Там говорится: «сидеть, согнув колени и приблизив пятки к бедрам». Очень сложная позиция, по-моему».*

Українська мова: *«Коли я жив у* ***сквотах****, я робив дуже багато скульптур. Що таке «****сквот****»? Я дістаю словник. Там йдеться: «сидіти, зігнувши коліна та наблизивши п'ятки до стегон. Як на мене, надто незручне положення».*

Тут ми бачимо яскравий приклад відтворення мовної гри за допомогою транскрипції у поєднанні з функціональною заміною. У першому випадку «*squatter*» має значення «людина, яка проживає у покинутому, незайнятому місці», в другому випадку мається на увазі «сидіти навпочіпки», але перекладач застосував прийом заміни для збереження прагматики.

Далі будуть проаналізовані декілька прикладів використання калькування задля відтворення мовної гри при перекладі.

Оригінал	Переклад
«'I presume you are thinking of the persistent ***vegetative*** *state', you say. '****Vegetarian*** *means you don't eat meat'».*	Російська мова: *«Полагаю, ты думаешь о длительном* ***вегетативном*** *состоянии.* ***Вегетарианец*** *— это тот, кто не ест мяса».* Українська мова: *«Мені здається, ти маєш на увазі довгостроковий* ***вегетативний*** *стан.* ***Вегетаріанець*** *— це той, хто не вживає м'яса».*

У наступному прикладі наведено використання перекладацького коментаря.

Оригінал	Переклад
«Anyway, hostel called «Nuttington House» in Brown Street, nearby Edward Road and Baker Street. I write all the names careful in the notebook. No lost. ***Brown*** *Street seems really* ***brown*** *with brick buildings everywhere».*	Російська мова: *«Итак, хостел «Наттингтон-Хаус» на Браун-стрит, рядом с Эдвард-роуд и Бейкер-стрит.* ***Браун****-стрит значит коричневая улица. Она выглядит в самом деле* ***коричневой*** *— везде кирпичные здания».*

Українська мова: *«Отже, хостел «Наттінгтон-Хаус» на Браун-стріт, поруч з Едвард-роуд і Бейкер-стріт. **Браун**-стріт означає коричнева вулиця. Вона й справді **коричнева** –усюди цегельні будинки»*.

Як бачимо, перекладачеві вдалося передати зміст та приблизно подібний комунікативний ефекту проте яскрава образність мовної гри частково втрачена.

Систематизація результатів експериментального дослідження методами лінгвістичного та порівняльного аналізу дозволила сформулювати такі висновки.

Найчастіше при відтворенні мовної гри в українськомовному перекладі перекладач використовував прийом компенсації — у 48 випадках (40 %), на другому місці за частотністю є прийом дослівного відтворення мовної гри — у 29 випадках (24,17 %), на третьому місці — підбір формального еквівалента і описовий переклад (коли мовну гру не відтворено) — по 12 випадків (по 10 %), на четвертому місці — прийом вилучення — 10 випадків (8,33 %), далі йде заміна — 4 випадків (3,33 %), на передостанньому місці — прийом додавання — 3 випадки (2,5 відсотків) і, відповідно, на останньому місці — прийом пояснення — 2 випадки (що становить 1,7 %).

При відтворенні мовної гри у російськомовному перекладі перекладач використовував прийом компенсації — у 57 випадках (47,5 %), на другому місці за частотністю є прийом описового перекладу, у 24 випадках (20 %), на третьому місці прийом додавання, у 13 випадках (10,83 %), на четвертому місці — прийом передачі мовної гри за допомогою формально близького еквівалента, який було виявлено у 8 випадках (6,67 %), на п'ятому місці — дослівне відтворення мовної гри, виявлене у 7 випадках (5,83 %), на шостому місці прийом заміни — 5 випадків (4,17 %), останнє місце ділять прийом пояснення і прийом опущення, по 3 випадки відповідно (по 2,5 %).

Дані щодо розповсюдженості перекладацьких операцій наведені у таблиці 1 та у діаграмах 1, 2.

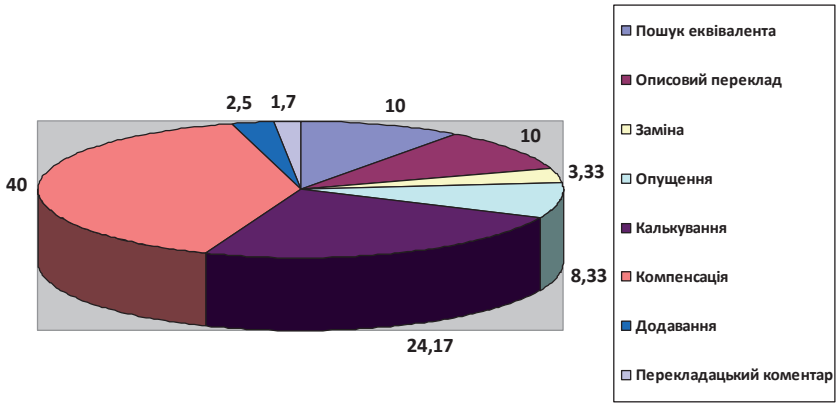
Таблиця 1

Провідні перекладацькі операції з відтворення мовної гри в українських і російських перекладах роману Xiaolu Guo «A Concise Chinese-English Dictionary for Lovers», %

Перекладацький прийом	Переклад українською	Переклад російською
Пошук еквівалента	10	6,67
Описовий переклад	10	20
Заміна	3,33	4,17
Опущення	8,33	2,5
Калькування	24,17	5,83
Компенсація	40	47,5
Додавання	2,5	10,83
Перекладацький коментар	1,7	2,5

Діаграма 1

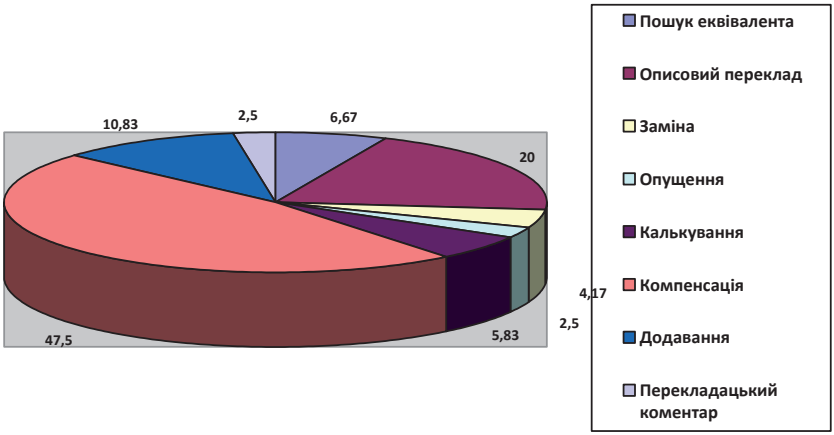
Співвідношення перекладацьких прийомів для відтворення мовної гри у перекладі роману Xiaolu Guo «A Concise Chinese-English Dictionary for Lovers» українською мовою, %



Звичайно, на основі аналізу варіантів передачі одного виду мовної гри неможливо зробити висновок про якість перекладу всього роману в цілому. Однак, на нашу думку, втрата значущих для перекладу складових мовної гри знижує ступінь адекватності перекладу.

Діаграма 2

Співвідношення перекладацьких прийомів для відтворення мовної гри у перекладі роману Xiaolu Guo «A Concise Chinese-English Dictionary for Lovers» російською мовою, %



Висновки. За результатами проведеного аналізу можемо зробити такий висновок, що провідною стратегією при перекладі роману *Xiaolu Guo «A Concise Chinese-English Dictionary for Lovers»* як на українську, так і на російську мову стала стратегія комунікативно рівноцінного перекладу. Ця стратегія була обрана відповідно до комунікативної ситуації.

Як засвідчив аналіз, найбільш широко вживаними перекладацькими тактиками виявились тактика передачі релевантної інформації і тактика відтворення стилістичних характеристик тексту.

Перелічені вище тактики реалізовані у перекладах за допомогою перекладацьких прийомів, а саме: передача мовної гри іншою мовною грою в мові перекладу (формальний еквівалент), описовий переклад, заміна, опущення, дослівне відтворення мовної гри, компенсація, додавання і перекладацький коментар.

Порівняльний аналіз перекладацьких операцій, задіяних у перекладі роману *Xiaolu Guo «A Concise Chinese-English Dictionary for Lovers»* російською та українською мовами, дозволив дійти таких висновків. Найчастіше за все при відтворенні мовної гри українською мовою

перекладач використовував прийом компенсації — у 48 випадках (40 %), на другому місці було використано прийом дослівного відтворення мовної гри — у 29 випадках (24,17 %), на третьому місці — формальний еквівалент і описовий переклад (коли мовну гру не відтворено) — по 12 випадків (по 10 %), на четвертому місці — прийом опущення — 10 випадків (8,33 %), далі йде заміна — 4 випадки (3,33 %), на передостанньому місці — прийом додавання — 3 випадки (2,5 відсотків) і, відповідно, на останньому місці — прийом перекладацького коментаря — 2 випадки (що становить (1,7 %).

Найчастіше за все при відтворенні мовної гри російською мовою перекладач використовував прийом компенсації — у 57 випадках (47,5 %), на другому місці було використано прийом описового перекладу, у 24 випадках (20 %), на третьому місці прийом додавання, у 13 випадках (10,83 %), на четвертому місці прийом передачі мовної гри формально близьким еквівалентом, виявлено у 8 випадках (6,67 %), на п'ятому місці — дослівне відтворення мовної гри, виявлено у 7 випадках (5,83 %), на шостому місці прийом заміни — 5 випадків (4,17 %), останнє місце ділять прийом перекладацького коментаря і прийом опущення, по 3 випадки відповідно (по 2,5 %).

За даними проведеного аналізу можемо зробити такий висновок, що провідним прийомом відтворення мовної гри при перекладі роману *Xiaolu Guo «A Concise Chinese-English Dictionary for Lovers»* як на українську, так і на російську мову став прийом компенсації, який дозволив перекладачам зберегти мовну гру та комунікативний ефект.

Проте було зафіксовано як несуттєві, так і суттєві розбіжності у кількісних показниках частотності застосування цих операцій. Так, наприклад, у російському перекладі прийом описового перекладу використовувався у 20 % випадків, у той час як в українському перекладі цей прийом було використано лише у 10 % випадків, також в українському перекладі прийом опущення був використаний у 8,33 % випадків, на відміну від російського перекладу, де цей прийом було використано у 2,5 % випадків.

Отже, аналіз засобів відтворення мовної гри в українському і російському перекладах роману *Xiaolu Guo «A Concise Chinese-English Dictionary for Lovers»* засвідчив використання різноманітних перекладацьких прийомів для реалізації стратегії комунікативно рівноцінно-

го перекладу, тактик передачі релевантної інформації та відтворення стилістичних характеристик тексту. Аналіз також дозволив дійти висновку про коректність обраної стратегії комунікативно рівноцінного перекладу, яка дозволила якомога повніше відтворити у художньому перекладі сенс мовної гри першотвору.

ЛІТЕРАТУРА

Александрова Е. М. Типы языковой игры в разноструктурных языках. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Сер. 2: Языкознание. 2011. № 2. С.96–100.

Баранов А. Г. Формы языковой игры [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://tverlingua.ru/archive/005/5_1_3.htm.

Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1996. 214 с.

Загнітко А. П. Сучасні лінгвістичні теорії. Донецьк: ДНУ, 2006. 338 с.

Крутько Т. В. Мовна гра як спосіб досягнення прагматичного ефекту рекламного тексту. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. Київ: Логос, 2012. С. 209-216.

Кухаренко В. А. Интерпретация текста: учебник для студентов филологических специальностей. Одесса: Латстар, 2002. 292 с.

Нухов С. Ж. Языковая игра в словообразовании: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 1997. 39 с.

Пищальникова В. А. Языковая игра как универсальный когнитивный механизм (к проблеме межкультурной коммуникации). *Актуальные проблемы исследования языка: теория, методика, практика общения*. Курск, 2002. С. 73–75.

Baker M. In other words. London: Routledge, 2006. 317 p.

Delabastita D. Verbally expressed humor and translation: an overview of a neglected fields. *Humor, special Issue of international Journal of Humor Research*. 2005. 18 (2). P. 135–145.

Giorgadze M. Linguistic features of pun, its typology and classification: an article. *European Scientific Journal*. 2014. P. 271–275.

Guo Xiaolu. A Concise Chinese-English dictionary for lovers. London: Chatto & Windus, 2007. 200 c.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Анастасия Комиссарук

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e-mail: komisaruk199@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–7146–8490

Валерия Хаврель

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

Наталия Харченко

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию особенностей перевода языковой игры в художественных текстах. Цель исследования — изучить языковые единицы, ярко демонстрирующие языковую игру при переводе художественных текстов и отыскать наиболее эффективные инструменты, которыми может воспользоваться переводчик для воссоздания языковой игры в целевых языках (украинском и русском). Языковая игра рассматривается как стратегия усиления экспрессивности художественного текста, связанная с порождением комического эффекта. В работе этот вопрос исследован путем изучения и анализа языковой игры в тексте англоязычного романа Сяолу Го «Краткий китайско-английский словарь для влюбленных». Перевод языковой игры в художнественных текстах — вызов для любого переводчика. Переводчик должен знать исторические факты, культуру, традиции, общественную и политическую жизнь носителя языка, чтобы выполнить адекватный перевод. Языковые особенности могут быть неизвестны людям из других стран, поэтому переводчик несет ответственность за четкость перевода. Переводчик должен придерживаться эквивалентности языков оригинала и текстов целевого языка, а сам текст должен производить одинаковое впечатление как на носителя языка, так и на читателя языка перевода. Большое значение имеет лич-

ность переводчиков, умение и способность учитывать коммуникативную ситуацию, сохранять намерение автора оригинала, а также воссоздавать языковую игру в оригинальном тексте. Автор приходит к выводу, что для адекватного перевода следует применять разные тактики при передаче языковой игры. Перспективным представляется исследование языковой игры на материале других языков.

Ключевые слова: *языковая игра, художественные тексты, переводческие стратегии, переводческие тактики, переводческие операции.*

FEATURES OF THE TRANSLATION OF A LANGUAGE GAME IN THE ARTISTIC TEXTS

Anastasiia Komissaruk

Master Student in Philology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",
Odesa, Ukraine
e-mail: komisaruk199@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000–0002–7146–8490

Valeria Khavrel

Master Student in Philology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",
Odesa, Ukraine

Nataliia Kharchenko

Master Student in Philology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky",
Odesa, Ukraine

SUMMARY

The article is dedicated to the study of the ways of formation and the techniques of translation of the language game in artistic texts. The specific objective is to explore the linguistic units, which the most brightly show the language game, in translating artistic texts, and find the most effective tools translator can use to render them in the target languages (Ukrainian and Russian). The study investigates this issue by examining and analyzing the language game in the text of the English-language Xiaolu Guo's novel "A Concise Chinese-English Dictionary for Lovers". Translation of the language game in artistic texts is a challenge for any translator. The translator should be aware of the historical facts, culture, traditions, social and political life of the native speaker in order to make an adequate translation. The peculiarities of the language may be unknown to the

people from other countries so the translator is the one who is responsible for the clarity of the translation. The translator **should also adhere to the equivalence** *of the source language and target language texts and the text itself should make the same impression both on native speaker and on foreign language reader. In this context, the* **translators' personality** *is of great importance, his skills and ability to consider a communicative situation, to keep the original text author's intention and, the most important, to reproduce the language game. The author concludes that for an adequate translation different techniques of translation should be used while translating play on words. The perspective is seen in investigating play on words on the basis of other languages.*

Key words*: language game, artistic texts, translation strategies, translation tactics, translation operations.*

REFERENCES

Aleksandrova E. M. (2011). Tipy yazykovoj igry v raznostrukturnykh yazykakh. [Language game types in the langauges of different structure] *Vestnik Volgohradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Ser. 2. Yazykoznaniye. № 2. [in Russian].

Baranov A. H. (2000). Formy yazykovoi igry. [Language game forms] [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupa : http://tverlingua.ru/archive/005/5_1_3.htm. [in Russian].

Hridina T. A. (1996). Yazykovayia ihra: stereotip i tvorchestvo. [Language game. Stereotype and creative work]. Ekaterinburh: Ural. hos. ped. un-t. [in Russian].

Zahnitko A. P. (2006). Suchasni linhvistychni teorii. Donetsk: DNU. [in Ukrainian].

Krutko T. V. (2012). Movna hra yak sposib dosiahnennia prahmatychnoho efektu reklamnoho tekstu. [Language game as a way of achieving pragmatic effect in commercial texts].*Linhvistyka XXI stolittia: novi doslidzhennia i perspektyvy.* Kyiv: Lohos. [in Ukrainian].

Kukharenko V. A. (2002). Interpretatsyia teksta [Text interpretation]. *Uchebnik dlia studentov filologicheskikh spetsialnostei.* Odessa: Latstar. [in Russian].

Nukhov S. Zh. (1997). Yazykovaia igra v slovoobrazovaniyi [Language game in word-building]: avtoref. diss. ... d-ra filol. nauk. Moskva. [in Russian].

Pishchalnikova V. A. (2002). Yazykovaia igra kak universalnyi kognitivnyi mekhanizm (k probleme mezhkulturnoy kommunykatsiyi) [Language game as a universal cognitive mechanism (on the issue of cross-cultural communication]. *Aktualnyje problemy issledovanyia yazyka: teoryia, metodika, praktika obshchenyia*. Kursk. [in Russian].

Baker M. (2006). In other words. London: Routledge. [in English].

Delabastita D. (2005). Verbally expressed humor and translation: an overview of a neglected fields. *Humor, special Issue of international Journal of Humor Research*. 18 (2). [in English].

Giorgadze M. (2014). Linguistic features of pun, its typology and classification: an article. *European Scientific Journal*. [in English].

Guo Xiaolu (2007). A Concise Chinese-English dictionary for lovers. London: Chatto & Windus. [in English].

Стаття надійшла до редакції 02.11.2021

УДК 81’255

https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-26

ВІЙСЬКОВИЙ ДИСКУРС ТА ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО ПЕРЕКЛАДУ

Тетяна Корольова

доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна
e-mail: kortami863@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–3441–196X

Ростислав Соріч

здобувач вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна
e-mail: strike12343@gmail.com

Ольга Александрова

кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов гуманітарних факультетів Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова
Одеса, Україна
e-mail: olgaaleks2016@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–1224–5916

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто поняття і сутність феномена військового дискурсу, розкрито його структурні особливості. Автори акцентують увагу на особливостях функціонування військових термінів в англомовному військовому дискурсі, аналізують загальні особливості перекладу військового дискурсу. Досліджуються основні перекладацькі трансформації при перекладі військового дискурсу; розглядається специфіка відтворення англійської військово-морської та військово-повітряної термінології в українському перекладі.

© Корольова Т., Соріч Р., Александрова О., 2021

Проаналізувавши термінологічні одиниці у складі вибірки з 230 випадків використання перекладацьких трансформацій, ми можемо зробити висновок, що найбільш частотними при перекладі військової термінології з англійської українською є вживання лексичних перекладацьких трансформацій, зокрема калькування (26 випадків, або 11,3 %), транслітерація (20 випадків, або 8,7 %), лексико-семантичні заміни (52 випадка, або 22,6 %), конкретизація значення (26 випадків, або 11,3 %), генералізація значення (16 випадків, або 7 %), модуляція (32 випадка, або 13,9 %).

Щодо граматичних трансформацій при перекладі військових текстів, то частотність їх вживання має такий вигляд: граматичні заміни (6 випадків, або 2,6 %), членування речення (5 випадків, або 2,2 %), з'єднання речень (3 випадки, або 1,3 %), перестановки (12 випадків, або 5,2 %), нульовий переклад (16 випадків, або 7 %).

Також для перекладу військових текстів вжито такі способи перекладу, як напівкалькування (2 випадки, або 0,9 %); інтерпретація (3 випадки, або 1,3 %); елімінація (4 випадки, або 1,7 %); експлікація (7 випадків, або 3 %). Іншомовні терміни, як правило, мають відповідні еквіваленти в мові перекладу, тому такі прийоми як синонімічні заміни, описовий переклад використовуються лише в тих випадках, коли в мові перекладу відповідний термін відсутній.

Ключові слова: *військовий дискурс, терміни, терміносистема, переклад, перекладацькі трансформації.*

Вступ. Сьогодні армія є одним з найважливіших соціальних інститутів у багатьох державах світу. Тому виникає необхідність комплексного вивчення військового дискурсу з подальшим виявленням його структуроутворюючих рис та специфіки перекладу.

Військовий дискурс є інституційним дискурсом, оскільки має низку властивостей останнього. Військовий дискурс виділяється стосовно сучасного суспільства поряд з іншими видами інституційного дискурсу. Об'єктом статті є військовий дискурс, а предметом — сукупність теоретичних і практичних проблем, пов'язаних із функціонуванням англомовного військового дискурсу та його перекладу українською мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед вітчизняних та зарубіжних дослідників, які об'єктом наукового пізнання обирали англомовний військовий дискурс та особливості його відтворення в українському перекладі, слід згадати Ш. К. Мусурманова, А. С. Махова, Д. С. Храмченка, Н. А. Фурсіна та ін. Зазначені дослідники приділили особливу увагу вивченню військового дискурсу та особливостей

його перекладу з урахуванням специфіки застосування військової лексики.

Актуальність нашого дослідження зумовлена переосмисленням ролі збройних сил у житті сучасного суспільства і в сучасному комунікативному процесі. У зв'язку з цим необхідність адекватного, коректного перекладу військового дискурсу для ефективної міжнародної військової співпраці є сьогодні визначальною.

Мета — виявлення основних практик перекладу англомовного військового дискурсу українською мовою.

Завдання дослідження.

1. Визначення поняття «військового дискурсу»,
2. Вивчення специфіки даного типу дискурсу.

Матеріал та методи дослідження. Робота була виконана на матеріалі військових текстів, наведених у відкритих інтернет-джерелах. У роботі використано комплекс методів, а саме: аналіз лінгвістичної та навчально-методичної літератури, необхідний для розуміння понятійного апарату дослідження; метод аналізу словникових дефініцій; метод лексикографічного аналізу; методи контекстуального аналізу; метод систематизації для вивчення структурних особливостей та мовних засобів військового дискурсу; описовий метод; кількісний аналіз досліджуваних перекладацьких трансформацій у перекладі військового дискурсу.

Результати та дискусія. Сучасна лінгвістика все частіше звертається до досліджень в області дискурсу. Н. Д. Арутюнова розглядає дискурс як «зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними, прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами», як «мову, занурену в життя» (Арутюнова, 1990: 136). За Ф. С. Бацевич, дискурс — це тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовний потік, який має різні форми прояву (усну, письмову, паралінгвальну) і здійснюється в рамках конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками спілкування; він є синтезом когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних та ін.) чинників, які визначаються конкретним оточенням «формами життя», які залежать від тематики спілкування і націлені своїм результатом на створення різноманітних мовних жанрів (Бацевич, 2004: 138).

Інтерес до вивчення військового дискурсу з боку дослідників останнім часом набуває все більшого значення. Питання функці-

онування мови у військовій сфері (життєдіяльність, організація, структурно-системні зв'язки і специфічна обумовленість збройних сил) знайшло відображення у військовому дискурсі. Військовий дискурс — це пов'язаний (усний чи письмовий) текст, виражений за допомогою вербальних і невербальних засобів, обумовлених ситуацією військового спілкування разом з прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими факторами.

Військовий дискурс — це військова когнітивно-комунікативна система, яка представляє собою систему концептів, що відображають уявлення про реальні та уявні об'єкти, явища та їх взаємодію в сфері військового протистояння, їх раціональну та емоційну оцінку, і засоби вираження, що забезпечують комунікацію членів військового співтовариства між собою та із зовнішнім світом в різноманітних ситуаціях взаємодії і протидії. Основу цієї системи складають військові концепти, ув'язнені в форму військових термінів та їх неофіційних дублетів — військових професіоналізмів і жаргонізмів, «реляторів», що застосовуються для вказівки на семантичні і формальні відносини, в які вступають терміни в тексті, а також в системі мови.

Специфіка військової сфери діяльності полягає насамперед у тому, що ця діяльність розгортається в обстановці постійної небезпеки, в якій від швидкості, точності і коректності дій залежать життя військового колективу і успішне вирішення бойового завдання. Специфіка діяльності передбачає такі риси мови, як стислість, лаконічність, гранична ясність і точність, що покликані максимально виключити будь-яку двозначність. Це знаходить своє вираження у використанні певних клішованих мовних форм, особливо в таких типах військового дискурсу, які покликані регламентувати військову діяльність, тобто команд, бойових документів (наказів, донесень і т. п.), настанов, інструкцій, статутів тощо. У військовому дискурсі кожне слово не тільки пояснює, а й переконує (Мусурманова, 2018: 62).

Дослідники відзначають такі особливості воєнного чи мілітарного дискурсу, як його міжчасовий актуальний характер (мова військовослужбовців мала місце в усі часи, в кожен період вона володіла властивим тому часу колоритом); його яскраво виражена маскулінність семантики (служба в армії та участь в бойових діях вважалися проявом мужності); його тісний зв'язок з іншими, суміжними видами дискурсу (військово-політичним, військово-патріотичним), з тими

видами дискурсу, з яким військовий дискурс пов'язаний на лінгвістичному рівні (метафоричними моделями, метафоризація — наприклад, спортивний дискурс) (Нелюбін, 1989: 16).

Військовий дискурс володіє такими лексичними особливостями:

1. Для текстів військового дискурсу характерна насиченість термінами, і в силу їх різноманітних структур вони і складають одну з лексичних труднощів при перекладі. Звернувшись до праць А. А. Стрельцова (Стрельцов, 2018: 11), ми виявили такі основні види термінів:

1) прості терміни, що складаються з одного слова (arsenal — арсенал);

2) похідні терміни, утворені за допомогою: а) афіксації — приєднання афікса до основи слова (counterguerilla — антипартизанський, афікс counter-); б) конверсії — утворення однієї частини мови від основи іншої без зміни форми (mortar — міномет, to mortar — вести мінометний вогонь);

3) складні терміни складаються з двох слів і пишуться разом або через дефіс (Nuclear-free zone — без'ядерна зона);

4) терміни-словосполучення, до складу яких входить кілька компонентів (багатокомпонентні терміни) (coastal defence — берегова оборона).

Крім того, оскільки військова справа, військова наука поділяються на окремі області, відповідно відбувається виділення таких видів військової термінології:

1) тактична, тобто відноситься до тактики (складової частини військового мистецтва, що включає теорію і практику підготовки і ведення бою з'єднаннями, частинами (кораблями) і підрозділами різних видів збройних сил, родів військ (сил флоту) і спеціальних військ на суші, в повітрі і на морі, наприклад, setback — відступ, stay-behind mode — спосіб забазування;

2) військово-організаційна, що відноситься до організаційної структури військ: General Staff of Armed Forces — Генеральний штаб Збройних Сил, military district — військовий округ;

3) військово-технічна, що відноситься до військової техніки, зброї і т. д.: strategic bomber aircraft — стратегічний бомбардувальник, antiaircraft launcher — зенітна пускова установка;

4) термінологія за видами збройних сил: Army — сухопутні війська, Navy — військово-морський флот;

5) термінологія за родами військ: vehicular troops — мотострілкові війська, ground attack air force — штурмова авіація.

2. Наявність надзвичайно великої кількості скорочених лексичних одиниць різного роду є ще однією характерною рисою сучасної англійської військової лексики. Використання великої кількості скорочень є відмінною рисою військових і технічних матеріалів з точки зору лексики. Абревіатури можуть складатися з одного (Co — Company), двох (SW — Special Weapons), трьох (DIC — Defence Industrial Complex), чотирьох (CWCD — Chemical Weapons & Civil Defence), п'яти (MGCIR — master ground-controlled interception radar) і більше компонентів.

Військово-морська та військово-повітряна термінологія являє собою досить специфічний фонд лексики. Вона складна у силу інтеграційного характеру предметної області «військовий флот», «військова авіація», яка об'єднує поняття і терміни морської навігації, ведення бою, аеродинаміки, аеронавігації, вертольотобудування і т. д. У зв'язку з цим лінгвіст, який займається вивченням цієї термінології, крім власне лінгвістичних компетенцій повинен володіти великими і глибокими фоновими знаннями за всіма вищезазначеними дисциплінами.

У лінгвістичній науці військову лексику прийнято класифікувати за трьома основними групами. Згідно з запропонованою типологією Л. Л. Нелюбіна, усі військові терміни поділяють на:

– військову термінологію, що вербалізує поняття, які безпосередньо пов'язані з військовою справою, збройними силами, способами ведення бою і т. ін.;

— військово-технічну термінологію, яка об'єднує науково-технічні терміни;

– емоційно забарвлену військову лексику (сленг), представлену словами та сполученнями, які характеризуються частотністю вживання в усній розмовній мові військовослужбовців і є фактично стилістичними синонімами еквівалентів військових термінів (Нелюбин, 1989: 13). Прикладами військових сленгізмів можуть служити такі лексичні одиниці англійської мови: GI «солдат»; leatherneck «морський піхотинець»; brass hat «генерал»; flat top «авіаносець», loot «лейтенант»; slick «неозброєний гвинтокрил»; in the bucket «в трубці» (відхилення ракет в заданих межах) та ін.

Використання військової термінології у військовому дискурсі має низку особливостей, серед яких: використання суміжних понять сфери військової справи і політики; темпоральна і просторова співвіднесеність, що припускає звернення до обмеженого корпусу термінів, що вербалізує сучасні види зброї і тактики; тенденція до використання у військовому дискурсі відомих широкій аудиторії родових термінів, що відображають загальні поняття, описових зворотів замість вузькоспеціалізованих термінологічних одиниць, а також синонімів спеціалізованої та загальновживаної лексики; несистемне сприйняття понять.

Через поглиблення міжмовних контактів актуалізується питання перекладу військового дискурсу, який відрізняється не тільки лексичними особливостями, але і специфічною структурою і реалізацією (синтаксичні конструкції, письмове оформлення). Під час перекладу військових текстів має зберігатися тісний зв'язок перекладу з текстом оригіналу, оскільки тексти військового дискурсу дуже часто є нормативними документами. Існують жорсткі обмеження на всіх рівнях, починаючи з макроструктури тексту до абзаців, речень і зворотів, дотримуючись стандартизованих форм, рідкісних для звичайних текстів, кліше, усталених виразів і особливих способів вираження цілісності когерентності. Складність інформаційного навантаження кожного речення і важливість повної та однозначної передачі інформації, коли виключається будь-яка можливість двозначного тлумачення, зобов'язують до використання занадто довгих речень зі складним синтаксисом, високим рівнем гіпотаксису, повторенням синтаксичної уривчастості. При перекладі інструкцій широко використовуються логічні структури зі значенням умови і причини (Бондаренко, 2014: 218).

Від перекладачів очікують створення паралельних текстів, ідентичних за впливом. Перекладний текст повинен бути таким, щоб, з одного боку, він зміг зберегти чіткість і розуміння первинного, вихідного тексту, а з іншого боку, викликав саме ті асоціації, які намагається передати автор військового дискурсу (Бондаренко, 2014: 218). Таким чином, при перекладі військового дискурсу необхідно враховувати низку важливих моментів. Перш за все, важливо знати, що військовий текст як лінгвістична категорія має низку особливостей жанрово-стилістичного характеру: спонукальний і експресивно-емо-

ційний зміст; чітко регламентована структура більшості військових текстів; членування тексту на параграфи, пункти і підпункти, наочна форма зовнішньої побудови, виділення абзаців.

Військовий переклад є різновидом спеціального перекладу, що володіє відмінними рисами: наявність великої кількості термінів, точний, короткий виклад, відсутність засобів художньої виразності. До військових матеріалів поряд з технічною документацією, актами управління відносяться публіцистика, художня література та тексти політичної спрямованості. У перекладі військових текстів важливу роль відводять точності перекладу, оскільки перекладений матеріал може служити основою для проведення воєнних дій, прийняття важливих рішень і т. д.

З метою досягнення комунікативної рівноцінності перекладу оригіналу військового тексту необхідно здійснити широке коло лексичних, граматичних, стилістичних перетворень. При перекладі військових текстів необхідно проводити лексико-семантичні заміни для правильної передачі змісту висловлювання. Тому під час роботи з текстами військового дискурсу перекладачі вдаються до використання низки перекладацьких трансформацій.

Військові тексти рясніють виразами і конструкціями, переклад яких українською мовою вимагає застосування лексичних трансформацій. Лексичні трансформації розглядаються як способи перекладу різних військово-технічних оригіналів в тих випадках, коли словникова відповідність відсутня або не може бути використана за умовами контексту. Варто зазначити, що грамотне застосування перекладацьких трансформацій є важливою характеристикою якісного перекладу.

Наприклад, при перекладі виразів main structure — основний конструкційний елемент, the flight control surfaces — поверхні управління повітряного судна, застосовується лексичне додавання — «елемент» і «повітряне судно», вкрай необхідні в українському перекладі для граматично правильного оформлення сенсу. Так само як і в таких висловлюваннях: structural requirements of the aircraft — вимоги, що висуваються до конструкції повітряного судна, перекладач з тією ж метою вдається до використання лексичного додавання «висуваються»; Air Land Battle — доктрина про ведення повітряно-наземного бою. У прикладі the majority of the fuselage — велика частина фюзеляжу —

слід використовувати прийом конкретизації, звужуючи значення слова majority — «більшість» до значення «велика частина чого-небудь», так само як і в прикладі close air support — безпосередня авіаційна підтримка, прикметнику close відповідає більш точний термінологічний варіант — «безпосередня».

Розглянемо використання наведеної лексичної трансформації у такому прикладі: *The **close air support** doctrine was further developed in the interwar period. Most theorists advocated the adaptation of fighters or light bombers into the role. — Доктрина **близької авіаційної підтримки** отримала подальший розвиток у міжвоєнний період. Більшість теоретиків виступали за адаптацію до цієї ролі винищувачів або легких бомбардувальників.*

При перекладі військових текстів спостерігається лексико-семантична заміна складових одиниць відповідно до лексичного фонду і норм мови перекладу. Наприклад: ***Armor ops** are conducted by fire and maneuver, combined and controlled to create a preponderance of **cbt power** that culminates **in a powerful and violent action** at **the decisive time and place**. — **Танкові операції** проводяться об'єднаним і керованим вогнем, а також маневром, для створення переваги **бойової міці, яка досягається в призначений час і в призначеному місці**.* В цьому прикладі ми бачимо застосування такого прийому як лексична заміна і опущення. Armor ops — танкові операції; cbt power (combat) — бойова міць; in a powerful and violent action — опущення; at the decisive time and place — яка досягається в призначений час і в призначеному місці.

Одним із видів лексичних трансформацій, які вживаються для перекладу військового тексту, є транслітерація — перекладацький прийом, заснований на передачі графічного образу іноземного слова, тобто на передачі, наприклад, англійських букв за допомогою букв українського алфавіту. Наприклад: AIMPOINT — АІМПОІНТ: *Since 1975 Aimpoint manufactures high quality red dot sights for hunting, law enforcement and military use. — З 1975 року **AIMPOINT** виготовляє високоякісні приціли червоних точок для полювання, правоохоронних органів та військового використання.*

Частотним способом перекладу військових текстів є калькування. Калькування — прийом перекладу, суть якого полягає в тому, що складові частини слова (морфеми) або словосполучення замінюються їх прямими відповідниками мовою перекладу. Наприклад:

presentation — опис; powersource — джерело живлення; materials — матеріали. Іншими словами, калькування — це такий вид лексичної трансформації, який передає план змісту через переклад складових лексичних одиниць плану вираження. Перекладач вдається до цього способу перекладацької трансформації у такому реченні: *I looked through the scope of the sniper rifle, scanning down the road of the tiny Iraqi town. — Я дивився крізь оптичний приціл снайперської гвинтівки, розглядаючи вулицю маленького іракського міста.*

Напівкалькування — це різновид калькування, що відрізняється від нього лише наявністю лапок в тексті мови перекладу. «*I was a SEAL, a Navy commando trained in special operations*». — «*Я був «морським котиком», військовослужбовцем спецназу ВМС США*».

У нижченаведеному прикладі використаний прийом інтерпретації, зміст метафоричних виразів frontline soldiers і nonlinear було пояснено. ***Frontline soldiers*** *and reconnaissance patrols have always provided combat information to tactical commanders. —* ***Військовослужбовці передових підрозділів*** *і патрулі розвідки завжди були джерелом розвідданих для тактичних командирів.*

У наступному перекладі використано відразу кілька трансформацій: *The* ***leaders*** *are airborne and ranger qualified. —* ***Командири всіх рівнів*** *проходять парашютно-десантну підготовку і курси рейнджерів.*

При перекладі слова the leaders з англійської мови на українську використовується конкретизація «командири всіх рівнів». Також у цьому реченні використано прийом деметафорізації: are qualified перекладається словосполученням проходять підготовку, що допомагає україномовному читачеві краще зрозуміти логічний зміст. Третій прийом тут — калькування. Слова airborne and ranger замінені прямими відповідниками мови перекладу парашутно-десантна підготовка та курси рейнджерів.

Компенсація значення — заміна метонімії іменником, який найкраще відповідає нормам сполучуваності, прийнятої в українській мові. Використання словникових еквівалентів призвело б до порушення стилістичних норм української мови: *I hesitated. — Я знову глянув в оптичний приціл.*

При перекладі військових текстів необхідно відзначити важливе місце граматичних замін. Однією з особливостей військових матеріалів є широке використання в них пасивних конструкцій-речень

з дієсловом-присудком у пасивному стані, які прийнято передавати українською мовою одним із таких способів:

1. Формою пасивного стану у відповідному часі, особі і числі:

The battalion was assigned the mission to launch an attack at 03.15 01 January. — Батальйону була поставлена задача перейти в наступ 1 січня о 3 годині 15 хвилин; The primary position was prepared by the battery. — Основна позиція була підготовлена особовим складом батареї.

2. Формою дієслова на -ся, -сь із пасивним значенням:

Range is determined by means of calibration rings. — Дальність визначається за допомогою масштабних кілець; Guideposts are set to point out the way. — Покажчики встановлюються для позначення напрямку руху.

3. Невизначено-особовими формами дієслова в активному стані у відповідних часі, особі і числі:

Field fortifications are built of stone, wood, and all other available natural materials. — Польові укріплення будують з каменю, дерева та інших підручних матеріалів.

4. Пасивні конструкції в англомовному військовому тексті можуть перекладатися прямим або непрямим доповненням в знахідному або орудному відмінку:

In large-scale operations corps and army engineer units are assigned the heavier tasks. — В операціях великого масштабу перед корпусними і армійськими інженерними частинами ставляться більш складні завдання.

5. Іменником з прикметником:

Infra-red devices have been much written about. — Про інфрачервоні прилади вже багато писали; *The rate of reaction is influenced by many factors. — На швидкість реакції впливає багато факторів.*

6. Перетворенням в українському варіанті пасивного стану в активний:

Strong points are considered by the Americans to be the bulk of modern defense. — Американці вважають, що опорні пункти є основою сучасної оборони.

7. Шляхом адекватної заміни, тобто шляхом заміни англійської пасивної форми дієслівними конструкціями української мови, які передають той самий сенс:

The M48M2 tank is powered by a 12-cylinder engine. — Танк M48M2 має 12-циліндровий двигун; *This vehicle is created with a fording ability of 2.2. meters. — Цей танк здатний долати броди глибиною до 2,2 метра.*

У наведеному нижче прикладі має місце лексична заміна: combat soldiers — військовослужбовці та опущення прикметника *sophisticated: The satellite images released today provide additional evidence that Russian* ***combat soldiers****, equipped with sophisticated heavy weaponry, are operating inside Ukraine's sovereign territory. — Обнародувані сьогодні супутникові знімки є додатковим свідченням того, що російські* ***військовослужбовці****, оснащені сучасним* ***важким озброєнням****, діють на суверенній території України.*

Елімінація — вилучення, видалення стилістично забарвленого засобу при його передачі з вихідної мови мовою перекладу — продемонструємо такими прикладами:

The Marines were flooding up the road, marching north to liberate the country from Saddam Hussein. — Підрозділи морської піхоти просувалися на північ, щоб звільнити країну від Саддама Хусейна; Illumination rounds are used to reveal the location of en forces hidden by darkness. — Освітлювальні снаряди використовуються для освітлення військ противника в темряві; This section contains the personnel necessary for command and control of the detachment. — Секція призначена для організації управління загоном. В останньому реченні при перекладі на українську мову стилістично забарвлений засіб contains the personnel опускається, застосовується елімінація.

Перекладацький коментар застосовується в тоді, коли план змісту викликає труднощі в україномовного читача, коли лексична одиниця являє собою реалію, невідому для читача. Особливо це стосується транскрибованих слів, значення яких, на думку перекладача, можуть бути незрозумілі з тексту. Наприклад: *MOA: Minute Of Angle, 1 MOA ≈ 30 mm at 100 m or ≈ 1 inat 100 yds — MOA: кутова хвилина, 1 MOA ≈ 30 мм на 100 метрів ≈1 дюйм на 100 ярдів; NVD: Night Vision Device. — ПНБ: прилад нічного бачення; Battery life: Values valid at room temperature for aquality battery. — Термін дії батареї: показники є дійсними при кімнатній температурі і належній якості батареї.*

Загалом нами було проаналізовано 230 випадків перекладацьких трансформацій, здійснених при перекладі текстів військового дискурсу. Аналіз англо-українського перекладу військових текстів дає підстави стверджувати, що найбільш частотними при означеному перекладі є вживання лексичних перекладацьких трансформацій, зокрема калькування (26 випадків, або 11,3 %), транслітерація

(20 випадків, або 8,7 %), лексико-семантичні заміни (52 випадка, або 22,6 %), конкретизація (звуження) значення (26 випадків, або 11,3 %), генералізація (розширення) значення (16 випадків, або 7 %), модуляція (32 випадка, або 13,9 %).

Щодо граматичних трансформацій при перекладі військових текстів, то частотність їх вживання має такий вигляд: граматичні заміни (6 випадків, або 2,6 %), членування речення (5 випадків, або 2,2 %), з'єднання речень (3 випадки, або 1,3 %), перестановки (12 випадків, або 5,2 %), нульовий переклад (16 випадків, або 7 %).

Також для перекладу військових текстів вжито такі способи перекладу, як напівкалькування (2 випадки, або 0,9 %); інтерпретація (3 випадки, або 1,3 %); елімінація (4 випадки, або 1,7 %); експлікація (описовий переклад) (7 випадків, або 3 %).

Іншомовні терміни, як правило, мають відповідні еквіваленти в мові перекладу, тому такі прийоми як синонімічні заміни, описовий переклад використовуються лише в тих випадках, коли в мові перекладу відповідний термін відсутній.

Висновки. Військовий дискурс — це військова когнітивно-комунікативна система, яка представляє собою систему концептів, що відображають уявлення про реальні та уявні об'єкти, явища та їх взаємодії в сфері військового протистояння, їх раціональну та емоційну оцінку, і засоби вираження, що забезпечують комунікацію членів військового співтовариства між собою та із зовнішнім світом в різноманітних ситуаціях взаємодії і протидії. Для відтворення військових термінів в англо-українському перекладі використовують такі прийоми перекладу: 1) граматичні заміни; 2) лексико-семантичні заміни; 3) транскрибування і транслітерація; 4) описовий переклад; 5) дослівний переклад або калькування та ін. Застосування описового перекладу обумовлюється не тільки відмінною від англійської лексико-синтаксичної сполучуваності одиниць української мови, але і менш розвиненою військовою промисловістю і армійською системою в цілому, що змушує фахівців або запозичувати відсутні в українській мові поняття, або експлікувати значення вихідної одиниці, часом вдаючись до досить розгорнутих і «тяжких» конструкцій. Питання особливостей англомовного військового дискурсу та його перекладу українською мовою потребують подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

Арутюнова Н. Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В. Н. Ярцева. — Москва: Сов. энциклопедия, 1990. — С. 136–137.

Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. — Київ: Академія, 2004. — 344 с.

Бондаренко Л. Н. Некоторые особенности перевода военного дискурса. *Наука и современность*. — 2014. — № 28. — С. 214–218.

Махов А. С., Храмченко Д. С. Функционально-прагматические особенности современного американского военного дискурса СМИ. *Научный альманах*. — 2017. — № 3–2. — С. 444–449.

Мусурманова Ш. К. Основы военной терминологии английского языка. *Достижение науки и образования*. — 2018. — Т. 2, № 7. — С. 62–63.

Стрельцов А. А. Научно-технические тексты: от понимания к переводу: учеб. пособие. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. — 327 с.

Українсько-англійський словник лінгвістичної термінології / Л. В. Коломієць, О. Л. Паламарчук, Г. П. Стрельчук, М. В. Шевченко. — Київ: Освіта України, 2013. — 455 с.

Фурсіна Н. А. Дискурс сучасного військового конфлікту. Полікомплексні війни. *Економіка та держава*. — 2019. — № 4. — С. 112–118.

Шкута О. Г. Відтворення військової термінології українською мовою (на матеріалі сучасних публіцистичних текстів). *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету*. Філологія, педагогіка, психологія. — 2017. — Вип. 34. — С. 273–277

Operator's manual for Army CH-47 helicopter. — Washington: Headquarters, Department of the Army, 2018. — 714 p.

Sinclair J. Corpus. Concordance. Collocation. — Oxford University Press, 1995. — 179 p.

ВОЕННЫЙ ДИСКУРС И ОСОБЕННОСТИ ЕГО ПЕРЕВОДА

Татьяна Королева

доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой перевода и теоретической и прикладной лингвистики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e-mail: kortami863@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–3441–196X

Ростислав Сорич

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e-mail: strike12343@gmail.com

Ольга Александрова

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов Одесского национального университета им. И. И. Мечникова
Одесса, Украина
e-mail: olgaaleks2016@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–1224–5916

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены понятие и суть феномена военного дискурса, раскрыты его структурные особенности. Авторы акцентируют внимание на особенностях функционирования военных терминов в англоязычном военном дискурсе, анализирует общие особенности перевода военного дискурса. Исследуются основные переводческие трансформации при переводе военного дискурса; рассматривается специфика воссоздания английской военно-морской и военно-воздушной терминологии в украинском переводе.

Проанализировав терминологические единицы в составе выборки из 230 случаев использования переводческих трансформаций, мы можем сделать вывод, что чаще всего при переводе военной терминологии с английского на украинский употребляются лексические переводческие трансформации, в частности калькирование (26 случаев, или 11,3 %), транслитерация (20 случаев, или 8,7 %), лексико-семантические замены (52 случаев, или 22,6 %), конкретизация (26 случаев, или 11,3 %), генерализация значения (16 случаев или 7 %), модуляция (32 случая, или 13,9 %)

Если говорить о грамматических трансформациях при переводе военных текстов, то частота их применения выглядит таким образом: грамматические замены (6 случаев, или 2,6 %), членение предложений

(5 случаев, или 2,2 %), соединенние предложений (3 случая, или 1,3 %), перестановки (12 случаев, или 5,2 %), нулевой перевод (16 случаев, или 7 %).

Также для перевода военных текстов употребляются такие способы перевода, как полукалькирование (2 случая, или 0,9 %), интерпретация (3 случая, или 1,3 %), элиминация (4 случая, или 1,7 %), экспликация (7 случаев, или 3 %). Термины иностранного происхождения, как правило, имеют соответствующие эквиваленты в языке перевода, поэтому такие приёмы как синонимические замены, описательный перевод используются только в тех случаях, когда в языке перевода соответствующий термин отсутствует.

Ключевые слова: *военный дискурс, термины, терминосистема, перевод, переводческие трансформации.*

MILITARY DISCOURSE AND PECULIARITIES OF ITS TRANSLATION

Tetiana Korolova

Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Translation, Theoretical and Applied Linguistics of the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"
Odesa, Ukraine
e-mail: kortami863@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–3441–196X

Rostyslav Sorich

Master Student in Philology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"
Odesa, Ukraine
e-mail: strike12343@gmail.com

Olga Aleksandrova

Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Humanities, Odessa I. I. Mechnikov National University,
Odesa, Ukraine
e-mail: olgaaleks2016@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/ 0000–0002–1224–5916

SUMMARY

This article considers the concept and essence of the phenomenon of military discourse, reveals its structural features. The author focuses on the peculiarities of the functioning of military terms in the English military discourse, analyzes

the general features of the translation of military discourse. The main translation transformations in the translation of military discourse were studied; the specifics of the transformation of English naval and air terminology in the Ukrainian translation were researched.

After analyzing the terminological units in the sample of 230 cases of translation transformations, we can conclude that the most frequent type of translation transformation of military terminology from English into Ukrainian are the use of lexical translation transformations, in particular, calque (26 cases, or 11.3 %), transliteration (20 cases, or 8.7 %), lexical-semantic substitutions (52 cases, or 22.6 %), concretization of meaning (26 cases, or 11.3 %), generalization of meaning (16 cases, or 7 %), modulation (32 cases, or 13.9 %).

Regarding grammatical transformations in the translation of military texts, the frequency of their use is as follows: grammatical substitutions (6 cases, or 2.6 %), sentence fragmentation (5 cases, or 2.2 %), sentence integration (3 cases, or 1.3 %), permutations (12 cases, or 5.2 %), zero translation (16 cases, or 7 %).

Also, for the translation of military texts were used such translation methods as half-calque (2 cases, or 0.9 %); interpretation (3 cases, or 1.3 %); elimination (4 cases, or 1.7 %); explication (7 cases, or 3 %). As a rule, foreign terms have corresponding equivalents in the language of translation, therefore such receptions, as synonymous substitutions, descriptive translation, are used only in those cases when in the language of translation, the corresponding term is absent.

Key words: *military discourse, terms, terminology, translation, translation transformations.*

REFERENCES

Arutyunova N. D. (1990) Diskurs. Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar / gl. red. V. N. Yartseva. [Discourse. Linguistic encyclopedic dictionary]. Moscow: Sov. Entsiklopediya. 136–137. [In Russian]

Batsevich F. S. (2004) Osnovi komunikativnoyi lingvistyky. [Basics of communicative linguistics]. Kyiv: Akademiya, 344. [In Ukrainian]

Bondarenko L. N. (2014) Nekotoryie osobennosti perevoda voennogo diskursa. [Some features of the translation of military discourse] Nauka i sovremennost. № 28. 214–218. [In Russian]

Mahov A. S., Hramchenko D. S. (2017) Funktsionalno-pragmaticheskie osobennosti sovremennogo amerikanskogo voennogo diskursa SMI. [Functional and pragmatic peculiarities of modern American military media discourse] Nauchnyiy almanah. № 3–2. 444–449. [In Russian]

Musurmanova Sh. K. (2018) Osnovyi voennoy terminologii angliyskogo yazyika. [Fundamentals of English military terminology] Dostizhenie nauki i obrazovaniya. T. 2, № 7. 62–63. [In Russian]

Streltsov, A. A. (2012) Nauchno-tehnicheskie tekstyi: ot ponimaniya k perevodu: ucheb. posobie. [Scientific and technical texts: from understanding to translation: training manual] Rostov-na-Donu: Feniks, 327. [In Russian]

Ukrayinsko-anglIyskiy slovnik lingvostichnoyi terminologiyi (2013) / L. V. Kolomiets, O. L. Palamarchuk, G. P. Strelchuk, M. V. Shevchenko. [Ukrainian-English dictionary of linguistic terminology] Kyiv: Osvita Ukrayiny, 455. [In Ukrainian]

Fursina N. A. (2019) Diskurs suchasnogo viyskovogo konfliktu. PolikompleksnI viyni. Ekonomika ta derzhava. [The discourse of modern military conflict. Polycomplex wars. Economy and state] № 4.112–118. [In Ukrainian]

Shkuta O. G. (2017) Vidtvorennya viyskovoyi terminologiyi ukrayinskoyu movoyu (na materiali suchasnih publitsistichnih tekstiv). [Reproduction of military terminology in Ukrainian (on the materials of modern journalistic texts)] Naukoviy visnik kafedri YUNESKO Kyivskogo natsionalnogo lingvistichnogo universitetu. FilologIya, pedagogIka, psihologiya. № 34. 273–277. [In Ukrainian]

Operator's manual for Army CH-47 helicopter. (2018) Washington: Headquarters, Department of the Army. 714. [In English]

Sinclair J. (1995) Corpus. Concordance. Collocation. Oxford University Press, 179 p. [In English]

Стаття надійшла до редакції 25.11.2021

УДК 81–115«18/19»
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-27

З ІСТОРІЇ ІНДОЄВРОПЕЇСТИКИ: ДОСЛІДЖЕННЯ ТОХАРСЬКИХ МОВ І ГЕНЕАЛОГІЧНА КЛАСИФІКАЦІЯ

Анжеліка Лихачова

викладач кафедри германської філології Горлівського інституту іноземних мов
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний педагогічний університет»
Бахмут, Україна
anzhelikalikhachova@gmail.com
ORCID ID orcid.org/0000–0002–4834–0026

АНОТАЦІЯ

Метою статті є розкриття особливостей дослідження «мертвих» тохарських мов у їхньому зв'зку з іншими індоєвропейськими на всіх рівнях мовної системи в лінгвістиці XIX — початку XXI ст.

Відзначено ту важливу роль, яку відіграло у вдосконаленні генеалогічної класифікації індоєвропейських мов відкриття й дослідження тохарської A й тохарської B, кваліфікованих як мови centum. Стисло описано відкриття тохарських мов та їх дослідження в студіях В. Краузе, В. Томаса, А. Й. ван Віндекенса, Д. К. Адамса, В'яч. Вс. Іванова, Т. В. Гамкрелідзе, С. А. Бурлак та ін. Розкрито зв'язки тохарської A й тохарської B з кельтськими, італійськими, германськими, балтійськими, слов'янськими, фракo-фрігійською, хеттською, вірменською мовами. Відзначено, що в тохарських прослідковується й неіндоєвропейський вплив аглютинативної мови (В. Краузе).

Автор статті дає стислу характеристику тохарських мов на фонологічному, лексичному, морфологічному й синтаксичному рівнях. З погляду індоєвропеїстів, у розглядуваних мовах існувало морфологізоване протиставлення приголосних за твердістю/м'якістю, що дозволяє віднести тохарські до євразійського мовного союзу. Відзначається, що у тохарських мовах збереглися архаїчні риси індоєвропейського словника. Значна кількість тохарсько-хеттських лексичних паралелей свідчить про тісні лексичні зв'язки тохарських мов із хеттською (і взагалі анатолійськими). Крім того, є ізоглоси, які поєднують тохарські мови з іншими індоєвропейськими.

© Лихачова А., 2021

Автор статті доходить висновку, що місце тохарських мов серед інших індоєвропейських поки визначено недостатньо чітко. Водночас необхідно підкреслити важливість фактів тохарської А й тохарської В для дослідників інших груп індоєвропейських мов, для перегляду багатьох тверджень індоєвропеїстики.

***Ключові слова**: індоєвропеїстика, генеалогічна класифікація індоєвропейських мов, тохарська А, тохарська В, група centum, темброва кореляція консонантів, архаїчні риси мовної структури.*

Вступ. У кінці XIX – на початку XX ст. об'єктом дослідження лінгвістів стають деякі давні «мертві» мови Балкан і Малої Азії (іллірійська, фракійська, фрігійська, лікійська та ін.). Розшифровуються й вивчаються нововідкриті індоєвропейські мови — хеттська (Б. Грозний) і тохарські (Е. Зіг, В. Зіглінг, А. Мейє та ін.). Це дало можливість моделювати анатолійську (хетто-лувійську), тохарську, фрігійську, фракійську, іллірійську групи індоєвропейських мов. Підкреслимо, що відкриття тохарських мов мало велике значення для розвитку індоєвропеїстики. Звідси випливає необхідність студій з історії індоєвропеїстики, у яких було б показане значення тохарських мов для побудови науково обґрунтованої класифікації мов індоєвропейської сім'ї.

Серед студій початку XXI ст. можна назвати зокрема монографії С. А. Бурлак (Бурлак, 2000) і Л. М. Сверчкова (Сверчков, 2012). Працю С. А. Бурлак присвячено проблемам тохарської фонології, причому, що видається особливо цінним, автор розкриває специфіку тохарського вокалізму й консонантизму в динаміці, в історичному розвитку. Матеріал лвінгвоісторіографічного характеру поданий тут дуже стисло, що зумовлено особливостями предмета дослідження. Дещо докладніше дані з історії вивчення тохарських мов наведено в історичній монографії Л. М. Сверчкова, проте знов маємо наголосити на тому, що книга цього автора не є лінгвоісторіографічною працею.

Отже, слід констатувати, що спеціальних праць лінгвоісторіографічного характеру, присвячених тохарським мовам, у лінгвістиці немає. Проте необхідність їх видається очевидною. Цим і зумовлена підготовка для публікації нашої статті.

Мета та завдання дослідження. Метою статті є розкриття особливостей дослідження «мертвих» тохарських мов у їхньому зв'язку з іншими індоєвропейськими на всіх рівнях мовної системи в лінгвістиці XIX — початку XXI ст.

Ця мета конкретизується в таких завданнях: 1) висвітлити обставини відкриття й «розшифрування» тохарських мов у кінці XIX ст.; 2) показати місце тохарських мов серед інших індоєвропейських і зв'язки тохарської А й тохарської В з мовами інших груп індоєвропейської сім'ї; 3) подати стислу характеристику тохарських мов на фонологічному, лексичному, морфологічному й синтаксичному рівнях; 4) виявити, які твердження лінгвістів минулого зберегли свою цінність для мовознавства початку XXI ст., дати оцінку дослідженням тохарських мов у світлі завдань сучасної індоєвропеїстики.

Матеріали та методи дослідження. Відповідно до поставленої мети й завдань дослідження в статті застосовано актуалістичний метод. Він є загальнонауковим методом теоретичного рівня наукового пізнання; без застосування цього методу неможливе існування історіографії будь-якої науки, у тому числі й історіографії мовознавства (Глущенко, Роман, Руденко, 2020). Операційний компонент актуалістичного методу може бути експлікований як сукупність таких прийомів і процедур, як аналіз джерел (лінгвістичних текстів) і синтез одержаних даних, порівняння, абстрагування та логічна історико-наукова реконструкція (там само).

Результати та дискусія. Як стали відомі тохарські мови? Російський консул у Кашгарі Микола Федорович Петровський (1837–1908), сходознавець, історик і археолог, зібрав чимало цінних матеріалів, пов'язаних із Середньою Азією, і серед них тексти на пальмовому листі, папері й дерев'яних табличках письмом брахмі. Сходознавець Сергій Федорович Ольденбург (1863–1934) у 1892 р. опублікував фото тексту на невідомій у той час мові. Наприкінці XIX ст. — на початку XX ст. значна кількість рукописів цією мовою з'явилася в Західній Європі. Німецькі дослідники археолог Альберт фон Ле Кок (1860–1930) і мовознавець Фрідріх Вільгельм Карл Мюллер (1863–1930) висунули гіпотезу про індоєвропейський характер загадкової мови. Їхні співвітчизники лінгвісти Еміль Зіг (1866–1951) і Вільгельм Зіглінг (1880–1946) підтвердили цю гіпотезу. Вони назвали нововідкриту «мертву» мову тохарською, склали її граматику й виділили два діалекти — А (східний) і В (західний). Пізніші дослідники дійшли висновку про доцільність інтерпретувати ці «діалекти» як окремі мови — тохарську А (східнотохарську, також карашарську, або агнеанську) й тохарську В (західнотохарську, також кучанську),

хоча й підкреслювали умовність терміна *тохарський* по відношенню до цих мов (Мосенкіс, 2017).

З часом кількість манускриптів збільшувалася. Зараз у розпорядженні вчених знаходиться близько 7000 рукописних документів. Рукописи тохарською А й тохарською В локалізовані в Карашарі й Турфані; манускрипти тохарською В знайдено також у районі Кучі (Сіньцзян-Уйгурський автономний район сучасного Китаю, відомий також як Східний Туркестан, і провінція Ганьсу). Тохарською А є тільки переклади санскритських текстів. Тохарською В, крім текстів релігійного змісту, збереглися монастирські записи, торговельні документи, медичні трактати, а також написи на стінах і малюнках, на дерев'яних табличках тощо. Тохарською В зберігся й маніхейський гімн, який має паралельний текст давньотюркською мовою (близько X ст.) (там само). В основному рукописи датуються VI–IX ст. нашої ери.

Було висунуто тезу про те, що тохари початково проживали на території Таримської западини, в Кушанському царстві.

Тохарські мови було кваліфіковано як дуже архаїчні. Здивування вчених викликало те, що лише тисячоліття тому в Центральній Азії існували мови, що зберегли реліктові праіндоєвропейські форми. Так само та археологічна культура, яка упродовж тисячоліть була притаманна тохарам та їхнім предкам, відрізнялася значною консервативністю (Сверчков, 2012: 11–23).

Дослідники встановили, що обидві мови відносяться до групи centum. Це певним чином поставило під сумнів поділ індоєвропейських мов на групи centum і satem (Иванов, 1959: 12). У зв'язку з цим виникло припущення, що, оскільки тохарські мови мають мало спільних рис із індійськими й іранськими (східними індоєвропейськими) і при цьому багато в чому подібні до західних індоєвропейських мов (насамперед кельтських і германських), вони рано відділилися від інших індоєвропейських мов.

Важливо відзначити, що спочатку мовознавці встановили подібність тохарських мов до італо-кельтських. Такий погляд обґрунтовували данець Хольгер Педерсен (1867–1953), француз Жозеф Вандрієс (1875–1960), німецький лінгвіст Фердинанд Зоммер (1875–1963), австрієць Алоїс Вальде (1869–1924) та ін. Французький мовознавець Антуан Мейє (1866–1936) відвів тохарським мовам проміжне місце

між італо-кельтською, з одного боку, і слов'янською та вірменською, з іншого. З цією точкою зору не погодився швейцарський мовознавець Юліус Покорний (1887–1970). Він убачав у тохарській мові фракійській або фрако-фрігійський діалект, генетично близькій вірменській мові.

Дещо пізніше вчені встановили дуже тісні генетичні зв'язки тохарських мов з фрако-фрігійською, хеттською, германською та балто-слов'янською. Відповідну аргументацію подали німецькі вчені Вальтер Краузе (1895–1970) і Вальтер Порциг (1895–1961), француз Еміль Бенвеніст (1902–1976), російський мовознавець В'ячеслав Всеволодович Іванов (1929–2017) та ін. Зокрема було констатовано певну близькість лексичних особливостей тохарських мов до хеттської, а фонологічних, лексичних і морфологічних — до фінно-угорських мов (Иванов, 1959: 11–12, 35–36).

Так, спираючись на спостереження італійця Енцо Еванджелісті (1920–1980) (Эванджелисти, 1959), В'яч. Вс. Іванов показав, що тохарська палаталізація приголосних (і, як наслідок, темброва кореляція консонантів) є «одним з найбільш давніх спільнотохарських фонетичних процесів, що міг здійснитися ще до розриву діалектних зв'язків тохарських мов з іншими індоєвропейськими» (Иванов, 1959: 11). Подібний процес був характерний для давніх балтійських, слов'янських і деяких інших індоєвропейських мов. Водночас він мав значно більший ареал, охоплюючи не тільки індоєвропейські мови, що дало підстави Р. О. Якобсону й М. С. Трубецькому говорити про євразійський мовний (фонологічний) союз. З неіндоєвропейських мов цього союзу найбільш близькими за цією ознакою до тохарських є фінно-угорські (там само).

В'яч. Вс. Іванов підкреслив, що «в тохарських мовах збереглися архаїчні риси індоєвропейського словника, які відбилися й у хеттській лексиці» (Иванов, 1959: 35)

Додамо, що, на думку Е. Бенвеніста, медіопасив на *-r* в італо-кельтській і тохарській є лише праіндоєвропейською рисою (Бенвенист, 1959: 94); спільні особливості (їх небагато) у тохарській і германській спостерігаються тільки в лексиці (Бенвенист, 1959: 104). Е. Бенвеніст висунув припущення, що тохарська й хеттська в давнину належали до однієї «діалектної групи» (там само). Водночас тохарська мала генетичні зв'язки з балтійською, слов'янською,

грецькою, вірменською, фрако-фрігійською (Бенвенист, 1959: 105). Ареалом тохарської мови був степ «південного сходу Росії до Уралу» (Бенвенист, 1959: 106).

В. Краузе акцентував увагу на зв'язках тохарської з балто-слов'янською, що виникли пізніше, ніж, зокрема, зв'язки з хеттською та фрігійською. Ще пізніше, уже в басейні ріки Тарим, у тохарській з'явилися особливості, зумовлені контактами з іранцями. З погляду В. Краузе, у тохарській прослідковується й неіндоєвропейський вплив аглютинативної мови — дравідської, фінно-угорської або кавказської (Краузе, 1959: 75–81).

Оригінальну гіпотезу висунули грузинський лінгвіст Тамаз Валер'янович Гамкрелідзе (1929–2021) і В'яч. Вс. Іванов: до тохарських мов була близькою мова гутіїв (кутіїв), яку, вірогідно, можна вважати індоєвропейською (Гамкрелидзе, Иванов, 1989). При цьому дослідники спиралися лише на власні назви, оскільки гутії не залишили після себе будь-яких текстів. Тому цю гіпотезу поки не можна вважати апробованою.

Упродовж XX — початку XXI ст. тохарські мови досліджувалися достатньо інтенсивно. Е. Зіг і В. Зіглінг у 1921 р. видали збірник текстів тохарською А, а в 1931 р. разом зі своїм співвітчизником Вільгельмом Шульце (1863–1935) опублікували описову граматику цієї мови. У 1949 і 1953 рр. Е. Зіг і В. Зіглінг видали тексти тохарською В. Вальтер Краузе підготував у 1952 р. першу частину граматики тохарської В («Westtocharische Grammatik»). 1960 став роком публікації граматики тохарської А й тохарської В («Tocharisches Elemantarbuch»); авторами цієї праці є В. Краузе і його співвітчизник Вернер Томас. Наступним кроком стало тритомне видання морфології та лексикології цих мов у контексті інших індоєвропейських бельгійця Альберта Йориса ван Віндекенса. 1988 року американський лінгвіст Дуглас Квентин Адамс видав монографію з історичної фонології й морфології («Tocharian historical phonology and morphology»). У 2000 р. вийшла друком книга російської дослідниці Світлани Анатоліївни Бурлак «Историческая фонетика тохарских языков». З лексикографічних праць можна виділити словник Д. К. Адамса. Багато хто з індоєвропеїстів звертався до тохарських етимологій. Численні етимологічні дослідження належать А. Й. ван Віндекенсу. Вони були узагальнені в етимологічному словнику бельгійського мовознавця (1976).

Завдяки лінгвістичній реконструкції було експліковано низку важливих особливостей тохарських мовних систем (з високим ступенем експланаторності пояснень). Дослідники встановили, що в тохарських мовах існувало морфологізоване протиставлення приголосних за твердістю/м'якістю, і це, як відзначалося вище, дозволяє віднести тохарські до євразійського мовного (фонологічного) союзу. Вокалізму була притаманна редукція ненаголошених голосних (Эванджелисти, 1959; Krause, 1960: 39–74; Иванов, 1990: 517; Бурлак, 2000: 74–87, 95–97).

Граматичний клас тохарських імен характеризувався морфологічними категоріями роду, числа, відмінка. В іменниках морфологічно розрізнювалися назви істот і неістот (Krause, 1960: 75–168; Иванов, 1990: 517). Для тохарського дієслова було реконструйовано особові форми з властивими їм категоріями способу, часу, особи, числа, перехідності/неперехідності, стану, каузатива. Зокрема для утворення каузатива в тохарьких мовах (як і в анатолійській) використовувалися суфікси *-s-*, *-sk-*. У тохарських мовах були віддієслівні імена на *-l* того ж типу, що й у слов'янських, вірменській та анатолійській мовах. Індоєвропеїсти реконструювали для тохарських мов і архаїчні абсолютиви на *-une*, відзначивши типологічні паралелі з подібними конструкціями в неіндоєвропейських мовах Центральної Азії епохи Середньовіччя (Краузе, 1959: 63–71; Krause, Thomas, 1960: 173–270; Adams, 1978; Иванов, 1990: 517; Malzahn, 2010: 98–115).

Архаїчні риси мовної структури були притаманні синтаксису, для якого реконструйовано прямий порядок слів з дієсловом у кінці речення (Иванов, 1990: 517).

У тохарських мовах збереглися архаїчні риси індоєвропейського словника, що відбилися й у хеттській лексиці. Значна кількість тохарсько-хеттських лексичних паралелей свідчить про тісні лексичні зв'язки тохарських мов із хеттською (і взагалі анатолійськими). Крім того, є ізоглоси, які поєднують тохарські мови з іншими індоєвропейськими, у тому числі зі слов'янськими й балтійськими (Иванов, 1959: 6–7).

У лінгвістиці певне поширення отримала гіпотеза про існування в минулому ще однієї тохарської мови, якою послуговувалися в оазі Лоулань (Т. Берроу). Цю мову було названо тохарською С. Проте теза

про тохарську С у сучасному мовознавстві залишається недостатньо аргументованою.

Отже, місце тохарських мов серед інших індоєвропейських поки визначено недостатньо чітко, незважаючи на наявність значного фактичного матеріалу. Зокрема, з погляду В'яч. Вс. Іванова, «особливо разючою є аналогія між історією дієслівних форм на *-л* у слов'янських мовах і розвитком споріднених форм у тохарській» (Иванов, 1959: 36). Подібні факти свідчать про те, що знайомство з тохарською А й тохарською В має бути надзвичайно корисним для дослідників інших груп індоєвропейських мов, але насамперед це знайомство, як відзначає В'яч. Вс. Іванов, «необхідне для перегляду багатьох тверджень порівняльно-історичної граматики індоєвропейських мов, що потребують уточнення у світлі знову відкритих фактів» (Иванов, 1959). Як нам видається, ця теза не втратила своєї актуальності. Про це свідчить поява нових досліджень тохарських мов у XXI ст.

Висновки. Здійснений аналіз фактичного матеріалу дозволяє зробити такі висновки: 1) відкриття й дослідження тохарських мов, кваліфікованих як мови centum, відіграло значну роль у вдосконаленні генеалогічної класифікації індоєвропейських мов; 2) безперечним досягненням компаративістики стало розкриття зв'язків тохарської А й тохарської В з кельтськими, італійськими, германськими, балтійськими, слов'янськими, фрако-фрігійською, хеттською, вірменською мовами; 3) зусиллями індоєвропеїстів було реконструйовано тохарські мови на фонологічному, лексичному, морфологічному й синтаксичному рівнях; 4) у лінгвістиці певне поширення отримала гіпотеза про існування в минулому й тохарської С, проте ця теза залишається недостатньо аргументованою; 5) водночас у сучасному мовознавстві місце тохарських мов серед інших індоєвропейських визначено недостатньо чітко, тому ця проблема потребує системного розв'язання.

Перспективи подальших лінгвоісторіографічних розвідок ми вбачаємо в поглибленому вивченні інших давніх «мертвих» мов індоєвропейської сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА

Бенвенист Э. Тохарский и индоевропейский. *Тохарские языки*: сб. статей / под ред. и со вступительной статьей В. В. Иванова. Москва: Изд-во иностр. литературы, 1959. С. 90–108.

Бурлак С. А. Историческая фонетика тохарских языков. Москва: Институт востоковедения РАН, 2000. 272 с.

Гамкрелидзе Т. В., Иванов Вяч. Вс. Первые индоевропейцы в истории: предки тохар в древней Передней Азии. *Вестник древней истории*. 1989. № 1. С. 14–39.

Глущенко В. А., Роман В. В., Руденко М. Ю. До питання про актуалістичний метод як метод студій із лінгвістичної історіографії. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2020. Т. 1, № 45. С. 90–93.

Иванов В. В. Тохарские языки и их значение для сравнительно-исторического исследования индоевропейских языков. *Тохарские языки*: сб. статей / под ред. и со вступительной статьей В. В. Иванова. Москва: Изд-во иностр. литературы, 1959. С. 5–37.

Иванов Вяч. Вс. Тохарские языки. *Лингвистический энциклопедический словарь* / гл. ред. В. Н. Ярцева. Москва: Советская энциклопедия, 1990. С. 516–517.

Краузе В. Тохарский язык. *Тохарские языки*: сб. статей / под ред. и со вступительной статьей В. В. Иванова. Москва: Изд-во иностр. литературы, 1959. С. 39–89.

Мосенкіс Ю. Л. Агнео-кучанські (псевдо)тохарські мови. *Енциклопедичний словник класичних мов* / за ред. Л. Л. Звонської. 2-ге вид., випр. і допов. Київ: Київський університет, 2017. С. 16–17.

Сверчков Л. М. Тохары. Древние индоевропейцы в Центральной Азии. Ташкент: SMI-ASIA, 2012. 240 с.

Эванджелисти Э. Индоевропейские зубные согласные и тохарские палатализации. *Тохарские языки*: сб. статей / под ред. и со вступительной статьей В. В. Иванова. Москва: Изд-во иностр. литературы, 1959. С. 109–118.

Adams D. Q. On the Development of the Tocharian Verbal System. *Journal of the American Oriental Society*. 1978. Vol. 98. P. 277–288.

Krause W., Thomas W. Tocharisches Elemantarbuch. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, 1960. Bd I. 270 S.

Malzahn M. The Tocharian Verbal System. Brill, 2010. 1036 p.

ИЗ ИСТОРИИ ИНДОЕВРОПЕИСТИКИ: ИССЛЕДОВАНИЕ ТОХАРСКИХ ЯЗЫКОВ И ГЕНЕАЛОГИЧЕСКАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ

Анжелика Лихачева

преподаватель кафедры германской филологии Горловского института иностранных языков Государственного высшего учебного заведения «Донбасский государственный педагогический университет»
Бахмут, Украина
anzhelikalikhachova@gmail.com
ORCID ID orcid.org/0000–0002–4834–0026

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является раскрытие особенностей исследования «мертвых» тохарских языков в их связи с другими индоевропейскими на всех уровнях языковой системы в лингвистике XIX — начала XXI в.

Отмечена та важная роль, которую сыграло в совершенствовании генеалогической классификации индоевропейских языков открытие и исследование тохарского А и тохарского В, квалифицированных как языки centum. Кратко описано открытие тохарских языков и их исследование в студиях В. Краузе, В. Томаса, А. И. ван Виндекенса, Д. К. Адамса, Вяч. Вс. Иванова, Т. В. Гамкрелидзе, С. А. Бурлак и др. Раскрыты связи тохарского А и тохарского В с кельтскими, итальянскими, германскими, балтийскими, славянскими, фрако-фригийским, хеттским, армянским языками. Отмечено, что у тохарских прослеживается и неиндоевропейское влияние агглютинативных языков (В. Краузе).

Автор статьи дает краткую характеристику тохарских языков на фонологическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом уровнях. С точки зрения индоевропеистов, в рассматриваемых языках существовало морфологизированное противопоставление согласных по твердости/мягкости, позволяющее отнести тохарские к Евразийскому языковому союзу. Отмечается, что в тохарских языках сохранились архаичные черты индоевропейского словаря. Значительное количество тохарско-хеттских лексических параллелей свидетельствует о тесных лексических связях тохарских языков с хеттским (и вообще анатолийскими). Кроме того, есть изоглоссы, которые соотносят тохарские языки с другими индоевропейскими.

Автор статьи приходит к выводу, что место тохарских языков среди других индоевропейских пока определено недостаточно четко. В то же время необходимо подчеркнуть важность фактов тохарского А и тохарского В для исследователей других групп индоевропейских языков, для пересмотра многих утверждений индоевропеистики.

Ключевые слова: *индоевропеистика, генеалогическая классификация индоевропейских языков, тохарский А, тохарский В, группа centum, тембровая корреляция консонантов, архаичные черты языковой структуры.*

FROM THE HISTORY OF INDO-EUROPEAN STUDIES: A STUDY OF TOCHARIAN LANGUAGES AND GENEALOGICAL CLASSIFICATION

Anzhelika Lykhachova

Teacher of the Department of German Philology of Horlivka Institute for Foreign Languages of the State Higher Educational Establishment "Donbas State Pedagogical University", Bakhmut, Ukraine
anzhelikalikhachova@gmail.com
ORCID ID: orcid.org/0000–0002–4834–0026

SUMMARY

The task of the article is to reveal the peculiarities of the study of "dead" Tocharian languages in their connection with other Indo-European languages at all levels of the language system in linguistics of the XIX — early XXI centuries.

It is noted that the discovery and study of Tocharian A and Tocharian B, qualified as centum languages, played an important role in improvement of the genealogical classification of Indo-European languages. The study of Tocharian languages are briefly described in the studios of W. Krause, W. Thomas, A. J. van Windekens, D. Q. Adams, V. V. Ivanov, T. V. Gamkrelidze, S. A. Burlak, etc. The connections of Tocharian A and Tocharian B with Celtic, Italic, Germanic, Baltic, Slavic, Thracian-Phrygian, Hittite, Armenian languages are revealed. There is also traced Tocharian non-Indo-European influence of agglutinative language (W. Krause).

The author of the article gives a brief description of the Tocharian languages at the phonological, lexical, morphological and syntactic levels. The archaic features of the Indo-European dictionary have been preserved in the Tocharian languages.

It is concluded that the place of Tocharian languages among other Indo-European languages has not yet been clearly defined. It is necessary to emphasize the importance of the facts of Tocharian A and Tocharian B for researchers of other groups of Indo-European languages, to review a lot of statements of Indo-European studies.

Key words: *Indo-European studies, genealogical classification of Indo-European languages, Tocharian A, Tocharian B, centum group, timbre correlation of consonants, archaic features of the language structure.*

REFERENCES

Benvenist E`. (1959) Toxarskij i indoevropejskij. [Tocharian and Indo-European]. Toxarskie yazy`ki: sb. statej / pod red. i so vstupitel`noj stat`ej V. V. Ivanova. Moskva: Izd-vo inostr. literatury`. S. 90–108. [in Russian].

Burlak S. A. (2000) Istoricheskaya fonetika toxarskix yazy`kov. [Historical phonetics of the Tocharian languages]. Moskva: Institut vostokovedeniya RAN. 272 s. [in Russian].

Gamkrelidze T. V., Ivanov Vyach. Vs. (1989) Pervy`e indoevropejcy v istorii: predki toxar v drevnej Perednej Azii. [The first Indo-Europeans in history: the ancestors of the Tocharians in ancient Western Asia.]. Vestnik drevnej istorii. № 1. S. 14–39. [in Russian].

Hlushchenko V. A., Roman V. V., Rudenko M. Yu. (2020) Do pytannia pro aktualistychnyi metod yak metod studii iz linhvistychnoi istoriohrafii. [On the question of the actualistic method as a method of studies on linguistic historiography.]. Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia. № 45. T. 1. S. 90–93. [in Ukrainian].

Ivanov V. V. (1959) Toxarskie yazy`ki i ix znachenie dlya sravnitel`no-istoricheskogo issledovaniya indoevropejskix yazy`kov. [Tocharian languages and their significance for the comparative historical study of Indo-European languages]. Toxarskie yazy`ki: sb. statej / pod red. i so vstupitel`noj stat`ej V. V. Ivanova. Moskva: Izd-vo inostr. literatury`. S. 5–37. [in Russian].

Ivanov Vyach. Vs. (1990) Toxarskie yazy`ki. [Tocharian languages]. Lingvisticheskij e`nciklopedicheskij slovar` / gl. red. V. N. Yarceva. Moskva: Sovetskaya e`nciklopediya. S. 516–517. [in Russian].

Krauze V. (1959) Toxarskij yazy`k. [Tocharian language]. Toxarskie yazy`ki: sb. statej / pod red. i so vstupitel`noj stat`ej V. V. Ivanova. Moskva: Izd-vo inostr. literatury`. S. 39–89. [in Russian].

Mosenkis Yu.L. (2017) Ahneo-kuchanski (psevdo)tokharski movy. [Agneo-Kuchan (pseudo)Tocharian languages]. Entsyklopedychnyi slovnyk klasychnykh mov / za red. L. L. Zvonskoi. 2-e vyd., vypr. i dopov. Kyiv: Kyivskyi universytet. S. 16–17. [in Ukrainian].

Sverchkov L. M. (2012) Toxary`. Drevnie indoevropejcy v Central`noj Azii. [Tocharians. Ancient Indo-Europeans in Centra]. Tashkent: SMI-ASIA, 2012. 240 s. [in Russian].

E`vandzhelisti E`. (1959) Indoevropejskie zubny`e soglasny`e i toxarskie palatalizacii. [Indo-European dental consonants and Tocharian palatalizations]. Toxarskie yazy`ki: sb. statej / pod red. i so vstupitel`noj stat`ej V. V. Ivanova. Moskva: Izd-vo inostr. literatury`. S. 109–118. [in Russian].

Adams D. Q. (1978) On the Development of the Tocharian Verbal System. Journal of the American Oriental Society. Vol. 98. P. 277–288.

Krause W., Thomas W. (1960) Tocharisches Elemantarbuch. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag. Bd I. 270 s.

Malzahn M. (2010) The Tocharian Verbal System. Brill. 1036 p.

Стаття надійшла до редакції 16.11.2021

УДК 81'25:811.161.2=111:81'42
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-28

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКИХ НАЦІОНАЛЬНО МАРКОВАНИХ МОВНИХ ОДИНИЦЬ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ (НА МАТЕРІАЛІ АКАДЕМІЧНИХ ТЕКСТІВ)

Антоніна Лука

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія факультету іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К Д. Ушинського»
Одеса, Україна
e-mail: Luka.AA@pdpu.edu.ua

Олена Мігова

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія факультету іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К Д. Ушинського»
Одеса, Україна

Вікторія Шутяк

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія факультету іноземних мов Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К Д. Ушинського»
Одеса, Україна

АНОТАЦІЯ

У статті досліджено проблему вивчення національно маркованої лексики в площині суспільно зумовленого факту, що для здобувачів вищої освіти та науковців володіння академічною англійською мовою є невід'ємною компонентою в реалізації освітнього процесу, наукового та міжкультурного спілкування. У статті визначено специфіку перекладу українських національно маркованих мовних одиниць англійською мовою; розкрито сутність поняття академічного дискурсу, проаналізовано класифікаційні ознаки академічних текстів та лінгвістичні особливості національно

© Лука А., Мігова О., Шутяк В., 2021

маркованих одиниць; специфіковано тактико-стратегічний конструкт відтворення досліджуваних одиниць англійською мовою. Академічний дискурс асоційовано із ситуативно зумовленим дискурсом, екстралінгвістичним фундаментом якого виступає теоретико-практичне підґрунтя освітніх відносин суб'єктів і об'єктів академічної діяльності, успішна співпраця в університеті та поза його межами відповідно до нормативно-уставних підстав функціонування вишу. Проаналізовано жанрові форми актуалізації академічного дискурсу за класифікаційними ознаками (наукова стаття, академічна рецензія, монографія, дисертація, анотація, тези, автореферат, науковий проєкт тощо). Визначено ключову стратегію перекладу українських національно маркованих мовних одиниць англійською мовою (стратегія комунікативно рівноцінного перекладу) та найбільш поширені перекладацькі тактики (тактика передачі когнітивної інформації, тактика лінгвокультурної адаптації тексту, тактика коректного оформлення інформації).

Ключові слова: *академічний дискурс, національно марковані лексичні одиниці, англійська мова, українська мова, перекладацькі трансформації.*

Вступ. Активне вивчення національно маркованої лексики почалося в середині XX століття. Ця проблема сьогодні є предметом наукового інтересу не тільки лінгвістів, а й представників таких гуманітарних напрямків, як перекладознавство, етнографія, методика викладання іноземних мов, етнолінгвістика, культурологія, лінгвокраїнознавство, психолінгвістика. До кінця XX століття, у зв'язку з переходом лінгвістики на «антропоцентричні межі», стає особливо актуальним питання про те, наскільки словниковий запас мови піддається впливу національно-культурних особливостей його носіїв, як це відображається на лексичних системах різних мов. До кола науковців, які досліджували зазначену проблему, входять В. Г. Костомаров, Є. М. Верещагін (Верещагін, 1980), Г. Д. Томахін (Томахін, 1984), Ю. С. Степанов, М. Г. Яшина (Яшина, 2009), В. А. Чащин (Чащин, 2014), С. І. Влахов, С. П. Флорін (Влахов, Флорін, 1980) та інші. Розробки цих вчених і послужили методологічною базою для нашої роботи.

Академічний дискурс стає фокусом уваги у вищій школі та наукових колах, а майстерне володіння академічною українською та англійською мовами є наразі обов'язковим компонентом освітньо-професійних програм зі спеціальності 035 «Філологія» за всіма освітніми ступенями, що, в свою чергу, спричинило додаткові дослідження перекладу українських національно маркованих одиниць досліджуваного типу дискурсу.

Актуальність визначається недостатньою вивченістю перекладу національного маркованих одиниць в академічному дискурсі, що призводить до необхідності вивчення загальних і специфічних мовних одиниць, які використовуються в академічному спілкуванні.

Мета та завдання дослідження. *Об'єктом дослідження* виступили особливості академічного дискурсу.

Предметом дослідження є способи і засоби перекладу національно маркованої лексики англійською мовою в межах академічної сфери.

Мета дослідження — визначити **специфіку перекладу українських національно маркованих мовних одиниць англійською мовою (на матеріалі академічних текстів).** Реалізація окресленої мети передбачає розв'язання таких *завдань*: 1) розкрити сутність поняття академічного дискурсу; 2) визначити класифікаційні ознаки академічних текстів та лінгвістичні особливості національно маркованих одиниць; 3) описати тактико-стратегічні вектори перекладу української національно маркованої лексики англійською мовою в межах академічної сфери; 4) проаналізувати перекладацько-операційний конструкт відтворення української національно маркованої лексики англійською мовою в межах академічної сфери.

Матеріали та методи дослідження. *Матеріалом дослідження* є україномовні взірці академічних текстів та їх варіанти перекладу англійською мовою. Загальний обсяг проаналізованого матеріалу становить близько 100 сторінок тексту.

У дослідженні використано *методи* зіставного лінгвістичного, семантичного, перекладацького, елементи кількісного аналізу. Зіставний лінгвістичний аналіз надав змогу порівняти особливості відтворення національно маркованої лексики, що використовується в сучасній україномовній академічній сфері, англійською мовою. Дискурсивний аналіз досліджуваних текстів сприяв виявленню екстралінгвістичних і лінгвістичних аспектів їх формування й сприймання. Семантичний аналіз текстів-перекладів дозволив встановити форми актуалізації категорії «національно маркована лексика» в даному перекладі. Перекладацький аналіз текстів уможливив виявлення стратегій перекладу досліджуваних аспектів. Елементи кількісного аналізу використано на матеріалі зіставлення текстів-оригіналів та текстів-перекладів, що містять національно марковану лексику, з ме-

тою визначення конкретного тактико-операційного перекладацького конструкту.

Результати та дискусія. Академічний дискурс розглядається як аудиторний, що охоплює такі жанри: лекція, семінар, дискусія, лабораторне заняття. До жанрово-стилістичних особливостей академічного дискурсу належать розгорнутість та згорнутість тексту. Учасники спілкування володіють узагальненими сценаріями мовленнєвих жанрів і можуть розгортати діалог в рамках того чи іншого жанру у відповідності до умов спілкування.

До загальновизнаних типових рис академічного дискурсу відносимо такі: стандартизованість, нормативно-правова спрямованість, клішованість, точність і конкретність (в особливості лексики), персональність, ввічливість та повага до адресату. Спільна конструктивно-продуктивна освітньо-культурна діяльність виступає ключовим концептом у реалізації академічного дискурсу (Попова, 2019).

Комунікативно-прагматичний підхід як один з найпоширеніших напрямків у сучасній лінгвістиці відкриває перспективу дослідження усного та письмового спілкування у ЗВО як особливий тип дискурсу — академічний дискурс (далі — АД), який розуміємо як процес і результат комунікативної інтеракції у сфері вищої освіти з метою передачі академічних знань, формування методологічних основ осмислення наукових фактів, а також особливий тип міжособистісної взаємодії адресанта і адресата, в якому адресант впливає на когнітивну сферу адресата з метою узгодження інформації, що є фокусом кооперації, та налагодження конструктивних професійних відносин.

Академічний дискурс обмежений завданням навчання студентів, яке відбувається з опорою на вже сформовану систему знань, загальноприйняті поняття і закони певної науки.

Традиційно академічні жанри діляться на первинні і вторинні. До первинних належать наукова стаття, академічна рецензія, монографія, дисертація, до вторинних — анотація, тези, автореферат, спеціалізована енциклопедична стаття, наукова дискусія, опис наукового проекту. Молодий вчений повинен мати уявлення про них й володіти кожним з них (Голуб, 2002).

Наукова стаття — це твір невеликого розміру, в якому автор викладає результати власного дослідження. Вона містить крім

фактичних відомостей елементи логічного осмислення результатів конкретного наукового дослідження (Багрій, 2010). Згідно зі стандартами міжнародних наукових журналів стаття повинна складатися з таких розділів: назва (title); анотація (abstract); вступ (introduction); методи дослідження (research methods); результати (results); обговорення (discussion); висновки (conclusions); подяки — acknowledgements; список літератури (references) (Багрій, 2010: 26). Назва цього формату — IMRAD або AIMRAD за першими літерами (Abstract) Introduction, Methods, Results, and Discussion. Основа цього формату проста. Розділи статті повинні відповідати на природні питання.

Монографію асоціюємо з «узагальненням і тлумаченням різнорідних відомостей, які виходять в результаті проведення кількох науково-дослідних робіт. Ці роботи завжди присвячені одній темі і містять більше суб'єктивних факторів при узагальненні, ніж стаття. Вона створюється тільки після накопичення певної кількості фактичних і узагальнених відомостей» (Голуб, 2002: 172).

Академічна (наукова) рецензія — це «письмовий розбір наукового тексту (статті, дипломної роботи і дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата / доктора наук), що містить критичну оцінку» (Сулейманова, Беклемешева, Карданова, Лягушкина, Яременко, 2012: 178).

Дисертація — «кваліфікаційна робота на присудження академічної або наукового ступеня і кваліфікації (ступеня) магістра» (Ивлева, 2017: 117).

Анотацію інтерпретують як «стислу характеристику першоджерела. У ній перераховуються головні питання тематики джерела і в ряді випадків характеризується його структура» (Короткина, 2016: 173). Анотація відповідає на питання: «Про що йдеться в джерелі?»

Під рефератом розуміють «адекватний за змістом виклад змісту первинного тексту. Реферат відображає головну інформацію, що міститься в першоджерелі, нові відомості, істотні дані» (Короткина, 2016: 100).

«Наукова дискусія є способом обговорення і пошуку істини в процесі дослідження наукових проблем. Вона здійснюється шляхом висування, протиставлення і критичного обговорення різних точок зору» (Рябих, 2014: 4).

Представлені групи жанрів різні за змістом, композиційним характеристикам, мовними особливостями, мають певну внутрішню функціонально-мовну специфіку. Незважаючи на таке розмаїття наукових мовних жанрів, усі вони характеризуються головною особливістю — точним і однозначним вираженням наукових думок. Особливість академічних текстів — це вживання спеціальної загальнонаукової і загальнотехнічної лексики.

Спеціальна лексика включає всілякі похідні від термінів слова, що використовуються при описі зв'язків і відносин між термінологічно позначеними поняттями й об'єктами, їх властивостей та особливостей, а також ціла низка загальнонародних слів, вживаних у поєднанні зі спеціалізованими. «Така лексика, зазвичай, не фіксується в термінологічних словниках, її значення не задаються науковими визначеннями, але вона не в меншій мірі характерна для наукового стилю, ніж терміни» (Маслова, 2016: 285). Ще одна характерна особливість академічних текстів — це скорочення й абревіатури. У текстах наукового стилю часто використовуються спеціальні термінологічні скорочення (ТЕП — техніко-економічні показники; МТВІ — mild traumatic brain injury) і загальноприйняті (і т. п. — і тому подібне; e. g. — exempli gratia in Latin, for example).

Зазначені мовні жанри функціонують відповідно до усної або письмової форм спілкування. «У якості основних жанрів академічного дискурсу виділяють лекцію, семінар, консультацію, іспит, виступ на науковій конференції, захист дисертації» (Рябих, 2014: 5), «резюме, різні типи есе, реферати, курсові роботи» (Соглогуб, 2015: 6).

До науково-академічного письмового дискурсу можна віднести проєктні, курсові, випускні кваліфікаційні роботи. «Особливим жанром є науково-академічна екскурсія, наприклад, у наукову лабораторію для ознайомлення з останніми досягненнями в тій чи іншій галузі досліджень» (Хутыз,2015: 34). Розглянемо групи лексем на позначення академічної лексики

Група лексем «особи, задіяні у системі освіти»: класний керівник — class teacher, вчитель іноземної мови — language-master, language-teacher, вихователь (педагог) — teacher, master; educator; (у приватному домі) tutor.

Лексеми, що позначають користувачів освіти (відмінник, -ця (про учнів) — excellent pupil, (про студента) excellent student, сту-

дент-юрист — student of law, п'ятикласник, -ця — pupil of the fifth form і т. ін.).

Заклади освіти та їхні підрозділи: будівельний інститут — Institute for the Study of Building Construction, електротехнічний інститут — Institute of Electrical Engineers, сільськогосподарська академія — Agricultural Academy та ін.

Фінансування освіти: стипендія — grant, stipend; (іменна) scholarship, стипендіат — grant-holder, scholarship holder, grant-aided student, student having a scholarship.

Типи скорочень освітніх лексем: педінститут (скороч. від педагогічний інститут) — pedagogical institute, teacher's training college, ін-т (скороч. від інститут) — institute, НАН (скороч. від Національна Академія наук) — National Academy of Sciences.

Історична та застаріла лексика системи освіти: бурса (іст.) — theological seminar, ментор (заст.) — mentor, педель (заст.) — beadle, apparitor, піонервожатий (іст.) — pioneer leader, бурсак — seminarist, student of theological seminary, семирічка (школа) — seven-year school, матрикул — matriculation certificate.

Система освіти: активність учнів у навчанні — student active learning participation, бюджет школи — school budget, авторитарне виховання — authoritarian upbringing, документація шкільна — school documents, перерва шкільна — school break, пересувні школи — mobile schools, план навчальний — curriculum, рада педагогічна — educational council тощо.

Свята: день учителя — Teachers' Day (celebrated on the 1st Sunday of October in Ukraine); день знань — Day of Knowledge (celebrated on the 1st of September); свято останнього дзвінка — Last Bell Day (last day of the school year).

Організація праці: завідувач кафедри — head of department, director of department, chairperson; майстер-викладач — master-teacher, master craftsman; підвищення кваліфікації — sectoral training, in-service training; професійна орієнтація — career education; професіографія — career profile тощо;

Психологія: тест Векслера — Wechsler's test; вікова психологія — psychology of age; відчуття — sensation, feeling; етнічна психологія — ethnic psychology; інфантилізм — infantilism; рівень креативності — level of creativity, зона найближчого розвитку — Zone of Proximate

Development (скор. ZPD); заучування — rote learning; допитливість — curiosity, searchingness, keenness, acuteness тощо;

Філософія та теорія пізнання: гносеологія — gnoseology; конкретне й абстрактне в навчанні — concrete and abstract in learning; мисленнєві завдання — problems; міркування — consideration, deliberation, reflection; прогрес — progress, регрес — regress (ion), retrogression, setback; умовивід — conclusion, deduction тощо;

Юриспруденція, криміналістика, права людини: дитяча колонія (колонія для неповнолітніх) — borstal, juvie; загальноосвітня школа соціальної реабілітації — approved school; приймальник-розподільник для неповнолітніх — juvenile delinquent distributing center; права дитини — children's rights; нерезидент — non-resident; нострифікація — nostrification тощо;

Інформаційні технології: формуляр — card; університетська бібліотека — university library; читальна зала — reading room; довідковий відділ бібліотеки — reference library department;

Релігія: богослов'я — divinity; духовна академія — theological academy; вища духовна школа — higher school of divinity; семінарія — seminary, семінарист — seminarist; урок християнської етики — religious education (RE), lesson of Christian ethics; недільна церковна школа — Sunday school тощо;

Спортивна: універсіада — student games, varsity sport competition; збірна команда факультету — combined faculty (department) sport team; шкільна спартакіада — school sport competition тощо;

Військова: військова кафедра — ROTC (reserve training officers center); військове училище — military academy; курсант — cadet; військовий ліцей — military lyceum (military secondary school) та ін. (Чащин, 2014,: 393)

Таким чином, науковому стилю у складі академічного дискурсу властива об'єктивність, досягненню якої сприяє некатегоричність викладу, що виражається у виваженості оцінок. Національно марковану лексику в контексті дослідження асоціюємо з «реаліями» і «безеквівалентною лексикою» (Шепітько, 2014). Згодні з думкою В. Комісарова, що питання передачі національно-культурного колориту оригінальних лексичних одиниць залишаються дискусійним серед вітчизняних і зарубіжних лінгвістів (Komissarov, 1991).

У сучасній лінгвістиці під національно маркованою лексикою розуміють реалії (слова, що позначають предмети і явища тільки однієї культури і народу, яких не існує в іншій культурі). У свою чергу, частково національно марковані лексичні одиниці можна поділити на денотативно марковані (мають культурно маркований денотат): хліб / bread (різний зовнішній вигляд, різна частота вживання в їжу), весілля / wedding (різні способи здійснення весільного обряду) і конотативно марковані (мають культурно маркований конотат): цілуватися / to kiss (для японців за цим словом закріплені значення заборони і моди західного впливу, оскільки до недавнього часу було не прийнято цілуватися не тільки на публіці, але і в родині, тоді як для європейця за ним закріплено значення виразу позитивних емоцій).

Специфіка національно маркованої лексики не завжди визнається й усвідомлюється носіями мови монолінгвів, тому що вона не володіє будь-яким лінгвістичним статусом. Однак ця специфіка очевидна для представників інших культур і виявляється саме при зіставленні мов. У системі іншої мови часто відсутні еквівалентні поняття, тому більшу складність являє пошук адекватних відповідних національно маркованих одиниць. «У перекладознавстві існує кілька варіантів розв'язання цієї проблеми, проте універсального алгоритму не існує» (Шпенюк, 2014: 205). Національно маркована семантика таких мовних одиниць дає можливість зануритися в культуру носіїв мови, а також познайомитися з фоновими знаннями іншомовної культури. Оскільки, читаючи твір, який відображає іншу культуру, читач неминуче стикається з реаліями іншої культури, звідси виникає потреба її більш детального дослідження. Таким чином, мовний семантичний зміст у текстах на різних мовах не може бути тотожним, оскільки відображає специфічні особливості будови мови оригіналу і мови перекладу. А це в свою чергу вимагає визнання залежності семантики мови від культурного середовища перекладача і його індивідуальних фонових знань.

Під час відтворення національно маркованої лексики, що використовується в академічному дискурсі, застосовуються переважно такі трансформації: 1) заміна перекладної лексичної одиниці словом або словосполученням іншої внутрішньої форми; 2) відповідність, що не збігається зі словниковим змістом (її різновиди: диффренціація, конкретизація, антонімічний переклад, цілісне перетворення);

3) перекодування інформації, здійснюване лексичними засобами. Відзначимо, що найчастіше в перекладацькій діяльності використовуються трансформації змішаного типу.

Широке використання трансформацій пояснюється розбіжністю структури речень в українській та англійській мовах: інший порядок слів, порядок розташування головного і підрядного. Частини мови, якими виражені члени речення, при перекладі можуть бути передані іншими частинами мови, стислість вираження може включати додаткові слова і вирази при перекладі.

З огляду на вищезазначене, тактико-стратегічні вектори перекладу української національно маркованої лексики англійською мовою в межах академічної сфери розглядаємо в контексті ***академічного дискурсу,*** який, за О. В. Поповою та її послідовниками, розуміємо як «ситуативно зумовлений дискурс, екстралінгвістичним фундаментом якого виступає теоретико-практичне підґрунтя освітніх відносин суб'єктів академічної діяльності, а також сфера співпраці-діловодства в межах університету та поза його межами відповідно до нормативно-установчих підстав функціонування закладів освіти» (Попова, Дін Сінь, Стародубенко, 2015: 132). ***Перекладацьку стратегію*** корелюємо з програмою, спрямованою на реалізацію «перекладацької діяльності, що формується на основі зацікавленості перекладача у якісному виконанні перекладу в умовах офіційних і неофіційних кооперативних (неконфліктних) відносин між фізичними та / або юридичними особами (розпочинати, підтримувати, завершати взаємну діяльність за встановленими освітніми і / або господарськими стандартами) та забезпечує конструктивний обмін інформацією (отримувати, надавати, запитувати, обробляти необхідну інформацію)» (Попова, 2019: 153). ***Тактику*** *перекладу* асоціюємо з «інтегрованим комплексом операцій перекладу, що виконуються в межах реалізації обраної стратегії перекладу; ***операцію*** — з конкретною дією перекладача в процесі відтворення тексту оригіналу мовою перекладу» (Попова, 2019: 153).

При перекладі національно маркованої лексики в площині академічного дискурсу обираємо стратегію комунікативно рівноцінного перекладу.

Отже, серед перекладацьких тактик, що використуються при перекладі досліджуваних національно маркованих одиниць, виокрем-

люємо такі: 1) тактика передачі когнітивної інформації; 2) тактика лінгвокультурної адаптації тексту; 3) тактика коректного оформлення інформації.

Розглянемо, засобами якого перекладацького тактико-операційного конструкту відтворюються національно марковані мовні одиниці англійською мовою.

1. Тактика передачі когнітивної інформації. Реалізується через операції міжмовних і перекладацьких відповідників, перестановку компонентів (табл. 1).

Таблиця 1

Засоби актуалізації тактики передачі когнітивної інформації під час відтворення національно маркованих мовних одиниць англійською мовою

п/п	Українська мова — оригінал	Англійська мова — переклад	Операції / трансформації
1	Навчально-методичний комплекс	Learning and teaching support kit	відповідник
2	Угода про педагогічну практику в літньому таборі	Agreement on teaching practice in the summer camp	відповідник
3	Педагогічний факультет	Faculty of Education	перестановка компонентів
4	Професійна підготовка учителів	Profession-oriented teacher training	відповідник + перестановка компонентів

Як ми бачимо, номінативні словосполучення в англійській мові найчастіше відтворюється засобами перестановка компонентів; проте подекуди процес їх перекладу супроводжується наданням перекладацького відповідника. У конструкціях типу «іменник+(прикметник)+іменник» спостерігається застосування перекладацьких відповідників та / або перестановок компонентів, що пояснюється лінгвістичними особливостями англійської мови.

2. Тактика лінгвокультурної адаптації тексту актуалізується засобами пояснення, транслітерації, коментаря та наближеного перекладу (табл. 2).

Наявність реалій і специфічної лексики в текстах академічної спрямованості передбачає використання транслітерації (The Verkhovna Rada), наближеного перекладу (students) і складних перекладацьких

трансформацій — транслітерація + пояснення (posvidka (a residence permit) та транслітерація + коментар (a cymbal is a common percussion instrument, often used in pairs, cymbals consist of thin, normally round plates of various alloys) тощо.

Таблиця 2

Засоби актуалізації тактики лінгвокультурної адаптації тексту під час відтворення національно маркованих мовних одиниць англійською мовою

п/п	Українська мова — оригінал	Англійська мова — переклад	Операції / трансформації
1	Для навчання в ЗВО України іноземним студентам необхідно отримати ***посвідку на тимчасове проживання***	Foreign students who intend to study at Ukrainian institutions of higher education are to obtain a ***posvidka (a residence permit)***	пояснення (+транслітерація)
2	Темою інтерактивного онлайн семінару є «***Верховна Рада*** України»	The topic of the interactive online seminar is ***The Verkhovna Rada*** of Ukraine	транслітерація
3	У студентському концерті бере участь вокально-інструментальний гурт «Модерн», солісти якого продемонструють гру на традиційних українських ***цимбалах***	The vocal-instrumental group «Modern» participate in the student concert. Its soloists will demonstrate playing the traditional Ukrainian ***cymbals***[1] ([1] a ***cymbal*** is a common percussion instrument, often used in pairs, cymbals consist of thin, normally round plates of various alloys)	коментар

3. Тактика коректного оформлення інформації відповідає сучасним нормативним вимогам української й англійської мов.

Отже, можна дійти висновків, що у межах академічного дискурсу варіативність тактик перекладу національно маркованих мовних одиниць англійською мовою залежить від лінгвістичних особливостей української й англійської мов, майстерності перекладача обирати адекватні засоби відтворення досліджуваних мовних одиниць та наявності (чи відсутності) відповідника в мові перекладу.

При перекладі текстів статей академічного стилю, розташованих на сайтах, було зафіксовано прийоми стилістичної адаптації (нейтралізація, опущення, описовий переклад, термінологізація). Високий відсоток прикладів стилістичної адаптації припадає на перші два прийоми, тобто в більшості випадків експресивно забарвлені одиниці при перекладі опускаються або замінюються на нейтральні.

У свою чергу, описовий переклад дозволяє максимально точно передати денотативне значення одиниці, а застосування прийому термінологізації пояснюється прагненням до точності й однозначності, яких вимагають наукові тексти. Вищеописані спостереження дають підставу зробити висновок про те, що традиція українського академічного стилю зазнає змін у перекладі під впливом норм англійського академічного стилю, що може бути наслідком високого престижу мови і культури оригіналу в культурі мови перекладу.

Розбіжності можна представити в таких лексичних одиницях: початкова освіта — primary education, elementary education, середня освіта — secondary education, професійно-технічна освіта — further education та вища освіта — higher education.

Набору сем української семеми клас, група відповідає набір сем grade та form. Лексема form має сему належності до середньої освіти (secondary education), а клас — належності до початкової та середньої освіти. Використання відповідника в мові перекладу (індивідуальні консультації — face-to-face; клас, класна кімната — chalkface); надання загальнолітературній одиниці статусу терміна (навчання вдома, індивідуальне навчання — home-schooling).

Аналогами (український конституент — британізм, український конституент — американізм) серед лексем можна вважати лексеми: учень основної середньої школи — secondary school pupil (брит.), учень основної середньої школи — junior high school student (амер.).

Узагальнюючими термінами, що позначають заклади освіти з рівнем освіти, нижчим від бакалавра, в українській мові є дві лексеми, що не мають аналогів. Вони потребують перекладних відповідників (створених калькуванням): вищий заклад освіти першого рівня акредитації (higher education establishment of the 1st level of accreditation) та вищий заклад освіти другого рівня акредитації (higher education establishment of the 2nd level of accreditation). Суміжним є терміни коледж (college), технікум (technical school), вище професійне учили-

ще (higher vocational school), ступень молодшого спеціаліста (junior specialist), професійно-технічне училище (vocational technical school), професійний ліцей (vocational lyceum), присвоєння кваліфікації кваліфікованого робітника (qualified worker).

Терміни надання освіти рівня бакалавра та вище в українській мові інтегровані етноспецифічними лексемами вищий заклад освіти третього рівня акредитації (higher education establishment of the 3d level of accreditation) та вищий заклад освіти четвертого рівня акредитації (higher education establishment of the 4th level of accreditation): університет (university), академія (academy), інститут (institute), консерваторія (conservatoire).

Студенти, які продовжують навчання після отримання ступеня бакалавра, номінуються як post-graduate student, graduate student, в українській мові такого узагальнювального терміна немає. Українські терміни студент п'ятого курсу (a fifth year student), студент шостого курсу (a sixth year student), що використовуються для називання студентів післябакалаврського рівня, відповідників не мають, тому відтворюються англійською мовою калькуванням.

В українській мові всі документи про вищу освіту номінуються диплом, окрім тих, які потребують перекладу: свідоцтво про закінчення аспірантури (certificate of post-graduate (doctoral) studies); свідоцтво про закінчення докторантури (certificate of post-doctoral studies); атестат доцента (certificate of holding senior lecturer position); атестат професора (certificate of holding professor's position).

Лексема залік не має аналогів. Існує декілька шляхів відтворення лексеми залік: описовий переклад (oral) preliminary assessment exam або заміна іншим терміном-американізмом, який частково відтворює український, — pass. Термін кандидатський мінімум охоплює три іспити: з іноземної мови, філософії та спеціальності, які відбуваються здебільшого в усній формі.

Проілюструємо ще декілька способів відтворення української національно маркованої лексики англійською мовою: перебування за кордоном з метою отримання вищої освіти / abroadness (переклад неметафоричним словом); основи навчального предмета / accidence (зміна числа); консультація / advisory (конкретизація); вихованець / pupil (генералізація); антипедагогіка / antipedagogy (адаптивне транскодування); кандидат / applicant (пошук словникових відповідни-

ків); assistant / ассистент (змішане транскодування); відвідуваність / attendance (пошук словникових відповідників); дипломований / certificated (пошук словникових відповідників); кафедра / chair (пошук словникових відповідників); ректор / chancellor (пошук словникових відповідників); співбесіда / interview (пошук словникових відповідників); факультативний / co-curricular (пошук словникових відповідників); освітянин / educator (пошук словникових відповідників); студенти на потоці / cohort (зміна числа); дисципліна / discipline (адаптивне транскодування); поведінка / conduct (пошук словникових відповідників); навчальний план / curriculum (генералізація); декан / dean (пошук словникових відповідників); бесіда / debate (пошук словникових відповідників); відхилення від теми / digression (пошук словникових відповідників) тощо.

На підставі вищесказаного ми вважаємо за можливе запропонувати рекомендації, які можуть використовуватися в практичній діяльності перекладачів.

1) Перш за все, вибір стратегії передачі емоційно-експресивних одиниць здійснюється залежно від різновиду наукового тексту. Жанри периферійної та прикордонної областей (наприклад, рецензія, науково-популярна стаття) допускають більшу свободу у використанні експресивних засобів, ніж провідні жанрові різновиди, в яких стандарт стилю виражений найбільш яскраво (монографія, наукова стаття тощо). Слід також враховувати, що для науково-гуманітарного підстилю використання емоційно-оцінних одиниць більш типове, ніж для природничо-наукового або науково-технічного.

2) Наступним фактором, який необхідно брати до уваги, є функція експресивних засобів. Якщо вона служить для пояснення терміна читачеві-неспеціалісту, бажано використовувати стратегію збереження експресивного ефекту. Але якщо емоційна одиниця втратила експресивність і перетворилася в штамп, слід здійснювати стилістичну адаптацію за допомогою таких прийомів, як опущення, нейтралізація тощо.

3) На вибір стратегії стилістичної адаптації може істотно вплинути ступінь несподіваності використання аналогічної експресивної одиниці. Образи, що лежать в основі емоційно-експресивних елементів, часто виявляються незвичайними і недоречними в українському науковому тексті.

4) Перекладачеві також необхідно оцінити ступінь експресивної перевантаженості речення. При перекладі речень, насичених емоційно-експресивними одиницями, рекомендується вдаватися до стилістичної адаптації (наприклад, скорочувати число емоційно забарвлених слів або замінювати їх на нейтральні).

Висновки. Під час перекладу національно маркованої лексики в площині академічного дискурсу превалює стратегія комунікативно рівноцінного перекладу. Серед перекладацьких тактик виокремлено такі: 1) тактика передачі когнітивної інформації; 2) тактика лінгвокультурної адаптації тексту; 3) тактика коректного оформлення інформації.

Переважно у процесі відтворення досліджуваних одиниць з української мови англійською речення мають різні структури: інший порядок слів, інша послідовність частин речення. Частини мови в перекладі можуть замінюватися іншими частинами мови. Це пояснює широке використання граматичних трансформацій при перекладі. Усі наведені види трансформацій у чистому вигляді зустрічаються досить рідко, як правило, вони поєднуються один з одним: перестановка супроводжується заміною тощо.

Серед найбільш загальновживаного перекладацького конструкту було виявлено транскодування (антипедагогіка — antipedagogy), генералізацію (навчально-виховний процес — educational process), конкретизацію (здобувач вищої освіти — student).

Перспективними вважаємо подальші розвідки в галузі перекладу національно маркованих мовних одиниць у контексті відтворення академічних текстів з англійської мови українською, а саме у виборі стратегій, тактик і операцій задля досягнення максимальної адекватності контенту в мові перекладу як на лінгвістичному, так і на екстралінгвістичному рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

Багрій О. І. Наукова дискусія: дискурсивні та прагмариторичні характеристики (на матеріалі англомовних статей середини XX — початку XXI сторіч): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. К., 2010. 20 с.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова. М.: Русский язык, 1980. 320 с.

Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 340 с.

Голуб И. Б. Научный стиль. *Русский язык и культура речи:* учебное пособие. М.: Логос, 2002. 432 с.

Ивлева А. Ю., Куликова К. С. Реалии национальной культуры как объект переводческого исследования. *Гуманитарные научные исследования*. 2017. № 2. С. 117–120.

Короткина И. Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика. М.: Юрайт, 2016. 295 с.

Коротченко Т. В. Эволюция подходов к переводу лексики с национально-культурным и религиозным компонентом в англоязычной культуре. *Известия Томского политехнического университета*. 2010. № 6. С. 195–198.

Маслова Т. Б. Коммуникативные стратегии современного научного дискурса. *Теория и практика профессионально ориентированного обучения инностранным языкам:* материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 12–14 мая 2016 г. Минск : Междунар. ун-т «МИТСО», 2016. С. 285–289.

Попова О. В., Дін Сінь, Стародубенко Л. Є. Академічно-офіційний дискурс в сучасній лінгвістичній парадигмі (на матерілі української, російської, китайської та англійської мов). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету.* Серія: Філологія. Випуск 19, т. 2. Одеса, 2015. С. 131–136.

Попова О. В. Тактико-операційний конструкт у відтворенні змісту академічного дискурсу (на матеріалі англійської, китайської та української мов). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім.. К. Д. Ушинського:* зб. наук. праць. Лінгвістичні науки. 2019. № 28. С. 149–164.

Рябих Л. М. Лекція як жанр американського академічного дискурсу : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2014. 20 с.

Сологуб Л. В. Комунікативні стратегії фахової соціалізації адресата у науково-дидактичному дискурсі (на матеріалі сучасних англомовних підручників з екології): автореф. дис. ... канд. філол. наук 10.02.04 / Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Львів, 2015. 214 с.

Сулейманова О. А., Беклемешева Н. Н., Карданова К. С. и др. Грамматические аспекты перевода: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение» и направлению подготовки бакалавров и магистров «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение»). Изд. 2-е, испр. М.: Академия, 2012. 240 с.

Томахин Г. Д. Безэквивалентная лексика (реалии) как источник страноведческой информации. *Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного.* Воронеж, 1984. С. 148–151.

Хутыз И. П. Академический дискурс. Культурно-специфичная система конструирования и трансляции знаний. М.: Флинта; Наука, 2015. 176 с.

Чащин В. А. Фоновые знания и лексика с национально-культурной семантикой. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2014. № 1 (2). С. 393–398.

Шепітько С. В. Науковий via академічний дискурс: питання типології. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна*. 2014. С. 76–80.

Шпенюк І. Є. Адресантно-адресатний аспект американського науково-академічного дискурсу. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. К.: Логос, 2014. С. 205–213.

Яшина М. Г. Культурно-маркированная лексика как междисциплинарная область исследования. *Материалы докладов XVI Международной конференции студентов, аспи-*

рантов и молодых ученых «Ломоносов–2009». Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 19. С. 35–36.

Komissarov V. Language and Culture in Translation: Competitors or Collaborators? *TTR: traduction, terminologie, redaction,* 1991. 4 (1). 3347. D01:10.7202/037080ar.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА УКРАИНСКИХ НАЦИОНАЛЬНО МАРКИРОВАННЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ АКАДЕМИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ)

Антонина Лука

соискательница высшего образования второго (магистерского) уровня
по специальности 035 Филология факультета иностранных языков Государственного
учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e-mail: Luka.AA@pdpu.edu.ua

Елена Мигова

соискательница высшего образования второго (магистерского) уровня
по специальности 035 Филология факультета иностранных языков Государственного
учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

Виктория Шутяк

соискательница высшего образования второго (магистерского) уровня
по специальности 035 Филология факультета иностранных языков Государственного
учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет
имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

АННОТАЦИЯ

В статье исследована проблема изучения национально маркированной лексики в плоскости общественно обусловленного факта, что для соискателей высшего образования и ученых владение академическим английским языком является неотъемлемой компонентой в реализации образовательного процесса, научного и межкультурного общения. В статье определена специфика перевода украинских национально маркированных языковых единиц на английский язык; раскрыта сущность понятия академического дискурса, проанализированы классификационные признаки академических

текстов и лингвистические особенности национально маркированных единиц; специфицирован тактико-стратегический конструкт воспроизведения исследуемых единиц на английском языке. Академический дискурс ассоциируется с ситуативно обусловленным дискурсом, экстралингвистическим фундаментом которого выступает теоретико-практическая основа образовательных отношений субъектов и объектов академической деятельности, успешное сотрудничество в университете и за его пределами в соответствии с нормативно-уставными документами, регламентирующими функционирования вуза. Проанализированы жанровые формы актуализации академического дискурса по классификационным признакам (научная статья, академическая рецензия, монография, диссертация, аннотация, тезисы, автореферат, научный проект и т. п.). Определена ключевая стратегия перевода украинских национально маркированных языковых единиц на английский язык (стратегия коммуникативно равноценного перевода) и наиболее распространенные переводческие тактики (тактика передачи когнитивной информации, тактика лингвокультурной адаптации текста, тактика корректного оформления информации).

***Ключевые слова**: академический дискурс, национально маркированные лексические единицы, английский язык, украинский язык, переводческие трансформации.*

PECULIARITIES OF TRANSLATING UKRAINIAN CULTURE-MARKED LINGUISTIC UNITS INTO ENGLISH (ON THE MATERIAL OF ACADEMIC TEXTS)

Antonina Luka
Master Student in Philology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky"
Odesa, Ukraine
e-mail: Luka.AA@pdpu.edu.ua

Olena Mihova
Master Student in Philology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky"
Odesa, Ukraine

Viktoriia Shutiak
Master Student in Philology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky"
Odesa, Ukraine

SUMMARY

The article is devoted to the problem of studying culture-marked linguistic units (representing national peculiarities) within the framework of the socially conditioned fact that the mastery in academic English is an integral component in the implementation of the educational process, scientific and intercultural communication for students and scholars. The specifics of translating Ukrainian culture-marked linguistic units into English has been identified; the essence of the concept "academic discourse" has been revealed; the classification features of academic texts and linguistic features of culture-marked lexical units have been analysed; the tactical-strategic construct of reproducing the units under study into English has been specified. Academic discourse is associated with a situation-conditioned discourse, the extralinguistic foundation of which is the theoretical and practical basis for educational relations between participants of academic activities, successful cooperation within the university and beyond it in accordance with the university statutory documents. Genre forms of academic discourse actualisation by classification features (scientific article, academic review, monograph, dissertation, summary, thesis, extended abstract of dissertation, research project, etc.) have been analysed. The key strategy when dealing with the translation of Ukrainian culture-marked linguistic units into English (the strategy of communicative-equivalent translation) and the most commonly used translation tactics (the tactics of cognitive information reproduction, the tactics of linguistic and cul-

tural text adaptation, the tactics of correct information representation) have been determined.

Key words: *academic discourse, culture-marked linguistic units, English, Ukrainian, translation transformations.*

REFERENCES

Bahrii, O. I. (2010). Naukova dyskusiia: dyskursyvni ta prahmarytorychni kharakterystyky (na materiali anhlomovnykh statei seredyny XX — pochatku XXI storich) [Scientific discussion: discursive and pragmatic rhetorical characteristics (based on English-language articles of the middle of the XX — beginning of the XXI centuries)]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kyiv: KNU imeni Tarasa Shevchenka [in Ukrainian].

Vereshchahyn, E. M., & Kostomarov, V. H. (1980). Lynhvostranovedcheskaia teoryia slova [Linguistic and cultural theory of the word]. Moskva: Russkij yazyk [in Russian].

Vlahov, S., & Florin, S. (1980). Neperevodimoe v perevode [Untranslatable in translation]. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya [in Russian].

Golub, I. B. (2002). Nauchnyj stil' [Scientific style]. *Russkij yazyk i kul'tura rechi: uchebnoe posobie (pp. 35–44)*. Moskva: Logos [in Russian].

Ivleva, A. Yu., & Kulikova, K. S. (2017). Realii nacional'noj kul'tury kak ob»ekt perevodcheskogo issledovaniya [The realities of national culture as an object of translation research]. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*, 2, 117–120 [in Russian].

Korotkina, I. B. (2016). Akademicheskoe pis'mo: process, produkt i praktika [Academic writing: process, product and practice]. Moskva: Yurajt [in Russian].

Korotchenko, T. V. (2010). Evolyuciya podhodov k perevodu leksiki s nacional'no-kul'turnym i religioznym komponentom v angloyazychnoj kul'ture [Evolution of approaches to the translation of vocabulary with a national-cultural and religious component in the English-speaking culture]. *Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta*, 6, 195–198 [in Russian].

Maslova, T. V. (2016). Kommunikativnye strategii sovremennogo nauchnogo diskursa [Communicative strategies of modern scientific discourse]. Proceedings from: *Teoriya i praktika professional'no orientirovannogo obucheniya innostrannym yazykam: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii — Theory and practice of professionally oriented teaching of foreign languages: materials of the international scientific-practical conference.* (pp. 285–289). Minsk: Mezhdunar. un-t «MITSO» [in Russian].

Popova, O. V., Din Sin, & Starodubenko, L. Ye. (2015). Akademichno-ofitsiinyi dyskurs v suchasnii linhvistychnii paradyhmi (na materili ukrainskoi, rosiiskoi, kytaiskoi ta anhliiskoi mov) [Academic-official discourse in the modern linguistic paradigm (based on Ukrainian, Russian, Chinese and English)]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriia: Filolhiia,* 19 (Vols. 2), 131–136 [in Ukrainian].

Popova, O. V. (2019). Taktyko-operatsiinyi konstrukt u vidtvorenni zmistu akademichnoho dyskursu (na materiali anhliiskoi, kytaiskoi ta ukrainskoi mov) [Tactical-operational construct in reproducing the content of academic discourse (based on English, Chinese and Ukrainian languages)]. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho: Linhvistychni nauky,* 28, 149–164 [in Ukrainian].

Riabykh, L. M. (2014). Lektsiia yak zhanr amerykanskoho akademichnoho dyskursu [Lecture as a genre of American academic discourse]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kharkiv: Kharkivskyi natsionalnyi universytet Ukrainy imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].

Solohub, L. V. (2015). Komunikatyvni stratehii fakhovoi sotsializatsii adresata u naukovo-dydaktychnomu dyskursi (na materiali suchasnykh anhlomovnykh pidruchnykiv z ekolohii) [Communicative strategies of professional socialization of the addressee in scientific and didactic discourse (based on modern English-language textbooks on ecology)]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Lviv: Lviv. nats. un-t im. I. Franka [in Ukrainian].

Sulejmanova, O. A., Beklemesheva, N. N., & Kardanova, K. S. (2012). Grammaticheskie aspekty perevoda: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdenij vyssh. prof. obrazovaniya [Grammatical aspects of translation: textbook. manual for stud. institutions of higher. prof. education]. Moskva: Akademiya [in Russian].

Tomahin, G. D. (1984). Bezekvivalentnaya leksika (realii) kak istochnik stranovedcheskoj informacii [Non-equivalent vocabulary (realities) as a source of regional geographic information]. *Lingvostranovedcheskij aspekt v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo — Linguistic and Cultural Aspect in Teaching Russian as a Foreign Language, (pp.* 148–151*)*. Voronezh [in Russian].

Hutyz, I. P. (2015). Akademicheskij diskurs. Kul'turno-specifichnaya sistema konstruirovaniya i translyacii znanij [Academic discourse. Culturally specific system for constructing and transmitting knowledge]. Moskva: Flinta; Nauka [in Russian].

Chashchin, V. A. (2014). Fonovye znaniya i leksika s nacional'no-kul'turnoj semantikoj [Background knowledge and vocabulary with national-cultural semantics]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo,* 1 (2), 393–398 [in Russian].

Shepitko, S. V. (2015). Naukovyi via akademichnyi dyskurs: pytannia typolohii [Scientific via academic discourse: questions of typology]. *Visnyk KhNU im. V. N. Karazina. Seriia: Inozemna filolohiia. Metodyka vykladannia inozemnykh mov*, 77 (1102), 76–80 [in Ukrainian].

Shpeniuk, I. Ye. (2014). Adresantno-adresatnyi aspekt amerykanskoho naukovo-akademichnoho dyskursu [Addressee-addressee aspect of American scientific-academic discourse]. *Linhvistyka XXI stolittia: novi doslidzhennia i perspektyvy — Linguistics of the XXI century: new research and perspectives* (pp. 205–213). Kyiv: Lohos [in Ukrainian].

Yashina, M. G. (2009). Kul'turno-markirovannaya leksika kak mezhdisciplinarnaya oblast' issledovaniya [Culturally-labeled vocabulary as an interdisciplinary field of study]. Proceedings from: *Materialy dokladov XVI Mezhdunarodnoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh «Lomonosov–2009». Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya — Materials of reports of the XVI International conference of students, graduate students and young scientists "Lomonosov-2009". Linguistics and intercultural communication*. (Vols. 19), (pp. 35–36). Moskva [in Russian].

Komissarov, V. (1991). Language and Culture in Translation: Competitors or Collaborators? *TTR: traduction, terminologie, redaction,* 4 (1), 33–47 [in English].

Стаття надійшла до редакції 07.11.2021

УДК 81’25+811.111+ 811.161.2
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-29

СПЕЦИФІКА ВІДТВОРЕННЯ КІНЕСИКИ У ПЕРЕКЛАДІ АНГЛІЙСЬКОГО ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Яна Маяцька

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна
e-mail: mayatskayanita@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–7241–2210

Тетяна Деордіца

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна

Вікторія Вакула

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна

АНОТАЦІЯ

У статті розглядаються проблеми вивчення кінесики як розділу лінгвістики, а також класифікації кінем, засновані на виконуваних ними функціях. Проводиться дослідження особливостей використання невербальних засобів спілкування, зокрема використання жестів, міміки та окулесики в межах української та англійської мов. Також аналізуються способи вербалізації англомовної кінесики та проблеми їх відтворення українською в художній літературі. Огляд теоретичних досліджень показав, що кінесика є невід'ємною частиною щоденної взаємодії людей,

© Маяцька Я., Деордіца Т., Вакула В., 2021

оскільки вона висловлює емоції симптоматичними рухами тіла, сприяє оцінці дійсності, а також виконує функцію регуляції спілкування: ідентифікує статус індивіда, спонукає до дії, показує готовність до контакту та, навпаки, бажання його перервати, а також допомагає дотримуватися етикетних норм, прийнятих у суспільстві. При аналізі автори дійшли висновку, що переклад англомовних кінесичних компонентів художнього тексту українською представляє певні складнощі, тому що кінеми несуть як образно-пізнавальну, так й ідейно-естетичну функцію. Незважаючи на те, що фізіологія людей схожа і кінеми в багатьох мовах збігаються, при перекладі кінем можуть виникнути певні складнощі, які при неправильно вибраному способі відтворення можуть викликати помилки. Тому перекладачеві варто пам'ятати про подвійну природу кінеми, яка не просто дія, але й може нести в собі прихований зміст і впливати на реципієнта тексту, оскільки допомагає краще зрозуміти характер персонажа. В результаті авторами було встановлено, що особливості художнього перекладу породжують необхідність використання всіляких перекладацьких перетворень (лексичні, лексико-граматичні, граматичні трансформації).

Ключові слова: *невербальна комунікація, кінеми, кінесика, художній переклад, жести, міміка, окулесика.*

Вступ. Сучасний стан досліджень у галузі когнітивної лінгвістики характеризується великим інтересом до проблем вивчення мовних засобів, що відображають невербальну поведінку людини в процесі комунікації. Разом з цим в рамках когнітивної лінгвістики особлива увага приділяється вивченню інтерпретуючої діяльності людини, яка передбачає суб'єктивну оцінку об'єктів і явищ навколишнього світу з точки зору особистих оціночних шкал, норм і стереотипів.

Нині в лінгвістиці, семіотиці і психолінгвістиці широке висвітлення отримують питання, пов'язані з поведінкою людини і міжособистісною комунікацією.

Значне місце в житті людини займають невербальні комунікативні одиниці, оскільки коректна інтерпретація кінесичних сигналів є однією з основних умов ефективного спілкування. Аналіз кінесики проводиться в рамках психології, соціології, антропології та інших суміжних наук, спрямованих на вивчення різних сторін людської діяльності.

Невербальним засобам комунікації присвячені роботи таких відомих вчених, як Г. Є. Крейдлін (об'єднання всіх аспектів невербальної комунікації і невербальної поведінки в рамках однієї науки — невербальної семіотики), Р. Бердвістел (дослідження невербальних

одиниць в рамках структурно-семантичного підходу), Р. К. Потапова (паралінгвістична кінесика як складова компонента вербальної комунікації), Е. Сепір, Д. Морріс, Н. І. Смирнова, С. А. Григор'єва, Н. В. Григор'єв (класифікація невербальних засобів комунікації), Л. С. Виготський, Д. Слобін, А. Х. Асмолов, Є. І. Фейгенберг, В. А. Лабунська (лінгвоцентричний підхід), Е. Гола, В. І. Карасик, Л. П. Крисіна, Є. Д. Поливанова, Т. Шибутані (соціолінгістичний підхід), Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров (способи вербальної репрезентації невербальних засобів), З. З. Чанишева, Н. В. Накашідзе, Т. Т. Желєзанова, Н. І. Смирнова (національно-культурна специфіка невербальної мови в комунікації), Р. А. Будагов, В. Гумбольдт, Б. О. Серебренніков (аналіз мовних засобів передачі невербальної комунікації в рамках дискурсивного підходу).

Міцний фундамент теорії перекладу літератури закладено вітчизняними науковцями: В. В. Коптіловим, І. В. Корунцем, О. І. Чередниченком й такими зарубіжними вченими, як С. Басснет, Л. Венуті, С. В. Влахова, В. А. Лефевр, А. С. Попович, Я. І. Рецкер, К. І. Чуковський і багато інших, завдяки працям яких зросла плеяда українських дослідників перекладу: О. М. Білоус, В. В. Демецька, Р. П. Зорівчак, М. Л. Іваницька та ін.

Мета та завдання дослідження. Мета роботи полягає у дослідженні специфіки функціонування кінесичних засобів комунікації в англомовному тексті та їх відтворення українською мовою. Поставлена мета передбачає необхідність вирішення таких завдань: теоретично дослідити підходи до поняття невербальної комунікації в лінгвістиці, її форм та видів; розкрити особливості кінесики як компоненту комунікативного акту. Крім того в межах дослідження вивчалися специфіка використання невербальних засобів в англійському художньому тексті, визначення основних аспектів відтворення англомовних невербальних засобів комунікації українською.

Матеріали та методи дослідження. Джерелом фактичного матеріалу дослідження послужили одиниці передачі кінесичних рухів з текстів творів художньої літератури англійських авторів різного часу написання і видання, а також словників, інформаційних ресурсів мережі «Інтернет», їх переклад українською мовою. Методологічне підґрунтя формувалося особливостями розробки мети й завдань дослідження, зумовленими об'єктом дослідження. Для виконання за-

вдань роботи застосовувалися такі аналітичні методи: описово-аналітичний, структурний, семантичний, прагматичний, порівняльний, метод включеного відкритого спостереження за носіями української та англійської мов.

Результати та дискусія. За визначенням О. В. Клімашової, під невербальним спілкуванням розуміється комунікативне функціонування людського тіла у просторі та часі у поведінковому акті. Невербальна комунікація є найважливішим регулятором контексту спілкування, оскільки допомагає зрозуміти й осмислити мовленнєве повідомлення. Цей контекст становить фон для кодування та декодування вербальних повідомлень. Як і звукова мова, невербальні знакові системи виникають природним шляхом і розвиваються поступово в процесі функціонування, при цьому потреба в використанні кінесики зумовлена природою людини та особливостями її мислення (Клімашова, 2012).

Під невербальними засобами комунікації розуміють несловесні засоби, які супроводжують мовне спілкування та беруть участь у передачі інформації. Їх роль у процесі спілкування оцінюється настільки високо, що в лінгвістичній літературі має місце твердження: невербальні засоби вбудовані у вербальний компонент, а вербальний компонент органічно входить у невербальну сферу спілкування як у щось первісне. За класифікацією Ф. С. Бацевича, невербальні засоби спілкування представлені акустичними, оптичними, тактильно-кінестезичними, ольфакторними, темпоральними (Бацевич, 2004).

Невербальна комунікація має розгалужену структуру. Тому характеристика елементів невербальної комунікації допомагає краще зрозуміти способи, за допомогою яких виражається міжкультурний спосіб спілкування (Чиркова, 2018).

Окрім невербальної комунікації, у лінгвістиці також існує поняття невербальної поведінки людини — сукупність форм, не пов'язаних з мовленням, поведінкової активності людини, що виконують комунікативну функцію і залежать від її оточення, оскільки це середовище впливає на процес спілкування свідомо і підсвідомо (Крейдлін, 2002).

Невербальна комунікація, яку досліджує невербальна семіотика, складається з таких 3 основних дисциплін-компонентів як кінесика, проксеміка та паралінгвістика (Радченко, 2021). У межах кожного з названих напрямів дослідження розкриваються важливі за-

кономірності використання невербальних засобів у міжкультурній комунікації.

Аналіз спеціалізованої літератури в рамках дослідження показує, що вивчення невербальних засобів спілкування здійснюється в основному з позицій структурної лінгвістики, семіотики, прагмалінгвістики і дискурсивного підходу. У той же час у своїх роботах Н. В. Накашідзе, О. В. Дементьєв, В. Б. Бєглова вивчали лексичні одиниці на матеріалі англійської мови в рамках функціонально-семантичного підходу. В роботі В. Б. Бєглової подано класифікацію лексичних одиниць, об'єднаних в лексико-семантичні поля, включені в гіперполе «кінесика» (Бєглова, 1996). При описі засобів вербального відображення кінесики О. В. Дементьєвою були враховані як мовні (спеціалізовані), так і мовленнєві (додаткові) засоби вербалізації кінесики (Дементьєва, 1985).

Лінгвістичні дослідження кінесичних рухів беруть початок в середині минулого століття і фіксуються в Тезах Празького лінгвістичного гуртка (Кондрашов, 1967). Проте довгий час вчені, що займалися вивченням лінгвістичної складової комунікації, віддавали перевагу виключно вербальним засобам, але з розвитком і поширенням біхевіористичних ідей дослідження кінесики набуває популярності. Згідно з новою точкою зору, від 60 % до 80 % інформації, одержуваної людиною з різних джерел (міжособистісне спілкування, ЗМІ і т. д.), проходить візуальним каналом, тобто за рахунок використання немовних засобів (Хлистова, 2009).

Звернення до проблем невербальної семіотики буде актуальним також в силу того, що, з точки зору лінгвістики, проблеми кінесики не можна вважати абсолютно проясненими.

Термін кінесика був запропонований для дослідження спілкування за допомогою рухів тіла. Кін — дрібна одиниця руху, з них складається поведінка, так само як мова складається зі слів, речень і фраз (Радченко, 2021). Р. Бердвістел, використовуючи свою велику класифікаційну систему, визначив «найменш значиму одиницю поведінки» і позначив її як кінему. Вчений дійшов висновку, що існує від 50 до 60 кінем, які є культурно-універсальними (Birdwhistell, 1970).

Як визначає «Лінгвістичний енциклопедичний словник», кінесика (від грец. *Kinesis* — рух) — сукупність кінемо значущих жестів, мімічних і пантомімічних рухів, що входять в комунікацію, як невер-

бальних компонентів при безпосередньому спілкуванні комунікантів» (Ярцева, 1990). З кінем утворюються «кінеморфи» (схожі на фрази), які й сприймаються у ситуації спілкування. Кінеми в художньому творі як формуються, так і тлумачаться — нерідко самим автором для читачів задля уникнення полісемії невербальних знаків (Попович, 2016). Таким чином, перекладач переважно сприймає вже розтлумачені автором кінеми.

Жести — це різного роду рухи тіла, рук чи кистей рук, що супроводжують у процесі комунікації мову людини і що виражають ставлення людини безпосередньо до співрозмовника, якоїсь події, іншої особи, якогось предмету, які свідчать про бажання і стан людини (Попович, 2016). Мова міміки та жестів людини є одним із фрагментів мовної картини невербальної поведінки людини та реконструюється на основі відновлюваних одиниць мови — слів та фразеологізмів, які містять інформацію про вираз обличчя або окремі рухи (Анохіна, 2003).

Як основні ознаки кінесичного руху можна виділити такі параметри:

1) комунікативна значущість руху, тобто виконання руху для передачі інформації;

2) довільність виконання руху, тобто можливість контрольованого виконання або придушення руху;

3) відтворюваність руху, тобто повторюваність у різних ситуаціях при передачі аналогічного значення;

4) популярність руху більшості представників культурної спільноти (Хлистова, 2009).

Зовнішня форма кінетичних знаків в умовах реальної комунікації маніфестується, як відомо, жестами (кінемо), а в текстах — словесними описами (вербалізованими жестами, вербалізованими кінемо); стійкі вербальні описи кінетичних знаків складають розгалужену мову. Значення кінетичних одиниць набагато більш рухливі в семантичному плані, ніж значення лексем (Григор'єва, 2001). Зчитуючи кінемо, можна інтерпретувати повідомлення, що передаються через жести й інші рухи тіла. Елементами кінесики є жести, міміка, пози і погляди, які мають як фізіологічне походження (наприклад, позіхання, потягування, розслаблення та ін.), так і соціокультурні (широко розкриті очі, стиснений кулак, символ перемоги і т. п.) (Костюк,

2021). Так, кінесика насамперед позначає передачу фізичного руху, тому прикладами можуть виступати лексеми, що означають частини тіла, які можуть активно використовуватися в міміці та жестах, наприклад, *hand, arm, leg, foot, body, face, eye, mouth, lip* тощо. Розглянемо приклад:

«The crowd jeered and laughed; but the young prince sprang to the gate with his face flushed, and *his eys flashing* with indignation, and cried out» (Twain, 1968: 20). — «Натовп зареготав, але маленький принц підскочив до воріт з палаючим обличчям і крикнув, *гнівно блискаючи очима*» (Твен, 2005: 23).

«The soldiers *presented arms* with their halberds, opened the gates, and presented again as the little Prince of Poverty passed in, in his fluttering rags, *to join hands* with the Prince of Limitless Plenty» (Twain, 1968: 2021). — «Солдати *віддали честь* алебардами, відчинили ворота і знову віддали честь, коли повз них пройшов принц Злидні в лахмітті і *привітався за руку* з принцом Незліченних Багатств» (Твен, 2005: 24).

Жести можуть бути випадковими та мимовільними, культурно зумовленими та фізіологічними. Так, позіхання чи чухання — фізіологічні. Це так звані жести-адаптори — рухи рук, орієнтовані на себе, або використання фізичних об'єктів (потирання рук, обертання олівця у руках). Але більшість жестів культурно обумовлені, вони є знаками і мають контрастний характер (Фокіна, 2008). Їх можна класифікувати так:

1. Ілюстратори — описово-образотворчі та виразні жести, що супроводжують мову і позамовний контекст, що втрачають сенс. З їхньою допомогою мовець намагається більш глибоко розкрити зміст висловлювання, вони супроводжують розмову, що йде в даний момент, більш докладно розкриваючи її зміст, наприклад, ілюстратори мають властивість посилюватися, коли збільшується інтерес мовця, або коли здається, що слухач не розуміє того, хто говорить.

2. Конвенційні жести вживаються при вітанні, чи прощанні, запрошенні, забороні, образі тощо. Вони можуть бути прямо переведені у слова, вживаються свідомо і є умовними рухами. Часто їх вживають замість слів, які незручно висловити вголос. Тому всі непристойні жести потрапляють до цієї категорії.

3. Модальні жести — жести схвалення, невдоволення, іронії, недовіри, невпевненості, незнання, страждання, роздуму, зосередженості,

розгубленості, сум'яття, пригніченості, розчарування, огиди, радості, захоплення, здивування. Вони виражають емоційний стан людини, її оцінку навколишнього, ставлення до предметів і людей, сигналізують про зміну активності суб'єкта під час комунікації.

4. Жести, що використовуються в різних обрядах (християни хрестяться, мусульмани наприкінці молитви проводять двома долонями по обличчю зверху донизу та ін.) (Крейдлін, 2002).

Існують і мікрожести: рухи очей, почервоніння щік, збільшена кількість мигань у хвилину, сіпання губ та ін. При спілкуванні часто виникають такі види жестів:

– жести оцінки — чухання підборіддя; витягування вказівного пальця уздовж щоки; вставання і проходжування і ін. (людина оцінює інформацію);

– жести упевненості — з'єднання пальців у купол піраміди; розгойдування на стільці;

– жести нервозності і невпевненості — переплетені пальці рук; пощипування долоні; постукування по столу пальцями; чіпання спинки стільця перед тим, як на нього сісти та ін.;

– жести самоконтролю — руки заведені за спину, одна при цьому стискає іншу; поза людини, що сидить на стільці і вчепилася руками в підлокітник, та ін.;

– жести очікування — потирання долонь; повільне витирання вологих долонь об тканину;

– жести заперечення — складені руки на грудях; відхилений назад корпус; схрещені руки; доторкання до кінчика носа та ін.;

– жести прихильності — докладення руки до грудей; переривистий дотик до співбесідника та ін.;

– жести домінування — виставляння великих пальців напоказ, різкі помахи зверху вниз та ін.;

– жести нещирості — прикриття рукою рота; дотик до носа як витонченіша форма прикриття рота, що говорить або про брехню, або про сумнів у чомусь; поворот корпусу убік від співбесідника та ін. (Столяренко, 2019).

Як особливе явище кінесики можна виділити нульові кінеми — значна відсутність руху тіла (Хлистова, 2009).

У процесі реальної комунікації її невербальний компонент виконує хоча і вторинну, але дуже значиму функцію. Рухи людини, її

хода, жестикуляція, пози, вираз очей і в цілому обличчя характеризують носія тілесності чи не краще, ніж його мовна поведінка (Солощук, 2004). І якщо онтологічно, в реальній ситуації спілкування, невербаліка візуально сприймається, усвідомлюється і трактується реципієнтом з позицій його соціально-етнічного досвіду, то в письмовій репрезентації комунікативної взаємодії, особливо в рамках художнього тексту, паралінгвістичні засоби комунікації знаходять своє втілення графічно, в словах і виразах, що дає можливість реципієнту-читачу ментально відтворити собі образ рухів персонажів (Радченко, 2021). Невербальні засоби вираження відіграють важливу роль не тільки в ситуації живого спілкування, а й у художній літературі, що є особливою формою комунікації. Найчастіше у природному діалозі жестикуляція являє собою спонтанні дії, що виникають у контексті розмови та є додатковим засобом спілкування, тоді як у художньому творі кінесичні прийоми є навмисними літературно-стилістичними рішеннями (Кухта, 2011).

Лексико-фразеологічний вираз кінетичної мови дійових героїв дозволяє автору позначити їх психофізичні особливості й емоційний стан, завдяки чому художні образи протагоністів доповнюються новими суттєвими і відмітними рисами (Костюк, 2021). Використання в художньому тексті опису кінесики надає розповіді більш об'єктивний, наближений до реальності характер, оскільки тією чи іншою мірою відображає кінетичні прояви, іманентні людині розумній, в процесі комунікації (Чиркова, 2018).

Комунікативна функція може проявлятися в рухах всього тіла людини. Рух всього тіла, без конкретизації його частин і членів, буває як спрямованим, так і не спрямованим на об'єкт. Нерідко жест не має закріпленого в мові імені, тобто стандартної мовної номінації; особливо часто з подібним явищем доводиться стикатися при перекладі іншомовних текстів, коли в мові перекладу відсутнє саме поняття (з огляду на його неістотність для національної ментальності), в мові оригіналу номінованих жестом (Радченко, 2021).

Підтвердженням вищевикладеного є думка про залежність кінеми від ситуації та навколишнього контексту, в якому вона вживається. Наприклад, вербалізована репрезентація кінеми *shake hands* залежно від контексту може концептуалізувати різні значення:

Привітання:

«Tranter and Nasim had a moment of being uncertain whether to *shake hands*, though it passed when Knocker put his arm round his wife and escorted her to the desk» (Faulks, 2010: 121). — «Трантер і Насім спочатку сумнівалися, чи потрібно *тиснути одне одному руки*, проте Кнокер згладив ситуацію і, прийнявши дружину, проводив її до столу» (авт. перекл.).

2) Знайомство:

«Hassan found himself *shaking hands* with a man of про третій, taller than he was, of African parentage, Ethiopian maybe, with a candid, friendly expression and a London accent» (Faulks, 2010: 117). — «Несподівано для себе Хасан зрозумів, що *тисне руку* чоловікові років тридцяти, вище його зростом, африканського, може бути, ефіопського походження, зі щирим, дружнім виразом обличчя та лондонським акцентом» (авт. перекл.).

3) Привітання:

«He thrust out the flowers, thinking it would help them round the kissing or *shaking hands* moment» (Faulks, 2010: 251). — «Він простягнув квіти, сподіваючись, що це допоможе швидше пережити момент поцілунку або *рукостискання*» (авт. перекл.).

4) Хвилювання:

«His *hands were shaking* as he lay down on the cold grass and curled himself up into a ball» (Faulks, 2010: 98). — «У нього почали *тремтіти руки*, коли він ліг на холодну траву і згорнувся клубочком» (авт. перекл.).

5) Прощання:

«The *shook hands* without even saying goodbye» (Faulks, 2010: 77). — «Вони *потиснули руки*, нічого не сказавши одне одному на прощання» (авт. перекл.).

Опис невербальної комунікації в художньому тексті безпосередньо пов'язаний з комунікативним процесом. Аналіз структури художнього тексту не може не враховувати подібних явищ, насамперед при вираженні психологічного стану і почуттів персонажів твору. Трансляція переживань і емоцій персонажів здійснюється не тільки вербально, але і за допомогою засобів невербальної комунікації, що нерідко призводить до появи труднощів перекладу цих несловесних елементів, адже переклад є не лише лінгвістичним процесом (Анохіна, 2003).

Опис елементів невербальної комунікації, зокрема невербальних засобів у художньому творі, включає в себе дві сторони: по-перше, це сприйняття невербальних засобів в усній комунікації, по-друге, це їхнє переосмислення та відображення в тексті вербальними засобами. Опис невербальних засобів у художніх текстах обумовлений необхідністю реалізації низки лінгвопрагматичних завдань (Столяренко, 2019). Наприклад, відображення кінесики невербальними засобами виступає як художній засіб, що сприяє образному, адекватному сприйняттю читачем образу конкретного героя чи його емоційного стану. Крім того, художній опис окремих елементів невербальної комунікації, наприклад, різних рухів тіла, жестів і міміки відіграє важливу роль не тільки у розкритті індивідуальних особливостей художніх образів літературних героїв, а також їх тонких психологічних станів (Танаєва, 2017).

У художньому перекладі релевантним є тлумачення й відтворення кінем не окремо, а у комплексі з іншими вербальними й невербальними компонентами. Л. В. Бабіна зазначає, що головною проблемою перекладу кінеми є стилістична забарвленість компонентів та їх значимість для репрезентації та концептуалізації героя в текст художнього твору (Бабіна, 2019).

Ця особливість перекладу кінесичних поєднань покладає певну відповідальність на перекладача, оскільки саме від нього залежить, чи сприймуть реципієнти перекладний текст так само, як і читачі твору мовою оригіналу (Фокіна, 2008). Отже, пошук адекватного способу перекладу стилістично маркованих одиниць художнього твору дозволяє успішно розв'язати задачу еквівалентного перекладу. Особливості художнього перекладу породжують необхідність використання всіляких перекладацьких перетворень. З цією метою застосовуються лексичні, лексико-граматичні та граматичні трансформації, такі як конкретизація, метонімічне перенесення, антонімічний переклад та експлікація. Якщо кінема не представляє перекладацьких труднощів і є загальноприйнятим жестом або мімічним виразом, зазвичай застосовується синтаксичне уподібнення (Танаєва, 2017).

Художній переклад перебуває між двома крайніми принципами: він може бути дослівно точним, художньо повноцінним, але далекою від оригіналу вільною версією. При цьому повної тотожності між оригіналом і перекладом неможливо досягти, оскільки першо-

твір залишається єдиним матеріальним результатом індивідуальної творчості митця слова та частиною національного мовного мистецтва (Чиркова, 2018).

Висновки. Кінесика є досить молодою, тим не менше популярною областю дослідження не тільки в антропології, а й у інших гуманітарних науках. Поточні дослідження кінесики ставлять собі різні завдання, такі як: вивчення невербальних сигналів під час публічних виступів; створення бази для розшифрування кінесичних рухів правоохоронними органами, наприклад, під час допиту; дослідження міжкультурних аспектів та підбір еквівалентних кінем в різних мовах тощо. При цьому кінемам властиві національні особливості.

Однією з особливостей перекладу є «прив'язаність» до обох сторін перекладу, коли перекладач повинен узгодити текст-джерело в його культурному контексті з комунікативно-культурними умовами цільової мови. Переклад кінесичних компонентів художнього тексту представляє певні складнощі, тому що кінеми несуть як образно-пізнавальну, так і ідейно-естетичну функцію. Саме тому перед перекладачем стоїть завдання не лише адекватно передати інформацію, а й зберегти емоційне забарвлення та закладений автором сенс.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в застосуванні методики аналізу та виявлених тактик відтворення маркерів соціального статусу в дослідженнях на матеріалі художньої літератури різних історичних епох і культур. Плідним може виявитися розгляд маркерів соціального статусу персонажів у діахронії для з'ясування різних підходів до вибору тактик їх перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

Анохіна Т. О. Інтеграція вербальних та невербальних знаків (на матеріалі англійської мови). *Другі Каразінські читання: два століття Харківської лінгвістичної школи*: матеріали Всеукр. наук. конф. ХНУ ім. В. Каразіна. Х., 2003. С. 14–25.

Бабина Л. В. Концептуализация и интерпретация мимических движений в английском языке. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2019. № 1. С. 12–20.

Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.

Беглова В. Б. Лексика поля «кинесика»: на материале современного английского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 1996. 237 с.

Григорьева С. А., Григорьев Н. В., Крейдлин Г. Е. Словарь языка русских жестов. Москва; Вена: Языки русской культуры; Венский славистический альманах, 2001. 256 с.

Дементьев А. В. Семантико-функциональные аспекты кинематических речений в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. М., 1985. 21 с.

Климашева О. В. Способы языкового представления невербальных компонентов коммуникации в тексте: экспериментальное исследование: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М.: Военный ун-т, 2012. 221 с.

Кондрашов Н. А. Пражский лингвистический кружок. М.: Прогресс, 1967. 558 с.

Костюк Е. Б. Кинесика массовой музыкальной культуры. *Общество. Среда. Развитие (Terra Humana)*. 2021. № 2 (59). С. 56–61.

Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. М.: НЛО, 2002. 581 с

Кухта А. И. Языковая экспрессивность в художественном тексте. *Межкультурная коммуникация в современном обществе*: матер. II Междунар. науч. конф. Саранск, 2011. № 3. С. 3–8.

Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. 685 с

Попович Ю. Відтворення кінесики як маркера соціального статусу літературного персонажа (на матеріалі англійських романів XIX століття). *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2016. № 2. С. 356–363.

Радченко І. Б. Вступ до теорії міжкультурної комунікації: конспект лекцій. Харків: УкрДУЗТ, 2021. 80 с.

Солощук Л. В. Невербальная коммуникация: ее место и перспективы исследования в современной лингвистике. *Вісник ХНУ*. 2004. № 635. С. 170–173.

Столяренко Л. Д., Столяренко В. Е. Общая психология: учебник для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2019. 355 с.

Танаева Н. Ш. Роль и значение невербальных средств общения в художественных текстах (на материале исторического романа Т. Касымбекова «Сломанный меч»). *Вестник науки и образования*. 2017. № 4 (28). С. 78–82.

Твен М. Принц і злидар: повість / пер. з англ. М. Рябової. К.: Школа, 2005. 220 с.

Фокина Т. А. Кинесика: учеб.-метод. пособие. Н. Новгород: НГПУ, 2008. 60 с

Хлыстова В. Г. К вопросу о коммуникативной значимости кинесики. *Вестник Вятского государственного университета*. 2009. № 4. С. 45–52.

Чернова С. В. Речевое и неречевое поведение человека как средство утверждения социального статуса (на материале произведений художественной литературы). *Вестник ННГУ им. Н. И. Лобачевского*. 2015. № 2. С. 579–584.

Чиркова Е. И. Altera lingua. Язык художественных произведений: моногр. СПб.: СПбГАСУ, 2018. 204 с.

Birdwhistell R. L. Introduction to Kinesics Text. Louisville, Ky.: Univ. of Lourisville Press, 1970. 115 p.

Faulks S. A Week in December. London: Vintage, 2010. 392 p.

Twain M. The Prince and the Pauper. Warszawa: Panstwowe zakłady wydawnictw szkolnych, 1968. 68 p.

СПЕЦИФИКА ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ КИНЕСИКИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АНГЛИЙСКОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК

Яна Маяцкая

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e-mail: mayatskayanita@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–7241–2210

Татьяна Деордица

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

Виктория Вакула

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы изучения кинесики как раздела лингвистики, а также классификации кинем, основанные на выполняемых ими функциях. Проводится исследование особенностей использования невербальных средств общения, в частности использования жестов, мимики и окулесики в пределах украинского и английского языков. В тексте также анализируются методы вербализации кинесики и трудности при их переводе в художественной литературе. Обзор теоретических исследований показал, что кинесика является неотъемлемой частью ежедневного взаимодействия людей между собой, поскольку она помогает выразить эмоции с помощью симптоматических телодвижений, способствует оценке действительности, а также выполняет функцию регуляции общения: идентифицирует статус индивида, побуждает к действию, показывает готовность к контакту и наоборот, желание его прервать, а также помогает соблюдать нормы этикета, принятые в обществе. При анализе авторы пришли к выводу, что перевод кинесических компонентов художественного текста представляет определенные сложности, так как кинемы несут не только образно-познавательную, но и идейно-эстетическую функцию. Несмотря на то, что физиология людей схожа и ки-

немы во многих языках совпадают, при переводе кинем могут возникнуть определенные сложности, которые при неправильно выбранном способе воспроизведения могут вызвать ошибки. Поэтому переводчику следует помнить о двойной природе кинем, поскольку это не просто действие, оно может нести в себе скрытое содержание и влиять на реципиента текста, так как помогает лучше понять характер персонажа. В результате авторами было установлено, что особенности художественного перевода порождают необходимость использования всевозможных переводческих преобразований (лексические, лексико-грамматические, грамматические трансформации).

Ключевые слова: *невербальная коммуникация, кинемы, кинесика, художественный перевод, жесты, мимика, окулесика.*

SPECIFICITY OF REPRODUCTION OF KINESICS IN TRANSLATING ENGLISH ARTISTIC TEXT INTO UKRAINIAN

Yana Mayatska
Master Student in Philology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
Odesa, Ukraine
e-mail: mayatskayanita@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–7241–2210

Tetiana Deorditsa
Master Student in Philology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
Odessa, Ukraine

Viktoriia Vakula
Master Student in Philology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
Odessa, Ukraine

SUMMARY

Problems of studying kinesics as a branch of linguistics, as well as classifications of kinem based on their functions are discussed in the article. The study examines the features of the use of non-verbal means of communication, the use of gestures, facial expressions and oculesy within the Ukrainian and English languages in particular. The methods of verbalization of kinesics and the difficulties of their translation in fiction are also analyzed in the text. The review of theoretical studies has shown that kinesics is an integral part of the daily interaction of

people, since it helps to express emotions through symptomatic body movements, contributes to the assessment of reality, and also performs the function of regulating communication: identifies the status of an individual, encourages action, shows readiness for contact, and on the contrary, the desire to interrupt it, and also helps to comply with the norms of etiquette accepted in society. During the analysis, the authors came to the conclusion that the translation of the kinesic components of a literary text presents certain difficulties, since the kinemes have not only a figurative and cognitive, but also an ideological and aesthetic function. Despite the fact that the physiology of people is similar and the kinemes in many languages are the same, certain difficulties can appear when translating kinems, which can cause errors if the playback method is chosen incorrectly. Therefore, the translator should remember about the double nature of kinem, since this is not just an action, it can carry a hidden content and influence the recipient of the text, as it helps to better understand the character of the character. As a result, the authors found that the features of literary translation generate the need to use all kinds of translation transformations (lexical, lexical-grammatical, grammatical transformations).

Key words: *non-verbal communication, kinemes, kinesics, literary translation, gestures, facial expressions, oculesics.*

REFERENCES

Anohina T. O. (2003). Integraciya verbal'nih ta neverbal'nih znakiv (na materiali anglijs'koï movi) [Integration of verbal and non-verbal signs (on materials of English language)]. Drugi Karazins'ki chitannya: dva stolittya Harkivs'koï lingvistichnoï shkoli: Materiali Vseukr. nauk. konf. HNU im. V. Karazina,. P. 14–25.

Babina L. V. (2019). Konceptualizaciya i interpretaciya mimicheskih dvizheniĭ v angliĭskom yazyke [Conceptualization and interpretation of facial expressions in English]. Voprosy kognitivnoĭ lingvistiki. № 1. P. 12–20.

Bacevich F. S. (2004). Osnovi komunikativnoï lingvistiki [Fundamentals of Communicative Linguistics]. K.: Vidavnichij centr «Akademiya». 344 p.

Beglova V. B. (1996). Leksika polya «kinesika»: na materiale sovremennogo anglijskogo yazyka [Vocabulary of the field «kinesics»: on the material of modern English]: dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.04. M. 237 p.

Grigor'eva S. A., Grigor'ev N. V., Krejdlin G. E. (2001). Slovar' yazyka russkih zhestov [Dictionary of Russian Sign Language]. Moskva–Vena: Yazyki russkoj kul'tury; Venskij slavisticheskij al'manah. 256 p.

Dement'ev A. V. (1985). Semantiko-funkcional'nye aspekty kinematicheskih rechenij v sovremennom anglijskom yazyke [Semantic and functional aspects of kinematic expressions in modern English]: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.04. M. 21 p.

Klimasheva O. V. (2012). Sposoby yazykovogo predstavleniya neverbal'nykh komponentov kommunikatsii v tekste: eksperimental'noye issledovaniye [Methods of linguistic representation of non-verbal communication components in the text: experimental research]: dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.19. M.: Voyennyy un- t. 221 s.

Kondrashov N. A. (1967). Prazhskij lingvisticheskij kruzhok [Prague Linguistic Circle]. M.: Progress. 558 p.

Kostyuk E. B. (2021). «Kinesika massovoj muzykal'noj kul'tury» [Kinesics of Mass Musical Culture]. Obshchestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana). № 2 (59). P. 56–61.

Krejdlin G. E. (2002). Neverbal'naya semiotika: Yazyk tela i estestvennyj yazyk [Non-Verbal Semiotics: Body Language and Natural Language]. M.: NLO. 581 p.

Kuhta A. I. (2011). Yazykovaya ekspressivnost' v hudozhestvennom tekste [Linguistic expressiveness in a literary text]. Mezhkul'turnaya kommunikaciya v sovremennom obshchestve: mat-ly II Mezhdunar. nauch. konf. Saransk. № 3. P. 3–8.

Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' [Linguistic Encyclopedic Dictionary] (1990) / Gl. red. V. N. YArceva. M.: Sov. enciklopediya. 685 p.

Popovich Y. U. (2016). Vidtvorennya kinesiki yak markera social'nogo statusu literaturnogo personazha (na materiali anglijs'kih romaniv XIX stolittya) [Vidvorennya Kinnesiki as a marker of the social status of a literary character (on the materials of English novels of the 19th century)]. Naukovij visnik Uzhgorods'kogo universitetu. № 2. P. 356–363.

Radchenko I. B. (2021). Vstup do teoriї mizhkul'turnoї komunikaciї [Entry to the theory of multicultural commune]: Konspekt lekcij. Harkiv: UkrDUZT,. 80 p.

Soloshchuk L. V. (2004). Neverbal'naya kommunikaciya: ee mesto i perspektivy issledovaniya v sovremennoj lingvistike [Non-verbal communication: its place and research prospects in modern linguistic]. Visnik HNU. № 635. P. 170–173.

Stolyarenko L. D., Stolyarenko V. E. (2019). Obshchaya psihologiya [General Psychology]: uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata. M.: Izdatel'stvo Yurajt. 355 p.

Tanaeva N. S. (2017). Rol' i znachenie neverbal'nyh sredstv obshcheniya v hudozhestvennyh tekstah (na materiale istoricheskogo romana T. Kasymbekova «Slomannyj mech») [The role and significance of non-verbal means of communication in literary texts (based on the historical novel «The Broken Sword» by T. Kasymbekov)]. Vestnik nauki i obrazovaniya. № 4 (28). P. 78–82.

Tven M. (2005). Princ i zlidar [The Prince and the Pauper]: povist' / per. z angl. M. Ryabovoї. K.: SHkola. 220 p.

Fokina T. A. (2008). Kinesika [Kinesics]: ucheb.-metod. posobie. N. Novgorod: NGPU. 60 p.

Hlystova V. G. (2009).K voprosu o kommunikativnoj znachimosti kinesiki [On the question of the communicative significance of kinesics]. Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. № 4. P. 45–52.

Chernova S. V. (2015). Rechevoye i nerechevoye povedeniye cheloveka kak sredstvo utverzhdeniya sotsial'nogo statusa (na materiale proizvedeniy khudozhestvennoy literatury) [Speech and non-verbal behavior of a person as a means of establishing social status (based on works of fiction)]. Vestnik NNGU im. N. I. Lobachevskogo. № 2. P. 579–584.

Chirkova E. I. (2018). Altera lingua. Yazyk hudozhestvennyh proizvedenij [Altera lingua. The language of works of art]: monogr. SPb.: SPbGASU. 204 p.

Birdwhistell R. L. (1970). Introduction to Kinesics Text. Louisville, Ky.: Univ. of Loursville Press. 115 p.

Faulks S. A (2010). Week in December. London: Vintage. 392 p.

Twain M. (1968). The Prince and the Pauper. Warszawa: Panstwowe zaklady wydawnietw szkolnych. 68 p.

Стаття надійшла до редакції 12.11.2021

УДК 821.161.2

https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-30

ВЗАЄМОДІЯ КРИТИКА ТА ПИСЬМЕННИКА ЯК СПІВТВОРЧІСТЬ

Наталія Науменко

доктор філологічних наук, професор
Національного університету харчових технологій
Київ, Україна
e-mail: lyutik.0101@gmail.com
ORCID ID 0000–0002–7340–8985
Researcher ID C–7411–2019

Мирослава Зимомря

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри практики англійської мови
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
Дрогобич, Україна
e-mail: zimok@ukr.net
ORCID ID 0000–0003–3564–6103

Вельмишановним ювілярам — пану професору Яну Гжесяку та пану професору Миколі Зимомрі — з побажанням нових успіхів на ниві взаємодії культур польського й українського народів крізь призму засад Івана Франка.

АНОТАЦІЯ

У статті аналізуються основні шляхи взаємодії літературного критика з письменником, чиї твори рецензуються. Показано, що з сукупності аналізованих критиком явищ (на перший погляд, різнорідних) постає цілісність його фахової методики. Це — поєднання критики з наукою; врахування в судженнях про літературу світового досвіду й контексту; серйозна увага до слова.

Метою цієї статті стало установити літературно-критичну діяльність письменника як одну з форм творчої комунікації, надто ж акту-

© Науменко Н., Зимомря М., 2021

альної в наші дні, на тлі надзвичайно швидкого розвитку інформаційних технологій та електронних засобів зв'язку. Саме тому до уваги взято такі жанрові різновиди літературної критики, як есе, нарис, літературно-критична стаття, листування, відгук та рецензія.

Інтелектуальна компонента літературної критики виступає у сув'язі з чуттєвими концептами, які викликали до життя той чи той прозовий або поетичний твір, тому важливими у цій роботі виявляються саме психологічні аспекти: рецепція літературного твору критиком, його послідовне осмислення у розрізі формотворчих та змістових чинників, висновок — позитивний або негативний, настанова літераторові на подальше вдосконалення індивідуального стилю. Понад усе — вибір творів та письменників, які здатні репрезентувати істотне в літературному пошуку, виокремлюються з загальної течії завдяки своїй оригінальності. Йдеться про риси, що в своїй сукупності роблять діяльність критика в цілому цікавою й потрібною — для письменника, для літератури, для читача.

Як висновок утверджено, що найвищий ступінь майстерності літературного критика — ведення з рецензованим автором діалогу, витриманого в ключі мови філологічних категорій. Так твориться своєрідний «контрапункт», співудар площин позитивного та негативного бачення критиком літературного явища, мета якого — допомогти письменникові-початківцю усвідомити сильні сторони свого витвору, виправити в ньому помилки, удосконалити навички образного світовідчуття та його відтворення у слові.

Ключові слова: *література, письменник, критика, майстерність, співтворчість.*

Вступ. У розрізі літературної майстерності передусім варто вести розмову про *письменника як літературознавця*. Літератор, утвердившись у своєму стилі, окресливши коло тем та жанрів, рано чи пізно відчуває інтерес до наукового осмислення писемних явищ. *Назвати й описати вади чи переваги літературного твору, з'ясувати його життєві джерела, час і обставини написання* — важливо та обов'язково.

Це своєрідна підготовка, з якої починається священнодійство — літературознавча робота, у якій фахівець «розщеплює атомне ядро» творчого задуму, виявляє неповторність філософії досліджуваного автора та намагається знайти для твору гідне місце у концепції художнього пізнання й осмислення світу. І ця робота більш авторитетна, якщо літературознавець або літературний критик сам є письменником.

Мета та завдання дослідження. Метою цієї роботи є утвердження літературознавчого дослідження та літературної критики специфічними засобами комунікації письменника з читачами у різні періоди розвитку українського письменства. Для реалізації цієї мети визна-

чено та послідовно виконано ряд завдань: обрано та проаналізовано знакові літературознавчі та критичні розвідки видатних українських майстрів слова; установлено основні психологічні концепти співтворчості автора критичної праці з літераторами, чий доробок привернув увагу критика; окреслено жанрові виміри цієї співтворчості (наукова або критична стаття, нарис, відгук, рецензія, лист).

Матеріали та методи дослідження. У роботі застосовано історико-типологічний, психологічний, дискурсивний методи дослідження, а також метод «повільного прочитання» як дієвий спосіб розуміння авторського задуму та шляхів його передачі реципієнтові. Основою дослідження стали критичні праці Івана Франка, Михайла Коцюбинського, Марка Павлишина, Івана Світличного, Анатолія Ткаченка, а також твори рецензованих ними літераторів.

Результати та дискусія. Аналізуючи, тлумачачи, оцінюючи творчість митця, критик спонукає його до нових форм показу дійсності, вдосконалення письменницької майстерності. Своєю чергою, критичні праці активізують духовні сили їх читача, стимулюють його до роздуму, викликають інтерес до самостійного пошуку нових змістів мистецтва слова, учать бачити непомічене, розуміти незрозуміле.

«*Корисна критика строга, а не ядуча. Той не любить мистецтва, хто розбирає твір з епіграматичною дотепністю: відгукуючись більш чи менш недоброзичливо, така дотепність змушує підозрювати критика в упередженості та віддаляє його від справжньої мети — запевнити читача у справедливості своєї думки*» (Баратынский, 1981: 83).

Ці слова Є. Баратинського з відгуку на поетичну книгу О. Муравйова «Таврида» і сьогодні є актуальною настановою у роботі сучасних літературних критиків.

Психологічна настанова критика на співпрацю з письменником — сполучення доброзичливості та строгості, виокремлення негативних сторін твору, відтінене розглядом позитивних рис (Семенюк, 2015: 315). Прикладом такої критичної оцінки в українській літературі й до сьогодні можуть служити листи І. Франка до молодих прозаїків і поетів. Наприклад, розбираючи лірику Олекси Коваленка, Іван Якович зазначав (лист від 10 вересня 1906 р.):

«*По-моєму, у поезії мусять бути і відчуватися два складники: обсервація життя й природи і живе гаряче чуття... У Вас мова гарна (хоч*

страшенно вбога, шаблонова!), вірш гладкий, видно, що віршописання йде Вам дуже швидко, але проте тим більше Вам слід узяти себе в руки. Дивіть лишень, скільки Ви прете прикметників у кожен вірш і не почуваєте того, що се не поезія, а вода» (Франко, 1980: 452–453).

До речі, засторога від надуживання прикметниками характерна для багатьох критичних відгуків. Дев'яту з «Дванадцяти заповідей дитячим письменникам» К. Чуковський сформулював так: «*Не захаращувати віршів прикметниками. Дитячий зір найчастіше сприймає не якість, а дію предметів*» (Чуковский, 1957: 336).

І це закономірно, адже епітет є результатом більш чи менш тривалого ознайомлення з річчю. Та й для «дорослого» поетичного мовлення надмір прикметників (тим паче неологізмів) не є органічним, адже письменник має дати й читачеві змогу побачити річ, відчути її неназвану словом ознаку.

Та повернімося до О. Коваленка. Вірші його, за висловом Франка, «водянисті», і справді «укомплектовані» великою кількістю епітетів, наприклад твір «Над морем»:

Стояв над морем я бурливим,
Дивився, як хвилі йшли грізні:
Тікали з сміхом жартовливим,
І знов верталися сумні...
Стояв стурбований, розбитий,
І душу тиснув чорний сум,
І, соромом німим покритий,
Не міг зібрать докупи дум... (Коваленко, 1908: 973)

Адекватне сприйняття Франкової критики позначилося на збірці Коваленка «Золотий засів», опублікованій 1910 р. Даниною тогочасній віршовій традиції можна визнати велику кількість зменшувально-пестливих форм (мовонька, струноньки тощо), однак у зазначеній книзі уже з'являється новий ключовий спосіб образотворення — **екфразис**, як-от у присвяті К. Стеценку:

Ранні дзвони, рідні дзвони
Будять райдугу життя;
Бий поклони, шли поклони
Феї вроди і чуття.

Смілі звуки, вільні звуки
Кличуть марево ідей;
Сльози муки, регіт муки
Вириваються з грудей... (Коваленко, 1910: 79).

Несподіваний контраст спокійного стилю висловлювання з просторічними лексемами та зужитими наприкінці XIX ст. словами-поетизмами, які виступають об'єктом критики, характерний для листа І. Франка до Уляни Кравченко (від 27 лютого 1884 р.):

«*...ви на ховзькій дорозі! Покиньте етери і фалі, солов'їв і мотилів, — усе те дрянь, не варта Вашого пера, — глядіть на речі трохи реальніше. Для Вас конечне є студіум поезії руської реальної...*» (Франко, 1980: 306).

Урешті-решт, покинувши зловживати «етерами та фалями», Уляна Кравченко створила цікаву збірку прозової лірики «Мої цвіти». У вступній частині авторка говорить про квіти, беручи для них барви з біблійних і казкових розповідей:

«*Гордо знімається старозавітна лілея, задержує нас подальше, неначе лякає нас своїм несміливим вдумливим запахом. А дрібна фіалка ховається поміж зелене листя та згущує на землі всю небесну блакить... Червоні маки палають у житі зловіщо й пригадують, що літній жар носить у собі бурю... Всі вони живуть окремим, тихим і мовчазним своїм життям. І мовчки вчать митців-людей класти краски на полотно*» (Кравченко, 1958: 288). І про всі ці квіти йде ліризована казкова розповідь.

У листі до Климентини Попович (від 16 березня 1884 р.) І. Франко писав: «*Поезія ставить тепер до своїх поклонників суворі вимагання, — зміст і форма мусять бути докладно обдумані, студійовані і введені в якнайповнішу гармонію. Минув час ноншаланції* (неуважливості. — *Н. Н.*) *у формі, розлізлості в вираженню, — ба ні, такого часу в епохах розквіту поезії не було*» (Франко, 1980: 306).

Водночас нечисленний ліричний доробок Климентини Попович свідчить про вимогливість поетеси до самої себе, зокрема у плані добору віршового розміру для розкриття конкретної теми. Наприклад, філософська, пантеїстично наснажена медитація «Де Бог мій», попри однотипні рими, витримана в ключі маловживаного на той час розміру — дольника:

Бог мій — то сила, що світ безмежний
В вічному ладі тримає,

Що в сонці тліє, в землі що дише,
І в моїй крові кружляє.
Бог мій — це правда, добро велике,
Життя нового надія,
Це та безсмертна і не пропаща
Людськості нової мрія... (Українська муза, 1908: 583–584).

Протилежна ситуація — оцінка М. Коцюбинським першої книги поезій М. Філянського «Лірика» (1906). Відгук, що його нинішні літературознавці визнають несправедливим (див. Наєнко, 2010: 164), на той час видавався взагалі розгромним. Розібравши сецесійну за стилем мініатюру «Meleagrina margaritifera», яку сам визначив «не з гірших», М. Коцюбинський виніс поетові присуд:

«*Повне незнання мови, убогість думки й образу, механічне єднання окремих рядків віршу, брак свіжих римів!... Будемо мати надію, що в день останнього суду Господь Бог простить поетові його гріхи і не згадає його віршів*» (Коцюбинський, 1979: 250–251).

Висновок щодо «браку свіжих римів» слушний: з вірша у вірш повторюються одні й ті самі співзвуччя (*ніч — серця міч, шум — дум*). Проте чи справді Філянський у «Маргариті...» виявив повне незнання мови? Невже йшлося тільки про «поцилунки» замість «поцілунків» і про неточну риму (навіть зовсім не риму) «ряд — питать» в останніх двох рядках?..

На противагу Коцюбинському, Г. Хоткевич визнавав «Лірику» справжнім архітвором поетичного мистецтва, «культурною роботою культурного чоловіка».

Авторка ж цієї статті вважає, що перша збірка Філянського, за всіх стилістичних недоліків, засвідчила творення індивідуально-авторської сецесійної картини світу, продовженої в «Calendarium'i» (1910). Тут варто звернути увагу на вірш «В музеї культів», зосібна на словесну інтерпретацію ікони Святої Іуліанії:

Як та гетьманша молода,
Вона із рямців вигляда.
Немов троянди пелюсток,
Її напудрені ланіти,
Живі горять на грудях квіти,
І брови зведено в шнурок...

Перед читачем — сенсорно відчутна українська барокова ікона, головним атрибутом якої є квіти. Своїм пишним, одначе не надмірним флористичним декором образ Святої Іуліанії уособлює ідею райського саду. А згадані у вірші троянди — не лише елемент іконічного зображення, а й традиційне для любовної лірики порівняння (ланіти — мов троянди пелюсток). Така багатогранність іконописного мотиву й надихнула ліричного героя М. Філянського виголосити:

Люблю українських святих —
Вони не знають дум сумних.

І тому сьогодні життєво-привітальна «Лірика», як і весь доробок Філянського, потребує особливого, неупередженого прочитання. Ось погляд на творчий доробок поета, висловлений не критиком, але літературознавцем: «*Поетична техніка... творів М. Філянського позначена відшліфованістю, вишуканістю форми й образів, чіткістю ритміки, майстерністю композиції. Зокрема майже всі твори, об'єднані у збірки, скомпоновані так, що складається враження «переливання» одного вірша в другий. Переливаються звуки, міняються в тональності й силі: від головного бадьорого мажору через помірність і стриманість притишених тонів і напівтонів до теплого, тихого, а то й скорботного мінору, щоб потім знову зазвучати гучно й радісно. На кожному кроці зустрічаються прийоми та образи романтичного письма: прекрасний вечір, казкова ніч, чудові осінні пейзажі, пожовкле листя, тихі осінні плеса та віти, тихий ляск весла, лани, луки, німі береги; часто обігруються образи човна, могили, снігу-савану, беркута тощо. Особливої пишномовності й вишуканості, патетичності й піднесеності досягав письменник і застосуванням прийомів барочного стилю, який добре знав і в якому кохався: «лоно яснеє», «світ надземних шат», «поцілунки сонця», «сонм німих небес», «небес вечірній омофор» тощо.*

Поряд із яскраво вираженою елегійністю спостерігаються в ліриці М. Філянського рефлексії-контрасти, поетичні асоціації та ремініс-ценції. А вдале використання ампліфікації, епанафори, еліпсації, анафористичної побудови строф і їх частин, риторизми, рефрени та висхідна градація приводять до постійного підвищеного почуттєвого сприймання віршів, що дає повне право говорити і про імпресіоністичне забарвлення лірики митця» (Кобелецька, 1997).

Критичні публікації Марка Павлишина про українську літературу останніх десятиліть ХХ ст. приваблюють увагу своєю оригінальністю, безпомилковістю розпізнавання «об'єктів», стилістично відшліфованими судженнями і точністю оцінок.

Читач, рецепція — одна з опорних категорій у судженнях та оцінках М. Павлишина. Часом дивовижно, наскільки предметно він уявляє собі правдиве читацьке зацікавлення і добре усвідомлює, які твори викликають його, а які можуть триматися лиш на інтересі суто раціональному.

Аналізуючи роман «Я, Богдан» П. Загребельного, М. Павлишин пропонує змістовну концепцію його як явища ідеологічного, а з другого боку — явища естетичного, що свідчить про яскравість авторської індивідуальності романіста. Привертає увагу текстуальне «вчитування» критика в твір — він наголошує на значущості кожного вжитого письменником слова.

Розбираючи твори Ігоря Калинця (стаття «Anatomizing Melancholy: The Poetry of Ihor Kalynets»), М. Павлишин визначає стиль його поезії новоствореним терміном «етноромантизм» (Pavlyshyn, 1993: 192).

Справді, творча практика І. Калинця відбиває романтичний підхід до становлення національної духовності в усіх її галузях. Доказом тому є його зрілі верліброві поезії, зокрема збірка «Міт про козака Мамая». У вірші «Буковина» внутрішньо неорганізовані ряди щільно стикаються з віршованим текстом, знакові твори Ольги Кобилянської стають персонажами — адресатами ліричного героя, а роль сполучного компонента відіграє в таких випадках парономазія або наскрізна внутрішня рима:

*У буковій ко**лисці** / не вигасає пам'ять / про **ціліс**ть Лісу / від **Пути**ли до **Пути**вля...*

*Апостол черні — **Кобилиця** / і Царівна **Кобилянська** / сходять із гір / у парламент / у совість*

*Ольжина **Земле** / **Битво** і **Покоро** / Незгасна рано / що **Сочєвою со**читься* («Буковина»).

Авторка цієї роботи схильна вживати до творчості І. Калинця власну стильову дефініцію, виведену з «етноромантизму» Павлишина, — «**етносимволізм**» (Науменко, 2010: 429). Така стильова домінанта є виявом синтезу не лише мистецьких символів і мотивів інших літератур, а й наукових концептів. Тож надалі етносимволізм можна

вважати атрибутивною ознакою віршування «Київської школи» та сучасних поетів.

Особливий жанр літературно-критичного профілю, у якому відбувається плідна співтворчість письменників, — **епістолярна критика**. Листуючись, адресант і адресат не бачать один одного (сьогодні це можливо завдяки комп'ютеру, web-камері, програмам Skype, Zoom, Google Meet, мобільним додаткам Duo, WhatsApp та Hangout), а тому змушені добирати спеціальні мовні засоби, які допомагають увиразнити критичні аспекти, сформулювати настанови на подальшу творчу роботу.

Значну толерантність і такт виявляють досвідчені літератори у листах до молодих письменників. Відповіді-рецензії І. Франка на твори його сучасників (Уляни Кравченко, Христі Алчевської, О. Коваленка, Климентії Попович) є тому добрим прикладом.

Часто у письменницьких листах з'являється художньо оформлене й тому особливо містке бачення стилю, поезії, майстерності, літературного навчання, роботи над текстом:

«*...У нас тільки дехто починає вчитися версифікації, а більшість то і досі не признає її, а йде за правилами «не налагай оков на вдохновенье» та «аби душа щира!». Я тільки генієві можу простити кепсько збудований вірш, та й то не завжди*» (Леся Українка. Лист до М. Драгоманова, 1892).

«*...Вашу... комедію краще назвати не «Блискавка» — молния, а «Блискавиця» — зарница, бо це ж якраз одповідає тому, що Ви хотіли сказати. Опріч того — коли дозволите — я порадив би грім і блискавку (або блискавицю без грому) ввести в комедію не на самому кінці, а трохи раніше, щоб більше звернути... увагу глядача і тим підкреслити аналогію*» (М. Коцюбинський. Лист до Любові Яновської, 1909).

«*Мистецтво мусить вести людину до душевного миру і просвітлення... Я знаю, що можна про все писати, але не треба писати про все. Слід розуміти природу і вміти вибирати*» (О. Довженко. Лист до Валентини Ткаченко, 1952).

«Поет — це той, хто бачить видимий світ і вміє його малювати своїми фарбами. Ви це вмієте. «Сад стояв під сонцем, як рожевий дим». Усі таке бачили, а написав Іван Вирган» (М. Рильський. Лист до І. Виргана, 1959).

«*...Ви вже гаразд володієте технікою віршування. Мені здається, що зараз у Вас відповідальний момент — або почати справжні шукання но-*

вих образів, думок, емоцій, тем і відійти від газетних штампів, або просто кинути віршування... Хочу надіятися, що Ви підете першим шляхом» (В. Симоненко. Лист до М. Мицика, 1962).

І нині, на тлі розвитку комп'ютерних технологій та електронних засобів зв'язку, епістолярна критика служить взірцем майстерності досвідченого письменника в оцінці творів молодшого «колеги по перу», дороговказом до творчого самовдосконалення. Інколи для повнішого розуміння цієї мови критик може вдаватися до сполучення наукового, публіцистичного і розмовного стилів, «батьківської» доброзичливості й дружнього гумору, застосовувати різні масиви лексики, зокрема — неологізми.

Такими рисами, наприклад, наділено літературно-критичні праці А. Ткаченка, зокрема рецензію 2006 року на твори молодих авторів — студентів спеціальності «Літературна творчість».

«*Цікаво, на єдиному молитовному подиху (або ж сюжетному каноні), компонована прозова лірична сповідь «Вечір янгола» (авторка визначає жанр як замальовку, але ж глибинна суть твору — не в малюнку, а в молитві, у спразі гармонії духовного і чуттєвого). Приємно, що, крім власних текстів, безперечно талановитих, Вероніка бачить і відчуває й тексти інших авторів. «Химера» Василя Рубана надихнула на захоплене есе. Аж пере-захоплене. Та в нашому літ-критичному вакуумі ліпше вже пере-, ніж недо-.*

Різногранним подає себе і В'ячеслав Левицький. Із дуже чіпким чуттям мови (а нині це, на жаль, рідкість), із власними переважно доцільними оказіоналізмами (може навіть, їх тепер і забагато, але то — не від намагання будь-що сказати хай і гірше, аби інше, а від внутрішньої потреби словотворення, і поки вона вирує, то знову ж таки ліпше пере-), із ширянням історичними контекстами й алюзіями (відчувається, що й на лекціях не спить, і про суфізм уплів дотепно, і Хайяма заомарив, і чукикалку вифольклорив, і гарні зразки урбаністичної, власне київської лірики, і пародійні фентезі. Якщо не задере носа від похвал і не буде надміру скромним, то за кращих видавничих часів матиме що друкувати не за власний кошт...

Юлія Джугастрянська верлібрує-вібрує любов'ю, її то сонячно-дощовими, то клітково-пташиними нюансами, горещастям осягнення. Крізь своєрідну органіку / еклектику урбаністичної й природостихійної тропіки найяскравіше мені (вибачте за суб'єктивізм) зблиснули нібито

простенькі фрази наприкінці двох віршів. Одна: «Воно б якось правди хоч цуприк» — особливо той цуприк — невідомо, що воно таке, а таки ж відомо. Друга: «Щастя прийшло. / То що ж...».

Господи, як добре, а то тільки плачуть» (Ткаченко, 2006: 9–10).

Дискусійну думку критиків останнім часом дедалі більше викликає сучасний літературознавчий стиль, насичений новомодними термінами, які стосуються філології лиш побіжно. Ще І. Світличний, аналізуючи у статті «Алгебра і гармонія» одну з шевченкознавчих робіт 1960-х років, не зміг утриматися від іронії:

«*...Ось він* [Шевченко. — *Н. Н.*] *сидить перед купою слів, вибачайте, «лексичних одиниць», бере ті окремі одиниці, приміряє до них то ті, то ті суфікси й префікси, зрештою, добирає «певний тип варіюючих флексій», зчеплює їх зі словами, «вселяє» в них художні якості, потім він робить «семантичне модифікування лексичної одиниці», «згущує» її поетичним змістом, «вмуровує» в поетичний «контекст», «сплітає граматичні явища зі стилістичними», і тим закінчує «постановку слова на своєму, чільному місці у складних контекстуальних зв'язках», відповідно до семантики цілого тексту, відповідно до творчого задуму». Так виростає величезна «словесна конструкція», химерна «складна організація Шевченкового слова*» (Світличний, 2012: 776).

Цікаво, що сказав би славнозвісний літератор і критик про розвідки, писані теперішнім «філологічним новоязом»? Ні для кого не секрет, що некритичне сприйняття зарубіжних літературознавчих терміносистем і концепцій (що деякі з них їхні автори уже переглянули) — головна проблема сучасної української філології. Адже людина, здатна сполучити іпостасі письменника, літературознавця та критика, говоритиме з читачем простою мовою, не вдаватиметься до «терміноманії».

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Дієвість літературно-критичної оцінки визначається як тим, **що** сказав критик, так і тим, **як** він це сказав. Тому з'ясування специфіки розмаїття феноменів літературної критики — таких, як наукова стаття, рецензія, критичний відгук, нарис, есе, лист тощо — неможливе без вивчення їхніх жанрово-стильових, образних і композиційних характеристик, особливостей творення індивідуально-авторського стилю в осмисленні будь-яких літературних феноменів — і знакових, і маловивчених.

«Мовою розуму» називав літературну критику І. Франко, усвідомлюючи її важливу роль в оцінюванні художньої якості писемних творів. Завдання критики як «мови розуму» — оцінювати літературні явища на основі суджень, доказів, аргументів; помічати все найкраще, що є в літературі; допомагати читачеві глибше розуміти ідейно-художню сутність словесних феноменів, а письменникові — адресатові критичного відгуку — усвідомити переваги та недоліки свого письма. Показник високої майстерності критика — поява доопрацьованого, вдосконаленого, бездоганного літературного твору.

Подальші перспективи дослідження в галузі співтворчості письменників-критиків із літераторами-сучасниками полягають у пошуку та установленні нових формозмістових і технічних комунікаційних принципів, які сприятимуть удосконаленню індивідуального стилю майстрів слова. «Спроба пізнати Всесвіт — одна з небагатьох речей, які дещо підносять людське життя над рівнем фарсу та надають йому рис високої трагедії», — писав нобелівський лауреат С. Вайнберг. Тільки самовідданий пошук вірного слова, радість знайденої гармонії слів дає можливість кожному наблизитись до істини, певною мірою зрозуміти Всесвіт літератури і своє місце в ньому.

ЛІТЕРАТУРА

Баратынский Е. А. Разума великолепный пир: о литературе и искусстве / вст. ст., сост. и примеч. Е. Н. Лебедева. Москва: Современник, 1981. 224 с.

Кобелецька О. І Псалом вічності Миколи Філянського. URL: http://studentam.net.ua/content/view/8468/97 (дата звернення 21.10.2021).

Коваленко О. В царстві звуків. *Золотий засів:* поезії. Київ: Укр. вид-во «Ранок», 1910. С. 79.

Коваленко О. Над морем. *Українська муза:* поетична антологія / під ред. О. Коваленка. Київ, 1908. Вип. 10. С. 973.

Коцюбинський М. М. Філянський. Лірика. *Зібрання творів:* у 3 т. Т. 3. Київ: Дніпро, 1979. С. 250–252.

Кравченко У. Мої цвіти. *Вибрані твори*. Київ: ДВХЛ, 1958. 499 с.

Наєнко М. К. Історія українського літературознавства і критики: навч. посібник. Київ: Академія, 2010. 520 с.

Науменко Н. В. Серпантинні дороги поезії: природа та тенденції розвитку українського верлібру: монографія. Київ: Сталь, 2010. 518 с.

Попович К. [Вибрані поезії]. *Українська муза:* поетична антологія / під ред. О. Коваленка. Київ, 1908. Вип. 6. С. 578–584.

Світличний І. О. Гармонія і алгебра. *Твори: поезія, переклади, публіцистика.* Київ, 2012. С. 759–778.

Семенюк Г. Ф., Гуляк А. Б., Науменко Н. В. Літературна майстерність письменника: підручник. Київ: Сталь, 2015. 405 с.

Ткаченко А. О. Просторіки на берегах тексторіки. URL: http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/host/viking/db/ftp/univ/st/st_2006_03.pdf (дата звернення 25.10.2021).

Франко І. Я. Краса і секрети творчості: статті, дослідження, листи / упоряд., приміт. Р. Т. Гром'яка, Ф. Д. Пустової. Київ: Мистецтво, 1980. 500 с.

Чуковский К. И. От двух до пяти. Киев: Дитвидав, 1957. 367 с.

Pavlyshyn M. Anatomizing Melancholy: The Poetry of Ihor Kalynets. *J. US.* Vol. 18, Issue 1/2 (Summer-Winter 1993). P. 185–215.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КРИТИКА И ПИСАТЕЛЯ КАК СОТВОРЧЕСТВО

Наталья Науменко

доктор филологических наук, профессор
Национального университета пищевых технологий
Киев, Украина
e-mail: lyutik.0101@gmail.com
ORCID ID 0000–0002–7340–8985
Researcher ID: C–7411–2019

Мирослава Зимомря

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры практики английского языка
Дрогобычского государственного педагогического университета
имени Ивана Франко
Дрогобыч, Украина
e-mail: zimok@ukr.net
ORCID ID 0000–0003–3564–6103

Многоуважаемым юбилярам — господину профессору Яну Гжесяку и господину профессору Николаю Зимомре — с пожеланием новых успехов на полотне взаимодействия культур польского и украинского народов сквозь призму основ Ивана Франко.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются основные пути взаимодействия литературного критика с писателем, произведения которого рецензируются. Показано, что из совокупности анализируемых критиком явлений (на первый взгляд, разнородных) выступает целостность его профессиональной методики. Это — сочетание критики с наукой; учитывание в су-

ждениях о литературе мирового опыта и контекста; серьезное внимание к слову.

Цель этой статьи — установить литературно-критическую деятельность писателя как одну из форм творческой коммуникации, особенно актуальной в наши дни, на фоне чрезвычайно быстрого развития информационных технологий и электронных средств связи. Именно поэтому принимаются во внимание такие жанровые разновидности литературной критики, как эссе, очерк, литературно-критическая статья, переписка, отзыв и рецензия.

Интеллектуальная составляющая литературной критики выступает вместе с чувственными концептами, которые вызвали к жизни то или иное прозаическое или поэтическое произведение, поэтому важными в этой работе являются именно психологические аспекты: рецепция литературного произведения критиком, его последовательное осмысление в разрезе формообразующих и содержательных аспектов, вывод — положительный или отрицательный, руководство литератору на дальнейшее совершенствование индивидуального стиля. Прежде всего — выбор произведений и писателей, которые способны представлять существенное в литературном поиске, выделяются из общего течения благодаря своей оригинальности. Речь идет о чертах, которые в своей совокупности образуют деятельность критика в целом интересную и нужную — для писателя, для литературы, для читателя.

Исходя из этого следует вывод, что высшая степень мастерства литературного критика — ведение с рецензируемым автором диалога, выдержанного в ключе языка филологических категорий. Так образуется своеобразный «контрапункт», столкновение плоскостей положительного и негативного видения критиком литературного явления, цель которого — помочь начинающему писателю осознать сильные стороны своего произведения, исправить в нем ошибки, усовершенствовать навыки образного мироощущения и его воплощение в слове.

Ключевые слова: *литература, писатель, критика, мастерство, сотворчество.*

THE INTERACTION OF A CRITIC AND A WRITER AS A COOPERATION

Nataliia Naumenko
Doctor of Philology, Professor at National University of Food Technology,
Kyiv, Ukraine
e-mail: lyutik.0101@gmail.com
ORCID ID 0000–0002–7340–8985
Researcher ID: C–7411–2019

Myroslava Zymomrya
Candidate of Sciences (Pedagogy), Assistant Professor,
Department of Practical English, Drohobych Ivan Franko State University
Drohobych, Ukraine
e-mail: zimok@ukr.net
ORCID ID 0000–0003–3564–6103

To dear heroes of the anniversary — Mr. Professor Yan Hzhesiak and Mr. Professor Mykola Zymomria — wishing them a success in strenghthening the cultural bridge between Polish and Ukrainian nations through the prism of the principles of Ivan Franko.

SUMMARY

The article studies of the main trends of interactions between a literary critic and a writer whose works are under analysis. There was shown that the integrity of heterogeneous, from the first sight, phenomena researched by the critic allows observing the diversity of one's methods — these are combination of science and criticism; profound view of world context and experience in judging about a certain literary work; serious attention paid to word.

The purpose of this article is to assert the literary critical activity of a writer as one of the creative interaction form that is relevant nowadays, on the background of rapid proliferation of informational technologies and electronic communication means. That is why such generic varieties of criticism as an essay, a literary-critical article, letter writing and a review were taken into consideration.

The intellectual constituent of literary criticism emerges in connection with sensory components that are alleged to be the source of inspiration for a poetic or a prose work. Therefore, the priority in this study is given to the psychological aspects of interaction, which are perception of a written work by a critic, its consequent comprehension in terms of formal and substantial factors, a conclusion (positive or negative), and the advice for the author reviewed to improve one's individual style. What is of the greatest importance is the selection of writers, who would be able to represent the essential points in the entire literary process, and to

stand out of the crowd due to their originality. These are the features to make the literary critic's activity both interesting and relevant — for a writer and literature as a whole, as well as for a reader.

As a conclusion, there is affirmed that the utmost level of a literary critic's mastery is one's ability to conduct a dialogue with a writer reviewed, keeping up to philological categories. This is the way to create the special 'counterpoint' of the critic's positive and negative visions of a literary phenomenon with a purpose to help a novice writer to comprehend the advantages of one's work, to correct any mistakes in it, and to improve the skills of figurative worldview so as to embody it in words.

Key words: *literature, writer, criticism, mastery, mutual creativity.*

REFERENCES

Baratynsky, Ye. A. (1981). *Razuma velikolepnyi pir: o literature i iskusstve [The Splendid Feast of Mind: On Literature and Arts]*. Moscow: Sovremennik, 1984.

Kobeletska, O. I. *Psalom vichnosti Mykoly Filianskoho [Psalm to Eternity by Mykola Filiansky]*. Retrieved from URL: http://studentam.net.ua/content/view/8468/97 (access date 21.10.2021).

Kovalenko, O. (1910). V tsarstvi zvukiv. In: *Zolotyi zasiv: Poeziyi [*In the Realm of Sounds. In: *The Golden Sowing. Poems]*. Kyiv: Ranok Publishers. P. 79.

Kovalenko, O. (Ed.) (1908). Nad morem. In: *Ukrayinska muza. Poetychna antolohiya [*Over the Sea. In: *Ukrainian Muse. Poetic Anthology]*. Issue 10. Kyiv. P. 973.

Kotsyubynsky, M. M. (1979). Filiansky: Liryka. In: *Zibrannya tvoriv: u 3-kh t. T. 3 [*Filiansky: Lyrics. In: *Selected Works: in 3 vols. Vol. 3]*. Kyiv: Dnipro. P. 250–252.

Kravchenko, U. (1958). *Moyi tsvity. In: Vybrani tvory [My Flowers. In: Selected Works]*. Kyiv: State Publishers of Artistic Literature.

Nayenko, M. K. (2010). *Istoriya ukrayinskoho literaturoznavstva i krytyky: navch. posib. [History of Ukrainian Literary Science and Criticism: A Workbook]*. Kyiv: Akademiya Publishers.

Naumenko. N. V. (2010). *Serpantynni dorohy poeziyi: pryroda ta tendentsiyi rozvytku ukrayinskoho verlibru: monografia [Serpentine Roads of Poetry: Nature and Development Trends of Ukrainian Free Verse: A Monograph]*. Kyiv: Stal Publishers.

Svitlychny, I. O. Harmoniya i alhebra. In: *Tvory: Poeziya, pereklady, publitsystyka [*Harmony and Algebra. In: *Works: Poetry, Translations, and Publicist Writings]*. Kyiv. P. 759–778.

Semenyuk, H. F., Hulyak, A. B., & Naumenko, N. V. (2015). *Literaturna maysternist pysmennyka: pidruchnyk [Literary Mastery of a Writer: A Manual]*. Kyiv: Stal Publishers.

Tkachenko, A. O. Prostoriky na berehakh tekstoriky [A Babbling Retriever on the Banks of a Text River]. Retrieved from URL: http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/host/viking/db/ftp/univ/st/st_2006_03.pdf (access date 25.10.2021)

Popovych, K. (1908). [Selected Poems]. In: *Ukrayinska Muza. Poetychna antolohiya [Ukrainian Muse: Poetic Anthology]*. Kyiv. P. 578–584.

Franko, I. Ya.; Hromyak, R. T., & Pustova, F. D. (Eds.). (1980). *Krasa i sekrety tvorchosti: statti, doslidzhennya, lysty [Beauty and Secrets of Creativity: Articles, Studies, Letters]*. Kyiv: Mystetstvo.

Chukovsky, K. I. (1957). *Ot dvukh od pyati [From Two to Five]*. Kyiv: Dytvydav.

Pavlyshyn, M. (1993). *Anatomizing Melancholy*: The Poetry of Ihor Kalynets. *J. US.* Vol. 18, Issue 1/2 (Summer-Winter 1993). P. 185–215.

Стаття надійшла до редакції 20.10.2021

УДК 81’25+811.111+ 811.161.2
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-31

КОМПОЗИЦІЙНО-МОВЛЕННЄВІ ФРЕЙМИ АНГЛІЙСЬКИХ РЕКЛАМНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕКСТІВ ТА ЇХ РЕАЛІЗАЦІЯ В УКРАЇНСЬКОМУ ПЕРЕКЛАДІ

Олександра Попова

доктор педагогічних наук, професор кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна
e-mail: alex-popova@ukr.net
ORCID ID http://orcid.org/0000–0002–6244–5473

Ірина Савалюк

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинского»
Одеса, Україна
e-mail: irinasavalyumail.ru@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0001–8405–5989

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена дослідженню особливостей відтворення фреймів англійських рекламно-інформаційних текстів українською мовою. Актуальність роботи зумовлена нагальною потребою розгляду специфіки перекладу текстів англомовної реклами, і нарешті, значимістю відтворення при перекладі композиційно-інформаційних фреймів реклами. Метою є теоретичне та практичне дослідження специфіки реалізації композиційно-мовленнєвих фреймів англійських рекламно-інформаційних текстів українською мовою. Наукова новизна полягає у виявленні специфіки перекладу низки фреймів у рекламному дискурсі, що орієнтовані на певні вікові та гендерні категорії споживачів. Рекламний дискурс — це комунікативна структура, фреймові стратегії функціонування якої у комунікативному просторі реклами визначаються комплексною взаємо-

© Попова О., Савалюк І., 2021

дією фреймів різних слотів. У результаті дослідження автори доходять висновку, що метою перекладача є використання всіх знань теоретичних основ перекладу для передачі комунікативної функції оригіналу і дотримання таких критеріїв рекламного тексту як компактність, лаконізм, точність, конкретність. Перекладені рекламні тексти — це засоби, які дозволяють зарубіжним компаніям здобути відомість та завоювати репутацію серед покупців в інших країнах. Успіх рекламної кампанії безпосередньо залежить від якості її перекладу, який вважається свого роду мистецтвом і вимагає від перекладача не тільки гарного володіння лінгвістичними та стилістичними навичками, але й таких якостей, як креативність, влучність, обізнаність в культурних традиціях мови перекладу. Під час аналізу ми визначили, що необхідною умовою перекладу вважається підбір відповідних засобів для передачі не лише самого сенсу рекламного повідомлення, а його експресивних, гендерних, вікових та функціональних особливостей.

Ключові слова: *рекламний дискурс, фрейм, переклад, рекламно-інформаційні тексти, масова комунікація, композиційно-мовленнєві фрейми, функціональні стилі.*

Вступ. З середини 50-х рр. XX ст. реклама є невід'ємною частиною сучасного розвиненого суспільства. В її основі закладені інформування, з одного боку, і переконання — з іншого. Ці функції можна порівняти з деякими основними функціями мови. Багато вітчизняних і зарубіжних науковців визначають мову реклами як особливу мову, наділену певним набором властивостей і якостей.

Реклама, як форма комунікації, є активним каналом впливу, який формує в свідомості споживача систему соціальних норм, етичних і естетичних вимог, «програє» способи поведінки, створює стереотипи. Ці соціальні функції відображаються в формально-мовних характеристиках тексту, що дозволяє розглядати рекламу як особливий жанр зі своїм набором специфічних засобів. Комунікативні та мовні властивості в різних видах реклами — друкованої, телевізійної, радіо — проявляють себе по-різному, тому вивчення специфіки рекламного тексту певного типу викликає науковий інтерес. Оскільки сила та ефективність реклами залежать передусім від того, наскільки зрозумілим, оригінальним та літературно грамотним є рекламний текст, то ця проблематика стала об'єктом вивчення лінгвістів, а мова реклами — предметом їхніх активних мовознавчих досліджень.

Специфіка міжмовної комунікації та різноманітні форми перекладацької діяльності роблять необхідним формування у перекладa-

ча професійної компетентності, для якої характерна наявність таких відмінних компонентів, що є окремими компетенціями: лінгвістичної, предметної, соціокультурної, текстоутворюючої, технічної, дослідницької та комунікативної. Перші три компетенції, об'єднані в одне ціле, являють собою інформаційну компетенцію, ядром якої є композиційно-інформаційні фрейми.

Отже, існує необхідність в системному вивченні такого складного та динамічного явища, як рекламно-інформаційний текст, та аналізі лінгвістичних особливостей, які можуть вплинути на процес перекладу.

Актуальність роботи мотивована, по-перше, невеликою кількістю подібних досліджень, по-друге, зростанням уваги науковців до рекламного тексту, по-третє, незгасаючим інтересом і значущістю розгляду специфіки перекладу текстів англомовної реклами, і нарешті, значимістю відтворення при перекладі композиційно-інформаційних фреймів реклами. Проблема ця ставилася і ставиться під різними кутами, вона продовжує привертати увагу лінгвістів та перекладознавців, і сьогодні не може вважатися достатньо вивченою.

Мета та завдання дослідження. Мета роботи полягає у теоретичному та практичному дослідженні специфіки реалізації композиційно-мовленнєвих фреймів англійських рекламно-інформаційних текстів українською мовою. Поставлена мета передбачає необхідність вирішення таких завдань: теоретично дослідити підходи до поняття рекламного дискурсу та функційності рекламно-інформаційних текстів у лінгвістиці, визначити їх лінгвістичні особливості; розглянути поняття композиційних фреймів англомовних рекламно-інформаційних текстів; проаналізувати засоби відтворення композиційних і лінгвістичних фреймів англійських рекламно-інформаційних текстів українською мовою.

Матеріали та методи дослідження. Матеріалом для дослідження послужили тексти реклами споживчих товарів, а також їх український переклад. Мова реклами є надзвичайно цікавим матеріалом, дослідження якого може збагатити теорію лінгвостилістики та забезпечити повноту картини функціональних стилів мови. У процесі дослідження використовувалися такі методи: описовий метод, який представляє систему збору та первинної обробки інформації; порівняльний аналіз, що дозволяє зіставити оригінальний текст і текст пе-

рекладу; кількісний метод, що дозволив отримати кількісні дані про мовні явища; зіставний метод, що дозволяє виявити подібності та відмінності тих чи інших явищ у розглянутій парі мов; метод суцільної вибірки.

Результати та дискусія. Для методології дослідження важливий облік основних функцій комунікації. Оскільки в центрі дослідницької уваги знаходиться рекламно-інформаційний текст, то одну з ключових позицій займає інформаційна функція комунікації і цього типу тексту. Другу ключову позицію при вивченні рекламно-інформаційного тексту займає прагматична функція, що реалізується в комунікативній установці на стимулюючий вплив тексту.

З деяких пір пильну увагу дослідників привертає рекламний дискурс як знаряддя впливу на масову аудиторію. Внаслідок виникнення великої різноманітності сфер діяльності були зроблені спроби диференціації підмов реклами (комерційної, соціальної, політичної), а відповідно і стилів, які їх обслуговують. Так зародилося поняття «функціональний стиль», яке взяло свій початок в роботах Празької лінгвістичної школи (Чижевська, 2007).

Як визначає Ю. С. Бернадська, в лінгвостилістиці для багатьох мов традиційно виділяються п'ять функціональних стилів: стиль ділового спілкування (офіційно-діловий),стиль наукового викладу (науковий), стиль ЗМІ (публіцистичний), стиль художньої прози (літературно-художній), стиль розмовної мови (розмовний) (Бернадська, 2008). Кожен стиль характеризується специфічними структурними, лексичними та іншими властивостями, що дозволяють групувати тексти, яким вони притаманні. Однак прийняті для кожного стилю системи норм можуть свідомо або несвідомо порушуватися, замінюватися нормами, характерними для іншого функціонального стилю. Жива мова відображає складні ментальні й емоційні процеси, вона являє собою настільки багатопланове утворення, що між стилями і жанрами не може бути непроникних кордонів, хоча для кожного стилю можна виділити ядро більш-менш типових мовних засобів.

Серед мовознавців (О. О. Баженова, О. В. Протопопова, І. А. Бєхта, М. П. Кочєрган тощо) не вщухають суперечки про те, до якого жанру і стилю відноситься реклама, оскільки вона інтегрується в різні типи дискурсу (Баженова, Протопопова, 2003; Бєхта, 2002; Кочєрган, 2001).

З одного боку, рекламі притаманні ознаки, що зближують її з публіцистичним стилем на підставі спільності цілевстановлення — не тільки інформування про товар або послугу, а й (явна або прихована) оцінка і спонукання до дії (споживання). Крім того, на думку Г. Б. Банщикової та В. М. Орешко, реклама актуалізується в багатьох публіцистичних жанрах (рекламна стаття, замітка, інтерв'ю, кореспонденція, репортаж, звіт, рецензія, консультація, розповідь) (Банщикова, Орешко, 2014).

З іншого боку, рекламу можна віднести до дискурсу масової комунікації з урахуванням того, що публіцистичні жанри здатні втілювати рекламні цілі, але немов «беруться в борг» з іншої сфери. В цьому випадку Г. В. Кисельова відзначає, що в рекламному дискурсі реалізуються жанрові форми, які зближують її з дискурсом масової комунікації за знаковим способом передачі повідомлень — жанри друкованої реклами, радіореклами, ТВ- і інтернет-реклами, зовнішньої реклами (Кисельова, 2016).

У рекламних зверненнях, крім публіцистичного, можуть використовуватися такі функціональні стилі, як офіційно-діловий, науковий і розмовний. Стиль, бажаний для рекламного звернення, обумовлений специфікою фірми, цілями і завданнями реклами, а також характерними особливостями цільової аудиторії, якій адресується звернення.

В. В. Зірка визначає текст реклами як функціонально організоване екстралінгвальними та лінгвальними знаками повідомлення, зосереджене на ситуації рекламного спілкування задля формування сприятливих і прагматичних моделей соціальної поведінки (Зірка, 2004). На думку О. А. Арешенкової, рекламний текст є закінченим висловлюванням, що має визначену формальну та змістовну структуру, що виконує роль комунікативного повідомлення з інформацією про предмет реклами, з позитивною прагматичною настановою спонукати адресата до активної дії — придбати цей товар (Арешенкова, 2018).

В ході розгляду теоретичних конструктів було виявлено, що рекламно-інформаційним текстам притаманні такі лексичні особливості: вживання прецизійної та емоційно-оцінної лексики, слів з модальним значенням, абревіатур, фразових дієслів, особових займенників, термінів, вищого та найвищого ступенів прикметників і прислівників, присутність метафор, метонімії, уособлення, епітетів,

антитези, лексичних повторів, градації. Крім того виявлено, що найчастіше в англомовних рекламних текстах використовуються прості називні речення спонукального типу, пасивні конструкції, імперативні форми дієслова й інверсія.

Отже, рекламний дискурс — це комунікативна структура, фреймові стратегії функціонування якої у комунікативному просторі реклами визначаються комплексною взаємодією фреймів автора, предмета, адресата та мети рекламного дискурсу, а отже він має великий комунікативний потенціал, який дозволяє активізувати різноманітні вербальні та екстравербальні засоби для адекватного відображення антропоцентричних, когнітивних, комунікативно-функціональних, соціальних та культурологічних факторів контекстуалізації, що формують жанровий контекст рекламного дискурсу з метою реалізації авторської прагматики та досягнення мети комунікації.

Сьогодні реклама виступає засобом маніпулювання підсвідомістю споживачів. Маніпуляція передбачає спотворення та приховування дійсно правдивої інформації. На сучасному етапі розвитку суспільства реклама активно імплементує у масову свідомість соціальні цінності та визначає моделі поведінки.

Сукупність знань, необхідних для інтерпретації рекламного тексту, може бути представлена у вигляді основних структур уявлення знань, які в когнітивній лінгвістиці прийнято називати концептами, фреймами, скриптами, пропозиціями і т. д.

Л. А. Нефьодова систематизувала різні трактування фрейма в сучасній лінгвістиці і прийшла до висновку про те, що:

«1) теорія фреймів Ч. Філлмора представляє групи слів як якусь єдину схематизацію досвіду (знання); ці групи мотивуються, визначаються і взаємно структуруються особливою конструкцією знання — фреймом. Таким чином, фрейм є одиницею знань, яка організована навколо якогось концепту і містить дані про істотне, типове, можливе для цього концепту в рамках певної структури (Т. А. ван Дейк; Р. Богранд і В. Дреслер);

2) фрейм трактується як структура даних для представлення стереотипної ситуації (М. Мінський);

3) фрейм визначається як тип когнітивної моделі, яка репрезентує знання і думки, пов'язані з конкретними, часто повторюваними ситуаціями (Ф. Унгерер, Х.-Й. Шмідт);

4) фрейм інтерпретується і як структура знання, що об'єднує численні області, асоційовані з даною лінгвістичною формою (Дж. Тейлор)» (Нефьодова, 2003: 9–10).

На думку О. С. Кубрякової, фрейм — «це когнітивна карта слова, яку можна розглядати:

1) як відображення найбільш уживаних контекстів слова;

2) як констатацію всіх напрямків, за якими йдуть перетворення семантики слова;

3) як рекомендацію до повнішого лексикографічного подання знань» (Кубрякова, 2012: 96).

Різноманітна тематика рекламних текстів та широкий спектр лінгвістичних засобів, які використовуються в процесі їх породження, ускладнюють виявлення інтегральних ознак дослідження текстів. Але, оскільки фрейм втілює «комунікативну мовленнєву модель» (Гончаренко, 1989: 8), за основу фрейма рекламного повідомлення і його текстової реалізації — рекламного тексту — можна прийняти модель комунікації.

У цьому випадку в якості основних його слотів виокремлюють: відправник рекламного повідомлення; адресат рекламного повідомлення; торгова пропозиція; предмет рекламного повідомлення; рекламний хронотоп (час і місце, тобто обставини ситуації). Взаємозалежність фреймів автора, предмета та адресата рекламного дискурсу впливають на реалізацію фрейма мети рекламного дискурсу і, відповідно, на ступінь його комунікативної ефективності. Фрейми автора, предмета, адресата та мети рекламного дискурсу актуалізуються на всіх рівнях рекламного тексту: структурно-композиційному, структурно-тематичному, лексичному, лінгвостилістичному (Гофман, 2003). Фреймоактивізуючі вербальні та екстравербальні засоби стають основними засобами когезії, що творять когерентний текст та дискурс, який відповідає комунікативно-функціональним особливостям комунікації у сфері реклами (Коляденко, 2013).

Фреймінг відіграє ключову роль у рекламі та PR, оскільки він здатний безпосередньо переконувати споживача в будь-чому. Від того, як текст, що продає, «зачепить» потенційного покупця, залежить, наскільки ефективною буде вся рекламна кампанія. Тож встановлюючи певні рамки, особливо при використанні лінгвістичних фреймів,

фахівець може відсікти непотрібні відомості про продукт і залишити дійсно важливе (Баранцова, 2020).

Завдяки практичному аналізу були встановлені такі результати щодо засобів відтворення композиційних і лінгвістичних фреймів англійських рекламно-інформаційних текстів українською мовою.

Найпопулярнішою стратегією при перекладі рекламних текстів є спосіб прямого перекладу:

The BisQ T Models offers a refined and multifunctional design aesthetic (LCD Monitors). — Модель BisQ T пропонує очищений і мультифункціональний естетичний дизайн.

Start the day with great impulse (Coffee). — Почни день з великого імпульсу.

Your new phase of vision (LCD Monitors). — Ваша нова фаза бачення.

Отже з наведених прикладів бачимо, що прямим способом перекладу передаються стандартизовані рекламні тексти, що містять якнайменше специфічних етнокультурних ознак. Це — тенденція сучасної реклами в рамках процесу глобалізації.

Наступною є стратегія адаптації:

Jump in plasma technology (DHL). — Приєднуйся до плазмової технології.

Tchibo. Awaken the Senses (Tchibo Coffee). — Tchibo. Розбуди почуття.

Happily accommodate people and cargo (Toyota cars). — Успішно вміщає і пасажирів, і вантаж.

Отже, як бачимо з наведених прикладів, суть адаптації полягає у тому, що текст адаптується відповідно до особливостей мови перекладу. Частіше за все перед іноземною компанією-рекламодавцем постає проблема адаптації оригінального рекламного тексту. Причина тут, мабуть, у типологічних розходженнях української й англійської мов. Адже зміст фрази, яка в англійській мові виражається через зміни формальних характеристик слів, в українській передається через сполучення змісту декількох слів.

На рівні з цією стратегією знаходиться відсутність перекладу: *Hello Moto (Motorola); Just do it (Nike); Gucci by Gucci; It's a Sony; Incredible India*.

З розглянутих прикладів можна зробити висновок, що в україномовному середовищі загалом існують неперекладні фрейми, які не містять складних конструкцій.

Менш використовуваним є спосіб ревізії, який передбачає формулювання зовсім нового рекламного тексту:

Mazda CX-9. Big Yet Agile. — Mazda CX-9. Грай на повну.

Tea Can Do That (Lipton). — Вся сила чайного листа.

Let's make things better (Philips). — Змінимо життя на краще.

Найменш популярним виявився спосіб запозичення. Слоган «*Mr. Proper, Mr. Clean*.» в оригіналі він звучить так: «*Mr. Clean will clean your whole house and everything that's in it*». У перекладі була спроба відтворити мотив оригінального джинглу: «*З* «*Mr. Proper*» *веселіше, прибирати вдвічі швидше!*», проте значення трохи змінилось.

Таким чином, кожна зі стратегій має свої переваги та недоліки. Перша стратегія має свої недоліки, тому що прямий переклад не здатен відтворити повну емоційну картину оригінальної реклами. Друга стратегія адаптації є найбільш вдалою, оскільки зберігає все, що виробник бажає донести до споживача, але адаптує текст під світогляд та менталітет споживачів іншомовних країн. Третя стратегія — відсутність перекладу — не буде зрозумілою всім тим, хто не зможе прочитати та сприйняти її мовою оригіналу. Відмінною рисою четвертої стратегії — ревізії — є цілковито нова подача рекламного тексту, при цьому інформативність першоджерела повністю втрачається. У п'ятій стратегії використовуються позитивні асоціації країни-виробника, що також не є дуже вдалим методом, тому що різні нації мають свою картину світу та сприймають речі по-різному.

В межах дослідження був проведений порівняльний аналіз рекламних текстів, орієнтованих на дітей та підлітків, англійською та українською мовами. Найпопулярнішим засобом при перекладі рекламних текстів, орієнтованих на дітей і підлітків, є спосіб заміни:

«Hungry? Grab a Snickers». — «Не гальмуй! Снікерсуй».

Ask For More (Pepsi). — Бери від життя все.

Know music. Know the beat (реклама музичних новин на каналі CNN). — Знаєш музику. Знаєш біт.

Розглянемо приклад епітету у підлітковій рекламі:

It's the real thing (Coca-Cola). — Це дійсно річ.

У наведеному рекламому тексті епітет перекладається шляхом граматичної заміни — прикметник *real* замінюється в українському варіанті прислівником *дійсно*, втім основний зміст оригінального тексту збережено.

На другому за частотою застосування рівні знаходиться спосіб модуляції:

Skittles... taste the rainbow. — Skittles: Спробуй веселку.

Менш популярними виявилися способи генералізації та конкретизації. Приклади:

The taste of paradise. — Райська насолода. Наведена метафора перекладається шляхом конкретизації задля досягнення більшої образності висловлення — англомовна лексема *taste* замінюється словом вужчої семантики *насолода*.

Think big (Imax). — Думай широко. У цьому прикладі використано генералізацію, де лексема *big* (основні значення якої «великий», «значний») перекладач замінює на слово *широко*, яке є вужчим за значенням. Крім того, відбувається граматична заміна — іменник в оригіналі замінюється прислівником в тексті перекладу.

Найрідшими виявилися додавання та опущення. Приклади:

Redbull gives you wings. — Redbull надає крила.

Наведену метафоричну конструкцію перекладено шляхом опущення займенника *you* в тексті перекладу.

The sweeter, the better (Italian kiss). — Ще солодше, ще краще. В даному прикладі використання додавання не суттєво впливає на зміст оригіналу, проте текст перекладу набуває більшої емоційності

Чоловіча та жіноча реклама характеризується наявністю певної лексики і синтаксичної структури, яка говорить про гендерну спрямованість тексту. Чоловічій рекламі властиві використання конкретної лексики, термінів, відсутність емоційної лексики, об'ємність рекламного оголошення, складні речення та структури, а жіночій рекламі — експресивна, виразна лексика, лексика високого стилю, згадка відомих особистостей, історичних дат і подій, відсутність технічної лексики і термінів.

Найпопулярнішим засобом при перекладі рекламних текстів, спрямованих на жіночу аудиторію, є спосіб модуляції, що супроводжується зміною рівня емоційного тону: *If you want to get rid of creases quickly and get on with enjoying life, choose Braun EasyStyle — your ironing made easy. — Якщо Ви хочете насолоджуватися всіма фарбами життя і при цьому виглядати на всі сто, то нова праска Braun EasyStyle — Ваш ідеальний вибір.*

Менш популярним виявився спосіб генералізації: *And its smart executions help to make every day's life easier. — А чудові технічні характеристики істотно полегшать Ваше повсякденне життя.*

Рідшою виявилася конкретизація: *The best companion for small or young households: CombiMax — a versatile performer that chops, purees, mixes, kneads, whips, beats, slices or grates. — Кращий помічник для молодої господині — це наш кухонний комбайн CombiMax, універсальний кухонний прилад, який здатний подрібнювати, змішувати, збивати, нарізати.*

Найменш використовуваним є спосіб додавання та опущення. Приклади:

Stainless Steel Soleplate: Delivers unsurpassed ironing performance in even the hardest to reach areas. — Stainless Steel Soleplate. Нове покоління прасок вирішує проблему важко розгладжуваних місць.

Такий прийом допомагає зробити текст реклами менш емоційним і більш нейтральним.

The Braun Impression Design Collection has been designed to display good taste. — Спеціальна лінія виробів компанії Braun, що отримала назву Impression Design Collection, була створена для того, щоб Ви могли продемонструвати свій тонкий смак і прикрасити свій будинок.

В цьому прикладі додавання змінює конотацію вихідного тексту, підкреслюючи характерне для жінок прагнення зробити свій будинок затишним і красивим.

Найпопулярнішим засобом при перекладі рекламних текстів, спрямованих на чоловічу аудиторію, є спосіб конкретизації: *The DBS is a technological tour-deforce wrapped in an exquisite body. — DBS — могутня сила, одягнена у франтуватий фрак.*

В цьому прикладі при перекладі відбувається зміна конотації, що допомагає створити образ автомобіля, призначеного саме для чоловіків.

Менш популярними виявилися способи заміни, додавання та опущення. В аналізі тексту спостерігалося використання граматичних замін при перекладі: *With its 600 Watt power, 15 speeds and unique Turbo function, the new Braun Multiquick is the right tool for those seeking professional results in all functions. — Мотор потужністю 600 ват і функція турборежиму перетворюють блендер Braun Multiquick на інструмент для справжнього професіонала.*

Крім трансформацій, для досягнення необхідного ефекту використовувався і такий прийом, як опущення: *It looks elegant and perfectly*

proportioned from every angle — with roof up or down. — З дахом або без нього з будь-якого ракурсу кабріолет вражає ідеальними формами і пропорціями.

Завдяки опущенню в даному прикладі досягається зниження образності реклами. Також використовувався прийом, протилежний опущенню, — додавання: *On the go or just at home these sporty analog watches keep you in style. — Де б ти не був, всі розуміють, що ти стильний хлопець.*

В даному випадку додавання супроводжується конкретизацією і граматичною заміною, що створює орієнтацію реклами виключно на чоловіків.

Рідшими виявилися способи модуляції та генералізації. Розглянемо особливості їх застосування.

Hood up or down, the lines of a DB9 Volante remain breathtakingly beautiful. — З дахом або без нього лінії і обводи DB9 Volante воістину зачаровують.

В даному прикладі спостерігається зниження рівня емоційного тону при перекладі, щоб зробити текст реклами більш спрямованим на чоловічу аудиторію. Як і модуляція, генералізація застосовується в одиничному випадку:

The V8 Vantage Roadster embodies the qualities that are integral to Aston Martin: Power, Beauty and Soul. — Родстер V8 Vantage поєднує всі якості, притаманні Aston Martin: міць, красу і характер.

В даному прикладі використання трансформації пояснюється необхідністю зробити текст перекладу сухішим і раціональнішим, тим самим, адаптувавши його виключно для чоловіків.

Висновки. Образні засоби мови активно використовуються при створенні рекламного тексту. Різноманітні способи словесного вираження, що підсилюють виразність, завжди є одним з принципів складання реклами. Рекламний текст включає в себе безліч екстралінгвістичних компонентів, при нехтуванні якими неможливо буде створити ефективний рекламний текст. Відмітною ознакою успішної реклами є гармонійне поєднання основної рекламної ідеї з тими засобами перекладу, які найбільше відповідають цій ідеї. Мета перекладача — використати всі знання теоретичних основ перекладу для передачі комунікативної функції оригіналу і дотримуватися таких критеріїв рекламного тексту як компактність, лаконізм, точність, конкретність.

Через специфіку реклами текст не повинен перекладатися буквально, тому що в цьому випадку він може втратити свій сенс і силу впливу на цільову аудиторію. Переклад рекламних текстів — це творчість на мовному рівні, тому рекламні тексти будуються з урахуванням лінгвокультурологічних особливостей відповідних груп населення.

У якості перспектив розглядаємо розширення матеріалу дослідження за рахунок вивчення композиційно-мовленнєвих фреймів на основі англійських політичних новин та їх реалізації в українському перекладі.

ЛІТЕРАТУРА

Арешенкова О. А. Комунікативно-прагматичні та стилістичні параметри рекламного тексту. Кр. Ріг: ФОП Маринченко С. В., 2018. 176 с.

Баженова Е. А., Протопопова О. В. Язык и стиль рекламы. *Стилистический энциклопедический словарь.* М.: Флинта: Наука, 2003. С. 635–642.

Банщикова М. А., Орешко В. М. О процессах лингвистической глобализации и интернационализации в современном обществе. *Вопросы прикладной лингвистики.* 2014. № 15–16. С. 10–17.

Баранцова І. О. Особливості перекладу англомовних рекламних текстів. *Perspective directions for the development of science and practice.* 2020. С. 125–127.

Бернадская Ю. С. Текст в рекламе. М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2008. 288 с.

Бехта І. Текст у парадигматичній системі наукових лінгвістичних концепцій кінця XX — початку XXI ст.: актуальні та віртуальні стратегії розвитку. *Дискурс іноземно-мовної комунікації*: колективна монографія. Л.: Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2002. С. 164–192.

Гончаренко В. В. Фреймы для распознавания смысла текста. К., 1989. С. 8–14.

Гофман И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта. М.: Институт социологии РАН, 2003.752 с.

Зірка В. В. Маніпулятивні ігри в рекламі: лінгвістичний аспект: монографія. Д.: Дніпропетровський національний університет: ІМА–прес, 2004. 290 с.

Киселёва А. В. Эволюционные тенденции и перспективы развития английского языка. *Вопросы прикладной лингвистики*. 2016. № 22. С. 48–61.

Коляденко О. О. Термін фрейм у лінгвістиці. *Термінологічний вісник.* 2013. Вип. 2 (1). С. 139–144.

Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. К.: Академія, 2001. 368 с.

Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка: Когнитивные исследования. М.: Знак, 2012. 208 с.

Нефедова Л. А. Когнитивный подход к интерпретации текста. Челябинск, 2003. 70 с.

Чижевська І. В. Комунікативний та інформаційний аспекти рекламного дискурсу: на матеріалі англомовної реклами. *Держава та регіони.* З.: Гуманітар. ун-т «Запорізький ін–т державного та муніципального управління», 2007. № 4. С. 55–60.

КОМПОЗИЦИОННО-РЕЧЕВЫЕ ФРЕЙМЫ АНГЛИЙСКИХ РЕКЛАМНО-ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕКСТОВ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В УКРАИНСКОМ ПЕРЕВОДЕ

Александра Попова

доктор педагогических наук, профессор кафедры перевода, теоретической и прикладной лингвистики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e-mail: alex-popova@ukr.net
ORCID ID http://orcid.org/0000–0002–6244–5473

Ирина Савалюк

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e-mail: irinasavalyumail.ru@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0001–8405–5989

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию особенностей воспроизведения фреймов английских рекламно-информационных текстов на украинском языке. Актуальность работы обусловлена насущной необходимостью рассмотрения специфики перевода текстов англоязычной рекламы и значимости воспроизведения при переводе композиционно-информационных фреймов рекламы. Целью исследования является теоретическое и практическое исследование специфики реализации композиционно-речевых фреймов английских рекламно-информационных текстов на украинском языке. Научная новизна заключается в выявлении специфики перевода ряда фреймов в рекламном дискурсе, ориентированном на определенные возрастные и гендерные категории потребителей. Рекламный дискурс — это коммуникативная структура, фреймовые стратегии функционирования которой в коммуникативном пространстве рекламы определяются комплексным взаимодействием фреймов различных слотов. В результате исследования автор приходит к выводу, что целью переводчика является использование всех знаний теоретических основ перевода для передачи коммуникативной функции оригинала и соблюдения таких критериев рекламного текста как компактность, лаконизм, точность, конкретность. Переведенные рекламные тексты — это средства, которые позволяют зарубежным компаниям получить известность и завоевать репутацию среди покупателей в других странах. Успех рекламной кампании напрямую зависит от качества перевода, который считается своего рода искусством и требует от переводчика не только хорошего владения

лингвистическими и стилистическими навыками, но и таких качеств, как креативность, меткость, осведомленность в культурных традициях языка перевода. При анализе мы определили, что необходимым условием перевода считается подбор соответствующих средств для передачи не только самого смысла рекламного сообщения, но к его экспрессивных, гендерных, возрастных и функциональных особенностей.

Ключевые слова: *рекламный дискурс, фрейм, перевод, рекламно-информационные тексты, массовая коммуникация, композиционно-речевые фреймы, функциональные стили.*

COMPOSITIONAL AND SPEECH FRAMES OF ENGLISH ADVERTISING AND INFORMATION TEXTS AND THEIR IMPLEMENTATION IN UKRAINIAN TRANSLATION

Oleksandra Popova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Translation and Theoretical and Applied Linguistics of the State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky"
Odesa, Ukraine
e-mail: alex-popova@ukr.net
ORCID ID http://orcid.org/0000–0002–6244–5473

Iryna Savaliuk

Master Student in Philology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky"
Odesa, Ukraine
e-mail: irinasavalyumail.ru@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0001–8405–5989

SUMMARY

The article is devoted to the study of the peculiarities of the reproduction of frames of English advertising and informational texts in the Ukrainian language. The relevance of the work is due to the urgent need to consider the specifics of the translation of English-language advertising texts, and the importance of reproduction in the translation of compositional and informational advertising frames. The aim of the study is a theoretical and practical study of the specifics of the implementation of compositional-speech frames of English advertising and informational texts in Ukrainian. Scientific novelty lies in the identification of the specifics of the translation of a number of frames in the advertising discourse, focused on certain age and gender categories of consumers. Advertising discourse is a communicative structure, the frame strategies of

which functioning in the communicative space of advertising are determined by the complex interaction of frames of various slots. As a result of the research, the author comes to the conclusion that the purpose of the translator is to use all knowledge of the theoretical foundations of translation to convey the communicative function of the original and to comply with such criteria of the advertising text as compactness, laconism, accuracy, and concreteness. Translated ad copy is a means that allows overseas companies to gain visibility and build a reputation with buyers in other countries. The success of an advertising campaign directly depends on the quality of its translation, which is considered a kind of art and requires from the translator not only good knowledge of linguistic and stylistic skills, but also such qualities as creativity, accuracy, awareness of the cultural traditions of the target language. During the analysis, we determined that a prerequisite for translation is the selection of appropriate means to convey not only the very meaning of the advertising message, but its expressive, gender, age and functional characteristics.

Key words: *advertising discourse, frame, translation, advertising and informational texts, mass communication, compositional speech frames, functional styles.*

REFERENCES

Areshenkova O. A. Komunikativno–pragmatichni ta stilistichni parametri reklamnogo tekstu [Communicative-pragmatic and stylistic parameters of advertising text].Kr. Rig: FOP Marinchenko S. V., 2018. 176 p.

Bazhenova E. A., Protopopova O. V. Yazyk i stil' reklamy [Language and style of advertising]. Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar'. M.: Flinta: Nauka, 2003. P. 635–642.

Banshchikova M. A., Oreshko V. M. O processah lingvisticheskoj globalizacii i internacionalizacii v sovremennom obshchestve [On the processes of linguistic globalization and internationalization in modern society]. Voprosy prikladnoj lingvistiki. 2014. № 15–16. P. 10–17.

Barancova I. O. Osoblivosti perekladu anglomovnih reklamnih tekstiv [Features of translation of English advertising texts]. Perspective directions for the development of science and practice. 2020. P. 125–127.

Bernadskaya YU. S. Tekst v reklame [Text in advertising.]. M.: YUNITI–DANA, 2008. 288 p.

Bekhta I. Tekst u paradigmatichnij sistemi naukovih lingvistichnih koncepcij kincya XX — pochatku XXI st.: aktual'ni ta virtual'ni strategiï rozvitku [Text in the paradigmatic system of scientific linguistic concepts of the end of XX — beginning of XXI century: actual and virtual development strategies]. Diskurs inozemno–movnoï komunikaciï: kolektivna monografiya. L.: Vid–vo LNU im. I. Franka, 2002. P. 164–192.

Goncharenko V. V. Frejmy dlya raspoznavaniya smysla teksta [Frames for recognizing the meaning of the text]. K, 1989. P. 8–14.

Gofman, I. Analiz frejmov: esse ob organizacii povsednevnogo opyta [Analysis of frames: an essay on the organization of everyday experience]. M.: Institut sociologii RAN, 2003.752 p.

Zirka V. V. Manipulyativni igri v reklami: lingvistichnij aspekt: monografiya [Manipulative games in advertising: linguistic aspect: monograph]. D.: Dnipropetrovs'kij nacional'nij universitet IMA–pres, 2004. 290 p.

Kiselyova A. V. Evolyucionnye tendencii i perspektivy razvitiya anglijskogo yazyka [Evolutionary tendencies and prospects of English language development]. Voprosy prikladnoj lingvistiki. 2016. № 22. P. 48–61.

Kolyadenko O. O. Termin frejm u lingvistici [The term frame in linguistics]. Terminologichnij visnik. 2013. V. 2 (1). P. 139–144.

Kochergan M. P. Vstup do movoznavstva: Pidruchnik dlya studentiv filologichnih special'nostej vishchih navchal'nih zakladiv [Introduction to Linguistics: A textbook for students of philological specialties of higher educational institutions]. Vidavnichij centr «Akademiya», 2001. 368 p.

Kubryakova E. S. V poiskah sushchnosti yazyka: Kognitivnye issledovaniya [In search of the essence of language: Cognitive research]. M.: Znak, 2012. 208 p.

Nefedova L. A. Kognitivnyj podhod k interpretacii teksta [Cognitive approach to text interpretation]. CHelyabinsk: 2003. 70 p.

Chizhevs'ka I. V. Komunikativnij ta informacijnij aspekti reklamnogo diskursu: na materiali anglomovnoї reklami [Communicative and informational aspects of advertising discourse: on the material of English advertising]. Derzhava ta regioni. Z.: Gumanitar. un–t «Zaporiz'kij in–t derzhavnogo ta municipal'nogo upravlinnya», 2007. № 4. C. 55–60.

Стаття надійшла до редакції 15.11.2021

УДК 81'255,2:502.12

https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-32

ОПЕРАЦІЇ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ НАУКОВО-ПОПУЛЯРНИХ СТАТЕЙ ЕКОЛОГІЧНОЇ ТЕМАТИКИ

Надія Приходько

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинского»
Одеса, Україна
e-mail: hale.grimm.25@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–7576–8167

Олександра Балацька

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинского»
Одеса, Україна

Ольга Ніколова

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинского»
Одеса, Україна

АНОТАЦІЯ

Робота присвячена дослідженню особливостей україномовного перекладу з англійської мови текстів статей науково-популярного підстилю. Особливу увагу приділено статтям екологічної тематики, яка є досить поширеною у сучасному світі. Актуальність роботи зумовлена потребою дослідження статей науково-популярного підстилю екологічної тематики як об'єкта перекладознавства та особливостей їхнього перекладу з англійської українською. Метою дослідження є аналіз перекладацьких операцій, що використовуються при перекладі текстів науково-популяр-

© Приходько Н., Балацька О., Ніколова О., 2021

ного підстилю екологічної тематики. Для досягнення мети необхідно визначити поняття науково-популярної статті як об'єкта перекладознавства та дослідити перекладацькі операції. Незважаючи на популярність науково-популярних статей (особливо екологічної тематики) у сучасному суспільстві, ця тема ще недостатньо вивчена. Об'єктом дослідження є тексти науково-популярних статтей, а предметом — операції, що застосовувались під час перекладу цих текстів. Матеріалом дослідження послугували тексти чотирьох статей, взятих з новинних сайтів BBC News UK та BBC News Україна. Переклад цих текстів здійснювався в рамках стратегії комунікативно рівноцінного перекладу, в межах якої були реалізовані тактики: передачі релевантної інформації, лінгвокультурної адаптації тексту, відтворення стилістичних характеристик тексту и стилістичної адаптації тексту та коректного оформлення інформації. При перекладі англомовних текстів науково-популярного підстилю українською мовою найчастіше використовуються такі перекладацькі операції, як пошук міжмовних та перекладацьких відповідностей, генералізація, конкретизація та перестановка в реченні.

Ключові слова: *науково-популярний підстиль, стаття, перекладацькі операції, екологічна тематика, переклад, науково-популярна стаття.*

Вступ. Найголовніша мета науково-популярного підстилю полягає у тому, щоб зацікавити широке коло читачів інформацією наукового характеру, незалежно від рівня їхніх знань та фахової підготовки. Основним завданням та функцією науково-популярного підстилю перш за все є привернення уваги звичайного читача до проблем певної галузі науки на відміну від власне наукового та навчально-наукового підстилів, основною функцією яких є подання та обґрунтування істинності нової інформації наукового характеру, а також ознайомлення з певною наукою у доступній формі, відповідно.

Привернути увагу можна завдяки викладенню нового наукового матеріалу певної галузі наук у доступній та цікавій формі, яка була б зрозуміла для широкого кола читачів. Це досягається завдяки добору певних мовних засобів, які мають бути менш строгими та одноманітними, а також більш доступними для розуміння масовому читачу. Вся увага автора тексту науково-популярного підстилю спрямована на подання матеріалу дохідливо, тому виклад будується від простого до складного, від добре відомого до нового.

Одним із жанрів текстів науково-популярного підстилю є статті, адресовані широкому колу читачів, що публікуються у неспеціальних журналах, на новинних інтернет-ресурсах тощо. Головною задачею цих статей є висвітлення актуальних проблем людства. У наш час еко-

логічний стан довкілля є актуальною тематикою, тому для дослідження були обрані статті цієї спрямованості.

При перекладі статей науково-популярного підстилю перед перекладачем постає проблема застосування певних перекладацьких операцій для відтворення англомовних явищ українською мовою, адже даний підстиль на відміну від власне наукового відрізняється наявністю певних стилістичних особливостей, притаманних публіцистичному, художньому і навіть розмовному стилям.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження є аналіз перекладацьких операцій, що використовуються при передачі текстів англомовних статей науково-популярного стилю екологічної спрямованості українською мовою.

Поставлена мета передбачає необхідність вирішення таких **завдань**: визначити поняття науково-популярної статті як об'єкта перекладу; дослідити перекладацькі операції застосовані при відтворенні текстів науково-популярних статей екологічної тематики з англійської мови українською.

Матеріали та методи дослідження. Матеріал дослідження складають тексти чотирьох сучасних науково-популярних статей на екологічну тематику, які були обрані з сайту новин BBC News UK англійською мовою та їхні відповідники з сайту новин BBC News Україна українською мовою.

У процесі дослідження використовувалися такі методи: *критичний аналіз наукових джерел* з метою виявлення теоретико-методологічних засад визначення поняття науково-популярної статті; *описовий метод* з метою збору та систематизації інформації про сутність статті науково-популярного підстилю як об'єкта перекладознавства; *метод суцільної вибірки* з метою формування масиву фактичних прикладів з чотирьох обраних науково-популярних статей екологічної тематики.

Результати та дискусія. Переклад — один із давніх видів діяльності людини. Існують підстави вважати, що як тільки на нашій планеті виникли різномовні людські племена, з'явилася і потреба в людях, які могли б слугувати посередниками при контактах між представниками різних племен (Комісаров, 2002: 84). Основне завдання перекладу полягає у тому, щоб максимально точно та повно передати інформацію тексту-оригіналу у тексті-перекладі.

У процесі перекладу за допомогою певних перекладацьких трансформацій створюється новий текст, адже певні явища мовою оригіналу можуть бути незрозумілі при їхньому дослівному відтворенні мовою перекладу. Тому перед перекладачем постають проблеми знаходження еквівалента у мові перекладу, а також адекватності перекладу.

Існує багато визначень понять «адекватність» та «еквівалентність». На думку В. Н. Комісарова (Комиссаров, 1990), ці поняття тісно пов'язані між собою, але не є тотожними. Він вважає, що еквівалентність являє собою смислову подібність одиниць мови оригіналу та мови перекладу. На відміну від неї адекватний переклад має більш широке значення.

Під еквівалентністю перекладу розуміють відносну спільність перекладу й оригіналу і водночас відсутність їхньої тотожності. Варто особливо підкреслити, що еквівалентність оригіналу і перекладу — це насамперед спільність розуміння інформації, що міститься в тексті, включаючи й ту, що впливає не тільки на розум, але і на почуття. Еквівалентність перекладу залежить також від ситуації породження тексту оригіналу і його відтворення в мові перекладу (Яблочнікова В. О., 2019).

Адекватність перекладу полягає у відтворенні єдності змісту і форми оригіналу засобами іншої мови. Адекватний переклад враховує і змістову, і прагматичну еквівалентність, не порушуючи при цьому жодних норм, є точним і без неприпустимих перекручень (Яблочнікова В. О., 2019).

Як зазначає Н. К. Гарбовський, «категорії еквівалентності та адекватності, що розглядаються у межах нової комунікативної ситуації, неминуче припускають реакцію на переклад його одержувачів, тобто споживачів нового мовного твору» (Гарбовский, 2005 : 311). Отже, еквівалентність та адекватність перекладу є основними критеріями оцінки якості перекладу.

Як було зазначено вище, переклад — це новий текст. Адже, за думкою В. Н. Комиссарова (Комиссаров, 2002), «абсолютна тотожність перекладу оригіналу недосяжна». Отже, текст-переклад ніколи не може бути повністю еквівалентним тексту-оригіналу за умови адекватності перекладу.

Науково-популярний текст є об'єктом дослідження багатьох наук. У наш час науково-популярні тексти широко поширені завдяки за-

собам масової інформації, Інтернету тощо. Велика кількість наукової інформації для широкого кола читачів перекладається з різних мов українською. Тому є важливим визначення науково-популярної статті як об'єкта перекладознавства.

Науково-популярний текст відрізняється від власне наукового тим, що він хоч і зберігає частково наукову термінологію, проте при цьому більше, ніж усі інші типи наукових текстів використовує емоційно-оціночні засоби. Він більш наочний, емоційний та доступніший, що й приваблює читача-нефахівця.

Тексти науково-популярного стилю характеризуються наявністю специфічних лінгвістичних і стилістичних засобів, котрі безпосередньо або опосередковано висловлюють позицію автора як представника певної культури стосовно проблеми, розглянутої у статті. Їх вживання пов'язане з необхідністю адекватно представити достовірну наукову інформацію в максимально доступній і цікавій формі, а також із бажанням автора переконати читача в правильності власної точки зору стосовно проблематики статті. Все це створює специфіку науково-популярної статті як особливого жанру науково-популярного підстилю. У таких текстах автор використовує й елементи художнього мовлення (епітети, порівняння, метафори), щоб зацікавити читача.

При перекладі текстів статей науково-популярного підстилю, взятих з цих сайтів, була використана стратегія комунікативно рівноцінного перекладу, адже саме таку стратегію доцільно використовувати під час перекладу текстів такого підстилю. У межах стратегії були реалізовані певні тактики. Такі як тактика передачі релевантної інформації, тактика лінгвокультурної адаптації тексту, тактика відтворення стилістичних характеристик тексту та стилістичної адаптації, а також тактика коректного оформлення інформації. При перекладі англомовних текстів науково-популярного підстилю українською мовою використовуються певні перекладацькі операції.

За В. В. Сдобніковим «системність тактик перекладу полягає у тому, що у межах використання певної тактики здійснюються деякі дії, чи операції, які об'єднуються загальною спрямованістю для вирішення певного завдання, співвідносного з використовуваною тактикою (Сдобников В. В., 2015). На його думку, під терміном «перекладацька операція» розуміють «будь-яку дію перекладача, спрямовану на вибір засобів перекладу з метою створення тексту перекладу». Пе-

рекладацькі операції включають два види дій: прийоми перекладу (за наявності перекладацьких проблем) та використання відповідностей (якщо проблеми відсутні).

Однією з важливих проблем у сучасному перекладознавстві постає проблема класифікації перекладацьких трансформацій. Перекладацькі операції використовують у межах перекладацьких трансформацій трьох типів. За Комісаровим (1990) перекладацькі трансформації поділяються на три групи:

1. Лексичні трансформації.
2. Граматичні трансформації.
3. Комплексні лексико-граматичні трансформації.

До лексичних трансформацій належать: транскрибування, транслітерація, калькування та лексико-семантичні заміни, такі як конкретизація та генералізація.

До граматичних трансформацій відносяться такі перекладацькі операції:

1) перестановка — спосіб перекладу шляхом зміни порядку слів у реченні мови перекладу;

2) граматична заміна — спосіб перекладу шляхом перетворення граматичної одиниці в оригіналі на одиницю мови перекладу з іншим граматичним значенням (один член речення у мові оригіналу перетворюється на інший член речення у мові перекладу);

3) функціональна заміна — спосіб перекладу шляхом перетворення функціональної одиниці в оригіналі на одиницю мови перекладу з іншим функціональним значенням (одна частина мови у мові оригіналу перетворюється на іншу частину мови у мові перекладу).

До комплексних лексико-граматичних трансформацій належать такі перекладацькі операції, як антонімічний переклад (заміна ствердної форми в оригіналі на негативну форму в перекладі), описовий переклад (трансформація, коли лексична одиниця вихідної мови замінюється словосполученням, яке дає більш повне пояснення чи визначення цієї одиниці мови оригіналу мовою перекладу), компенсація (трансформація, елементи сенсу, які були втрачені під час перекладу одиниці вихідної мови, передаються у тексті перекладу якимось іншим засобом, але зовсім необов'язково в тому ж самому місці тексту, що і в оригіналі), додавання, а також опущення комунікативно нерелевантної інформації.

Для аналізу перекладацьких операцій при перекладі науково-популярних статей екологічної тематики були обрані чотири статті з новинних інтернет-ресурсів:

– «Ditch 4K video and new tech to fight climate change» / «Дивись кіно у гіршій якості — допоможи врятувати планету»;

– «A new island of hope rising from the Indian Ocean» / «Острів надії. Як Мальдіви будують місто майбутнього в океані»;

– «Beer and crisps used to help tackle climate change» / «Як пиво і чіпси допоможуть боротися зі змінами клімату»;

– «Extinction: Conservation success set against 31 lost species» / «Зубри більше не на межі вимирання, але 31 вид зник назавжди — оновлений „червоний список"».

При перекладі назв цих статей використовувалися такі перекладацькі операції:

1) Використання міжмовних та перекладацьких відповідностей:

island — острів, hope — надія, beer — пиво, climat — клімат, crisps.

2) Генералізація:

the Indian Ocean — океан.

3) Антонімічний переклад:

Ditch 4K video — Дивись кіно.

4) Компенсація:

to fight climate change — допоможи врятувати планету.

5) Додавання:

Extinction: Conservation success set against 31 lost species. — Зубри більше не на межі вимирання, але 31 вид зник назавжди — оновлений червоний список.

6) Опущення комунікативно нерелевантної інформації:

Ditch 4K video and new tech. — Дивись кіно у гіршій якості.

Під час перекладу текстів обраних чотирьох науково-популярних статей екологічної тематики використовувалися всі три групи перекладацьких трансформацій (лексичні, граматичні та комплексні лексико-граматичні), а також наступні перекладацькі операції:

1) Використання міжмовних та перекладацьких відповідностей:

change — зміни, crisps – чіпси, steps — кроки,

brewery — пивоварня, potato — картопля,

fertiliser — добриво, fields — поля, emissions — викиди, devices – пристрої, гаджети, beer — пиво,

climat — клімат, environmentalists — екологи,
report — звіт, use – використовувати,
landscape — пейзаж, dual — подвійний,
ingenious — геніальний, year — рік, crop — врожай,
example — приклад, phone — телефон, screen — екран,
transparent — прозорий, power — сила,
digital — цифровий, countries — країни,
natural disasters — стихійні лиха.

2) Транслітерація при перекладі власних імен:

Peter Hammond — Пітер Геммонд.

3) Калькування:

the University of East Anglia — Університет Східної Англії.

4) Конкретизація:

Crisps firm Walkers has adopted a technique it says will slash CO_2 emissions from its manufacturing process by 70 %. — Фірма з виготовлення чіпсів Walkers застосувала технологію, яка, за її словами, зменшить викиди CO_2 в процесі виробництва на 70 %.

It has long been among the leaders in tackling carbon emissions... — Компанія вже давно є одним з лідерів у боротьбі з викидами вуглецю...

... it recently committed to eliminating all virgin plastic... — ... нещодавно вона взяла на себе зобов'язання вилучити увесь первинний пластик...

Streaming a television show in standard definition can shave a little off your carbon emissions, scientists at the UK's Royal Society says. — Перегляд серіалу у стандартній якості може допомогти вам зменшити вуглецевий слід. Про це йдеться у звіті вчених з Королівського товариства Британії.

They estimate such small moves could save up to 5 % of the emissions from a streaming service — a reduction comparable to what's achieved by running YouTube's servers on renewable energy. — За оцінками авторів, такі незначні кроки можуть заощадити до 5 % викидів стримінгових сервісів — таке зменшення можна порівняти із використанням для роботи серверів YouTube відновлюваних джерел енергії.

For the same reason, the report says buying a device second-hand — or sharing equipment — also reduce the share of so-called "embodied emissions". — З тієї ж причини у звіті зазначають, що придбання вживаного гаджета — або спільне використання обладнання — також зменшує частку викидів.

... Dr Bruno Oberle, director general of the IUCN, said ... — ...доктор Бруно Оберле, генеральний директор МСОП, зазначив...

5) Генералізація:

Tech firms must also play a part, by providing transparent information about the energy consumption of their digital products and services, the report recommends. — Фірми також мають зробити свій внесок — надавати прозору інформацію про споживання енергії їхніми цифровими продуктами та послугами.

Europe's largest land mammal was almost wiped out by hunting and deforestation a century ago, but numbers have now risen to over 6,000 in wild herds across the continent. — Найбільшого наземного ссавця Європи майже знищили полюванням та вирубкою лісів століття тому, але тепер чисельність тварин у диких стадах по всьому континенту зросла до 6000.

The recovery is regarded as a "conservation success" story. — Відновлення виду вважається історією «успіху збереження».

The firm has installed an anaerobic digester, which feeds potato waste to bacteria to produce useful methane. — Фірма також встановила анаеробний біореактор, який за допомогою бактерій виробляє з картопляних відходів корисний метан.

And, on a small screen, the viewer might not even notice the difference.

А на маленькому екрані ви можете навіть не помітити різниці.

Another simple way to save energy is for people streaming music to turn off any accompanying video if they're just listening, not watching, the authors say..

Ще один простий спосіб заощадити енергію — вимикати будь-яке супровідне відео, якщо ви просто слухаєте музику, а не дивитесь кліп..

6) Перестановка:

The fertiliser was trialled on potato seed beds this year, and next year Walkers will install CCm equipment at its Leicester factory to prepare for its 2022 crop. — Цього року добриво випробували на грядках з картоплею, а наступного року компанія Walkers встановить обладнання CCm на своїй фабриці в Лестері для підготовки до врожаю 2022 року.

Walkers brand owner, PepsiCo, is looking to extend the CCm project by feeding oats and corn with the "circular" fertiliser. — Власник торгової марки Walkers, PepsiCo, прагне розширити проєкт CCm — підживлювати їхнім добривом не лише картоплю, а також овес та кукурудзу.

David Wilkinson from PepsiCo's said: "This innovation could provide learnings for the whole of the food system, enabling the agriculture sector to play

its part in combating climate change. This is just the beginning of an ambitious journey, we're incredibly excited to trial the fertiliser on a bigger scale and discover its full potential". — "Це нововведення може стати прикладом для всієї продовольчої системи, що дозволить сільському господарству відігравати свою роль у боротьбі зі зміною клімату, — сказав представник компанії PepsiCo's Девід Вілкінсон. — Це лише початок амбіційної подорожі, ми дуже хочемо випробувати добриво у більших масштабах і розкрити весь його потенціал".

Moving computing from home or business desktops and on to the cloud can also help, because the cloud allows more efficient patterns of server use — so they don't consume energy while idle. — Також може допомогти переміщення даних із домашнього або робочого комп'ютера у хмарне сховище, оскільки хмара дозволяє ефективніше використовувати сервери — щоб вони споживали енергію в режимі очікування.

7) Граматична заміна:

The frogs have been hit by a deadly fungal disease... — Жаб вразила смертельна грибкова хвороба...

Europe's largest land mammal was almost wiped out by hunting and deforestation a century ago... — Найбільшого наземного ссавця Європи майже знищили полюванням та вирубкою лісів століття тому...

8) Функціональна заміна:

...can shave a little off your carbon emissions... — ...може допомогти вам зменшити вуглецевий слід...

9) Компенсація:

Creating fertiliser normally produces high CO_2 emissions, but the technology adopted by Walkers makes fertiliser without generating CO_2. — Виготовлення добрив, як правило, призводить до великих викидів CO_2, але ця нова технологія дозволить робити добриво без генерування CO_2.

10) Додавання:

CCm says it produces CO_2-based fertiliser at roughly the same price as the conventional product. — Компанія CCm заявляє, що виробляє добрива на основі CO_2 приблизно за тією ж ціною, що і звичайну продукцію..

...next year Walkers will install... — наступного року компанія Walkers встановить.

11) Опущення:

4K video streaming — also know as Ultra HD — on a phone generates about eight times more in emissions than standard definition (SD), it says. — Стри-

мінг відео у HD-якості на телефоні генерує приблизно у вісім разів більше викидів, ніж зі стандартною роздільною здатністю (SD)..

The report also suggests owning and using devices for longer before trading them in, because the emissions created in making a new device are significant. — У звіті пропоную ірми також мають зробити свій внесок.

Також необхідно зазначити, що деякі власні імена не були перекладені:

1) *Crisps firm Walkers... — Фірма з виготовлення чипсів Walkers...;*

2) *But a recent survey from by the Break Free From Plastic Campaign ranked it... — Але нещодавнє опитування Break Free From Plastic Campaign поставило;*

3) *Ian Burfield of BirdLife International. — Ян Берфілд з BirdLife International.*

В процесі перекладу чотирьох обраних статей науково-популярного стилю екологічної тематики найчастіше використовувались пошук міжмовних та перекладацьких відповідностей, перестановка у реченні, генералізація та конкретизація; досить комунікативно нерелевантна інформація була опущена, використовувалась операція компенсації та додавання, а також граматична заміна. Функціональна заміна була використана значно рідше. Під час перекладу власних імен найчастіше використовувались транслітерація та операція калькування, хоча деякі власні назви не були перекладені з англійської на українську.

Висновки. Отже, під час перекладу статей науково-популярного підстилю екологічної тематики у перекладача виникає багато проблем, пов'язаних з передачею англомовних явищ українською мовою. Переклад — складний процес. Тому при перекладі використовуються певні перекладацькі трансформації та перекладацькі операції, за допомогою яких створюється новий текст, який є адекватним та еквівалентним перекладом.

У наш час науково-популярні статті екологічної спрямованності досить поширені і це надає підстави для виявлення перекладацьких операцій, що застосовуються при перекладі таких текстів. В процесі перекладу досліджуваних нами чотирьох статей була використана стратегія комунікативно рівноцінного перекладу, оскільки тексти були перекладені для широкого кола читачів. В рамках цієї стратегії були реалізовані тактики передачі релевантної інформації, лінгво-культур-

ної адаптації тексту, відтворення стилістичних характеристик тексту та його стилістичної адаптації та коректного оформлення інформації.

Найчастіше під час перекладу власних імен були використані такі операції, як транслітерація (*Peter Hammond — Пітер Геммонд*) та калькування (*the University of East Anglia — Університет Східної Англії*), але деякі власні назви залишились неперекладеними (*Walkers, Break Free From Plastic Campaign, BirdLife International*). В процесі перекладу перекладач найчастіше звертався до пошуку міжмовних та перекладацьких відповідностей (*beer — пиво, climat — клімат, environmentalists — екологи, report — звіт, use — використовувати, landscape — пейзаж dual — подвійний*), операцій генералізації та конкретизації та перестановки у реченні. Також були застосовані такі операції: опущення, додавання, компенсація, граматична та функціональна заміни.

Проблема застосування перекладацьких операції при перекладі науково-популярних статей екологічної тематики є цікавою для вивчення. Ця тема доволі мало досліджена, хоча такі тексти (у тому числі їхній переклад) є популярними у суспільстві завдяки ЗМІ та Інтернету. Тому ця робота є підставою для проведення нових досліджень цієї спрямованості.

ЛІТЕРАТУРА

Гарбовский Н. К. Теория перевода. Москва : Изд-во МГУ, 2004. 544 с.

Гнедько Т. Н. Функционально-стилевой статус научно-популярного текста. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Філологічні науки. 2014. Книга 2. С. 47–52.

Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учебное пособие. М.: ЭТС, 2002. 424 с.

Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) М.: Высшая школа, 1990. 253 с.

Кулемина К. В. Основные виды переводческих трансформаций. *Вестник АГТУ*. 2017. Вып. 5. С. 143–146.

Сдобников В. В. Перевод и коммуникативная ситуация: монография. Москва: ФЛИНТА, 2015. 464 с.

Складчикова Н. В. Семантическое содержание метафоры и виды его компенсации при переводе. *Номинация и контекст* : сб. науч. тр. Москва, 1985. С. 21–29.

Четверікова О. Р. Комунікативні та лінгвокультурологічні передумови дослідження науково-популярного тексту. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. Серія: Філологічні науки. 2016. С. 178–183. Вип. 35.

Яблочникова В. О. Переводческая адекватность и эквивалентность. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 2019. № 38, том 1. С. 177–179.

BBC News Україна. URL: https://www.bbc.com/ukrainian
BBC News UK. URL: https://www.bbc.com/news/uk

ОПЕРАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНЫХ СТАТТЕЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

Надежда Приходько

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e-mail: hale.grimm.25@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–7576–8167

Александра Балацкая

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

Ольга Николова

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

АННОТАЦИЯ

Работа посвящена исследованию особенностей украиноязычного перевода с английского языка текстов статей научно-популярного подстиля. Особое внимание уделено статьям экологической тематики, достаточно распространенной в современном мире. Актуальность работы обусловлена необходимостью исследования статей научно-популярного подстиля экологической тематики как объекта переводоведения и особенностей их перевода с английского на украинский. Целью исследования является анализ переводческих операций, используемых при переводе текстов научно-популярного подстиля экологической тематики. Для достижения цели необходимо определить понятие научно-популярной статьи как объекта переводоведения и исследовать переводческие операции. Несмотря на популярность научно-популярных статей (особенно экологической тематики) в современном обществе, эта тема в настоящее время недостаточно изучена. Объектом исследования являются тексты научно-популярных статей, а предметом — операции, которые применялись при переводе

этих текстов. Материалом исследования послужили тексты четырех статей, взятых с новостных сайтов BBC News UK и BBC News Украина. Перевод этих текстов осуществлялся с использованием стратегии коммуникативно равноценного перевода, в рамках которой были реализованы тактики: передача релевантной информации, лингвокультурная адаптация текста, воспроизведение стилистических характеристик текста и стилистическая адаптация текста, а также корректное оформление информации. При переводе англоязычных текстов научно-популярного подстиля на украинский язык чаще всего используются такие переводческие операции как поиск межъязыковых и переводческих соответствий, генерализация, конкретизация и перестановка в предложении.

Ключевые слова: *научно-популярный подстиль, статья, переводческие операции, экологическая тематика, перевод, научно-популярная статья.*

OPERATIONS IN TRANSLATIONS OF POPULAR SCIENTIFIC ARTICLES OF ECOLOGICAL THEME

Nadiia Prikhodko
Master Student in Philology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky"
Odesa, Ukraine
e-mail: hale.grimm.25@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–7576–8167

Oleksandra Balatska
Master Student in Philology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky"
Odesa, Ukraine

Olha Nikolova
Master Student in Philology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky"
Odesa, Ukraine

SUMMARY

The work is devoted to the study of the peculiarities of the Ukrainian-language translation of the texts of articles of the popular science substyle from the English language. Particular attention is paid to articles on environmental topics, which are quite common in the modern world. The relevance of the work is due to the need to study articles of the popular scientific sub-style of environmental

topics as an object of translation studies and the peculiarities of their translation from English into Ukrainian. The aim of the study is to analyze the translation operations used in the translation of texts of the popular scientific sub-style of the ecological theme. To achieve this aim, it is necessary to define the concept of popular science article as an object of translation studies and to investigate translation operations. Despite the popularity of popular science articles (especially environmental topics) in modern society, this topic is currently insufficiently studied. The object of the research is the texts of popular science articles, and the subject is the operations that were used in the translation of these texts. The research material was the texts of four articles taken from the news sites BBC News UK and BBC News Ukraine. The translation of these texts was carried out using the strategy of communicatively equivalent translation. Tactics were implemented in it: the transfer of relevant information, linguistic and cultural adaptation of the text, reproduction of the stylistic characteristics of the text and stylistic adaptation of the text and the correct design of information. During the translation of the English-language texts of the popular scientific sub-style into the Ukrainian language translation operations such as search for interlingual and translation correspondences, generalization, concretization and permutation in the sentence are most often used.

Key words: *popular science subtyle, article, translation operations, environmental topics, translation, popular science article.*

REFERENCE

Garbovsky N. K. (2004). *Teoryia perevoda [Translation theory]*. Moscow: Publishing house MGU [In Russian]

Hnedko T. N. (2014). Funktsyonalno-stylevoi status nauchno-populiarnoho teksta [Functional and Style Status of Popular Science Text]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Filolohichni nauky — Scientific notes of NDU named M. Gogol. Philological sciences, Book 2*, 47–52 [In Russian]

Komyssarov V. N. (2002). *Sovremennoe perevodovedenye [Modern translation studies]*. Moscow: ETS [In Russian]

Komyssarov V. N. (1990). *Teoryia perevoda (lingvisticheskiye aspekty) [Translation theory (linguistic aspects)]*. Moscow: Vysshaya shkola [In Russian]

Kulemina K. V. (2017). Osnovnyye vidy perevodcheskikh transformatsiy [The main types of translation transformations]. *Vestnik AGTU — AGTU Bulletin, issue 5*, 143–146 [In Russian]

Sdobnikov. V. V. (2015). *Perevod i kommunikativnaya situatsiya [Translation and communicative situation]*. Moscow: FLINTA [In Russian]

Skladchikova N. V. (1985). Semanticheskoye soderzhaniye metafory i vidy yego kompensatsii pri perevode [The semantic content of the metaphor and the types of its compensation in translation]. *Nominatsiya i kontekst : sb. nauch. tr., Moskva — Nomination and context: collection of scientific treatises, Moscow*, 21–29 [In Russian]

Chetverikova O. R. (2016). Komunikatyvni ta linhvokul′turolohichni peredumovy doslidzhennya naukovo-populyarnoho tekstu [Communicative and linguocultural prerequisites for

the study of popular science text]. *Naukovyy visnyk Izmayil's'koho derzhavnoho humanitarnoho universytetu. Seriya «Filolohichni nauky» — Scientific Bulletin of Izmail State University for the Humanities. Philological Sciences Series, issue 35*, 178–183 [In Ukrainian]

Yablochnikova V. O. (2019). Perevodcheskaya adekvatnost' i ekvivalentnost' [Translation adequacy and equivalence]. *Naukovyy visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiya — Scientific Bulletin of the International Humanities University. Ser.: Philology*, *№ 38 Vol 1.*, 177–179 [In Russian]

BBC News Ukraine. URL: https://www.bbc.com/ukrainian.

BBC News UK. URL: https://www.bbc.com/news/uk.

Стаття надійшла до редакції 05.11.2021

УДК 821.112.2–14«19»
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-33

ПОЕТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТТЯ ДУШІ В НІМЕЦЬКОМОВНІЙ ПОВОЄННІЙ ЛІРИЦІ XX СТОЛІТТЯ

Наталя Романова

доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри німецької та романської філології Херсонського державного університету
Україна
e-mail: vissensvelt@gmail.com
ORCID ID https: //orcid.org/0000–0002–7444–3811

АНОТАЦІЯ

Термінологічна невизначеність поняття душі в психології зумовлює необхідність подальшого всебічного аналізу його вербалізації з використанням новітніх методів, орієнтованих на проникнення в механізми національної мовної творчості. Актуальність дослідження визначаємо й загальною спрямованістю сучасної лінгвопоетики на розгляд семантики художнього тексту в площині ментальних і психічних процесів, що дає змогу уточнити характер взаємодії між мовою та мисленням, між мовою та емоційною сферою особистості.

Метою наукової розвідки є з'ясування семантичного наповнення поняття душі в німецькомовній повоєнній ліриці XX століття.

У статті розкрито поняття Seele «душа», окреслено його синоніми, відображено лексичні засоби реалізації в текстовій тканині, простежено й співвіднесено географію, гендерний чинник та логіко-семантичні підходи до тлумачення природи душі, виокремлено та проаналізовано семантичні підгрупи, що позначають феномен. За допомогою кількісних показників встановлено «типову», «перехідну» й «нетипову» поетичну інтерпретацію. «Типова» поетична інтерпретація ґрунтується на індексі 3 і вище, «перехідна» має індекс 2, «нетипова» — індекс 1. Типовими підходами є філософський, психологічний, культурологічний та інтегрований (комбінований), перехідними постають космогонічний, релігійний, біологічний та науковий, нетиповими визнаємо сакральний підхід. Доведено етнічну, культурну й гендерну розбіжності в трактуванні душі, а також енциклопедичність поглядів поеток і поетів ФРН, селективність (вибірковість)

 © Романова Н., 2021

поеток і поетів НДР, Австрії, Швейцарії, периферійність (нехтування) — поеток і поетів Люксембургу.

Отримані висновки є суттєвими для з'ясування специфіки національної концептосфери певної культури та типів варіантних мовних відповідників у ході відтворення спільного етнокультурного змісту.

Ключові слова: *душа, поетка, поет, ФРН, НДР, Австрія, Швейцарія, Люксембург, поетична інтерпретація, семантика.*

Вступ. Проблема об'єктивації душі в лінгвістиці не нова. Її осмислення реалізується через загальнокультурний, філософський, релігійний (Носенко, 2007: 346), психологічний, когнітивний, зіставний (Зуева, 2013; NDiaye, Мусатаева, 2020: 70) та інші аспекти (Ерофеева, 2014; Пименова, 2009: 130; Романова, 2017: 76–77; Стрельников, Стрельникова, 2008: 179–190). Загальнокультурне тлумачення включає в себе пряме й переносне значення. Пряме значення маніфестує, з одного боку, «життєвий принцип», «внутрішній» (психічний) «світ живої істоти, життєву силу», «характер людини», з іншого — «людину як носія добродушності й безкорисливості», переносне значення орієнтує на «духовний, керуючий центр, рушійну силу», людину як соціальну істоту, «глибинну суть чогось», а також указує на особливе ставлення мовця до предмета думки (WAHRIG, 2012: 853). Стосовно філософського контексту, то матеріалісти нехтують душею, ідеалісти визнають її духовним началом буття, антонімом матерії (Прохоров, 1982: 417), контактери номінують «матрицею з певним початковим складом енергій, який в процесі вдосконалення змінюється шляхом постійного наповнення чарунок новими енергіями» (Секлитова, Стрельникова, 2004: 48). В свою чергу, релігія розглядає феномен як «безсмертну частину людини», яку «охороняють, рятують, псують, гублять, продають злим, темним силам», якій «шкодять», яка «кається», «горить у пекельному вогні», «гіперкорислива», «неспокійна, занепокоєна, тривожна» (WAHRIG, 2012: 853), психологи, синтезуючи біологічний і суспільний компоненти, стверджують, що душа опосередковує внутрішній (невидимий) і зовнішній (видимий) світ людини, робить людину людиною (Минаева, 2005: 264), когнітологи акцентують увагу на розпредметненні знань певного етносу про душу через когнітивні моделі (концепти), що мають антропоморфні ознаки (Пименов, Пименова, 2009: 185), контрастивісти визначають специфіку й особливості душі крізь призму національної мови й культу-

ри (Хабибуллина, 2011) тощо. Доведено, що в поетичному тексті 90-х років ХХ століття душа постає в двох планах: більшою мірою в загальнокультурному, меншою в релігійному. Причини асиметричності вбачають у хронології, інтенціях, менталітеті, національності авторів та жанрі поезії (лірика) (Носенко, 2007: 348). Поезія, як слушно висновує В. Бріцин, невід'ємна від розмаїття відчуттів і почуттів, «душевних емоцій і рухів, які володіли поетом» (Бріцин, 2021: 39). Через емоційну сферу мовця можна долучитися до експліцитного й імпліцитного значень мовної одиниці (Korolova, Zhmayeva, 2021). У цьому контексті поняття душі пов'язане з психікою, психологією, мовою, культурою. Все це свідчить про актуальність вибору теми статті.

Метою дослідження є з'ясування семантичного наповнення поняття душі в німецькомовній повоєнній ліриці ХХ століття.

Для реалізації поставленої мети необхідно розв'язати такі **завдання:** коротко схарактеризувати емпіричний матеріал, укласти експериментальну картотеку, висвітлити семантичне наповнення аналізованого поняття в німецькомовних поетичних текстах 1945–1961 років.

Матеріали та методи дослідження. Поетична інтерпретація поняття душі ґрунтується на основі німецькомовної збірки вибраних поезій «Deutsche Lyrik Gedichte seit 1945», виданої відомим німецьким письменником, поетом, графіком, редактором Горстом Бінгелем у 1961 році. До антології увійшли поезії неординарних німецькомовних поеток і поетів Західної (ФРН) і Східної (НДР) Німеччини, Австрії, Швейцарії, Люксембургу. Критерії укладання книги охоплюють дебют поетки/поета після Другої світової війни, головний твір поетки/поета, написаний німецькою мовою після 1945 року, розмаїття повоєнної тематики й тип жанру (лірика, де домінують не тільки почуття, емоції і настрій, як уже зазначалось вище, а й новий, «революційний» або нестандартний погляд на війну), актуальність і значення проблематики та інтелектуальний читач. Останній постає як обізнана із літературним процесом на рівні автора особистість, тобто читачеві не потрібні ані коментар, ані тлумачення: ключ до авторського задуму він шукає самостійно, переживаючи емоції, не схожі на «стереотипні» (Bingel, 1978: 215–222). Розмірковуючи над природою художнього таланту, Г. Бінгель відзначає й місце та роль «обраних» поеток і поетів у людському житті: вони є медіумами й документалістами історії (там само: 227). Зрозуміло, що ці високі вимо-

ги відобразились і на поетичній інтерпретації поняття душі. Йдеться про духовний план та вічні цінності, як-от: любов, добро, істина, мораль, справедливість, свобода, вірність (Параскевич, 2005). «Духовність — основа менталітету кожної нації» (Голобородько, 2002: 337) протистоїть бездуховності, виявляється через совість поетки/поета, спрямування її/його інтересів і нахилів на пізнання та освоєння навколишнього світу. Одухотворена поезія змінює світ на фундаментальному рівні, рятує й очищає його від хаосу й беззаконня, об'єднує й окультурює лінгвоспільноту, народ, людство (Пірен, Ребкало, 2011). Детальний аналіз духовності як онтологичної властивості людини та ціннісних орієнтацій репрезентовано в студіях С. І. Донець (2017), О. Ю. Головіної (2016), О. І. Климишин (2012), С. В. Матяж, А. О. Березянської (2013) та ін.

Впадають у вічі класифікації поетичних текстів за тематичною, алфавітною, біографічною й бібліографічною ознаками. Виокремлюємо десять тем (1) «Einiges ist noch zu regeln», (2) «Wo uns die Jahre verdarben», (3) «Euere Siege waren vorübergehende nur», (4) «Die Erde bebt noch», (5) «Unterrichtet in der Liebe», (6) «In der Nacht dieser Welt», (7) «Was dich verwandelt», (8) «Wir schrieben Pamphlete mit Tau und mit Teer», (9) «Tanz aus metallner Figur», (10) «Herr, ich glaube», сто поеток і поетів, наприклад: І. Бахман (Австрія), В. Бехлер (ФРН), Г. Бендер (НДР), Г. Беш (Швейцарія), А. Кольц (Люксембург), три різновиди подачі біографічних даних: поширені (13–10 рядків), помірно поширені (9–7 рядків), непоширені (6–4 рядків).

Зауважимо, що біографічні дані структурують за п'ятьма категоріями: рік народження, місце народження, освіта, воєнне життя, список публікацій, бібліографію реалізують через назву поетичного твору за алфавітом та місцезнаходженням у збірці.

Наприклад:

NIC WEBER, geb. 1926 in Luxemburg, studierte in Paris, redigierte längere Zeit die Zeitschrift "Les Cahiers Luxembourgeois" und ist heute Redakteur bei Radio Luxemburg. Schreibt Prosa und Lyrik. Herausgeber der Anthologie "Junge Lyrik und Graphik aus Luxemburg" (1961). Veröffentlichungen u.a. in: "Die makabren Zeichnungen des merkwürdigen Herrn Schreib", "Streit-Zeit-Schrift", "Zyklen — beispielsweise".

In spitzlosem Horn *Seite 115* (Bingel, 1978: 252).

Кількість віршів варіює: від одного до шести.

Наприклад:

Юрген Бекельман, Рейнгарт Пауль Бекер, Томас Бернгард та ін. (одна позиція), Фелікс Бернер, Вольфганг Борхерт, Райнер Брамбах та ін. (дві позиції), Ганс Бендер, Горст Бінек, Йоганес Бобровський та ін. (три позиції), Вольфганг Бехлер, Макс Болігер, Ганс Магнус Енценсбергер та ін. (чотири позиції), Інгеборг Бахман, Вальтер Гелерер, Гюнтер Грас та ін. (п'ять позицій), Неллі Закс, Герта Крефтнер, Крістіна Лафант та ін. (шість позицій) (там само: 229–253).

Географію поширення та гендерний чинник аналізованих поетичних текстів унаочнено в таблиці 1.

Таблиця 1

Географічний та гендерний розподіл поеток і поетів за антологією «Deutsche Lyrik Gedichte seit 1945»

Країна	Абсолютна кількість		Приклад
	поеток	поетів	
ФРН	5	43	П. Гамм, М. Л. Кашніц
НДР	1	18	Г. Дейке, К. Рейніг
Австрія	5	9	К. Буста, П. Целан
Швейцарія	3	14	Е. Буркарт, Г. Р. Гільті
Люксембург	1	1	Н. Вебер, А. Кольц

Із табл. 1 видно, що максимальна кількість поеток (5) проживає у ФРН та в Австрії, поетів (43) — у ФРН, мінімальна кількість поеток (1) характерна для НДР та Люксембургу, поетів (1) — для Люксембургу. Отже, незважаючи на брак чоловіків після Другої світової війни, безробіття, економічну кризу, гіперінфляцію, домінують поети, що вказує на більш активну життєву позицію, багатий досвід та позитивну емоційну установку чоловіків. Звичайно, не можна нехтувати й темпераментом, характером і здібностями (Максименко, 2018: 236), які змінюються від умов життя (Черенько, 2021: 31). Нагадаємо, що повоєнна Європа була сповнена «нещасть і порожнечі», потребувала допомоги й підтримки цивілізованого світу (Європа після Другої світової..., 2021). Зокрема Німеччину було поділено на чотири окупаційні зони — радянську, американську, французьку та англійську, де формувалися органи нової влади, зароджувалися ідеї нової внутрішньої і зовнішньої політики, що привело до «глобального суперництва» й протистояння «Заходу» та «Сходу», «холодної війни», гонки

ракетно-ядерних озброєнь, «чорно-білого бачення світу» (Горбань, Білик, Дячук та ін., 2007: 303–310).

У межах тієї чи тієї країни співвідношення поеток і поетів непропорційне (ФРН, НДР, Австрія, Швейцарія) та пропорційне (Люксембург). Непропорційність оцінюємо за чотирма основними величинами: 1) надмірно велика, 2) відносно середня, 3) незначна, 4) мінімальна. Надмірно велика диспропорція трапляється в НДР і становить 18 індексів, відносно середню диспропорцію виявляємо в ФРН: поети переважають поеток у 8,6 раза, незначна диспропорція властива для Швейцарії: домінування поетів над поетками релевантне індексу 4,7, мінімальна диспропорція в Австрії орієнтує на індекс 1,8. Звідси випливає, що німецькі, швейцарські й австрійські жінки повоєнних років минулого століття, на відміну від люксембурзьких, відігравали другорядну роль у суспільстві та не конкурували з чоловіками в галузі літератури, яка вважалась «суто чоловічою справою» (Стяжкіна, 2015). Буття жінки минулого століття було обмеженим, замкненим на родині, чоловікові, дітях, господарстві (Откович, 2010: 6). На передній план висувається, з одного боку, проблема соціалізації емансипованої жінки, сенс її існування та становлення як особистості, з іншого — руйнування стереотипів щодо функцій жінки (Ковбасюк, Романова, 2008: 22–25).

У корпусі картотеки нараховуємо близько 70 фрагментів поетичних текстів з об'єктом спостереження, отриманих методом суцільного вибирання з 236 поезій загальним обсягом 205 сторінок. При цьому поняття душі маніфестовано словами *die Seele, sie*, *das Herz, herz, es*, *die brust, Brust*. Іменники *die Seele* і *das Herz* уживають в однині й множині, а також як перший (*Seele, Herz*) і другий (*Herz*) компоненти композитів. Пишуть традиційно — з великої букви й нетрадиційно — з малої (*das herz*). Варіативне написання може вказувати на неординарність мовця (автора/-ки, ліричного героя/-їні), особливе ставлення до душі, спосіб привернення уваги адресата тощо. Особові займенники *sie* і *es* функціонують у поетичному тексті як синоніми іменників *die Seele* і *das Herz*, усувають повтор номінації та диференціюють душу за дією (активна/пасивна), гендером (жіночий/нейтральний роди), вітальністю (жива/нежива) (Левицкий, 2004: 4–8). Крім того, ці займенники є одним із художніх засобів, що сприяють актуалізації цілісності, зв'язності й розгортанню поетичного тексту та

впливають на читача, спонукаючи його до роздумів і відкриття нових смислів (Петренко, 2008: 7–9).

Зауважимо, що черговість появи семантичних підгруп іменника *die Seele* і його морфологічного варіанта *sie* підпорядкована змісту емпіричного матеріалу.

Іменник *die Brust* і його фонетичний варіант *die brust* уживаються лише в однині, ілюструють неживу й живу матерію на тлі культурних і соціальних чинників.

У зв'язку з обсягом статті детальний аналіз семантики синонімів *sie, das Herz, herz, es*, *die brust, Brust* не передбачаємо.

Багатоплановість і багатогранність феномена зумовлює залучення гіпотетико-дедуктивного, структурно-семантичного, логіко-семантичного, описового, інтерпретаційно-текстового методів та прийому кількісного аналізу.

Результати та дискусія. Виокремлено близько десяти семантичних підгруп лексеми *die Seele*, що номінують:

1) уявну енергетичну матрицю зі знаннями пращурів певного роду

wer ertrüge das Menschsein
ohne das vorlaufende Wissen
wenns hoch kommt achtzig Jahr
das einzig endgültige Wissen
den Vorsprung ***der Seele***
jetzt und in der Stunde
die den Schalter öffnet (Kurt Leonhard Ein dürrer Lorbeerkranz / Bingel, 1978: 23). Матрицю розуміємо як різновид одухотвореної «каркасної конструкції для заповнення, накопичення й зберігання *якісних енергетичних станів*», згідно з програмою, розробленою Сутями — високорозвиненими особистостями, творцями й інженерами, помічниками Бога щодо здійснення Його задумів (Секлитова, Стрельникова, 2004: 89, 161). Тут душа пов'язана зі вселенськими енергіями, асимільованими Космосом і планетою Земля, а також із генетичною та історичною пам'яттю, процесом раціоналізації життєвого світу, що має цінність для мовця;

2) палке бажання фізичної й психологічної свободи, що звільняє від болю

Aus allem aufgehoben,
bist du ***der Wunsch der Seele,***
daß sie im tollsten Toben

sich nicht mehr quäle (Wolfgang Borchert Der Vogel / Bingel, 1978: 74), тобто душа має психічно-емоційне забарвлення, межує з божевіллям, сприймається у контексті ілюстрованої ситуації позитивно;

3) космогонічну годувальницю морської стихії

hier am Meer
mit seinen blauen Säuglingen,
die sich nähren
mondbesessen
an der ***Seelenamme*** (Nelly Sachs Hier, wo ich scheiterte im Salz / Bingel, 1978: 101). Отже, душа є позаземною фемінінною істотою, яка продукує життєдайну гірко-солону рідину для живлення частини Світового океану, оточеної суходолом планети Земля. За ступенем відособлення — це внутрішнє море *Meer*, тобто воно закрите від сполучення з океаном;

4) сукупність а) нещасливих і сумних танцюючих людей

So wirst du gehen; nicht heiter ist der Reigen,
ernst bist du eingereiht in einem stummen Zug,
wo ***arme Seelen*** *ihre schönen Häupter neigen* (Hans Jürgen Eggert Traurige Betrachtung / Bingel, 1978: 117). Сучасний танець, як відомо, є механізмом спілкування людей з іншими людьми, він дає змогу весело провести час, розслабитися, ближче познайомитись один з одним, створити танцювальний образ, «пластичний малюнок», продемонструвати етнічні традиції, глибинні почуття, емоційний стан тощо (Бистрицька, 2007: 96; Грибач, 2007: 65–66). Хоровод належить до найбільш давніх народних парних і водночас колективних імпровізованих танців, має тематико-обрядово-ігровий характер, органічно поєднує поезію, музику й хореографію. Зміст і завдання хороводу залежать від пори року. Формою хороводу є коло — символ життя і магічного початку всього живого (Лиманська, 2015). Звідси неподільність і чарунковатість, вічність і циклічність, динамічність і статичність, енергетична гомогенність і непорушність душі в фізичному просторі й часі; б) всіх страждених на Землі, що потребують божої милості

Ich will auch das noch mit ***den armen Seelen***
und allen Traurigen auf Erden teilen (Christine Lavant Dreifach so groß wie sonst an Erdentagen / Bingel, 1978: 190). Присутність емоції суму — одного із семантичних варіантів емоції горя — характеризує душу як біо-психо-планетарне явище, що перебуває під патронатом Вищих

Сил. Відбувається переосмислення статусу душі в межах формул «Космос — планета Земля», «космічна енергія — психічна енергія», «Бог — людина», «радісні люди — сумні люди». Метафорично душа еволюціонує, розкривається, поширюється, розкладається і змінюється;

5) партитуру до панахиди

Noten zu Trauermärschen, zu ***Seelenmessen,***

zu Totensonntagschorälen (Carl Guesmer Requiem / Bingel, 1978: 126). Як бачимо, в тлумаченні душі померлого співіснують церковна, ритуальна й емоційно маркована інформація, що чітко відмежовує мертвих від живих, праведних від грішних. Після панахиди — своєрідного очищення і звільнення мерця від гріхів — домовину забивали цвяхами. З одного боку, щоб присутні не заважали йому налаштуватися на «подорож», з іншого — щоб він не турбував живих, пішов у «інший» світ із миром (Шейнина, 2001: 312);

6) мертву нехрещену дитину, що хворіла й страждала

Beim weißen Oleander
begruben sie das Kind,
und horchten miteinander,
ob nicht der falsche Wind
den Nachbarn schon erzähle,
daß es ein wenig schrie,
eh seine ***ungetaufte Seele***
im Halstuch der Marie
erwürgt zum Himmel floh (Hertha Kräftner Dorfabend / Bingel, 1978: 128). Нехрещена душа належить не Богові й церкві, а родичам, її не поминають під час богослужіння, ховають за світськими звичаями без релігійної символіки, місце поховання позначають тумбою з табличкою, на якій містяться відомості про померлого. В наведеному прикладі нехрещену душу дитини транспортують у шарфі Божої Матері на небо, «до абсолютного світла й спокою» (Тресиддер, 2001: 235);

7) космогонічну субстанцію, локалізовану на планеті Земля

Und es trennt ein Riß ***die Seele*** *klaffend bis zum Sitz*

der Sterne (Urs Martin Strub Gemini: 145). Цим самим душа виявляє свою надприродність, первинність щодо тіла (Саух, 2003: 132–134);

8) молитву за упокій всіх померлих ***Allerseelen*** (Paul Celan Allerseelen / Bingel, 1978: 167). Така молитва дуже важлива для християн, оскільки

свідчить про їхню любов і турботу до ближнього. Молитва — відверта розмова з Богом — покращує або змінює становище (грішної) душі померлого в загробному світі. Розрізняють природну (фізіологічну) й неприродну (паталогічну, передчасну) смерть. Природна смерть — припинення життя організму без дії сторонніх смертоносних причин, неприродна — кінець життя під впливом шкідливих чинників. При цьому неприродна смерть кваліфікується як «насильницька (забій, убивство, самогубство, евтаназія) та ненасильницька (хвороба, отруєння, ураження струмом тощо) (Марчук, 1997);

9) час а) скорботи

gekostet, vertrunken, verträumt. Eine Stunde,

seelenverfinstert (там само); б) вічності

Herr, diese Stunde ist Dir untertan

wie ***die Unsterblichkeit meiner Seele*** (Max Bolliger Bekenntnis / Bingel, 1978: 214). Маємо не лише різний час та інтервал, а й різний його плин: перервний і безперервний. Скорбота через утрату близької людини, групи людей, (видатного) політичного чи громадського діяча, суспільне лихо тощо триває в межах звичаїв, традицій, культури. Зрозуміло, що кожна здорова людина реагує на таку втрату негативно, переживає її суб'єктивно, іноді потребує допомоги фахівця з психічного здоров'я. Прикро визнавати, що час не зцілює процес скорботи, а вчить жити, співіснувати з нею далі, прийняти як норму земного буття, зберігаючи пам'ять про когось. Щодо вічності, то у неї сакральний і релігійний зміст. Вона відображає ідеал етносу, є граничною межею між матеріальним і ідеальним (Шелюто, 2010: 95).

Отже, поняття душі постає масштабно (втілює енергетичні та космогонічні образи) та локально (тотожна образам лиха, часу, смерті), ідеально (космогонічна або духовна субстанція, енергетичний суб'єкт, психічний субстрат) та матеріально (церковна музика, небіжчик, люди).

Узагальнену поетичну інтерпретацію поняття душі в німецькомовній повоєнній ліриці ХХ століття відображено в таблиці 2, де скорочення «Кос.» означає космогонічний, «Кул.» культурологічний, «С» сакральний, «Р» релігійний, «Ф» філософський, «П» психологічний, «Б» біологічний, «Н» науковий, «І» інтегрований підходи. Останній підхід до зображення душі поеткою або поетом передбачає осмислення й поєднання різних поглядів, наприклад, космогонічного й са-

крального, релігійного й філософського, психологічного й культурологічного тощо. Знак «+» відповідає певній поетичний інтерпретації, знак «–» указує на її відсутність.

Таблиця 2

Різновиди поетичної інтерпретації поняття душі, за «Deutsche Lyrik Gedichte seit 1945»

Країна	Підхід								
	Кос.	С	Р	Ф	П	Б	Н	Кул.	І
ФРН	+	+	+	+	+	+	+	+	–
НДР	–	–	–	+	–	–	+	+	+
Австрія	–	–	+	+	+	+	–	+	+
Швейцарія	+	–	–	+	+	–	–	+	+
Люксембург	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Табл. 2 дає змогу зробити висновок, що поетична інтерпретація поняття душі корелює насамперед з географією. До прикладу, поетки й поети ФРН тлумачать душу енциклопедично, НДР, Австрії і Швейцарії — селективно (вибірково), Люксембургу лишають на периферії. Енциклопедичність охоплює космогонічний, сакральний, релігійний, філософський, психологічний, біологічний, науковий та культурологічний підходи, селективність розмежовуємо умовно на два типи розуміння суті поняття душі: гомогенний і гетерогенний. Гомогенний допускає використання аналогічних підходів у межах двох і більше країн, гетерогенний вказує на наявність різнорідності, неоднаковості підходів відповідно.

Наприклад:

гомогенність характерна для космогонічного (ФРН, Швейцарія), релігійного, біологічного (ФРН, Австрія), філософського, культурологічного (ФРН, НДР, Австрія, Швейцарія), психологічного (ФРН, Австрія, Швейцарія), наукового (ФРН, НДР), інтегрованого (НДР, Австрія, Швейцарія) трактування душі;

гетерогенність — лише для сакрального (ФРН).

Загалом поетичну інтерпретацію аналізованого поняття можна класифікувати умовно на три різновиди: 1) типову, 2) перехідну, 3) нетипову. Вододіл між наведеними різновидами лежить у кількісних покажчиках: індекс типової поетичної інтерпретації становить 3 і вище, перехідної — 2, нетипової — 1. За таких міркувань, типовими

є філософський, психологічний, культурологічний та інтегрований підходи, перехідними постають космогонічний, релігійний, біологічний та науковий, відповідно, нетипові апелюють до сакрального підходу. В межах типових підходів виокремлюємо формально ядерну й приядерну мотивацію. Ядерна мотивація має максимальні, приядерна відносно максимальні показники на тлі теоретично можливих. У цьому контексті ядерні мотивації еквівалентні філософії та культурі, приядерні — психології та інтеграції (див. приклади вище).

Висновки. Розгляд семантичного наповнення поняття душі в німецькомовній повоєнній ліриці ХХ століття дозволяє зробити такі висновки: die Seele — космогонічний інструмент створення навколишнього світу, a das Herz, herz, die Brust, brust — його фізично матеріалізовані продукти. Космогонічна еволюція Seelenamme зумовила появу психічної енергії у вигляді суму arme Seelen, що наповнила фізичний простір і час. Нейтралізація суму стала можливою завдяки релігії Allerseelen, що супроводжувалася піснею, музикою, танцем. Очевидною є холодність (байдужість) людей загалом Es schneite in Herzen і любов чоловіків до жінок зокрема an denen ihr Herz hängt. Душа еквівалентна поліфункціональній ємності, що вміщує, зберігає, трансформує та транспортує систему цінностей в тому числі істинні знання. Її структура крихка, просторові параметри антропологічні (глибина — в жінці, широта — в чоловікові) й антропометричні (атом, молюск, птах, квітка, небо). Енергетичний потенціал душі аналогічний температурі повітря, силі вияву емоцій інтересу, страху та радості. Душу можна змоделювати на основі сакральності та Любові. Розрізняють «свої» й «чужі» душі. Знак модальності «чужих» душ негативний, «своїх» — позитивний або нейтральний.

Перспективним уважаємо подальше дослідження семантичного наповнення поняття душі в сучасних німецькомовних художніх прозових текстах.

ЛІТЕРАТУРА

Байсан Д. В. Репрезентація концепту СВОБОДА в англійській, німецькій та українській лінгвокультурах. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Філологічні науки. 2013. 32 (1). С. 3–7.

Бистрицька С. О. Історія розвитку танцю від первісного ладу до часів Середньовіччя. *Печатное слово*. 2007. 2/23. С. 96–99.

Бріцин В. Модальний аспект інтерпретації поетичного тексту. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. *Лінгвістичні науки*. 2021. 32. С. 35–44.

Голобородько К. Концепт «ДУША» в структурі духовного поля (на матеріалі поезії Олександра Олеся). *Південний архів*. Філологічні науки. 2002. Вип. XIV. С. 336–340.

Головіна О. Ю. Духовність особистості: проблеми та перспективи психологічного дослідження. *Психологія і особистість*. 2016. 1 (9). С. 278–289.

Горбань Ю. А., Білик Ю. І., Дячук Л. В. та ін. Історія сучасного світу: соціально-політична історія XV–XX століть. Київ : Знання, 2007. 439 с.

Грибач Л. Б. Імпровізація як частина сучасної моделі музичного супроводу класичного танцю. *Печатное слово*. 1/22. 2007. С. 65 –67.

Донець С. І. Індивідуально-психологічні чинники духовного розвитку особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2017 2 (12). С. 22–27.

Ерофеева Л. А. Метафорический концепт SEELE (ДУША) в поэтической картине мира Р. М. Рильке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов : Грамота, 2014. № 4 (34), ч. III. С. 60–66. ISSN: 1997–2911

Європа після Другої світової здавалася сповненою нещасть і порожнечі. *Історична правда*. URL: https://www.istpravda.com.ua/reviews/2021/01/28/158899/ (дата звернення: 31.08.2021).

Зуева Е. А. Развитие понятий die Seele (душа) и der Geist (дух) в немецком языке. *Международный научно-исследовательский журнал*. Екатеринбург : МНИЖ, 2013. Вып. 8 (15), ч. 2. С. 100–101. ISSN: 2303–9868.

Климишин О. І. Духовність як онтична властивість людини. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна. 2012. 2 (2). С. 313–322.

Ковбасюк Л. А., Романова Н. В. Сучасні лінгвістичні теорії: лекційні, практичні, самостійні модулі та тести. Херсон : Видавництво ХДУ, 2008. 96 с.

Левицкий В. В. Основы сравнительной морфологии германских языков. Черновцы : Рута, 2004. 127 с.

Лиманська О. В. До питання витоків сакрального танцю. Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті. 2015. 3. С. 48–52.

Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 272 с.

Марчук А. І. Судова медицина. Київ : Генеза, 1997. 143 с.

Матяж С. В., Березянська А. О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]*. Серія: Соціологія. Вип. 213, т. 225. 2013. С. 27–30.

Минаева Н. С. К вопросу о понятии «душа» в психологии. *Известия Уральского государственного университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2005. 39. С. 253–265.

Носенко І. Концепт «душа» та можливості його поетичної інтерпретації у творчості Миколи Вінграновського. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Лінгвістика. 2007. Вип. 5. С. 345–349.

Откович К. Ілюзія свободи: образ жінки від традиціоналізму до модернізму. Київ : КАРБОН, 2010. 210 с.

Параскевич П. К. Не было епохи для поетів, але були поети для епох! *Печатное слово*. 2005. 2/13. С. 64–66.

Петренко Н. В. Займенник у віршованих текстах американської поезії: когнітивно-семіотичний та лінгвосинергетичний аспекти: автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.0.04. Харків : ХНУ ім. В. Н. Карізіна, 2008. 20 с.

Пименов Е. А., Пименова М. В. Антропоморфизм как один из способов концептуализации внутреннего мира. *З. Д. Попова, И. А. Стернин, В. И. Карасик и др. Введение в когнитивную лингвстику*. Севастополь : Рибэст, 2009. С. 184–212.

Пименова М. В. Концептосфера внутреннего мира человека. *З. Д. Попова, И. А. Стернин, В. И. Карасик и др. Введение в когнитивную лингвстику*. Севастополь : Рибэст, 2009. С. 128–183.

Пірен М., Ребкало В. Духовність особистості — основна цінність демократичного суспільства. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2011. 2. С. 228–236.

Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. Москва : Советская энциклопедия, 1982. 1600 с.

Романова Н. В. Поетичні погляди давніх германців на світ та емоції: семантико-етимологічне дослідження. Херсон : Айлант, 2017. 180 с.

Саух П. Ю. Філософія. Житомир : Видавництво ЖДПУ, 2003. 254 с.

Секлитова Л. А., Стрельникова Л. Л. Словарь космической философии. Москва : Амрита-Русь, 2004. 208 с.

Стрельников А. И., Стрельникова Л. Л. Откровения Космоса. Москва : Амрита-Русь, 2008. 576 с.

Стяжкіна О. Особистісний світ жінки-літератора в Україні у другій половині ХХ століття: спроба антропологічного аналізу. URL: https://uamoderna.com (дата звернення: 31.08.2021)

Тресиддер Дж. Словарь символов. Москва : ФАИР-ПРЕСС, 2001. 448 с.

Хабибуллина А. З. Концепт ДУШИ в русской и восточных литературах. *Учёные записки Казанского университета. Гуманитарные науки*. 2011. 153, 2. С. 275–285.

Черенько Л. М. Модель рівня життя в умовах соціально-економічної нестабільності. Київ : Інститут демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАН України, 2021. 423 с.

Шейнина Е. Я. Энциклопедия символов. Москва : АСТ ; Харьков: Торсинг, 2001. 591 с.

Шелюто В. М. Проблема сакрального як світоглядна проблема. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2010. 4. С. 94–101.

Bingel H. (Hrsg.). Deutsche Lyrik Gedichte seit 1945. München : dtv, 1978. 256 S.

Bingel H. Alphabetisches Verzeichnis der Autoren mit ihren Gedichten. Deutsche Lyrik Gedichte seit 1945. München : dtv, 1978. S. 229–253.

Bingel H. Nachwort. H. Bingel (Hrsg.). Deutsche Lyrik Gedichte seit 1945. München : dtv, 1978. S. 215–228.

Bulitta E., Bulitta H. Wörterbuch der Synonyme und Antonyme. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 1991. 800 S.

Korolova T., Zhmayeva N. Prosody of negative modality in translation. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки*. 2021. 32. С. 74–83.

NDiaye I. A., Мусатаева М. В погоне за жар-птицей... Языковая объективация концепта ДУША в казахской, русской и польской лингвокультурах. *Acta Neophilologica*. 2020. XXII (2). С. 67–82 DOI: 10.31648/an. 5585

WAHRIG. Wörterbuch der deutschen Sprache. München : dtv, 2012. 1152 S.

ПОЭТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОНЯТИЯ ДУШИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОЙ ПОСЛЕВОЕННОЙ ЛИРИКЕ XX ВЕКА

Наталья Романова

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкой и романской филологии Херсонского государственного университета
Украина
e-mail: vissensvelt@gmail.com
ORCID ID https: //orcid.org/0000–0002–7444–3811

АННОТАЦИЯ

Терминологическая неопределённость понятия души в психологии предопределяет дальнейший всесторонний анализ его вербализации с использованием новейших методов, ориентированных на проникновение в механизмы национального языкового творчества. Актуальность исследования детерминирована и общей направленностью современной лингвопоэтики на рассмотрение семантики художественного текста в плоскости ментальных и психических процессов, что позволяет уточнить характер взаимодействия между языком и мышлением, между языком и эмоциональной сферой личности.

Цель статьи — выяснение семантического наполнения понятия души в немецкоязычной послевоенной лирике XX века.

Раскрыто понятие Seele «душа», определены его синонимы, отражены текстовые лексические средства, прослежены и соотнесены география, гендерный фактор и логико-семантические подходы к толкованию природы души, выделены и проанализированы семантические подгруппы, обозначающие феномен, установлены типичная, переходную и нетипичную поэтическую интерпретацию. Типичная поэтическая интерпретация основывается на индексе 3 и выше, переходная имеет индекс 2, нетипичная — индекс 1. К типичным подходам относим философский, психологический, культурологический и интегрированный (комбинированный), переходные подходы связаны с космосом, религией, биологией и наукой, нетипичным признаем сакральный подход. Доказаны этническое, культурное и гендерное разногласия в трактовке души, а также энциклопедичность взглядов поэтесс и поэтов ФРГ, селективность (избирательность) поэтесс и поэтов ГДР, Австрии, Швейцарии, периферийность (пренебрежение) — поэтесс и поэтов Люксембурга.

Полученные результаты имеют существенное значение для выяснения специфики национальной концептосферы определенной культуры и типов вариантных языковых соответствий в ходе воспроизведения общего этнокультурного содержания.

Ключевые слова: *душа, поэтесса, поэт, ФРГ, ГДР, Австрия, Швейцария, Люксембург, поэтическая интерпретация, семантика.*

POETIC INTERPRETATION OF THE CONCEPT OF THE SOUL IN GERMAN POSTWAR LYRICS OF THE XX CENTURY

Natalia Romanova

Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor of German and Romance Philology Chair of Kherson State University
Ukraine
e-mail: vissensvelt@gmail.com
ORCID ID https: //orcid.org/0000–0002–7444–3811

SUMMARY

Terminological uncertainty of the concept of the soul in psychology necessitates further comprehensive analysis of its verbalization using the latest methods aimed at penetrating the mechanisms of national language creativity. The relevance of the study is determined by the general focus of modern linguistic poetics on the semantics of the literary text in the plane of mental processes, which allows to clarify the nature of the interaction between language and thinking, between language and emotional personality.

The purpose of summarized scientific research is to clarify the semantic content of the concept of the soul in the German-language postwar lyrics of the twentieth century.

The article reveals the concept of Seele "soul", outlines its synonyms, reflects the lexical means of realization in the text fabric, traces and correlates geography, gender and logical-semantic approaches to interpreting the nature of the soul, identifies and analyzes semantic subgroups that denote the phenomenon. Quantitative indicators establish a "typical", "transitional" and "atypical" poetic interpretation. "Typical" poetic interpretation is based on the index "3" and above, "transitional" has the index "2", "atypical" — the index "1". Typical approaches are philosophical, psychological, cultural and integrated (combined), transitional are cosmogonic, religious, biological and scientific, atypical are the sacred approach. The ethnic, cultural and gender differences in the interpretation of the soul, as well as the encyclopedic views of poets of Germany, the selectivityNosenko of poets of the GDR, Austria, Switzerland, outlying (neglect) of poets of Luxembourg are proved. The obtained conclusions are essential for clarifying the specifics of the national conceptosphere of a certain culture and the types of variant language equivalents in the course of reproduction of the common ethnocultural content.

Key words: *soul, poet, Germany, GDR, Austria, Switzerland, Luxembourg, poetic interpretation.*

REFERENCES

Baisan D. V. (2013). Reprezentatsiia kontseptu SVOBODA v anhliys'kiy ta ukrayns'kiy linhvokulturakh [Representing the concept FREEDOM in English and Ukrainian]. Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka: Filolohichni nauky, 32 (1). S. 3–7 [Proceeding of Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University: Philological Sciences, 32 (1). P. 3–7] [in Ukrainian]

Bystryts'ka S. O. (2007). Istoriia rozvytku tantsiu vid pervisnoho ladu do chasiv Seredniovichchia [History of dance development from the primitive system to the Middle Ages]. Pechatnoe slovo, 2/23. S. 96–99 [Printed word, 2/23. P. 96–99] [in Ukrainian]

Britsyn V. (2021). Modal'ny aspekt interpretatsii poetychnoho tekstu [Modal aspect of interpretation of poetic text]. Naukovyi visnyk Pivdennoukrains'koho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Linhvistychni nauky, 32. S. 35–44. [Scientific research issues of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky. Linguistic Sciences, 32. P. 35–44] [in Ukrainian]

Holoborodko K. (2002). Kontsept "DUSHA" v strukturi dukhoivnoho polia (na materiali poezii Oleksandra Olesia) [Concept "SOUL" in structure of spiritual field (based on poetry by Olexandr Oles)]. Pivdennyi arkhiv, Filolohichni nauky, XIV. S. 336–340 [South archives. Philological Sciences, XIV. P. 336–340] [in Ukrainian]

Holovina O. Iu. (2016). Dukhovnist' osobystosti: problem ta persperkyvy psykholohichnoho doslidzhennia [Spirituality of the personality: problems and prospects of psychological research]. Psykholohiia I osobystist', 1 (9). S. 278–289 [Psychology and personality, 1 (9). P. 278–289] [in Ukrainian]

Horban Iu. A., Bilyk Iu. I., Diachuk L. V. ta in. (2007). Istoriia suchasnoho svitu: sotsialnopolitychna istoriia XV–XX stolit [History of the modern world: social-political history of the XV–XX centuries]. Kyiv: Znannia. 439 p. [in Ukrainian]

Hrybach L. B. (2007). Improvizatsiia iak chastyna suchasnoi modeli muzychnoho klasychnoho tantsiu [Improvisation as part of modern model of musical accompaniment of classic dance]. Pechatnoe slovo. 1/22. S. 65–67 [Printed word, 1/22. P. 65–67] [in Ukrainian]

Donets S. I. (2017). Indyvidual'no-psykholohichni chynnyky dukhovnoho rozvytku osobystosti [Individual and psychological factors of spiritual development of personality]. Problemy suchasnoi psykholohii, 2 (12). S. 22–27 [Problems of modern psychology, 2 (12). P. 22–27] [in Ukrainian]

Erofeeva L. A. (2014). Metaforichesky kontsept SEELE (DUSHA) v poeticheskoy kartine mira R. M. Rilke [Metaphorical concept of the SEELE (SOUL) in the poetic picture of the world R. M. Rilke]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii I praktiki, 4 (34). Ch. III. S. 60–66. ISSN: 1997–2911 [Philological Sciences. Theory and Practice, 4 (34). P. III. P. 60–66. ISSN: 1997–2911] [in Russian]

(2021). Evropa piuslia Druhoi svitovoi zdavalasia spovnenoiu neschast I porozhnechi [Europe after World War II seemed full of misery and emptiness]. Istorychna Pravda URL: https://www.istpravda.com.ua/reviews/2021/01/28/158899/ (data zvernennia: 31.08.2021) [Historical Truth URL: https://www.istpravda.com.ua/reviews/2021/01/28/158899/ (date of application: 31.08.2021] [in Ukrainian]

Zueva E. A. (2013). Razvitie poniatiy die Seele (dusha) I der Geist (dukh) v nemetskom iazyke [Development of the concepts of die Seele (soul) and der Geist (spirit) in German]. Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'sky zhurnal, 8 (15). Ch. 2. S. 100–101. ISSN: 2303–9868 [International research journal, 8 (15). P. 2. P. 100–101. ISSN: 2303–9868] [in Russian]

Klymyshyn O. I. (2012). Dukhovnist iak ontychna vlastyvist' liudyny [Spirituality as an ontic property of man]. Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykholohichna, 2 (2). S. 313–322 [Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychological series, 2 (2). P. 313–322] [in Ukrainian]

Kovbasiuk L. A., Romanova N. V. (2008). Suchasni linhvistychni teorii: lektsiini, praktychni, samostiini moduli ta testy [Modern linguistic theories: lectures, practical, independent modules and tests]. Kherson: University Press. 96 p. [in Ukrainian and German]

Levitsky V. V. (2004). Osnovy sravnitelnoy morfologii germanskikh iazykov [Basics of comparative morphology of Germanic languages]. Chernoivtsy: Ruta. 127 p. [in Russian and Germanic languages]

Lymanska O. V. (2015). Do pytannia vytokiv sakralnoho tantsiu [To the question of the origins of sacred dance]. Tradytsii ta novatsii u vyschiy arkhitekturno-khudozhniy osviti, 3. S. 48–52 [Traditions and Innovations in Higher Architectural and Artistic Education, 3. P. 48–52] [in Ukrainian]

Maksymenko S. D. (2018). Zahalna psykholohiia [General Psychology]. Kyiv: Center of educational literature. 272 P. [in Ukrainian]

Marchuk A. I. (1997). Sudova medytsyna [Forensic Medicine]. Kyiv: Genesis. 143 p. [in Ukrainian]

Matiazh S. V., Berezianska A. O. (2013). Klasyfikatsiia tsinnostey ta tsinnisnykh orientatsiy osobystosti [Classification of values and value orientations of the individual]. Naukovi pratsi. Seriia: Sotsiolohiia, 213, T. 225. S. 27–30 [Scientific works. Sociology series, 213. Vol. 225. P. 27–30] [in Ukrainian]

Minaeva N. S. (2005). K voprosu o poniatii "dusha" v psikhologii [To the question of the concept of "soul" in Psychology]. Izvestiia Uralskogo gosudarstvennogo universiteta, Seriia 2, Gumanitarnye nauki, 39. S. 253–265 [News of the Ural State university. Series 2, Humanities, 39. P. 253–265] [in Russian]

Nosenko I. (2007). Kontsept "dusha" ta mozhlyvosti yoho poetychnoi interpretatsii u tvorchoisti Mykoly Vihranovs'koho [The concept of the soul and the possibility of its poetic interpretation in the creation of Mykola Vihranovsky]. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia "Linhvistyka", 5. S. 345–349 [Scientific Bulletin of Kherson State University. Series "Linguistics", 5. P. 345–349] [in Ukrainian]

Otkovych K. (2010). Iliuziia svobody: obraz zhinky vid tradytsializmu do modernizmu [The illusion of freedom: the image of a woman from traditionalism to modernism]. Kyiv: KARBON. 210 p. [in Ukrainian]

Paraskevych P. K. (2005). Ne bulo epokhy dlia poetiv, ale buly poety dlia epoch! [There was no epoch for poets, but there were poets for epochs!]. Pechatnoe slovo, 2/13. S. 64–66 [Printed word, 2/13. P. 64–66] [in Ukrainian]

Petrenko N. V. (2008). Zaimennyk u virshoivanykh tekstakh amerykanskoi poezii: kohnityvno-semiotychny ta linhvosynerhetychny aspecty [Pronoun in the American Poetic Texts: Cognitive, Semiotic and Linguosynergetic Aspects]. Dissertation abstract candidate of philology sciences. Kharkiv: Karazin National University. 20 p. [in Ukrainian and English]

Pimenov E. A., Pimenova M. V. (2009). Antropomorfizm kak odin iz sposobov kontseptualizatsii vnutrennego mira [Anthropomorphism as one of the ways to conceptualize the inner world]. Z. D. Popova, I. A. Sternin, V. I. Karasik I dr. Vvedenie v kognitivnuiu lingvistiku [Introduction to cognitive linguistics]. Sevastopol: Ribest. P. 184–212 [in Russian]

Pimenova M. V. (2009). Kontseptosfera vnutrennego mira cheloveka [The conceptosphere of the inner world of a person]. Z. D. Popova, I. A. Sternin, V. I. Karasik I dr. Vvedenie v kognitivnuiu lingvistiku [Introduction to cognitive linguistics]. Sevastopol: Ribest. P. 128–183 [in Russian]

Piren M., Rebkalo V. (2011). Dukhovnist osobystosti — osnovna tsinnist demokratychnoho suspilstva [Spirituality of the individual — the main value of a democratic society]. Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy, 2. S. 228–236 [Bulletin of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine, 2. P. 228–236] [in Ukrainian]

Prokhorov A. M. (ed.) (1982). Sovetsky entsiklopedichesky slovar [Soviet encyclopedic dictionary]. Moskva: Sovet encyclopedia. 1600 p. [in Russian]

Romanova N. V. (2017). Poetychni pohliady davnikh hermantsiv na svit ta emotsii: semantyko-etymolohichne doslidzhennia [Poetic views of the ancient Germans on the world and emotions: semantic and etymological research]. Kherson: Ailant. 180 p. [in Ukrainian and German]

Saukh P. Iu. (2003). Filosofiia [Philosophy]. Zhytomyr: University Press. 254 p. [in Ukrainian]

Seklitova L. A., Strelnikova L. L. (2004). Slovar kosmicheskoy filosofii [Dictionary of cosmic philosophy]. Moskva: Amrita-Rus. 208 p. [in Russian]

Strelnikov A. I., Strelnikova L. L. (2008). Otkroveniia Kosmosa [Cosmic revelations]. Moskva: Amrita-Rus. 576 p. [in Russian]

Stiazhkina O. (2021). Osobystisny svit zhinky-literatora v Ukraini u druhiy polovyni XX stolittia: sproba antropolohichnoho analizu [Personal world of a woman writer in Ukraine in the second half of the XXth century]. URL: https://uamoderna.com (date of application: 31.08.2021] [in Ukrainian]

Tresidder Dzh. (2001). Slovar simvolov [The Hutchinson Dictionary of Symbols]. Moskva: FAIR-PRESS. 448 p. [in Russian]

Khabibullina A. Z. (2011). Kontsept DUSHI v russkoy I vostochnoy literaturakh [The concept of the SOUL in Russian and oriental literature]. Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Gumanitarnye nauki, 153, 2. S. 275–285 [Scientific notes of Kazan University. Humanitarian sciences, 153, 2. P. 275–285] [in Russian]

Cherenko L. M. (2021). Model rivnia zhyttia v umovakh sotsialno-ekonomichnoi nestabilnosti [Model of living standards in conditions of socio-economic instability]. Kyiv: Institute of Demography and Social Research named after M. V. Ptukha NAS of Ukraine. 423 p. [in Ukrainian]

Sheinina E. Ia. (2001). Entsiklopediuia simvolov [Encyclopedia of symbols]. Moskva: AST. 591 p. [in Russian]

Sheliuto V. M. (2010). Problema sakralnoho iak svitohliadna problema [The problem oft he sacred as a worldview problem]. Nauka. Relihiia. Suspilstvo, 4. S. 94–101 [Science. Religion. Society, 4. P. 94– 101] [in Ukrainian]

Bingel H. (Hrsg.) (1978). Deutsche Lyrik Gedichte seit 1945. München : dtv. 256 S. [in German]

Bingel H. (1978). Alphabetisches Verzeichnis der Autoren mit ihren Gedichten. Deutsche Lyrik Gedichte seit 1945. München : dtv. S. 229–253 [in German]

Bingel H. (1978). Nachwort. H. Bingel (Hrsg.). Deutsche Lyrik Gedichte seit 1945. München : dtv. S. 215–228 [in German]

Bulitta E., Bulitta H. (1991). Wörterbuch der Synonyme und Antonyme. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag. 800 S. [in German]

Korolova T., Zhmayeva N. Prosody of negative modality in translation. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки, 32. 2021. С. 74–83.

NDiaye I. A., Musataeva M. V. (2020). V pogone za zhar-ptitsey... Iazykovaia obektivatsiia kontsepta DUSHA v kazakhskoy, ruskoy I pol'skoy lingvokulturakh []. Acta Neophilologica, XXII (2). P. 67–82 DOI: 10.31648/an. 5585 [in Russian]

Мусатаева М. В погоне за жар-птицей... Языковая объективация концепта ДУША в казахской, русской и польской лингвокультурах. Acta Neophilologica, XXII (2), 2020. С. 67–82 DOI: 10.31648/an. 5585

WAHRIG (2012). Wörterbuch der deutschen Sprache. München : dtv. 1152 S. [in German]

Стаття надійшла до редакції 09.09.2021

УДК 811.111’581:003.074
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-34

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КОЛОРОНІМІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ

Тетяна Стоянова

кандидат філологічних наук, асистент кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна
e-mail: t.v.stoianova@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–0424–6783

Олена Коцабенко

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна
e-mail:actraelena15@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0003–0355–7683

Ольга Килимник

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено опису колоронімів у функціональному та перекладацькому аспектах, зокрема в аспекті їх адекватного відтворення у перекладі українською англомовних художніх творів. Колороніми досліджуються як лінгвістичні одиниці, що відзначаються високим ступенем адаптивності та варіативності залежно від досвіду та картини світу автора. Номінації кольору також аналізуються як культурні символи, носії певної ментальності та експресивності. Тема дослідження є актуальною з позиції функціонально-комунікативному підходу до перекладу.

© Стоянова Т., Коцабенко О., Килимник О., 2021

У роботі досліджуються різні типи англійських колоронімів та особливості їх відтворення у перекладі українською мовою. Дослідження провадилось на матеріалі оповідань «Кульбабове вино» Рея Бредбері та «Великий Ґетсбі» Френсіса Скотта Фіцджеральда. Колороніми реалізуються в художніх творах на лінгвістичному, екстралінгвістичному та культурному рівнях. Було підтверджено наявність символічного значення колоронімів у художніх текстах. Наявність асоціативного зв'язку з метальністю та світоглядом автора засвідчує релевантність символів для художнього перекладу. Було зроблено висновок про важливість адекватного відтворення колоронімів для якості перекладу. Задля збереження стилістичної специфіки вихідного твору, зокрема у частині відтворення колоронімів, перекладачі використовують влучні перекладацькі операції відповідно до обраної стратегії комунікативно рівноцінного перекладу. Серед перекладацьких операцій значне місце посідають перекладацькі трансформації. Перспектива вбачається у подальшому дослідженні колоронімів на іншому мовному матеріалі та в інших індоєвропейських мовах.

Ключові слова: *колороніми, символізм, перекладацькі операції, перекладацькі трансформації.*

Вступ. Поняття кольору є багатоаспектним міждисциплінарним поняттям, що має багато різних тлумачень. Колір досліджується фізикою (колірні частки і хвилі), хімією (молекулярний склад різних елементів і барвників), психологією (вплив кольору на емоційний стан), мистецтвознавством (принципи сполучуваності кольорів, колірні гармонії), культурологією (символічні значення кольору для будь-якої культури) і лінгвістикою. Ще давньогрецькі філософи та вчені довели, що найпершими в мові вербалізуються такі кольори, як білий, чорний і червоний.

У мовознавстві колороніми досліджуються як культурно марковані одиниці, значення яких не обмежується словниковою статтею, а може визначатись та модифікуватись контекстом комунікативної ситуації. Значення колоронімів у певному контексті художнього твору часто обумовлено особистісними культурними асоціаціями митця та його індивідуальним творчим і емоційним досвідом.

Дослідження специфіки найменувань кольору на сучасному етапі здійснюється лінгвістами Б. Берліном (Berlin, 1969: 178) і Е Рош (Rosch, 1975: 303–332).

У мовознавчих розвідках можна знайти такі терміни на позначення кольору: кольоропозначення, кольоронайменування, кольоролексема, ім'я кольору, колірний термін, термін кольору, вираз з колірним

компонентом, прикметник / іменник зі значенням кольору, колоронім, колоризм, слово з колірним значенням. Обраний нами термін колоронім використовували Г. В. Алієва (2001: 231–290), Н. Б. Бахіліна (1975: 224), Д. Н. Борисова (2008: 32–37), А. П. Василевич (2003: 95), А. Вежбицька (1997: 231–290) та А. П. Василевич (2003: 95).

Актуальність дослідження обумовлена потребою у систематизації тактик і операцій відтворення колоронімів у перекладі з англійською мови українською. Об'єктом дослідження є найменування провідних кольорів і відтінків у обраних англомовних творах художньої літератури та в їх українськомовних перекладах. Предметом дослідження є тактики і операції відтворення англійських колоронімів у перекладі обраних художніх творів українською мовою зі збереженням їх символічного потенціалу.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження є порівняння особливостей функціонування та засобів відтворення у перекладі українською мовою англійських колоронімів. Для досягнення визначеної мети передбачається вирішення низки завдань: 1) порівняти засоби вираження кольору на матеріалі обраних творів літератури; 2) здійснити класифікацію тактик і операцій перекладу англійських колоронімів українською; 3) визначити типові помилки вираження.

Матеріали та методи дослідження. Матеріал дослідження складають 117 сучасних англомовних колоронімів, відібраних із автентичних англомовних художніх творів — оповідання американського письменника-фантаста Рея Бредбері, *Dandelion Wine* (1987: 256), оповідання американського письменника-реаліста Френсіса Скотта Фітцджеральда *The Great Gatsby* (2008: 88) та їх перекладацькі відповідники у перекладах М. Пінчевського «Великий Гетсбі» (2016: 200) та В. Мітрофанової «Кульбабове вино» (2015: 432). У процесі дослідження використовувалися такі методи: *критичний аналіз наукових джерел* з метою висвітлити теоретико-методологічні засади дослідження колоронімів у англомовних художніх текстах; *описовий метод* з метою збору та систематизації інформації про загальну природу символічного навантаження колоронімів у художньому тексті; *метод суцільної вибірки* з метою сформувати масив фактичних прикладів; *інтерпретаційний* метод використано при тлумаченні змісту аналізованих одиниць у повноті їхніх зв'язків та відносин.

Результати та дискусія. У роботі колороніми досліджуються як мовні та культурні знаки, функціональним призначенням яких є як власне позначення та диференціація кольорів, так і використання у символічному значенні.

Колороніми як мовленнєві утворення є результатом кольорової номінації. Вони можуть бути представлені різнорівневими мовними одиницями (від морфем до надфразових єдностей). Проте відмінною семантичною характеристикою усіх колоронімів є прямий або асоціативний зв'язок з предметами об'єктивної дійсності як носіями певного кольору. На основі відібраних для комплексного лінгвістичного аналізу 117 англійських колоронімів було виокремлено основні кольори та їх відтінки.

Як засвідчив проведений аналіз експериментального матеріалу, семантика колоронімів реалізується одночасно на трьох рівнях: на лінгвістичному, екстралінгвістичному та культурному. Колороніми діють як мовні коди, що втілюють поняття, образи або ідеї.

Символи відіграють дуже важливу роль у перекладі, оскільки тісно взаємопов'язані з авторською ідеєю. Задля адекватної передачі колоронімів використовуються переважно перекладацькі трансформації, які дозволяють зберегти семантику англійських колоронімів та відтворити її засобами типологічно неспорідненої української мови.

Провідною особливістю палітри кольорів у автентичних англомовних творах «Великий Гетсбі» Ф. С. Фіцджеральда і «Кульбабове вино» Р. Бредбері та їх українських перекладах є поширеність основних кольорів чорно-червоно-білого ряду, а також їх відтінків.

У проаналізованих англомовних художніх оповіданнях вжито 11 провідних лексем-колоронімів англійської мови: *red, orange, yellow, green, blue, velvet, white, grey, black, pink, brown*. У кількісному відношенні серед основних кольорів та їх відтінків найбільше частотність має колірна лексема *green* (36). В українському перекладі найбільше число слововживань відзначено у колороніма *зелений* (35).

У структурному аспекті поряд із великою кількістю простих однослівних колоронімів, виражених прикметниками, в автентичних англомовних оповіданнях та їх перекладах на українську мову активно використовуються складні колороніми-композити, які репрезенту-

ють фрагменти авторської колірної картини світу і специфіку сприйняття кольору.

Колороніми-композити поділяються на такі групи: 1) двокомпонентні колороніми, які складаються з двох основ: перша основа позначає власне колір, друга — інтенсивність кольору, наприклад: *gold-bright, bright yellow, dark-green,* що перекладаються як *золотосяйний, яскраво-жовта, темно-зелений*; 2) двокомпонентні колороніми, які складаються з двох основ на позначення кольору, як наприклад: *brown-yello, blue white, red velvet, yellow-dark*, що перекладаються як *коричнево-жовті, блакитно-білі, червоно-оксамитові* та *жовто-чорні*; 3) колороніми-композити зі складом комбінованого характеру, що містять кольоровий компонент і компонент, що передає емоційно-естетичну оцінку, на кшталт: *red-fire, now blue-fire, now white-fire faces*, що перекладено відповідно як *обличчя всіх, хто висипав на веранди, запалахкотіли то червоною, то блакитною, то білою барвою*; 4) колороніми-композити, що включають основу на позначення кольору і одночасно основу зі значенням іменування предметів або конкретних реалій, які імпліцитно виражають або не виражають колірне значення.

Такі лексичні одиниці є більш типовими для англійської мови та найбільш повно відображають її національну специфіку. Саме вони є яскравою відмінною рисою кольорової палітри автентичних художніх текстів. Цей тип колоронімів-композитів складається з семантичних компоненти, які можуть позначати: 1) назви природних реалій (напр.: *white moon ice, red-fire, blue-fire, white-fire, yellow sunlight*); 2) назви мінералів і металів: (напр.: *lemon glass, color sky from iron to blue, green gold*); 3) соматизми: (напр.: *red-faced, red-brick, white-chalk, white-capped*); 4) назви предметів побуту (напр.: *yellow-toothed piano*); 5) найменування продуктів харчування (напр.: *black cake*).

В англійській мові *black* має яскраво виражене негативне значення, позначає колір сажі, вугілля, похмурий, сумний стан. В українській мові відповідник *чорний* має тотожне значення, може означати *підлий, злий*. Звернемося тепер до кольору *темний*, що в англійській мові відповідає *dark*. В українській мові цей колір позначає щось, що не пропускає світло, схоже з чорним кольором.

Можна проілюструвати висловлені міркування прикладами з проаналізованих творів та їх перекладів.

It was only important that the darkness filled the town like black water being poured over the houses, and that the cigars glowed and that the conversations went on, and on. — Важило тільки те, що містечко помалу затоплювала темрява, спадаючи на будинки, мов чорна вода, і що в цій темряві жевріли вогники сигар, і що розмова все точилася й точилася.

It was as if the whole ravine was tensing, bunching together its black fibers, drawing in power from sleeping countrysides all about, for miles and miles. — Здавалося, яр увесь напружується, напинає свої чорні жили, вбирає в себе міць із поснулої округи, на багато миль навколо.

Проте не завжди *black* перекладається як *чорний*. Нижче наведено приклад контекстуальної заміни, коли англійський колоронім *black* у перекладі за контекстом замінюється на *шоколадний*.

The street lights, like candles on a black cake, went out. — Вуличні ліхтарі миттю загасли, наче свічки на шоколадному торті до дня народження.

В інших випадках маємо генералізацію і заміну *black* у перекладі на українську лексему більш широкої семантики, *темний*.

He acknowledged the salutes of other, captains on yet other flowered porches, out themselves to discern the gentle ground swell of weather, oblivious to their wives chirping or snapping like fuzzball hand dogs hidden behind black porch screens. — Потім поважно кивав головою, відповідаючи на вітання інших капітанів, що також повиходили власними персонами на свої заквітчані веранди подивитися на тихе, лагідне надвечір'я, полишивши своїх дружин цвірінькати чи сердито дзявкати на манер болонок за темними сітками в розчинених дверях.

В українській мові існують два колороніма-відповідника для англійського *red — червоний* і *рудий*. Проте англійський прикметник *red,* крім значень *червоний, багряний, рум'яний*, має також іншу семантику, а саме є синонімом лексем *рудий* та *мідний*. Нижче наведемо декілька ілюстративних прикладів із матеріалу дослідження.

Little and kind of fat and not much hair and what there was was red. — Малий, трохи навіть товстуватий, волосся на голові зовсім мало, та й те якесь наче руде.

Золотий, тобто *колір золота*, спорідненій з жовтим у багатьох мовах, як у англійській, так і в українській. У переносному значенні *золотий* в українській мові вживається як синонім таких прикметників, як *цінний, дорогий, щасливий*. В англійській мові існують два слова зі значенням *золотий — golden* та *gold*. Прикметник *gold* позначає *зробле-*

ний із золота. Прикметник *golden* використовується для позначення золотого кольору і його відтінків, а також для опису золотих виробів, проте останнім більше характерно *gold*. У переносних значеннях частіше вживається *golden*, ніж *gold*.

Even Grandma, repeating and repeating the fine and golden words, even as they were said now in this moment when the flowers were dropped into the press, as they would be repeated every winter for all the white winters in time.

Навіть бабуся знов і знов повторюватиме ці прекрасні, золоті слова, так само, як їх сказано щойно, коли квіти висипали в прес, так само, як їх буде повторювано кожної зими, кожної білої зими ще багато років по тому.

Англійській колоронім *gold-bright* перекладається як *золотосяйний* і вживається у наведеному нижче контексті одночасно в прямому та переносному значенні.

Now discovering this rare timepiece, this clock gold-bright and guaranteed to run threescore and ten, left under a tree and found while wrestling.

Тільки тепер, зчепившись із Томом, знайшов отут, під деревом, цей рідкісний хронометр, цей золотосяйний годинник з гарантією безупинного ходу років на сімдесят.

В англійській мові кольорові позначення, виражені іменниками, утворені:

– за допомогою конверсії (*yellow, blue*);

– за допомогою додавання префіксів -ness (*blackness, yellowness)*.

Варто сказати, що позначення кольору можуть також бути виражені дієсловами. В українській мові ці форми утворюються шляхом додавання суфіксів, часто супроводжуючись префіксами (*чорніти, почорніти*).

В англійській мові позначення кольору виражаються дієсловом на основі двох моделей:

- *to get, turn, go+colour (to turn yellow);*
- *to color + -en (to blacken).*

Дієслова, отримані від основних позначень кольорів, можуть також утворювати дієприслівники і дієприкметники.

В англійській мові виправдано використання моделі *to get, turn, go+colour*. У таких конструкціях дієприкметник утворює не позначення кольору, а дієслово в їх складі.

Понад те, колороніми можуть бути виражені прислівником.

В українській мові ці позначення кольору утворюються на основі моделі до- + колоронім + -а (*дочерна, добіла, дочервона*). У англійській мові прислівники утворюються додаванням суфікса - (l)y (*greenly*).

Прості колороніми включають прикметники, що складаються з одного слова і не входять до числа основних.

Варто відмітити, що ці позначення кольору обмежені сферою вживання. Вони часто описують вигляд суб'єктів та об'єктів (*blond hair/ світле волосся*).

Подібні приклади часто мають усталені відповідності у мовах перекладу та не є проблемою для перекладача. До цієї групи входить 3 одиниці.

До цієї підгрупи також включені прикметники, утворені від назви будь-якого предмета (*swampy/болотний*).

Оскільки у світі з'являється все більше позначень для різних предметів, ця група постійно поповнюється новими лексемами. До неї входять 6 одиниць.

Варто зазначити, що такі прикметники викликають певні проблеми під час перекладу.

Так, наприклад, перекладач при зіставленні різних мовних картин світу не завжди може визначити, чи це прикметник з характеристикою кольору або матеріалу.

Прикладом такої проблеми може бути таке речення:

He fixed his bright, stuffed-fox, green-glass-eyed gaze upon that wonderful merchandize. — І він перевів погляд своїх блискучих, склисто-зеленкуватих, як у пугала лисиці очей на ту виставлену на продаж диковину.

Очевидно, що в даному контексті прикметник характеризує саме колір, а не матеріал, тому що людські очі не можуть бути зроблені зі скла.

Варто додати, що до цієї підгрупи включені також колороніми, виражені іменником.

Такі іменники не утворені від прямого колірного прикметника (як у першій групі), і є предметами та явищами, які викликають колірні асоціації у читача:

– *snow / сніг;*
– *charcoal / вугілля;*
– *light / світло;*
– *ash / зола.*

До цієї групи входять 14 одиниць.

Колороніми, виражені дієсловом, також є частиною цієї групи.

Такі дієслова не утворені від прямого колірного прикметника (як у першій групі) і є діями, які викликають колірні асоціації у читача:

– *burned / джгут*;

– *was bleeding / кровоточити*.

Також було проаналізовано загальну кількість колоронімів, виражених іменником, прикметником, дієсловом, дієприслівником / дієприкметником.

На першому місці опинилися колороніми прикметники — 89 одиниць (що не дивно, оскільки ця форма є найпоширенішою для позначення кольору).

Друге місце посіли кольороутворення-іменники — 31 одиниця (багато іменників містять колірний елемент, що дозволяє автору використовувати їх у колірній палітрі твору).

На третьому місці розташувалися дієприкметники та дієприслівники — 18 одиниць. Четверте місце віддано кольоропозначенням-дієсловам — 8 одиниць. На останньому місці опинилися прислівники — 2 одиниці.

На основі аналізу частоти вживання трансформацій при перекладі колоронімів у творах «Кульбабове вино» Р. Бредбері та «Великий Гетсбі» Ф. С. Фіцджеральда з англійської на українську виявили 117 випадків використання перекладацьких трансформацій.

З них вісімдесят три перекладацькі відповідності, тринадцять конверсій, дев'ять додавань, чотири смислових розвитків, п'ять генералізацій, три опущення.

Детальніше ознайомитися з частотністю перекладацьких трансформацій при перекладі творів з англійської на українську можна в таблиці нижче (таблиця 1).

Як видно з наведених даних, найчастіше перекладач вдавався до операції пошуку перекладацького відповідника.

Ця операція становить 71 % від усіх використаних операцій. Ця операція передбачає підбір найбільш точного еквівалента до одиниці, що перекладається.

На другому місці під час перекладу творів розташовується операція конверсії:

And now it was the Fourth of July with rockets slamming the sky and every porch full of now red-fire, now blue-fire, now white-firefaces, hers dazzling

bright among them as the last rocket died. — А там настало й Четверте липня, і затріщали, злітаючи в небо, ракети, і обличчя всіх, хто висипав на веранди, запалахкотіли то червоною, то блакитною, то білою барвою, а коли згас останній спалах, її обличчя і далі світилося ясніше від інших.

Таблиця 1

Кількісна характеристика перекладацьких трансформацій

Назва перекладацької трансформації	Кількість одиниць	Відсоток
Пошук перекладацького відповідника	83	71 %
Конверсія	13	11,1 %
Додавання	9	7,8 %
Генералізація	5	4,2 %
Змістовий розвиток	4	3,4 %
Вилучення	3	2,5 %
Разом	117	100 %

Ця операція була виявлена у 13 випадках, що становить 11,1 %.

На третьому місці слідує додавання:

And peering through, color sky from iron to blue.

А похмуре сіре небо заясніє блакиттю.

Додавання нових колоронімів може негативно вплинути на колірну палітру тексту. Найчастіше перекладач вдається до цієї операції з метою компансації раніше опущеного кольору.

Четверте місце займає генералізація, яка була використана у 5 випадках, що становить 4,2 %. Ця операція проявляється у заміні часткового загальним, видового поняття родовим:

He acknowledged the salutes of other captains on yet other flowered porches, out themselves to discern the gentle ground swell of weather, oblivious to their wives chirping or snapping like fuzzball hand dogs hidden behind black porch screens. — Потім поважно кивав головою, відповідаючи на вітання інших капітанів, що також повиходили власними персонами на свої заквітчані веранди подивитися на тихе: лагідне надвечір'я, полишивши своїх дружин цвірінькати чи сердито дзявкати на манір болонок за темними протимоскітними сітками в розчинених дверях.

У цьому випадку перекладач вважав зайвим конкретизувати колір сіток, позначивши їх темними. Однак, можна відзначити, що словникова відповідність *чорна* тут була б доречнішою.

Операція смислового розвитку (модуляція) зустрілася нам у 4 випадках (3,4 %) та розташувалася на п'ятому місці.

Ця трансформація дозволяє перекладачеві замінити словникову відповідність кольору контекстуальною, таким чином надаючи простір для творчості та самовираження.

В аналізованих творах ця трансформація торкнулася як основних колоронімів, так і неосновних.

Смисловий розвиток є семантичним і логічним аналізом ситуації, описаної в тексті, і полягає в семантичному розвитку такої ситуації.

Якщо висловлювання мови джерела та мови перекладу семантично пов'язані як причина та наслідок, перетворення допомагає надати сенсу та дотриматися норм мови перекладу.

Наприклад:

His face a mask of red, the curtain coming down fast and the women weeping. — Обличчя його, мов кривава маска, завіса падає, жінки плачуть.

Може здатися, що переклад *кривава маска* відхиляється від оригіналу *a mask of red*.

Однак дослівний переклад *червона маска* звучить недоречно і просторічно. Таким чином, перекладачеві вдалося адекватно передати атмосферу того, що відбувається.

Використання цієї операції при перекладі тексту оригіналу українською мовою мотивоване тим, що в англійській мові існує безліч складних конструкцій, які українською мовою не перекладаються буквально. Трансформація смислового розвитку допомагає вирішити цю проблему.

На останньому місці за частотністю знаходиться трансформація опущення, яка зустрілася нам лише 3 рази, що становило 2,5 %.

Така трансформація рідко є структурно обов'язковою, зазвичай вона обумовлена стилістичними міркуваннями та стосується надмірності, традиційної та нормативної в мові оригіналу та не прийнятої в мові перекладу:

Someone's following me, she whispered to the ravine, to the black crickets and dark-green hidden frogs and the black stream. — Хтось скрадається за мною, — прошепотіла вона до яру, до чорних цвіркунів, невидимих зелених жаб і чорного потічка внизу.

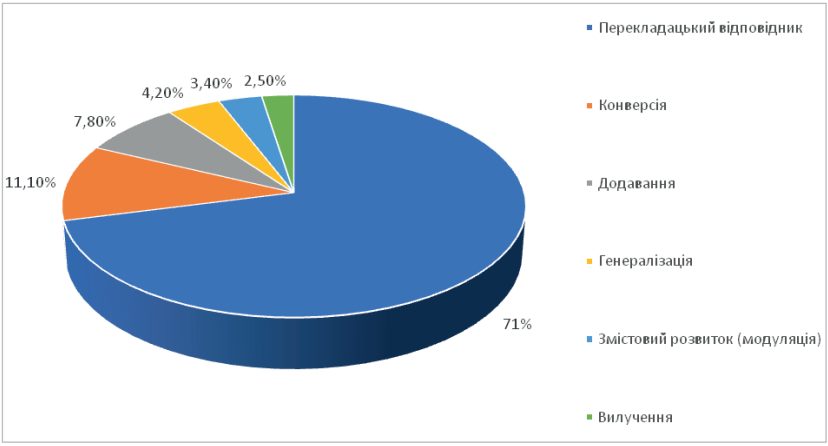
У цьому випадку було здійснено опущення лексеми *dark* (можливо, перекладач вважав її надмірною).

Задля збереження стилістичної специфіки оригіналу (у тому числі при перекладі символів у цілому і колоронімів зокрема) перекладачеві доводиться застосовувати трансформаційні прийоми. Перекладацька трансформація є основою практично всіх прийомів перекладу, яка дозволяє перекладачеві зберегти основну ідею автора першотвору при певних змінах у формальних і семантичних компонентах тексту.

Нижче наведено гістограму з кількісними даними щодо розповсюдженості перекладацьких трансформацій у відтворенні англійських колоронімів в україномовних перекладах досліджуваних англомовних художніх творів.

Гістограма 1

Кількісний аналіз використаних перекладацьких операцій, %



Висновки. Отже, враховуючи національні особливості кожного народу, культуру та традиції, відтворити повністю символічне значення та експресивно-емотивне забарвлення колоронімів не завжди вдається, проте передача об'єктивної семантики, що полягає в адекватному відтворенні кольорової палітри засобами типологічно відмінної мови, цілком можлива за умови вибору тактики передачі релевантної інформації та її успішної реалізації за рахунок перекладацьких трансформацій.

Відповідно до даних кількісного аналізу найбільш характерною перекладацькою трансформацією слід вважати пошук перекладаць-

кого відповідника, друге місце за частотністю посідає конверсія. Значно менш поширеними є трансформації додавання, генералізації, змістового розвитку та вилучення.

Аналіз частотності вживання трансформацій в різних групах позначень показав, що вони знаходяться в прямій залежності від структурної приналежності колірного позначення (від кількості компонентів, що входять до його складу), а також від граматичних особливостей вихідної та мови перекладу.

На основі порівняльного аналізу перекладів з англійської на українську мову були виділені основні помилки, які може допустити перекладач у процесі перекладу колоронімів:

1. Невідповідність кольору або відтінку у мові оригіналу та мові перекладу;

2. Немотивоване опущення колороніму без його подальшої компенсації;

3. Немотивоване додавання колороніма.

Отже, під час перекладу колоронімів важливо бути уважним, вибирати правильні операції. Знання типових помилок під час перекладу колоронімів допомагає уникнути можливих помилок у подальших роботах.

ЛІТЕРАТУРА

Алиева Г. В. Обозначение цвета и универсалии зрительного восприятия. *Язык. Культура. Познание.* Москва: Русские словари, 2001. С. 231–290.

Бахилина Н. Б. История цветообозначений. Москва: Наука, 1975. 224 с.

Борисова Д. Н. К проблеме выбора термина для названия форм цветообозначения в языке. *Вестник Челябинского государственного университета*. Челябинск, 2008. Вып. 23, № 21 (122). С. 32–37.

Василевич А. П. Языковая картина мира цвета. Методы исследования и прикладные аспекты: автореф. дис.... д-ра филол. наук. Москва, 2003. 95 с.

Вежбицкая А. Обозначение цвета и универсалии зрительного восприятия. *Язык. Культура. Познание*. Москва: Русские словари, 1997. С. 231–290.

Berlin B. Basic Color Terms, their Universality and Evolution. Los Angeles: Berkeley, 1969. 178 p.

Rosch E. The nature of mental codes for colour categories. *Journalof experimental psychology: Human perception and performance*. 1975. Vol. 1. P. 303–332.

Bradbury R. Dandelion Wine. Bantam Doubleday Dell Publishing Group, 1987. 256 p.

Fitzerald F. S. The Great Gatsby. Macmillan Education, 2008. 88 p.

Бредбері Р. Кульбабове вино / пер. В. Митрофанова. Київ, 2015. 432 с.

Фіцджеральд Ф. С. Великий Гетсбі / пер. М. Пінчевського. Київ, 2016. 200 с.

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КОЛОРОНИМОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА УКРАИНСКИЙ

Татьяна Стоянова

кандидат филологических наук, ассистент кафедры перевода, теоретической и прикладной лингвистики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e -mail: t.v.stoianova@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–0424–6783

Елена Коцабенко

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e-mail: actraelena15@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0003–0355–7683

Ольга Килимник

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена описанию колоронимов в функциональном и переводческом аспектах, в частности в аспекте их адекватного отображения в переводе на украинский язык англоязычных художественных произведений. Колоронимы исследуются как лингвистические единицы, характеризующиеся высокой степенью адаптивности и вариативности независимо авторской картины мира. Номинации цвета так же анализируются как культурные символы, носители определенной ментальности и экспрессивности. Тема исследования актуальна с позиции функционально-коммуникативного подхода к переводу. В работе исследуются различные типы английских колоронимов и особенности их воспроизведения в украинском переводе. Исследование проводилось на материале повестей «Вино из одуванчиков» Рэя Брэдбери и «Великий Гэтсби» Фрэнсиса Скотта Фицджеральда. Колоронимы реализуются в художественных произведениях на лингвистическом, экстралингвистическом и культурном уровнях. Было подтверждено наличие символического значения колоронимов в художественных текстах. Наличие ассоциативых связей с метальностью и авторским мировоззрением свидетельствует о релевантности

символов для художественного перевода. Был сделан вывод о важности адекватного отображения колоронимов для качества перевода. С целью сохранения стилистической специфики исходного произведения в части воспроизведения колоронимов переводчики применяют наиболее уместные переводческие операции в зависимости от выбранной стратегии коммуникативно равноценного перевода. Среди переводческих операций высокий процент переводческих трансформаций. Перспектива представляется в дальнейшем исследовании колоронимов на другом языковом материале и в других индоевропейских языках.

Ключевые слова: *колоронимы, символизм, переводческие операции, переводческие трансформации.*

PECULIARITIES OF TRANSLATING COLOR NAMES FROM ENGLISH INTO UKRAINIAN

Tetiana Stoianova

Candidate of Philology, Assistant of the Department of Translation and Theoretical and Applied Linguistics, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
Odesa, Ukraine
e-mail t.v.stoianova@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000–0002–0424–6783

Olena Kotsabenko

Master Student in Philology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»
Odesa, Ukraine
e-mail actraelena15@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000–0003–0355–7683

Olha Kylymnyk

Master Student in Philology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»,
Odesa, Ukraine

SUMMARY

The article has been devoted to the description of colour names in the aspect of their functioning in belles-lettres style and their adequate rendering in artisic translation from English into Ukrainian. Nominations of colour have been investigated as linguistic units with semantic sustainability, high adaptiveness, and variability depending on the author's cultural background and experience.

Colour names have been studied as linguistic and cultural symbols, charged by certain mentality and expressiveness. The topic of the research is up-to-date in the paradigm of the functional-communicative approach to translation. In the focus of the research there are various types of colour names and the peculiarities of rendering English colour names in Ukrainian translation. The research is done on the basis of the long short stories "Dandelion Wine" by Ray Bradbury and "The Great Gatsby" by Francis Scott Fitzerald. The colour names' semantics is realized in belles-lettres texts on linguistic, extralinguistic and cultural levels. It has been proved that colour names often have symbolic meaning in artistic texts. Being associated with the author's mentality and world outlook, symbols are relevant for artistic translation in general. Thus, it has been resumed that adequate rendering of colour names is essential for faithful translation. To preserve scientific specificity of the source text, in particular in the aspect of redering the semantics of colour names, translators employ proper translation operations according to the chosen translation strategy of the communicatively relevant translation. Translation transformations are the most widely distributed among other operations at work. The perspective is seen in further investigation of colour names on the different linguistic material and in other Indo-European languages.

Key words: *colour names, symbolism, translation operations, translation transformations.*

REFERENCES

Alyeva H. V. (2001). Oboznacheniye tsveta v universaliyi zritelnogo vospryiatyia. [Colour nomination in visual perception fundamentals] *Yazyk. Kultura. Poznaniye*. Moskva: Russkye slovary. [in Russian].

Bakhilina N. B. (1975). Istoryia tsvetooboznachenyi [Colour nominations history]. Moskva: Nauka. [in Russian].

Borisova D. N. (2008). K probleme vybora termina dlia nazvanyia form tsvetooboznachenyia v yazyke. Vestnik Cheliabynskogo gosudarstvennogo universiteta [On the issue of the choice of colour nomination forms in a language]. Cheliabinsk. Vyp. 23. No 21 (122). [in Russian].

Vasilevich A. P. (2003). Yazykovaya kartina mira tsveta. Metody issledovanyia v prikladnykh aspektakh: avtoref. dis.... d. filol. nauk [Language world picture. Research methods in applied aspetcs]. Moskva. [in Russian].

Vezhbitska A. (1997). Oboznacheniye tsveta v universaliyi zritelnogo vospriyatiya [Colour nomination in visual perception fundamentals]. *Yazyk. Kultura. Poznaniye*. Moskva: Russkiye slovari. [in Russian].

Berlin B. (1969). Basic Color Terms, their Universality and Evolution. Los Angeles : Berkeley. [in English].

Rosch E. (1975). The nature of mental codes for colour categories. Journalof experimental psychology: Human perception and performance. Vol. 1. [in English].

Bradbury R. (1987). Dandelion Wine. Bantam Doubleday Dell Publishing Group. [in English].

Fitzerald F. S. (2008). The Great Gatsby. Macmillan Education. [in English].

Bredberi R. (2015). Kulbabove vyno [Dandelion wine]. Per. V. Mytrofanova. Kyiv. [in Ukrainian].

Fitsdzherald F. S. (2016). Velykyi Getsbi [The Great Gatsby]. Per. M. Pinchevskoho. Kyiv. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 18.09.2021

УДК 81’25:82–5:811.111=811.161.2
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-35

СПОСОБИ ВІДТВОРЕННЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ АНГЛОМОВНИХ ПОЛІТИЧНИХ ПРОМОВ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Оксана Сюренко

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна
e-mail: yura7680@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–4549–3019

Аліна Волкова

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна

Аліна Поперечна

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена дослідженню способів відтворення лінгвокультурних особливостей англомовних політичних промов українською мовою. Актуальність роботи зумовлена малою кількістю робіт з вивчення відтворення лінгвокультурних особливостей українською мовою англомовних політичних промов та текстів і відтворення його контекстуальних значень з урахуванням стилістичних характеристик тексту.

Метою дослідження є проведення комплексного аналізу лінгвокультурних факторів англомовного політичного дискурсу, виявлення способів

© Сюренко О., Волкова А., Поперечна А., 2021

передачі лінгвокультурних маркованих одиниць в українському перекладі на матеріалі промов політичних лідерів США та Великобританії. За результатами дослідження було виявлено, що для досягнення адекватності перекладачеві необхідно використовувати численні перекладацькі трансформації, тому що перекладач намагається донести думку, подану мовою оригіналу, зберігаючи її первинний смисл та форму. Але варто відмітити, що такий переклад не завжди можливий, адже системи англійської та української мов розрізняються у певних аспектах, тому перекладач має знаходити альтернативні способи передачі тексту. Найпоширенішою трансформацією серед згаданих є калькування, адже терміни та вирази, вжиті політиками у текстах їхніх промов, мають словникові відповідники у мові перекладу та не становлять труднощів при виборі еквівалента. Досить поширеними є також транскодування й заміна частин мови, що допомагають досягти адекватності перекладу.

Предметом дослідження є способи відтворення лінгвокультурних особливостей англомовних політичних промов українською мовою. Під час аналізу ми визначили, що в процесі перекладу сам перекладач повинен володіти «культурною компетенцією», тобто знанням чужої культури, аби виявити в тексті специфіку культури. Успіх перекладу як лінгвокультурної трансляції багато в чому залежить від розуміння імпліцитно виражених у тексті смислів, заснованих на культурних цінностях; вміння правильно вибрати лінгвістичні засоби для передачі повідомлення з метою досягнення впливу перекладу, рівноцінного впливу оригіналу.

Ключові слова: *політична промова, політичний текст, лінгвокультурний, переклад, перекладацькі трансформації.*

Вступ. Жанр політичної промови та його дедалі більша театральність яскраво демонструють свій вплив на тлі подій, що відбуваються в різних країнах. Мета політичної промови, перш за все, донести інформацію до аудиторії і незалежно від її статі, віку та освіти, створити певну модель відносин, специфічну картину сприйняття подій і фактів, що описуються; впливати на почуття та волю виборців, а в деяких випадках і маніпулювати ними.

Мова політики — це особлива знакова система, призначена для політичного діалогу. Без професійного перекладу текстів промов політиків було б неможливо зрозуміти їх точний зміст. Тому сучасним перекладачам особливо важливо розвиватися у цій сфері і цікавитися політичними новинами, щоб належним чином орієнтуватися в інформаційному потоці. Адекватний і повноцінний переклад політичних промов з урахуванням лінгвокультурних особливостей мовця вимагає від перекладача не лише високого рівня володіння мовою, але й ґрунтовної бази різнопланових фонових знань.

Політичні публічні виступи належать до політичних текстів, які часто перекладають. Ретельний аналіз останніх досліджень у царині перекладознавства дозволяє припустити, що прагматично-ситуативний аспект політичного дискурсу вводить науковців в актуальну сферу лінгвістичних пошуків.

Особливості відтворення образних засобів та політичних реалій залишаються малодослідженими. Тож актуальність обраної теми зумовлена недостатнім вивченням відтворення лінгвокультурних особливостей українською мовою англомовного політичного дискурсу і відтворення його контекстуальних значень з урахуванням стилістичних характеристик тексту. Адже досконалий і повноцінний переклад дискурсу з урахуванням лінгвокультурних особливостей вимагає від перекладача не лише високого рівня володіння мовою, але й глибокої бази фонових знань, а саме відомостей про країну народу — носія мови.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження є виявлення способів передачі англомовних лінгвокультурних маркованих одиниць в українському перекладі на матеріалі промов політичних лідерів США та Великобританії. Поставлена мета передбачає необхідність вирішення таких завдань: схарактеризувати суспільно-політичні тексти як об'єкти перекладу, проаналізувати лінгвокультурні особливості англомовних політичних промов.

Матеріали та методи дослідження. Матеріалом дослідження слугували фрагменти публічних виступів політичних лідерів США та Великобританії, що відображають лінгвопрагматичні особливості політичних промов, та їхні переклади українською мовою. У процесі дослідження використовувалися методи: *якісного аналізу*, *описовий* та *порівняльний*.

Результати та дискусія. Суспільно-політичні тексти — це переважно публікації в газетах, журналах та в Інтернеті, присвячені політиці та економіці. Вони містять різну інформацію, що проходить каналами масової комунікації. Їхня головна функція — повідомлення.

До суспільно-політичних текстів належать виступи державних, партійних та громадських діячів; публікації міжнародних, урядових та громадських організацій; статті, присвячені боротьбі за мир, скороченню та обмеженню озброєнь, національно-визвольного руху, економічних відносин тощо.

Характерною особливістю суспільно-політичного тексту є те, що він виступає не просто як деяке змістовне ціле, тобто не тільки несе інформацію про будь-які події чи проблеми, але також виконує й інші функції.

Суспільно-політичний текст — це, перш за все, вираження певної точки зору. Як зазначає А. В. Федоров, «він покликаний створити певний умонастрій, спростувати ті чи інші погляди, зміцнити прихильність до будь-яких принципів, зламати упередження. Інакше кажучи, суспільно-політичний текст призначений для агітаційно-пропагандистського впливу на аудиторію» (Федоров, 2002).

Як правило, для даного типу тексту характерне використання значної кількості звичних кліше, стереотипних фраз, газетних штампів, політичних термінів та понять, соціальних реалій.

На думку дослідників (О. П. Антіпової, Т. Г. Попової та ін.), у процесі комунікації, зокрема у сфері соціально орієнтованого спілкування, мова піддається певного роду соціально-культурному варіюванню, у якому щоразу враховується картина світу у баченні індивідуума. Досягнення комунікативно адекватної мовної поведінки поряд із наявністю культурно-історичних знань вимагає ще й обліку соціальної диференціації мови сфери її використання, що є «відображенням соціальної диференціації, де кожна мовна група розробляє специфічну мовну поведінку чи мовний варіант, специфічний для цієї групи» (Антіпова, 2013).

Серед різних жанрів текстів у політичному дискурсі слова служать передачі впливу та ідеології однієї групи чи держави іншій.

Політична мова навантажена ідеологією, поглядами та емоційними елементами, що виражається та передається промовою як письмовою, так і усною, але часто в дискурсі політичного діяча інтенції та ідеології виражені імпліцитно. Як стверджує В. Дейк, «текст схожий на «айсберг інформації» і те, що висловлено словами, є його «верхівкою». Однак переклад, незважаючи на те, що є невидимим у політичній сфері, є невід'ємною частиною політичної діяльності. Наприклад, веб-сторінки багатьох держав стали багатомовними, але не кожен текст, доступний мовою оригіналу, також доступний у перекладі іншими мовами. Якщо ми придивимося до перекладів різними мовами, ми переконаємося, що перекладені лише деякі тексти» (Дейк, 2000). Насправді, переклад є частиною дискурсу та мостом

між Різними дискурсами. Саме за допомогою перекладу можна донести інформацію до адресатів за кордоном. Крім того, як відмічає К. Шаффнер, «часто реакції в межах однієї країни на заяви, зроблені в іншій країні, насправді є реакцією на ту інформацію, яка відкрилася в перекладі» (Schaffner, 2004).

Перекладач прагне насамперед передати точний соціально-політичний зміст таких публікацій та їхню суспільну спрямованість. Для цього йому доводиться коригувати стиль першотвору під газетно-журнальний стиль мови перекладу.

Перекладач використовує різні трансформації, підшукує усталені у мові перекладу відповідності. Відмінності між оригіналом та перекладом виникають через різницю у стилі газетно-журнальних публікацій та пояснювальних виразів у перекладі. У цих випадках навіть обсяг перекладу та оригіналу може помітно відрізнятися.

Переклади часто виявляються багатослівнішими за оригінал, хоча переклади деяких текстів, що складаються суцільно зі стереотипних фраз, виявляються майже тотожними до оригіналу.

На нашу думку, одна з труднощів, з якою стикається перекладач-початківець, полягає в умінні «бачити» перекладацькі проблеми та здатності не піддаватися спокусі дослівного перекладу. Неминучим наслідком останнього є перекладацький недолік, який називається буквалізмом. Л. С. Бархударов визначав буквальний переклад як «переклад, який здійснюється лише на рівні нижчому, ніж той, який необхідний на даний час» (Бархударов, 1975).

Виявляється і перекладацька проблема під час перекладу висловлювання зі зворотним порядком слів, що є характерною ознакою текстів, які стосуються українського функціонального суспільно-публіцистичного стилю.

В англійській мові, інверсія використовується набагато рідше. Це породжує необхідність застосування різних перекладацьких трансформацій, для поглибленого розуміння яких необхідно розуміти природу комунікативної структури висловлювання.

Культурологічний аспект має великий вплив на якість перекладацьких дій та багато в чому його визначає. Розбіжність культур є причиною виникнення культурологічного бар'єру. Культурологічний бар'єр часто заважає носіям різних мов розуміти один одного через розбіжності культурних особливостей, експліцитно представлених у мові.

Так, спираючись на дослідження Є. М. Верещагіна та В. Г. Костомарова (Верещагин, 1990), можна назвати загальнолюдські, регіональні, країнознавчі фонові знання. Загальнолюдські фонові знання відомі всім членам національної спільноти.

Соціокультурна інформація, що має важливе значення при перекладі реалій, представлена регіональними та країнознавчими знаннями.

Виступи політиків відрізняються такими рисами як емоційність, експресивність, щоб завоювати довіру народу і голоси на виборах. Характерною рисою політпромов є розмитість, завуальованість і відсутність конкретики, до таких засобів звертається сьогодні велика кількість політичних лідерів.

У результаті лінгвокультурних особливостей політичних промов особливо гостро стоїть питання про політичну коректність або мовленнєвий такт. Вони виявляються у прагненні знайти нові способи мовного вираження замість тих, які зачіпають почуття і гідності індивідуума, порушують його людські права мовною безтактністю або прямолінійністю щодо расової та статевої приналежності, віку, стану здоров'я, соціального статусу, зовнішнього вигляду, наприклад:

– *invalid* > *handicapped* > *disabled* > *differently — abled* > *physically challenged* [інвалід > з фізичними / розумовими вадами > покалічений > з іншими можливостями > людина, яка долає труднощі через фізичний стан];

Отже, «формальна ввічливість» базується, насамперед, на загальноприйнятих конвенціях та культурних нормах спілкування певної мовної спільноти і є нормою політичної коректності в межах політичного дискурсу, що має, як доводить дослідження, лінгвокультурну забарвленість.

Президентська риторика є видом політичного дискурсу, інтенційна база якого полягає у боротьбі за владу. Формування орієнтаційного простору політичного дискурсу виходить з однієї з концептуальних опозицій «свій — чужий», в актуалізації якої беруть участь мовні засоби всіх рівнів: лексичного (оцінна лексика, метафори, евфемізми, розмовна лексика), морфологічного (займенник *we* vs *they*). Синтаксичного (запитання, цитація) (Алиева, 2013).

Ідентифікація політика як «свого» у лінгвокультурному просторі означає наявність спільної для політика та адресата когнітивної

бази, структурованої сукупності знань та уявлень, якими володіють усі носії певного національно-культурного менталітету (Красных, 1998).

Так, виступаючи перед народом Куби в гаванському Гран Театро в березні 2016 року, американський президент Обама актуалізує опозицію «свій — чужий», вживши займенник *we* і об'єднавши дві групи в одну, постійно акцентуючи увагу адресата на тому, як багато їх пов'язує, посилюючи свою аргументацію дієсловом *to share*:

«Because in many ways, the United States and Cuba are like two brothers whove been estranged for many years, even as we share the same blood. We share a national past-time... Millions of our people share a common religion. For all of our differences, the Cuban and American people share common values in their own lives» (Remarks by President Obama).

Словник Merriam-Webster визначає значення дієслова to share наступним чином: 1) to divide and distribute in shares; 2a) to partake of, use, experience, occupy, or enjoy with others; 2b) to have in common; 3) to grant or give a share in; 4) to tell (as thoughts, feelings, or experiences) to others.

У семантиці дієслова представлено значення «мати щось спільне», «розділяти досвід з іншими». Наявність загального минулого, релігії та цінностей акцентується і фокусується політиком і є одним із аргументів політичної риторики.

Консолідація учасників політичної комунікації представлена американським народом в особі Барака Обами, з одного боку, та кубинським народом, адресатом та об'єктом впливу, з іншого.

Для досягнення ефекту політик використовує прецедентні феномени зі сфери-джерела «література» та фрази «чужою» для нього, але «своєю» для адресата мовою, наприклад:

«Cultivo una rosa blanca». In his most famous poem, Jose Marti made this offering of friendship and peace to both his friend and his enemy. Today, as the President of the United States of America, I offer the Cuban people el saludo de paz» (Remarks by President Obama).

У цьому прикладі політик звертається до вірша кубинського поета, революціонера, який, на думку кубинців, є апостолом кубинської свободи, — Хосе Марті «Дбаю я про троянду білу», в якому автор, вирощуючи ніжну білу троянду, готовий запропонувати її і другові, і своєму противнику.

З одного боку, апелювання до прецедентних феноменів у фрагменті носить парольний характер (і далі в промові Обама знову цитує Хосе Марті, промовляючи: *«As Marti said, «Liberty is the right of every man to be honest, to think and to speak without hypocrisy»* (Remarks by President Obama), і дозволяє усунути культурноетнічні бар'єри, а з іншого, використання цього прецедентного тексту впливає на адресата і є прийомом аргументації.

У цьому прикладі політик апелює до прецедентних феноменів зі сферою-джерелом «релігія», адже *el saludo de paz* відповідає англійській *greeting of peace* або *kiss of peace*, що є взаємним привітанням ранніх християн. Тут адресат відгукується на «пароль» не тільки через свою релігійну приналежність, а й через те, що політик навмисне використовує іспанську мову, стаючи тим самим «своїм» у кубинському іспаномовному соціумі.

Таким чином, культурно маркована лексика постає як свого роду «охоронець» та «носій» країнознавчої інформації. Крім того, вона розширює та збагачує лінгвістичні знання. Тому перекладачеві, що працює у сфері крос-культурної комунікації, необхідно мати міжкультурну компетенцію, одним із компонентів якої є культурно маркована лексика, яка дозволяє мовній особистості вийти за межі власної культури та набути якості медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності.

Політичні промови мають велике значення та вплив не лише на народ тієї країни, звідки походить політичний лідер, але й на жителів інших країн по всьому світу. Тому постає необхідність в адекватному їх перекладі.

Відомий перекладознавець В. Н. Комісаров виокремлює три види трансформацій: лексичні, граматичні та лексико-граматичні (Комиссаров, 1960).

У процесі дослідження було з'ясовано, що найбільше при перекладі текстів політичних промов використовуються лексичні трансформації, такі як транскодування та калькування. Також використовуються граматичні трансформації — додавання й заміна частин мови. Менш використовуваними є лексико-граматичні трансформації, які представлені антонімічним перекладом.

Однією із найрозповсюдженіших перекладацьких трансформацій є генералізація значення, наприклад: «*Hundreds in our communities*

have lost a neighbor, and thousands here have lost a friend» (The American Presidency Project). — *Сотні в наших громадах втратили сусіда, а тисячі втратили друзів*.

У наведеному прикладі ідеться про трагедію, яка трапилася в Нейві Ярд. Президент наголошує на трагедії для кожного американця, незважаючи на те, чи знав він загиблого, чи був він другом та сусідом, підкреслюючи ще раз, що американська нація — це велика родина.

Наступним прийомом перекладу є калькування, тобто «заміна складових частин слова чи словосполучення прямими відповідниками у мові перекладу» (Карабан, 2014).

У перекладі політичних промов, як і в інших типах текстів, перекладач може йти шляхом найменшого спротиву, калькуючи фразеологічні одиниці, адже наявна калька в українській мові може з легкістю передати суть відповідної одиниці мови оригіналу, наприклад: *«…my fellow Americans-and my fellow citizens of the world community!»* (War on Terrorism). — (... мої співвітчизники американці та мої співгромадяни світового товариства!) (Прутнік, 2009).

Варто відмітити, що калькування — це найпростіший та найпоширеніший прийом, який використовують фахівці при перекладі текстів промов, адже більшість слів та словосполучень є усталеними універсалізмами. Українська мова є сприйнятливою до новоутворень у мові, тому калькування рідко призводить до порушення норм вживаності.

Застосування граматичних трансформацій при перекладі також відносно часто зустрічається у перекладах англомовних текстів, де зазвичай відбувається заміна однини на множину або навпаки та частин мови.

Цей прийом перекладу часто компонують з іншими трансформаціями, такими як модуляція, генералізація, вилучення, додавання, наприклад:

«You all look great. The end of the Republic has never looked better» (Donald Trump's Presidential Announcement Speech). — *Ви усі чудово виглядаєте. Останні дні республіканці ще ніколи не виглядали краще*.

Прийом перестановки допомагає адекватно передати зміст висловлювання, не змінюючи його, наприклад:

«I want to thank my friend and partner of the last four years, America's happy warrior — the best Vice President anybody could ever hope for — Joe

Biden» (Happy Warrior) — *Я хочу подякувати моєму другові, щасливому воїну Америки, та партнеру за останні чотири роки — найкращому віце-президенту, на якого можна покластися, — Джо Байдену*.

Транслітерація полягає у запозиченні графічної форми слова, транскрибування — звукової форми слова.

На наш погляд, використання цих трансформацій допомагає чітко передавати різні географічні назви та власні імена.

Варто зазначити, транслітерація та транскрибування завжди використовуються разом, наприклад:

«So what really matters is who they will have by their side. Someone is going to hold the balance of power on the 8th of May and it won't be David Cameron or Ed Miliband. But it could be Nigel Farage. It could be Alex Salmond. Or it could be me and the Liberal Democrats» (General Election 2015). — *Тож, що насправді важливо, це те, з ким вони будуть працювати пліч-о-пліч. Хтось збирається розпорядитися владою 8 травня, і це буде не Девід Камерон чи Ед Мілібенд. Але це міг би бути Найджел Фарадж. Це міг би бути Алекс Салмонд. Або я і ліберальні демократи*.

Досить часто при перекладі текстів політичних промов доводиться додавати деякі мовні одиниці, щоб забезпечити адекватний переклад, наприклад:

«This summit, and my trip over the past week, has obviously occurred against a backdrop of the broader debate over globalization and trade» (News Conference in Lima). — *Дипломатична зустріч у Перу, і моя поїздка за останній тиждень, очевидно, відбулися на тлі більш ширших дебатів щодо глобалізації та торгівлі*.

Отже, у наведеному прикладі було використано трансформацію додавання для того, щоб поставити акцент саме на місці доповіді.

Транскодування використовується для передачі з мови оригіналу імен, назв країн, спортивних клубів, наприклад:

«But, in fairness, he has spent years meeting with leaders from around the world: Miss Sweden, Miss Argentina, Miss Azerbaijan» (Hillary Clinton). — *Але, відверто кажучи, він роками зустрічався зі світовими лідерами: міс Швеція, міс Аргентина, міс Азербайджан*.

«My chief speechwriter, Cody Keenan — Cubs fan. In fact, there were a lot of sick days during the playoffs» (Barack Obama MLB Champion). — *Мій головний спічрайтер, Коді Кінан — фанат Чикаго Кабс. Тому лікарняних під час плей-офф було багато*.

Оскільки українська та англійська мови мають різну структуру та побудову речення, досить часто використовують лексичну трансформацію антонімічного перекладу, наприклад:

«The Jerusalem Avenue passage required constant protection, repair, and reinforcement, but the will of its defenders did not waver, even in the face of death» (Trump's speech in Warsaw). — *Шлях по Єрусалимському проспекту вимагав постійного захисту, ремонту та підкріплення, але воля його захисників вистояла навіть перед лицем смерті*.

Слово *waver* з англійської мови перекладається як *коливатися*, *прогинатися*, також у самому реченні присутнє заперечення. Тому при перекладі було вирішено використати трансформацію антонімічного перекладу та дієслово *вистояти*, як антонім до одиниці у мові оригіналу.

Ще однією поширеною трансформацією серед досліджуваних політичних промов є вибір варіантного відповідника, що передбачає підбір найбільш підходящого семантичного варіанту слова для здійснення адекватного перекладу (Чередниченко, 2005), наприклад:

«I sold, while he was selling pillows and sheets, I sold tank busters to Ukraine» (final Trump-Biden presidential debate). — *Він продавав подушки і простирадла. Я ж Україні продав протитанкову амуніцію*.

Отже, уривок з передвиборчих дебатів між кандидатами Д. Трампом і Дж. Байденом, які відбулися у Нешвіллі, яскраво демонструє цю трансформацію.

Висновки. Розуміння між людьми передбачає не лише знання граматики, але й наявність спільних культурних передумов. Тому перекладачеві, що працює у сфері крос-культурної комунікації, необхідно мати міжкультурну компетенцію, одним із компонентів якої є культурно маркована лексика, яка дозволяє мовній особистості вийти за межі власної культури та набути якості медіатора культур.

У ході дослідження було розглянуто промови та уривки з промов політичних діячів та їх переклад на українську мову, які були проаналізовані за частотою використання перекладацьких трансформацій. Виконавши перекладацький аналіз передачі лінгвокультурно маркованих одиниць промов англомовних політиків, ми зробили висновок, що переклад проаналізованих промов був виконаний задовільно. Як показує аналіз матеріалу дослідження, серед лексичних трансформацій найчастотнішим було вживання калькування й транскодування,

що є найбільш характерним для перекладу політичних промов. Аналіз фактичного матеріалу дозволяє стверджувати, що найбільш чисельними серед граматичних трансформацій є застосування заміни частин мови та додавання, серед лексико-граматичних — антонімічний переклад.

Підсумовуючи, варто підкреслити, що політична промова це специфічний вид виступів, тому що головною його метою є залучення та переконання аудиторії, і всі можливі деталі мають бути враховані під час підготовки та виголошення промови.

Політичні діячі разом зі своїми спічрайтерами складають текст, опрацювавши десятки джерел та врахувавши екстралінгвістичні обставини.

ЛІТЕРАТУРА

Алиева Т. В. Языковые средства реализации концептуальной оппозиции «свой — чужой» в британском политическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2013. 28 с.

Антіпова О. П. Соціокультурний простір інформаційної ери: взаємовплив природної та штучної мов: монографія. Дніпропетровськ: ДДУВС, 2013. 179 с

Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: Междунар. отношения, 1975. 240 с.

Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. перераб и доп. Москва, 1990. 246 с.

Дейк Т. А. Ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация. Б.: БКГ им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. 308 с.

Інавгураційні промови президентів США / за ред. Е. Прутнік, В. Тейлор. Х.: Фоліо, 2009. 152 с.

Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури: Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. Вінниця: Нова книга, 2004. 576 с

Комиссаров В. Н., Рецкер Я. И., Тархов В. И. Пособие по переводу с английского языка на русский. Часть I: Лексикофразеологические основы перевода. М., 1960. 324 с.

Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация. М.: ДиалогМГУ, 1998. 350 с.

Федоров А. В. Основы общей теории перевода: учеб. пособие. М.: Филология три, 2002. 416 с.

Чередниченко О. І. Теорія і практика перекладу. К.: Либідь, 2005. 370 с.

СПОСОБЫ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕЧЕЙ НА УКРАИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Оксана Сюренко

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e-mail: yura7680@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–4549–3019

Алина Волкова

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

Алина Поперечная

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена исследованию особенностей способов воспроизведения лингвокультурных особенностей англоязычных политических речей на украинском языке. Актуальность работы обусловлена малым количеством работ в изучении воспроизводства лингвокультурных особенностей украинского языка при переводе англоязычных политических речей и текстов, а так же воспроизведения его контекстуальных значений с учетом стилистических характеристик текста.

Целью исследования является проведение комплексного анализа лингвокультурных факторов англоязычного политического дискурса, выявление способов передачи лингвокультурных маркированных единиц в украинском переводе на материале речей политических лидеров США и Великобритании. По результатам исследования было выявлено, что для достижения адекватности переводчику необходимо использовать многочисленные переводческие трансформации, так как переводчик пытается донести мысль, поданную на языке оригинала, сохраняя ее первоначальный смысл и форму. Но стоит отметить, что такой перевод не всегда возможен, ведь системы английского и украинского языков различаются в некоторых аспектах, поэтому переводчик должен находить альтерна-

тивные способы передачи текста. Самой распространенной трансформацией среди упомянутых выше является калькирование, ведь термины и выражения, принятые политиками в текстах их речей, имеют словарные соответствия в языке перевода и не составляют трудностей при выборе эквивалента. Достаточно распространенными являются также транскодирование и замена частей речи, помогающие достичь адекватности перевода.

Предметом исследования являются способы воспроизведения лингвокультурных особенностей англоязычных политических речей на украинском языке. Во время анализа мы определили, что в процессе перевода сам переводчик должен обладать «культурной компетенцией», то есть знанием чужой культуры, чтобы выявить в тексте специфику культуры. Успех перевода как лингвокультурной трансляции во многом зависит от понимания имплицитно выраженных в тексте смыслов, основанных на культурных ценностях; умения правильно выбрать лингвистические средства для передачи сообщения с целью достижения влияния перевода, равноценного воздействия оригинала.

***Ключевые слова**: политическая речь, политический текст, лингвокультурный, перевод, переводческие трансформации.*

METHODS OF REPRODUCING LINGUISTIC AND CULTURAL FEATURES OF ENGLISH-LANGUAGE POLITICAL SPEECHES IN UKRAINIAN

Oksana Siurenko

Master Student in Philology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky"
Odesa, Ukraine
e-mail: yura7680@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0002–4549–3019

Alina Volkova

Master Student in Philology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky"
Odesa, Ukraine

Alina Poperechna

Master Student in Philology, State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky"
Odesa, Ukraine

SUMMARY

The article is devoted to the study of the peculiarities of the ways of reproducing the linguistic and cultural features of English-language political speeches in the Ukrainian language. The relevance of the work is due to the small number of works in the study of the reproduction of linguistic and cultural features of the Ukrainian language of English-language political speeches and texts, as well as the reproduction of its contextual meanings, taking into account the stylistic characteristics of the text.

The aim of the study is to conduct a comprehensive analysis of the linguistic and cultural factors of the English-language political discourse, to identify ways of transmitting linguocultural labeled units in Ukrainian translation based on the material of political speeches of political leaders of the United States and Great Britain. According to the results of the study, it was revealed that in order to achieve the adequacy of the translator, it is necessary to use numerous translation transformations, since the interpreter tries to convey the idea presented in the original language, preserving its original meaning and form. But that such a translation is not always possible, because the systems of English and Ukrainian languages differ in some aspects, so the interpreter must find alternative ways to transmit the text. The most common transformation among those mentioned above is calque, because the terms and expressions adopted by politicians in the texts of their speeches have dictionary correspondences in the translation language and do not make difficulties in choosing an equivalent. Transcoding and

replacement of parts of speech that help to achieve the adequacy of translation are also quite common.

The subject of the study is the ways of reproducing the linguistic and cultural features of English-language political speeches in Ukrainian. During the analysis, we determined that in the process of translation, the interpreter himself must have «cultural competence», in order to identify the specifics of culture in the text. The success of translation as a linguocultural translation largely depends on the understanding of the meanings implicitly expressed in the text based on cultural values; the ability to choose the right linguistic means to convey a message in order to achieve the influence of translation, equivalent to the impact of the original.

***Key words**: political speech, political text, linguocultural, translation, translation transformations.*

REFERENCES

Alieva T. V. (2013). Linguistic means of realization of the conceptual opposition «we — they» in the British political discourse: Abstract. Dis. ... cand. Philol. Sciences, 28 p. [in Russian]

Antypova O. P. (2013). Sociocultural space of the information era : mutual influence of natural and artificial languages: monograph, Dnepropetrovsk : DGUVD publ., 179 p. [in Ukrainian]

Barkhudarov L. S. (1975). Language and translation (Issues of general and particular theory of translation). M.: «International. Relations», 240 p. [in Russian]

Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. (1990). Language and culture: linguistics in teaching Russian as a foreign language. 4th ed. Pererab and add.. Moscow, 246 p. [in Russian]

Dijk T. A. Van Dijk (2000). Language. Cognition. Communication. BCG named after I. A. Baudouin de Courtenay, 308 p. [in Russian]

Prutnik E., Taylor V. (2009). Inaugural speeches of US presidents. Kharkiv: Folio, 152 p. [in Ukrainian]

Karaban V. I. (2004). Translation of English scientific and technical literature : grammatical difficulties, lexical, terminological and genre-stylistic problems. Vinnytsia : Novaya kniga publ., 576 p. [in Ukrainian]

Komissarov V. N., Retsker Ya. I., Tarkhov V. I. (1960). Manual on translation from English into Russian. Part I. Lexicophraseological foundations of translation. Moscow, 324 p. [in Russian]

Krasnykh V. V. (1998). Virtual reality or real virtuality? Person. Conscience. Communication. Moscow: DialogMSU, 350 p. [in Russian]

Fedorov, A. V. (2002). Fundamentals of the general theory of translation: textbook. Manual, Moscow: PHILOLOGY THREE, 416 p. [in Russian]

Cherednichenko O. I. (2005). Theory and practice of translation. Kiev: Libid, 370 p. [in Ukrainian]

Стаття надійшла до редакції 18.10.2021

УДК 81’25+811.111+811.161.2+81’276.6
https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-36

ВПЛИВ ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНИХ ФАКТОРІВ НА ЯКІСТЬ ПЕРЕКЛАДУ ТЕРМІНОЛОГІЇ АНГЛІЙСЬКИХ ТЕКСТІВ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНОЇ ТЕМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Костянтин Чумаченко

здобувач вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна
e-mail: kostya4yma4enko@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0003–3990–937X

Ганна Пальонова

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Одеса, Україна

Ганна Нагірняк

здобувачка вищої освіти за другим (магістерським) рівнем зі спеціальності 035 Філологія Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
Одеса, Україна

АНОТАЦІЯ

У статті встановлено, що найбільшу зацікавленість у плані порівняння та перекладу викликає аналіз мовних одиниць англійської та української мов на екстралінгвістичному рівні з точки зору їхньої семантичної структури та культурного значення. В межах проведеного дослідження авторами виявлені екстралінгвістичні аспекти, перекладацькі засоби та

© Чумаченко К., Пальонова Г., Нагірняк Г., 2021

методи передачі інформації, до яких перекладач вдається, працюючи з суспільно-політичним текстом. В ході дослідження встановлено, що особливість суспільно-політичного перекладу полягає у тому, щоб передати та показати засоби передачі інформації, до яких перекладач вдається у суспільно-політичному тексті, в якому на перший план висувається не проста передача або який не розглядається з точки зору його естетичної цінності, а де розкривається аксіологічний аспект його змісту. Адже успіх тексту визначається тим, наскільки ефективно використовуються в перекладі мовні засоби впливу і наскільки текст відповідає прийнятим в іншому мовному колективі нормам масової комунікації. Автори дійшли висновку, що будь-який переклад, орієнтований на передачу лише змісту суспільно-політичного тексту та ігноруючий необхідність забезпечити його культурну адаптацію, у принципі не може бути визнаний адекватним. Підводячи підсумки, зазначимо, що при перекладі суспільно-політичних термінів необхідно використовувати певні прийоми. Шляхом аналізу авторами виявлено, що основними перекладацькими трансформаціями для якісного перекладу суспільно-політичних термінів є: калькування, транслітерація / транскрипція, описовий переклад, функціональна заміна.

Ключові слова: *суспільно-політична лексика, суспільно-політична термінологія, політичний дискурс, екстралінгвістика, ЗМІ, публіцистичний дискурс, переклад, якість перекладу.*

Вступ. Громадське життя представлене численними і взаємопов'язаними сферами, найбільші з них — економічна, соціальна, політична і духовна. Кожна з цих сфер представляє собою певну систему зі своїм типом організації й управління, зі своїми законами розвитку і традиціями. Особливе місце серед перелічених сфер займає політична, призначенням якої на відміну від всіх інших сфер є організація і здійснення державного управління в цілому. Політична сфера з'явилася одночасно з людським суспільством і буде в тій чи іншій формі завжди супроводжувати його розвиток. Її вивчення дає ключ до пізнання і розуміння політичних інститутів, політичних рухів і самої політики. Визначення поняття цієї сфери, її сутності і характеру має найважливіше значення для розуміння природи політики і держави, дозволяє виділити політику і політичні відносини з усієї суми суспільних відносин.

Політична активність громадян на сучасному етапі розвитку суспільства, можливість відкрито виявляти свою позицію, брати участь у вирішенні проблем держави призводить до того, що суспільно-політична лексика все частіше вживається у повсякденній мові, виходить за рамки політики. Більшість політичних та суспільно-політичних

термінів зрозуміла представникам тієї культури, до якої вони належать, отже сприйняття цих термінів передбачає вираження ставлення до них. У такому розумінні суспільно-політична лексика та суспільно-політична термінологія проявляються їх соціально-оцінним характером та «специфікою суспільно-політичної термінології в порівнянні з іншими терміносистемами (несуспільних наук)».

Серед численних складних проблем, які вивчає сучасне мовознавство, важливе місце займає вивчення лінгвістичних аспектів міжмовної комунікації, яку називають «перекладом» або «перекладацькою діяльністю». Граючи важливу роль в житті суспільства, політична сфера здавна тією чи іншою мірою привертає до себе увагу представників різних суспільних наук — економічної теорії, права, соціології, психології, а також лінгвістів, зокрема — лінгвістів-перекладачів. Найбільш затребуваним перекладом є суспільно-політичний переклад не тільки в Україні, але й у зарубіжних країнах.

Суспільно-політична лексика вживається у ЗМІ, у виступах політичних та громадських діячів, тобто є основою ЗМІ, їх предметом. Зрозумілість та доступність складають відмінну особливість суспільно-політичної лексики.

Теорія термінології описана у працях Д. С. Лотте, Е. К. Дрезена, О. Вюстера, О. О. Реформатського, Г. О. Вінокура, В. В. Виноградова, С. Г. Бархударова. Теоретичні засади сучасного термінознавства сформульовані К. Я. Авербухом, Л. М. Алексєєвою, В. М. Лійчик, С. В. Гриньовим-Гриневичем, Р. Ю. Кобриним, О. В. Суперанською, О. С. Ахмановою, В. О. Татаріновим, В. П. Даниленко, О. С. Гердом, Б. М. Головіним, Ю. М. Марчуком. Основи когнітивного термінознавства розроблено у працях Л. О. Манєрко, В. Ф. Новодранової, С. Д. Шелова, Є. І. Голованова, М. М. Володіної.

Сучасні розробки в галузі політичної лінгвістики, соціології та філософії ведуться О. І. Шейгал, Р. Ж. Шварценберг, О. П. Чудіновим, А. Л. Стрізе, П. Серіо, Є. А. Поповичем та ін. Вивченням безпосередньо політичної мови займаються Є. В. Розен, І. В. Токарєва, А. А. Бурячок, Т. С. Коготкова, Т. Б. Крючкова, С. А. Манік, Т. А. Широкова та інші.

Наукова література, що відображає дослідження суспільно-політичної лексики та суспільно-політичної термінології, представлена роботами А. О. Алексєєва, Л. Л. Бантишева, С. Г. Іллєнко, Т. С. Ко-

готкова, Р. В. Сорокіна, В. В. Шмелькова, В. М. Яшина, присвячених історії формування суспільно-політичної лексики; А. А. Бурячка, А. В. Єрмакова, Б. А. Ібрагімової, Б. Ісхан, І. Ф. Протченко, О. О. Хаді, присвячених номінативному опису суспільно-політичної лексики. З точки зору перекладу суспільно-політичної лексики на увагу заслуговують роботи А. Г. Анісімової, В. Г. Гака, Ю. І. Горбунова, Т. І. Гуськової, Є. В. Давидової, В. М. Крупнова, С. А. Манік, Ю. В. Наволочної, І. Я. Рецкера, В. М. Трибунської, М. А. Уварової.

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю підвищення якості перекладних текстів, усунення помилок у перекладі, що виникають внаслідок недостатньої уваги до екстралінгвістичних факторів. Оскільки переклад — процес не тільки міжмовного посередництва, але і міжкультурного, перекладач в процесі здійснення своєї діяльності занурюється в міжкультурний простір, де співіснують і взаємодіють різні смисли і цінності. Без урахування цієї взаємодії неможливо створити якісний перекладацький продукт. Внаслідок тісної взаємодії мовних і позамовних чинників у процесі перекладу не цілком ясно, яка роль кожного з них.

Мета та завдання дослідження. Метою дослідження стало вивчення впливу екстралінгвістичних факторів на якість перекладу англійських текстів українською мовою. Для досягнення поставленої мети у роботі вирішуються такі дослідницькі завдання: охарактеризовано тексти суспільно-політичної тематики, зокрема суспільно-політичну лексику та суспільно-політичну термінологію. Крім того, опрацьовано перекладацькі операції, що актуалізують якість при перекладі екстралінгвістичних аспектів термінології англійських текстів суспільно-політичної тематики українською мовою.

Матеріали та методи дослідження. Матеріалом виступили тексти англомовних політичних новин та їх переклад на українську мову. При написанні роботи були застосовані такі методи наукового дослідження, як вивчення наукової літератури, що відповідає цілям вивчення, відбір матеріалу для проведення мовностилістичного розбору; подальший аналіз відібраної нами літератури, що включає в себе метод порівняльного аналізу перекладу — порівняння оригінального тексту, його структури та мовних особливостей з його перекладом; лінгво-статистичний метод, що дозволив отримати кількісні дані про мовні явища.

Результати та дискусія. Наукові праці сучасних вчених дають різні визначення політичного дискурсу.

М. М. Равочкін зазначає, що політичний дискурс — практичне структурування вербально-смислової реальності через комунікативну взаємодію суб'єктів владних інтенцій в політичній реальності (Равочкін, 2018). На його думку, політичний дискурс — це вербалізація політичних ідей для їх реалізації в політичні дії.

Н. В. Кондратенко, застосовуючи комунікативно-дискурсивний підхід, визначає політичний дискурс як конкретний вияв політичної комунікації, що передбачає актуалізацію політичного тексту в комунікативному акті взаємодії політичного суб'єкта (політика, політичної сили, влади) та об'єкта (аудиторії, електорату, виборця) (Кондратенко, 2007).

О. І. Шейгал вважає, що під політичним дискурсом слід розуміти будь-які мовні утворення, адресат, суб'єкт або вміст яких підпадає під сферу політики (Шейгал, 2004). На думку А. Б. Романюк та Н. О. Синєокої, про політичний дискурс можна говорити як про суму мовних утворень в конкретному паралінгвістичному контексті — контексті політичних переконань і поглядів, політичної діяльності, включаючи негативні її прояви (Романюк, 2012; Синеокая, 2012).

Поряд з поняттям «політичний дискурс» вживаються також дефініції «суспільно-політична мова», «агітаційно-політична мова», «політична мова».

Сучасні науковці О. В. Антонюк та Г. М. Вусик, виокремлюючи політичний дискурс як субдискурс, поділяють його на такі різновиди:

1) за формою (усні та писемні);

2) за чинником мовця (адресантно-прямі й опосередковані);

3) за метою (інформативні (новини, повідомлення), спонукальні (агітаційні листівки, прокламації), іміджеві (буклети, телевізійні рекламні ролики), мотиваційні (тексти чорного PR), експресивні (фото, пісні, анекдоти);

4) за чинником адресата (особисто адресовані (пряме поштове листування) та масово адресовані (телевізійні повідомлення);

5) за сферою функціонування (телевізійний, газетно-журнальний, радіо-, рекламний або PR) (Антонюк, Вусик, 2020).

Політичний дискурс має вельми специфічні характеристики. Зокрема характерними рисами в плані лексики є досить широке вико-

ристання професійної політичної термінології, часте вживання «високих», тобто книжкових слів, кліше і штампів, необразних стійких фраз. Принципова відмінність політичної мови від звичайної полягає в такій зміні співвідношення між словом і значенням, при якій звичні мовні одиниці отримують незвичайну інтерпретацію, а добре знайомі ситуації включаються в несподівані смислові контексти.

Політичний дискурс за стилем є дуже близьким до публіцистичного та, на відміну від «спеціалізованих мов», характеризується переважно спрямованістю на масову аудиторію (Чепелева, Александрова, 2019). Для політичного дискурсу, завдяки об'єктивно властивим йому особливостям, характерною є заданість на вплив: спрямованість на навіювання певних поглядів, зміна намірів, думок, мотивацій дій.

Серед характеристик політичного дискурсу можна назвати і його невизначеність. Політичним текстам властива логічна стрункість. Перевага віддається загальним формулюванням, а не конкретним фактам. Часто використовуються мовні шаблони і стереотипи. Незручні висловлювання замінюються умовними, а то і такими, що нічого не значать (Колесникова, 2011). Політична мова також вважає за краще коментування, а не інформацію. Важливою особливістю політичного дискурсу є спрямованість його аргументів переважно на почуття, а не на розум.

У політичному дискурсі часто вживаються ідеологеми, оскільки вони є ефективним засобом управління масовою свідомістю (Карабута, 2012).

Як свідчать результати теоретичного аналізу, сучасному політичному дискурсу властиві такі характеристики: запозичення, книжкові слова, кліше і штампи, загальноприйняті й авторські скорочення, власні назви, прикметники, утворені від прізвищ, неологізми, емоційна й оцінна лексика, прийом лексичного повтору, ідеологеми та професійна політична термінологія. Також в результаті дослідження було виявлено, що особливістю мовностилістичних характеристик політичного тексту є приналежність лексичних одиниць до сфери політики. Отже при перекладі перекладач повинен орієнтуватися на сферу політики і володіти необхідними для роботи з нею знаннями.

Основною ознакою політичного дискурсу є його інституційність, а важливою рисою є його опосередкованість засобами масової комунікації (Василенко, 2020). Тому політичну лексику можна трактувати

як неоднорідну за складом і велику за обсягом лексичну систему, що включає ідеологізовані соціально-оціночні терміни, що функціонують в публіцистичному дискурсі, який відображає актуальні для конкретного часу поняття суспільного, політичного і соціального життя суспільства, що застосовуються переважно в засобах масової комунікації.

Характерною особливістю суспільно-політичної мови є багатозначність її основної лексики. З цим тісно пов'язана така характеристика політичної мови, як її полемічність, інакше кажучи — спрямованість на формування негативного ставлення до політичних противників, які нав'язують громадськості свої цінності і оцінки. Це зокрема призводить до того, що одні й ті ж слова прихильників різних політичних поглядів сприймаються неоднозначно, а часто і зовсім протилежно (Антонюк, Вусик, 2020). До того ж мова характеризується особливим словником (що за запасом належать до даної предметної області слів і виразів), смисловими зв'язками між окремими політичними концептами, базовими абстракціями і метафорами, типовими контекстами слововживання, побудовою суджень.

С. А. Манік під суспільно-політичною лексикою розуміє «сукупність лексичних одиниць, що називають поняття суспільної, політичної та соціальної реальності, пов'язані з ідеологією (тобто які володіють ідеологізованістю) і вживані майже в усіх сферах щоденної комунікації» (Маник, 2014: 19). В цьому визначенні автор розширює сферу вживання суспільно-політичної мови, це пов'язано з тим, що ідеологія пронизує всі сфери життєдіяльності держави та суспільства, в яких вона існує.

Протилежної точки зору дотримується сучасна українська дослідниця Н. М. Поліщук. У своєму визначенні авторка чітко вказує сфери функціонування суспільно-політичної мови — політика, соціологія, політична економія (Поліщук, 2016). Однак усі ці сфери тісно взаємопов'язані з іншими аспектами людської діяльності, які позначають явища та поняття з поля діяльності культури, філософії, права та ін. Отже, суспільно-політична лексика пов'язана з іншими предметно-тематичними об'єднаннями слів.

Так, І. В. Токарєва до суспільно-політичної лексики відносить лексичні одиниці в галузі політики та економіки (Токарева, 2011), І. В. Холявко — одиниці різного походження для позначення понять

з таких сфер суспільного життя, як політика, економіка, сфера взаємовідносин у суспільстві та ін. (Холявко, 2004).

Таким чином, під суспільно-політичною лексикою в нашій роботі розуміється неоднорідна за складом і велика за обсягом лексична система, що включає ідеологізовані соціально-оціночні слова та словосполучення, що функціонують у публіцистичному дискурсі, що відображає актуальні для конкретного часу поняття суспільного, політичного та соціального життя та вживається, здебільшого, у засобах масової (соціально-політичної) комунікації. На нашу думку, суспільно-політична лексика має як універсальні, так і національно-культурні особливості. Вона описує та характеризує суспільні та політичні явища, центральними елементами яких є поняття «політик» та «суспільство». Отже, це два компоненти суспільно-політичної лексики, біля яких розвиваються всі події, що відбуваються в тій чи іншій державі.

Під політичною термінологією сучасна дослідниця Б. О. Нечипоренко розуміє відкриту систему номінативних одиниць, які є різними за походженням, спеціалізовані лексично (створені або запозичені), семантично (загальновживані слова, що отримали термінологічне значення) і фразеологічно (новостворені словосполучення номінативного характеру) для вираження понять, що відображають сферу суспільно-виробничого, політичного життя (Нечипоренко, 2020).

На думку А. О. Козьмик, формування і функціонування категорії політичної термінології нерозривно пов'язане з розвитком соціальних понять, саме тому аналізувати цей вид термінології неможливо окремо від соціального життя та розвитку населення, в якому вона функціонує і перебуває з ним в ще тіснішому зв'язку, ніж будь-які інші термінологічні системи (Козьмик, 2012).

За спостереженнями К. В. Василенко, у політичному дискурсі спостерігаються авторські художньо-творчі елементи, які зводяться до створення нових термінів (Василенко, 2020). Особливу увагу звертають на себе новоутворення в лексиці. Наукові дослідження І. В. Холявко політичних процесів і тенденцій передбачають появу нових відкриттів, введення нових понять і нової термінології (Холявко, 2004). В політичному дискурсі фігурує багато неологізмів, запропонованих політиками.

У монографіях і статтях на політичні теми можна зустріти латинські і французькі слова і вирази, які сприяють, на думку Т. Г. Попової та Н. В. Таратинової, створенню урочистого, консервативно-піднесеного стилю (Попова, Тарантинова, 2009). В українському політичному дискурсі латинські і французькі слова зустрічаються набагато рідше. Однак спостерігається використання термінів, які прийшли з британського й американського варіантів англійської мови. Вони часто пишуться в англійській орфографії або перекладаються способами калькування, транскрипції і транслітерації.

Дослідниця О. В. Білобородова зазначає, що політичні терміни є переважно поліфункціональними (Білобородова, 2020). Вони, не змінюючи радикально свого семантичниого статусу, можуть входити і до складу політичних теорій, які мають більш-менш упорядковану логічну структуру, і до складу газетно-політичних та інших текстів, і до складу повсякденної мови. Таким чином, політична термінологія не відділяється різко в семантичному відношенні від повсякденної мови так, як це характерно для більшої частини природничо-наукової термінології.

Політична лексика зафіксована у науковій, науково-популярній галузевій літературі, різноманітних навчальних та методичних посібниках, термінографічних працях, а також її вживають в усному спілкуванні фахівці цієї галузі. Політична лексика переважає не тільки в науковому стилі, терміни широко використовуються також у публіцистичному стилі. Їх можна знайти в газетах та журналах, як правило, політичні терміни є запозиченими (Попова, 2013). Найбільше таких лексем можна зустріти в англійській мові. Переклад англомовних політичних термінів на українську мову вимагає знання тієї галузі, якої стосується переклад, розуміння змісту термінів англійською мовою і знання термінології рідною мовою. У процесі передачі професійної лексики з англійської мови на українську велике значення має взаємодія терміна саме з контекстом, завдяки чому виявляється пряме значення слова (Чепелева, Александрова, 2019).

Отже, політична термінологія включає терміни, які використовуються для позначення організації держави, характеру взаємовідносин між учасниками, способу керівництва суспільством тощо. Доступність ЗМІ широкій аудиторії і політична компетентність населення

розширюють сферу вживання суспільно-політичних термінів, які сприймаються і розуміються більшістю представників суспільства.

При порівнянні суспільно-політичної термінології з іншими терміносистемами спостерігаються її особливості у сферах політики та суспільства: менша строгість, упорядкованість та залежність значення деяких термінів від відповідних ідеологічних ідей. Терміни багатьох наук є відмінною рисою публіцистичного дискурсу, крім того, їх значення реалізується в контексті ідеології суспільства й «ідейної спрямованості тексту» (Комиссаров, 2013: 118).

Необхідно також зазначити, що галузь суспільно-політичних відносин, яку обслуговує суспільно-політична термінологія, охоплює як внутрішні проблеми цієї країни, так і область зовнішніх відносин і тому постійно перебуває у контакті з іншими мовами. Саме тут спостерігається активне взаємозапозичення слів, подібність та зближення семантичних процесів, що протікають у різних мовах, поява та поширення нових термінів та напівтермінів.

Актуальність теми суспільно-політичного перекладу полягає в тому, що в сучасних умовах переклад суспільно-політичних текстів набуває особливого значення, виступаючи як засіб пропаганди і знаряддя ідеологічної боротьби. Обсяг видаваних щорічно суспільно-політичних текстів, орієнтованих на іншомовну аудиторію, достатньо великий і в міру зростання міжнародних зв'язків продовжує збільшуватися. До таких текстів відносяться виступи державних, партійних і громадських діячів, публікації міжнародних, урядових та громадських організацій; статті, присвячені боротьбі за мир, розрядці міжнародної напруженості, скороченню і обмеженню озброєнь, національно-визвольному руху і економічним відносинам (Гейко, 2019).

Переклад як багатоаспектне явище не тільки являє собою перекодування семантико-синтаксичних структур, а й відображає мовне бачення ситуації, мовну картину світу, втілювану в тексті, який завжди є національно своєрідним (Ребрій, 2016). Такі умови прийнято називати екстралінгвістичними факторами (Антонова, 2017). Особливе значення позамовні компоненти мають при перекладі національно маркованої лексики. Також застосовуються поняття «лакуна», «культурна реалія», «екзотизм».

Для встановлення значення висловлювання та його перекладу українською мовою необхідний контекст, тобто група об'єднаних

слів, речень чи група речень. Однак нерідкі випадки, коли навіть широкий контекст недостатній для з'ясування змісту висловлювання; інакше кажучи, сенс висловлювання не вичерпується його лінгвістичним значенням. Це відбувається у тих випадках, коли для розуміння того чи іншого слова чи виразу необхідне знання відповідної реалії чи знайомство з тим історичним фактом чи літературним твором, на який є посилання у тексті (Антонова, 2017). Розуміння реалії ґрунтується на знанні реального факту дійсності, що стоїть за словами.

Отже, суспільно-політичний переклад — самостійний вид перекладу, що виділяється за такими критеріями: наявність елементів художнього та спеціального перекладу, тип і характер тексту, що перекладається, лексичне та тематичне наповнення, функціональна та прагматична спрямованість тексту оригіналу, вимоги до перекладу, функції перекладача, екстралінгвістичні ознаки тощо.

На лексичному рівні складнощі викликає переклад багатозначних слів, неологізмів, фразеологізмів, слів іноземного походження, імен власних, скорочень, безеквівалентної лексики; на граматичному рівні — атрибутивних словосполучень, у тому числі багаточленних конструкцій, прямої мови; на стилістичному рівні — відхилень від літературної норми, стилістичних фігур мови та експресивних засобів (Гейко, 2019).

Розбіжність мови перекладу та мови оригіналу у лексичному та граматичному плані, наявність або відсутність еквівалента у мові перекладу, лексична сполучуваність, врахування екстралінгвістичної ситуації, ідеологічні (світоглядні) норми, що діють у мові оригіналу та перекладу, та інші фактори визначають вибір перекладацької відповідності та способу перекладу суспільно-політичної термінології (Комісаров, 2013).

Вивчивши загальні особливості аналізованого нами матеріалу, можемо перейти до розгляду застосованих екстралінгвістичних факторів, трансформацій і виявлення найбільш загальновживаних прийомів для перекладу англомовних суспільно-політичних термінів українською мовою.

При перекладі суспільно-політичного тексту для повноцінної передачі мовних засобів, використаних для надання певного впливу на адресата, перекладач повинен керуватися вже усталеними способами

перекладу, але також мати високий рівень базової компетентності в політиці і політичних науках, розуміти суть наукових дискусій в цій області для коректного перекладу.

Аналіз матеріалу дослідження дозволив виділити такі приклади транслітерації:

*«...**populism** he promoted persists, and has a grip in some state party arms». — «...**популізм**, який він пропагував, зберігається, і він має владу в деяких державних партійних озброєннях».*

*«With their example to guide us, together we must firmly and forcefully condemn the **anti-Semitism** that is still far too common today.» — «З їхнім прикладом разом ми повинні твердо і рішуче засудити **антисемітизм**, який все ще занадто поширений нині.»*

*«Last year a number of American **Senators** and **Congressmen** visited...» — «У минулому році американські **сенатори** і **конгресмени** відвідали...»*

Прикладами транскрипції в проаналізованому матеріалі є:

*«The **Alliance** is grounded in the Universal Declaration of Human Rights...» — «**Альянс** ґрунтується на Загальній декларації прав людини...»*

Отже, терміни, відсутні як культурна реалія в українській мові, відповідно не мають перекладу і тому передаються шляхом транскодування.

В наступних прикладах для перекладу слів може бути використаний метод калькування, тому що в одиниці, що перекладається є складові, і їх поєднання зрозуміле одержувачу переказу.

*«That is why the U. S. has recently implemented additional **sanction** against 37 persons...» — «І тому нещодавно США запровадили додаткові **санкції** проти 37 осіб...»*

*«...there are some kind of **negotiations** about the future visit of Zelenskyy to the **White House**». — «...проходять певні **переговори** щодо майбутнього візиту Зеленського до **Білого дому**».*

*«It has deep roots in both the **Republican and Democratic parties**.» — «Вона має глибоке коріння як **в республіканській, так і в демократичній партіях**.»*

Для передачі інтернаціональних термінів застосовуються функціональні заміни, які за формою і змістом повністю збігаються з суспільно-політичними термінами англійської мови:

*«Given our prominent share in the **globalization** process...» — «Враховуючи нашу помітну частку в процесі **глобалізації**...»*

«Youth is also virtually excluded from Congress, the average age of members of the Senate being 56 years and of the ***House*** *51 years». — «Практично молодь також виключена з конгресу, середній вік членів Сенату — 56 років, а* ***Палати*** *представників — 51».*

Описовий переклад (інтерпретація/експлікація) також широко застосовується при перекладі безеквівалентної лексики, до якої відноситься велика кількість англійських суспільно-політичних термінів.

«Through the Civil War, the Great Depression, ***World War****...» — «Завдяки громадянській війні, Великій депресії,* ***Першій світовій війні****...»*

«The Senate may vote on the governor's confirmation during the ***lame-duck*** *session, but the House will probably postpone its vote until next year». — «Сенат, можливо, поставить на голосування питання затвердження губернатора на своєму засіданні* ***до передачі повноважень новообраному складу.*** *Щодо палати представників, то вона, можливо, відкладе голосування до наступного року».*

Варто також зазначити, що одним із найважливіших екстралінгвістичних факторів при перекладі суспільно-політичних текстів є дотримання політичної коректності. Для повного та об'єктивного аналізу політично коректної лексики та способів її перекладу українською необхідно визначити ступінь використання таких лексичних одиниць у контексті.

Висновки. У статті були виявлені засоби та методи передачі інформації, до яких перекладач вдається, працюючи з суспільно-політичним текстом. Таким чином, бачимо, що найчастотнішими засобом перекладу політичних термінів є функціональна заміна та транслітерація. Менш частотним — прийом калькування. На останньому місці — описовий переклад та транскрипція. Було вивчено екстарлінгвістичні аспекти перекладу текстів суспільно-політичної тематики. Екстралінгвістичні фактори мови є невід'ємними складовими самого процесу мови (комунікативного акта), без яких мова немислима. У свою чергу, перекладачеві як учаснику акта комунікації абсолютно необхідне володіння екстралінгвістичною інформацією, тобто знання, крім мови оригіналу та мови перекладу, способів переходу від першої до другої, а також предмета та ситуації комунікації.

При розгляді цих аспектів нами було зроблено висновок, що для якісного перекладу реалій та політично коректної лексики необхідно

мати знання культури, політики та соціальних факторів іншомовної країни.

Також встановлено, що суспільно-політична термінологія не з'явилася в один день, над нею стоять сотні років наполегливої роботи дипломатів-перекладачів, які витратили багато часу на узгодження тих чи інших спірних термінів та напівтермінів. А спроба з тих чи інших причин відійти від норм, що встановилися, може невиправдано посилити роль особистої інтерпретації, створити ілюзію зміни позиції держави, привести матеріал у дисонанс з існуючими формулюваннями з того чи іншого питання.

ЛІТЕРАТУРА

Антонова Т. В. Влияние экстралингвистических факторов на перевод лексики с национально-культурным компонентом. *Litera*. 2017. № 4. С. 46–52.

Антонюк О. В., Вусик Г. М. Сучасний політичний дискурс як об'єкт лінгвістичних досліджень. *The 2 nd International scientific and practical conference «Priority directions of science and technology development»*. Kyiv, Ukraine, 2020. С. 213–217.

Білобородова О. В. Політична лексика в сучасному англійському вокабулярі (на матеріалі англомовних ЗМІ): магістерська роб. Кам'янець-Подільський, 2020. 99 с.

Василенко К. В. Англійськомовний політичний дискурс: лінгвостилістичний параметр. *Магістерські студії: альманах*. 2020. № 20. С. 27–29.

Гейко Н. Р. Закономерности и критерии перевода общественно-политической лексики в публицистическом дискурсе (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. фил. наук: специальность 10.02.20. Челябинск, 2019. 210 с.

Карабута О. П. Сучасна суспільно-політична лексика. Херсон: Айлант, 2012. С. 69–72.

Козьмик А. А. Деякі аспекти формування та функціонування суспільно-політичної термінології англійської мови. *Вісник Запорізького державного університету*. 2012. № 1. С. 1–4.

Колесникова С. Н. Особенности политического дискурса и его интерпретация. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2011. № 33 (248). С. 67–69.

Комиссаров В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Альянс, 2013. 253 с.

Кондратенко Н. В. Український політичний дискурс: Текстуалізація реальності: монографія. Одеса: Чорномор'я, 2007. 156 с.

Маник С. А. Современные техники интерпретации английской общественно-политической терминологии. М.: Моск. гос. обл. ун-т, 2014. 278 с.

Нечипоренко Б. О. Особливості передачі професійної лексики на матеріалах сучасних англомовних ЗМІ. *Collection of scientific papers «New Philology»*. 2020. № 80. С. 61–66.

Поліщук Н. Активність інноваційних процесів у словниковому складі сучасних мас-медіа. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Проблеми української термінології. 2016. № 842. С. 146–150.

Попова О. В. Лексико-семантична складова політичного мовлення (на матеріалі передвиборчого дискурсу). *Наукові праці Кам'янець- Подільського національного університету ім. Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. № 32. С. 316–319.

Попова Т. Г., Таратынова Н. В. Политический текст и его лексические особенности. *Известия Тульского государственного университета*. Гуманитарные науки. 2009. № 2. С. 90–97.

Равочкин Н. Н. Особенности политического дискурса. *Вестник Костромского государственного университета*. 2018. № 3. С. 244–250.

Ребрій О. В. Вступ до перекладознавства: конспект лекцій для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» факультету іноземних мов. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. 116 с.

Романюк А. Б. Аналіз досліджень політичного дискурсу. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2012. № 743. С. 200–209.

Синеокая Н. А. Характеристика политического дискурса. *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 6. URL: http://www.scienceeducation.ru/ru/article/view?id=7695

Токарева И. В. Аспекты терминологизации немецких лексических заимствований (сущность дефиниции терминопонятия «общественно-политическая лексика»). *Актуальные вопросы филологических наук*. Чита: Молодой ученый, 2011. С. 134–137.

Холявко І. В. Суспільно-політична лексика у пресі 90-х років ХХ ст. (семантико-функціональний аналіз): автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.01. Кропивницький, 2004. 20 с.

Чепелева Е. В., Александрова Н. Ю. О некоторых особенностях перевода политических терминов. *Московский государственный областной университет*. 2019. С. 654–659.

Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. М.: Гнозис, 2004. 324 с.

ВЛИЯНИЕ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА КАЧЕСТВО ПЕРЕВОДА ТЕРМИНОЛОГИИ АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ НА УКРАИНСКИЙ ЯЗЫК

Константин Чумаченко

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина
e-mail: kostya4yma4enko@gmail.com
ORCID ID https://orcid.org/0000–0003–3990–937X

Анна Палёнова

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

Анна Нагирняк

соискатель высшего образования второго (магистерского) уровня по специальности 035 Филология Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского»
Одесса, Украина

АННОТАЦИЯ

В статье установлено, что наибольший интерес в плане сравнения и перевода вызывает анализ языковых единиц английского и украинского языков на экстралингвистическом уровне с точки зрения их семантической структуры и культурного значения. В рамках проведенного исследования авторами выявлены экстралингвистические аспекты, переводческие средства и методы передачи информации, к которым переводчик прибегает, работая с общественно-политическим текстом. В ходе исследования установлено, что особенность общественно-политического перевода состоит в том, чтобы передать и показать средства передачи информации, и которым переводчик прибегает в общественно-политическом тексте, в котором на первый план выдвигается не простая передача или который не рассматривается с точки зрения его эстетической ценности, а где раскрывается аксиологический аспект его содержания. Ведь успех текста определяется тем, насколько эффективно используются в переводе языковые средства воздействия и насколько передовой текст отвечает принятым в другом языковом коллективе нормам массовой коммуникации. Авторы пришли к выводу, что любой перевод, ориентированный на передачу только со-

держания общественно-политического текста и игнорирующий необходимость обеспечить его культурную адаптацию, в принципе не может быть признан адекватным. Подводя итоги, обозначим, что при переводе общественно-политических терминов необходимо использовать определенные приемы. Путем анализа авторами выявлено, что основными переводческими трансформациями для качественного перевода общественно-политических терминов являются: калькирование, транслитерация и транскрипция, описательный перевод, функциональная замена.

Ключевые слова: *общественно-политическая лексика, общественно-политическая терминология, политический дискурс, экстралингвистика, СМИ, публицистический дискурс, перевод, качество перевода.*

INFLUENCE OF EXTRALINGUISTIC FACTORS ON THE QUALITY OF TRANSLATION OF THE TERMINOLOGY OF ENGLISH TEXTS OF PUBLIC AND POLITICAL TOPICS INTO THE UKRAINIAN LANGUAGE

Konstantin Chumachenko
Master Student in Philology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»,
Odessa, Ukraine
e-mail: kostya4yma4enko@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000–0003–3990–937X

Hanna Palonova
Master Student in Philology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»,
Odessa, Ukraine

Hanna Hahirniak
Master Student in Philology, State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky»,
Odessa, Ukraine

SUMMARY

This article has established that the analysis of the linguistic units of the English and Ukrainian languages at the extralinguistic level from the point of view of their semantic structure and cultural significance is of the greatest interest in terms of comparison and translation. Within the framework of the study, the authors identified extralinguistic aspects, translation means and methods of

transferring information, which the translator uses when working with a socio-political text. In the course of the study, it was established that the peculiarity of socio-political translation is to convey and show the means of transmission of information, which the translator uses in a socio-political text, in which not a simple transmission is highlighted or which is not considered from the point of view of its aesthetic values, and where the axiological aspect of its content is revealed. After all, the success of a text is determined by how effectively language means of influence are used in translation and how an advanced text meets the norms of mass communication adopted in another language community. The authors concluded that any translation focused on conveying only the content of a socio-political text and ignoring the need to ensure its cultural adaptation, in principle, cannot be recognized as adequate. Summing up, we will indicate that when translating socio-political terms, it is necessary to use certain techniques. By means of analysis, the authors revealed that the main translation transformations for high-quality translation of socio-political terms are: tracing, transliteration and transcription, descriptive translation, functional replacement.

Key words: *socio-political vocabulary, socio-political terminology, political discourse, extralinguistics, mass media, publicistic discourse, translation, translation quality.*

REFERENCES

Antonova T. V. (2017). Vliyanie ekstralingvisticheskih faktorov na perevod leksiki s nacional'no-kul'turnym komponentom [The influence of extralinguistic factors on the translation of vocabulary with a national-cultural component]. Litera. № 4. P. 46–52.

Antonyuk O. V., Vusik G. M. (2020). Suchasnij politichnij diskurs yak ob'єkt lingvistichnih doslidzhen' [Modern political discourse as an object of linguistic research]. The 2 nd International scientific and practical conference «Priority directions of science and technology development», Kyiv, Ukraine. P. 213–217.

Biloborodova O. V. (2020). Politichna leksika v suchasnomu anglijs'komu vokabulyari (na materiali anglomovnih ZMI) [Political vocabulary in modern English vocabulary (on the material of English-language media)]: magisters'ka rob. Kam'yanec'-Podil's'kij. 99 p.

Vasilenko K. V. (2020). Anglijs'komovnij politichnij diskurs: lingvostilistichnij parameter [English-language political discourse: a linguistic-stylistic parameter.]. Magisters'ki studiï. Al'manah. № 20. 2020. Herson. HDU. P. 27–29.

Gejko N. R. (2019). Zakonomernosti i kriterii perevoda obshchestvenno-politicheskoj leksiki v publicisticheskom diskurse (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov) [Regularities and criteria of translation of socio-political vocabulary in journalistic discourse (on the material of Russian and English languages)]: diss... kand. Fil. nauk: special'nost' 10.02.20. Chelyabinsk. 210 p.

Karabuta O. P. (2012). Suchasna suspil'no-politichna leksika [Modern socio-political vocabulary]. Herson: Ajlant. P. 69–72.

Koz'mik A. A. (2012). Deyaki aspekti formuvannya ta funkcionuvannya suspil'no-politichnoï terminologiï anglijs'koï movi [Some aspects of the formation and functioning

of socio-political terminology of the English language]. Visnik Zaporiz'kogo derzhavnogo universitetu. P. 1–4.

Kolesnikova S. N. (2011). Osobennosti politicheskogo diskursa i ego interpretaciya [Features of political discourse and its interpretation]. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. № 33 (248). P. 67–69.

Komissarov V. N. (2013). Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty) [Translation theory (linguistic aspects)]. M.: Al'yans. 253 p.

Kondratenko N. V. (2007). Ukraïns'kij politichnij diskurs: Tekstualizaciya real'nosti [Ukrainian political discourse: Textualization of reality]: Monografiya. Odesa: Chornomorya. 156 p.

Manik S. A. (2014). Sovremennye tekhniki interpretacii anglijskoj obshchestvenno-politicheskoj terminologii [Modern techniques of interpretation of English socio-political terminology]. M.: Mosk. gos. obl. un-t. 278 p.

Nechiporenko B. O. (2020). Osoblivosti peredachi profesijnoï leksiki na materialah suchasnih anglomovnih ZMI [Peculiarities of professional vocabulary transfer on the materials of modern English-language mass media]. Collection of scientific papers «New Philology». № 80. P. 61–66.

Polishchuk N. (2016). Aktivnist' innovacijnih procesiv u slovnikovomu skladi suchasnih mas-media [Activity of innovative processes in the vocabulary of modern mass media]. Visnik Nacional'nogo universitetu "L'vivs'ka politekhnika". Problemi ukraïns'koï terminologiï. № 842. P. 146–150.

Popova O. V. (2013). Leksiko-semantichna skladova politichnogo movlennya (na materiali peredviborchogo diskursu) [Lexical and semantic component of political speech (on the material of pre-election discourse)]. Naukovi praci Kam'yanec'- Podil's'kogo nacional'nogo universitetu im. Ivana Ogienka. Kam'yanec'-Podil's'kij: Aksioma. № 32. P. 316–319.

Popova T. G., Taratynova N. V. (2009). Politicheskij tekst i ego leksicheskie osobennosti [Political text and its lexical features]. Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki. № 2. P. 90–97.

Ravochkin N. N. (2018). Osobennosti politicheskogo diskursa. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta [Features of political discourse]. № 3. P. 244–250.

Rebrij O. V. (2016). Vstup do perekladoznavstva [Introduction to translation studies]: konspekt lekcij dlya studentiv osvitn'o-kvalifikacijnogo rivnya «Bakalavr» fakul'tetu inozemnih mov. H.: HNU imeni V. N. Karazina. 116 p.

Romanyuk A. B. (2012). Analiz doslidzhen' politichnogo diskursu [Analysis of political discourse research]. Visnik Nacional'nogo universitetu «L'vivs'ka politekhnika». № 743. P. 200–209.

Sineokaya N. A. (2012). Harakteristika politicheskogo diskursa [Characteristics of political discourse]. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. № 6. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7695

Tokareva I. V. (2011). Aspekty terminologizacii nemeckih leksicheskih zaimstvovanij (sushchnost' definicii terminoponyatiya «obshchestvenno-politicheskaya leksika») [Aspects of terminology of German lexical borrowings (the essence of the definition of the term "socio-political vocabulary")]. Aktual'nye voprosy filologicheskih nauk. CHita: Izd-vo «Molodoj uchenyj». P. 134–137.

Holyavko I. V. (2004). Suspil'no-politichna leksika u presi 90-h rokiv HKH st. (semantiko-funkcional'nij analiz) [Socio-political vocabulary in the press of the 90s of the twentieth cen-

tury. (semantic-functional analysis)]: avtoref. dis... kand. filol. nauk: 10.02.01. Kropivnic'kij. 20 p.

Chepeleva E. V., Aleksandrova N. Y. (2019). O nekotoryh osobennostyah perevoda politicheskih terminov [About some features of translation of political terms]. Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj universitet. P. 654–659.

Shejgal E. I. (2004). Semiotika politicheskogo diskursa [Semiotics of political discourse]. M.: Gnozis, 324 p.

Стаття надійшла до редакції 20.10.2021

ІІІ. РЕЦЕНЗІЇ

https://doi.org/10.24195/2616-5317-2021-33-37

Recenzja pracy zbiorowej „*Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*” pod redakcją Jana Grzesiaka, wydanej przez Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Kaliszu i Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Koninie (Kalisz-Konin 2011)

Prokopiuk Włodzimierz

prof. dr hab.
Uniwersytet w Białymstoku
Białystok (Polska)
e-mail: wlodekpro@poczta.onet.pl

Recenzowana praca zbiorowa jest plonem dziewiątego *Wielkopolskiego Forum Pedagogicznego,* zredagowana i przygotowana do druku przez niestrudzonego Prof. dr hab. Jana Grzesiaka, Kierownika Zakładu Kształcenia Pedagogicznego Nauczycieli w Zamiejscowym (w Kaliszu) Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Poznaniu oraz dyrektora Instytutu Edukacji Szkolnej PWSZ w Koninie.

Pomiar i ewaluacja procesów zawartych w fenomenie szeroko pojętej edukacji, których istotę i zasadność celnie wyłożył Profesor Zbigniew Kwieciński w części *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty — potrzeba całościowego ujęcia)* zawartej w dziele *Socjopatologia edukacji* (Olecko 1995, Wyd. WM), stały się problemem priorytetowym projektu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego *Krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia*, a w podtytule określonego jako *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego.*

Nowelizacja ustawy *Prawo o szkolnictwie wyższym,* którą Rada Ministrów przyjęła 14 września 2010 roku, i która znajduje się w końcowym etapie prac

© Prokopiuk Włodzimierz, 2021

parlamentarnych, przewiduje wprowadzenie KRK do systemu szkolnictwa w Polsce. Zatem środowiska akademickie, ale także kadry pedagogiczne całego, rozległego, podsystemu szkolnego całkowitego systemu edukacji narodowej, realizujące misję edukacyjną, a w jej ramach nowe kierunki i nowoczesne programy, stają przed trudnym i odpowiedzialnym wyzwaniem podnoszenia (poprawy) jakości kształcenia oraz lepszego wykorzystania potencjału naszych studentów i uczniów szkół różnego poziomu i profilów kształcenia.

Wspomniane wyzwanie znakomicie „odczytał" i dostatecznie wcześnie wyantycypował Profesor Jan Grzesiak, redaktor recenzowanego tomu. Dał tego dowody we wstępie zatytułowanym *Wprowadzenie do dialogu o ewaluacji jakości (w) edukacji.* Powstał nadzwyczaj cenny zamysł połączenia ze sobą najistotniejszych dla edukacyjnych procesów ewaluacyjnych podstaw teoretycznych (wiadomo jak zgubnie niedocenianych przez nauczycieli-pedagów) z rozwiązaniami-aplikacjami praktycznymi (przesadnie uwielbiane i wdrażane przez nauczycieli w codziennej pacy szkół). Innymi słowy — już po raz kolejny została podjęta próba wzbudzenia zainteresowania przedstawicieli nauk o edukacji i praktyk edukacyjnych dynamicznie rozwijającą się na Zachodzie koncepcją badań w działaniu (*action reseach*), poprzez wytyczenie takich kierunków myślowo-badawczych jak:

– związki pomiędzy normatywnymi i rzeczywistymi efektami kształcenia w szkołach różnych poziomów kształcenia (ze szczególnym akcentem na proces kształcenia wstępnego kandydatów na nauczycieli);

– znaczenie procedur ewaluacyjnych w podnoszeniu jakości wdrażania podstaw programowych w szkołach oraz standardów kształcenia nauczycieli;

– ranga badań pedagogicznych (określonych metodologii) w dziele podnoszenia jakości procesów edukacyjnych w kontekście formowania się społeczeństwa wiedzy;

– wielopłaszczyznowy dialog pomiędzy podmiotami jako warunek poprawy jakości edukacji szkolnej i pozaszkolnej;

– możliwości szerszej współpracy podmiotów procesów edukacyjnych na rzecz doskonalenia procedury pomiaru i oceny efektów kształcenia (upowszechniania ich wiedzy, doświadczeń i poglądów).

W efekcie rzetelnie przemyślanej metodologii konstruowania spójnego, pod względem merytorycznym i edytorskim, tekstu powstało naukowe dzieło zbiorowe o kilkunastu modułach tematycznych, spośród których na

uznanie zasługują następujące podejścia nowatorskie do analizy ewaluacji jakości procesów edukacyjnych oraz edukacji w kontekście jakości (samego procesu) ewaluacji:

– teleologiczne i aksjologiczne aspekty mierzenia i ewaluacji procesów edukacyjnych na różnych poziomach kształcenia;

– stosowanie procedur ewaluacyjnych jako warunek kształtowania kompetencji i odpowiedzialności nauczycieli;

– wprowadzanie procedury pomiaru i ewaluacji w kontekście wdrażania nowych podstaw programowych procesu kształcenia na różnych poziomach;

– specyfika oceniania przedmiotowego i wewnątrzszkolnego na tle ogólnych zasad ewaluacji efektów edukacyjnych (nauczania i wychowania);

– diagnozowanie i ewaluacja efektów realizacji funkcji dydaktycznej i wychowawczej przez nauczycieli w kontekście wartości dodanej i tzw. strat szkolnych;

– możliwości zastosowania nowych mediów i technologii komunikacyjnych w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz w ich pomiarze (ewaluacji);

– warianty pomiaru i ewaluacji efektów edukacji pozalekcyjnej i pozaszkolnej uczniów;

– casus testowania diagnostycznego oraz egzaminu dojrzałości na tle ogólnych zasad ewaluacji jakości procesów edukacyjnych;

– procesy rozwoju zawodowego nauczycieli (doradztwo, doskonalenie, realizacja procedury awansu) wobec zasad ewaluacji poziomu realizacji programów różnych przedmiotów (i na różnych poziomach kształcenia);

– pomiar-ewaluacja jakości realizacji procesów edukacyjnych w świetle prawa oświatowego;

– wartość tradycji i zmian w edukacji europejskiej w doskonaleniu procedur ewaluacji jakości jej procesów składowych.

Generalnie — w książce odsłaniane są wielozadaniowe i wielofunkcyjne konteksty ewaluacji jakości kształcenia w szkołach różnych poziomów i profilów kształcenia oraz uczelniach oraz w sposób skondensowany oświetlane możliwości i sposoby rozwiązywania, narastających przez lata, kontrowersji i nieporozumień na tym ważnym, ale niedostatecznie naukowo (empirycznie) spenetrowanym, polu nauk pedagogicznych (dla przykładu: ograniczanie się tylko do ewaluacji-oceny a niedocenianie samooceny w realizacji procesów edukacyjnych, czy jeszcze drastyczniejsza, niezwykle dzisiaj ja-

skrawo przejawiająca się, fetyszyzacja testowej ewaluacji jakości kształcenia, od szkoły podstawowej poczynając, poprzez poziom gimnazjalny i ponadgimnazjalny (maturalny) — po akademicki.

Redagowanie tomu składającego się (oprócz tekstu wprowadzającego) z trzydziestu sześciu artykułów nie jest zabiegiem prostym z kilku powodów:

– pierwszy zawiera się w różnorodności stylów narracyjnych Autorów tekstów. Redaktor musiał „wczytać się" w ich logikę wywodów (tu bardzo istotnym elementem jest doświadczenie naukowo-badawcze poszczególnych uczestników Forum „przypieczętowane" tytułami i stopniami naukowymi), „wyważyć" rangę stawianych tez, wyznaczyć pozycję na której, pośród tytułów „sąsiednich", dany tekst najlepiej będzie z nim współgrać. Tę poprzeczkę Pan Profesor Jan Grzesiak pokonał swobodnie (wszak jest bardzo doświadczonym Redaktorem).

– drugi powód to stopień adekwatności danego tekstu do sensów zawartych w tytule tomu. W tej kwestii, jak łatwo zauważyć po przeczytaniu spisu treści, powstały „drobne" kłopoty. Mamy kilka tekstów autorskich, które w swojej wymowie, konstrukcji i brzmieniu nagłówków nie są w pełni adekwatne do sensu zawartego w podtytule tomu, chociaż korelują one z hasłem przewodnim Wielkopolskich Forów Pedagogicznych (*Ewaluacja i innowacje w edukaji)*. Są to artykuły zatytułowane: *Superwizja w pracy grupowej — w kontekście psychodramy* (w języku niemieckim); *Konstruktywistyczne podejście do kształcenia nauczycieli; Nauczyciel wobec osobliwości swojej roli zawodowej; Projekty nauczania muzyki „w sieci" z wykorzystaniem technologii komunikacyjnych; Rzeczywistość wykreowana jako nowy obszar doświadczeń dziecka i wyzwanie dla edukacji; „Mała Ojczyzna" bliżej dzieci przedszkolnych; Europa w szkole — druga odsłona; Finansowe znaczenie inwestycji w kapitał ludzki* (w języku czeskim).

Dla lepszej recepcji treści artykułów przez polskiego czytelnika teksty obcojęzyczne warto było przetłumaczyć na język polski.

Jest jeszcze jeden powód, by z szacunkiem pochylić się nad gigantycznym trudem Profesora Jana Grzesiaka, inicjatora i realizatora, głośnych już w Polsce i krajach ościennych, Forów Pedagogicznych — jest to konsekwentne zabieganie, by brali w nich udział członkowie różnych środowisk pedagogicznych, znakomici luminarze nauk o edukacji, reprezentanci akademickich uczelni (nie tylko pedagogicznych i nie tylko państwowych), ale także przedstawiciele administracji oświatowej różnych szczebli, doradztwa pedagogicznego, nauczycieli-praktyków i studentów — kandydatów na na-

uczycieli. Tak różnorodna reprezentacja „świata pedagogicznego" stanowi zestaw autorski recenzowanego tomu i fakt ten, jak żaden inny, stanowi kryterium prawdy o problemie ewaluacji efektów procesów pedagogicznych na obecnym etapie rozwoju systemu edukacji narodowej w naszym kraju.

Grzesiak, J. (red.), (2009), I*nnowacje i ewaluacja w edukacji, Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia*. Kalisz — Konin.

Grzesiak, J. (2014), *Lekcje i diagnostyka psychopedagogiczna w edukacji dziecka,* Konin.

MEN, (2010), *Krajowe ramy kwalifikacji w szkolnictwie wyższym jako narzędzie poprawy jakości kształcenia*, a w podtytule określonego jako *Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*. Warszawa.

Kwieciński, Z. (1995), *Dziesięciościan edukacji (składniki i aspekty — potrzeba całościowego ujęcia), w: Socjopatologia edukacji,* Olecko.

Prokopiuk, W. (2010), *Nauczyciel na polach humanizacji edukacji*, Kraków.

REVIEW OF THE MONOGRAPH «EVALUATION AND INNOVATION IN EDUCATION. MEASUREMENT AND EVALUATION OF THE QUALITY OF EDUCATION" EDITED BY JAN GRZESIAK

Prokopiuk Włodzimierz

prof. dr hab.
University in Białystok
Białystok (Poland)
e-mail: wlodekpro@poczta.onet.pl

Вимоги до оформлення наукових праць, що друкуються в «Науковому віснику Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Лінгвістичні науки»

ТЕХНІЧНІ ВИМОГИ

Обсяг **основного тексту** статті ***(без анотацій та літератури)*** має становити **не менше 0,5 др. арк. (12 с.) 21600–22000 знаків з пробілами. Загальний обсяг статті не повинен перевищувати 25 сторінок.**

Шрифт тексту — Times New Roman, розмір 14, через інтервал 1,5; поля з усіх сторін — 20 мм.

Якщо стаття містить таблиці і (або) рисунки, то вони повинні бути компактними, мати назву, шрифт тексту — Times New Roman, розмір 14.

Математичні формули мають бути ретельно перевірені та чітко надруковані. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною та доречною.

СТРУКТУРА СТАТТІ

1. Шифр УДК без абзацного відступу, у верхньому лівому куті першої сторінки.

2. Наступний рядок — назва статті великими літерами напівжирним шрифтом, без абзацного відступу, вирівняно по центру. Назва має бути короткою (не більше 12 слів) і відображати зміст статті.

3. Наступний рядок — вирівняно по центру, без абзацного відступу інформація мовою, якою написана стаття (українська, російська, англійська) — ім'я та прізвище автора (авторів), інформація про автора (авторів) (науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, в якій працює автор, країна, e-mail, ORCID ID, Researcher ID або Scopus ID — якщо автор має).

4. Наступний рядок — анотація мовою статті (слово «***АНОТАЦІЯ***» з абзацним відступом, вирівняно по ширині тексту, великими літе-

рами, напівжирним шрифтом). Обсяг **1500–1800 знаків без пробілів з ключовими словами**. Анотація має бути написана зв'язним текстом і містити таку інформацію: актуальність дослідження, мету статті, зміст дослідження та його результати. Слід уникати в тексті анотації повного повторення назви статті. Текст анотації оформляється курсивом, інтервал між рядками одинарний, шрифт тексту — Times New Roman, розмір 12.

5. Наступний рядок — ключові слова (словосполучення «***Ключові слова***» напівжирним шрифтом, абзацний відступ, вирівняно по ширині тексту, інтервал між рядками одинарний, курсив). Ключові слова оформляються курсивом, шрифт тексту — Times New Roman, розмір 12.

6. Через рядок — основний текст статті.

Стаття **обов'язково** повинна містити такі елементи із **зазначенням у тексті окремими реченнями**: **Вступ** (постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями, аналіз основних досліджень і публікацій з порушеної проблеми); **Мета та завдання дослідження**; **Матеріали та методи дослідження**; **Результати та дискусія** (висвітлення процедури теоретико-методологічного та/або експериментального дослідження; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів); **Висновки** (і перспективи подальших наукових розвідок); ***ЛІТЕРАТУРА***.

7. Цитування та внутрішньотекстове посилання у тексті подавати **за стилем APA**, наприклад, (Петров, 2018); якщо зазначається сторінка джерела, то вона подається через двокрапку, наприклад, (Петров, 2018: 120).

8. Таблиці, схеми, рисунки, діаграми повинні бути авторськими, а не скопійованими з інших видань. Розміщуються без абзацу в центрі сторінки безпосередньо після посилення на них у тексті статті. Слово «Таблиця» та її номер пишуться курсивом зверху вирівняно справа, а рядком нижче вирівняно по центру — назва таблиці. Інші ілюстрації, теж нумеровані, підписуються знизу вирівняно по центру.

9. Формули подаються в окремому рядку без абзацного відступу вирівняно по центру, нумеруються арабськими цифрами в круглих дужках з правого боку сторінки.

10. Після основного тексту статті подається список *Літератури*. У ньому мають бути лише ті джерела, на які зроблено посилання у

тексті. Слово «***ЛІТЕРАТУРА***» пишеться великими літерами курсивом напівжирним шрифтом вирівняно по центру без абзацного відступу. Нижче подаються за алфавітом використані літературні джерела БЕЗ НУМЕРАЦІЇ. Література оформляється відповідно до вимог «ДСТУ 8302:2015. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання». Правила за посиланням https://drive.google.com/file/d/1kzdm06bLZpdEozS3taZWvq-jtBENGSaZ/view.

11. ***REFERENCES*** оформляється згідно зі стандартом APA. Правила за посиланням https://drive.google.com/file/d/1QifHOmhkTgUOsKampMLcnoqUTLjFfg8F/view.

REFERENCES — це список літератури, перекладений англійською мовою та транслітерований і оформлений відповідно до міжнародного стилю оформлення наукових публікацій ***APA* (*American Psychological Association*) *style***.

12. У тексті статті необхідно розрізняти тире, яке з двох сторін відділяється пробілом (—), від дефісу (-), який ставлять без пробілів. Також, будь-ласка, користуйтеся функцією **нерозривного тире і нерозривного пробілу** для того, щоб уникнути переносу тире і, наприклад, ініціалів людей на наступний рядок.

У тексті статті вживаються такі знаки: лапки — («») для української, російської мов, лапки – (“”) для англійської, німецької, французької мов тощо, апостроф — (’). Двокрапка (:) ставиться без пробілу.

13. Після викладу матеріалу статті подається інформація **російською** (якщо стаття українською мовою) та **англійською** мовами **про авторів** (*ім’я та прізвище автора (авторів), науковий ступінь, учене звання, посада, назва організації, в якій працює автор, країна, e-mail, ORCID ID, Researcher ID або Scopus ID — якщо автор має)*, назва статті, **авторське резюме (*АННОТАЦИЯ*, *SUMMARY*) обсягом 1500–1800 знаків без пробілів**, включаючи ключові слова.

14. У кінці сторінки вказується дата її надсилання до редакції журналу.

ЗМІСТ

І. ВІД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Тетяна Корольова, Марія Якубовська
Вітання членам редколегії з ювілеєм 7

Тетяна Корольова
Традиція і новаторство крізь призму творчого доробку Миколи Зимомрі 9

Нелля Ничкало
Вчений-гуманіст. Патріот України (до ювілею професора Миколи Зимомрі) 21

Leszek Pawelski, Olga Yaskevych
Słowo jubileuszowe o przyjacielu z okazji 75-łecia Mykoły Zymomrya 25

Jan Grzesiak, Yurij Wowk
O współpracy naukowej w dialogiczności z profesorem Mykołą Zymomryą w wymiarze międzynarodowym 42

Jan Grzesiak
Dialogiczność wobec wartości twórczości naukowej i literackiej Mykoły Zymomryi 52

Leszek Pawelski
Dorobek naukowy i dydaktyczny prof. Dr hab Mykoły Zymomrya 72

Микола Зимомря, Іван Зимомря, Ольга Баніт, Наталя Жмаєва
Роль особистості в культурі спілкування. До 75-річчя від дня народження професора Яна Гжесяка 88

Bronisław Siemieniecki
Pomiar i ocena w myśli teoretycznej Profesora Jana Grzesiaka 103

Hanna Wojciechowska
Autentyzm pedagogiczny Profesora Grzesiaka w badaniach aksjologicznych i ewaluacyjnych 110

Agnieszka Zaskórska
Pasje Profesora Jana Grzesiaka i jego osiągnięcia w pracy naukowej i zawodowej w zarysie 122

II. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ СПІВРОБІТНИЦТВА ПОЛЬСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ МОВОЗНАВЦІВ

Włodzimierz Gogołek
Dylematy cyfrowej szkoły 133

Jolanta Kasperkowiak
Kształtowanie kompetencji ekologicznych studentów w toku praktyki pedagogicznej 144

Mirosław Kordowski
Efektywność kształcenia w kontekście potrzeby kształtowania kultury estetycznej na zajęciach pozalekcyjnych 165

Rafał Majzner
Stymulowanie ekspresji twórczej dziecka w toku wczesnoszkolnej edukacji muzycznej 187

Ryszard Parzęcki
Ewaluacja ksztalcenia prozawodowego w liceum profilowanym 201

Joanna Skibska
Diagnoza gotowości dziecka do edukacji matematycznej 212

Irena Smucerowicz
Ewaluacja i jakość w kształtowaniu kompetencji zawodowych studentów 225

Stanisława Włoch
Współzależności teorii i efektów edukacji dzieci 242

Ewa Zimny
Wyzwania wobec nauczycieli dzieci w kontekście przemian transformacyjnych 257

Олена Вовк, Ігор Добрянський, Олена Зимомря
Формування читацької компетенції: моделі, стратегії, прийоми і завдання 271

Гліб Данилов, Вікторія Балакірєва, Катерина Василенко
Машинний переклад, системи машинного перекладу та їх специфіка 293

Ілона Дерік, Дар'я Гуцал
Особливості відтворення фемінітивів у перекладі української публіцистики англійською мовою 311

Александр Илиади, Ирина Снисаренко
Древнеанглийские антропонимы-композиты с экспонентом w [e]ald- 328

Анастасія Комісарук, Валерія Хаврель, Наталія Харченко
Особливості перекладу мовної гри у художньому тексті 352

Тетяна Корольова, Ростислав Соріч, Ольга Александрова
Військовий дискурс та особливості його перекладу 369

Анжеліка Лихачова
З історії індоєвропеїстики: дослідження тохарських мов і генеалогічна класифікація 387

Антоніна Лука, Олена Мігова, Вікторія Шутяк
Особливості перекладу українських національно маркованих мовних одиниць англійською мовою (на матеріалі академічних текстів) 399

Яна Маяцька, Тетяна Деордіца, Вікторія Вакула
Специфіка відтворення кінесики у перекладі англійського художнього тексту українською мовою 421

Наталія Науменко Мирослава Зимомря
Взаємодія критика та письменника як співтворчість 438

Олександра Попова, Ірина Савалюк
Композиційно-мовленнєві фрейми англійських рекламно-інформаційних текстів та їх реалізація в українському перекладі 455

Надія Приходько, Олександра Балацька, Ольга Ніколова
Операції при перекладі науково-популярних статей екологічної тематики 472

Наталя Романова
Поетична інтерпретація поняття душі в німецькомовній повоєнній ліриці XX століття 488

Тетяна Стоянова, Олена Коцабенко, Ольга Килимник
Особливості перекладу колоронімів з англійської мови українською 508

Оксана Сюренко, Аліна Волкова, Аліна Поперечна
Способи відтворення лінгвокультурних особливостей англомовних політичних промов українською мовою 525

Костянтин Чумаченко, Ганна Пальонова, Ганна Нагірняк
Вплив екстралінгвістичних факторів на якість перекладу термінології англійських текстів суспільно-політичної тематики українською мовою 541

ІІІ. РЕЦЕНЗІЇ

Włodzimierz Prokopiuk
Recenzja pracy zbiorowej „***Ewaluacja i innowacje w edukacji. Pomiar i ewaluacja jakości kształcenia”*** pod redakcją Jana Grzesiaka, wydanej przez Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Kaliszu i Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Koninie (Kalisz-Konin 2011) 563

Вимоги до оформлення наукових праць, що друкуються в «Науковому віснику Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського: Лінгвістичні науки» 568

CONTENTS

I. ON BEHALF OF THE EDITORIAL BOARD

Greetings to the Editorial Board Members on their Anniversaries 7

Tetiana Korolova, Mariia Yakubovs'ka
Tradition and Innovation through the Prism of Mykola Zymomrya's Creative Achievements 9

Nellia Nychkalo
Scientist and Humanist. Patriot of Ukraine (to the Anniversary of Professor Mykola Zymomrya) 21

Leszek Pawelski, Olga Yaskevych
Słowo jubileuszowe o przyjacielu z okazji 75-łecia Mykoły Zymomrya . . 25

Grzesiak Jan, Yurij Wowk
Like a Professor with a Professor — I. E. About Dialogical Scientific Cooperation with Professor Mykola Zymomrya in the International Dimension 42

Grzesiak Jan
Dialogiczność wobec wartości twórczości naukowej i literackiej Mykoły Zymomryi 52

Leszek Pawelski
Dorobek naukowy i dydaktyczny prof. Dr hab Mykoły Zymomrya 72

Mykola Zymomrya, Ivan Zymomrya, Olha Banit, Natalya Zhmayeva
The Role of Personality in the Culture of Communication (to the 75th Anniversary of Professor Jan Grzesiak) 88

Siemieniecki Bronisław
Measurement and Evaluation in the Theoretical Thought of Professor Jan Grzesiak 103

Wojciechowska Hanna
Professor Grzesiak's Pedagogical Authenticity in Axiological and Evaluation Research 110

Zaskyrska Agnieszka
Outline of Professor Jan Grzesiak's Passions and his Achievements in Scientific and Professional Work 122

II. APPLIED ASPECTS OF COOPERATION BETWEEN POLISH AND UKRAINIAN LINGUISTS

Włodzimierz Gogołek
Dilemmas of Digital School 133

Jolanta Kasperkowiak
Shaping Ecological Competencies of Students in the Course of Teaching Practice 144

Mirosław Kordowski
The Effectiveness of Educating in the Context of the Need of Shaping Esthetic Culture at After School Activities 165

Rafał Majzner
Stimulating the Creative Expression of a Child in the Course of Early Music Education 187

Ryszard Parzęcki
Evaluation of Pro-Vocational Education in Specialised Secondary Schools 201

Joanna Skibska
Diagnosing the Child's Readiness for Mathematical Education 212

Irena Smucerowicz
Evaluation and Quality in Shaping the Professional Competences of Students 225

Stanisława Włoch
Interdependences of the Theory and Effects of Children's Education 242

Ewa Zimny
Challenges for Children's Teachers in the Context of Transformational Changes 257

Olena Vovk, Ihor Dobrianskyi, Olena Zymomrya
Enhancing Reading Comprehension Competence: Models, Strategies, Techniques and Activities 271

Hlib Danylov, Viktoriia Balakirieva, Kateryna Vasylenko
Machine Translation, Machine Translation Systems and their Specifications 293

IlonaDerik, Daria Hutsal
Features of Reproduction of Feminitives in the Translation of Ukrainian Journalism into English 311

Alexander Iliadi, Irina Snisarenko
The Old English Anthroponymic Compounds with the Exponent w [e]ald- 328

Anastasiia Komissaruk, Valeria Khavrel, Nataliia Kharchenko
Features of the Translation of a Language Game in the Artistic Texts 352

Tetiana Korolova, Rostyslav Sorich, Olga Aleksandrova
Military Discourse and Peculiarities of its Translation 369

Anzhelika Lykhachova
From the History of Indo-European Studies: a Study of Tocharian Languages and Genealogical Classification 387

Antonina Luka, Olena Mihova, Viktoriia Shutiak
Peculiarities of Translating Ukrainian Culture-Marked Linguistic Units into English (on the Material of Academic Texts) 399

Yana Mayatska, Tetiana Deorditsa, Viktoriia Vakula
Specificity of Reproduction of Kinesics in Translating English Artistic Text into Ukrainian 421

Nataliia Naumenko, Myroslava Zymomrya
The Interaction of a Critic and a Writer as a Cooperation 438

Oleksandra Popova, Iryna Savaliuk
Compositional and Speech Frames of English Advertising and Information Texts and Their Implementation in Ukrainian Translation 455

Nadiia Prikhodko, Oleksandra Balatska, Olha Nikolova
Operations in Translations of Popular Scientific Articles of Ecological Theme 472

Natalia Romanova
Poetic Interpretation of the Concept of the Soul in German Postwar Lyrics of the XX Century 488

Tetiana Stoianova, Olena Kotsabenko, Olha Kylymnyk
Peculiarities of Translating Color Names from English into Ukrainian 508

Oksana Siurenko, Alina Volkova, Alina Poperechna
Methods of Reproducing Linguistic and Cultural Features of English-Language Political Speeches in Ukrainian 525

Konstantin Chumachenko, Hanna Palonova, Hanna Hahirniak
Influence of Extralinguistic Factors on the Quality of Translation of the Terminology of English Texts of Public and Political Topics into the Ukrainian Language 541

III. REVIEWS

Prokopiuk Włodzimierz
Review of the Monograph "Evaluation and Innovation in Education. Measurement and Evaluation of the Quality of Education" Edited by Jan Grzesiak 563

Requirements to the content and structure of the articles published in Scientific Research Issues of South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky 568

Українською, російською, англійською та німецькою мовами

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Інтернет
вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
Протокол № 6 від 30.12.2021 р.

Затверджено як фахове видання (збірник наукових праць)
ВАК України 21.09.2020 р. за № 1188

Збірник зареєстровано у Міністерстві юстиції України як друкований засіб масової інформації
Свідоцтво серія КВ № 24048–13908 ПР від 31.07.2019 р.

Усі матеріали збірника представлені на сайті:
https://www.lingstud.od.ua

Відповідальний за випуск **Наталя Жмаєва**
тел.: 0674895108
e-mail: zhmaeva@gmail.com

Тираж 100 прим. Зам. № 117 (129).

Адреса редакції:
65020, м. Одеса, вул. Старопортофранківська, 34, каб. 35
тел.: 0674895108
e-mail: zhmaeva@gmail.com

Видавництво і друкарня «Астропринт». 65091, м. Одеса, вул. Разумовська, 21
Тел.: (0482) 37-14-25, 33-07-17, (048) 7-855-855
e-mail: astro_print@ukr.net; www.astroprint.ua; www.stranichka.in.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1373 від 28.05.2003 р.

ISSN 2616–5317. Наук. вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2021. № 33. 1–580